

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
ЛУГАНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ТАРАСА ШЕВЧЕНКА

С. Я. Харченко
С. М. Гришак
Н. С. Шабаява

**ГЕНДЕРНА ОСВІТА І ВИХОВАННЯ
СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ
В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ:
ТЕОРІЯ ТА ПРАКТИКА**

Монографія

Луганськ
ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка»
2012

УДК
ББК
Х

*Друкується відповідно до рішення Вченої ради
Луганського національного університету
імені Тараса Шевченка
(протокол № від . .2013 р).*

Рецензенти:

Волкова Н. П. – доктор педагогічних наук, професор
Омельченко С. О. – доктор педагогічних наук, професор
Савченко С. В. – доктор педагогічних наук, професор

Х С. Я. Харченко

Гендерна освіта і виховання студентської молоді в процесі соціалізації : теорія та практика : монографія / С. Я. Харченко, С. М. Гришак, Н. С. Шабаєва ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. – 258 с.

ISBN

У монографії розглядаються проблеми гендерної освіти та виховання студентської молоді в процесі соціалізації. Автори докладно висвітлюють сутність ідеї гендерної рівності як теоретичної основи навчально-виховної діяльності, аналізують реальні уявлення студентів щодо рівності статей, висувають концептуальні положення щодо конструювання педагогічних умов освіти та виховання студентів у гендерному аспекті та їх реалізації на основі гендерного підходу.

УДК
ББК

ISBN

© Колектив авторів, 2013

ЗМІСТ

Вступ	4
Розділ 1. Характеристика соціалізації, освіти та виховання в сучасній науковій літературі	8
Висновки до розділу 1.....	38
Розділ 2. Ідея гендерної рівності як теоретична основа сучасної освіти та виховання студентської молоді	40
Висновки до розділу 2	85
Розділ 3. Сучасні уявлення студентської молоді щодо гендерної рівності	88
Висновки до розділу 3	114
Розділ 4. Педагогічні умови гендерної освіти студентської молоді	115
Висновки до розділу 4.....	163
Розділ 5. Педагогічні умови гендерного виховання студентської молоді	166
Висновки до розділу 5	203
Список використаних джерел	206
Додатки	241

ВСТУП

Розвиток демократичного суспільства неможливий без урахування становища жінок і чоловіків будь-якої національності та будь-якого віку в різних сферах життєдіяльності людей. Незважаючи на зміни, що відбуваються в економічній і соціальній сферах сучасного суспільства, маємо відзначити, що взаємовідносини між жіночими та чоловічими особистостями майже не змінилися. За даними Світового Банку, дискримінація за ознакою статі виявляє себе більш-менш у різних аспектах життя людини, в залежності від країни та регіону, й є розповсюдженим явищем. Від такої дискримінації страждає суспільство в цілому, тому головною проблемою сучасного процесу розвитку постає забезпечення гендерної рівності. Досягнення такої рівності можливе, якщо гендерна соціалізація громадян, особливо молоді, буде спиратися на відповідні базові світоглядні поняття, соціальні гендерні стосунки, стереотипні ціннісні моделі, що адекватні цієї ідеї.

Як показує світовий досвід, вирішення різноманітних гендерних проблем залежить від формування в суспільстві культури рівності між чоловіком та жінкою, культури їх гендерних відносин, які конструюються саме в процесі гендерної соціалізації.

Процес гендерної соціалізації молоді відбувається в усіх соціально-економічних сферах життєдіяльності суспільства, але найбільш ефективно під час професійного навчання під впливом навчально-виховних факторів, що інтенсивно впливають на формування егалітарної свідомості студентської молоді. Аналіз реальної практики засвідчив, що на даний час не існує продуктивного досвіду процесу гендерної соціалізації студентської молоді, відбувається її стихійний розвиток за межами цілеспрямованого керованого педагогічного впливу, що потребує пошуку науково обґрунтованих теоретичних положень щодо можливостей впливати на цей процес у ході навчальної та виховної діяльності, обумовлюючи актуальність даної монографії.

За останні роки вітчизняними вченими здійснений суттєвий прорив в царині теоретичного осмислення гендерних проблем в різноманітних гуманітарних науках: філософії, історії, соціології, психології, юридичному праві, лінгвістиці тощо (Н. Гапон, І. Жеребкіна, А. Кирилова, Н. Лавриненко, Л. Смоляр, Н. Чухим та ін.). На цей час накопичений достатньо великий фонд наукових знань, що розкривають ті чи інші аспекти гендерних досліджень. В контексті нашого дослідження найбільш цікавими для нас виявилися ті, що стосуються висвітленню різноманітних аспектів гендерної стратифікації сучасного суспільства, порушують питання про необхідність вирішення проблеми гендерної рівності, вивчають проблеми впровадження комплексного, тобто гендерного, підходу до проблеми рівності статей як нової стратегії досягнення рівності між жінками та чоловіками (Л. Завадська, Л. Кобелянська, К. Левченко, Т. Мельник, Е. Плісовська, О. Руднева, С. Хрісанова та ін.).

Важливим напрямком гендерних досліджень є науково-методичне забезпечення гендерної освіти, під якою розуміється процес надбання систематизованих наукових знань в області стратегії і тактики гендерної рівності, а також вмінь та навичок їх застосування на практиці. Сьогодні в системі вищої освіти починають створюватися наукові школи, що розробляють навчальні курси з гендерної тематики та сприяють їх впровадженню до таких навчальних дисциплін як соціологія, політологія, лінгвістика (І. Костикова, Г. Силласте, В. Суковата, В. Ярська, О. Ярська-Смирнова та ін.). Однак процес інституціоналізації гендерної освіти в вищій педагогічній школі знаходиться на початковій стадії. Дослідження в царині гендерної педагогіки є тільки початком наукового пошуку в цьому напрямку.

Проблемне поле науковців у сфері гендерної освіти та виховання, гендерної соціалізації молоді доволі об'ємне, бо воно включає вивчення багатьох питань, серед яких: гендерна ідентичність особистості, агенти та інститути гендерної соціалізації, гендерні ролі та стереотипи, механізми гендерної соціалізації. В контексті психолого-педагогічних досліджень, що

характеризуються гендерною спрямованістю, привертають увагу роботи, присвячені проблемі формування ідентичності як однієї із ключових у гендерній теорії та як однієї із завдань гендерної освіти (І. Кирилова, В. Романова, М. Толстих); публікації, в яких досліджуються проблеми гендерної соціалізації (С. Бем, П. Горностай, І. Каширська, Л. Харченко та ін.); роботи, що вивчають природу гендерних стереотипів і гендерних ролей як механізмів, які сприяють відтворенню гендерної стратифікації суспільства (В. Агеев, Ю. Альошина, І. Кльоцина та ін.).

За останні роки посилюється інтерес до розробки проблеми гендерної соціалізації, але на жаль, кількість напрацювань у цій галузі гендерних досліджень ще доволі нечисленна, і впадає в око невизначеність і суперечливість вчених щодо використання гендерної термінології, в особливості, щодо використання та визначення терміну “гендерна соціалізація”. Можна простежити вживання наступних термінів: “гендерна соціалізація” (Е. Гідденс, Ю. Градскова, Ю. Гусева, В. Кравець, О. Цокур); “гендерно-рольова соціалізація” (П. Горностай, Ш. Берн); “статева/гендерна соціалізація” (І. Каширська); “статева соціалізація” (І. Кон, В. Романова). Незважаючи на таке різноманіття використання гендерної термінології для даного поняття, маємо відмітити велику схожість і подібність висловлювань щодо його розуміння науковцями, загальні позиції яких базуються на засвоєнні відмінностей у статусах, нормах і ролях, що відповідають біологічній статі особистості відповідно існуючої культури сучасного суспільства.

У теоретико-методологічному плані особливого значення набувають роботи, присвячені гендерним аспектам виховання: визначенню цілей та завдань гендерного виховання, його сутності та особливостям (О. Болотська, Т. Голованова, І. Іванова, В. Суковата, В. Кравець, С. Риков, О. Цокур), формуванню гендерної культури взаємовідносин статей (Н. Андропова, О. Кізь, О. Кікінежді, Н. Мірончук, Т. Кузнецов, П. Терзі), впровадженню гендерного підходу в навчально-виховний процес (І. Мунтян, О. Луценко, Н. Приходькіна, М. Сабунаєва, Л. Штильова).

У ході аналізу теорії та практики з досліджуваної проблеми були виявлені наступні суперечності між:

- стратегією розвитку та просуванням ідеї гендерної рівності у світовому співтоваристві та наявністю застарілих гендерних стереотипів в Україні;

- процесами демократизації суспільного життя, потребуючих рівноцінної участі всіх його членів, як чоловіків, так і жінок у його розбудові, та реальним становищем жінки в суспільстві;

- зобов'язанням української держави перед світовим співтовариством щодо вирішення гендерних проблем у суспільстві згідно зі світовими стандартами та сучасним станом навчально-виховної діяльності, яка реалізується без врахування гендерної перспективи і не може сприяти просуванню гендерної рівності в суспільстві;

- суттєвою соціальною необхідністю в егалітарно мислячих агентах гендерної інтеграції, здатних протистояти застарілим статеврольовим стереотипам, і недостатнім рівнем розробленості змісту гендерної освіти, як одного з найважливіших напрямків формування у студентської молоді сучасних егалітарних гендерних уявлень, вільних від традиційних гендерних стереотипів і орієнтованих на реалізацію принципу рівних прав і можливостей для обох статей.

Структура монографії обумовлена змістом досліджуваної проблеми, предметом та методами дослідження. Робота складається зі вступу, п'яти розділів, висновків до кожного розділу, списку використаної літератури та додатків. Виявлення вищезначених суперечностей, недостатня теоретична розробка цієї проблеми, необхідність її глибокого і послідовного вирішення на рівні педагогічної теорії та практики, а також посилення ролі навчально-виховної діяльності у вирішенні гендерних завдань у процесі соціалізації студентської молоді обумовили вибір теми та проблематики дослідження.

РОЗДІЛ 1

ХАРАКТЕРИСТИКА ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ, ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ В СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Комплексне вирішення проблем сталого розвитку суспільства неможливе без створення рівних можливостей для самореалізації особистості незалежно від її статі в будь-якій сфері життєдіяльності. Показником дійсно демократичного суспільства вважається реалізація ідеї гендерної рівності у міжстатевих стосунках, надання представникам обох статей рівних прав і рівних шансів. За останній час питання гендерної рівності стало пріоритетним у всьому сучасному світі, виникла гостра потреба в формуванні нових взаємовідносин між жінками та чоловіками, що мають бути засновані на рівно партнерських засадах, наданні обом статям рівного доступу до благ розвитку цивілізації.

Проблема гендерних відносин в суспільстві постає однією з самих гострих соціальних проблем. Це обумовлено тим, що культура, традиції та стереотипи, усталені протягом багатьох століть, диктують відмінності у вихованні хлопчиків і дівчаток, чоловіків і жінок.

Сучасні активні трансформаційні потрясіння економіки та суспільного устрою оголили суперечності усталених традиційних суспільних відносин і обумовили потребу осмислити роль і місце людини в суспільстві, його права на свободу та рівність.

Як показує світовий досвід, вирішення різноманітних гендерних проблем залежить від формування в суспільстві культури рівності між чоловіком та жінкою, культури їх гендерних відносин, які конструюються саме в процесі гендерної соціалізації.

Вивчення проблеми гендерної освіти та виховання студентської молоді в процесі їхньої соціалізації дозволило визначитися, що досліджувана нами проблема складна як у теоретичному, так і в практичному плані. Складність теоретична полягає, по-перше, у досить “молодому віці” гендерних досліджень у нашій державі та в пострадянських країнах, бо їх

історія нараховує всього декілька років; по-друге, обмеженою кількістю наукових праць із гендерних питань українських дослідників (виявляється “запозиченість” гендерної проблематики в західних країнах); і, по-третє, міждисциплінарним характером гендерних досліджень, що охоплюють різноманітні галузі знань (історію, філософію, психологію, політологію, соціологію, педагогіку, лінгвістику тощо). Практична складність, на нашу думку, полягає у відсутності цілісної системи гендерної освіти в навчальних закладах, яка б мала довготривалий вплив на свідомість людини (викладання окремих тем ведеться фрагментарно), та відсутності досвіду організації національної моделі гендерної освіти, яка б враховувала специфіку гендерних відносин у сучасному українському суспільстві, гендерного інструментарію та методології викладання гендерних курсів.

Незважаючи на те, що гендерна тематика відноситься до нової сфери наукового знання і дуже повільно охоплює академічне середовище, існує достатня кількість науково-педагогічної літератури, яка, з огляду на свою значущість, може бути використана нами як науковий фундамент сучасних досліджень у галузі проблеми, яка вивчається.

Таким чином, здійснюючи аналіз науково-педагогічної літератури, ми в своєму науковому пошуку спираємося як на надбання в галузі педагогіки в контексті організації освіти та виховання студентів у процесі їхньої гендерної соціалізації, так і на сучасні гендерні теорії, що розкривають цілий комплекс проблем, пов’язаних із впровадженням гендерної рівності як у суспільстві взагалі, так і в студентському середовищі зокрема.

Виходячи з усього вищесказаного ми виокремлюємо наступні напрямки нашого наукового пошуку, які вважаємо найбільш значущими для аналізу досліджуваної проблеми: по-перше – це література, що надає уявлення про проблеми гендерних взаємовідносин, виявляє гендерну асиметрію суспільства та порушує питання щодо просування гендерної рівності, яка в контексті нашого дослідження виступає як головний ідеологічний принцип, який передбачає принципіальні

зміни в організації системи освіти та виховання і потребує формування нового егалітарного мислення студентської молоді в процесі їхньої гендерної соціалізації; по-друге, це наукові джерела, що стосуються вивчення сутності та особливостей гендерної соціалізації та ключових проблем, які виникають в її процесі (гендерна ідентичність особистості, роль агентів соціалізації в її становленні; гендерні стереотипи й установки в учасників соціалізаційного процесу, вплив інститутів соціалізації на їх формування; способи і механізми гендерної соціалізації, їх сприяння статевій диференціації та стратифікації); по-третє, наукові напрацювання, пов'язані зі специфікою й проблемами організації гендерного навчання та гендерного виховання студентської молоді.

Перш ніж розпочати аналіз першого напрямку досліджень, вважаємо за потрібне зробити акцент на виявленні того інтегруючого поняття, який, безперечно, є ключовим у всіх трьох напрямках нашого дослідження, і який покладено в основу методології всіх гендерних досліджень. Це – феномен “гендеру”. Запозиченість даного терміну та його іншомовне походження надають нам право визнавати першість зарубіжних дослідників у виявленні гендерної проблематики і дозволяють на початку нашого аналізу звернутися до зарубіжних джерел. Одним із таких джерел для нас виявилася збірка наукових праць феміністських теоретиків “Антологія гендерної теорії ” [8], в якій концептуальну основу складають уявлення про соціальну конструкцію статі, тобто “гендеру”, як елемента культури та системи соціальної стратифікації. Вивчення зарубіжної літератури допомогло встановити, що головним питанням у західних гендерних дослідженнях було розрізнення понять “sex” і “gender”. Поняття гендеру було введено дослідниками в науковий дискурс для соціокультурної детермінації статі і визнанні соціальних, а не заданих природно, причин міжстатевих відмінностей. Так, однією з перших робіт, що наголошувала на розрізненні понять sex/gender, вважається робота антрополога Гейл Рубін (Rubin) “Обмін жінками” [231].

Пізніше дослідники соціально-конструктивістського підходу в гуманітарних науках визначилися з більш поширеним використанням гендеру, розглядаючи його як систему міжособистісної взаємодії, що контролюється суспільством і через яку відтворюються уявлення про жіноче та чоловіче як категоріях соціального порядку. Такого погляду на визначення “гендеру” дотримуються дослідники Г. Гарфінкель, І. Гофман, К. Уест, Д. Циммерман. Гендерні відносини вони розуміють як конструкти певної культури, в рамках якої вони працюють, а роботу цієї культури щодо визначення гендерної належності вони називають гендером [109; 275].

Вивчаючи походження та механізми створення існуючого людського досвіду та існуючого соціального порядку, прибічники соціально-конструктивістського підходу П. Бергер і Т. Лукман акцентують свою увагу на ідеї конструювання гендеру, що підкреслює діяльнісний характер засвоєння досвіду: “суб’єкт *створює* гендерні правила та відносини, а не тільки засвоює та відтворює їх. Він може і відтворити їх, але, з іншого боку, – він у змозі їх зруйнувати ” [109]. Наголос на активності особистості, що навчається, та на усвідомленні гендерних стосунків як сконструйованих відносин нерівності набувають особливого значення в контексті подолання владно/підвладних патріархатних міжстатевих відносин взагалі, та в організації освіти та виховання студентської молоді на паритетних засадах в процесі гендерної соціалізації зокрема.

Суттєвим, на наш погляд, в дослідженнях соціальних конструктивістів є питання про те, по-перше, яким чином конструюються гендерні відносини у ході взаємодії в даному суспільстві, як створюються умови нерівних можливостей, коли чоловіки домінують у публічній сфері, що вважається більш престижним, а жінки витискуються в сферу приватну, яка менш значима, таким чином відтворюючи на рівні соціальної взаємодії гендерну ієрархію; а, по-друге, якщо гендерні відносини – це конструкти соціального устрою та культури, то яким чином їх можна деконструювати, тобто змінити.

Однією з сучасних робіт, яка містить підсумок наукових досліджень гендеру, є робота американського професора соціології Майкла С. Кіммела “Гендероване суспільство”, в якій автор висуває три твердження стосовно гендеру: 1) жінки та чоловіки мають більше спільного між собою, ніж відмінного; 2) не гендерна відмінність становить причину гендерної нерівності, а, навпаки, гендерна нерівність спричиняє відмінності між жінками та чоловіками; 3) гендер – не лише складова індивідуальної ідентичності, а й інституційне явище, вбудоване повсякденною практикою в організації та інституції [130].

Деякі українські вчені (М. Зелінський, І. Краснюк) відмічають, що, незважаючи на те, що на відміну від західних гендерних досліджень, які стали відповіддю на соціальний запит і базувались на досягненнях феміністського руху, “гендерна концепція не була “вистраждана” тривалим розвитком жіночого руху” [110, 179], тим не менш, багато науковців визнають актуальність нової гендерної концепції, бо погоджуються з тим, що відмінності між жінками та чоловіками “не мають біологічного походження, не є вічно даними, а лише набутими, приписаними індивідууму суспільством” [110, 180], і визнають гендерні проблеми, які є проблемами владних відносин статей в будь-якій сфері життєдіяльності сучасної людини й які потребують наукового аналізу та розробки.

Спроби розкрити сутність цього феномену знайшли відображення в працях багатьох вітчизняних і пострадянських дослідників гендеру [12; 45; 50; 53; 94; 108; 139; 158; 174; 270].

Наш аналіз буде неповним, якщо ми не відзначимо, що в своєму дослідженні спираємося на погляди прибічників соціально-конструктивістського підходу, які надають тлумачення даного феномену як системи міжособистісних, зокрема міжстатевих, відносин, які конструюються в процесі спільної взаємодії чоловіків і жінок, і які, в свою чергу, можна деконструювати [78; 127; 139; 275; 285; 310-313]. Важливим у даному контексті, на нашу думку, є висновок І. Кльоциної: “... обґрунтування того факту, що гендерні відносини конструюються, надає нам можливість говорити про те, що вони

(гендерні відносини) при певній системі їх організації можуть бути *деконструйовані*, перебудовані, змінені” [139, 124].

Продовжуючи аналіз першого напрямку досліджень, звернімося до робіт, що пов’язані з визнанням проблеми гендерної рівності та важливості її вирішення для розвитку сталого суспільства в контексті державно-правових і політичних аспектів світових гендерних перетворень.

Слід відзначити, що однією з головних ознак сучасного суспільства є нерівність, яка виявляється через статеве, етнічне, релігійне, вікове поділення. Але найбільш поширеною є гендерна нерівність, яка посилює будь-яку іншу нерівність. Різні соціальні ролі, які по-різному оцінюються суспільством, створили соціальну нерівність залежно від статевої належності. Біологічна ознака стала основною детермінантою соціального розподілу людей. Чоловіки та жінки в сучасному суспільстві включаються в гендерні структури, де жінки займають підлегле становище, а чоловіки посідають панівні позиції. Суспільство, соціальні інституції, повсякденне життя закріплюють традиційні гендерні стереотипи і нерівність у побуті, суспільному житті та політиці всіх без винятку країн сучасного світу

За даними Світового Банку розповсюдженим явищем є гендерна дискримінація: “У жодній регіональній групі держав, що розвиваються, жінки не мають рівних з чоловіками прав у юридичній, соціальній та економічній сферах. Гендерно обумовлена нерівність має місце у таких сферах, як доступ та контроль над ресурсами, можливість самореалізації в економічній сфері, у владних структурах та політичному житті” [52, 17]. Так, у витязі наголошується, що дискримінація за ознакою статі охоплює різні аспекти життя в усьому світі, відрізняючись ступінню залежно від країни та регіону, але “подібність її форм і проявів вражаюча”, бо в жодній розвиваючій країні жінки не мають рівних з чоловіками прав. “Гендерно обумовлена нерівність має місце у таких сферах, як доступ та контроль над ресурсами, можливість самореалізації в економічній сфері, у владних структурах та політичному житті” [52, 17], що негативно позначається не тільки на жінках, але

суспільство в цілому і кожний з його членів втрачають від цієї нерівності.

Тому певний інтерес у нас викликала література, що пов'язана з порушенням гендерної рівності в різних сферах життєдіяльності сучасного суспільства і виявленням гендерної дискримінації на всіх її рівнях (державно-політичному, соціально-економічному, сімейно-побутовому тощо) [5; 12; 22; 29; 44; 53; 58; 59-62; 145; 179-180; 211].

Дослідники в галузі державної служби констатують, що в українському суспільстві існує гендерна асиметрія: “В управлінській культурі українського соціуму чітко виявляються ціннісні критерії, згідно з якими *все, визначене як чоловіче, міститься в центрі і сприймається як домінуюче, а жіноче вважається другосортним і менш значимим*” [58, 25]. На основі статистики вони доводять, що: “... в апаратах центральних органів виконавчої влади більшість працівників становлять жінки. Однак серед керівників усіх рівнів влади їх кількість незначна” [58, 100-101], “серед державних службовців першу (вищу) посадову категорію мають тільки 5,7% жінок” [58, 24]; така ж картина існує і на політичній арені: “на цей час в українському парламенті кількість жінок-депутатів складає лише 4,8% від загальної кількості депутатів” [263, 96].

Дослідники гендерних проблем в економічній сфері констатують, що дискримінація за ознакою статі зберігається в процесі формування ринку праці та сприяє професійній сегрегації: наявні низька конкурентоздатність жінок, високий рівень їх звільнення у порівнянні з чоловіками, існує велика диспропорція у посадовій ієрархії, спостерігається поява переважно “жіночих” або “чоловічих” професій, заниженою є оплата жінок порівняно з чоловіками за однакового рівня освіти [22; 44; 52; 61; 65; 99; 145; 263].

Соціальна сфера також демонструє гендерну нерівність, де соціальні фактори, які вступають у взаємодію з гендером, мають потужний вплив на здоров'я людей, який є відмінним у жінок і чоловіків, про що свідчать дослідження соціологів: “Занижений статус здоров'я жінок пояснюється у першу чергу нерівним,

порівняно з чоловіками, становищем у суспільстві, обмеженим доступом до матеріальних і соціальних ресурсів, які формують здоров'я, а також великими психоемоційними впливами, що пов'язані з виконанням соціальних ролей ” [29, 121].

Деякі роботи свідчать про існування гендерної асиметрії в освіті та науці [180; 247]. У сфері вищої освіти гендерну асиметрію виявляють як “фактичну диспропорцію питомої ваги чоловіків і жінок у підготовці спеціалістів різноманітного профілю ”, що відображає явну або приховану нерівність за ознакою статі [247, 97].

Соціологи висувають докази щодо посилення гендерної диференціації та більшу жорстокість усіх форм дискримінації у сучасному суспільстві, що суттєво впливає на становище шлюбних відносин, сім'ї, подружніх взаємин, стосунків між батьками й дітьми, на соціальну мобільність жінок, та виявляє проблеми гендерного насилля, які тісно пов'язані з гендерною асиметрією в суспільстві та показані “відносинами влади та уповноваженням, які виходять із організації ієрархічної структури в конкретному суспільстві ” [174, 49]. Тож не дивно, що характерною є гендерна нерівність і для інституту сім'ї. Незважаючи на трансформаційні процеси, що відбуваються у сучасному суспільстві і, зокрема, у сімейно-брачних відносинах, у нашій країні більшість складають патріархатні сім'ї, де “головою сім'ї є батько; саме він розподіляє матеріальні ресурси та приймає життєво важливі рішення стосовно жінки, дітей, усіх важливих проблем функціонування сімейного осередку, тобто реальну владу в сім'ї має тільки він ” [5, 67].

Таким чином, доволі стислий, але вражаючий своїми фактами, аналіз вище окреслених джерел підтверджує гендерну стратифікацію сучасного суспільства, яка визначається тяжінням до чоловічого домінування у соціумі, де все маскулінне сприймається як норма. Маскулінна культура, на думку вчених, забезпечує чоловіче домінування в сучасних суспільствах, яке, в свою чергу, сприяє розвитку агресивних якостей та конфліктності, використання дискримінаційних практик у повсякденному житті [58]. Використання гендеру як категорії

аналізу дозволяє не тільки виявити структурну нерівність між жінками та чоловіками як у публічній, так і в приватній сферах, але і окреслити ті напрямки соціального втручання, які потребують найбільшої уваги в сфері просування гендерної рівності.

Вищепроведений аналіз надає змогу переосмислити ті гендерні проблеми, що існують у суспільстві, і поставити акцент на проблемах взаємовідносин між статями не з традиційної “чоловічої” норми, яка вважалась досьогодення нормою, але з “позиції “загальнолюдської”, суть якої у ціннісному підході до кожної людини як особистості, де пріоритетними стають емоційно-етичні цінності – толерантність, миролюбність, егалітарність, відповідальність” [174, 36]. Цю думку ми приймаємо для себе як базову у вирішенні завдань нашого дослідження. А слова Т. Барчунової, що “гендерна асиметрія закладається вже на рівні соціалізації ” [12, 183], вважаємо актуальними щодо досліджуваної проблеми.

Продовжуючи аналіз першого напрямку досліджень, треба відзначити, що в основному до проблеми гендерної рівності звертаються дослідники у галузі юридичного права та політики, які на рівні державного законодавства доводять необхідність впровадження гендерних перетворень у всіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства. З огляду на вищесказане цікавими щодо розв’язання поставлених дослідницьких завдань, на нашу думку, будуть роботи тих авторів, які аналізують міжнародний досвід упровадження гендерної рівності та розкривають процес формування українського гендерного законодавства, що на державному рівні має забезпечити рівні права та рівні можливості жінок і чоловіків в українському суспільстві [83; 118; 141; 175; 178; 225; 232; 233; 251; 278; 308].

Безсумнівний інтерес у даному напрямку аналізу викликає робота С. Хрисанової [286], в якій авторкою виявлена позитивна роль ООН у процесі формування гендерної ідеології, у створенні умов появи нового світобачення, яке передбачає фундаментальну зміну характеру взаємовідносин між жінками та чоловіками як двома соціальними групами у кожній країні у напрямку їх

гармонізації для найбільш повного розкриття їх потенціалу на користь прогресу світового співтовариства. Роблячи соціологічний аналіз низки документів ООН, які стосуються актуальних гендерних проблем у сучасному суспільстві, дослідниця зауважує, з чим ми цілком погоджуємося, що певних цілей щодо ліквідації гендерної дискримінації і просування гендерної рівності можна досягти за рахунок планомірних оперативних дій, і, “в першу чергу, держави для створення переконливої правової бази і відповідної ідеології в системі освіти” [286, 52].

Т. Мельник знайомить з особливостями формування гендерного права щодо забезпечення гендерної рівності в Україні та втілення міжнародного досвіду в національні механізми нашої країни. Вона вважає, що “національний гендерний порядок будь-якої країни пов’язаний із світовим ладом і гендерними змінами планетарного порядку” [178, 35].

На основі аналізу міжнародного досвіду створення механізмів, які необхідні для вирішення гендерних проблем, дослідники у галузі державної політики доводять, що кожна держава для забезпечення рівних прав і можливостей повинна проводити егалітарну гендерну політику, складовими якої мають бути як політика покращення становища жінок, забезпечення для них рівного статусу з чоловіками, так і політика стосовно чоловіків, “формування у них гендерної свідомості, культури поведінки на паритетних основах, орієнтації на паритетність відносин із жінкою” [177, 51]. Цілком очевидно, що висновок Т. Мельник, який стосується державної гендерної політики, можна з упевненістю співвіднести із завданнями нашого дослідження, бо гендерна соціалізація студентів, на нашу думку, повинна проходити саме на основі партнерства та взаємоповаги, базуватися на принципах егалітаризма.

З точки зору Л. Кобелянської, для досягнення реальної гендерної рівності суспільство повинно засвоїти гендерну ідеологію, яка потребує певних трансформацій суспільної свідомості; обґрунтування, що досягнення рівності є справою не лише жінок, але й чоловіків; переконання що саме рівність

сприятиме розвитку обох статей. Дуже корисними відповідно до завдань нашого дослідження ми вважаємо ті принципи гендерної політики, які формують сучасну гендерну ідеологію і які ми обираємо як теоретичний орієнтир у побудові подальшого дослідження:

- “гендерна рівність розглядається як інтегральна частина всіх політик, програм та проектів;
- досягнення гендерної рівності вимагає визнання того, що мають бути враховані специфічні інтереси жінок і чоловіків при формуванні політик, впровадженні програм та проектів;
- досягнення гендерної рівності означає, що забезпечення рівних прав та можливостей має здійснюватись незалежно від статі;
- доступ жінок до прийняття рішень на всіх рівнях є центральним питанням у досягненні гендерної рівності;
- для досягнення гендерної рівності важливо забезпечити рівну участь чоловіків і жінок як рівноправних суб’єктів в економічних, соціальних та культуротворчих процесах;
- гендерної рівності можна досягти через партнерство між жінками та чоловіками на основі принципів паритетної демократії;
- досягнення гендерної рівності вимагає здійснення спеціальних кроків, спрямованих на зменшення гендерної нерівності” [141, 68].

Л. Смоляр наголошує на необхідності врахування концепції комплексного підходу до проблеми рівності статей, сутність якого полягає в тому, що “в загальну систему організації суспільства (mainstream) повинні бути включені критерії рівності між жінками і чоловіками” [251, 81].

Своєрідним результатом досягнень міжнародних гендерних перетворень для нашої країни стало створення національних державних структур і ряду законодавчих актів щодо поліпшення становища жінок, але їх сутність і підходи не завжди відповідали саме гендерним стандартам в оцінці соціально-статевих проблем. Навіть довгоочікуваний Закон України “Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків”, прийнятий у вересні

2005р. та який можна вважати початком становлення нового гендерного законодавства, далекий від досконалого і не в усьому відповідає сучасним гендерним принципам й існуючим світовим стандартам [106].

Певний інтерес визивають роботи, в яких описуються національні механізми, що повинні забезпечувати реальну рівність між жінками та чоловіками [52; 57; 83; 118; 141; 178; 233; 251; 278; 286].

Однією з таких робіт є колективна монографія авторів, які, використовуючи гендерну методологію, проводять аналіз сучасних найбільш гострих гендерних проблем розвитку українського суспільства і наголошують на необхідності розробити гендерні стратегії його переходу на шлях сталого розвитку. Авторами обґрунтовуються основні механізми реалізації політики гендерної рівності в Україні. Очевидно, що розроблені гендерні стратегії сталого розвитку нашої держави, можна вважати цілком придатними і для вирішення практичних завдань нашого дослідження, бо вони: 1) базуються на критеріях і нормах, визначених світовим співтовариством і вітчизняним законодавством; 2) орієнтуються на ліквідацію дискримінації за ознаками статі для забезпечення суспільного прогресу в усіх сферах життя; 3) визначають пріоритети проведення заходів на користь “здоганяючої” статі, чий права практично обмежені; 4) забезпечують дотримання принципу партнерства між чоловіками і жінками (пропорційність, паритетність і толерантність відносин); 5) враховують реальну різноманітність умов, інтересів, традицій, настанов щодо поведінки різних груп чоловіків і жінок з різними доходами, освітою, сімейним станом, національно-культурними особливостями; 6) визначають механізми досягнення гендерної рівності, співпраці влади і громадських організацій у вирішенні проблем сталого розвитку [60, 10].

Звертаючись до робіт, які стосуються розкриття сутності ідеї гендерної рівності, повинні знову ж таки відмітити більшу увагу до вивчення цієї проблеми соціологів, юристів, правознавців,

політиків, тобто науковців у галузі державної політики та законотворчості [56; 101; 118; 163; 176; 232].

Розглядаючи гендерну рівність з позицій правового способу її просування, вони відмічають, що право “повинно виступати тим джерелом, що, не виключаючи відмінностей, що присутні кожній статі, не зводячи до уподібнення “менш вартої”, тобто “жіночої” статі, “більш вартій” (чоловічій), веде до рівного розподілу економічних, політичних, соціальних і інших можливостей ” і в державі мають бути створені “такі суспільні структури, які б забезпечували збалансованість владних, управлінських і інших суспільних відносин між жінками та чоловіками, долали соціальну ієрархію між ними, сприяли б конструюванню нових форм взаємовідносин ” [176, 273-274]. Концепція рівності статей не означає їх ідентифікації, вона передбачає право на відмінності між жінками та чоловіками, право на визнання їх рівноцінності, на рівну оцінку їх внеску в суспільне життя та рівні можливості щодо отримання нагороди за свій внесок, незважаючи на статеву приналежність [101; 161; 176]. За словами Т. Мельник, “Рівність соціальних статей перш за все обумовлена рівністю прав і рівністю можливостей” [176, 273].

В контексті вирішення поставлених завдань нашого дослідження привертає увагу думка інших авторів щодо визначення сутності гендерної рівності, які ставлять акцент на більш ширшому розумінні цієї концепції, бо воно повинно включати не тільки антидискримінацію, тобто не тільки рівність юридичну (*de jure*), що означає, що всі нерівні звернення у законодавстві до жінок або чоловіків мають бути уникнені. “Рівність як така має бути досягнута, наприклад, позитивними діями, планами дій, інтеграцією та іншими інструментами. Ціль в останньому разі – це рівність як позитивне право або рівність фактична (*de facto*), що поважає жіночі та чоловічі права на їх відмінності та особливості, під чим також розуміється, що і жінки, і чоловіки є вільними людьми ” [57, 127].

Питанню обґрунтування просування гендерної рівності у студентському середовищі в процесі їх гендерної соціалізації

присвячено ряд публікацій ученого-педагога Т. Голованової [73-75].

Щодо завдань нашого дослідження найбільш цікавими в прикладному плані видаються ідеї комплексного, тобто гендерного, підходу до проблеми рівності статей як нової стратегії досягнення рівності між жінками та чоловіками. В даному напрямку аналізованої літератури ми звертаємось до джерел, які розкривають розуміння цього поняття стосовно проведення державної політики або діяльності організацій [47; 57; 118], але цінні тим, що дають для нас як науково-теоретичну інформацію, так і інформацію стосовно інструментального використання гендерних підходів, потрібних для соціальних змін. Найбільш ґрунтовну серед цих робіт ми вважаємо збірку праць зарубіжних авторів [57], в якій висвітлюються різні концепції, що сприяли становленню гендерної інтеграції, описуються методики та техніки досліджень, застосування їх на практиці. Значущим для нас є висновок авторів: “Ідея гендерної інтеграції, або gender mainstreaming спрямована на те, щоб інноваційні практики реконструювання гендерних відносин у суспільстві мали можливість принести реальну користь суспільству як в економічній, так і в соціальній, політичній і культурній сферах ” [57, 213], а їх думку щодо агентів гендерної інтеграції, які повинні визнавати неефективність традиційних патріархатних відносин між статями та створювати нове ціннісне поле, ґрунтовною ідеєю якого є гендерна рівність, ми для себе приймаємо як базову у вирішенні завдань нашого дослідження.

Аналіз літератури, умовно виокремленого нами, другого напрямку стосується досліджень, що пов’язані безпосередньо з проблемами гендерної соціалізації, сутність і особливості якої є предметом нашого вивчення.

Виявлення сутнісних характеристик гендерної соціалізації, на нашу думку, неможливе без визначення та з’ясування специфіки загального соціалізаційного процесу. Тому ми вважаємо цілком обґрунтованим звернення до робіт тих авторів, які надають фундаментальні теоретичні знання щодо цієї проблеми і впливають на формування теоретичних уявлень

дослідника щодо процесу соціалізації взагалі [112; 142; 147; 159; 185; 187; 238]. Але праці вище названих учених детально вивчені й проаналізовані в десятках дисертаційних досліджень, через що не вважаємо за доцільне надавати свій варіант їх аналізу, визнаючи, в той же час, їхній фундаментальний характер і спираючись на їхні наукові ідеї.

На нашу думку, більш детальної уваги потребують ті праці, в яких хоча й аспектно, але більш суттєво щодо завдань нашого дослідження, надаються тлумачення соціалізації як базисного поняття в контексті гендерних особливостей даного процесу і наукові ідеї яких дозволяють змістовно наблизитися до визначення сутності одного із напрямків соціалізації, що нами вивчається, а саме – гендерної соціалізації. Це праці: М. Лукашевича та М. Туленкова [167]; А. Мудрика [187], М. Рожкова [227]; Л. Ваховського та С. Савченка [36]; Н. Голованової [71].

Певний інтерес для нас являють роботи, які досліджують окремі напрямки і види соціалізації, до одного з яких належить і гендерна соціалізація, і які залежать від особливостей змісту соціалізаційного процесу: політична соціалізація, правова соціалізація, трудова соціалізація, громадянська соціалізація, професійна соціалізація, статево-рольова соціалізація [104; 144; 240; 260; 291; 297].

Аналіз наукової літератури гендерної спрямованості свідчить, що за останні роки посилився інтерес до розробки проблеми гендерної соціалізації як певного процесу, що не тільки містить механізми відтворення гендерної асиметрії суспільства, які виявляються у різному вихованні та призначенні чоловіків і жінок, але й має багатий потенціал у пошуку ефективних засобів подолання статевої нерівності через вивчення статевої особливостей та тих способів, що сприяють їх диференціації та ієрархізації в сучасному суспільстві.

Повинні констатувати, що, на жаль, кількість напрацювань у цій галузі гендерних досліджень ще доволі нечисленна, і впадає в око невизначеність і суперечливість учених щодо використання

гендерної термінології, в особливості, щодо використання та визначення терміну “гендерна соціалізація”.

В аналізованій літературі ми простежили вживання наступних термінів: “гендерна соціалізація” [67; 70; 84; 89; 150; 280; 288; 289]; “гендерно-рольова соціалізація” [2; 237]; “статева соціалізація” [147; 229]; “статева/гендерна соціалізація” [122]. Незважаючи на таке різномаяття використання гендерної термінології для даного поняття, маємо відмітити велику схожість і подібність висловлювань щодо його розуміння науковцями, загальні позиції яких базуються на засвоєнні відмінностей у статусах, нормах і ролях, що відповідають біологічній статі особистості відповідно існуючої культури сучасного суспільства.

Близький щодо висловлювання, але зовсім інший за сутністю термін (статево-рольова соціалізація), що нами виявлений у ході аналізу, стосується і зовсім іншого напрямку соціалізації – статево-рольової соціалізації. Наш аналіз буде неповним, якщо ми не з’ясуємо авторські позиції щодо змістовної сутності цього процесу у порівнянні з процесом гендерної соціалізації.

Так, прихильниця статево-рольової соціалізації Л. Столярчук визначає це як “процес загального та психосексуального розвитку дівчинки/хлопчика по мірі входження в соціальні відносини відповідно до особливостей вікових етапів дорослішання ” [260, 54]. Цілком очевидно, що вченою обґрунтовується природність відмінностей у поведінці спочатку дівчат/хлопців, а потім і, відповідно, жінок/чоловіків. Цієї ж думки дотримується інша дослідниця статево-рольового підходу – І. Ковальчук, яка першою особливістю цього виду соціалізації вважає її пряму залежність від біологічної статі людини [144, 8].

На відміну від дослідників статево-рольової соціалізації, прибічники гендерної теорії та гендерної методології в науці змінюють акцент зі статі на соціальні сили, які містяться в основі гендерного розділення праці, і впливі соціуму на становлення та конструювання гендерної ідентичності індивідів і їх гендерних відносин [12; 15; 16; 18; 45; 109; 130; 275; 309-313]. Вони доводять, що досягти гендерної рівності можна тільки за умов,

якщо “ми визнаємо, що традиційні ролі несправедливі, не підходять для сучасного суспільства і обмежують не тільки жінок, але й чоловіків ” [18, 303].

Усупереч статево-рольовій парадигмі, нас приваблюють наукові ідеї тих авторів, які, на базі отриманих даних, доводять, що між жінкою та чоловіком більш спільного, ніж відмінного. А розходжень між представниками однієї статевої групи набагато більше, ніж між цими двома групами [16; 18; 116; 130; 195; 289]. Доречними у цьому випадку будуть слова Шон Берн: “... багатьом гендерним відмінностям ми зобов’язані скоріш культурі та соціалізації, аніж тим відмінностям між жінкою та чоловіком, що отримані від народження ” [18, 30].

Продовжуючи аналіз наукової літератури другого напрямку, треба відзначити, що проблемне поле науковців із питань гендеру в сфері дослідження гендерної соціалізації доволі об’ємне, бо включає в себе вивчення багатьох питань, серед яких: гендерна ідентичність особистості, агенти та інститути гендерної соціалізації, гендерні ролі та стереотипи, механізми гендерної соціалізації. Треба відзначити, що всі ці проблеми тісно переплітаються між собою, тому не дивно, що науковці часто намагаються розв’язати в своїх працях відразу декілька з них.

Аналіз робіт, присвячених проблемі гендерної ідентичності особистості, виявив тенденцію зростання наукового інтересу щодо її вивчення [18; 67; 70; 79; 81; 138; 146; 170; 184; 234; 255]. Обсяг монографії не дозволяє надати характеристику кожній із перерахованих вище робіт, але всі вони тією чи іншою мірою вплинули на визначення теоретичних уявлень авторів щодо проблеми, що вивчається.

Не дивно, що за останні роки намітилася тенденція зростання дисертаційних досліджень, які розв’язують питання формування гендерної ідентичності [70; 131; 229; 269].

Так, В. Романова, досліджуючи соціокультурні фактори формування гендерної ідентичності підлітків, констатує, що, через трансформаційні явища в сфері гендерної культури суспільства, спостерігається тенденція переорієнтації із стереотипно-традиційних маскуліно-фемінних на андрогенні

гендерні ролі, тому зріла гендерна ідентичність формується на даному етапі розвитку суспільства як андрогенний гендерний тип особистості [229].

Фундаментальними для формування теоретичних уявлень щодо розуміння гендерної ідентичності, ми вважаємо для себе дисертаційні дослідження І. Кирилової та М. Толстих [131; 269], в яких надаються не тільки визначення даного поняття, його сутнісні характеристики, але й виявляються структурні компоненти даного феномену. Важливими в контексті нашої роботи стають висновки М. Толстих, які підтверджують ідею щодо “певної міри керованості становлення гендерної ідентичності студентів молодших курсів вузів на основі педагогічної підтримки викладачів ” [269, 20], що дозволяє включити становлення гендерної ідентичності студентів у сферу педагогічного впливу.

На думку І. Кирилової, для успішної організації педагогічного процесу, націленого на формування позитивної гендерної ідентичності особистості, потрібно враховувати критерії даного особистісного новоутворення, базовим критерієм якого, вважає вчена, є ступінь ідентифікації індивідом себе як представника певної статі і відповідно до цього виявляє рівні сформованості гендерної ідентичності [131].

Привертає увагу в контексті нашого дослідження теза Т. Говорун: “Ступінь цілісності, конгруентності, стійкості гендерних диспозицій людини безпосередньо пов’язана з тим соціальним середовищем, в якому відбувається розвиток її концепції Я” [70, 10].

У процесі гендерної соціалізації індивідам через певні суспільні структури приписується наслідувати ту чи іншу гендерну роль, що повинна відповідати гендерній ідентичності. Домінуючими структурами гендерної соціалізації дослідники вважають сім’ю, заклади освіти, групу однолітків, ЗМІ тощо.

Аналіз із досліджуваної проблеми дозволив виявити неоднозначне ставлення науковців щодо значущості впливу тих чи інших агентів гендерної соціалізації на становлення гендерної ідентичності [46; 51; 67; 79; 84; 122; 146; 151].

Так, одні вважають, що найважливішими агентами соціалізації в сім'ї є особистісні та гендерні характеристики батьків, у тому числі їх ідентичність і рольові моделі, стать народженої дитини, уявлення батьків щодо того, яким має бути дитина даної статі [79; 289]. Сучасні психологічні дослідження свідчать, що саме відносини нерівності у родині можуть вплинути на розвиток особистості й її гендерні характеристики [289, 92].

Інші доводять, що згідно отриманих емпіричних даних, роль батьків не така велика, як прийнято вважати, бо “домашня соціалізація відіграє лише невелику роль у сегрегації статей ” [146, 580]. Спираючись на кроскультурні дослідження, І. Кон відмічає: “Характерний стиль взаємодії в групах хлопчиків, включаючи прояви агресії і дистанціювання від дорослих, створюється і підтримується в значному ступені без і незалежно від впливу дорослих ” [146, 580].

Вплив навчально-виховного процесу закладів освіти як провідного чинника гендерної соціалізації на формування гендерної ідентичності відмічають В. Кравець і О. Кікінежді: “Зміст навчального матеріалу, вимоги педагогічного колективу створюють нормативно-психологічне поле для набуття первинної гендерної ідентичності: ми – хлопчики/дівчатка та виступають засобами формування орієнтацій дітей на егалітарні чи традиційні гендерні стосунки ” [151, 81]. Ряд досліджень підтверджує традиційну орієнтацію в навчанні, яка сприяє формуванню гендерних ролей дівчат і хлопців як відмінних, що спонукає перших відходити на другий план, а других бути активними [46; 69; 80; 84; 168; 239].

Аналіз джерел гендерної інформації доводить, що література, підручники та засоби масової інформації підсилюють дію інших агентів гендерної соціалізації у напрямку встановлення гендерного дисбалансу, розповсюдження сексистських поглядів, підтримуючи стереотипні, традиційні образи чоловіків і жінок, і виявляють їхню асиметрію на користь маскуліних тенденцій [12; 18; 51; 59].

Упродовж свого розвитку в процесі гендерної соціалізації особистість набуває відповідних гендерних ролей, на вибір яких великою мірою впливають існуючі в суспільстві традиційні гендерні стереотипи. Тому поняття “гендерної ролі” та “гендерного стереотипу” невід’ємно пов’язані між собою і потребують спільного вивчення, про що свідчить аналізована література [4; 34; 76; 195; 241; 272; 280; 304].

Великий вплив на формування гендерних ролей, і взагалі процес соціалізації, чинять гендерні стереотипи, визначаючи більшою мірою його спрямованість. Усі сучасні дослідники гендеру визначають гендерні стереотипи як узагальнені усталені уявлення щодо образу жінки або чоловіка та відповідних до них моделей поведінки [84; 195; 280]. В літературі виділяють три групи гендерних стереотипів. Це – стереотипи маскуліності-фемінності, стереотипи щодо розподілу сімейних і професійних ролей між чоловіками та жінками та стереотипи, пов’язані з відмінностями у змісті праці [139; 241; 272; 280]. Гендерні стереотипи передписують стандартні, традиційні моделі рольової поведінки для жінок і чоловіків, змушують наслідувати цим ролям, не залишаючи їм права вибору.

В контексті розв’язання завдань нашого дослідження цінними ми вважаємо ідеї дослідників про те, що: гендерні ролі тісно пов’язані з гендерною ідентичністю, тобто з усвідомленням себе як представником певної статі, у тому числі відповідним виконанням цієї ролі [69; 79; 122; 304], засвоєння гендерних ролей і формування гендерної ідентичності в процесі гендерної соціалізації, за словами І. Каширської, “протікають гетерохронно” [122, 57]; виділяють маскулінну, фемінну, андрогенну моделі гендерних ролей [139; 147; 151; 304]; гендерні відмінності відтворюються в ході асиметричної гендерної соціалізації як процесі навчання певним гендерним ролям під впливом соціальних факторів (сім’я, ЗМІ, заклади освіти, групи однолітків тощо), вони біологічно не детерміновані, а створюються культурою [18; 46; 79; 84; 114]; в процесі гендерної соціалізації соціальні фактори можуть суперечити один одному, їх склад на різних етапах, ступінь впливу і значущість можуть

варіюватися [67; 122; 146]; традиційні гендерні ролі несправедливі, не підходять для сучасного суспільства, обмежують як жінок, так і чоловіків, і затримують розвиток їхньої особистості; гендерна нерівність існує в наслідок того, що жінок і чоловіків готують до різних ролей у суспільстві [67]; якщо гендерні відмінності створюються в процесі взаємодії статей, цілком можливим є процес деконструкції, зміни суті й механізмів відтворення соціально сконструйованих рис, ролей і стосунків [195].

Продовжуючи аналіз наукової літератури з досліджуваної проблеми, зупинимося на вивченні механізмів і способів гендерної соціалізації, які сприяють статевій диференціації та стратифікації жінок і чоловіків у сучасному суспільстві.

Аналіз наукової літератури свідчить, що психологами виділяються наступні механізми гендерної соціалізації: процес ідентифікації (психоаналітична теорія); соціальні підкріплення (теорія соціального навчання й статевої типізації); усвідомлення гендерної ролі (теорія когнітивного розвитку); соціальні очікування (нова психологія статі); гендерні схеми (теорія гендерної схеми) [15; 18; 114; 136; 147; 224; 289].

Маємо відзначити, що на думку психологів, вище перелічені механізми поодиночі не можуть пояснити гендерну соціалізацію, вони лише акцентують різні моменти формування гендерної ідентифікації.

У контексті вивчення проблеми, пов'язаної з механізмами гендерної соціалізації, нашу увагу привертає робота С. Бем [15], в якій авторка з гендерних позицій, розглядає те, як уявлення про жінок і чоловіків, що вкоренилися в культурі та соціальних інститутах, трансформуються в уявлення та психологію індивіда. Вона доводить, що головне – не відмінності між жінками та чоловіками, а те, як ці відмінності перетворюються патріархатними соціальними інститутами в недоліки жінок і їх дискримінацію. Цю працю ми вважаємо фундаментальною в аналізованому напрямку через її цінність як у науковому плані, бо вона надає теоретичну інформацію про механізм, що якнайбільш відповідає цілям нашого педагогічного дослідження

щодо вивчення гендерної соціалізації, і який покладено в основу теорії гендерної схеми (ТГС), а саме – механізм засвоєння гендерної ролі в процесі гендерної соціалізації – гендерні схеми, але й у прикладному. Так, учена пропонує і обґрунтовує дві стратегії, у відповідності з теорією гендерної схеми, для виховання дитини, вільної від гендерної схематизації, в суспільстві гендерної схематизації [15, 322].

Основний постулат авторки можна озвучити в такий спосіб: “Без сумніву, ТГС є політичним посланням. Відповідно до нього, не індивід повинен бути андрогенним, скоріше сітка асоціацій, що створює гендерну схему, повинна бути більш обмеженою в об’ємі, і суспільство повинно припинити настоювати на повсякмісній функціональній важливості гендерної дихотомії ” [15, 330].

Завершуємо аналіз другого напрямку наукових досліджень зверненням до дисертацій, які присвячені проблемі, що вивчається. Відразу відзначимо, що більшість з них все ж таки становлять праці, присвячені проблемам загального процесу соціалізації. Вивчити їх всі, на нашу думку, просто неможливо. Тому для аналізу в даному напрямку ми обрали ті, які, як і наше дисертаційне дослідження, стосуються певного виду соціалізаційного процесу. Серед таких нами вивчені дисертація Ю. Загороднього, в якій розроблені педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста [104]; І. Ковальчук, яка досліджує формування готовності майбутніх педагогів до статевої ролі соціалізації учнів [144]; Н. Самохіної, яка вивчає громадянську соціалізацію майбутніх учителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства [240]; В. Романової, в якій вивчаються особливості статевої ролі соціалізації підлітків [229]. Ряд дисертацій присвячений певним проблемам, що виникають у процесі гендерної соціалізації. Вище нами проаналізовані роботи: Т. Говорун, яка розглядає соціалізацію статі як фактор розвитку Я-концепції [70]; М. Толстих [269] і І. Кирилової [131], які вивчають формування гендерної ідентичності. Найбільший інтерес викликає дисертаційне дослідження Л. Харченко, яке є першим в Україні, в

якому розроблені педагогічні умови формування сучасних гендерних стереотипів у процесі соціалізації жіночої молоді. У дослідженні знайшли свій розвиток визначення сутності та змісту сучасних і застарілих гендерних стереотипів як чинників соціалізації жіночої молоді [280].

Усе вищевикладене ми будемо враховувати при конструюванні педагогічних умов гендерної освіти та виховання студентської молоді в процесі їхньої соціалізації.

Третій напрямок науково-педагогічних досліджень, що цікавлять нас у контексті нашої роботи, як було вже відзначено вище, пов'язаний зі специфікою та організацією гендерного навчання та виховання, які впливають на формування гендерної свідомості і за допомогою яких студентська молодь має оволодіти гендерним знанням, тобто набути егалітарних гендерних уявлень і сформуванню світогляд адекватний цінностям рівності статей, набути вміння протистояти гендерним стереотипам і вміння обирати егалітарні моделі поведінки у міжстатевій взаємодії на принципах рівних прав і можливостей для подальшої реалізації ідеї гендерної рівності в будь-якій сфері життєдіяльності сучасного суспільства.

Гендерна освіта, як і взагалі гендерні дослідження, почала розвиватися в Україні та в інших пострадянських країнах на хвилі світових гендерних перетворень, коли перед суспільством постала нагальна потреба у виборі таких стратегій розвитку, які б були спрямовані на утвердження гендерної рівності та статевого балансу в усіх сферах життєдіяльності суспільства, про що свідчило приєднання України до різноманітних угод та конвенцій щодо боротьби проти будь-яких форм дискримінації стосовно жінок, визнання українською державою факту гендерної асиметрії в суспільстві та взяття зобов'язань з її ліквідації.

Соціальні зміни, що відбуваються в сучасному суспільстві, перерозподіл гендерних позицій у соціально-економічній і політичній сферах, конструювання нових гендерних відносин, трансформація суспільних ідеалів, що призводять до переоцінки існуючих цінностей, потребують формування нового світобачення на позиціях гендерної рівності. Реформування

системи освіти, переосмислення існуючого знання, пошук нових технологій навчання, перехід від традиційних методів авторитарної педагогіки викладання до сучасних активних методів засвоєння матеріалу через власний досвід, співпраця на засадах партнерства – все це об'єктивно зумовило актуальність теоретичного осмислення та глибокого наукового аналізу змін, що відбуваються в галузі освіти. Науковцями відзначається початок впровадження гендерної компоненти в навчальний процес і становлення нового напрямку в системі освіти – гендерної освіти [60; 110; 140; 235; 247; 252; 262; 296; 300].

У шерезі робіт знайшло розробку визначення категорії гендерної освіти як визначальної у напрямку трансформації суспільної свідомості щодо переборювання традиційних патріархатних стереотипів і подолання гендерної нерівності [90; 150; 168; 235; 288; 303; 307]. За словами Л. Смоляр, гендерна освіта “передбачає вивчення сукупності відносин жінок і чоловіків у суспільстві. Це стосується традицій, формальних і неформальних правил та норм, які визначаються місцем і становищем чоловіків та жінок в українському суспільстві” [252, 518]. К. Дзюбак наголошує: “Саме гендерна освіта є тим інструментом, за допомогою якого відбудеться перелом патріархальних поглядів (гендерних стереотипів) на роль і призначення жінок і чоловіків у суспільстві” [90, 148]. Цінною для нашого дослідження є думка вчених О. Цокур та І. Іванової, які вважають, що: “Через гендерну освіту здійснюється процес формування егалітарної свідомості особистості в системі соціокультурних взаємозв'язків на паритетних засадах. Саме гендерна освіта сприяє викоріненню біодетерміністських уявлень щодо сутності “жіночого” і “чоловічого”, вивченню природи статево-рольових стереотипів” [288, 191]. О. Луценко розглядає гендерну освіту як особливу форму, в якій конструктивно взаємодіють різні навчальні галузі, де зачіпаються питання змісту освіти та методик навчання. Цікавою є думка авторки про те, що освіта не закінчується здобуттям кінцевого завершеного знання, бо є рефлексивною, “оскільки закінчується усвідомленням процесу своєї діяльності, розглядом та оцінкою її форм” [168,

498]. Український учений-педагог В. Кравець під гендерною освітою розуміє процес засвоєння (та результат) знань про гендерну систему та психосексуальну культуру, що включає гендерну просвіту, пропаганду та гендерну самоосвіту. Його праця “Гендерна педагогіка ” на сьогодні є фундаментальною серед книг гендерної спрямованості у цій галузі, в якій автор на основі теоретичного матеріалу різних наук висвітлює різноманітні питання з гендерних і сексуальних проблем у педагогіці та освіті. В ході нашого дослідження ми неодноразово використовуватимемо її матеріали, спираючись на них у побудові змісту вузівського навчання та визначенні власних теоретичних уявлень.

Ряд науковців (Ю. Градська, І. Костікова, А. Мітрофанова, Н. Пуліна) розглядають гендерну освіту з точки зору вікової характеристики тих, хто навчається. Гендерну освіту школярів вони розуміють як корекцію процесу соціалізації, складовою якої виступає самоідентифікація дівчини або хлопчика та прийняття ними певної соціальної ролі; гендерна освіта студентів, на їх думку, полягає у сумісному пошуку засобів подолання гендерних стереотипів; а гендерна освіта дорослих носить “адаптаційний характер, допомагаючи пристосуватися до змін, що відбуваються в навколишньому світі ” [149, 69]. Головною метою гендерної освіти вони вважають подолання гендерних стереотипів, які заважають успішному розвитку особистості, ставлячи акцент на тому, що поведінка людини повинна залежати від її особистих нахилів, а не від очікування її оточення.

Вітчизняний філософ В. Суковата, як і більшість дослідників, метою гендерної освіти вважає деконструкцію стереотипів для формування нової особистості, “альтернативної ідентичності ”, що є альтернативною тоталітарним цінностям патріархатного суспільства й адекватно вписується в концепцію демократичного суспільства. В своїй роботі вона особливо підкреслює значущість ролі освіти у формуванні особистісного самоусвідомлення та гендерної ідентичності: “Те, що саме система освіти та виховання, їх внутрішня політика є основними виробниками

“культурних правил ” і типів гендерних ідентичностей зараз не викликає сумнівів ” [261, 93].

Деякі дослідники гендеру в галузі педагогіки вважають, що тільки “розібравшись зі специфікою прояву статевих особливостей чоловіків і жінок у різних сферах їх особистісної та професійної самореалізації, можливо конструювати оптимальні моделі педагогічної гендерної взаємодії в різноманітних ситуаціях статевої соціалізації ” [235, 21], і, потрібні певні знання відносно конструювання у свій час правильної системи гендерних стосунків, що має вплив на те, “як потім чоловіки та жінки бачать одне одного, яким чином взаємодіють і як будуть будувати свої особистісні відносини надалі” [183, 163]. Цікавою в ракурсі конструювання позитивних гендерних відносин й адекватної моделі поведінки з урахуванням принципів гендерної рівності ми знаходимо статтю Л. Гук [87], в якій консолідуємо початком і регулятором поведінки визначається гендерна культура як механізм гармонізації особистісних і суспільних інтересів і підгрунтя переходу до партнерських стосунків між статями. Автор статті надає своє бачення моделі гендерно-збалансованих відносин, де об’єктами формування відносин виступають гендерна культура та гендерні відносини, а природа, держава, суспільство та особистість – суб’єкти та фактори, що формують, розвивають, удосконалюють гендерну культуру та гендерні відносини, і визначає цей процес як взаємозалежний. Головною для себе ми визначаємо думку автора, що “відносини між суб’єктами повинні будуватися через призму гендерної культури та гендерних відносин ” [87, 280-281].

Формуванню гендерної культури як одного із завдань гендерної освіти та гендерного виховання присвячені роботи І. Іванової [115; 288], О. Цокур [288], О. Кікінежді [123; 125-129], В. Кравця [150; 151], М. Пірен [208]. Принциповим для нас є визначення гендерної культури як невід’ємної складової гендерної освіти та гендерного виховання, що містить у своїй основі “знання соціально-психологічних механізмів становлення особистості жінки і чоловіка як різних біологічних, проте рівних соціальних істот” [123, 27]. У рамках вирішення наших

дослідницьких завдань ми погоджуємося з науковцями щодо визначення показників гендерної культури в суспільстві, якими вважаються “дотримання принципу рівності статей у соціальній, економічній та політичній сферах суспільства, а також такий рівень громадянської свідомості, де успішно відтворюються демократичні ціннісно-нормативні уявлення, забезпечується підтримка гідності кожної людини незалежно від статі ” [151, 3] та схильні прийняти його за орієнтир у розв’язуванні поставлених завдань. У прикладному плані нас зацікавили методичні рекомендації, які висвітлюють досвід, набутий працівниками Хорольського районного центру соціальних служб для молоді у ході розробки і реалізації проекту виховання гендерної культури молоді шляхом запровадження спеціальної системи заходів із гендерної освіти та виховання [96]. Виховання гендерної культури в молодіжному середовищі, на думку реалізаторів проекту, “є одним із шляхів формування такого мислення, коли стереотипні уявлення про жінок і чоловіків не обмежують свободи їхнього вибору, а розвиток розглядається як процес розширення свободи вибору для представників обох статей, що в свою чергу буде забезпечувати рівні права і можливості жінкам і чоловікам в Україні” [96, 6-7].

Ефективність гендерної освіти, на думку багатьох дослідників, значною мірою зумовлена методами її впровадження. На думку І. Іванової, “пріоритетну роль у гендерній освіті мають відігравати сучасні технології навчання, що стимулюють творчість, ініціативу, самостійне та критичне мислення ” [115, 153]. С. Юдіна стверджує, що не всі знання опановуються студентами, а лише ті, які “становлять практичну цінність і виступають засобом досягнення життєвих цілей ” [303, 169]. Деякі вчені вважають гендерну освіту “полігоном нових методів навчання ”, завдяки яким ті, хто навчаються, повинні не тільки оволодіти певними гендерними знаннями, але й зруйнувати стереотипи власної поведінки та мислення [149]. На зміну тоталітарному викладанню, “що апелює до “абсолютного суб’єкта” та “монолог”, субститутом гендерного курсу повинна виступати не лекція, а перформанс, діалог, поліфонія (полілог)”

що має розширити можливості впливу навчального матеріалу на свідомість студентів й обумовити його сприйняття на тих рівнях психіки, що відповідають за формування ідентичності людини [261, 87]. Важливим підґрунтям ефективності гендерної освіти, що впливає на гендерну соціалізацію взагалі, мають стиль викладання та спілкування в навчальній аудиторії. За словами Л. Міщик, “сама організація навчального процесу передбачає відкритість та гнучкість, можливість альтернативних рішень поряд з традиційними формами навчання” [180, 126].

Певну увагу в аналізованому напрямку привертає література, яка містить матеріал, що висвітлює досвід виховної роботи зі студентами вищих навчальних закладів, і яка має певне прикладне значення для організації гендерної освіти та виховання студентської молоді в процесі соціалізації.

У контексті розв’язання завдань нашої роботи з нашими науковими позиціями, мабуть, найбільшою мірою співвідносяться положення вчених щодо необхідності оновлення змісту виховання, яке потрібно зосередити на формуванні гуманістичних, соціально значущих цінностей і моделей громадянської поведінки [27]. А думку, що, “виховання повинно розглядатися як основа для самовиховання студентів через створювану систему відносин (відносини – базисний механізм виховання)” [48, 54], ми визначаємо для себе як головний принцип щодо організації виховної діяльності в процесі гендерної соціалізації студентів, основу якої складають гендерні відносини студентів/студенток, студентів/вихователів.

Спираючись на все вищевикладене і керуючись положенням, що виховна діяльність спрямована на реалізацію певних завдань [113], ми для себе такими завданнями визначили гендерне виховання особистості для встановлення гендерних відносин, які повинні базуватися на ідеї гендерної рівності. Гендерне виховання є важливим компонентом гендерної соціалізації [150].

Найбільшу цінність у науковому плані для нас становить вже згадувана вище робота В. Кравця. В ній автор не тільки дає визначення гендерного виховання та його мети, але й окреслює шерегу конкретних педагогічних завдань, які мають бути

вирішені в процесі гендерного виховання з використанням як традиційних засобів педагогічного впливу, так і диференційованого педагогічного впливу для формування адекватної гендерної поведінки. Автором визначається специфіка виховання хлопчиків і дівчат, і він наголошує, що ефективним виховний процес буде лише в тому випадку, якщо педагоги “оцінюють дії школярів з позицій гендеру, беруть до уваги характер відмінностей між ними, ступінь їх важливості і суспільної цінності ” [150, 176]. Проблема гендерного виховання в освітніх закладах присвячена ще одна робота В. Кравця у співавторстві з О. Кікінежді [151], в якій автори на основі вивчення дійсності в освітніх закладах виявляють наявність прихованого навчального плану, який зміцнює сексистські установки та підтримує гендерну нерівність. На основі проведеного аналізу підручників, дослідники роблять висновки щодо втілення в навчальний матеріал стереотипного сприйняття статей, а на основі спостереження за поведінкою вчителів доводять неоднакове ставлення педагогів до учнів різних статей, які визнають перевагу хлопців у вивченні точних і природознавчих наук, а дівчат – у гуманітарних дисциплінах та в сфері обслуговування. Авторами опрацьовуються принципи гендерного виховання, що направлені на відмову від “обмежувального підходу до виховання дитини залежно від її статі, від статево відповідних традиційних очікувань на користь особистісного, індивідуалізованого потенціалу ” [151, 97]. Цей підхід підтримує російська дослідниця гендеру в педагогіці Л. Штильова [300], яка вважає за потрібне впливати на формування та розширення гендерних уявлень підлітків, звертаючи увагу на різноманітність самореалізації особистості незалежно від статі та зміщуючи акцент із статі на особистість: “Особистість набагато різноманітніша та цікавіша у своїх проявах, аніж звичайні уявлення щодо поведінки людей жіночої та чоловічої статей. Спілкуйся з особистістю, не бійся проявити свою особистість ” [300, 50].

У теоретико-методологічному плані для нас безсумнівну перевагу має робота О. Цокур і І. Іванової [288], в якій автори

розглядають: по-перше, теоретичні основи гендерного виховання, гендерну культуру як його мету та результат; по-друге, прикладні аспекти гендерного виховання, що містять різноманітні методи організації позанавчальної діяльності з гендерного виховання; по-третє, психологічні основи формування гендерних стереотипів учнів у процесі виховання, гендерну соціалізацію як фактор формування гендерних уявлень особистості; і, по-четверте, дидактичну модель діяльності вчителя щодо гендерного виховання учнів, яка має мету і завдання, основні принципи, зміст і складові гендерного виховання. Успішність гендерного виховання вони оцінюють через “трансформування отриманих знань і умінь у світоглядні пріоритети і ціннісні установки, формування гендерної культури учнів” [288, 220].

Не менш важливою для вивчення гендерного виміру організації освітньої системи та навчально-виховного процесу ми вважаємо роботу О. Луценко [168], в якій надається характеристика системи освіти як однієї з базових інституцій, що відповідає за репродукування гендерної стратифікації в суспільстві, та перелік механізмів освітнього процесу, які сприяють відтворенню цієї стратифікації, а саме: гендерна соціалізація, формування гендерних ролей, трансляція гендерних стереотипів. Найбільш цінними для нас є дослідження автора концепцій феміністської педагогіки, яка є підґрунтям гендерної педагогіки, та ідеї якої стають для нас актуальними в контексті вибору технології навчання. В роботі підкреслюються ключові методологічні інновації, на які ми орієнтуємося в ході розв’язування завдань нашого дослідження: 1) акцент на “досвіді” та важливості розкриття думки кожного, хто претендує на виробництво знання або інтерпретацію; 2) підкреслення важливості зв’язків між теорією та практикою; 3) колективний процес навчання; 4) навчання, зосереджене на студенті [168, 482]. Особливу увагу привертає теза автора про необхідність перегляду поняття виховання з позицій гендерного підходу, “який передбачає гармонізацію статево-рольової взаємодії на основі егалітаризму як принципу рівних прав та можливостей особистості незалежно від статі” [168, 494].

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1

Вивчення проблеми гендерної освіти та виховання студентської молоді в процесі соціалізації дозволило визначитися, що вона має комплексний характер, бо охоплює не тільки дослідження багатьох суспільних наук (філософії, психології, соціології, соціальної педагогіки), що розкривають різноманітні аспекти освіти та виховання в процесі соціалізації студентів взагалі, але й базується на методологічних засадах гендерних досліджень, які містять ідеологічні концепції щодо взаємовідносин жінок і чоловіків у суспільстві і шляхів вирішення проблем гендерної рівності в їх стосунках.

Аналіз літератури гендерної спрямованості дозволяє нам визначитися з понятійно-категоріальним полем гендерних досліджень, в яких ключовим поняттям виступає феномен гендеру, й який є інтегруючим поняттям усіх трьох напрямків аналізованих нами наукових джерел. У контексті нашої роботи “гендер” ми схильні розуміти як систему міжособистісних, зокрема міжстатевих, відносин, які конструюються в процесі спільної взаємодії чоловіків і жінок, і які, в свою чергу, при певній їх організації, можна деконструювати, змінити.

Аналізовані джерела із гендерної проблематики підтверджують гендерну асиметрію сучасного суспільства, яка визначається тяжінням до чоловічого домінування у соціумі, де все маскуліне сприймається як норма, і дозволяє переосмислити ті гендерні проблеми, що існують у суспільстві, і поставити акцент на проблемах взаємовідносин між статями не з традиційної “чоловічої” позиції, яка вважалась досьогодення нормою, але з позиції ідеї гендерної рівності, сутність якої полягає у ціннісному підході до кожної людини як особистості, де пріоритетними цінностями у міжстатевих відносинах виступають толерантність і егалітарність.

Дослідження наукової літератури другого напрямку свідчить, що проблемне поле науковців у сфері гендерної соціалізації доволі об’ємне, бо включає в себе вивчення багатьох питань, серед яких: гендерна ідентичність особистості, агенти та

інститути гендерної соціалізації, гендерні ролі та стереотипи, механізми гендерної соціалізації. Виявлено, що всі ці проблеми тісно переплітаються між собою. Впадає в око невизначеність і суперечливість учених щодо використання та визначення терміну “гендерна соціалізація”. Вивчення вищезначених джерел дозволяє зробити висновок, що гендерна соціалізація не тільки містить механізми відтворення гендерної асиметрії суспільства, які виявляються у різному вихованні та призначенні чоловіків і жінок, але й має багатий потенціал у пошуку ефективних засобів подолання статевої нерівності через вивчення статевої особливостей, та тих способів, що сприяють їх диференціації та ієрархізації в сучасному суспільстві.

Вивчення літератури, пов’язаної з вирішенням проблем у сфері гендерної освіти та виховання, дозволяє зробити висновок, що саме через гендерну освіту здійснюється процес формування егалітарної свідомості особистості в системі соціокультурних взаємозв’язків на паритетних засадах. Саме гендерна освіта виховання сприяють вивченню природи статево-рольових стереотипів і розширенню гендерних уявлень, впливають на формування гендерної ідентичності, акцентуючи увагу на різноманітності самореалізації особистості незалежно від статі та змінюючи акцент із статі на особистість.

РОЗДІЛ 2

ІДЕЯ ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ ЯК ТЕОРЕТИЧНА ОСНОВА СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ТА ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Як показує теоретичний аналіз досліджень із гендерної проблематики, основу всіх досліджень складає одна провідна ідея – ідея гендерної рівності. Саме тому, на наш погляд, її змістовний опис у контексті тих чи інших гендерних питань повинний стати теоретичною основою гендерної освіти та виховання студентської молоді в процесі їхньої гендерної соціалізації. Враховуючи велику різноманітність гендерної тематики, ми вважаємо за доцільне при проведенні теоретичного аналізу: по-перше, визначитися з вихідним поняттям, яким ми будемо оперувати в ході дослідження; по-друге, провести змістовний аналіз різних підходів щодо формулювання ідеї гендерної рівності; по-третє, визначити співвідношення ідеї гендерної рівності з такими категоріями, як гендер, гендерна соціалізація, гендерний підхід, гендерні ролі та стереотипи, гендерна культура. Вищезначені напрямки теоретичного аналізу проблеми мають скласти основу розробки змісту гендерної освіти та виховання студентської молоді в процесі їхньої соціалізації.

Ключовим поняттям у дослідженні проблеми гендерної рівності в контексті освіти та виховання є поняття гендеру. Тому ми вважаємо за доцільне висвітлити позиції вчених щодо розуміння сутності феномену “гендер” і простежити історію його виникнення в сучасному науковому дискурсі.

Уперше термін “гендер” (gender) в англomовній науковій літературі з’явився в кінці 60-х років ХХ сторіччя. Англійське слово “gender” українською та російською мовами перекладається в різних словниках як стать або рід, а якщо мовити точніше, як граматична категорія роду. До названого часу він використовувався тільки в мовознавстві. В російській чи українській мовах запозичене слово “gender” являє собою кальку і в правописі, і у вимові – гендер. До цього часу вітчизняними

вченими не знайдено еквіваленту цьому терміну в рідній мові, що свідчить про “індиферентність даної мови (та репрезентованого нею культурного світу) до того специфічного розрізнення, яке “екзотичний ” термін охоплює ” [8, 7].

Термін «gender» було вилучено англomовними теоретиками із контексту граматичної категорії роду та перенесено в дискурси інших гуманітарних наук – соціологію, філософію, історію, психологію тощо. В науковій літературі стали вживати термін “гендер” в результаті критичного переосмислення поняття біологічної статі людини (sex), яке мало на увазі сукупність анатомічних особливостей. На відміну від “природної ” статі гендер (gender) визначає “соціальну” стать людини й є його “культурно-символічним визначенням ” [270, 73]. На думку психолога І. Кльоциної, вживання терміну “гендер” у науковому дискурсі було пов’язане з постановкою наступних цілей:

- “віддалитися ” від терміна “sex” (біологічна стать) при інтерпретаціях проблем статевої розподілу праці;
- перевести аналіз відносин між статями з біологічного рівня на рівень соціальний;
- відмовитись від сталого виразу про “природне призначення статей ”;
- показати, що поняття “стать” належить до таких же змістоутворюючих категорій, як “клас”, “раса” [139, 70].

Уперше спроба розрізнити поняття “стать” і “гендер” була, на думку російської дослідниці О. Вороніної, зроблена психологом Робертом Столером у роботі “Стать і гендер: про розвиток чоловічості і жіночості” (1968), в якій він, вивчаючи транссексуалів, прийшов до висновку, що легше хірургічним шляхом змінити стать людини, ніж психологічним її ідентичність [45, 68]. Українська дослідниця гендеру Н. Чухим однією з перших робіт, що наголошувала на існуванні системи стать / гендер, вважає роботу Гейл Рубін (Rubin) “Обмін жінками” (1947), в якій авторка, вивчаючи обмін жінками в архаїчних суспільствах, прийшла висновку щодо утворення статево-гендерної системи, яка сприяла відмінності та нерівності між жінками та чоловіками і породжувала систему влади та

домінування в суспільстві [295, 24-25]. Рубін впровадила поняття статево-гендерної системи: "... sex/gender system – це набір узгоджень (пристроїв), через які суспільство трансформує біологічну сексуальність у продукт людської активності, і в якій ці трансформовані сексуальні потреби задовольняються ” [231, 99-114].

Розрізнення понять стать і гендер було впроваджено психологом Родою Унгер (Rhoda Unger) в роботі “Про редефініцію понять стать і гендер”, в якій вона запропонувала вживати термін “sex” для визначення суто біологічних аспектів людини, тоді як термін “gender” – стосовно соціальних, культурних і психологічних аспектів; тобто, вважає вчена, стать людини – явище біологічне, а гендер – соціально-культурний конструкт [295].

На думку українського філософа О. Гомілко, еволюція поняття гендеру пройшла три етапи. Перший із них він пов’язує з роботою американського антрополога Маргарет Мід “Секс і темперамент у трьох примітивних суспільствах” (1935), в якій вчена, на основі сорокарічних досліджень примітивних народів Тихого океану, розмежувала гендер і стать та підкреслила залежність жіночої та чоловічої поведінки від принципів певного типу культури. Стать вона розглядає як природну характеристику людини, тоді як гендер формулюється, як “специфічна форма існування статі у соціокультурному середовищі ” [276, 111]. Другий етап розвитку поняття гендеру пов’язаний із роботою Симони де Бовуар “Друга стать ” (1949), в якій феміністка критично поставилася до ідеї сприйняття жінки як особливої біологічної категорії людини (“іншої статі”), що не відповідає загальнокультурному зразку (патріархальний стереотип), і визначила, що статус жінки має не стільки біологічне походження, скільки соціальне: “Жінкою не народжуються, жінкою стають ”. Поняття гендеру в роботі використовується для розкриття соціальної дискримінації жінки в “патріархатному” суспільстві. Третій, новий підхід до проблеми гендеру, ґрунтується “не на подібності чоловічого і жіночого, а на їх відмінностях. Переосмислення статі відбувається у напрямі

визнання її природної заданості, але, на відміну від традиційного фемінізму, пряма залежність між статтю та гендером заперечується” [276, 111].

Таким чином, ми можемо визнати той факт, що не існує єдиної думки дослідників щодо того, хто вперше ввів термін “гендер” у науковий обіг, як і не існує через складність феномена загальноприйнятого визначення гендеру ні в зарубіжній, ні у вітчизняній науковій літературі, хоча спроби проаналізувати і визначити зміст даного поняття були зроблені багатьма дослідниками (див. Розділ 1).

Так, наприклад, англійський соціолог Ентоні Гідденс (Antony Giddens), як і більшість дослідників, визначає певну відмінність між статтю та гендером. Він пише: “Ми вживатимемо термін “стать”, коли йтиметься про прикметні фізичні ознаки людського тіла, і термін “гендер” у випадку психологічних, соціальних і культурних відмінностей між чоловіками та жінками. Різниця між статтю та гендером має фундаментальний характер, бо багато відмінностей між чоловіками й жінками мають не біологічний характер”. Гендер, за його словами, означає соціальні очікування відносно поведінки, що розглядається як відповідна для жінок і чоловіків [67, 119].

Близьку думку впроваджує американський соціолог Майкл С. Кімел, який пов’язує стать із біологічним апаратом, що складається з “хромосомної, хімічної та анатомічної будови” чоловічої та жіночої особин, а гендер – із змістом, який покладено у відповідні відмінності в рамках культури. За його словами, “Стать – це самець і самиця; гендер – це маскуліність і фемініність: чоловічість і жіночість – те, що означає бути чоловіком чи жінкою. Біологічна стать має дуже незначну варіативність, тоді як гендер варіюється надзвичайно” [130, 3-4]. Одним із найважливіших аспектів гендеру він убачає той, що гендер відбиває універсальну нерівність між жінками й чоловіками, пов’язує його з ієрархією і владою, що сприяють відмінностям між жінками й чоловіками та домінуванню чоловіків над жінками.

Подібне тлумачення гендеру дає українська дослідниця Н. Лавріненко, яка відзначає, що термін “гендер” “означає стать як *соціальне* поняття та явище, як все те соціальне, що утворюється *над* біологічною статтю (sex). Категорія біологічної статі стає гендерним статусом через “найменування” (надання імені), одягу і використання інших гендерних ознак” [158, 16]. Тобто, бути чоловіком чи жінкою означає виконання ними певної соціальної ролі, яка попередньо визначена суспільством залежно від статі індивіда. Дослідниця наголошує на неоднозначній сутності феномену гендера, який включає значну кількість компонентів, що об’єднуються в дві основні групи: складові гендеру як соціального інституту й як індивідуального статусу. Авторка відзначає, що, як соціальний інститут, гендер складається із: гендерних статусів, гендерного розподілу праці, гендерно приписуваної спорідненості, гендерно біологічних (статевих) сценаріїв поведінки, гендерних якостей особистості, гендерного соціального контролю, гендерної ідеології, гендерних образів. Щодо індивіду, гендер вибудовується з: категорії біологічної статі, гендерної ідентичності, гендерного шлюбного та репродуктивного статусу, гендерних сексуальних орієнтацій, гендерної особистості, процесів по відтворенню гендеру, гендерної презентації.

Історик-фемінолог Джоан Скотт під гендером розуміє систему владних відносин, роблячи акцент у визначенні “гендеру” не стільки як системи міжособистісних відносин, скільки як “сітці соціальних зв’язків”: “Гендер – це система стосунків і взаємодій (що створюють фундаментальну складову соціальних зв’язків), яка є основою стратифікації та ієрархізації суспільства за ознаками статі. Саме ця система стосунків, укорінюючись у культурі, дозволяє створювати, підтверджувати та відтворювати уявлення про “чоловіче” та “жіноче” як про категорії соціального порядку, наділяти владою одних (як правило, чоловіків) і субординувати інших (жінок, так звані сексуальні меншини тощо)” [223]. Гендерні відносини, вбудовані в соціальний порядок, стають відносинами стратифікації, в основу яких покладені відносини влади.

Соціальний контекст міжстатевих відносин укладають у поняття гендеру російські дослідниці. Як визначає психолог І. Кльоцина, “Гендер (gender) – специфічний набір культурних характеристик, які визначають соціальну поведінку жінок і чоловіків і взаємовідносини між ними. Гендер, таким чином, стосується не просто жінок або чоловіків, а відносин між ними, та способу соціального конструювання цих відносин, тобто того, як суспільство “будує” ці відносини і взаємодію статей у соціумі ” [139, 71]. На думку вченої, поняття “гендер” можна використовувати як аналітичний інструмент для розуміння соціальних процесів. Для нашого дослідження це ствердження має принципове значення в контексті вивчення ідеї гендерної рівності.

Соціологи О. Здравомислова, Г. Темкіна також визначають гендер як відносини взаємодії, в яких “виявляється чоловіче та жіноче, що сприймаються як природні сутності” [109, 172]. Гендерні відносини конструюються як відносини соціальної нерівності та структуровані іншими соціальними відносинами (раса, клас), які мають вплив на відтворення існуючого соціального порядку, що базується на нерівних гендерних стосунках. Автори орієнтують на соціальні зміни, які необхідні для розбудови нового соціального порядку, заснованого на принципі гендерної рівності, в якому відмінності між статями “припинять реалізуватися як ієрархічні, як такі, що передбачають різний статус, різні можливості ” [109, 155].

Авторське тлумачення поняття “гендер” пропонує українська дослідниця С. Хрисанова, яка дає більш ємке його визначення, тобто як сукупність трьох необхідних ознак, бо на її думку, гендер – це, по-перше, поняття про систему ролей і відносин між жінками та чоловіками, які детермінуються соціальним, політичним та економічним контекстом і ґрунтуються на умовах конструктивного співробітництва; по-друге, – це взаємодія обох частин суспільства, концептуальну основу якої складає безконфліктність і консенсус; і, в останнє, – “гендер передбачає не тільки конструктивну, але й справедливу взаємодію двох статей по створенню таких соціальних умов, які дають імпульс

для розкриття і громадянських, і індивідуальних якостей особистості з метою її повної самореалізації” [285, 99].

Дослідник гендеру в педагогіці В. Кравець, використовуючи термін “гендер”, має на увазі соціальний аспект міжстатевих стосунків, що визначається не біологічним походженням статі, а соціально-економічними та політичними умовами. Він відзначає, що на відміну від біологічної статі, яка є статичною категорією, гендер – “феномен, який особистість постійно створює своїми вчинками і поведінкою” [150, 13].

Розглянувши декілька варіантів, що розкривають змістовне поняття “гендер”, ми виявили спільний погляд усіх дослідників щодо відмінності гендеру від біологічної статі, його соціальне походження (визначення гендеру як соціального конструкту), який конструюється через певні інститути соціалізації, культурні норми, розподіл праці, існуючі в суспільстві ролі та стереотипи, що приписують жінкам і чоловікам. Слід відзначити, що відносно розкриття поняття гендеру нам близькі позиції прибічників соціального конструктивізму, які визначають гендер як соціально сконструйовані відносини влади та нерівності за ознаками статі і висувають гіпотезу про можливість зміни та деконструкції цих відносин [109; 275; 311-315]. Саме таке тлумачення поняття “гендер” ми приймаємо для себе як вихідне.

Перш ніж провести теоретичний аналіз ідеї гендерної рівності, ми вважаємо за доцільне розглянути такі категорії як “гендерна стратифікація суспільства”, “гендерний підхід”, “гендерний аналіз”, “гендерні ролі та стереотипи”, “гендерна культура”.

Значне місце у формуванні гендерно компетентних фахівців, які повинні вміти повноцінно використовувати в своїй практиці гендерний аналіз та гендерні підходи, щоб з’ясувати причини гендерної нерівності та винайти способи його подолання, займають теоретичні засади сучасних гендерних теорій. Нами виявлено існування трьох основних теорій гендеру в гуманітарних науках:

1. Теорія соціального конструювання гендеру.

2. Теорія розуміння гендеру як стратифікаційної категорії в сукупності інших стратифікаційних категорій.
3. Теорія розуміння гендеру як культурної метафори [45; 150].

Не вдаючись у детальний опис, ми їх розглянемо в загальних рисах. У першій теорії гендер визначається як “організована модель соціальних стосунків між чоловіками та жінками, що конструюється основними інститутами суспільства ” [150, 55]. Цей підхід ґрунтується на двох постулатах: 1) гендер конструюється шляхом соціалізації, розподілу праці, системою гендерних ролей, сім’єю, засобами масової інформації; 2) гендер формується й самими індивідами – на рівні їх свідомості (тобто гендерної ідентифікації), прийняття заданих суспільством норм і ролей і підлаштування під них (в одязі, зовнішності, манері поведінки тощо) [150, 55]. Цей підхід висвітлює ідеї теоретиків соціального конструювання реальності Е. Гофмана, К. Уеста, Д. Зіммермана та ін. [275; 311; 312]. Якщо предметом дослідження стає соціальне відтворення гендеру, в цьому разі розглядають, як гендер конструюється через інститути соціалізації, розподіл праці, сім’ю, мас-медіа. Основними темами стають гендерні ролі і стереотипи, гендерна ідентифікація, проблеми гендерної стратифікації та нерівності [45, 70-71]. Друга теорія розглядає гендер у шерезі інших стратифікаційних категорій – таких, як клас, раса, вік, у результаті взаємодії яких відтворюється владна система. Третя теорія виявляє культурний аспект статі (окрім біологічного та соціального). “Чоловіче і жіноче на онтологічному і гносеологічному рівнях існують як елементи культурно-символічних рядів: чоловіче – раціональне, духовне, божественне, культурне; жіноче – чуттєве, тілесне, гріховне, природне [150, 56]. Тобто все, що визначається чоловічим чи ототожнюється з ним, вважається значущим і домінуючим, а жіноче – вторинним і субординованим. Із точки зору цієї теорії, важливим аспектом конституювання гендерних відмінностей виступає їх поляризація та ієрархічна підпорядкованість [45, 72].

Розгляд теоретичних міждисциплінарних досліджень виявив досить широкий спектр впровадження гендерного підходу як методу досліджень до аналізу соціокультурних, соціально-економічних і політичних процесів. За допомогою гендерного підходу вдалося виявити: 1) андроцентризм сучасної культури (чоловіче – домінуюче; жіноче – другорядне); 2) систему гендерних ролей – сукупність очікуваних зразків поведінки, яким індивід повинен відповідати, щоб його визнали як чоловіка або як жінку; 3) патріархатний характер сучасної культури; 4) соціальні інститути, які вимагають від людини відповідати певній соціостатевій ролі (сім'я, школа, підлітки, ЗМІ, громадська думка тощо); 5) гендерні стереотипи – уявлення про моделі поведінки і риси характеру, які відповідають поняттям “жіноче” і “чоловіче” [158, 18-19].

Виходячи з вищезазначеного, стає очевидним, що сучасна молодь повинна володіти підходами критичного гендерного аналізу. Їй потрібні вміння оцінювати власну діяльність та переосмислювати установки, які викликані стереотипами, поширеними в суспільстві відносно жінок і чоловіків. Молода людина має бути здатною розпізнати недосконалість соціального устрою, гендерний дисбаланс і гендерну асиметрію українського законодавства.

Згідно з визначенням ООН впровадження гендерних підходів (gender mainstreaming) – це “... процес оцінювання того, які наслідки матиме для жінок та чоловіків здійснення будь-якого планованого заходу, включаючи впровадження законодавства, стратегічної політики та програм у всіх сферах і на всіх рівнях. Цілеспрямоване впровадження гендерних підходів означає обов'язкове врахування інтересів та досвіду як жінок, так і чоловіків під час розроблення, впровадження, моніторингу та оцінювання стратегічних заходів і програм у всіх політичних, економічних та соціальних сферах, щоб забезпечити одержання чоловіками та жінками однакової вигоди від реалізації цих заходів і програм та ліквідувати будь-яку нерівність” [47, 7].

Впровадження гендерних підходів повинно забезпечити рівність між жінками і чоловіками – громадянами суспільства.

“Осмислення того, що явища, які відбуваються в суспільстві, по-різному впливають на чоловіче та жіноче населення, викликаючи їх неоднакові реакції, – й є гендерний підхід”. Гендерна рівність – головна мета гендерного підходу [256, 243]. Але, визнаючи рівність жінок і чоловіків у суспільстві, гендерний підхід у той же час враховує й відмінності, що існують між ними. Його головним принципом є “наділення рівним статусом і рівною значущістю різного внеску жінок і чоловіків у суспільний розвиток” [57, 20].

Впровадження гендерного підходу базується на застосуванні гендерного аналізу. Гендерний аналіз – це “якісний та кількісний аналіз будь-якої інформації, що має гендерну цінність, мета якого – визначити присутність у відносинах, що вивчаються, невідповідності, нерівності та встановити межі гендерної дискримінації” [58, 234]. Гендерний аналіз потрібний для виявлення впливу на жінок і чоловіків заходів, що запроваджуються, встановлення міри даного впливу на гендерну нерівність і визначення “як гендерно нерівні відносини можуть впливати на досягнення та цілі гендерної політики, зокрема на гендерну рівність” [58, 234]. Гендерний аналіз – необхідний інструмент у будь-якій діяльності сучасної молоді, особливо у професійній, завдяки якому фахівці здатні краще зрозуміти соціальні процеси, що відбуваються в суспільстві, порівняти, яким чином і чому різні фактори в публічній або приватній сферах людської життєдіяльності по-різному впливають на жінок і чоловіків, виявити потенційні проблеми та винайти правильні рішення гендерних питань у повсякденній роботі [256].

У контексті досліджуваної проблеми доцільно зауважити, що аналіз із врахуванням гендерних компонентів завжди виявляє різні види гендерної нерівності і як наслідок – гендерну стратифікацію суспільства, яка “виявляється у відтворенні нерівності життєвих шансів чоловіків і жінок і відмінностях у їх стратегіях” [109, 168-169]. Ієрархічні відносини, що тягнуть за собою дискримінацію жінок, можна простежити в різних сферах життєдіяльності, а саме: у сфері сімейного життя, у сфері праці, у суспільно-політичному житті тощо.

Цілком закономірно, що для того, щоб подолати соціостатеву нерівність і дискримінацію за ознакою статі, треба змінити систему гендерних ролей і закріплюючи ці ролі стереотипи, які траншуються із покоління в покоління в процесі гендерної соціалізації людини. Процес гендерної соціалізації молоді відбувається в усіх соціально-економічних сферах життєдіяльності суспільства, але найбільш ефективно під час професійного навчання під впливом навчально-виховних факторів, що інтенсивно впливають на формування егалітарної свідомості студентської молоді.

Тож безперечно, що подальший аналіз ми пов'язуємо з вивченням гендерної соціалізації як певного процесу, що не тільки конструює гендерні розходження [94, 291], але й містить ефективні засоби у пошуку шляхів подолання статевої нерівності через вивчення статевої особливості, способів їх диференціації та ієрархізації в сучасному суспільстві, виявлення механізмів гендерної соціалізації особистості, і в першу чергу таких, що надані не генетично природою, а визначаються культурою та вихованням.

У ході аналізу нами виявлено вживання наступних термінів – “гендерна соціалізація”, “гендерно-рольова соціалізація”, “статева соціалізація”, “статева / гендерна соціалізація”. Ми не випадково наводимо всі дефініції, бо в такому вигляді їх використовують науковці в своїх дослідженнях.

Вивчаючи проблеми статевої диференціації, І. Кон доводить, що в залежності від статі новородженого дорослі вирішують, “у дусі якої статевої ролі, чоловічої чи жіночої, його потрібно виховувати (стать виховання)” [146, 48]. Таке навчання дитини статевої ролі, притаманної нормам та звичаям відповідного суспільства або культури, він визначає як “статева соціалізація”. Але вживання цього терміну ми схильні віднести до відсутності у той час гендерних досліджень, відповідно і гендерної термінології, бо, на нашу думку, визначення вченого, зроблене у 1981 р. має багато спільного з розумінням гендерної соціалізації, що надається науковцями теперішнього часу і має майже синонімічний контекст.

Так, під гендерною соціалізацією більшість дослідників розуміють процес “засвоєння людиною соціальної ролі, визначеної для нього суспільством від народження, залежно від того, чоловіком або жінкою вона народилась” [288, 203], “навчання гендерним ролям за допомогою соціальних факторів” [67, 102], “процес наслідування, сприйняття та відтворення чоловіком чи жінкою тих культурно-нормативних стандартів, які суспільство вважає відповідними до їхніх гендерних ролей” [150, 170], “процес засвоєння норм, правил поведінки, установок відповідно до культурних уявлень щодо ролі, становища та призначення чоловіка та жінки в суспільстві ” [89, 85]. Зміст гендерної соціалізації, на думку А. Чекаліної, визначається “рівнем соціально-економічного розвитку, особливостями культури і конкретним способом життя індивіда ” [289, 85].

Близьке за сутністю визначення ми знаходимо в дисертаційній роботі В. Романової, яка використовує термін статеворольова соціалізація, але, як і вищеозначені автори, розуміє його як “процес засвоєння індивідами соціокультурних факторів, які обумовлюють більшість наявних особливостей статеворольової поведінки індивідів ” [229, 14].

На основі вивчення гендерної соціалізації жіночої молоді Л. Харченко розглядає останню як “освоєння індивідами всіх форм і моделей гендерно організованого соціального буття в процесі життєдіяльності, набуття ними соціально-статевої ідентичності, самоусвідомлення причетності до жіночої статі й ідентифікація себе з нею” [280, 8].

Т. Говорун, досліджуючи соціалізацію статі в контексті розвитку Я-концепції, розуміє гендерну соціалізацію як багатоаспектне явище і констатує, що це – процес, “який реалізується в свідомості та образі Я на основі інтеріорізації статевоповідних приписів. Розвиток Я-концепції відбиває характер освоєння особистістю певного діапазону гендерних ролей та набуття відповідних смисло-життєвих цінностей, характерних для етнокультурної звичаєвості народу ” [70, 23].

Тотожними вважає поняття “статевий” і “гендерний” І. Каширська. Використовуючи термін “статева / гендерна

соціалізація”, вона розглядає останню як сукупність двох взаємопов’язаних процесів. Перший стосується засвоєння індивідом соціального досвіду, психосексуальних установок і ціннісних орієнтацій, певних моделей поведінки, що притаманні представникам тієї чи іншої статі, а другий, який включає пізнання своєї схожості або відмінності з представниками своєї або протилежної статі, спрямований на формування статевої ідентичності, ствердження свого Я як представника певної статі у спілкуванні та діяльності [122, 56].

П. Горностаї вживає термін “гендерно-рольова соціалізація” і визначає його як “засвоєння людиною гендерних ролей, суспільних очікувань щодо цих ролей, а також гендерний розвиток особистості, тобто формування психологічних характеристик, які відповідають гендерним ролям” [79, 142].

Виходячи з вищесказаного, ми впевнено можемо відмітити велику схожість і подібність висловлювань щодо розуміння гендерної соціалізації та її інтерпретацій (“гендерно-рольова соціалізація”, “статева соціалізація”, “статева/гендерна соціалізація”) різними представниками наукових кіл, загальні позиції яких базуються на засвоєнні відмінностей у статусах, нормах і ролях, що відповідають біологічній статі особистості відповідно існуючої культури сучасного суспільства. Повністю погоджуємося з І. Кльоциною, що гендерна соціалізація дитини “починається буквально з моменту народження, коли батьки та інші дорослі, визначивши паспортну стать малечі, починають навчати її гендерній ролі хлопчика чи дівчинки ” [136, 131].

Вивчення робіт дослідників гендеру дозволили виявити особливості гендерної соціалізації стосовно ще одного вивідного поняття соціалізації – “статеворольової соціалізації”. Перший етап розвитку гендерних досліджень гендерологи пов’язують із статево-рольовим підходом, що сформувався в результаті жіночого руху та адаптації статево-рольової концепції Т. Парсонса до гендерної проблематики (sex-role theory) [107]. Але статево-рольова теорія орієнтувалась на підтвердження й обґрунтування природності відмінностей у соціальній поведінці жінок і чоловіків [139, 71], статеві ролі чоловіків визначались як

“інструментальні”, націлені на розв’язання предметних завдань, а жіночі відповідно – емоційно-експресивні [146, 579]. Соціальні відмінності статей прибічники статевої ролі підходу розглядають як справедливі, а соціальні ролі жінок і чоловіків як такі, що передбачають взаємодоповнення. Доказом може слугувати цитата І. Ковальчук: “Першою особливістю статевої соціалізації, яку потрібно виділити в першу чергу, є пряма залежність процесу статевої соціалізації від біологічної статі людини” [144, 8]. Але, на думку критиків цієї теорії, в цьому випадку “за межею рефлексії опиняється соціальна нерівність” [109, 170]. У контексті вивчення нашого питання наведемо ще одне визначення статевої соціалізації, Л. Столярчук, яку авторка розуміє як: “процес загального та психосексуального розвитку дівчинки/хлопчика по мірі входження в соціальні відносини відповідно до особливостей вікових етапів дорослішання” [260, 54].

Очевидно, що такий підхід розглядає чоловіка та жінку як дві різновидності, що мають абсолютно відмінні сутності та призначення. Але дані досліджень свідчать, що між жінкою та чоловіком більш спільного, ніж відмінного. Розходжень між представниками однієї статевої групи набагато більше, ніж між цими двома групами [16; 18; 114; 130; 195; 289].

У центрі теорії статевої соціалізації міститься процес навічання та інтеріорізації культурно-нормативних стандартів, які стабілізують соціум. Але навічання передбачає лише засвоєння та відтворення існуючих норм, таким чином, відводячи особистості пасивну роль, яка “сприймає, засвоює культурну даність, але не створює її сама” [109, 157].

Усупереч статевої парадигмі, в гендерних дослідженнях, на які ми орієнтуємося і які обираємо як теоретико-методологічний інструментарій у ході нашого наукового пошуку, предметом вивчення стають гендерні відносини, відмінності та схожість статей, які пов’язують не з фізіологічними особливостями представників жіночої та чоловічої статей, а зі специфікою їх виховання як чоловіка або жінки відповідно до уявлень конкретної культури щодо

притаманної їм статевої поведінки [109, 160-161]. Гендерно орієнтовані дослідження соціалізації людей за статтю не заперечують значущість і вплив біологічної статі, але акцентують увагу на впливі соціуму на становлення та конструювання гендерної ідентичності індивідів і їх гендерних відносин [301].

Прибічники гендерної теорії заперечують причинну залежність між жіночою та чоловічою анатомією й визначеними суспільними ролями, яка сприймається як природний порядок речей (зокрема дослідниками статевої теорії), і наголошують на необхідності аналізу відповідних владних систем [283, 42]. Науковці доводять, що “в основі дихотомії інструментальності та експресивності – незважаючи на її емпіричну і життєву переконливість – містяться не стільки природні статеві різниці, скільки соціальні норми, дотримання яких перешкоджає індивідуальному саморозвитку і самовираженню жінок і чоловіків” [146, 579].

У контексті переосмислення традиційної проблематики статевої соціалізації стають корисними для нас твердження гендерологів щодо необхідності будівництва нового соціального порядку, бо соціальний порядок, що існує в теперішній час, пронизаний гендерними відносинами нерівності і базується на них. “Соціальний порядок майбутнього повинен бути заснованим на принципі гендерної рівності. Це означає, що відмінності, у тому числі й між статями, припинять реалізуватися як ієрархічні, як такі, що передбачають різний статус, різні можливості ” [109, 154-155]. З точки зору І. Кльоциної, соціальний порядок “можна вважати основним засобом, за допомогою якого цінності культури передаються індивідам ” [139, 119].

Цілком очевидно, що соціальний порядок невід’ємно пов’язаний із гендерною соціалізацією, в процесі якої індивіди конструюють гендерні відносини. На даний час ці відносини між статями характеризуються як відносини нерівності, в яких чоловіки займають домінуючі позиції, що є результатом виконання предписаних сучасним соціумом ролей, які призводять до нерівних можливостей, переваг чоловіків у публічній сфері,

яка є більш привабливою, і витискування жінок у сферу приватну, тобто менш престижну. Ми цілком переконані, що зміна гендерного стратифікаційного порядку буде сприяти зміні характеру взаємовідносин між жінками та чоловіками з владно/підлеглих на егалітарні (партнерські), надасть більше можливостей для їх самореалізації.

Тож у контексті розв'язання завдань досліджуваної проблеми ми дотримуємося позиції П. Бергера і Т. Лукмана щодо конструктивного характеру гендерних відносин, які формуються в процесі гендерної соціалізації, про що ми говорили вище (див. Розділ 1). Тобто, на наш погляд, якщо гендерні відносини сконструйовані, то за певної системи їх організації вони можуть бути деконструйовані, змінені.

Узагальнюючи підходи науковців щодо розв'язання цієї проблеми, ми, в межах нашого дослідження, схильні розуміти гендерну соціалізацію як процес організованого впливу на адаптацію особистості до мінливих трансформацій соціально-культурного оточення з метою подолання асиметричних умов для її гендерного розвитку і становлення гендерної ідентичності за рахунок розширення рольового репертуару; осмислення вимог існуючої культури щодо людей у відповідності з їх біологічними статевими ознаками; набуття досвіду егалітарних гендерних відносин у міжстатевій взаємодії; формування адекватної гендерної поведінки; забезпечення самовираження і вільного самовизначення.

Аналіз сутності ідеї гендерної рівності передбачає вивчення її співвідношення із тими проблемами, які виникають в процесі гендерної соціалізації і потребують вирішення саме на її засадах.

Отже, ключовими проблемами ми вважаємо наступні: гендерну ідентичність особистості та роль агентів соціалізації в її становленні; гендерні стереотипи й установки в учасників соціалізаційного процесу, вплив інститутів соціалізації на їх формування; способи і механізми гендерної соціалізації, їх сприяння статевій диференціації та стратифікації.

Вирішальним чинником у налагодженні соціальних відносин як міжособистісних взагалі, так і міжстатевих зокрема в процесі гендерної соціалізації, постає гендерна ідентичність особистості.

Науковці наголошують на розрізненні понять “статева ідентичність” та “гендерна ідентичність”, бо якщо “статева ідентичність” фіксується індивідом як невід’ємна ознака біологічної статі, яка є незмінною, то гендерна ідентичність “полягає в переживанні своєї відповідності гендерним ролям, тобто сукупностям суспільних норм і стереотипів поведінки, характерних для представників певної статі (або таким, що приписуються представникам певної статі суспільно-історичною чи соціокультурною ситуацією)” [79, 135]. Особистість може бути впевненою у статевій ідентичності і мати труднощі з гендерною ідентичністю, “переживати невідповідність гендерним ролям і стереотипам, відчувати нереалізованість себе як чоловіка чи жінки, невідповідність жіночому чи чоловічому ідеалам” [79, 135].

У контексті нашої роботи корисними ми вважаємо для себе погляди М. Толстих, яка вивчаючи становлення гендерної ідентичності студентів молодших курсів вузів, розуміє її як “цілісне динамічне новоутворення, яке включає сукупність інтелектуальних, ціннісно-сміслових і поведінкових компонентів особистості дівчат і юнаків періоду студентської юності, яке є базисним, інтегруючим видом ідентичності особистості, що забезпечує самототожність, цілісність, внутрішню безперервність статевого самоусвідомлення, ціннісно-сміслові відношення до маскулінності / фемінінності і статевої поведінки позитивної спрямованості, що відповідає біологічній статі” [269, 13].

І. Кирилова визначає гендерну ідентичність як універсальну, історично створену, динамічну, психологічно значущу та соціально обумовлену структуру, що формує модель поведінки людини по маскулінному або фемінінному типу.

Через те, що уявлення щодо маскулінності/фемінінності є невід’ємною складовою гендерної ідентичності студентів

коледжу, ми вважаємо за потрібне визначитися з тлумаченням цих культурних феноменів.

Маскулінність і фемінність пов'язують із властивостями особистості, які притаманні жінкам та чоловікам, і традиційно визнаються як жіночі чи чоловічі. “Це такі особливості людини (насамперед – психологічні), які визначають відповідність власній психологічній статі, гендерно-рольовим нормам і стереотипам, типовим для чоловіків та жінок формам поведінки, стилям життя, способам самореалізації, вибору відповідних цінностей, установок тощо” [79, 138]. На базі існуючих у суспільстві еталонів мужності та жіночості формуються уявлення особистості щодо власної гендерної ідентичності, ролі, поведінки, навіть самооцінки [234, 172].

В. Романова, досліджуючи формування гендерної ідентичності на підлітковій віковій стадії, виявляє, що на цей період припадає формування зрілої гендерної ідентичності, яку дослідниця визначає як “статус людини, яка на основі самостійного рішення й висновків досягла стабільного визначення себе як чоловіка або жінки, прийняла себе цілком через гендерну поведінку, яка відповідає її біологічній статі” [229, 8]. Привертають увагу основні ознаки зрілої гендерної ідентичності, виділені та проаналізовані в дослідженні. Це – гетеросоціальність особистості, тобто її здатність взаємодії з індивідами гендерної аутгрупи через пошук позитивних відмінностей; відповідність біологічної статі та гендерної ролі; адаптованість особистості до трансформацій у гендерній культурі суспільства [229, 14]. Формування зрілої гендерної ідентичності, на думку дослідниці, пов'язане із формуванням андрогінного типу особистості. Андрогінними вважаються індивіди, які “мають одночасно фемінні та маскулінні риси, що дозволяє їм менш жорстко дотримуватися статево-рольових норм, вільно переходити від традиційно жіночих занять до чоловічих тощо” [147, 55].

Концепція андрогінії була висунута психологом Сандрою Бем у 70-ті роки ХХ сторіччя. Її дослідження, у протилежність поглядам традиційної психології, яка настоювала, що і жінки, і

чоловіки для кращого пристосування в житті повинні мати традиційно встановлені відповідні статеві характеристики, доводило невелику пристосованість таких індивідів у реальності, а найбільш адаптованим вчена вважала андрогінний тип особистості, який повинен мати як маскулінні, так і фемінінні риси, і вказувала на те, що ці риси не протиставлені одна одній, і людині бажано бути андрогінним (-ою) та набувати кращих рис із обох статевих ролей [18; 79; 147; 224; 309]. На основі емпіричних даних було виявлено, що люди, які найбільш дотримуються правил поведінки, що відповідає їх статі, відрізняються більш низьким інтелектом і мають невеликі творчі здібності. І навпаки, “індивіди, які відносно вільні від жорсткої статевої типізації, володіють більш багатим рольовим репертуаром і психологічно більш благополучні” [147, 55]. Важливість цієї концепції, на думку Шон Берн, у тому, що вона надає можливість усвідомити привабливість як “традиційно” жіночих, так і “традиційно” чоловічих якостей, хоча останні і вважаються більш нормативними та бажаними [18, 75].

Гендерна ідентичність як стрижнева складова цілісного розвитку особистості має певну структуру, яка складається із трьох компонентів: когнітивного (або інтелектуального), емоційно-оціночного (або ціннісно-смыслового), поведінкового [131; 269].

Когнітивний компонент передбачає рівень оволодіння суспільно-науковими знаннями з гендерної проблематики, тобто знаннями про своє Я.

Емоційно-оціночний компонент пов'язаний із особливостями емоційного ставлення щодо проблем гендерної диференціації, що визначається визнанням уявлень і переконань, та емоційній оцінці свого Я, осмисленні власної гендерної ідентичності. Даний компонент “відбивається у системі індивідуальних значень, через призму яких відбувається сприйняття навколишнього світу” [131, 15].

Поведінкова складова структури гендерної ідентичності виявляється у моделях гендерної поведінки, конкретних діях

індивіда, що викликані образом свого Я та самооцінкою. Цей компонент сприяє саморегуляції особистості.

Відповідно до характеру взаємозв'язків вищезначених компонентів науковці виділяють три рівня сформованості гендерної ідентичності: 1) стереотипний (гендерна ідентичність – стереотипна структура усвідомлення свого Я через категорії “жінка” і “чоловік”); 2) хаотичний (гендерна ідентичність – суперечлива структура самоусвідомлення себе як чоловіка або жінки); 3) цілісний (гендерна ідентичність – цілісна структура осмислення себе як представника чоловічої або жіночої групи, завдяки якій особистість реально оцінює оточуючий стан речей, здатна формувати модель поведінки згідно з індивідуальними переконаннями, враховуючи при цьому соціальні, у тому числі гендерні, норми) [131, 16].

Висновок Т. Говорун, яка вважає, що ступінь цілісності та стійкості гендерних диспозицій людини безпосередньо пов'язана з тим соціальним середовищем, в якому відбувається формування її гендерної ідентичності [70, 10], дозволяє стверджувати, що велику роль у становленні гендерної ідентичності відіграють агенти соціалізації. Їх значущість у різні періоди життя індивідів відрізняється.

У період первинної соціалізації (перші роки після народження і дитинство) та в підлітковий період головна роль належить сім'ї, родичам, групі однолітків, сусідам, вчителям [167; 187]. У період вторинної соціалізації, яка, в контексті досліджуваної проблеми, більше цікавить нас, відбувається розширення соціальних меж особистості, таким чином змінюється і склад агентів, що впливають на гендерну соціалізацію. Особливо значущими стають навчально-виховні заклади, співтовариства, засоби масової інформації. Саме вони створюють те середовище, з яким індивід себе ототожнює й існування якого він підтримує [289, 86]. На думку А. Мудрика, роль агентів в соціалізації залежить від того, “наскільки вони значущі для людини, як будується взаємодія з ними, в якому напрямку і якими засобами вони чинять свій вплив” [187, 11].

П. Горностай вважає сім'ю “горнилом формування гендеру” через те, що розвиток гендерної ідентичності дитини, на її думку, безпосередньо залежить від того, яка система гендерних стосунків панує в сім'ї, які моделі гендерної поведінки обирають батьки дитини, бо діти “часто будують власну гендерну ідентичність згідно з батьківськими моделями життя” [79, 146].

На відміну цього І. Кон стверджує: “Само слово “соціалізація” потрібно розуміти *cum grano salis*: хлопчики становляться тим, чим вони є, не стільки в результаті прямого навчання з боку дорослих, скільки в результаті взаємодії з собі подібними, в рамках одностатевих груп хлопчиків, де неминучою є безліч індивідуальних і міжгрупових варіацій ” [146, 580].

Очевидно, що дівчина/хлопець намагається бути прийнятним (-тою) не тільки батьками, але й однолітками, і це прийняття “безпосередньо пов'язане із засвоєнням поширених у той чи іншій групі гендерних норм і стереотипів” [84, 125]. Орієнтація на погляди однолітків може вплинути на вибір професії, стиль життя. Потреба у своєму самоствердженні в групі однолітків часто сприяє не тільки зміні життєвих планів, але й зреченню від своїх здібностей [289, 99].

Маємо відзначити вплив навчально-виховного процесу закладів освіти як провідного чинника гендерної соціалізації на формування гендерної ідентичності. Так, зазвичай, хлопців спонукають бути першими й активними у навчальному процесі, а дівчата повинні відходити на другий план; хлопчикам учителі надають більше уваги та часу, а від дівчат потребують слухняності, а не ініціативи. Фемінізоване вчительське середовище свідомо чи неусвідомлене передає традиційні погляди на дихотомію статей, підтримуючи, таким чином, існуючий порядок речей щодо владно/ підвладних відносин статей [45; 84; 151; 289].

Цілком згодні, що диференціація в ході навчально-виховного процесу, коли підтримується наполегливість у досягненні мети однієї статі, а іншу статі орієнтують на пристосування та адаптацію, “породжує різне ставлення до свого “Я”” [151, 83]. Гендерний розвиток особистості, безумовно, залежить від тих

цінностей, що прищеплюються молодому поколінню у ході навчально-виховного процесу, і від яких, у першу чергу, залежить формування тих чи інших гендерних ролей та моделей міжстатевої поведінки [79, 149].

Література, підручники та засоби масової інформації закріплюють і поширюють дію інших агентів гендерної соціалізації у напрямку розповсюдження домінуючих у суспільній свідомості традиційних патріархатних поглядів, і виявляють їхню асиметрію на користь маскулінних тенденцій. Так, у більшості підручників чоловіки зображені як люди, що здатні на великі звершення, а жінки, навпаки, тільки як їхні помічниці, при цьому ставлення до традиційно “жіночої” діяльності, зазвичай, зверхне [12; 18; 45; 237]. “Чоловіки зображені як норма, вони активні та успішні, а жінки є “невидимками” (їх просто немає, вони відсутні у репрезентації) або пасивні та залежні” [237, 376]. Засоби масової інформації, відтворюючи образи гендерного світу, створюють діапазон можливих виборів як відмінний і нерівний відносно жіночої та чоловічої статей і показують, які шанси мають чоловіки та жінки в керуванні соціальним порядком [109, 169]. Існують значні розбіжності у висвітленні місця і ролі українських жінок і чоловіків у мас-медіа на користь останніх: “... український медійний простір визначається через чоловічу присутність, представлений здебільшого чоловічими іменами, оцінений чоловічими очима та освячений чоловічим авторитетом” [59, 5].

Безумовно, що виявлення закономірностей щодо впливу агентів соціалізації на становлення гендерної ідентичності студентів коледжу як суб’єктів у процесі взаємодії з батьками, однолітками, педагогами, матеріалами підручників і ЗМІ дозволяє нам визначитися, що відмінності “чоловічого” та “жіночого” соціально сконструйовані як нерівність можливостей різних груп дівчат і юнаків. Погляди на жіноче та чоловіче як протилежне одне до іншого не тільки відображають диференціацію та поляризацію статей, але й передбачають ієрархію та субординованість їх відносин, що в результаті відтворює гендерну стратифікацію. Все вищесказане надає нам

впевненості щодо можливого коригування впливу соціального середовища у ході організації освітньої та виховної діяльності у напрямку розширення індивідуальних можливостей студенток/студентів у виборі егалітарних моделей поведінки та їх самореалізації незалежно від статі.

Одним із найефективніших механізмів, що впливає на формування традиційної гендерної поведінки, гендерних ролей і встановлення гендерних відносин між жінками та чоловіками, вважають гендерні стереотипи [45; 139].

Під гендерними стереотипами розуміють стандартизовані уявлення щодо моделей поведінки та рис характеру відповідно до понять “чоловіче” та “жіноче” [46, 16]. Л. Харченко доведено, що це – “сталі нормативні еталони у суспільній свідомості, який відображає на соціокультурному й когнітивному рівнях ті або інші поведінкові та психологічні особливості чоловіків і жінок як представників великих соціальних груп і характеризує їхню гендерну ідентичність” [280, 9].

Як продукт культури, гендерні стереотипи є нормативними моделями, спрощеними та схематичними, стосовно поведінки та психологічних характеристик чоловіків і жінок, що існують в свідомості людей. Вони допомагають людині систематизувати інформацію про жінок і чоловіків не як про індивідуальності, а як про представників великих соціальних груп. Як індивідуальний когнітивний конструкт особистості, гендерні стереотипи є інструментом класифікації оточуючих людей на основі їхньої статевої належності, а також виступають орієнтиром очікування відносно поведінки чоловіків і жінок, із якими взаємодіє людина [58, 248].

Тобто, як узагальнені уявлення про жінок і чоловіків, що стосуються прийнятності різноманітних ролей і видів діяльності для жінок і чоловіків, гендерні стереотипи виявляються як гендерно-рольові стереотипи, а ті, що стосуються психологічних та поведінкових характеристик, притаманних їм, як стереотипи гендерних рис. Ці два компоненти тісно пов'язані між собою: “Переважна прийнятність якої-небудь соціальної ролі для людини певної статі обґрунтовується мірою наявності в неї

певних рис і характеристик” [195, 159]. Таким чином, основою для формування гендерно-рольових стереотипів є уявлення про психологічні та поведінкові відмінності статей. Судження людей базуються на тому, що дана особистість є чоловіком/ жінкою, яким притаманні такі-то риси, які є прийнятними/неприйнятними для тієї чи іншої діяльності.

Дослідники виділяють три групи гендерних стереотипів [139; 150; 241; 272; 280]. До першої відносять стереотипи маскулінності-фемінності. Дані стереотипи відображають очікування, які сформувалися в суспільній свідомості, стосовно соціальної поведінки та рис і властивостей, які повинні мати жінки та чоловіки. Вони виступають як еталонні моделі у свідомості окремого суб'єкта, з яким він співвідносить свої реальні риси та властивості. Це призводить до того, що людина пригнічує у собі ті риси особистості, які не відповідають цим нормативним гендерним взірцям [139, 249]. У стереотипному уявленні типові характеристики маскулінності – “активно-творчі”, риси маскулінної особистості – інструментальні: активність, домінантність, впевненість у собі, агресивність, логічність мислення, здатність до лідерства. Фемінність, навпаки, має пасивні характеристики, фемінній особистості притаманні експресивні риси: залежність, низька самооцінка, турботливість, занепокоєність, емоційність. Стереотипи явно та ієрархічно протиставляють чоловіків і жінок.

Друга група стереотипів стосується уявлень про розподіл сімейних і професійних ролей між чоловіками та жінками. Для жінок головними соціальними ролями є сімейні ролі – жінки, матері, домогосподарки, для чоловіків – професійні ролі. На жінку покладають відповідальність за благополуччя в сім'ї, на чоловіка – відповідальність за її матеріальне забезпечення. Чоловіків оцінюють через професійні успіхи, жінок – через наявність сім'ї та дітей.

Третю групу стереотипів пов'язують із відмінностями у змісті праці. Традиційні уявлення визначають специфіку праці відповідно до статевої належності: жінки повинні працювати у сферах обслуговування – в торгівлі, в освітніх закладах, у сфері

охорони здоров'я тощо, а чоловіки мають займатися творчими видами діяльності, займати керівні посади.

Слід зазначити, що гендерні стереотипи, орієнтуючи чоловіків і жінок на різні життєві стратегії, визначають їх нерівні позиції в соціальному житті. Типово жіночі якості особистості, сімейні ролі, виконавчий характер діяльності визначають соціальний статус жінки як менш престижний. Якості “справжнього чоловіка”, професійні успіхи, творча праця та керівництво визначають високий соціальний статус, престиж і суспільне визнання.

Цілком згодні, що гендерні стереотипи у процесі міжособистісної, зокрема міжстатевої взаємодії, спонукають чоловіків і жінок, а в контексті нашого дослідження – студентів і студенток, будувати не рівноправні відносини, що носять паритетний характер, а владно/підвладні, взаємодоповнюючі відносини, за яких представникам чоловічої статі як тим, хто займає більш високий соціальний статус, відводяться лідируюча роль і домінуюча позиція [58, 251].

Дія гендерних стереотипів, які є дуже стійкими, виявляється в усіх сферах життя людини: на рівні їхньої самосвідомості, у міжособистісному спілкуванні, в процесі міжгрупової взаємодії [150, 59]. Вони починають визначати життя людини не тільки з моменту народження, але й до нього. Так, проведене дослідження, під час якого опитували батьків, які очікували на народження дитини, чи бажають вони мати дитину певної статі, показало, що більшість із них хочуть мати саме сина [46, 16].

Стереотипи засвоюються дуже рано і діти починають користуватися ними задовго до “виникнення власних суджень про ті групи, до яких вони відносяться” [114, 339]. Існуючі в суспільстві гендерні стереотипи потужно впливають на процес соціалізації, визначаючи його спрямованість [304, 211].

Основні групи гендерних стереотипів закладаються в сім'ї, саме інститут батьківства відтворює та транслює від покоління до покоління традиційний розподіл сімейних і професійних ролей відповідно зі статтю: для жінок визнаються значущими сімейні ролі, а для чоловіків – професійні. В сучасному суспільстві

домінує практика зведення батьківства до материнства, тобто покладання усієї повноти дій і відповідальності за виховання дітей тільки на матір. Незважаючи на те, що більшість жінок на рівних із чоловіками виконують функцію щодо матеріального забезпечення сім'ї, поєднуючи працю та домогосподарчу роботу, чоловіки не поділили зі своїми жінками порівну функції, що пов'язані з веденням домашнього хазяйства. Дослідження доводять, що жінки витрачають у два-три рази більше часу на домашні діла та турботу про дітей. В народі існує думка, що “нормальна” жінка хоче вийти заміж і народжувати дітей, решта інтересів – другорядні відповідно до цих основних сімейних ролей [46; 138; 304].

Навчальні заклади як одні з найважливіших соціальних інститутів також сприяють відтворенню існуючих у сучасному суспільстві уявлень про жінку як залежну та підлеглу особу, яка потребує підтримки, та чоловіка як особу, що прагне незалежності, домінування над “слабкою” статтю. Освітні заклади надають дуже впливові уроки гендерних відносин, вони “відображають гендерну стратифікацію суспільства та культури в цілому, демонструючи на власному прикладі нерівний статус жінок і чоловіків і формуючи феномен так названого “прихованого навчального плану” в освітніх інституціях, який базується на принципах гендерної нерівності” [306, 35].

Прихований навчальний план (калька з англійського *hidden curriculum*) – це, “по-перше, організація самого закладу, гендерні стосунки на роботі, гендерна стратифікація учительської професії. По-друге, сюди відноситься зміст предметів, а по-третє, стиль викладання. Ці три виміри невидимого навчального плану не просто відображають гендерні стереотипи, а й підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінантному й недооцінюючи жіноче і нетипове” [151, 81].

Вище нами вже наводилися приклади щодо фемінізації вчительства, стереотипного зображення в навчальних матеріалах чоловіків як норми, а жінок як “невидимок”, різного відношення до дівчаток і хлопчиків. Низка стереотипних ситуацій, що виявлена в ході вивчення шкільної дійсності, доводить існування

сексистських установок і гендерних стереотипів у змісті урока та в поведінці вчителя. Підтримується логіка прихованого навчального плану і в ході навчально-виховного процесу на рівні середньої спеціальної та вищої освіти [306, 35].

Цілком закономірно, що існуюча сучасна система освіти через зміст навчання та ті відносини, які створюються навколо навчально-виховного процесу, несвідомо сприяє передачі підростаючому поколінню застарілих патріархальних поглядів і традиційних гендерних стереотипів, в результаті чого відбувається диференціальна гендерна соціалізація та підтримується гендерна стратифікація всього суспільства.

Велику роль у процесі гендерної соціалізації відіграє такий соціальний інститут як засоби масової інформації. Аналіз гендерної інформації, що поступає до читача, демонструє, що матеріали підтримують стереотипні, традиційні образи чоловіків і жінок. Патріархальні погляди, що транслюються ЗМІ, впливають на їх життя, зокрема, працевлаштування, взаємовідносини в сім'ї, особисте життя. Рекламою прописується весь життєвий цикл жінки та чоловіка від раннього дитинства до старості, фіксуючи ті ролі, що потрібно виконувати кожному [51, 114-117].

Гендерні стереотипи мають декілька негативних ефектів у ситуаціях міжособистісної взаємодії. Перший негативний ефект полягає в тому, що відповідно до існуючих гендерних стереотипів відмінності між жінками та чоловіками підкреслюються у більшому ступені, ніж вони існують у дійсності. Другий негативний ефект гендерних стереотипів – це різна інтерпретація та оцінка однієї і тієї ж події в залежності від того, до якої статі належить її учасник. Третій негативний ефект полягає у гальмуванні розвитку тих якостей, які не відповідають даному статоворольовому стереотипу [138, 271].

Таким чином, очевидно, що в процесі гендерної соціалізації людині через соціальні інститути, такі як сім'я, освітні заклади, ЗМІ транслюються гендерні стереотипи, які, в свою чергу, закріплюють рольові моделі поведінки, що відповідають існуючій патріархатній ідеології щодо понять “чоловічого” або

“жіночого”. Такі традиційні гендерні ролі унеможливають індивідуальний саморозвиток і самовираження як чоловіків, так і жінок, стримують розвиток їх партнерських взаємовідносин на основі ідеї гендерної рівності.

Процес трансформації гендерних ролей і стереотипів у сучасному суспільстві потребує переосмислення їх сприйняття. Дослідження в психології довели, що не існує “суто” чоловічої та “суто” жіночої статі. Кожна людина, незалежно від біологічної статі, може бути наділена як рисами маскулінності, так і рисами фемінінності, поєднувати в собі як традиційно жіночі, так і традиційно чоловічі якості (концепція андрогінії Сандри Бем). Так само, не існує єдиної ролі чоловіка чи жінки. Кожна людина виконує цілу низку різноманітних ролей [114, 328].

Крос-культурні дослідження різних суспільств виявили надзвичайну різноманітність гендерних ролей і гендерних норм у різних народів у минулі часи та в сучасних суспільствах [8; 37; 49; 114; 274]. Це дає нам можливість стверджувати, що на формування гендерних ролей “упливають суспільство та культура, закріплені в них уявлення про зміст і специфіку гендерних ролей. У ході історичного розвитку суспільства зміст гендерних ролей піддається змінам” [114, 331].

У сучасних умовах проходить еволюцію світова культура в контексті відносин “жінка – чоловік”, відбувається процес вироблення нових норм соціально-статевих відносин, змінюється становище жінки як у приватній, так і в публічній сферах. Але ці зміни відбуваються повільно, перешкодами на їх шляху виступають установки масової свідомості, які стереотипізують уявлення про жіночі та чоловічі ролі в сучасному суспільстві. Гендерні стереотипи – це стандартизовані уявлення про моделі поведінки та риси характеру, які відповідають поняттям “чоловіче” і “жіноче” [158, 22]. Гендерні стереотипи детермінуються патріархатною культурою, обмежують розвиток особистості, впливаючи на всі сфери людської життєдіяльності. Стереотипи “патріархатного світогляду” пропагандують подвійну мораль (різну для жінок і чоловіків) і сприяють нерівному становищу жінок і чоловіків у суспільстві.

На зміну патріархатному світогляду соціологи висунули *“егалітарну концепцію взаємовідносин статей”*, сутність якої полягає в наступному: між чоловіком і жінкою не повинно бути відносин панування та підлеглості, їх існування повинно базуватися на стосунках взаємодоповнення і взаємозаміни як у сім’ї, так і в суспільстві. Егалітарна концепція має на увазі забезпечення рівних прав і рівних можливостей для розвитку і жінок, і чоловіків, подолання гендерних стереотипів, що сприяють нерівності статей, побудову суспільства рівних можливостей [158, 6-7].

Як зазначалося нами вище, значний вплив на місце людини в суспільстві визначається культурою, яку культивує суспільство. Культура, за ствердженням Раймонда Уільямса (R. Williams, *“Culture is ordinary”*), повинна бути вивчена як реальний світ, у якому живуть і працюють звичайні люди. *“Повсякденність”* культури означає, що *“всі ми беремо участь у її створенні та привчаємося жити в ній через цілу низку повсякденних практик, що формують наше мислення – отримуємо освіту, граємося, вчимо рідну мову, набуваємо навичок праці в колі сім’ї, набуваємо досвіду міжособистісних взаємин”* [274, 437]. За допомогою цих звичайних видів діяльності людина навчається культурі.

Невід’ємною складовою культури як *“соціального феномену”* [60] є гендерна культура. В контексті вивчення ідеї гендерної рівності жінок і чоловіків вважаємо за доцільне дати певний аналіз гендерної культури, як феномена, що є не тільки чинником легітимації гендерної нерівності в суспільстві, але й такою, що пропонує способи її подолання. Фундаментом гендерної культури в будь-якому суспільстві слугує міжстатевий розподіл праці, що визначає її біполярний характер. Гендерна культура пов’язана зі статевою специфікою людей, вона детермінує зовнішній вигляд, психофізіологічні особливості індивідів і впливає на різні сфери їх життєдіяльності. Гендерна культура – це *“сукупність суспільних цінностей, вона виконує функцію надіндивідуальної загальнообов’язкової системи вимог щодо індивіда, відносно норм для чоловіка і жінки, що утворилися в*

даному суспільстві, схвалюються, відшліфовуються суспільством у процесі його історії” [208, 29-30]. Творення гендерної культури передбачає “подолання стандартних умов тоталітарного життя й утвердження рівності прав, людських взаємин між чоловіками і жінками в суспільстві ” [296]. Гендерна культура сприяє формуванню відповідних моделей поведінки з урахуванням принципів гендерної рівності через інститути соціалізації (сім’ю, школу, оточення, ЗМІ тощо). Концепція гендерної культури, враховуючи відмінності між жінками та чоловіками, сприяє їх партнерським взаємовідносинам на основі взаємоповаги, толерантності, особистісного взаєморозуміння, взаємопідтримки.

Подальший аналіз ідеї гендерної рівності в контексті впровадження її в організацію освіти та виховання студентської молоді в процесі їх соціалізації передбачає вивчення психологічних механізмів і способів гендерної соціалізації як таких, що не тільки впливають на формування гендерної ідентичності та статевотипових особистісних характеристик жінок і чоловіків, але й сприяють їх статевої диференціації та стратифікації у соціальному житті суспільства.

Виділяють наступні механізми гендерної соціалізації: процес ідентифікації (психоаналітична теорія); соціальні підкріплення (теорія соціального навчання й статевої типізації); усвідомлення гендерної ролі (теорія когнітивного розвитку); соціальні очікування (нова психологія статі); гендерні схеми (теорія гендерної схеми) [15; 18; 84; 114; 147; 150; 224; 289].

Механізм ідентифікації дитини з батьками міститься в основі традиційної психоаналітичної концепції, він пов’язаний з біологічними складовими людини; за словами З.Фрейда, “анатомія – це доля” [114, 332]. Прихильники цієї теорії вважали основним фактором у процесі розвитку особистості сексуальну сферу, яка обумовлює формування поведінки та уявлень жінок і чоловіків через їх стать, і визнавали, що “чоловіча і жіноча моделі діаметрально протилежні за своїми якостями” [224, 158]. З позицій дослідників гендеру, це твердження, щодо біологічної детермінації психологічних відмінностей між жіночою та

чоловічою статями, є головною вадою психоаналізу З. Фрейда [114, 332].

Наступною групою теорій є теорії соціального наuczіння, на які в контексті вивчення гендерної соціалізації спирається теорія статевої типізації (*sex typing*). Основу цієї теорії складають наступні *механізми* – *наuczіння, позитивне та негативне підкріплення, моделі батьківської поведінки*. Представники цих теорій доводять, що статево-рольова поведінка залежить від батьківських моделей, яким дитина намагається слідувати, і від підкріплень, які надають своїй дитині батьки за відповідну поведінку (позитивну – що відповідає статі, тобто: дівчатам за фемінінну поведінку, хлопчикам – за маскулінну; а негативну – за протилежну, що не відповідає статі) [114; 147; 224].

І. Кон зазначає, що теорії статевої типізації докоряють через її механічність, бо “дитина виступає в ній скоріше як об’єкт, ніж як суб’єкт соціалізації” [147, 50], окрім того, з цих позицій важко пояснити велику варіативність поведінки дівчат і хлопців, які часто не залежать від характеру їх виховання. В контексті нашого дослідження привертає увагу висновок Т.Репіної щодо головного принципу наuczіння статево-рольовій поведінці, яким вважається диференціація стате-вих ролей [224, 159]. Таким чином теорія соціального наuczіння розміщує “джерело статево-типізації у диференційовану за статтю сферу соціалізації”, діти стають типізованими за статтю через те, що “стать є основою для диференціальної соціалізації в культурі” [15, 310].

Шон Берн вважає основними *механізмами* у відтворенні “диференціальної соціалізації” *диференціальне підсилення* (Differential reinforcement), яке визначає як процес соціалізації, “у ході якого прийнятна для даного суспільства поведінка заохочується, неприйнятна карається соціальним несхваленням” та *диференціальне моделювання* (Differential modeling), що є процесом соціалізації, “у ході якого людина обирає рольові моделі у відповідній йому з точки зору загально прийнятих норм груп і починає наслідувати їх поведінку” [18, 48-49].

Теорія самокатегорізації, спираючись на когнітивну теорію, базується на *механізмі усвідомлення індивідом своєї статевої*

соціальної ролі і підкреслює пізнавальну сторону цього процесу: “Спочатку дитина засвоює свою статеву ідентичність, визначаючи себе в якості хлопчика чи дівчинки. А організують отриману інформацію когнітивні структури свідомості дитини, статоворольові стереотипи, що функціонують як схеми, через які організується та структурується відповідна інформація” [114, 333]. Засновник цієї теорії Л. Колберг назвав цей процес самосоціалізацією або соціалізацією Я (self-socialization) [18, 48], і саме цим пояснює той факт, що статеві ідентичності дітей не завжди відповідає очікуванням або побажанням батьків. Ця теорія поєднує в собі як механізм імітації поведінки (ідентифікації), так і механізм підкріплення. Сутність її в тому, що уявлення дитини про поведінку, що відповідає його статі, залежить як від його власних спостережень за поведінкою чоловіків і жінок, які слугують для нього взірцями, так і від схвалення або покарання його вчинків оточуючими [114, 334].

Шон Берн, вивчаючи механізми соціалізації, виявляє три типи підпорядкування соціальним нормам, що висуваються суспільством відповідно до статевої належності індивіда. Це – *поступливість* (Compliance), *схвалення*, або *інтерналізація* (Acceptance), ідентифікація (Identification) [18, 41].

Підпорядкування гендерним нормам можна спостерігати в поведінці, але не в системі вірувань (поступливість), або і в поведінці, і в системі вірувань (схвалення, інтерналізація), або може визначатися бажанням бути схожим на будь-яку рольову модель (ідентифікація). Причинами підпорядкування гендерним нормам соціальні психологи вважають *нормативний та інформативний тиск*, які пояснюють механізм впливу цих норм на формування гендерної поведінки та вибір гендерної ролі. Дія нормативного тиску полягає у необхідності відповідати гендерним ролям для отримання індивідом соціального схвалення, інформаційний тиск пояснює, як людина під впливом соціальної інформації навчається “правильної” гендерної поведінки [18, 80-81].

Психологи погоджуються з тим, що ці механізми поодиноці не можуть пояснити гендерну соціалізацію, вони лише акцентують різні моменти формування гендерної ідентифікації.

Представники нової психології статі основним *механізмом гендерної соціалізації* вважають *соціальні очікування суспільства*, які впливають на гендерну ідентичність, і визначають головними детермінантами її формування соціальні, а не біологічні чинники. Виникненню “*нової психології статі*” сприяли три фундаментальних дослідження, висновки яких спростовують основні положення традиційних теорій:

1) роботи Е. Маккобі та К. Джеклін, присвячені аналізу психології статевих відмінностей, які довели, що немає фундаментальних різниць у психологічних особливостях жінок і чоловіків, а тих, що існують недостатньо для обґрунтування традиційної нерівності статевих соціальних ролей;

2) дослідження Дж. Мані та А. Ерхарда, які довели могутній ефект соціалізації;

3) концепція андрогінії С. Бем, яка показала неспроможність протиставлення маскулінності та фемінності, що існує в традиційній психології, і довела, що найбільш адаптованим до життя виявляється андрогінний тип, який поєднує в собі як маскулінні, так і фемінні риси [114; 224].

Незважаючи на позитивні здобутки прихильників цієї теорії, які велику роль в процесі статевої соціалізації відводять культурним факторам, як-то – соціальним очікуванням та соціальним нормам поведінки для жінок і чоловіків у певному суспільстві, вони не враховують активність самого індивіда, його особистісні мотиви, цілі та нахили, бо “*прийняття індивідом соціальних цінностей – процес активний: індивід може варіювати ролі, відхиляючись від стандарту*” [224, 164].

Наступний *механізм засвоєння гендерної ролі в процесі гендерної соціалізації – гендерні схеми* – покладено в основу теорії гендерної схеми (ТГС), яка має спільні риси щодо розуміння типізації за статтю як з теорією соціального навчання, так і з теорією когнітивного розвитку. Сутність цієї теорії полягає у тому, що “*статева типізація виникає в більшому ступені з*

процесу гендерної схематизації, із узагальненої здатності частини дітей кодувати та організовувати інформацію – включаючи інформацію про себе – у відповідності з культурними визначеннями жіночого та чоловічого”, наполягаючи на тому, що процес гендерної схематизації базується на соціальній практиці диференціювання за статтю [15, 313-314].

На нашу думку, цей механізм найбільш відповідає цілям нашого педагогічного дослідження, бо на наш погляд, він суттєво обґрунтовує ті соціально-культурні механізми, що діють у її процесі.

Статева типізація як процес набуття відповідних статі навичок, установок, поведінки відбувається в результаті процесу гендерної схематизації. Гендерна схема – це “когнітивна структура, сітка асоціацій, яка функціонує як випереджаюча структура” [136, 133], тобто вона наперед настроює індивіда на те, щоб шукати та групувати інформацію: “В свідомості дитини зміцнюється гендерна схема: поведінка, характеристики, культурні символи спонтанно сортуються на категорії “чоловіче” – “жіноче”” [150, 173].

Теорія гендерної схеми визначає сприйняття як конструктивний процес, тобто творчий, а не просто копіювальний, завдяки якому відбувається взаємодія між інформацією, що поступає, та вже існуючою в індивіда схемою, в результаті і визначається все те, що сприймає індивід. Процес статевої типізації завершується в результаті впровадження самої Я-концепції в гендерну схему, при цьому “діти навчаються змісту гендерної схеми, характерної для кожного конкретного суспільства” [15, 315]. Обираючи із багатоманітних людських характеристик тільки ті, які визначені даною культурою як прийнятні для його/її власної статі, і тому важливі для організації різноманітного змісту Я-концепції, діти навчаються застосовувати цю селективну схему стосовно себе, в результаті Я-концепція стає типізованою за статтю [15, 316].

Очевидно, що така гендерна схема диктує правила поведінки і, будучи засвоєною людиною, заставляє її регулювати власну

поведінку відповідно до культурних визначень жіночості та чоловічості.

Майже у всіх суспільства дитину навчають двом важливим речам, які пов'язані зі статтю: по-перше, сітці асоціацій, пов'язаних зі статтю, які діють як когнітивна схема; по-друге, тому, що дихотомія чоловічого та жіночого має місце практично в будь-якій галузі людського досвіду [136, 134].

Вважаємо за потрібне відзначити, що “діти мали бути менш схематизованими за гендером, а, відповідно, і за статтю, як би суспільство обмежувало асоціативні сітки, пов'язані зі статтю, і не наполягало би на функціональній важливості гендерної дихотомії” [15, 320-321].

Після того, як нами були розглянуті категорії, пов'язані з утвердженням гендерної рівності в суспільстві та виявленням форм дискримінації за ознакою статі, можемо перейти до змістовного аналізу ідеї гендерної рівності.

У шерезі гендерних проблем ідея гендерної рівності посідає суттєве місце. Її дослідженням займаються науковці в сфері права, культурології, соціології, економіки тощо. Рівність – одне з головних понять соціальної політики, яке пов'язано з розбудовою демократичного суспільства і передбачає ліквідацію будь-яких форм дискримінації. Рівність за ознакою статі – складова загального принципу рівності громадян, і “не може бути вилученою із загального процесу розвитку суспільства, становлення ідеології та практики його реалізації” [144, 65].

Важливим кроком на шляху досягнення мети досліджуваної проблеми, а саме: змістовного аналізу ідеї гендерної рівності, постає визначення поняття “гендерна рівність”. У ході дослідження нами виявлено, що існують розбіжності в трактуванні й осмисленні поняття рівності згідно з різними ідеологічними доктринами та політичними течіями.

Так, у контексті ліберальної ідеології рівність розглядається як рівність перед законом, тобто, рівність – процедурне питання, яке вирішується виключно прийняттям певних правових та законотворчих актів, що сприятимуть знищенню всіх правових перешкод, застосовуючи єдині критерії до всіх індивідів і

гарантуючи справедливий результат. Але така модель поняття рівності несе в собі протиріччя, бо не всі люди мають однакові можливості і це може стати перешкодою для усунення різних форм дискримінації [161, 39-40].

Прихильники консерватизму визнають природну нерівність людей та ієрархічну побудову суспільства. Консерватори ратують за збереження патріархатних порядків у суспільстві. Консервативна ідеологія побудована на “принципі заслуг”, який визначає місце людини в суспільній ієрархії, і уявлення про рівні можливості – “це мінімалістські уявлення, які підтримують усунення перешкод для просування і визнають останнє тільки на основі особистих заслуг” [161, 41-42].

Соціалістичний напрям в ідеології відстоював права жінок на рівну оплату рівної праці з чоловіками, але пов’язував жіночі проблеми з класовими, а порушення рівноправності жінок і чоловіків визнавалося як теоретична, а не нагальна проблема, вирішення якої не потребує терміновості. Соціалісти зводили вирішення жіночого питання до знищення приватної власності, що з часом виявило утопію цього вчення [161, 43-44].

Соціал-демократичні теоретики, розвинувши і переосмисливши соціалістичні погляди, висувають концепції щодо реалізації принципу рівності. Теоретичні дискусії торкаються проблеми обґрунтування двох можливих ідеальних моделей досягнення загального добробуту людей: перша модель пов’язана з гарантією необхідного мінімуму в сфері соціального забезпечення (рівність можливостей), а друга – з наміром надання людям для нормального функціонування в суспільстві необхідних засобів (рівність результату). Головне в концепціях соціал-демократичного напрямку – “рівність результатів за рахунок активного втручання держави в політику” [161, 44-45].

Щодо визначення поняття гендерної рівності українські науковці з гендерної проблематики в системі державної політики формулюють його як “рівні права і рівні можливості для жінок і чоловіків у суспільстві, рівні умови для реалізації прав людини, участі у національному, політичному, економічному, соціальному

та культурному розвитку, отримання рівних винагород за результатами участі” [118, 11].

Дослідниця гендерних проблем у сфері юридичного права Т. Мельник під “рівністю чоловічої та жіночої соціальних статей” розуміє “рівність їх соціального статусу, загальну участь у всіх сферах суспільного, державного та особистого життя на основі самоусвідомлення особистісних потреб і інтересів, подолання ієрархічності, відповідно до якої історично чоловіки вважалися як істоти вищі, а їх діяльність і її результати – більш суспільно значущі, аніж дії та їх результати, що виконували жінки” [176, 273].

Ми акцентуємо свою увагу на таких підходах у визначенні рівності:

1) рівність перед законом; 2) рівність можливостей; 3) рівність результату; 4) гендерний паритет.

При розгляді рівності перед законом (рівність прав) передбачається надання однакових (рівних) політичних, законодавчих, соціальних, економічних та культурних прав де-юре жінкам і чоловікам, а також забезпечення де-юре рівних умов для їх здійснення. Рівність прав – проблема правового характеру, вирішення якої потребує законодавчого втручання, наявності чіткого розуміння правової політики та визначення правової стратегії. Забезпечення рівності прав людини передбачає забезпечення прав жінок і чоловіків згідно з принципом недискримінації, тобто ліквідуванням всіх форм дискримінації за ознакою статі [176, 273].

Рівність можливостей (гарантій) передбачає створення рівних умов де-факто для забезпечення рівного розподілу, використання політичних, економічних, соціальних і культурних цінностей, які б виключали будь-яке обмеження кожної статі [176, 273].

Рівність результату – це цілеспрямоване забезпечення ліквідації для конкуруючих сторін перешкод, зумовлених попередньою дискримінацією. Тобто, передбачається, що потрібні додаткові засоби, “щоб насправді забезпечити, а не тільки формально встановити рівність усіх перед законом” [118, 10].

Рівність можливостей є не тільки правовою проблемою, але й соціально-економічною та культурною, бо дійсного забезпечення рівності прав не можна досягнути без подолання економічної та соціальної залежності жінки від чоловіка, умов, що її породжують і відтворюють, а також без розвитку певної культури в суспільстві [176, 273].

Гендерна рівність передбачає гендерні відмінності, бо рівність статей не означає їх біологічної ідентифікації. Гендерна рівність передбачає право на відмінності між жінками і чоловіками, визнає рівну оцінку цих відмінностей і різні ролі, які вони виконують у суспільстві. Відмінності не повинні негативно впливати на умови життя як жінок, так і чоловіків, бути причиною їх дискримінації [176, 273-274]. “Рівність статей не означає їх тотожності одна з одною або ідентичність, рівно як і те, що ця рівність не повинна встановлювати у якості норми такі умови та спосіб життя, які притаманні чоловікам ” [цит. із: 161, 56].

З точки зору Т. Мельник, право “повинно виступати тим джерелом, що, не виключаючи відмінностей, що присутні кожній статі, не зводяться до уподібнення “менш варті”, тобто “жіночої” статі, “більш варті” (чоловічій), веде до рівного розподілу економічних, політичних, соціальних і інших можливостей ” [176, 274]. Це означає, що правовий спосіб затвердження принципу рівності статей включає і право на відмінності, що потребує відображення в законодавстві. Сутність правових аспектів гендерної рівності полягає в забезпеченні реальних партнерських взаємовідносин між жінками і чоловіками, їх загальної відповідальності в усуненні дисбалансу в приватній та публічній сферах, ствердженні паритетних засад, що ведуть до зближення, а не до розмежування статей.

Слід зазначити, що в останній час більшого поширення набуває визначення “гендерний паритет”, як взірець гендерно-збалансованих відносин статей в суспільстві. “Ідея паритету враховує різницю між статями, але стверджує, що вони не повинні бути перешкодою для рівного підходу для різних статей. Формули рівного підходу тому повинні враховувати відмінності

між жінками та чоловіками, що в протилежному випадку вони не будуть мати бажаного результату” [цит. із: 161, 59].

Концепція гендерної рівності не догматична, вона передбачає дискусію, як можна змінювати ті структури в суспільстві, що відтворюють нерівні владні відносини між жінками і чоловіками, та як досягти кращого балансу в різноманітних жіночих та чоловічих цінностях і пріоритетах [57, 113]. Правове вирішення проблеми гендерної рівності націлене на “можливість створити такі суспільні структури, які б забезпечували збалансованість владних, управлінських і інших суспільних відносин між жінками та чоловіками, долали соціальну ієрархію між ними, сприяли б конструюванню нових форм взаємовідносин” [176, 274].

Законодавство виступає одним із найважливіших механізмів затвердження рівності прав, у тому числі, за ознакою статі. Соціальне становище жінок і чоловіків у суспільстві оцінюється через призму принципу рівності в Конституції як основному законі. Принципи рівності та свободи є базовими цінностями в більшості сучасних конституцій. Зокрема, стаття 24 Конституції України проголошує: “Громадяни мають рівні конституційні права і свободи та є рівними перед законом. Не може бути привілеїв чи обмежень за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, етнічного та соціального походження, майнового стану, місця проживання, за мовними або іншими ознаками. Рівність прав жінки і чоловіка забезпечується: наданням жінкам рівних із чоловіками можливостей у громадсько-політичній і культурній діяльності, у здобутті освіти і професійній підготовці, у праці та винагороді за неї; спеціальними заходами щодо охорони праці і здоров’я жінок, встановленням пенсійних пільг; створенням умов, які дають жінкам можливість поєднувати працю з материнством; правовим захистом, матеріальною і моральною підтримкою материнства і дитинства, включаючи надання оплачуваних відпусток та інших пільг вагітним жінкам і матерям” [148].

Доцільно зауважити, що у ст. 24 вживаються два терміни: рівність та рівність прав (рівноправність). П. Рабінович пропонує трактувати ці поняття наступним чином: “Рівноправність – це

однаковість, тобто рівність прав людини і громадянина в усіх і кожного ” [233, 105]. Рівноправність він поділяє на загальносоціальну і юридичну. Загальносоціальна передбачає однаковість основних прав і свобод людини. Вона існує завжди, оскільки кожному належать рівні з іншими основні права. Її сутність полягає у фактичній рівності прав і свобод людини. Юридична рівноправність – це однаковість, рівність юридичного статусу правоздатних суб’єктів, у першу чергу рівність їх основних (конституційних) прав і юридичних обов’язків, що означає формальну рівність юридичних прав і свобод. Таким чином, юридична рівність прав і свобод є свідченням визнання державою фактичної рівності основних прав людини та забезпечення цих прав усіма засобами державного впливу [233, 103-107].

У контексті нашого педагогічного дослідження нам найбільш близькі погляди Л. Завадської, яка пропонує конструкцію гендерної рівності вивчити через чотири параметри [101, 66-67].

Перший параметр – це права людини як універсальний стандарт політичних, громадянських, економічних, соціальних і культурних прав і свобод для жінок і чоловіків. Права людини визнаються основоположним принципом політики. *Другий параметр* – права людини як права жінок. Головна увага приділяється забезпеченню прав людини як прав жінок. Визнання цих прав пов’язане з порушенням рівності, його ідеології та практики реалізації в звичайному житті. *Третій параметр* – права, свободи, обов’язки, відповідальність (основні елементи конституційного право розуміння). За допомогою цих категорій вимірюється стандарт рівності як у конституції, так і в чинних законодавчих актах. *Четвертий параметр* – рівні можливості (основний елемент гендерної рівності). Цей елемент відображає ступінь реалізації та ступінь гарантованості стандарту рівності, що міститься в Конституції та в законодавстві [101, 66-67].

Конструкція гендерної рівності розкривається через категорію прав людини як універсального стандарту рівності. Забезпечення прав людини постає сьогодні як нагальна й найважливіша проблема сучасного суспільства. Права людини відображають

загальний і безумовний стандарт, який є єдиним для обох статей. Цей стандарт знаходить свій прояв у єдиних конституційних нормативах, що закріплюють рівність політичних, громадянських, соціальних, економічних і культурних прав і свобод чоловіка та жінки.

Також конструкція гендерної рівності може бути розкрита через категорію прав людини-жінки. Цей стандарт сприяє реалізації принципу рівності для обох статей, враховуючи відмінності між чоловіками та жінками, та визнає, що гендерні особливості в статусі жінок і чоловіків не заважають рівності, а лише потребують певного включення в законодавство [101, 70-71].

Рівність обох статей за своїм змістом передбачає рівність прав, свобод, обов'язків, відповідальності як чоловіків, так і жінок. Конституційне право як основна категорія рівності визначається через міру свободи. Вона є рівною для обох статей. Рівність у свободі для жінки визначається вільним вибором шляху свого життя – робити кар'єру чи віддавати весь свій час сім'ї.

Невід'ємною частиною конституційного права є рівність обов'язків. Обов'язок визначається через необхідність поваги до прав людини, обраних нею ролей у суспільстві. Ця сфера гендерного права відображає розподіл ролей чоловіків і жінок у суспільстві [101, 72].

Конструкція гендерної рівності розкривається через категорію рівних можливостей. Вона сприяє захисту від порушень при реалізації принципу рівних прав громадян. Політика рівних можливостей слугує інструментом вирівнювання становища жінок у суспільних відносинах, бо пов'язана зі здійсненням державою спеціальних заходів для захисту рівності в тих сферах життєдіяльності людини, де є його порушення. *“Рівність можливостей – це система забезпечення рівності в правах”* [101, 74].

Слід зауважити, що рівність можливостей – це не лише правова, а й соціально-економічна, культурна проблема, пов'язана з традиціями та звичаями суспільства, стереотипами та

нормами пануючої ідеології тощо. Це система дійсних суспільних відносин і нормативних регуляторів поведінки суспільства. Патріархатна ідеологія, пануюча в сучасній культурі суспільства, заважає розвитку ідей рівності, ідей поваги до статі. Рівність жінок і чоловіків не можна досягти, якщо суспільство не готове сприйняти принцип рівності [101, 74-75].

Аналіз проведених досліджень засвідчив, що, незважаючи на наявність рівних конституційних прав, жінки не володіють рівністю можливостей, тому що в суспільстві мають місце механізми дискримінації за ознакою статі. Суть дискримінації полягає в порушенні рівності і не має значення, який чинник сприяв цьому порушенню, бо будь-яке соціальне становище пов'язане з традиціями нерівності в суспільстві, культурою і владою. Нерівність можна подолати, якщо усунути механізми, що породжують стан дискримінації [101, 78].

Очевидно, що держава повинна проводити антидискримінаційну, правову політику, яка буде спрямована на усунення причин нерівності. На даному етапі розвитку суспільства вченими сформульовані нові принципи гендерної політики, які формують нову сучасну ідеологію рівності й які мають бути покладені в основу створення відповідної системи освіти та виховання студентської молоді (див. Розділ 1).

Усе вищевикладене дає змогу стверджувати, що, визнаючи необхідність впровадження гендерної політики, наша держава робить великий крок у напрямі досягнення реальної рівності жінок і чоловіків у суспільстві. Але як вже зазначалося вище, досягти реальних результатів рівності неможливо без створення певної законодавчої бази та вироблення правових механізмів її реалізації, без відповідної високої професійної підготовки спеціалістів, які реалізують цю політику.

Досягнення рівності між жінками та чоловіками можливе лише при ефективно діючому національному механізмі. На даний час вже сформовані його гендерноорієнтовані елементи – це Рада рівних можливостей (Гендерна Рада), яка працює при Міністерстві у справах сім'ї та молоді з 1998 року. В регіонах створені структури (відділи, комітети), що відповідають за

поліпшення становища жінок. Гендерні перетворення закладено у Програму дій Уряду, приймаються державні документи, спрямовані на досягнення гендерної рівності:

- Постанова Кабінету Міністрів України від 6 травня 2001 року № 479 щодо Національного плану дій щодо поліпшення становища жінок та сприяння впровадженню гендерної рівності у суспільстві на 2001-2005 роки;
- Постанова Кабінету Міністрів України від 26 квітня 2003 року № 616 “Про затвердження Комплексної програми реалізації на національному рівні рішень, прийнятих на всесвітньому саміті зі сталого розвитку, на 2003-2015 роки”.

Важливо відзначити, що Верховна Рада України ратифікувала у 1999 році Конвенцію Міжнародної організації праці №156 “Про рівне ставлення і рівні можливості для трудящих чоловіків і жінок: із сімейними обов’язками”, український Уряд визнав перспективи розвитку згідно з Конвенцією про ліквідацію всіх форм дискримінації жінок і Платформи дій, прийнятої в 1995 році в Пекіні.

За останні роки Верховною Радою України прийнято ряд прогресивних законів, спрямованих на забезпечення необхідних умов для утвердження гендерної рівності в державі. Це, зокрема, такі закони: “Про попередження насильства в сім’ї ” (2001 рік); “Про обов’язкове державне соціальне страхування на випадок безробіття” (2000 рік); “Про загальнообов’язкове державне соціальне страхування у зв’язку з тимчасовою втратою працездатності й витратами, зумовленими народженням й похованням ” (2001 рік); “Про зайнятість населення ” (2000 рік); “Про державну допомогу сім’ям з дітьми ” (2001 рік) тощо [225].

Не коментуючи суть зазначених законів, слід відзначити їх суперечливість щодо гендерної справедливості, бо спрямовані вони в більшій мірі на поліпшення становища жінок аніж на створення належних умов для обох статей, якщо виходити з позиції гендерної рівності.

На розгляд Верховної Ради України з 1999 року було подано чотири проекти закону про державне забезпечення рівних прав і

можливостей чоловіків і жінок, але жоден не був підтриманий парламентарями. Необхідність прийняття цього закону була очевидна, оскільки рівність потребує перш за все юридичного захисту. Закон про забезпечення гендерної рівності повинен сприяти не тільки змінам в суспільстві, а й формуванню свідомості людей, закріплюючи нові цінності і пріоритети, спрямовані на повагу до прав як жінки, так і чоловіка. Нарешті довгоочікуваний Закон України “Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків ” був прийнятий у вересні 2005р. [106]. Його можна вважати початком становлення нового гендерного законодавства, але й він далекий від досконалого і не в усьому відповідає сучасним гендерним принципам й існуючим світовим стандартам в оцінці соціально-статевих проблем.

Незважаючи на позитивні здобутки в законодавчому забезпеченні процесу досягнення рівності жінок і чоловіків і зростаючий інтерес громадського інтересу до гендерної тематики, ідея гендерної рівності дуже важко впроваджується в життя. Проблема утвердження гендерної рівності не може бути вирішена тільки через державні правові механізми, в її розв’язанні має бути задіяне все суспільство, всі сфери його життєдіяльності.

Досягнення гендерної рівності – довгостроковий процес, який потребує постійного переосмислення. На даному етапі розвитку суспільства важливими цілями гендерної рівності передбачаються наступні аспекти:

- усвідомлення і втілення в життя прав жінок як *прав людини*, що означає надання можливості жінкам і чоловікам реалізувати повністю свої права, а також вирішення проблем, пов’язаних із дискримінацією жінок, і повага до них;

- розвиток і поліпшення паритетної *демократії*, що має сприяти рівній участі жінок і чоловіків у політичному та публічному житті, а також в інших сферах життєдіяльності, їх рівномірній участі в прийнятті всіх рішень у суспільстві;

- індивідуальна економічна *незалежність*, що має на увазі рівну оплату, рівний доступ до кредитів, рівні умови на ринку праці, рівний розподіл майна, з урахуванням гендерних

відмінностей у приватному житті. “Звертання до необхідності індивідуальної незалежності – це те, що може примирити сім’ю і працю в способі життя як жінок, так і чоловіків ” [57, 114].

- *Освіта* є ключовою ціллю для гендерної рівності, бо сприяє трансформації суспільних норм, знань та навичок. Вона є вирішальною, тому що “освітні системи і всі елементи цієї системи (вчителі, школи, підручники, дослідницькі інститути тощо) посилюють (наділяють владою) дівчаток і хлопчаків і стежать за зрівноваженням існуючих гендерних ієрархій ”. ЗМІ також є цільовою групою через свої владні позиції в формуванні норм, поглядів і знань.

- *Спільна відповідальність* жінок і чоловіків за досягнення гендерного балансу в суспільстві [57, 114-115].

Цілком очевидно, що досягнення вищеозначених цілей, як то прав людини, демократії, економічної незалежності та освіти за умов спільної відповідальності між жінками та чоловіками за гендерну збалансованість суспільства, приведе до держави загального добробуту для всіх його громадян.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2

Ключовим поняттям у розкритті ідеї гендерної рівності є феномен гендеру, акцент у визначенні якого відповідно до цілей нашого дослідження ми робимо на розумінні останнього як системи міжстатевих відносин, які конструюються в процесі спільної взаємодії студентів і студенток, і які можуть мати патріархатний (традиційний) або егалітарний (заснований на принципі рівності) характер.

Сутність ідеї гендерної рівності розглядається через декілька підходів: 1) рівність перед законом (формальна рівність, закріплена законодавчо – де-юре); 2) рівність можливостей (створення рівних умов де-факто для забезпечення рівного використання суспільних цінностей обома статями); 3) рівність результату (цілеспрямоване усунення всіх перешкод, які можуть бути зумовлені попередньою дискримінацією); 4) гендерний паритет (забезпечення гендерно-збалансованих відносин між статями, що, враховуючи статеві відмінності, сприятиме розвитку партнерських взаємовідносин між жінками і чоловіками, їх загальної відповідальності в усуненні дисбаланса в приватній та публічній сферах, ствердженні паритетних засад, що ведуть до зближення, а не до розмежування статей).

Вивчення гендерної соціалізації як певного процесу, під час якого відбувається засвоєння відмінностей у статусах, нормах і ролях, що відповідають біологічній статі особистості відповідно існуючої культури сучасного суспільства, дозволяє виявити їх ієрархію та субординованість, що створює гендерну стратифікацію, і, в результаті, унеможлиблює розвиток взаємовідносин статей на основі ідеї гендерної рівності. Доведено, що людині через соціальні інститути, такі як сім'я, освітні заклади, ЗМІ транслиуються гендерні стереотипи, які, в свою чергу, закріплюють рольові моделі поведінки, що відповідають існуючій патріархатній ідеології щодо понять “чоловічого” або “жіночого”. Гендерні стереотипи, орієнтуючи чоловіків і жінок на різні життєві стратегії, визначають їх нерівні позиції в соціальному житті. В контексті нашої роботи вони спонукають студентів і студенток будувати не рівноправні

відносини, що носять паритетний характер, а владно/підвладні, взаємодоповнюючі відносини, за яких представникам чоловічої статі як займаючим більш високий соціальний статус відводяться лідируюча роль і домінуюча позиція. Традиційні гендерні ролі унеможливають індивідуальний саморозвиток і самовираження як представників чоловічої, так і жіночої статей. В процесі гендерної соціалізації студентської молоді потрібно створювати умови для виховання міжстатевих відносин, вільних від жорстких патріархатних гендерних стереотипів для формування здатності адаптуватися до різноманітних культур, надання можливості індивідуального самовираження.

Досягнення гендерної рівності потребує трансформації гендерних ролей і стереотипів у сучасному патріархатному суспільстві, формування нової гендерної культури, яка є не тільки чинником легітимації гендерної нерівності в суспільстві, а й пропонує способи її подолання. Концепція гендерної культури, враховуючи відмінності між жінками і чоловіками, сприяє їх партнерським відносинам на основі взаємоповаги, особистісного взаємопорозуміння, взаємопідтримки.

Порівняння особливостей гендерної соціалізації з ще одним із вивідних понять соціалізації – статеворольовою соціалізацією, дозволило виявити, що статеворольовий підхід, незважаючи на дані досліджень, які свідчать, що між жінкою та чоловіком більш спільного, ніж відмінного, розглядає чоловіка та жінку як дві різновидності, що мають абсолютно відмінні сутності та призначення. Усупереч статеворольовій парадигмі гендерно орієнтовані дослідження соціалізації людей за статтю, не заперечуючи значущість і вплив біологічної статі, акцентують увагу на впливі соціуму на становлення та конструювання гендерної ідентичності індивідів і їх гендерних відносин, тобто зі специфікою їх виховання як чоловіка або жінки відповідно до уявлень конкретної культури щодо притаманої їм статевої поведінки. Прибічники гендерної теорії заперечують причинну залежність між жіночою та чоловічою анатомією й визначеними суспільними ролями, яка сприймається як природний порядок

речей, і наголошують на необхідності аналізу відповідних владних систем.

Ми розуміємо гендерну соціалізацію як процес організованого впливу на адаптацію студентської молоді до мінливих трансформацій соціально-культурного оточення з метою подолання асиметричних умов для їх гендерного розвитку і становлення гендерної ідентичності за рахунок розширення рольового репертуару; осмислення вимог існуючої культури щодо людей у відповідності з їх біологічними статевими ознаками; набуття досвіду егалітарних гендерних відносин у міжстатевій взаємодії; формування адекватної гендерної поведінки; забезпечення самовираження і вільного самовизначення.

Організація гендерної освіти та виховання повинна базуватись на теоретичних засадах сучасних гендерних теорій: 1) теорії соціального конструювання гендеру; 2) теорії розуміння гендеру як стратифікаційної категорії в сукупності інших стратифікаційних категорій; 3) теорії розуміння гендеру як культурної метафори; це потребує впровадження гендерних підходів у виховну діяльність, проведення гендерного аналізу освітньо-виховних заходів. Гендерний підхід, враховуючи відмінності, існуючі між жінками і чоловіками, базується на осмисленні того, що різні явища, що відбуваються в суспільстві, по-різному впливають на жінок і чоловіків, його головна мета – досягнення гендерної рівності. Гендерний аналіз допомагає виявляти гендерну нерівність у суспільстві, і, як наслідок, визнавати його гендерну стратифікацію.

Все вищесказане надає нам впевненості щодо можливого коригування впливу соціального середовища у ході організації виховної діяльності у напрямку розширення індивідуальних можливостей студенток / студентів у виборі егалітарних моделей поведінки та їх самореалізації незалежно від статі. Вважаємо за потрібне в процесі гендерної соціалізації не загострювати увагу на проблемі статі, не протиставляти юнака та дівчину одне одному, залишати за студентом/студенткою свободу у виборі поведінки.

РОЗДІЛ 3

СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ ЩОДО ГЕНДЕРНОЇ РІВНОСТІ

На даний час неможливо уявити собі спеціаліста, особливо в сфері соціального та гуманітарного знання, без відповідної підготовки в області гендерної теорії та методології, бо весь соціальний устрій, всі культурні норми та цінності сучасного суспільства пронизані гендерною складовою, і це потрібно враховувати при вивченні будь-яких соціальних або культурних питань. Нагальною стає проблема принципово нової підготовки фахівців, здатних критично оцінювати соціальні реалії сьогодення, уникаючи стереотипного його сприйняття. На жаль, сучасна школа, у тому числі й вища, відтворює, жорсткі стандарти відносно жіночості та мужності, які згодом виступають об'єктивними бар'єрами для самореалізації людини, і, взагалі, гальмують розвиток держави через ігнорування та недостатнє використання потенціалу будь-якої статі у всіх сферах суспільної життєдіяльності. Освітні заклади, таким чином, демонструють нерівний статус жінок і чоловіків, відображаючи гендерну стратифікацію суспільства та існуючої культури в цілому.

У рамках дослідження проблеми гендерної освіти та виховання студентської молоді в процесі соціалізації нами було проведено опитування студентів із метою виявлення гендерної освіченості опитуваних, їх уявлень щодо реальної рівності між статями.

Для проведення дослідження нами були обрані дві групи студентів: перша група – студенти спеціальностей, майбутня професія яких пов'язана з соціальною діяльністю (майбутні соціальні працівники, педагоги, вчителі, вихователі); друга – студенти коледжів.

Перш за все нас цікавило знання емпіричного матеріалу, бо саме це надавало нам можливість визначити рівень обізнаності у сфері гендерної проблематики, а також одержати необхідну наукову інформацію, яка допомогла б нам розробити відповідний зміст адекватний сучасним егалітарним гендерним уявленням і в

подальшому визначитися з педагогічними умовами гендерної освіти та виховання студентської молоді в процесі соціалізації.

Перш за все студентам було запропоновано відповісти на запитання анкети, яка мала на меті виявити їхні уявлення щодо поняття «гендер» (див. Додаток А). На жаль, маємо за потрібне відзначити дуже низьку обізнаність студентської молоді у галузі гендерних проблем. Незважаючи на підвищення інтересу до цієї проблематики з боку державних органів і політичних сил на рівні світового порядку, пересічні громадяни практично не володіють не те що гендерним інструментарієм, а навіть будь-якою термінологією на рівні лікбезу, вважаючи поняття “гендер” специфічним терміном щодо певної науки. Це і підтвердили отримані дані. Обираючи визначення поняття “гендер”, більшість опитуваних обрала варіант “важко відповісти” – 45,6%; одна частина респондентів визначила його як одне з головних понять сучасної соціології, яке пов’язане з проблемою визнання жіночих прав у сучасному суспільстві (22,3%), інша – як суто лінгвістичний термін, що в перекладі з англійської означає рід (жіночий/чоловічий) (27,4%), що в цілому підтверджує вищевикладене, хоча й існує невеликий процент студентів, які правильно визначили це поняття (4,7%) (див. Додаток А, п.1), але він, на нашу думку, не може вплинути на загальну картину.

Подібний стан речей ми можемо спостерігати і в питанні щодо визначення студентами сутності гендерної рівності. Тут більшість респондентів все ж таки намагалася визначитися, але й як у попередньому разі, більшість має невірні уявлення щодо сутності гендерної рівності (43,7% опитуваних), віддаючи перевагу у визначенні її як проблеми правового характеру, що має сприяти знищенню всіх правових перешкод, застосовуючи єдині критерії до всіх індивідів, але подібне розуміння поняття рівності несе в собі протиріччя, бо не всі люди мають однакові можливості і це може стати перешкодою для усунення різних форм дискримінації; інші розуміють гендерну рівність як поліпшення становища жінки, що зовсім спростовує сутність самої проблеми гендеру, бо в цьому разі не враховуються інтереси чоловіків – 31,5% опитуваних; правильно відповіли –

9,5% респондентів, відповідно не відповіли – 11,7% (див. Додаток А, п. 2).

Майже повну відсутність знань опитувані показали у питаннях стосовно відмінностей гендерної та статевої ідентичності людини. Так, на питання опитувальника чи вважаються тотожними поняття “гендерна ідентичність” і “статева ідентичність”, більшість респондентів зовсім не визначилися з відповіддю – 57,6%, частина віддала перевагу відповіді “так” – 38,2%, і лише 4,2% надали правильні відповіді.

Невтішні результати були нами отримані з питань обізнаності в області правового регулювання гендерними взаємовідносинами в суспільстві (див. Додаток А, п. 4). На жаль, перелічити всі ті правові акти або постанови, спрямовані на забезпечення гендерної рівності у суспільстві, які є в нашій країні, не зумів жоден респондент. Менш одного проценту (0,85%), указали, що існує закон щодо гендерної рівності, але знову ж таки не один респондент не написав його назву правильно. Усе це, на нашу думку, свідчить про низьку інформованість населення, зокрема студентської молоді, щодо питань із гендерної проблематики.

Одним із важливих показників у цьому блоці наукової інформації ми вважаємо оцінювання опитуваними рівня своїх знань із гендерної проблематики. Згідно отриманих даних (див. Рис. 3.1) високим свій рівень знань не вважає жоден опитуваний, достатнім – 22,6% опитуваних, середнім – 31,2%, низьким – 17,8% і важко було відповісти 28,4%.

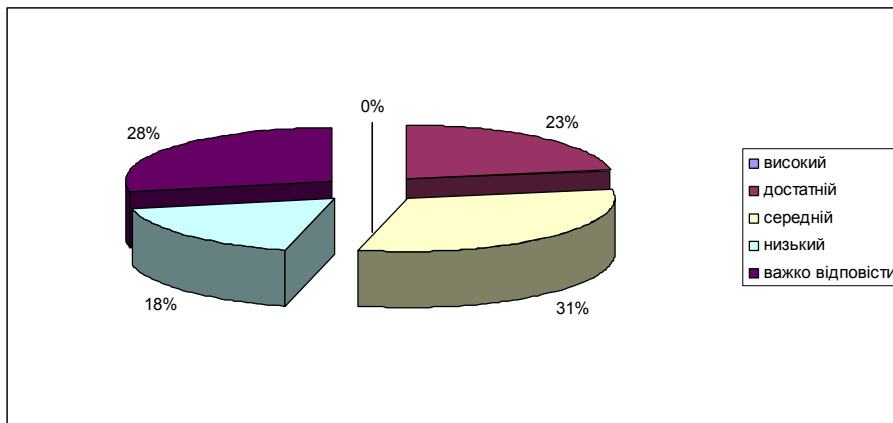


Рис. 3.1. Оцінка рівня знань із гендерної проблематики

Виходячи з цього, не викликають здивувань отримані дані щодо зацікавленості опитуваними взагалі гендерними проблемами. Для обробки даних ми використовували метод визначення індексу зацікавленості. В його основу було покладено ідею добре відомого й переконливого методу виявлення індексу задоволеності (за Н. Кузьміною), адаптованого відповідно до завдань нашого дослідження (див. Додаток А, п. 6). Відповідно до формули, ми виявили, що індекс зацікавленості ($J_{п.і}$) у контрольній групі склав $-0,31$, а в експериментальній – $-0,34$. Так як згідно з формулою індекс може коливатися від $+1$ до -1 , стає очевидним, що рівень зацікавленості студентами коледжів проблемами гендерних відносин у сучасній Україні достатньо низький в обох групах.

Отримані вище дані підтверджуються і рівнем потреби опитуваних у набутті знань щодо гендерних відносин у суспільстві. Ієрархічна градація рівнів потреби у набутті гендерних знань виглядає у такий спосіб (див. рис. 3.2).

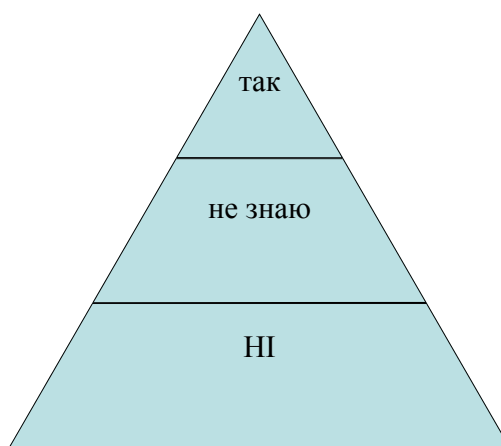


Рис. 3.2. Рівень потреби студентів у набутті гендерних знань.

Так, як випливає із діаграми, більшість студентів, на жаль, не мають потребу у вивченні проблем, пов'язаних із гендером, їх – 50,7%, вони займають основу піраміди, не визначилися 32,9% опитуваних, місце в піраміді – середнє, і лише невелика частка має таку потребу, відповідно – 16,4% студентів.

Як свідчать вище перелічені дані, велика кількість опитуваних не готова сприймати гендерну проблематику, що ми пов'язуємо зі станом проблеми гендерної рівності на даному етапі розвитку сучасного суспільства. Тому ми вважали за потрібне визначити розуміння опитуваними важливості гендерних перетворень і наявності цих процесів у нашій країні. Характерно, що високим загальний рівень вирішення проблеми гендерної рівності в сучасному суспільстві не вважає ані єдиний опитуваний, достатнім – 28% опитуваних, середнім – 14,4%, низьким – 45,7%, вагалися відповісти – 37,1%. Отримані дані в відсотковому еквіваленті наглядно підтверджує діаграма, зображена на рисунку 3.3.

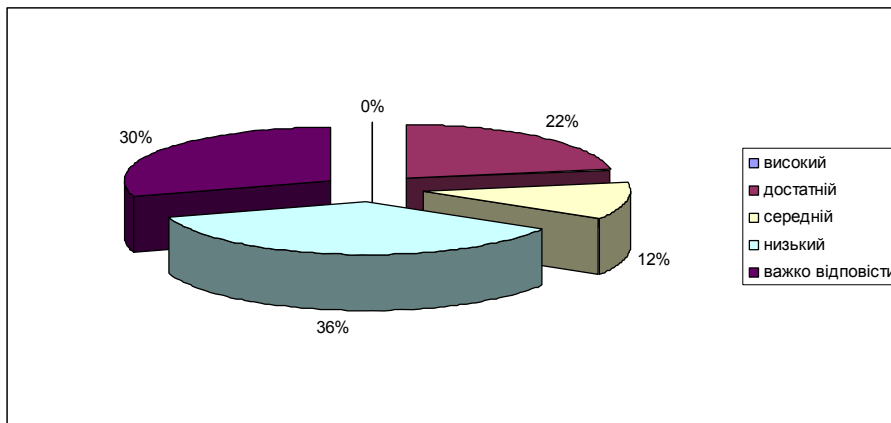


Рис. 3.3. Відображення уявлень студентів щодо загального вирішення гендерних проблем у суспільстві

Отримані дані дозволяють нам припустити, що більшість опитуваних розуміють, що на даний час ми маємо невтішну ситуацію з вирішенням питання гендерної рівності, але треба враховувати і той факт, що більше третини (37,1%) не визначилися з відповіддю, що свідчить про низьку інформованість студентської молоді щодо гендерних проблем.

Цікавим для нас було визначити рівень усвідомлення опитуваними існування гендерної нерівності в оточуючому них соціальному середовищі. Характерно, що не один респондент не погодився з варіантом “не існує” (0%), але треба враховувати і той факт, що більше половини (51,1%) не визначилися з відповіддю, що, на нашу думку, знову ж таки свідчить про низьку обізнаність опитуваних у сфері гендерних взаємовідносин. Частина опитуваних погодилася, що гендерна нерівність існує більшою мірою – 20,6%, інша – що нерівність має місце в окремих випадках – 28,3% (див. Додаток А, п. 9).

Наступне запитання логічно витікає із попереднього. Ми намагалися з'ясувати у чому ж, на погляд студентів, має прояв гендерна нерівність у сучасному суспільстві. При цьому питання анкети припускало можливість вибору від одного до трьох варіантів відповідей. Результат опитування ми розмістили в таблиці 3.1. у вигляді оцінки даних у відсотках.

Таблиця 3.1

**Відображення рівня прояву гендерної нерівності
у сферах життєдіяльності**

№ з/п	Сфери життєдіяльності	Оцінка в %
1	у зарплатні чоловіків і жінок	67,2
2	у розподілі домашніх обов'язків	51,2
3	у можливості поступити в ВНЗ	56,9
4	у прийомі на роботу	46,8
5	у просуванні кар'єрними щаблями	87,2
6	у виборі професії	44,6
7	у праві вільно обирати життєвий шлях	28,6

Уважно проаналізувавши дані таблиці, маємо відзначити певну невизначеність опитуваних щодо проблем гендерної нерівності, про що свідчить розбіжність процентних оцінок показників за всіма наданими фактами із різноманітних сфер людської діяльності. Так, якщо прояв нерівності у просуванні кар'єрними щаблями оцінили в 87,2%, що цілком є очевидним фактом і широко розповсюджується сучасним ЗМІ, то такі показники як “у прийомі на роботу” та “у виборі професії”, були оцінені в 46,8% та 44,6%, що навіть не досягає п'ятидесятьквого рубежу. Прояву гендерної нерівності у зарплатні чоловіків і жінок віддали перевагу 67,2% опитуваних, а у розподілі домашніх обов'язків – 51,2%. На нашу думку, така суперечлива картина склалася через те, що населення має певну інформованість щодо відсутності жінок на верхніх щаблях влади. А от свідчення про відсутність гендерної нерівності у виборі професії та у прийомі на роботу ми можемо віднести до необізнаності студентів у проблемах гендеру, які не усвідомлюють повною мірою тих обмежень, що накладаються гендерними ролями на жінок і чоловіків. Яскраве підтвердження цьому надає оцінка прояву нерівності у праві вільно обирати життєвий шлях (28,6%), бо явно опитувані не розуміють, що

суспільство своїми експектаціями до тієї чи іншої статі нав'язує жінкам і чоловікам різні гендерні ролі, і відповідно різні життєві шляхи.

Продовжуючи аналіз у напрямку виявлення у студентів розуміння гендерних проблем, нами було запропоновано оцінити за п'ятибальною шкалою твердження, що відносяться до застарілих гендерних стереотипів. Це питання надавало нам змогу визначити не тільки рівень гендерних уявлень опитуваних, але й їх реальне бачення існуючого стану речей у суспільстві стосовно становища жінки і чоловіка в ньому. З цією метою респондентам було запропоновано твердження (див. додаток А, п. 11), які вони повинні були оцінити за п'ятибальною шкалою в діапазоні від 5 до 1 балу, де 5 балів означало, що вони повною мірою відносять твердження до групи застарілих гендерних стереотипів, а 1 – навпаки, не вважають його таким. Після відповідної обробки дані в узагальнюючому вигляді було згруповано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2

Відображення рівня уявлень студентів щодо гендерних стереотипів

<i>№ з/п</i>	<i>Гендерні стереотипи</i>	<i>Рангове місце</i>	<i>Середній бал</i>
1	чоловікам слід уникати занять і особистісних рис, що асоціюються з жінками	3	1,89
2	чоловіки не повинні виражати відчуття, показувати емоційну слабкість і зобов'язані самі вирішувати власні проблеми	2	1,87
3	місце жінки – в приватній сфері	6	2,81
4	місце чоловіка – публічна сфера	4	2,18

5	жінка повинна відповідати за домашнє господарство, стосунки в сім'ї	5	2,63
6	чоловіки повинні фінансувати сім'ю, забезпечувати її матеріальне становище, бути професійно успішними	1	1,82
7	праця жінки повинна бути пов'язаною із суто "жіночими" сферами (торгівлі, охорони здоров'я, освіти)	7	2,86
8	чоловікам потрібна творча робота, вони повинні займати керівні посади	8	3,27

Уважно проаналізувавши дані таблиці, можна простежити досить чіткий і обґрунтований логічний ланцюжок застарілих гендерних стереотипів, залежних одне з одним, і близьких за своєю сутністю. Незважаючи на це, у показниках наявна, хоч і невелика, але розбіжність. Потрібно відмітити, що для отримання більш чіткої картини уявлень студентів щодо гендерних стереотипів, ми надали рангову шкалу, але перше місце почали з найменших оцінок. Таким чином, можна упевнено стверджувати, що перші місця посідають положення, які стосуються позицій чоловіків у суспільстві, і, виходячи з отриманих оцінок, середній бал яких майже не перевищує 2, доводить, що студенти не вважають їх застарілими гендерними стереотипами.

Хоча вищі щаблі рангової шкали зайняли твердження стосовно соціального становища жінки (5-7 місця рангової шкали), що може свідчити про незгоду студентів із тим місцем і роллю жінки в суспільному житті, яке вона займає, але невисокі оцінки, які не досягають 3-х балів, також доводять про неготовність студентів визнати їх патріархатними гендерними стереотипами. Все вище викладене потребує від нас подальшого аналізу, вивчення і врахування в нашому дослідженні.

Наступним питанням через виявлення власного ставлення студентської молоді до реального становища жінки та чоловіка в

суспільстві ми намагалися з'ясувати, які гендерні уявлення домінують серед опитуваних – егалітарні чи патріархатні (традиційні) (див. Додаток А, п. 12). Треба відзначити, що більшість опитуваних склали дівчата – студентки спеціальностей “соціальна педагогіка” та “соціальна робота” (87%). Результати дослідження, що свідчать про співвідношення патріархатних або егалітарних уявлень у студентів показують наступну картину (таблиця 3.3).

Таблиця 3.3

Ставлення щодо соціального статусу і змісту ролі жінки і чоловіка, що вони повинні виконувати як члени суспільства

№ з/п	Складові, що відображають <i>традиційно-патріархатні гендерні уявлення</i>	Ставлення, %, (згодні)
1.	Чоловік повинен займати домінуючі позиції в політичній, економічній сфері суспільства	78%
2.	Головне призначення жінки – сім'я, діти, чоловік, турбота про свою родину	81%
3.	Жінка не повинна працювати в суто “чоловічих” сферах діяльності, як то армія, політика тощо	67%
4.	Чоловік повинен бути головою сім'ї, її “здобувачем”	82%
5.	Жінка повинна приносити свої інтереси в жертву заради коханого	61%
6.	Робити кар'єру – діло чоловіків, а не жінок	71%
7.	Жінка повинна присвятити своє життя піклуванню за родиною, їй не треба працювати	33%
№ з/п	Складові, що відображають <i>Егалітарні гендерні уявлення</i>	%
1.	У сфері управління державою кількість жінок і чоловіків повинна бути однаковою	47%

2.	Жінка повинна займати керівні посади такою ж мірою, як і чоловік	51%
3.	Жінка не повинна підпорядковувати свої особисті інтереси інтересам сім'ї	29%
4.	Сімейні відносини повинні будуватися на основі партнерства, а не домінування	52%
5.	Жінка повинна реалізувати себе в професійній діяльності, а не тільки в домогосподарстві	66%
6.	Чоловік на рівні з жінкою повинен займатися домогосподарством, піклуванням та вихованням дітей	58%
7.	Жінку можна вважати людиною, що сталася, навіть якщо в неї немає сім'ї	23%

Отримані дані дають нам змогу робити висновок, що з усіх груп уявлень показники, що характеризують традиційно-патріархатні погляди, вище, ніж показники з егалітарних поглядів, як у контрольній, так і в експериментальній групах. Треба відзначити, що найбільш високі показники серед складових, що відображають патріархатні уявлення, мають уявлення щодо соціальних ролей чоловіків, які “повинні займати домінуючі позиції в політичній, економічній сферах суспільства” (78%); “повинні бути головою сім'ї, її здобувачем ” (82%); “кар'єра – справа чоловіків” (71%) та соціальних ролей жінок, у яких “головне призначення – це сім'я, діти, чоловік, турбота про родину ” (81%), які “не повинні працювати в суто “чоловічих” сферах діяльності” (67%) і “повинні приносити свої інтереси в жертву заради коханого” (61%). Усі ці дані свідчать, що опитувані в своїй більшості виправдовують домінуюче становище чоловіка в суспільстві та переконані в призначенні для жінки ролі матері та господині. Положення, що “жінка повинна присвятити своє життя сім'ї, їй не треба працювати”, з яким більшість респондентів не погодилась (33%), відображає ще одну традиційну роль жінки наряду з “жінкою-матір'ю” – це роль “жінки-робітниці”, що не тільки не суперечить патріархатному

уявленню опитуваних щодо виконання соціальних ролей жінки і чоловіка в суспільстві, а, навпаки, підтверджує його.

Щодо складових, які відображають егалітарні уявлення, то можна відзначити не дуже великий відсоток опитуваних, згідних із цими положеннями. Але деякі опитувані продемонстрували егалітарні погляди щодо заперечення домінуючого становища чоловіка в суспільстві (п. № 1; № 2) і традиційних ролей чоловіка в сім'ї (п. № 6; № 4) та головним у житті жінок сім'ї та піклування про близьких (п. № 3; № 7), хоча в останньому випадку відсоток згодних найменший (23%), що свідчить про стереотипні уявлення щодо соціальної ролі жінки в суспільстві. Найбільший відсоток опитуваних продемонстрував егалітарні уявлення щодо реалізації жінки в професійній діяльності (66%).

Завершуючи аналіз отриманих даних, ми з упевненістю можемо констатувати, що серед студентів обох груп поширені традиційно-патріархатні погляди щодо соціального статусу і змісту ролі жінки і чоловіка, що вони повинні виконувати як члени суспільства. Але, з іншого боку, незначний відсоток опитуваних, які продемонстрували егалітарні погляди, виступають показниками сутності проблеми: на даному етапі ми маємо дуже низький рівень обізнаності з гендерними питаннями в суспільстві, і це потребує подальшого аналізу, вивчення і врахування в нашому дослідженні.

Важливим показником, що характеризує уявлення студентської молоді щодо гендерної рівності, на нашу думку, є оцінка студентською молоддю ціннісних орієнтацій щодо необхідності її реалізації в сучасному житті. Нами були запропоновані на вибір 1-2 із таких положень (див. Додаток А, п. 13). Після обробки отриманих даних їх було згруповано в таблицю (див. таблицю 3.4).

Таблиця 3.4

**Відображення ціннісних орієнтацій щодо реалізації
ідеї гендерної рівності в сучасному житті**

<i>№ з/п</i>	<i>Положення</i>	<i>Рангове місце</i>	<i>Оцінка %</i>
1	повинна бути забезпечена гендерна рівність шляхом прийняття відповідних законів	4	58%
2	жінкам потрібно забезпечити можливість (фінансову, матеріальну) для ведіння домашнього господарства та виховання дітей	1	84%
3	необхідно створення рівних можливостей для кар'єрного зросту жінок і чоловіків	5	55%
4	потрібне чітке розділення професій на "чоловічі" та "жіночі" і створення відповідних умов їх засвоєння залежно від статі	2	82%
5	у суспільному житті повинна бути забезпечена абсолютна рівність (50% на 50%) чоловіків і жінок займати керівні посади, обиратися депутатами тощо	3	73%
6.	потрібне звільнення чоловіків від домінуючих позицій, які мають негативний вплив на їхній психічний стан і підривають духовність і професіоналізм у цілому суспільстві	6	31%

Як випливає з таблиці, домінують позиції, які викривають повну обмеженість респондентів щодо розуміння цінностей теорії гендеру. Якщо визначити ці позиції за ранговою шкалою, то стає очевидним, що займають вони перші два місця, із дуже невеликими відмінностями у відсотковому відношенні.

Так, твердження “жінкам потрібно забезпечити можливість (фінансову, матеріальну) для ведіння домашнього господарства та виховання дітей” займає 1-ше рангове місце (84%), а твердження “потрібне чітке розділення професій на “чоловічі” та “жіночі” і створення відповідних умов їх засвоєння залежно від статі” – відповідно 2-ге (82%). Цікаво, що третє рангове місце (73%) посідає твердження “у суспільному житті повинна бути забезпечена абсолютна рівність (50% на 50%) чоловіків і жінок займати керівні посади, обиратися депутатами тощо”, яке також підтверджує невірне сприйняття гендерних цінностей, акцент в яких ставиться на здібності людини, а не на її статеву приналежність.

Наступні дві позиції, хоча й подолали п’яти десятиковий рубіж, мають значну розбіжність у відсотках із першими трьома позиціями. Це відповідно твердження позицій №1 – 58% (4 рангове місце), та №3 – 55% (5-ге рангове місце). І аутсайдером в таблиці стало твердження “потрібне звільнення чоловіків від домінуючих позицій, які мають негативний вплив на психічний стан не тільки них самих, а й підривають духовність і професіоналізм у цілому суспільстві ”, яке за кількісними показниками не досягає й п’ятидесяти відсотків. Аналіз цієї таблиці дозволяє зробити нам висновок щодо світогляду студентів, їх орієнтацій до сприйняття гендерних цінностей, які виявилися вкрай обмеженими усталеними традиційними поглядами на соціальні ролі жінок і чоловіків, що вони виконують у суспільстві.

Вивченням наступного блоку емпіричного матеріалу з досліджуваної проблеми ми намагалися виявити погляди студентів, майбутніх спеціалістів соціальної сфери, щодо впровадження гендерного підходу в соціальну діяльність, бо цей процес є найбільш дієвим і ефективним для забезпечення гендерної рівності і допомагає розпізнавати гендерну нерівність як на індивідуальному, так і на інституційному рівні. Отримані в процесі обробки дані ми розмістили в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5

**Цілі впровадження гендерного підходу
в соціальну діяльність**

<i>№ з/п</i>	<i>Цілі впровадження гендерних підходів у соціальну діяльність</i>	<i>Рангове місце</i>	<i>Відсотки</i>
1	Сприяти поліпшенню життя як жінок, так і чоловіків, враховуючи реальні потреби обох статей, їх статеві відмінності	6	56,8
2	Поліпшити становище жінок, надати їм рівних прав з чоловіками щодо участі у всіх сферах суспільного життя	1	88,6
3	Забезпечити використання всіх людських ресурсів і врахування інтересів і життєвого досвіду як жінок, так і чоловіків	7	49,1
4	Гармонізувати взаємовідносини між статями, будувати їх на основі партнерства і рівної відповідальності за усунення дисбалансу в суспільстві	10	40,8
5	Вирішувати соціальні проблеми з точки зору жінок, визнаючи головними проблемами “жіночі питання”	3	74,2
6	Сприяти розвитку особистості, незалежної від традиційних стереотипів, формувати егалітарну свідомість	8	45,1
7	Формувати потребу в становленні активної позиції щодо реалізації гендерної рівності, усуненні дискримінації стосовно жінок і чоловіків	5	64,2
	Ліквідувати всі форми дискримінації щодо жінок	2	80,1
9	Забезпечити одержання чоловіками та жінками однакової вигоди від реалізації	4	73,7

	будь-яких заходів		
10	Створювати умови для самореалізації і розкриття індивідуальних здібностей особистості незалежно від статі	9	40,6

Як випливає з таблиці, домінують позиції, що за своєю сутністю неправильно відображають дійсні цілі впровадження гендерного підходу, бо націлені, в основному, на вирішення "жіночого питання" і поліпшення становища жінок. Якщо визначити ці позиції за ранговою шкалою, то стає очевидним, що вони займають 1-е, 2-е та 3-є рангові місця. Аналіз цієї таблиці дозволяє нам зробити більш-менш узагальнюючу картину уявлень студентів щодо впровадження гендерних підходів у соціальну діяльність. Суть її полягає в обмеженому баченні студентами гендерних перетворень і висуванні на перший план проблем однієї статі, ігноруючи іншу.

Впровадження гендерних підходів пов'язане з гендерною компетентністю спеціалістів соціальної сфери, тому, щоб урахувати це при розробці змісту навчання студентів, нами на основі попереднього аналізу сутності проблеми (див. Розділи 1 та 2) була змодельована загальна структура знань, необхідних зокрема соціальному педагогу та соціальному працівнику чи вчителю та вихователю для ефективної роботи щодо реалізації ідеї гендерної рівності (див. Додаток А, п. 15). Щоб отримати якомога повнішу картину гендерних уявлень, нами були опитані дві сукупності – група студентів, майбутніх спеціалістів соціальної сфери і працюючі соціальні працівники та педагоги (С.П.). Результати опитування ми розмістили в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6

Ступінь володіння знаннями з гендерної проблематики

№ з/п	Компоненти знань із гендерної проблематики	Студенти	С.П.
		Середній бал	Середній бал
1	Історія виникнення гендерних досліджень, становлення теорії гендеру	2,30	3,17
2	Сутність феномену “гендер” як головного поняття в розкритті ідеї гендерної рівності	2,18	3,41
3	Сутність ідеї гендерної рівності	2,15	3,37
4	Механізми, відтворюючі гендерні відносини та сприяючі гендерній нерівності, способи їх деконструкції	1,74	2,67
5	Основні гендерні теорії	1,89	2,98
6	Гендерні категорії “маскулінність”, “фемінінність”, концепція “андрогінії”	2,15	3,61
7	Гендерні ролі та стереотипи	3,25	4,27
8	Особливості гендерної соціалізації та становлення гендерної ідентичності	2,10	3,01
9	Сутність, цілі й завдання гендерної освіти і гендерного виховання	2,25	4,12
10	Інтерактивні форми і методи феміністської педагогіки	2,09	4,03
11	Гендерний підхід і гендерний аналіз	2,19	3,21

Аналізуючи результати, перш за все слід відзначити, що, на жаль, ми маємо дуже низькі показники з усіх компонентів знань із гендерної проблематики як серед студентів, так і серед працюючих спеціалістів соціальної сфери, хоча, як випливає з отриманих даних, самооцінка у соціальних педагогів і соціальних працівників декілька вища, ніж у групі студентів.

Працюючі спеціалісти оцінили на достатньому рівні свої знання (самооцінка вище 4-х балів) щодо сутності, цілей і завдання гендерної освіти і гендерного виховання, інтерактивних форм і методів феміністської педагогіки та гендерних ролей і стереотипів. Це свідчить про загальну професійну підготовку цих спеціалістів до соціальної роботи та виховання, спрямованих на впровадження новітніх технологій у свою роботу, серед яких має місце і гендерна педагогіка. Набагато в меншому ступені відповідають сучасним вимогам їх знання щодо категоріального апарату з гендерних знань, сутності “гендеру” та ідеї гендерної рівності, історії виникнення гендерних досліджень, гендерного підходу та гендерного аналізу (самооцінка нижче 3,5 балів). І зовсім не володіють знаннями щодо гендерних теорій та механізмів, відтворюючих гендерні відносини та сприяючих гендерній нерівності, способів їх деконструкції (самооцінка нижче 3-х балів).

Якщо порівняти дані, отримані серед студентів, можна констатувати, що опитувані мають дуже слабкі уявлення щодо гендерних питань, так як середні бали по більшості показникам коливаються від 1,5 до 2,5 балів.

Завершуючи аналіз результатів, можна зробити загальний висновок, який полягає в тому, що рівень знань з гендерної проблематики як серед працюючих спеціалістів соціальної сфери, так і серед студентів недостатній, тому ми повинні враховувати це при розробці відповідних педагогічних умов і змісту гендерного навчання студентів, особливо майбутніх спеціалістів соціальної сфери.

Для оптимальної розробки змістовних основ гендерного навчання ми провели опитування щодо видів і напрямків соціально-педагогічної діяльності й якою мірою вони сприяють

формуванню егалітарної свідомості у людини. Опрацювавши отримані дані, ми одержали рангову й бальну шкали оцінок (див. таблицю 3.7).

Таблиця 3.7

Оцінка механізмів, що сприяють формуванню егалітарної свідомості у людини

<i>№ з/п</i>	<i>Напрямки соціально-педагогічної діяльності</i>	<i>Рангове місце</i>	<i>Оцінка, сер. бал</i>
1	Вивчення міжнародного досвіду з упровадження гендерних підходів у суспільне життя	5	3,6
2	Розповсюдження інформації щодо гендерних досліджень через засоби масової інформації, освітні заклади	1	4,6
3	Організація просвітницьких центрів із гендерних питань серед населення	4	3,8
4	Включення гендерної тематики до навчальних програм навчальних закладів	2	4,5
5	Розробка гендерних курсів і навчально-методичного забезпечення для підготовки і перепідготовки кадрів	3	4,2
6	Залучення населення до участі в роботі конференцій, семінарів, круглих столів із гендерної проблематики	6	3,2

Аналіз отриманих результатів виявляє, що 1-е і 2-е місця за ранговою шкалою зайняли пп. №4 та №2, “включення гендерної тематики до навчальних програм навчальних закладів” і “розповсюдження інформації щодо гендерних досліджень через засоби масової інформації, освітні заклади” (п. №2: 4,6 бала; 1-е рангове місце; п. №4: 4,5 бала; 2-е рангове місце), третє місце за ранговою шкалою посідає п. №5 “розробка гендерних курсів і навчально-методичного забезпечення для підготовки і перепідготовки кадрів” (4,2 бала). Далі йдуть “організація

просвітницьких центрів із гендерних питань серед населення” (4-е рангове місце, 3,8 балів), “вивчення міжнародного досвіду із впровадження гендерних підходів у суспільне життя” (5-е рангове місце, 3,6 бала). Останнім виявлене “залучення населення до участі в роботі конференцій, семінарів, круглих столів із гендерної проблематики” (6-е рангове місце, 3,2 бала).

Загальний висновок, що можна зробити, виходячи з даних таблиці, складається з того, що більша частина опитуваних найбільш дієвими механізмами формування егалітарної свідомості у населення вважають засоби масової інформації й освітні заклади, що певною мірою характеризує опитуваних, які є представниками навчального закладу, а в майбутньому деякі з них стануть педагогами. На жаль, низькі показники виявили механізми, пов’язані з гендерно-орієнтованою роботою серед населення, вивченням міжнародного досвіду, що не можна обійти в контексті нашого дослідження і має бути врахованим у змістовній розробці педагогічних умов гендерної освіти та виховання студентської молоді в процесі соціалізації.

Наступні питання, що були надані в опитувальнику, стосувалися взаємовідносин юнаків і дівчат (див. Додаток А, п. 17). Метою цих запитань було виявлення характеру взаємостосунків у студентському середовищі в контексті гендерної теорії, їх ставлення одне до одного як представника певної статі у поведінці.

Проаналізувавши отримані дані, маємо відмітити, що велика кількість опитуваних у виборі стилю взаємовідносин із представниками протилежної статі віддала перевагу твердженню, що “ставлення до осіб протилежної статі повинно відрізнятися від взаємовідносин між людьми однієї статі” – 48,1%, тоді як 29,2% респондентів вважають, що потрібно враховувати біологічні та психологічні особливості чоловіка та жінки, і лише 18,2% схиляються до того, що взаємовідносини мають бути рівноправними, заснованими на повазі один до одного, незважаючи на стать. Відповідно не визначилися – 4,5% студентів.

Тож, безперечно, очевидним стає факт опанування молодіжним середовищем певною системою диференційованої гендерної поведінки, яка притаманна взагалі нашому суспільству.

Доказом диференціації гендерної соціалізації, яка існує на даний час у нашому повсякденному житті, можуть слугувати відповіді респондентів на наступне питання (див. Додаток А, п. 18), яке потребувало їх визначення, як повинні будуватися товариські відносини між статями. Отримані дані мало чим відрізняються від попередніх щодо усталених поглядів опитуваних на стосунки між дівчатами та юнаками.

Так, незважаючи, на розбіжності у процентному відношенні більшість студентів виявила диференційований підхід щодо побудови своїх стосунків, з тією лиш різницею, що 40,6% опитуваних віддали перевагу лідируючій ролі юнаків, а 30,9% опитуваних – лідируючій ролі дівчат. Щодо твердження, що потрібно будувати паритетні взаємовідносини, то в даному випадку відсоток прихильників дуже незначний – 16,2%. Не визначилися з цим питанням – 6,6% опитуваних.

Прибічники гендерної теорії доводять (див. Розділи 1 та 2), що відмінності між чоловіками та жінками визначаються не їх фізіологічними особливостями, а є наслідками відповідного певної культури виховання та поширеними в ній уявленнями про те, що є чоловіче та жіноче. Тому, не викликає здивувань, що виховна робота все частіше стикається з проблемами гендерного характеру. До цих проблем відносяться і питання дружби та любові, які бурхливо розвиваються саме у юнацькі роки студентської пори. Для подальшого моделювання відповідних педагогічних умов, що забезпечують успішну гендерну соціалізацію студентів коледжу через гендерну освіту та виховання, ми додали в опитувальник питання, яке стосувалося ставлення студентів до любові між дівчиною та юнаком (див. Додаток А, п. 19).

Аналіз отриманих даних виявив, що любов між дівчиною та юнаком вважають джерелом: сексуального потягу – 20,7% опитуваних, створення сім'ї – 37,7%, інтимного міжособистісного спілкування – 22,9%, і лише 6,2% респондентів

пов'язують її з формуванням гендерних взаємовідносин. Не відповіли на це питання 12,5% опитуваних. Очевидно, що такий невеликий відсоток студентів, які віддали перевагу визначенню любові як джерела формування гендерних взаємовідносин, певною мірою характеризує опитуваних і свідчить про необізнаність молоді у питаннях, які стосуються гендеру.

Вивченням наступного блоку емпіричного матеріалу ми намагалися визначити позиції студентів щодо їх участі в різних суспільних заходах, які мають гендерну спрямованість, й надати самооцінку ступеня їх власної участі. Сутність цієї самооцінки дає нам уявлення як про загальну оцінку значущості гендерно-спрямованих заходів, так і про готовність студентів до цього виду діяльності. Отримані дані у вигляді діаграми у відсотках подані на рисунку 3.4.

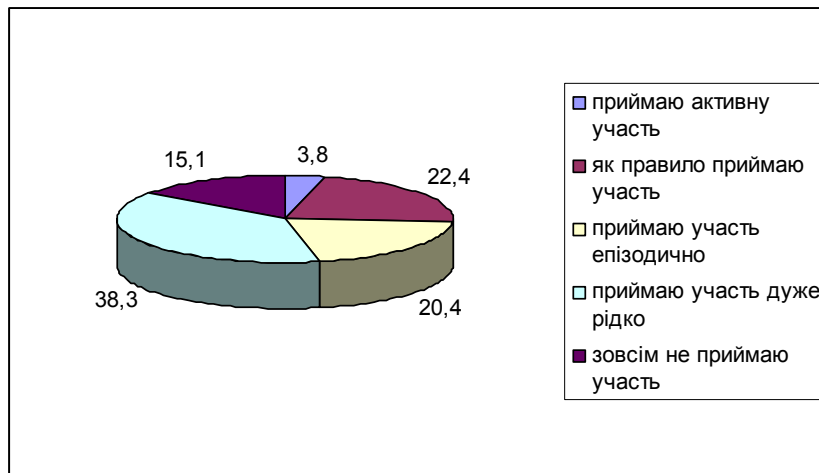


Рис. 3.4. Самооцінка ступеня участі студентів у гендерно спрямованих суспільних заходах

Як свідчать отримані дані, на жаль, ступень участі молоді у заходах, що мають гендерну спрямованість дуже низький. Так, приймають активну участь лише 3,8% опитуваних (останнє місце у ранговій шкалі), як правило приймають та приймають епізодично лише 22,4% і 20,4% (2-ге та 3-тє рангові місця) опитуваних відповідно. Більшість студентів приймає участь дуже

рідко, їх – 38,3%, вони займають перше місце в ранговій шкалі. Не приймають зовсім – 15,1% респондентів (4-те рангове місце).

Все це дає нам підстави вважати роботу з інтегрування гендерних підходів у роботу з молоддю незадовільною, а ставлення більшості студентів до подібних заходів індиферентним. З іншого боку, якщо до позиції №1, яка виражає високий ступень участі, додати оцінки позицій №2 і №3, що визначають певну участь, $(3,8\%+22,4\%+20,4\%=46,6\%)$, то ми маємо підґрунтя для потенційних можливостей поліпшення гендерного виховання студентської молоді в процесі соціалізації.

Для отримання більш повної картини реальної практики виховної роботи у студентському середовищі нами було запропоновано визначити 1-2 певних заходів (акцій, справ тощо), які відбуваються в їх колективі. Оскільки опитуваним запропонували відмітити 1-2 пункти із поданого, то загальна сума процентної оцінки була більш 100. Оброблені дані представлено в таблиці 3.8.

Таблиця 3.8

**Оцінка заходів, справ, акцій, які відбуваються
в студентському колективі**

№ з/п	Заходи	Оцінка %
1	дискусії	78,2
2	драматизації	26,3
3	бесіди	80,1
4	тренінги	28,6
5	спільні проекти	44,7
6	демонстрація фільмів	34,2
7	диспути	76,7
8	доповіді	81,3
9	дебати-симпозіуми	26,4
10	публікації в газетах і журналах	0
11	творчі майстерні	13,4

Досвід проведення подібних досліджень свідчить, що значущими за такої системи оцінювання (1-2 пунктів) враховуються положення, які відмічені п'ятдесятьма відсотками опитуваних. У нашому дослідженні такими положеннями виявилися наступні: доповіді – 81,3%, бесіди – 80,1%, дискусії – 78,2%, диспути – 76,7%.

З першого ж погляду стає очевидним, що опитувані відмітили традиційні заходи, які, і, мабуть це закономірно, найбільш поширені у практиці позанавчальної діяльності, бо без них неможлива педагогічна взаємодія. Але, незважаючи на позитивний досвід цих заходів, який доведено багатьма роками використання у виховній роботі, ми вважаємо, що вони обмежують вихованців у стимулюванні творчості, ініціативності, прийняття самостійних рішень, які потрібні будь-якому сучасному фахівцю, і просто сучасній людині. На жаль, новітні справи ніяк не знайдуть місця в практиці вихователів і, як випливає з таблиці, майже не використовуються в процесі виховної роботи зі студентською молоддю. Процентна оцінка таких заходів значною мірою відстає від традиційних, не досягаючи навіть п'ятидесятього рубежу (див. таблицю 3.7).

Завершуючи аналіз таблиці, маємо відзначити, що для успішної гендерної соціалізації саме використання новітніх технологій виховання дозволить позитивно впливати на адаптацію студентів до мінливих трансформацій соціально-культурного оточення з метою подолання асиметричних умов для їх гендерного розвитку і становлення гендерної ідентичності. В процесі новітніх справ стане можливим формування адекватної гендерної поведінки студентів, яке буде сприяти набуттю ними досвіду егалітарних гендерних відносин у міжстатевій взаємодії.

Спираючись на отримані дані попереднього питання, логічно, на нашу думку, витікають результати наступного, за допомогою якого ми намагалися виявити ступінь задоволеності тим, як відбувається суспільна робота щодо формування у студентів сучасних гендерних уявлень. Але цього разу запитання ми адресували експертам. У ході опитування (див. Додаток А, п. 22) нами були отримані дані, які відображені на рисунку 3.5.

Результати опитування, які ми відобразили у вигляді діаграми дозволяють впевнено стверджувати, що більша частина фахівців, які мають справу із вихованням студентів, незадоволена тією роботою, що проводиться у студентському колективі щодо формування у них сучасних гендерних уявлень.

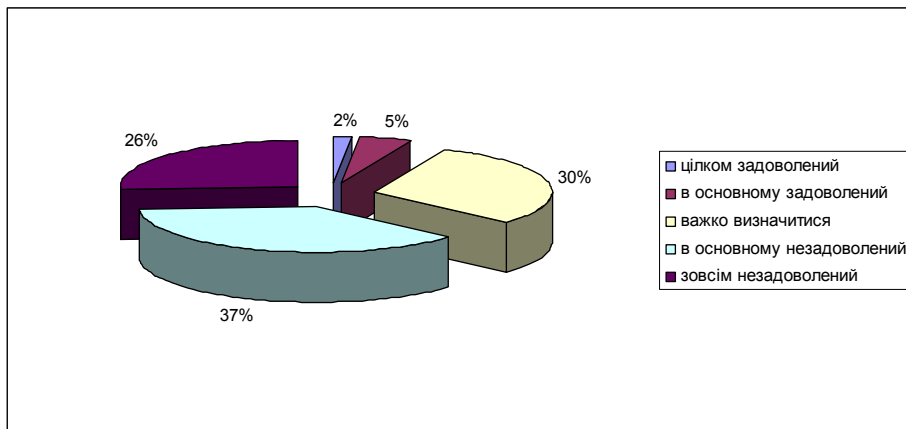


Рис. 3.5. Ступінь задоволеності щодо формування сучасних егалітарних гендерних уявлень у студентів

Подальший аналіз гендерних уявлень студентів щодо рівності між статями допоміг нам виявити ставлення студентів до патріархальних гендерних стереотипів у своїй поведінці (див. Додаток А, п. 23). Отриманий у ході дослідження результат показав, що лише 4,1% респондентів намагаються послідовно з ними боротися, 11,7% опитуваних у разі стикання з проявами застарілих стереотипів можуть виступити з їх критикою, більша кількість студентів все ж таки або як правило, намагаються своє ставлення щодо гендерних стереотипів держати при собі (47,3%), або зовсім не вважають прояви прийнятих стереотипів негативним явищем (36,9%). Ці дані дозволяють зробити нам висновок, що недостатня інформованість студентської молоді не дозволяє їм повною мірою осмислити негативну дію існуючих у нашому суспільстві гендерних стереотипів, відповідно студенти не готові до подолання їх у власній поведінці.

Отримані дані логічно співвідносяться з показниками, які характеризують модель поведінки опитуваних у суспільному житті (див. Додаток А, п. 24). Після відповідної обробки результатів опитування, ми маємо наступну картину: студентів, які у своїй діяльності і повсякденній поведінці спираються на ідею гендерної рівності статей і намагаються враховувати це у спілкуванні з представниками протилежної статі, невелика кількість – усього 3,7%; невелика кількість і тих, хто як правило, намагаються будувати свої взаємовідносини на рівноправній, паритетній основі, з повагою ставляться до осіб протилежної статі (8,9%); більша частка респондентів відносини з протилежною статтю будують стихійно, залежно від ситуації (58,2%); виявилися серед опитуваних і такі, які вважають, що в нашій країні у сфері гендерних відносин немає будь-яких проблем, і свою поведінку вони не співвідносять з ідеями гендерної рівності, їх відповідно – 29,2%.

Таким чином, здійснений аналіз уявлень студентської молоді щодо гендерної рівності, необхідності її реалізації в будь-якій сфері життєдіяльності суспільства показав низький рівень освіченості опитуваних у галузі знань із гендерної проблематики, що в цілому дозволяє зробити нам висновок щодо загального світогляду студентів, їх орієнтацій до сприйняття гендерних цінностей, які виявилися вкрай обмеженими усталеними традиційними поглядами на соціальні ролі жінок і чоловіків, що вони виконують у суспільстві.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3

Спираючись на положення прибічників гендерної теорії, що відмінності між чоловіками та жінками визначаються не їх фізіологічними особливостями, а є наслідками відповідного певної культури виховання та поширеними в ній уявленнями про те, що є чоловіче та жіноче, нами було проведене дослідження сучасних уявлень студентської молоді щодо ідеї гендерної рівності.

Проведене анкетування виявило нейтрально-позитивне ставлення більшості студентів до реалізації ідеї гендерної рівності, що відбиває сучасний стан навчально-виховної діяльності, яка реалізується без врахування гендерної перспективи і не може сприяти подальшому просуванню гендерної рівності в суспільстві.

Виявлено низькі показники по всіх блоках науково-теоретичної інформації з гендерної проблематики: визначення домінуючими “жіночі питання” і висування на перший план проблеми однієї статі, ігноруючи іншу; наявність стереотипних ставлень щодо соціального статусу і зміста ролі жінки і чоловіка, що вони повинні виконувати як члени суспільства, і в результаті відображають традиційно-патриархатні уявлення студентів, які виправдовують домінуюче ставлення однієї статі над іншою.

Вивчення гендерних уявлень студентської молоді свідчить, що низький рівень знань із основ гендерної теорії, слабка обізнаність у сфері гендерних відносин і розумінні сутності ідеї гендерної рівності не дозволяють студентам належною мірою визначитися у пріоритеті гендерних цінностей, відмовитися від впливу застарілих стереотипів на власну свідомість, що, в свою чергу, виявляється в демонстрації моделі поведінки, заснованої на традиційних патріархатних нормах статевої взаємодії, і в цілому відображає диференційовану гендерну соціалізацію студентської молоді. Цей висновок ми обираємо як один із орієнтирів, який дозволить поліпшити організацію гендерної освіти та виховання студентів у процесі соціалізації завдяки створенню певних оптимальних педагогічних умов.

РОЗДІЛ 4 ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ

Вступ України в загальноєвропейський освітній простір у зв'язку з підписом Болонської конвенції передбачає неодмінне дотримання нею демократичних принципів і реалізації демократичних перебудов сучасного суспільства в цілому, і системи освіти зокрема. Соціокультурні умови, що швидко змінюються, мобільність і відкритість соціуму доводять неможливість орієнтації нашої країни тільки на внутрішню ситуацію, а вимагають враховувати світові тенденції. Пріоритетним показником демократизації суспільства на сучасному етапі його розвитку вважається просування ідеї гендерної рівності між жінками та чоловіками, що обумовлює всі форми соціального рівноправ'я.

Як показує світовий досвід, вирішення різноманітних гендерних проблем залежить від формування в суспільстві культури рівності між чоловіком та жінкою, культури їх гендерних відносин, які конструюються найбільш ефективно під час професійного навчання під впливом навчально-виховних факторів, що інтенсивно впливають на формування егалітарної свідомості студентської молоді. Формування адекватних демократичним принципам гендерних уявлень дозволить вирішувати основні завдання сучасної гуманітарної освіти.

Перш ніж почати розробку педагогічних умов гендерної освіти студентської молоді, ми повинні визначити основні вихідні концептуальні ідеї, як сукупність теоретичних положень, що визначають стратегію та тактику нашого наукового пошуку. Виходячи з аналізу наукової літератури, проведеного теоретичного дослідження в області гендерної освіти, та вивчення сучасних уявлень студентської молоді щодо гендерної рівності, ми формулюємо наші концептуальні положення наступним чином.

Головна концептуальна ідея полягає в тому, що в основу всіх компонентів навчально-виховного процесу має бути покладена

ідея гендерної рівності, як механізм впровадження егалітарних гендерних уявлень у свідомість студентів, які сприятимуть розкриттю особистісного потенціалу представників обох статей та гармонізації їх партнерських взаємовідносин у всіх сферах соціального існування суспільства.

Друге концептуальне положення полягає в тому, що трансформації ідеалів, які відбуваються в сучасному суспільстві, потребують підвищення гендерної когнітивності у студентської молоді, у зв'язку з чим необхідне спеціальне гендерно-орієнтоване навчання, що потребує якісних змін у змісті педагогічної підготовки студентів, пов'язаних із системним поширенням теоретичного гендерного знання у навчальному процесі.

Наступне концептуальне положення ми пов'язуємо з необхідністю докорінної зміни застарілих підходів у навчальному процесі, створення інтерактивного навчального середовища, використання інноваційних виховних методик гендерного виховання та освіти, нового гендерного інструментарію, націленого на розкриття особистісного потенціалу тих, хто навчається, зміни ролі педагога з головного носія інформації в помічника студентів у їхньому науковому пошуку, співавтора педагогічного процесу, де студент і викладач виступають партнерами, наданні студентам можливостей вибору в досягненні мети гендерного навчання.

Четверте концептуальне положення визначає мету реалізації гендерної рівності в освітньо-виховній діяльності як зміну самосвідомості особистості в когнітивній та емотивній сферах особистісного росту, що відзначатиметься в усвідомленні своєї самоцінності через процес гендерної соціалізації; самоідентифікації через здійснення самопізнання своєї особистості; подоланні традиційних гендерних стереотипів через здійснення критичного самоаналізу соціальної рольової поведінки; формуванні гендерної чутливості через створення структури емоційно-оцінних суджень щодо значущості гендерної проблематики в соціальній діяльності; прагненні до самореалізації і самовдосконалення через розвиток здібностей

щодо сприйняття нового гендерного світогляду, який сприятиме переосмисленню характеру взаємовідносин між статями, їх консолідації та рівноправної співпраці в усіх сферах життєдіяльності суспільства.

До найважливіших концептуальних положень ми відносимо ідею щодо розгляду зв'язку між ідеєю гендерної рівності, феноменом гендеру, гендерних відносин, гендерних ролей і стереотипів, гендерної культури та системою освіти, що потребує впровадження гендерних підходів до аналізу практики навчально-виховної діяльності, що має сприяти формуванню нової генерації молодих людей, покликаних сприяти досягненню гендерної рівності в суспільстві.

Керуючись вихідними концептуальними положеннями, ми приступаємо до розробки педагогічних умов гендерної освіти студентської молоді.

Розробку першої умови ми пов'язуємо з метою *формування у студентів сучасних егалітарних гендерних уявлень у процесі одержання ними професійної освіти.*

Щоб інтенсифікувати навчання студентів на основі включення в освітній процес інноваційних наукових підходів, ми повинні визначити мету як головну складову навчально-виховного процесу, стрижневу педагогічну категорію, що обумовлює вибір змісту та технологій навчання і детермінує його результати.

Перш за все, ми вважаємо за доцільне визначитися з тлумаченням категорії “ціль” у філософському контексті вирішення педагогічної проблеми. Щодо нашого дослідження, ми акцентуємо увагу на визначенні цілі, як ідеального, уявного “передбачення результату діяльності та способів його досягнення за допомогою призначених засобів ” [153, 381]. Дослідниками було засвідчено, що розробка педагогічних цілей навчання має спиратися на суворе дотримання принципів цілепокладання професійно-педагогічної діяльності, до яких відносяться: принцип соціальної обумовленості цілей професійно-педагогічної освіти, принцип діагностичного цілеспрямування, принцип

прогностичності мети, принцип регулюючої орієнтації мети [282].

Спираючись на сутність названих принципів стосовно нашого дослідження і базуючись на тому, що мета розглядається нами як передбачуваний результат навчання, то, щодо реалізації першої умови, ми розуміємо мету як формування сучасних егалітарних гендерних уявлень у свідомості студентів у процесі навчання. Визначена мета логічно передбачає наукове обґрунтування і розробку відповідного змісту освіти як одного з найважливіших напрямків формування у студентської молоді сучасних егалітарних гендерних уявлень.

Зміст освіти, за твердженням багатьох дослідників, має історичний характер, оскільки він визначається цілями та завданнями освіти на тому чи іншому етапі розвитку суспільства, із чого випливає, що зміст освіти може змінюватися під впливом потреб життя, виробництва та рівня розвитку наукового знання [203; 204].

На даному етапі розвитку суспільства стає неможливим визначення особистості без соціокультурної інтерпретації особливостей тієї чи іншої статі. Виникла потреба у новій гендерній парадигмі в теорії та практиці освіти. Гендерна освіта, за словами В. Кравця, повинна включати: “систематичне навчання, просвіту (тобто пропаганду й розповсюдження гендерних знань і гендерної культури), стимулювання гендерної самоосвіти” [150, 174].

У розробці змісту гендерної освіти, що сприятиме формуванню егалітарних гендерних уявлень, вільних від гендерних стереотипів і орієнтованих на реалізацію принципу рівних прав і можливостей для обох статей, ми будемо керуватися методологічним підходом, який багатьма дослідниками (І. Іванова, В. Кравець, І. Мунтян, О. Цокур, Л. Штильова) використовується для розробки проблеми гендерного виміру освіти й основу якого складають положення:

- аксіології як філософського вчення про матеріальні, культурні, духовні, моральні та психологічні цінності особистості, систему педагогічних поглядів, заснованих на

розумінні цінності особистості, людського життя, виховання і навчання, педагогічної діяльності й освіти;

- культурно-історичної теорії розвитку особистості, що визнає першість соціального над натурально-біологічним у психічному розвитку людини (Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Лурія та ін.);

- постмодерністських ідей про соціально-конструктивістську природу культури, людського знання та досвіду, статеvu приналежність і сексуальність людини (Е. Гідденс, І. Жеребкіна та ін.);

- гендерної соціології та гендерної психології про гендерну ідентичність як базову структуру особистості на всіх етапах її розвитку, безперервності процесу конструювання та реконструювання гендеру кожним індивідом протягом усього його життя (Ш. Бем, І. Кльоцина, Т. Бендас, Т. Говорун та ін.);

- гендерної педагогіки про природу взаємовідносин людини і суспільства в процесі гендерної соціалізації та про роль закладів освіти і виховання як одних з найважливіших гендерних технологій (В. Кравець, І. Мунтян, Л. Штильова);

- педагогічної антропології як філософської бази виховання (Б. Бім-Бад);

- вчення про андрогінію як умову ефективного розвитку та самореалізації особистості (С. Бем) [150; 189; 288; 301].

Розглянуті вище положення при їх відповідній змістовній інтерпретації ми вважаємо цілком придатними для формування егалітарних гендерних уявлень і ними може визначатися добір навчальної інформації, її структура та зміст.

Вважаємо за доцільне спочатку звернутися до ключових термінів “егалітаризм”, “егалітарні гендерні уявлення”, аналіз яких дозволить чітко окреслити необхідну сукупність знань, визначаючих науково-теоретичну підготовку студентської молоді у вирішенні питань впровадження гендерної рівності в будь-якій сфері життєдіяльності суспільства.

У філософському енциклопедичному словнику поняття “егалітаризм” трактується як “вчення про загальну рівність

людей”, воно має французьке походження від слова *egalite*, що в перекладі українською означає “рівність” [276, 184]. Цей термін, що виступає синонімом терміну “рівність статей”, зазнав як мінімум чотири етапи трансформації [249]. Перший пов’язують із соціалістичними утопіями про ідею абсолютної рівності між людьми, що призводила до “зрівнювання ” жінок і чоловіків, ламала жіночу ідентичність і приймала чоловічий спосіб життя за рівність із чоловіками. Другий етап у розумінні терміну “рівність” наступив із усвідомленням необхідності рівності прав усіх громадян демократичного суспільства, що визначало його прогресивність, але в той же час показало його недосконалість, бо не були враховані права багатьох маргінальних груп. Тому третій етап трактування рівності був викликаний необхідністю забезпечення рівності можливостей щодо здійснення цих прав. Але продовжує існувати гендерна дискримінація в суспільстві, бо рівні права не надають групі, що дискримінується (жінкам) рівних можливостей. Четвертий етап у розвитку терміну “егалітарність” дослідники пов’язують із визнанням рівності самоцінності, самовідчуття, самоідентифікації чоловіків і жінок разом із дотриманням рівності прав чоловіків і жінок [249].

Перш ніж дати визначення егалітарним гендерним уявленням, ми вважаємо за доцільне розглянути взагалі термін “гендерні уявлення”. За визначенням психолога І. Кльоциної, гендерні уявлення – це “низка понять, поглядів, тверджень і пояснень про соціальний статус і положення в суспільстві чоловіків і жінок. Ці осмислені знання про те, які ролі в суспільстві повинні виконувати чоловіки та жінки, яке їх призначення й які моделі поведінки вони повинні демонструвати оточуючим, народжуються в повсякденному житті у ході міжособистісної комунікації ” [139, 188]. Гендерні уявлення виступають як спосіб осмислення соціальної дійсності представником гендерної групи й орієнтують поведінку людини залежно від соціальної ситуації, вони допомагають усвідомити зміст гендерних ролей і визначитися щодо особистого ставлення до існуючих правил поведінки чоловіків і жінок у соціумі, до

характеру міжстатевої взаємодії, допомагають прийняти особистий спосіб виконання гендерної ролі.

У словнику гендерних термінів гендерні уявлення визначаються як “відображення існуючої в суспільстві статевої диференціації та домінуючої ідеології держави у сфері міжстатевих відносин” [139, 191].

Гендерні уявлення, будучи компонентом соціуму, динамічні. Дослідники одним із основних причинних механізмів, що сприяють зміні гендерних уявлень, виділяють ідеальний (психологічний). Тобто ідеальним механізмом зміни (або вкорінення і посилювання) гендерних уявлень можна вважати ідеї про материнське покликання жінки, про те, що чоловік – опора і захист сім'ї тощо, які передаються з покоління в покоління [88, 235].

Гендерні уявлення, які виникли ще в первісному суспільстві, були пов'язані з розподілом гендерних ролей, коли жінка розглядалася не інакше як через її репродуктивну функцію. Поступово відбувалося вкорінення в свідомості цих уявлень, які до нас дійшли майже без змін. Проте, якщо тоді розподіл праці за ознакою статі був виправданим у зв'язку з вузькістю виконуваної роботи, то на цей час дослідники гендерних проблем відмічають, що теперішня гендерна сегрегація носить дискримінаційний характер. Психолог Ю. Гусєва стверджує: “Первинне розділення на чоловіче – жіноче відбувається на основі біологічних (читай репродуктивних) властивостей, закріплюється в суспільній свідомості і переходить на рівень культурного” [88, 237]. Певний розвиток суспільства змусив сформувати чіткі гендерні уявлення. Спочатку вони природним чином витікали з умов і способу життя, поступово спосіб життя змінювався, а уявлення практично не трансформувалися.

Гендерні уявлення є продуктом пануючої гендерної ідеології. Дослідники з гендерних проблем розглядають у залежності від типу гендерної ідеології *патріархатні (традиційні) гендерні уявлення* й *егалітарні гендерні уявлення* [139].

У феміністській теорії і гендерній критиці використовується прикметник “патріархатний”. *Патріархальний* – пов'язаний із

давниною, вірний традиціям, звичаям; *патріархат* – устрій, що характеризується батьківським родом, в якому чоловік займає пануюче положення. Дискурс феміністського співтовариства приймає слово патріархатний [314].

Для нас дуже важливим є те, що егалітарні гендерні уявлення орієнтують на стирання диференціації між соціальними ролями жінки і чоловіка, на право особистості вирішувати, в якій сфері життєдіяльності реалізувати свій потенціал – у сім'ї чи на виробництві; на усунення ієрархічності у статевих стосунках, на визнання цінності особистості – будь-то чоловік чи жінка.

Таким чином, *егалітарні гендерні уявлення* ми розуміємо як систему поглядів, націлених на планомірну діяльність у процесі створення рівних соціально-педагогічних умов для розвитку особистості студента/студентки незалежно від того, чоловічої він статі чи жіночої.

Із усього вищесказаного стає очевидним, що егалітарне розуміння принципу рівності статей передбачає звільнення від одного із головних соціальних бар'єрів – стереотипів статі, що визнають природне призначення особистості та виконання нею ролі як чоловіка або як жінки.

Поява гендерних стереотипів пояснюється тим, що історично в моделі гендерних стосунків статеві відмінності розташовувалися над індивідуальними, якісними відмінностями особистості чоловіка і жінки. Як і будь-які інші соціальні стереотипи, гендерні стереотипи визначають процес сприйняття навколишніх людей і роблять вплив на активне конструювання соціальної реальності з використанням закладеної в них інформації [249].

Як було зазначено вище (див. Розділи 1 та 2), гендерні стереотипи є культурно і соціально обумовлені погляди, тісно пов'язані з наданням оцінки про якості, атрибути і норми поведінки представників обох статей, – носіїв певної культури.

Проводячи аналіз гендерних стереотипів, учені дійшли висновку, що гендерні стереотипи носять нормативний характер і, отже, беруть участь у створенні системи соціальних відносин, а точніше в конструюванні гендерного порядку, який заснований

на владних стосунках. Як точно помічає Т. Рябова, “Стереотипи не лише встановлюють нерівність: вони його виправдовують” [236, 138].

При певних умовах гендерні уявлення можуть набувати характеру гендерних стереотипів, хоча, як відзначають дослідники, ці поняття не ідентичні одне одному [41]. Вченими відмічаються їх основні відмінності:

– *Гендерні стереотипи* – це схематизовані, спрощені і узагальнені образи того, як дійсно поведуться чоловіки і жінки. *Уявлення* ж є більш складним феноменом, який відображає особистий досвід людини.

– *Гендерні стереотипи* зазвичай спрощено-дихотомічні, ґрунтуються на протиставленні, тоді як *гендерні уявлення* більш індивідуалізовані і можуть містити поняття, що пересікаються.

– *Гендерні стереотипи* досить стійкі і здатні до повільних змін протягом довгого періоду часу – десятків років. *Гендерні уявлення* є гнучкішими і можуть змінюватися швидше.

– Міра і темп трансформації *стереотипів* залежить від багатьох чинників, переважно соціального характеру. До них відносяться, перш за все, політико-економічний устрій держави і його політичний режим, соціально-економічне положення групи і її індивідів (рівень освіти, матеріальне забезпечення, соціальний статус, вік, шлюбний статус), національно-культурні особливості суспільства і соціально-культурні трансформації, які відбуваються в суспільстві. *Гендерні уявлення*, будучи так званим “особистісним конструктом”, більше залежать від індивідуального життєвого досвіду [41, 154].

Теоретичне вивчення поняття “гендерні уявлення” дозволяє визначитися, що в нашій роботі вони мають носити егалітарний характер, що спрямовує на діяльність, вільну від гендерних стереотипів, і створенні рівних умов для розвитку студентів незалежно від їх статі.

З огляду на вище сказане, гендерна освіта студентської молоді повинна спиратися на засвоєння й відтворення гендерних знань як базового компоненту формування егалітарних гендерних уявлень, як складової його гендерної культури та готовності до

реалізації ідеї гендерної рівності у будь-якій сфері життєдіяльності суспільства.

Переходимо до розробки шуканого змісту формування егалітарних гендерних уявлень, що являють собою сукупність знань, яка характеризує науково-теоретичну підготовку студентської молоді у сфері просування гендерної рівності. Відповідно до розробленої мети, враховуючи новий гендерний компонент змісту освіти, ці знання можна подати наступними блоками:

1. Історія виникнення гендерних досліджень і становлення теорії гендеру; основні поняття та теоретико-методологічні основи гендерної рівності:

- поняття “гендер” і “стать”, біологічні і соціальні детермінанти статі; гендер як феномен соціального конструювання реальності; теорії гендеру;
- зародження феміністських ідей про рівність статей в епоху Відродження; ідеї егалітаризму в часи Великої французької революції; ідеологія фемінізму як ідеологія визволення жінок; основні етапи феміністського руху; жіночі (Women’s Studies) та гендерні (Gender Studies) дослідження;
- гендерна рівність як показник виміру рівня людського розвитку країн; концептуальні підходи до визначення поняття “гендерна рівність”;
- міжнародний гендерний досвід упровадження гендерної рівності; механізми забезпечення гендерної рівності (міжнародні та національні гендерні структури);
- типи державної гендерної політики (патріархатна гендерна політика, патерналістська політика, егалітарна політика);
- правове забезпечення рівних прав і можливостей, необхідність регулювання гендерних відносин, формування національного гендерного права; Конституція України про рівні права і можливості; гендерна експертиза українського законодавства та необхідність її проведення.

2. Гендерний вимір сучасного суспільства: проблеми гендерних відносин в політичній, економічній, культурній і приватній сферах життя людини:

- гендерна система, її асиметричність; гендерний контракт; гендер як спосіб стратифікації суспільства;
- гендер як головний організуючий принцип в економічній сфері; сексистські установки та практики дискримінації жінок у сфері праці; жіночі професії; явище “скляної скелі”; гендерні особливості безробіття; фемінізація бідності; подвійна зайнятість жінок;
- гендерна специфіка взаємовідносин у сім’ї; розподіл влади як підґрунтя стосунків між членами родини; сімейна статева стратифікація; гендерний розподіл ролей у сім’ї та вплив стереотипів на подружні взаємини; егалітарна та патріархатна моделі сім’ї; сімейне насильство як об’єкт соціальної роботи;
- гендерний вимір охорони здоров’я; соціальна нерівність відносно здоров’я; гендерна рівність у контексті охорони здоров’я: 1) рівний доступ жінок і чоловіків до медичної допомоги, 2) рівне споживання медичних послуг відповідно до реальних потреб, 3) однакова якість медичних послуг для жінок і чоловіків; формування політики охорони здоров’я з точки зору гендерного підходу; роль соціальних робітників у просуванні гендерних принципів у практичній діяльності.

3. Механізми, відтворюючі гендерні відносини та сприяючі гендерній нерівності, способи їх деконструкції:

- гендерні стереотипи, їх вплив на самореалізацію особистості; гендерні стереотипи як чинники диференціації чоловіків і жінок і гендерної стратифікації суспільства; причини виникнення та механізми формування гендерних стереотипів у повсякденній практиці; групи гендерних стереотипів, їх характеристика;
- маскуліність та фемінінність як гендерні конструкти, нормативні соціальні уявлення щодо типових характеристик чоловічого та жіночого; гендерно-рольова поведінка та концепція соціальної андрогінії;
- гендерна соціалізація як процес соціального конструювання гендерної поведінки; механізми гендерної соціалізації та способи

конструювання дорослими гендерної ролі дитини; агенти гендерної соціалізації (сім'я, однолітки, інститут освіти, ЗМІ, робота, громадські та релігійні організації тощо);

- становлення гендерної ідентичності як один із напрямків його соціалізації, основні етапи становлення гендерної ідентичності, процес гендерної схематизації.

4. Цілі та завдання гендерної освіти та виховання; засади феміністської педагогіки:

- традиційна система освіти як соціальний інститут, що відтворює гендерну стратифікацію суспільства та породжує патріархатні гендерні стереотипи;

- гендерна освіта як засіб формування егалітарної свідомості особистості в системі соціокультурних взаємозв'язків на паритетних засадах, її зміст, принципи, завдання; гендерний вимір в освіті;

- сутність гендерного виховання; основні складові гендерного виховання у формуванні гармонійно розвиненої особистості; гендерна культура як результат цілеспрямованого процесу гендерного виховання.

Зазначені вище блоки навчальної інформації та їх подальша конкретизація можуть слугувати науково-теоретичним підґрунтям гендерної освіти студентів при складанні навчальних програм, навчально-методичних посібників, рекомендацій тощо.

Подальша розробка й обґрунтування педагогічних умов гендерної освіти студентської молоді в процесі соціалізації повинна проводитися, на наш погляд, у контексті трактування таких понять як інтерактивне навчання та навчальне середовище. Ми вважаємо, що конструювання навчального середовища, яке інтелектуально й емоційно утягує студентів і яке засноване на впровадженні сучасних інтерактивних форм і методів навчання, забезпечить максимально ефективне формування егалітарної ідеології та набуття досвіду егалітарних взаємовідносин між статями, стане орієнтиром у пошуку засобів подолання традиційних стереотипів поведінки та мислення, які заважають успішному розвитку особистості, будь-то чоловік чи жінка. На наш погляд, така постановка питання перспективна, оскільки

пов'язана із розвитком гендерної освіти, яка стала “своєрідним полігоном нових методів навчання” [149]. Нетрадиційні методи гендерної освіти базуються на принципах феміністської педагогіки, яка “розглядає аудиторію як інтерактивне навчальне середовище” [256, 17].

Ми не вважаємо за доцільне деталізувати сутність поняття “середовище”, оскільки в багатьох дисертаційних і монографічних дослідженнях висвітлені різноманітні аспекти цієї категорії [28; 188; 203; 290]. Але в рамках нашого дослідження ми повинні визначити його базові компоненти як ефективного засобу організованого цілеспрямованого впливу середовища на студентів, навчання яких відбувається через взаємодію з особливо організованим оточенням. Тобто, ми повинні організувати навчання в особливо побудованому середовищі, яке мало би більшу силу, ніж природне.

Таким чином, ми розглядаємо навчальне середовище як систему факторів, що мають вплив на характер розвитку активної особистості, забезпечують реалізацію її творчого потенціалу. В контексті розв'язання завдань нашого дослідження, серед таких факторів ми виділяємо: 1) фактор відповідного комплексу інструментальних і програмних засобів, що сприяють засвоєнню навчального матеріалу; 2) фактор послідовності вивчення циклів дисциплін; 3) фактор поєднання різноманітних методів і форм проведення занять; 4) фактор використання нових освітніх технологій у навчальному процесі; 5) фактор активної взаємодії учасників навчального процесу із соціальним і культурним середовищем (їх вплив один на одного); 6) фактор організації різних видів практики для тих, хто навчається; 7) фактор сумісної творчості викладача та студента; 8) фактор ненав'язливості навчального середовища (у студента повинно скластися відчуття, що він самостійно винайшов рішення проблеми) при одночасному контролі навчання; 9) фактор цілеспрямованого набуття власного досвіду егалітарних відносин, особистісно і соціально цінного, через моделювання соціального устрою; 10) фактор просторового оточення організації занять; 11) фактор сприятливого психологічного та соціального клімату.

Співвідносячи все вищесказане із завданнями нашого дослідження, ми повинні відзначити, що, на нашу думку, створення такого середовища передбачає впровадження в навчальний процес інтерактивних форм і методів навчання. Термін “інтерактивне навчання” має англійське походження від слова “interaction”, що українською означає “взаємодія”. Тобто, це – “навчання, побудоване на взаємодії того, хто навчається, із навчальним оточенням, навчальним середовищем, що слугує цариною досвіду, що засвоюється” [205]. Метою інтерактивного навчання постає організація комфортних умов для оволодіння знаннями, при яких всі студенти активно взаємодіють між собою, і передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, загальне вирішення проблем на основі аналізу ситуацій. Основним джерелом пізнання в такому середовищі стає досвід, а студент є повноправним учасником навчального процесу. Педагог повинен бути рівноправним із студентами, його роль – не давати готових знань, а спонукати їх до самостійного пошуку, до активної взаємодії із соціальним і культурним середовищем; його завдання – створити умови для ініціативи студентів, бо активність у такому навчальному процесі повинна перейти від викладача до студентів. Гендерна освіта взагалі будується за принципом: “поясни мені – і я забуду, покажи мені – і я запам’ятаю, дозволь мені взяти участь – і я зрозумію” [149, 71].

Не важко передбачити, що середовище, в якому студент і викладач виступають партнерами, які “сумісно й активно планують зміни, контролюють успіхи й оцінюють якість досягнутого, відкрито обговорюють конфлікти і знаходять способи їх вирішення” [249], навчає конструктивній співпраці з іншими в сумісному пошуку відповіді на різні питання, не втрачаючи своєї гендерної ідентичності, не порушуючи гендерної ідентичності інших; формує терпимість і зрозумілість іншого, навіть якщо це є нетиповим; створює атмосферу свободи, відмовляючись від авторитарних методів викладання на користь делікатності, толерантності та поваги до думок інших; сприяє набуттю досвіду егалітарних відносин і виробленню стратегій

реалізації нових можливостей для розуміння способів власних дій на позиціях гендерної рівності.

Співвідносячи все вищесказане із завданнями нашого дослідження, ми переходимо до теоретичної характеристики і моделювання такого середовища, яке було б дуже динамічним і гнучким, передбачало б велику кількість різноманітних методів навчання, сприяло би вибору стратегії навчання для набуття життєвого досвіду.

У контексті нашого дослідження ми будемо орієнтуватися на деякі принципи гендерної освіти, що вироблені та сформульовані дослідницями з гендерних проблем І. Кльоциною, Л. Штильовою, Н. Радіною. Найважливіші з них:

1. Орієнтація на співробітництво. Сутність його полягає в активному використанні діалогу, на відміну від авторитарного викладання.

В якості базової концепції щодо педагогіки співробітництва ми обрали для себе концепцію, розроблену М. Касьяненко [121, 9]. В контексті нашого дослідження, на першому місці виступає процес формування високогуманних відносин викладача зі студентами (взаємна довіра, повага один до одного, турбота про всебічний розвиток кожного з урахуванням індивідуальності (зокрема гендерної ідентичності) тощо); організація навчального процесу, орієнтованого на засвоєння соціального досвіду (в тому числі гендерного) і сучасної гендерної культури для реалізації майбутньої діяльності у просуванні ідей гендерної рівності; індивідуалізація та диференціація навчання (діагностика індивідуальних психологічних особливостей особистості та врахування індивідуального досвіду як основного мірила освітніх потреб); формування творчого колективу студентів і суспільно активної особистості кожного (розвиток особистості здійснюється не тільки в парі з викладачем, але й через спілкування – діалог – із багатьма людьми).

2. Розвиток особистісного потенціалу. За умови реалізації цього принципу акцент повинно робити не стільки на розвиток сфери інтелекту, скільки на розвиток таких особистісно

складових як Я-концепція, мотиваційна та емоційна сфери особистості.

Сучасна освіта, гендерна зокрема, змінюють цільові орієнтири від “знаннієвоцентричної” організації навчання, що детермінується отриманням знань, вмінь і навичок, до “гуманістичної особистісно-центрованої орієнтації, до розвитку і самореалізації сутнісних сил, здібностей, дарувань людини як головної цілі освіти” [102, 10]. В контексті розроблюваної нами педагогічної умови, відповідно даного принципу, ми повинні конструювати таке середовище, яке б сприяло становленню самототожності та цілісності особистості студентів, мужності та жіночості як провідних якостей гендерної ідентичності, в якому би студенти виступали не як безстатеві особистості, а як чоловік або жінка, що осмислено самосприймають свою статеву приналежність, мають адекватні уявлення щодо маскулінності та фемінності, щодо позитивної статевої поведінки, відповідної своєї статі, та яке б активізувало їх внутрішні спонукання до самореалізації потенціалу жіночої або чоловічої індивідуальності.

3. Єдність теорії та практики. Сутність цього принципу полягає у використанні життєвого досвіду в процесі навчання.

Засвоєння теоретичної інформації з гендерної проблематики передбачає особистісне включення через наукове самопізнання студентами своїх особистісних особливостей, тобто отримання знань, що “опосередковуються індивідуальним особистісним досвідом” [139, 263]. Навчання тоді стає результативним, коли в його процесі отримуються знання, що мають особистий сенс для того, хто навчається, й які можна практично втілити в реальне життя, щоб досягти наміченої цілі. Сутність цього принципу відображена у словах В. Загвазінського, який вважає, що “теорію, щоб не залишити її абстрактною, треба будувати на основі вже накопиченого досвіду тих, хто навчається, спираючись на нього та розвиваючи його” [103, 41-42].

4. Принцип активності. Він спонукає особистість до активного соціального життя на основі особистісного розвитку.

Запропонований принцип відображає усвідомлене ставлення студентів до своєї діяльності, в процесі якої вони набувають знання і досвід, включення їх у навчання на рівні інтелектуальної, соціальної й особистісної активності [202, 157]. “Оволодіння знанням і розвиток відбуваються тільки у власній активній діяльності, у цілеспрямованих зусиллях щодо отримання запланованого результату” [103,43]. Відповідно цього принципу акцент у навчанні необхідно робити на творчу пізнавальну діяльність студента, а не на навчальну діяльність викладача, що й обумовлює вибір нами активних методів навчання, що активізують знання студентів, надають їм особистісного змісту та сприяють формуванню активної творчої особистості, здатної перетворити навколишнє середовище і саму себе, винайти можливості застосування свого потенціалу в навколишньому світі та реалізувати свою індивідуальність.

Однією з провідних ідей побудови й організації навчально-виховного процесу ми вважаємо використання форм і методів кооперативного навчання, бо саме кооперативна організація навчальної діяльності є базою для впровадження інтерактивних технологій. Кооперативне навчання спрямоване на виховання особистості, здатної навчатися та змінюватися, співпрацювати на рівних одна з одною, що в контексті розроблюваної нами умови зумовлено потребою в набутті досвіду егалітарних взаємовідносин між статями. Робота за умов кооперації дає можливість “частіше вступати у комунікацію з іншими, формулювати свою позицію, узгоджувати дії, що буде сприяти розвитку співпраці, міжособистісної компетентності, комунікативної культури” [134, 43]. Ми розглядаємо кооперативне навчання як метод рівноправної взаємодії студентів різної статі в невеликих групах, що об’єднуються для вирішення загального завдання і спільними зусиллями досягають взаємної згоди. У рамках створюваної нами педагогічної умови нас приваблює те, що за даними досліджень кооперація в навчанні приводить до: “а) більш високих досягнень і більшої продуктивності; б) більш турботливих, чуйних і відданих

взаємин; в) більшого психологічного здоров'я, соціальної компетентності і самоповаги” [218, 27].

Особливу роль у процесі інтелектуального розвитку особистості відіграють фактори соціальної взаємодії та міжособистісного, щодо нашого дослідження – міжстатевого, спілкування. Міжособистісний контекст відроджує в групі особливу ауру, яку А. С. Макаренко називав атмосферою “відповідальної залежності”, без якої неможлива активізація особистісних якостей студентів [202, 155]. Кооперативна форма навчання передбачає створення малих груп, в яких присутній дух єдиної команди, де кожний член групи несе відповідальність за себе, за інших і за групу в цілому [293]. Ми розглядаємо таку групу як творчий колектив, що займається сумісною діяльністю, в якій виявляється єдність ціннісних орієнтацій. Спілкування в процесі навчання у подібних командах являє собою “специфічну систему взаємопорозуміння та взаємодоповнюваності один одним для всіх учасників спільної діяльності” [202, 155]. Така взаємодія визначає спільну діяльність як особистісно та соціально значиму, що, не виключаючи статевих відмінностей, допускає розподіл функцій за індивідуальними здібностями. На нашу думку, саме за таких умов створення атмосфери співнавчання та взаємодії буде забезпечено максимально ефективно формування егалітарної ідеології та гармонізація партнерських взаємовідносин між статями, самореалізацію кожної особистості незалежно від статі.

Для ефективної реалізації переваг навчальної роботи в умовах кооперації, тобто в малих групах у гетерогенному за гендерними ознаками складі, ми сформулювали й схарактеризували *психолого-педагогічні вимоги* їхнього функціонування:

1. Створення партнерської егалітарної моделі відносин між статями у групі, що визначається гнучким варіантом розподілу обов'язків у групі, які не поділяються на суто “жіночі” або суто “чоловічі”; у міжстатевій взаємодії студенти і студентки орієнтуються на схожі моделі поведінки; вирішення приймаються узгоджено, ніхто у групі не займає домінуючу позицію, не

пригнічує іншого та не нав'язує своєї точки зору. Кожному члену групи, будь-то студент чи студентка, надається право бути повноправним учасником у навчальному діалозі. Кожний член групи повинен визнавати унікальність як себе, так і інших та унікальний внесок, який він/вона вносить у спільні зусилля всієї групи завдяки її/його можливостям для досягнення спільного успіху.

2. Оволодіння комунікативними вміннями, здатністю працювати в команді. Розвиток учасників спільної діяльності відбувається в процесі діалогу, що сприяє переводу індивідуальних видів діяльності у діяльність спільну, об'єднану єдиною метою. Роль діалогічного спілкування у соціальному розвитку особистості полягає у тому, що розвивається не особистість, а єдність особистості з найближчим мікросоціумом, тобто оточенням [203, 185]. Спільна діяльність сприяє розвитку соціально-психологічної компетенції у студентської молоді, яка на власному досвіді знайомиться з ефективними засобами комунікації і набуває необхідні комунікаційні та організаторські вміння, навички керівництва, прийняття рішень і розв'язання конфліктів, бо від скоординованості взаємодії в групі та розуміння кожним своєї ролі та ролі іншого залежить ефективність спільної діяльності. Конфлікти повинні вирішуватися конструктивно, за допомогою таких тактик, як співпраця та компроміс.

3. Спрямованість групи на взаємодопомогу та спільні зусилля по досягненню загальної мети з урахуванням індивідуального внеску в спільну діяльність кожної особи в групі. Кожен у подібній спільній діяльності працює на досягнення спільного успіху, допомагаючи один одному, підтримуючи та сприяючи навчанню інших. Особистісна взаємна підтримка в процесі навчальної діяльності сприяє виникненню зобов'язань стосовно один одного, взаємної відповідальності у вирішенні загальних проблем, що, в свою чергу, не виключає внеску індивідуальних зусиль і активності кожного/ кожної в процесі роботи, і, в кінцевому результаті, реалізації кожного члена групи як повноправної особистості. За словами О. Пометун, студенти

“навчаються спільно для того, щоб згодом змогли придбати велику індивідуальну компетентність” [218, 29].

4. Включення особистісного досвіду студентів у розв’язання професійних завдань, що втягує кожного члена групи до процесу аналізу глибинних механізмів “конструювання гендеру” і відображення власного досвіду, сприяє осмисленню індивідуальних гендерних установок і уявлень, ступінь свого піддавання гендерним стереотипам, активізує процеси самопізнання, що призводять до змін у свідомості, веде до розуміння проблем гендерної нерівності і виникненню на цій основі конфліктів, допомагає набутти досвід вирішення проблем гендерних відносин. Включення особистісного досвіду у навчальний процес припускає наявність значимих цінностей, соціально цінної та значимої діяльності, що означає можливість для кожного/кожної поділитися своїми знаннями та досвідом з іншими та спільно винайти рішення, що веде до продуктивності спільної діяльності.

5. Активне включення у набуття знань щодо навколишнього світу і себе. Студенти тоді мають успішні результати у навчанні, якщо вони одночасно стають активними учасниками й учасницями навчального процесу. Активність кожного/кожної з членів групи ми розглядаємо як обов’язкову вимогу ефективного навчання у процесі кооперації. Активне включення у навчальну діяльність кожного/кожної з членів групи сприяє усвідомленню ними їх потенціалу і можливості реалізувати їх власні таланти; змінює ставлення до оцінки егалітарних цінностей; робить їх соціально більш відповідальними. В процесі активного навчання студентська молодь учить навчатися, самостійно набувати соціальний досвід, соціальні знання, відкрито обмінюватися ними.

Крім вище названих психолого-педагогічних вимог ефективного навчання студентів у процесі кооперації, тобто у малих за чисельністю членів групах, ми вважаємо за необхідне запропонувати ряд необхідних *організаційно-педагогічних етапів* утворення таких груп:

1. На першому етапі ми передбачаємо такий спосіб організації спільної діяльності студентів у навчальній і позанавчальній діяльності, як тематичне спілкування в діадах. Під час тематичного спілкування відбувається взаємодія учасників/учасниць і встановлюються ті чи інші взаємовідносини, що веде до взаємопорозуміння. Тобто, тематичне спілкування – це процес, який “повинно розглядати як сукупність спільних дій індивідів, спрямованих на досягнення загальних цілей у ході взаємної групової комунікації” [201]. Для порівняльного аналізу думок у ході обговорення гендерно-орієнтованих за темами питань і винаходу оптимального вирішення гендерних проблем буде доцільним, на нашу думку, формувати діади як гетерогенні, так і гомогенні за гендерним складом. Найбільш ефективною робота в діадах можлива під час лекції, де студенти показують один одному результати своєї діяльності, обмінюються власними ідеями і кожен має можливість висловити свою думку. Робота в діадах дає можливість утвердитися в своїх силах, спробувати себе у мікроспорах, де немає ні великого авторитету викладача, ні уваги всієї аудиторії, що пригнічує. В ході взаємодії відбувається взаємонавчання і реалізація спільно-розподільчої діяльності, основу якої складає тематичне спілкування. Ми розглядаємо створення діад і як самостійну навчальну технологію, що застосовується під час лекційних занять і обговорення окремих питань під час семінарських занять, і як підготовчий етап до роботи в малих групах, що допомагає розвивати у студентів комунікативні та інші вміння та навички.

2. Тому другий етап організації малої групи за умов кооперації ми пов'язуємо зі створенням гетерогенної за гендерними ознаками групи чисельністю 4 людини, до складу якої входять дві дівчини та два юнака. Таку групу можна легко сформувати із діад, але за умови, що основу малої групи будуть складати гетерогенні за гендерними ознаками пари, а гомогенні, розділившись, будуть об'єднані у пару юнак-дівчина, і в такому складі об'єднуються з гетерогенною діадою, що у кінцевому результаті дасть четвірку у складі, рівному за гендерними

ознаками (2 дівчини та 2 юнака). Обрана нами чисельність ґрунтується на основі висновків деяких дослідників, які вважають, що саме така група “володіє найвищим ступенем працездатності і продуктивності, а також найбільш зручна для спілкування всередині групи ” [293, 77]. До того ж ми маємо найбільш зручне співвідношення щодо гетерогенності за статевими ознаками – дві особи чоловічої та дві особи жіночої статі, що надає членам групи різних статей право рівної участі у пошуку вирішення гендерних проблем.

3. Третій етап ми пов’язуємо з роботою усього колективу навчальної групи. Спочатку робота у групах подібного складу полягає в обговоренні ідей у діадах як гетерогенного, так і гомогенного за гендерними ознаками складі, висловлювання кожного у парі та загальне дискутування, що повинне привести учасників діад до консенсусу у вирішенні проблеми; другим кроком буде об’єднання діад у четвірки, у гетерогенному за гендерними ознаками складі, для подальшого пошуку відповіді, але на даному етапі загальне рішення повинна приймати вся четвірка. Третій крок в організації роботи – це перехід до колективного вирішення питання. У процесі організації такої кооперативної діяльності ми передбачаємо не тільки активну співпрацю усіх членів навчального процесу, але й активне засвоєння навчального матеріалу.

4. При формуванні малих груп потрібне врахування принципу гетерогенності (різноманітності) за рівнем пізнавальних можливостей у складі. Не повинно бути сильніших або слабших за рівнем підготовки груп. Цей принцип легко застосовується у групах чисельністю 4 людини (один сильний /одна сильна, два середніх і один слабкий/одна слабка). Навчання в гетерогенних за рівнем навчальної успішності групах допомагає слабкішим студентам підтягнутися до рівня середніх і стимулює прогрес у середніх і сильних. Також необхідно врахувати вміння та навички студентів, різноманітність соціально-психологічних характеристик і психологічної сумісності. Контроль за створенням оптимального складу у групі має бути покладений на викладача, але із обов’язковим залученням учасників

навчального процесу до організації їхньої діяльності, що обумовлюється демократичністю інтерактивного навчання.

5. Склад групи потрібно змінювати залежно від змісту і характеру навчальних завдань для того, щоб студенти в процесі навчання змогли набути досвід співпраці з різними партнерами, так як у професійній діяльності вони будуть працювати з різними людьми, і не завжди з тими, з якими комфортно. До того ж, при зміні складу відбувається поповнення знаннями за рахунок нових членів, змінюється характер розподілу обов'язків, що забезпечує різноманітність засобів організації спільної діяльності самими студентами.

6. Усіх членів групи спочатку необхідно ознайомити з нормами поведінки учасників групової роботи як основи кооперативного навчання. Норми поведінки за умови групової діяльності, які є орієнтиром для побудови спілкування та успішної взаємодії між учасниками й учасницями навчального процесу, можуть складатися з таких правил: а) дотримуйся принципу рівності – поважай особисті права кожного члена групи незалежно від статі: висловлювати свою думку, висувати ідею та відстоювати власну точку зору щодо гендерних проблем, право на допомогу та підтримку; б) не критикуй ідеї, що висловлюються, сприймай позитивно пропозиції та ставлення інших до поставленої проблеми, безумовно і безоціночно сприймайте один одного; в) дотримуйся конфіденційності щодо обговорюваних гендерних питань, не розголошуй інформацію стосовно поведінки і висловлювань конкретних учасників/учасниць спільної діяльності; г) не соромся висловлювати власну думку, сприймай себе таким, яким ти є насправді, поважай свою особистість; д) будь відповідальним за свої думки і дотримуйся висловлювань, що починаються з особистісних займенників однини, типу “я вважаю”, “щодо мене особисто”, “мені здається” тощо; е) використовуй право добровільної участі щодо обговорюваних гендерних проблем і право на припинення обговорення особистої гендерної проблеми; ж) організуй свою діяльність за принципом “тут і зараз”,

обговорюй лише ті питання, що стосуються переживання подій, почуттів і емоцій у даній групі в певний відрізок часу [96; 189].

Оскільки використання кооперативної, тобто групової, форми навчання передбачає впровадження інтерактивних методів і прийомів у навчальне середовище, їх розробка стала наступним дослідницьким кроком.

Першим таким методом, незважаючи на його традиційне використання, ми вважаємо метод активної лекції. Загальновідомо, що в сучасній вищій школі до половини навчального часу припадає на лекційне викладання матеріалу, лекція, як і раніше, залишається провідною формою організації навчального процесу у вузі, а за даними багатьох дослідників традиційна лекція відноситься до “пасивних” методів навчання через те, що студенти, слухаючи лекцію, “отримують уже готове знання, а не здобувають його самостійно” [103, 145]. Соціологічні та педагогічні дослідження показали, що після успішної лекції уважний слухач зміг відновити 70% матеріалу через три години і 10% через три дні [134]. А якщо звернутися до “піраміди навчання”, з якої видно, що людина засвоює до 50% інформації, якщо вона читає, слухає, бачить або поєднує ці процеси; приблизно 70-75% інформації засвоюється, якщо людина сама бере участь у дискусії; приблизно 90% інформації засвоюється через участь у реальному процесі чи навчанні інших, то стає очевидним, що ефективність традиційної лекції, на якій студент лише слухає та конспектує, дуже низька [133; 218]. За таких умов, ми вважаємо за потрібне підвищити результативність лекції за рахунок організації діяльності студентів, спонукаючи їх до активної взаємодії з лектором. Так, виходячи із поставлених дослідницьких завдань, нами був використаний і адаптований *метод активної лекції з процедурою пауз*.

Вибір нами методу активної лекції з процедурою пауз ґрунтується на висновках спеціалістів у сфері психології уваги, які стверджують, що кожні 15-18 хвилин відбувається спад у концентрації уваги [133, 38] і, таким чином, лекція втрачає свою ефективність. Сутність обраного нами методу полягає у тому, що загальний лекційний час розподіляється на три міні-лекції (20

хвилин кожна), між якими робляться паузи для аналізу викладеного матеріалу і прийняття спільного рішення (5-7 хвилин), які дозволяють залучити студентів до процесу навчання й активізувати їх роботу на лекції, що сприяє збереженню стійкості уваги студентів, так як кожні 20 хвилин активність викладача змінюється активністю студентів, і в кінцевому результаті підвищує ефективність їх навчальної діяльності. Кожна така міні-лекція повинна містити блок навчального матеріалу, який логічно і змістовно закінчений. За задумом нашого дослідження, по закінченні міні-лекції викладач повинен дати завдання студентам для розв'язання його у процесі пауз, що дозволить студентам осмислити зміст лекції. Робота над завданням повинна проводитися у діадах, створення яких ми описали вище. В процесі спільної діяльності студенти мають можливість оволодіти методом самостійного пошуку вирішення проблеми, а також засобами навчальної взаємодії один з одним, включаючи і міжстатеву взаємодію. Після обговорення і обміну думками представники деяких пар, на вибір викладача, але за умов, що будуть представлені результати як гетерогенних, так і гомогенних діад, презентують своє рішення проблеми для всієї аудиторії та підводять підсумки за допомогою викладача. Такий зворотній зв'язок у ході лекції фіксує засвоєння ключових понять даної лекції і допомагає вирішити проблеми, що виникають у студентів у ході лекції, а також зробити викладачем висновки щодо ступеня засвоєння навчального матеріалу окремими студентами у певний момент часу. Процедура пауз дозволяє викладачеві реалізувати ситуативне проектування взаємодії щодо адаптації матеріалу для студентів різного рівня підготовки і визначати орієнтири для подальшої діяльності у практичних семінарах і тренінгах.

Для посилення уваги студентів у ході лекції ми передбачаємо використання візуальних засобів, що підсилюють усне викладання матеріалу. За даними дослідників, “використання наочності під час лекції збільшує запам'ятовування матеріалу від 14 до 38%” [218, 13]. Найбільш вдалою формою презентації навчального матеріалу у нашому випадку ми вважаємо слайд-

лекцію, коли слайди на екрані супроводжують усну подачу матеріалу, що підвищує інтерес студентів до лекції та сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Реалізація процесу навчання з використанням методу активної лекції з процедурою пауз передбачає наступний алгоритм роботи на кожній міні-лекції:

1) лектор викладає усний навчальний матеріал впродовж 15-20 хвилин, використовуючи невеликими частинами екранно-звукові засоби (слайди, слайд-тексти);

2) після міні-лекції викладач робить паузу та дає студентам завдання;

3) студенти, поділені на гетерогенні та гомогенні за гендерними ознаками діади, обговорюють прослуханий матеріал, репрезентують один одному своє рішення завдання, обмінюються думками та приходять до єдиної думки;

4) отримані в ході обговорення в діадах результати репрезентуються деякими обраними викладачем студентами (як з гетерогенних, так і з гомогенних діад) перед усією аудиторією та дискутуються всіма студентами спільно з викладачем;

5) після обговорення в паузі завдання міні-лекції приймається загальне оптимальне рішення;

6) лектор переходить до викладання наступного блоку навчального матеріалу.

На нашу думку, метод лекції з процедурою пауз відповідає вимогам щодо інтерактивних методів організації навчального процесу, так як у ході навчальної діяльності змінюються позиції викладача та студента на партнерські, що сприяє активній взаємодії та співпраці, переорієнтовує на спільну діяльність усіх учасників процесу, забезпечує індивідуальний контакт у міжособистісному спілкуванні і скорочує владну дистанцію між студентами і викладачем.

Наступною формою організації гендерного навчання ми обрали практичний семінар, або *семінар-майстерню* (переклад з англ. “workshop”), як найбільш адекватну модель відносин, зокрема гендерних, і взаємодії людей у колективі, як оптимальну форму для впровадження інтерактивних методик, прийомів і

тренінгових вправ, у тому числі, і як форму соціального навчання, що сприяє розвитку інтелекту і мислення, закріплює позитивну гендерну поведінку студентів і студенток, і веде до соціальної компетентності за рахунок пред'явлення егалітарних рольових і ситуаційних моделей. На нашу думку, на практичному семінарі здійснюються співпраця і взаємодопомога, підвищується активність кожного/кожної учасника/учасниці завдяки особистій участі всіх у винаході загального рішення. Акцент у такому семінарі робиться не на самому рішенні, а на виробленні рішення, а включення кожного/кожної у процес самореалізації спонукає їх до активної мисленнєвої діяльності. "...практичний семінар – це спосіб групового прийняття рішень, це певна процедура, в результаті якої група приходять до єдиного рішення проблеми ” [294].

Практичні семінари передбачають практичне застосування набутих на лекціях теоретичних знань щодо гендерних проблем, набуття досвіду гендерних відносин і спілкування на принципах ненасилля, вміння протистояти гендерним стереотипам у спільній діяльності, формування критичного мислення, корекцію особистісної системи цінностей тих, хто навчається, на користь гендерної справедливості.

Кожний практичний семінар, на нашу думку, має бути типово структурований, але в залежності від того, яку мету ми переслідуюмо за підсумками семінару, ми будемо обирати ті чи інші методи та прийоми. Так, постійними тренінговими вправами на кожному семінарі, мають бути такі, що сприяють налагодженню доброзичливої атмосфери всередині групи, емоційного настрою на спільну працю, мають здатність “розігрівати ” групу і створювати умови для ефективної праці кожного її члена. У літературі такі вправи називаються “айсбрейкерами ” (англ. *icebreaker* – криголам) [132]. Такі криголами “прокладають групі шлях через льодовий простір внутрішньої скованості та невпевненості у відкритий океан думок і почуттів” [249]. У нашому експерименті такими айсбрейкерами обрані комунікативні вправи “Казка”, “Знайомство”, “Дерево очікувань”, та вправи, націлені на підведення підсумків роботи

на семінарі (“Рефлексія”), що сприяють порівнянню поставлених цілей із результатами роботи групи.

Як ми вже зазначили вище, практичний семінар може містити різноманітні методи, залежно від поставленої нами мети. Так, одним із методів, застосованих для усвідомлення існуючої у суспільстві гендерної нерівності, аналізу спільних гендерних проблем, вивчення як жіночого, так і чоловічого досвіду у гендерних взаємовідносинах і причин існування гендерної стратифікації в суспільстві, формування критичного мислення, був нами обраний і адаптований *метод підвищення самосвідомості*.

У ході вправи за допомогою даного методу учасники практичного семінару як студенти, так і студентки разом із викладачем сідають у коло поряд один із одним, що сприяє налагодженню між ними рівноправних відносин. По черзі вони повинні розповісти про якусь подію зі свого життя, не перериваючи і не коментуючи розповідь один одного. Метод ґрунтується на принципах: визнавати та цінувати досвід іншого/іншої (Принцип 1), вільно обговорювати власні проблеми (Принцип 2) [191, 90]. У ході обговорення подій із власного життєвого досвіду учасники доходять висновків щодо загального впливу на кожного/кожну з них певних соціальних факторів і вони починають розуміти причини існування гендерних проблем. Порівнюючи схожість досвіду інших у групі, переходять до “аналізу структурних коренів спільних проблем” [191, 91]. Таким чином, даний метод, завдяки підвищенню самосвідомості, допомагає змінити існуючі патріархатні гендерні уявлення на егалітарні. Через усвідомлення своїх власних проблем і їх причин зростаюча самосвідомість повинна привести до дій: “Розуміння антигуманної соціальної структури та дії, спрямовані на зміну соціальних умов, мають іти поряд. Розуміння без дії неприпустимо, як і дія без розуміння” [191, 91-92]. Доречними у даному випадку будуть слова Айри Шор (Ira Shor): “Знання – сила тільки для тих, хто може використовувати його для зміни умов свого існування” [цит. із: 262, 119].

Метод підвищення самосвідомості виявляється, на нашу думку, дуже корисним при вивченні гендерних стереотипів і гендерних ролей, які розглядаються студентами з досвіду власної гендерної соціалізації, у ході обговорення яких студентська молодь уперше пробує критично осмислити норми гендерної поведінки, яку раніше молоді люди сприймали як звичайну, що в результаті призводить до усвідомлення, що багато гендерних проблем пояснюються в зв'язку з проблемами соціальними і потребують вирішення сумісними діями всіх членів суспільства.

Для знаходження оптимальних моделей взаємодії та взаємовідносин між особами жіночої та чоловічої статі, набуття гендерного досвіду студентами, вироблення позитивної гендерної поведінки у процесі соціальної взаємодії особистостей різної статі та вміння протистояти стереотипним гендерним установкам і усвідомлено звільнитися від визначених суспільством ролей, і, в кінцевому результаті, отримання нового знання через досвід і почуття корисним виявляється *метод моделювання та розігрування ситуації за ролями*. Використання цього методу сприяє максимальному приближенню навчального процесу до конкретної життєвої проблеми, бо завдяки програванню тієї чи іншої ролі надає можливість діяти “наче насправді” [218, 62] та моделювати різноманітні ситуації, що трапляються у реальних ситуаціях взаємодії між людьми різної статі. Моделювання і розігрування конкретної сюжетної ситуації за ролями сприяє розвитку комунікативних умінь, здатності зайняти позицію іншого, що, в свою чергу, за рахунок ідентифікації з чужою роллю, особливо гендерною, дозволяє освоювати новий досвід спілкування, з яким він раніше був незнайомий, розширити свій особистий досвід переживань, змінити гендерні стереотипи поведінки та стилі соціальної взаємодії. Рольова гра, “яка потребує активного конструювання своєї ролі й імпровізації, здатна більш ефективно змінювати установки, ніж пасивне сприйняття переконань” [262, 119]. У ході рольової гри студенти мають можливість спостерігати типову поведінку для кожної статі, виробляти власне ставлення до сюжетної ситуації, визначати механізми рольової взаємодії, розглядати

альтернативні можливості дій. “Рольове перевтілення допомагає учасникам гри більш глибоко усвідомити й об’єктивно аналізувати свою та чужу поведінку ” [281, 117]. Завдяки активній діяльності у ході рольового моделювання життєвої ситуації студенти мають можливість осмислити соціально очікувану гендерну поведінку, а, завдяки вільному самовизначенню у змісті діяльності, забезпечують індивідуалізацію і самовираження своєї особистості.

Процес навчання за допомогою методу моделювання та розігрування ситуації за ролями відбувається у форматі малих груп, гетерогенних за гендерною ознакою, організація і функціонування яких описані вище, за наступною схемою:

1. Кожній групі надається загальне або диференційоване завдання, що містить у собі проблему, ілюстрація якої відбувається під час розігрування сюжетно-рольової гри.

2. У кожній групі обговорюється сюжет, конструюється ситуація, розподіляються ролі, визначається зміст кожної ролі.

3. Кожна група моделює певний сюжет і розіграє ситуації за ролями. Інсценізація супроводжується емоційним включенням студентів у роль і ідентифікацією з роллю.

4. Після виконання рольової гри й обговорення групою ситуації відбувається рефлексія, що допомагає вийти з виконуваної ролі, проаналізувати досвід негативних і позитивних переживань учасників і учасниць у сюжетно-рольовій взаємодії, їх думок і почуттів, визначитися із досягненням поставленої мети.

Для вирішення дискусійних питань із теоретичних і практичних проблем, формування у студентської молоді критичного мислення і вміння визначати і відстоювати свою позицію, поглиблення знань щодо гендерних аспектів соціальних проблем нами був адаптований *метод дискусії у формі дебатів*. Така форма проведення обговорення проблем, зокрема гендерних, навчає культурі ведення дискусії, вмінню слухати опонента, сприяє можливості вільного обміну думками між особистостями різних статей, сприяє розвитку комунікативних вмінь і налагодженню гендерних відносин у групі. Дискусії

вважаються цінними як у навчанні, так і в вихованні [203; 218], бо “вчать глибокому розумінню проблеми, самостійній позиції, оперуванню аргументами, критичному мисленню, зважати на думки інших, визнавати вдалі аргументи, краще розуміти іншого, сприяють уточненню власних переконань і формуванню власного погляду на світ” [218, 64]. У ході дебатів набуваються навички формулювання власної думки, здатність до ефективного обміну інформацією. В кожній команді створюється атмосфера емоційного контакту між особистостями різної статі, налагоджується взаємна довіра один до одного, що сприяє формуванню навичок міжособистісного, зокрема міжстатевого, спілкування, і призводить до розвитку позитивних гендерних взаємовідносин та організації досвіду егалітарної співпраці у спільній діяльності незалежно від статі.

Форма дебатів як спосіб вирішення дискусійних питань передбачає самостійну підготовчу роботу студентів у пошуку необхідних аргументів для подальшого обґрунтування правильності своєї позиції, що сприяє набуттю знань із теоретичного матеріалу та фактичної бази і залучення особистісного досвіду кожного учасника та кожної учасниці у ході підготовки та його актуалізації у ході дебатів. Така форма дискусії передбачає створення команд, що займають протилежні позиції – стверджувальну та заперечувальну, що дозволяє стати на точку зору іншої людини, навіть якщо він або вона є прихильником або, навпаки, суперечником даного тезису, і часом доводиться захищати те, з чим вони не згодні. У ході дебатів студенти набувають умінь вирішувати дискусійні питання, спираючись на логічне обґрунтування та особистісне переконання, що дозволить впливати на опонентів у процесі професійної діяльності.

При проведенні дебатів за умов кооперативного навчання ми визначаємо низку *педагогічних особливостей*:

1. Малі групи об'єднуються у дві команди в рамках академічної групи для відстоювання певного тезису, зберігаючи гетерогенність за гендерними ознаками у кожній команді.

2. У кожній команді спостерігаються позитивні міжстатеві взаємодії, приділяється багато уваги індивідуальному внеску кожного/кожної члена команди, використовується досвід як жіночої, так і чоловічої статі у спорі, налагоджуються егалітарні партнерські відносини.

3. Незалежно від статі кожний член команди має право на взаємодопомогу та практичну й емоційну підтримку у разі нестачі належних аргументів або досвіду, створюється атмосфера емоційної близькості і взаємної довіри.

4. Вірогідні конфлікти між командами у ході обговорення дискусійних питань вирішуються конструктивно без взаємного приниження особистості, включаючи статеvu приналежність.

Одним із методів, націлених на розвиток пізнавальних здібностей студентів і вміння самостійно здобувати соціальні знання та набувати соціальний досвід, на формування критичного та творчого мислення був адаптований нами *метод проектів*. Метод проектів передбачає особистісне зацікавлення студентів у пошуку того чи іншого знання, що спонукає їх спільними зусиллями самостійно вирішувати проблему, і “використовуючи необхідні знання підчас із різних галузей, отримати реальний і відчуваний результат” [217]. У нашій роботі метод проектів був орієнтований на самостійну роботу студентів у малих групах. Проектний метод завдяки діяльності в малих групах допомагає студентській молоді вчитися працювати в команді, співробітничати в колективі; в процесі такого навчання формується конструктивне критичне мислення, вміння приймати самостійні аргументовані рішення та робити обґрунтовані висновки. Завдяки проектному навчанню у студентів формуються особистісні якості, розвиток яких можливий лише в спільній діяльності при розробці групових проектів: відповідальність за прийняті рішення, лояльність до інших, контактність, здатність відчувати себе членом команди, підкорюючи свій темперамент, характер, час інтересам спільної справи, самостійність, здатність адаптуватися до умов, що змінюються [111; 254].

Цінність даного методу ми вбачаємо у формуванні в студентів дослідницьких підходів до вивчення гендерних

проблем, у розвитку вмій вирішувати актуальні гендерні питання, у наданні можливості студентам навчатися згідно з їх здібностями, у сприянні самореалізації його/її особистості, у налагодженні взаємодії між студентами різних статей у процесі дослідницької діяльності. “Метод проектів – педагогічна технологія, яка орієнтує не на інтеграцію фактичних знань, а на їх використання та набуття нових знань (часом і шляхом самоосвіти) для активного освоєння нових способів людської діяльності” [254, 121]. В основу цього методу покладено ідею, яка є сутністю поняття “проект” і полягає у досягненні практичного результату. Завдяки цьому методу в процесі навчання забезпечується можливість сполучення теоретичних знань і їх практичне застосування для вирішення конкретних гендерних проблем соціального оточення у спільній діяльності студентів. Головний тезис сучасного розуміння методу проектів: “Все, що я пізнаю, я знаю, навіщо це мені потрібно та де і як я зможу ці знання застосувати” [217].

Ми виділяємо наступні етапи підготовки проектів:

1. Підготовчий етап (обирається тема проекту, формулюється його мета, обговорюються методи дослідження).

2. Етап планування дослідження (визначаються джерела інформації, способи її збирання й аналізу, розподіляються обов’язки між членами малої групи, визначаються способи презентації результатів).

3. Дослідницький етап (збирання необхідної інформації, вирішення виникаючих питань).

4. Пізнавальний етап (обмін здобутою інформацією, її аналіз і систематизація, формулювання заключень).

5. Підсумковий етап (презентація практичного результату, оцінка проекту).

Проектна методика дозволяє створити інтерактивне навчальне середовище, здатне забезпечити самореалізацію особистості будь-якої статі, допомогти освоїти нові способи діяльності, набути студентською молоддю досвіду егалітарних гендерних відносин у спільній діяльності, використовувати потенціал і досвід кожної статі.

Тож, ми вважаємо, що другою умовою гендерної освіти студентської молоді в процесі їхньої соціалізації має бути створення кооперативно-моделюючого навчального середовища, спрямованого на формування егалітарної ідеології відносин статей, заснованого на розробці та впровадженні в навчальний процес інтерактивних форм і методів його засвоєння.

Для того, щоб молоді люди, особливо ті, чия майбутня професія пов'язана із соціальною сферою – педагоги, соціальні працівники, вихователі тощо, були здатні реалізовувати ідеї гендерної рівності у будь-якій сфері життєдіяльності суспільства, їм потрібно мати не тільки певні особистісні якості і високий рівень гендерно спрямованої підготовки, але й якості професійно значущі, які у майбутньому допоможуть упроваджувати ідею гендерної рівності в своїй професійній діяльності. Такими якостями, на нашу думку, мають бути гендерна компетентність, гендерна сенситивність і гендерна лояльність.

Тому ми вважаємо, що в процесі організації системи гендерної освіти ми повинні забезпечити формування розвинутої особистості з високим рівнем гендерної культури, яка має вплив на формування суспільної та індивідуальної свідомості в дусі толерантності, гендерної рівності, протистояння гендерним установкам і стереотипам. Така культура потребує “переорієнтації свідомості від звичайної системи влади/підлеглості на систему рівності не декларативної, а реально існуючої” [94, 173].

Тому, наступну педагогічну умову гендерної освіти студентської молоді в процесі їхньої соціалізації ми пов'язуємо з формуванням гендерної культури студентів, високий рівень якої матиме вплив на розвиток таких професійно важливих якостей, як гендерна сенситивність, гендерна лояльність, гендерна компетентність.

У розділі 2 нами був даний певний теоретичний аналіз “гендерної культури” як суспільного феномену. Але, так як ми пов'язуємо гендерну культуру зі статевою специфікою людини в процесі її життєдіяльності в соціумі, та її впливом на професійну культуру й інші аспекти життя соціуму [58, 14], існує

необхідність визначити авторське розуміння сутнісної характеристики гендерної культури в контексті розвитку важливих якостей студентської молоді. В своєму дослідженні ми спираємося на розуміння гендерної культури як сукупності суспільних цінностей, принципів і норм, стосовно поведінки жінки й чоловіка, знань щодо соціально-психологічних механізмів становлення жіночої та чоловічої особистості як різних за біологічним походженням, але рівних за соціальним статусом членів суспільства, їхніх взаємин як у сімейному житті, так і соціальної ролі кожної особистості в реалізації суспільних потреб [58; 123; 208].

Формування гендерної культури є невід’ємною частиною отримання гендерної освіти. Гендерна грамотність як сукупність необхідних знань у сфері гендерних досліджень і гендерна самоосвіта як набуття власного досвіду з гендерної збалансованості є, на нашу думку, одним із провідних механізмів у становленні егалітарного світогляду гендерної культури, який забезпечує поведінку, засновану на принципах рівних прав і можливостей, що знайшло підтвердження під час розробки нами першої умови гендерної освіти студентської молоді (див. вище). Окрім гендерних знань до цінностей гендерної культури відносяться “сформована мотивація щодо рівноправної участі чоловіків і жінок у суспільному житті та реалізація своїх гендерних прав і свобод; гендерна чуйність як здатність особистості усвідомлювати і моделювати вплив соціального середовища, реагувати на прояви сексизму; повага до особливостей та індивідуальних проявів особистості, незалежно від її статі” [278, 194-195].

Формування гендерної культури буде сприяти вибору життєвих стратегій, не обмежених гендерними стереотипними уявленнями, сприяючих забезпеченню рівних прав і можливостей як для жінок, так і для чоловіків. Студентська молодь, якій прищеплені цінності гендерної рівності, повинна бути ініціатором позитивного спілкування жінок і чоловіків, проектувати їх спільну діяльність, сприяти ухваленню цінностей рівноправного партнерства статей. Перш за все маємо за

необхідне надати певний розгляд професійно значущим якостям, тобто тим якостям, завдяки яким майбутні фахівці, особливо у сфері соціальної діяльності (соціальні педагоги, вихователі, вчителі тощо) набудуть можливості просувати її на професійному рівні.

Перша професійна якість, на підґрунті якої базуються всі інші, і яка є найважливішою складовою у професійній діяльності сучасного спеціаліста соціальної сфери, покликаною сприяти досягненню гендерної рівності, – це *гендерна компетентність*. Якщо керуватися положенням, що професійна компетентність відбиває єдність теоретичної та практичної готовності до виконання певної діяльності та характеризує професіоналізм фахівця [204, 40], ми з упевненістю можемо стверджувати, що гендерна компетентність вимагає наявності у майбутнього спеціаліста соціальної сфери теоретичної та практичної підготовки щодо реалізації ідеї гендерної рівності у професійній діяльності й є однією із складових сучасного професіоналу із соціальної роботи.

І. Мунтян визначає гендерну компетентність як професійно важливе новоутворення особистості, що має у своєму складі три основних компоненти: 1) предметно-змістовний; 2) операціонально-діяльнісний; 3) особистісно-професійний [189, 81-82].

Щодо нашої педагогічної умови ми визначаємо предметно-змістовний компонент як сукупність егалітарних гендерних уявлень індивіда щодо сутності феномену “гендер”, соціальної сконструйованості гендерних відносин, знань про різноманіття гендерних систем у різні епохи в різних народів, розуміння законів і нормативних актів із проблеми гендерної рівності тощо.

Відповідно до нашої педагогічної умови другий компонент гендерної компетентності, тобто операціонально-діяльнісний, ми розуміємо як оволодіння майбутніми спеціалістами соціальної сфери гендерним інструментарієм для виконання ними певних функцій професійної діяльності, пов’язаних із впровадженням гендерної рівності в соціальній роботі. Даний компонент гендерної компетентності орієнтує майбутніх спеціалістів

соціальної сфери на протистояння традиційним статевотипизованим очікуванням і боротьбу із застарілими гендерними стереотипами у ході розв'язання професійних завдань, на логічне застосування, враховуючи гендерні відмінності, гендерного підходу і методів критичного аналізу в соціальній роботі.

Третій особистісно-професійний компонент ми розуміємо як професійне самоусвідомлення специфіки власної позиції у сфері гендерних проблем, самопізнання своєї особистості з урахуванням гендерної ідентичності, самоствердження свого Я як представника певної статі у спілкуванні та діяльності, прагнення до переосмислення та розширення власного досвіду для реалізації своєї індивідуальності, здатність будувати життєві стратегії та моделі поведінки альтернативні домінуючій патріархатній культурі, спрямовані на активізацію власних ресурсів щодо самовдосконалення та самореалізації як у приватному житті, так і в професійній діяльності.

Критерієм сформованості гендерної компетентності вважають наявність у майбутнього фахівця критичного мислення [300, 11]. Критичність мислення “полягає в умінні індивіда суворо оцінювати свої думки і сторонні впливи, виявляти в них сильні та слабкі аспекти, не приймати за істину кожний здогад, а піддавати його сумніву і перевіряти ” [259,162].

У контексті описуваної нами якості ми розуміємо критичне мислення як вид мисленнєвої діяльності, що впливає на здатність особистості:

- приймати правильні рішення у розв'язуванні гендерних завдань на основі аналізу здобутої інформації;
- аналізувати соціальну політику через призму гендерних відносин;
- аналітично виважувати сторонні думки, виявляти власну позицію з гендерних питань, виробляти власне судження щодо особистості людини;
- актуалізувати егалітарні життєві стратегії та будувати егалітарні моделі поведінки, всупереч правилам і нормам пануючої патріархатної культури;

- активізувати процеси самопізнання, спонукаючи до зміни ціннісних орієнтацій людини, осмислювати індивідуальні гендерні установки, піддавати критичному перегляду будь-які звичайні уявлення та істини;

- протистояти спробам нав'язування будь-яких гендерних стереотипів і установок, усувати їх негативний вплив на свободу вибору особистості;

- усвідомлювати, яким чином судження відносно жіночих і чоловічих характеристик можуть змінити досвід і точку зору як жінок, так і чоловіків;

- об'єктивно оцінювати, здійснювати рефлексію стосовно процесу і результатів як власної, так і сторонньої діяльності;

- нести соціальну відповідальність за свої вчинки і знаходити адекватний соціальній ситуації варіант поведінки;

- виробити адаптивність і гнучкість для успішного виконання професійної діяльності, залишаючись при цьому самим собою, не втрачаючи своєї гендерної ідентичності;

- виробляти позитивне ставлення до своєї особистості та до особистості іншого, враховуючи гендерну ідентичність.

Усе вищесказане дає нам змогу стверджувати, що гендерна компетентність як професійно важлива якість особистості, вимагає від майбутніх спеціалістів соціальної сфери не тільки відповідного обсягу фундаментальних гендерних знань і професійних навичок, але потребує високого інтелектуального аналітичного розвитку розумової діяльності, тобто критичного стилю мислення, “яке виникає із рефлексії та дії, дозволяючи поставити питання про те, що таке право і справедливість, та спонукаючи нас займати активну ціннісну позицію ” [256, 273], і набуває особливої значущості в процесі реалізації ідеї гендерної рівності у професійній діяльності, так як допомагає змінювати та вдосконалювати соціальну роботу на основі самостійного набуття знань щодо гендерних особливостей своїх клієнтів, знаходити відповідні шляхи розв'язання професійних завдань у будь-яких нестандартних соціальних ситуаціях гендерних відносин, сприяє оптимізації міжособистісних взаємин у встановленні рівноправної кооперативної моделі лідерства.

Наступною професійно значущою якістю у соціальній діяльності по впровадженню ідеї гендерної рівності ми вважаємо *гендерну сенситивність*. Поняття гендерної сенситивності, як і взагалі інші поняття, що пов'язані з феноменом “гендер”, увійшли в наш дискурс із початком вивчення гендерних досліджень, і, як і слово “гендер”, мають іншомовне походження. У перекладі з англійської сенситивність (*sensitivity – англ.*) означає чутливість.

У літературі, присвяченій гендерній проблематиці, ми зустрічаємо як термін гендерна сенситивність, так і термін гендерна чутливість, що визначає їх тотожність, і, на нашу думку, припускає можливість використання обох термінів щодо їх єдиного визначення.

Але, водночас, ми повинні відзначити, що в теорії сучасного наукового гендерного знання існують різні підходи щодо розуміння поняття “гендерна чутливість”, через що наявні різноманітні контексти у визначенні його сутності.

Так, розглядаючи цей термін у політичному контексті, дослідники гендерних аспектів державної політики концентрують увагу на розумінні гендерної чутливості як одного з критеріїв оцінки планування змін, проектів, методів дослідження й аналізу. “Зміни, що плануються, методи чутливі в гендерному відношенні, якщо вони враховують існуюче становище жінок і чоловіків, не погіршують становище жінок і чоловіків, сприяють встановленню гендерного балансу” [58, 236].

В аспекті дослідження соціальної та гендерної політики гендерна чутливість, або, щодо описуваної нами умови, гендерна сенситивність характеризує самосвідомість і ставлення до навколишньої дійсності, а також визнає міру готовності індивіда визнавати актуальність гендерних проблем [57, 283] і реагувати на них, а в нашому випадку, прихильність реалізувати ідею гендерної рівності.

У контексті описуваної умови ми розуміємо гендерну сенситивність як здатність майбутніх спеціалістів соціальної сфери, яка базується на розширенні самосвідомості особистості щодо існуючої у суспільстві гендерної нерівності, виявляти у

повсякденній практиці “скриті ” гендерні послання, уникати сексизму як у мові, так і в поведінці, конструктивно реагувати на негативні наслідки для жінок і чоловіків, що зазнають найменших проявів дискримінації за ознакою статі, визнавати прояви фактичної нерівності між статями у різноманітних проявах у всіх сферах життєдіяльності людей. Доречним буде висловлювання Бетті Рєардон: “Гендерна чутливість складається з гендерної інформованості та здатності конструктивно відповідати на негативні наслідки для хлопчиків і дівчаток, чоловіків і жінок, що зазнають гендерної дискримінації та виключення ” [цит. із: 262, 120].

Майбутні фахівці, які реалізують у своїй професійній діяльності ідею гендерної рівності, повинні усвідомлювати наявність гендерних стереотипів, що створюють протилежні цінності “чоловічого” та “жіночого” у суспільстві, як позитивні, так і негативні наслідки їх існування, необхідність протистояти їх тиску в соціальній діяльності.

Розвиток гендерної сенситивності у майбутніх спеціалістів надасть змогу визначати скритий або явний сексизм у документах соціальних закладів, у стилі та мові існуючих законів і законодавчих актах. Сексизм – це “зверхнє, зневажливе ставлення представників однієї статі до другої. Ґрунтується на вдаваному уявленні про перевагу моральних, інтелектуальних, культурних, фізичних та інших якостей однієї статі щодо протилежної ” [58, 239], тобто, це ідеологія та практика дискримінації людей за ознакою статі. Визнаючи проблему сексизму, що гостро постає в нашому суспільстві, бо пронизує політичні, економічні, соціальні, культурні відносини між жінками та чоловіками, майбутні фахівці зрозуміють, як статеві стереотипи та статева дискримінація впливають на становище жінок і чоловіків у сім’ї, на роботі, у суспільному житті, на їх гендерну поведінку та самосприйняття своєї особистості, на взаємовідносини між статями. Усвідомлення, що багато проблем у житті людини пов’язані зі статевими стереотипами, які нав’язуються соціальним оточенням жінці або чоловіку стосовно їх рис характеру та поведінки у приватній або публічній сферах,

допомагає майбутньому соціальному працівнику та соціальному педагогу, вчителю та вихователю визволитися від терен гендерних стереотипів; зрозуміти вплив патріархатної культури на поведінку тієї чи іншої статі, наявність дискримінації та приниження прав людини залежно від статі в такій культурі; створювати егалітарні моделі соціальної практики, що приводять до розуміння переваг гармонійних взаємовідносин статей, заснованих на гендерній рівності; впроваджувати нондискримінаційні методи роботи, що гарантують благополуччя як жінкам, так і чоловікам. Майбутній професіонал, який реалізує ідею гендерної рівності у соціальній діяльності, повинен розуміти, що “специфіка переживання людиною важкої життєвої ситуації залежить від його статі, однак ця залежність у більшості випадків визначається не тільки і не стільки біологічно, скільки супроводжується потужним впливом гендерних стереотипів” [256, 187].

Гендерна сенситивність, як ми вже відзначали вище, пов’язана з розширенням самосвідомості, бо остання якраз і націлена на стимулювання чутливості щодо гендерних проблем [57, 146]. Майбутній спеціаліст соціальної сфери повинен володіти методом підвищення гендерної сенситивності, тобто гендерним прогнозуванням. Метою такого особливого типу прогнозування, заснованого на гендерному підході, є виявлення впливу процесу і результатів соціальної діяльності на життя жінок і чоловіків [57, 283], і змін, які відбуваються в їх становищі після впровадженого заходу, та сприяння цих змін усуненню існуючих у суспільстві механізмів гендерної нерівності.

Основним критерієм розвиненості гендерної сенситивності особистості Л. Штильова вважає здатність сприймати та розуміти гендерну ідентичність іншої людини [300, 11].

Як було вже зазначено вище (див. Розділ 1), ідентичність людини може змінюватися протягом життя завдяки розширенню знань та перегляду власних переконань, отриманих у ході взаємодії з іншими людьми, зміни стилю життя та соціальних ролей [76, 63]. Як соціальні конструкти гендерні ролі можуть змінюватися, відповідно змінюється і гендерна складова

ідентичності особистості. Майбутні спеціалісти повинні усвідомлювати необхідність трансформації рольової поведінки чоловіків і жінок у напрямку андрогінії, яка передбачає “багатий арсенал і гнучкість ... гендерно-рольової поведінки, високі соціально-адаптивні здібності” [79, 140]; розширювати спектр знань щодо якостей, властивих особистості, а не конкретній статі; актуалізувати особистісний потенціал творчих можливостей і здібностей людини незалежно від статі за рахунок відмови від патріархатних стереотипів мислення та очікуваної маскулінно-фемінної поведінки, які можуть спровокувати кризи ідентичності та обмежують особистісний розвиток як жінок, так і чоловіків.

Майбутні фахівці, що реалізують ідею гендерної рівності у професійній діяльності, повинні орієнтувати соціальну роботу на подолання асиметрії у відносинах між статями, змінюючи думку чоловіків і жінок про те, що даній статі дійсно притаманне, а що лише приписується; визнавати унікальність кожної особистості, враховуючи її своєрідність як представника певної статі; неупереджено ставитись до людини незалежно від її статевої приналежності.

Розуміння досвіду іншої людини, її гендерної ідентичності забезпечують високу продуктивність спільної соціальної діяльності у вирішенні гендерних проблем на засадах партнерства, та є важливою частиною у формуванні професійної ідентичності спеціалістів соціальної сфери, що реалізують ідею гендерної рівності.

Здатність майбутніх соціальних працівників і соціальних педагогів, учителів і вихователів сприймати ідентичність інших людей як компонент гендерної сенситивності передбачає трансформацію свідомості на якісно новий рівень для розвитку власної позитивної ідентичності.

Гендерна ідентичність має певну структуру, що складається з трьох компонентів: когнітивного, емоційного, поведінкового [131, 15].

Для ефективних професійних взаємовідносин на основі гендерної рівності необхідно забезпечити особистісний розвиток майбутніх спеціалістів, який повинен забезпечити розуміння

гармонійних відносин між статями на паритетних засадах, враховуючи кожний компонент гендерної ідентичності.

Когнітивний компонент передбачає рівень оволодіння студентською молоддю суспільно-науковими знаннями з гендерної проблематики, тобто знаннями про своє Я; переконання індивіда щодо себе як до представника певної групи; процес самопізнання, самосприйняття, самоаналіз та ступінь знання щодо існування Іншого/Іншої.

Емоційний компонент пов'язаний із особистісним ставленням щодо проблем гендерної диференціації, що визначається визнанням цінності Іншого/Іншої та емоційній оцінці свого Я, осмисленні власної гендерної ідентичності. Даний компонент “відбивається у системі індивідуальних значень, через призму яких відбувається сприйняття навколишнього світу” [131, 15].

Поведінкова складова структури гендерної ідентичності виявляється у моделях гендерної поведінки, конкретних діях індивіда, що викликані образом свого Я та самооцінкою. Цей компонент сприяє саморегуляції особистості стосовно своїх думок, бажань і можливостей та установці відношень взаємодії з Іншим/Іншою.

Позитивні зміни в таких сферах особистісного розвитку майбутніх фахівців як когнітивна, емотивна та конативна (поведінкова) сприяють формуванню гендерної ідентичності як цілісного особистісного утворення, що характеризується цілісною структурою осмислення індивідом своєї приналежності до чоловічої або жіночої групи, “завдяки якій особистість реально оцінює те, що відбувається, здатна формувати модель поведінки згідно з індивідуальними переконаннями, враховуючи при цьому соціальні, у тому числі гендерні, норми” [131, 15].

Отже, майбутні спеціалісти соціальної сфери, що реалізують ідею гендерної рівності у професійній діяльності, повинні усвідомлювати свою індивідуальну гендерну ідентичність, що є відмінною від гендерної ідентичності інших людей; з повагою відноситися до себе та визнавати цінність інших; обирати моделі поведінки, що виходять за рамки типових статево-рольових

ситуацій. Усе це сприятиме налагодженню гендерно-сенситивних, тобто чутливих, стосунків міжособистісних взаємовідносин, що будуються на партнерських засадах, заснованих на принципах гендерної рівності, протиставляючи їх стосункам владним, ієрархічним, які базуються на існуючих гендерних стереотипах і підтримують гендерну нерівність у суспільстві.

Гендерна сенситивність як професійно важлива якість майбутніх спеціалістів, які реалізують ідею гендерної рівності у професійній діяльності, забезпечить розвиток адекватного гендерного міжособистісного сприйняття, стане поштовхом для розуміння взаємовідносин, заснованих на ідеї гендерної рівності.

Нарешті, третьою професійно важливою якістю майбутніх спеціалістів соціальної сфери, ми вважаємо *гендерну лояльність*, під якою розуміємо здатність особистості до співпраці як до міжстатевої, так і до внутрішньостатевої, на основі егалітарних цінностей, до поваги права особистості на індивідуальність гендерної ідентичності.

Лояльність (франц. – *loyal*, англ. – *loyalty*) у соціологічному енциклопедичному словнику визначається як “установка поведінки, яка міститься в дотриманні існуючих правил, норм, приписів, а також у виконанні своїх обов’язків по відношенню до інших навіть якщо з ними не погоджуєтесь” [258, 162].

Зміст поняття “лояльність” дуже близький щодо поняття “толерантність”. І ту, й іншу якість ми розуміємо як здатність особистості сприймати інших такими, якими вони є, незважаючи на відмінності у судженнях, стилі життя, характері поведінки, зовнішності тощо, терпимо ставитися до будь-яких особливостей інших, поважати їх гідність, не принижувати особистість іншого, налагоджувати з іншим взаємодію через встановлення відносин співпраці та компромісу на засадах згоди шляхом розвитку їхньої особистості, розв’язуванню конфліктних ситуацій ненасильницькими засобами [268].

Але якщо толерантність необхідна соціальному працівнику чи соціальному педагогу у вирішенні будь-яких професійних завдань у соціальній діяльності, то вміння бути лояльним у

гендерних відносинах, на нашу думку, є особливо значущим для реалізації ідеї гендерної рівності, коли об'єктивне, непередвзяте ставлення до представників іншої статі набуває першоступневої значущості.

Якщо дотримуватись розуміння якості особистості як установки щодо себе, що формується в процесі життєдіяльності та впливає на розвиток, діяльність і поведінку особистості [259, 93], то, правомірним буде, на нашу думку, дати структуру гендерної лояльності у вигляді взаємодії її трьох компонентів: концептуально-ціннісного, особистісно-мотиваційного та діяльнісно-поведінкового.

Так, концептуально-ціннісний компонент гендерної лояльності майбутніх спеціалістів соціальної сфери, здатних реалізувати ідею гендерної рівності у професійній діяльності, виявляється через систему принципів організації соціальної (міжстатевої чи внутрішньостатевої) взаємодії, домінуючими серед яких, ми вважаємо, наступні:

- пріоритет егалітарних цінностей; визнання унікальності кожної людини з урахуванням її своєрідності як представника певної статі;
- повага до права особистості на індивідуальність гендерної ідентичності та самовираження;
- сприйняття цінності досвіду Іншого/Іншої;
- самоповага, віра в себе, свій власний потенціал, свої дії;
- орієнтація на самопізнання та саморозвиток;
- право на вибір власної гендерної поведінки та терпимість до поведінки Іншого/Іншої;
- спрямованість на егалітарне міжстатеве партнерство і співробітництво.

Особистісно-мотиваційний компонент гендерної лояльності майбутніх спеціалістів соціальної сфери виявляється через характер їх емоційного ставлення до учасників міжстатевої взаємодії, що, на нашу думку, мають бути:

- об'єктивність, тобто без емоційне ставлення щодо клієнта, його статевої приналежності та його індивідуальних якостей;

- тактовність, що визначається вмінням соціального працівника чи соціального педагога додержуватись визначених моральних норм, а щодо нашого дослідження, вмінням уникати сексистських проявів у спілкуванні, додержуватись етичних норм, що базуються на цінностях поваги до гендерної рівності і людської гідності;

- гендерна справедливість, тобто однакове ставлення фахівця, незалежно від його симпатій і антипатій щодо клієнта, незалежно від статі останнього, засноване на повазі та розумінні його гендерної ідентичності;

- терпимість, яку ми вважаємо однією з найважливіших умов щодо ефективної організації міжстатевої взаємодії у професійній діяльності, бо визначається сприйняттям людини такою, яка вона є: з власними думками, певним стилем життя, характером гендерної поведінки, сильними та слабкими сторонами;

- емпатійність, що націлює спеціалістів соціальної сфери на трансформацію переживань Іншого/Іншої у власні та дає можливість його/її зрозуміти, прийняти як самоцінність, подивитись на проблему очима іншої статі;

- любов до людей незалежно від їх статі, що має сприяти налагодженню конструктивної партнерської взаємодії, так, щодо нашого дослідження, допомогти людині будь-якої статі усвідомити вплив, який справляють на його/її поведінку патріархатні цінності, визволити свідомість від традиційних стереотипів, щоб дати змогу побачити дисбаланс владних відносин, забезпечити розвиток самокерованої та самореалізованої особистості з позитивною гендерною ідентичністю, що, в кінцевому результаті, дозволить займати рівні позиції обом статям, поліпшить становище як чоловіків, так і жінок, і змінить на краще їх життєву ситуацію;

- оптимізм, який ми вважаємо необхідним для здійснення професійних обов'язків щодо реалізації ідеї гендерної рівності в процесі міжстатевої взаємодії, бо він є джерелом впевненості у соціальній справедливості, здатності людини до постійного саморозвитку і самовдосконалення.

Діяльнісно-поведінковий компонент гендерної лояльності майбутніх спеціалістів соціальної сфери виявляється через систему способів його професійних дій щодо організації, контролю й оцінки якості діяльності учасників міжстатевої взаємодії, серед яких на нашу думку є:

- здатність налагоджувати партнерські відносини з представниками будь-якої статі, обираючи рівність позицій у спілкуванні, уникаючи стереотипного сприйняття Іншого/Іншої через прагнення зрозуміти своєрідність партнера з урахуванням його гендерної ідентичності та адекватної оцінки власної гендерної ідентичності;

- готовність до конструктивного співробітництва як із жінками, так і з чоловіками, враховуючи потенційні можливості кожної статі, що сприятиме кооперації та співпраці на рівних один з одним, поглибленню взаємопорозуміння між учасниками міжстатевої взаємодії, вибору кооперативної моделі лідерства;

- вміння йти на компроміс у розв'язанні конфлікту, володіти собою, намагатись забезпечити відсутність агресії та насильства в стосунках між статями, дотримуватись антидискримінаційних практик обслуговування в процесі міжстатевої взаємодії, не принижуючи оточуючих за статевою ознакою;

- вміння вибачати людині її помилки, не зважаючи на статеvu приналежність, що передбачає розуміння помилок інших, будь-то чоловік або жінка, перегляд "власних поглядів на ситуацію взагалі шляхом "примірювання" на себе різних ролей, усвідомлення зменшення негативних почуттів відносно скривдника" [268, 9-10], намагатись подивитись на ситуацію очима іншої статі.

Усе вищесказане доводить, на нашу думку, що гендерна лояльність як професійно важлива якість майбутніх спеціалістів соціальної сфери, готових реалізувати ідею гендерної рівності у професійній діяльності, виявляє свою сутність як здатність особистості приймати цінності рівноправного партнерства статей; готовність до міжстатевого співробітництва на основі егалітарних цінностей; поваги до права особистості на

індивідуальність гендерної ідентичності; здатність будувати та підтримувати партнерські відносини, конструктивно співпрацювати з представниками будь-якої статі та гендерної ідентичності, уникаючи насильницьких, дискримінаційних практик у розв'язуванні гендерних конфліктів; об'єктивно, без емоційно ставитися до представників іншої статі, не порушуючи їх гендерної ідентичності.

Таким чином, у визначенні найбільш важливих професійних якостей майбутніх спеціалістів соціальної сфери, які ми розглядаємо через призму гендерної культури, ми спиралися на наступні її цінності: сформована мотивація як розуміння щодо необхідності рівноправної участі чоловіків і жінок у суспільному житті та реалізація власних гендерних прав і свобод; гендерна чутливість як здатність особистості усвідомлювати вплив соціального оточення та реагувати на прояви сексизму; повага до гендерної ідентичності та індивідуальних проявів особистості, незалежно від її статі. Отже нами виділені три основних якості особистості, які найбільшою мірою впливають на ефективність реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності. Це – гендерна компетентність, гендерна сенситивність, гендерна лояльність.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 4

Подане в четвертому розділі теоретичне обґрунтування основних педагогічних умов гендерної освіти студентської молоді в процесі соціалізації дозволяють окреслити концептуальні ідеї реорганізації основних компонентів навчального процесу, оновлення його теоретичної та практичної складових адекватних ідеї гендерної рівності. Їх суть полягає в наступному:

1) в основу всіх компонентів навчально-виховного процесу має бути покладена ідея гендерної рівності, як механізм впровадження егалітарних гендерних уявлень у свідомість студентів, які сприятимуть розкриттю особистісного потенціалу представників обох статей та гармонізації їх партнерських взаємовідносин у всіх сферах соціального існування суспільства;

2) необхідне спеціальне гендерно-орієнтоване навчання, що потребує якісних змін у змісті навчання студентів, пов'язаних із системним поширенням теоретичного гендерного знання у навчальному процесі;

3) потребують докорінної зміни застарілі підходи у навчальному процесі, створення інтерактивного навчального середовища, використання інноваційних виховних методик гендерного виховання та освіти, нового гендерного інструментарію, націленого на розкриття особистісного потенціалу тих, хто навчається, зміни ролі педагога з головного носія інформації в помічника студентів у їхньому науковому пошуку, співавтора педагогічного процесу, де студент і викладач виступають партнерами, наданні студентам можливостей вибору в досягненні мети гендерного навчання;

4) мета реалізації ідеї гендерної рівності в освітньо-виховній діяльності – зміна самосвідомості особистості в когнітивній та емотивній сферах особистісного росту, що відзначатиметься в усвідомленні своєї самоцінності та самоідентифікації; подоланні традиційних гендерних стереотипів; формуванні гендерної чутливості; прагненні до самореалізації і самовдосконалення; сприйнятті нового гендерного світогляду, який сприятиме

переосмисленню характеру взаємовідносин між статями, їх консолідації та рівноправної співпраці в усіх сферах життєдіяльності суспільства;

5) врахування зв'язку між ідеєю гендерної рівності, феноменом гендеру, гендерної соціалізації, гендерних ролей і стереотипів, гендерної культури та системою освіти, що потребує впровадження гендерних підходів до аналізу практики навчально-виховної діяльності і має сприяти формуванню нової генерації молодих людей, покликаних забезпечити досягнення гендерної рівності в суспільстві.

У контексті теоретичного обґрунтування першої умови удосконалення навчання студентів нами була сформульована мета гендерної освіти студентської молоді в процесі соціалізації адекватної ідеї гендерної рівності – формування сучасних егалітарних гендерних уявлень у свідомості студентів, основу яких складає принцип рівних можливостей для особистісної і професійної самореалізації жінок і чоловіків у різних сферах життєдіяльності. Розробка змісту гендерної освіти, що сприяє формуванню егалітарних гендерних уявлень, вільних від гендерних стереотипів і орієнтованих на реалізацію принципу рівних прав і можливостей для обох статей, та добір відповідного навчального матеріалу ґрунтуються на методологічному підході, який багатьма дослідниками використовується для гендерного виміру освіти, і положення якого описані в роботі.

Сутність другої педагогічної умови гендерної освіти студентської молоді в процесі соціалізації полягає в створенні кооперативно-моделюючого навчального середовища, спрямованого на формування егалітарної ідеології відносин статей, заснованого на розробці та впровадженні в навчальний процес інтерактивних форм і методів його засвоєння (метод активної лекції з процедурою пауз; семінар-майстерня; метод підвищення самосвідомості; метод моделювання та розігрування ситуації за ролями; метод дискусії в формі дебатів; метод проєктів). Визначено, що навчальне середовище, що будується на принципах кооперації навчальної діяльності як рівноправної взаємодії студентів різної статі в невеликих групах, найбільш

сприятливе для впровадження інтерактивних технологій і спрямоване на виховання особистості, здатної навчатися та змінюватися, співпрацювати на рівних одна з одною, що в контексті даної педагогічної умови зумовлено потребою в набутті досвіду егалітарних взаємовідносин між статями

Обґрунтовані професійно значущі якості, які потрібні майбутнім фахівцям, чия професія пов'язана із соціальною сферою – педагогам, соціальним працівникам, вихователям тощо, здатним реалізовувати ідеї гендерної рівності у будь-якій сфері життєдіяльності суспільства, формування яких складає основу третьої педагогічної умови підготовки. Доведено, що цими якостями мають бути гендерна компетентність, гендерна сенситивність і гендерна лояльність, які визначаються як здатність особистості до співпраці на основі егалітарних цінностей, до поваги права особистості на індивідуальність гендерної ідентичності; як здатність викривати у повсякденній практиці “скриті” гендерні послання, уникати сексизму як у мові, так і в поведінці, конструктивно реагувати на негативні наслідки для жінок і чоловіків, сприяти оптимізації міжособистісних взаємин, займати активну ціннісну позицію, що набуває особливої значущості в процесі реалізації ідеї гендерної рівності у професійній діяльності, бо допомагає змінювати та вдосконалювати соціальну роботу, знаходити відповідні шляхи розв'язання професійних завдань у будь-яких нестандартних соціальних ситуаціях гендерних відносин.

РОЗДІЛ 5

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГЕНДЕРНОГО ВИХОВАННЯ СТУДЕНТСЬКОЇ МОЛОДІ В ПРОЦЕСІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Для визначення й розробки ефективних педагогічних умов гендерного виховання студентської молоді в процесі їхньої соціалізації може виявитися недостатнім спирання тільки на аналіз уже існуючих в Україні наукових здобутків у галузі соціалізації та виховання, зокрема гендерного. Тож для нас стає цілком очевидним пред'явлення власного концептуального підходу до проблеми, що досліджується.

Концепція, на думку С. Харченка, визначається як “сукупність теоретичних положень, які спираються, з одного боку, на вихідні соціальні та педагогічні передумови, з іншого – на методологічні основи дослідження, що дозволяє приймати науково обґрунтовані педагогічні рішення” [282, 15].

Такими соціальними та педагогічними передумовами, які ми вважаємо визначальними у побудові концепції педагогічних умов гендерного виховання студентської молоді в процесі соціалізації, є усвідомлення необхідності забезпечення гендерної рівності; подолання гендерної дискримінації на всіх рівнях життя – від приватного до публічного; створення правової держави, в якій пріоритетне місце займає людина; формування паритетних гендерних взаємовідносин між жінкою та чоловіком, культури їх гендерних відносин, які формуються в процесі їхньої гендерної соціалізації.

Отримані в ході дослідження знання повинні стати методологічною основою побудови такої концепції. Спираючись на все вищесказане, сформулюємо деякі концептуальні положення, які ми беремо за основу визначення педагогічних умов гендерного виховання студентської молоді в процесі їхньої соціалізації.

Головна концептуальна ідея полягає в тому, що гендерну соціалізацію студентської молоді ми розглядаємо як процес цілеспрямованого, керованого впливу на студентів для формування моделі їхньої поведінки згідно з індивідуальними

переконаваннями, враховуючи при цьому соціальні, в тому числі гендерні, норми через певну організацію виховної діяльності. Звідси витікає, що успішною гендерна соціалізація буде в тому випадку, якщо буде створена відповідна організація виховної діяльності і буде забезпечене її оптимальне функціонування.

Наступне концептуальне положення пов'язане зі створенням відповідного інформаційного середовища, завдяки якому буде відбуватися знайомство студентської молоді з інформацією стосовно існуючої в соціумі гендерної асиметрії та її наслідках як для окремої людини, так і для суспільства в цілому, формування в них егалітарного гендерного світогляду, активного неприйняття та протистояння будь-якій дискримінації, формування ціннісного відношення щодо гендерних проблем, спрямованого на реальне досягнення гендерної рівності.

Третя концептуальна ідея стосується розуміння впливу соціуму на формування гендерних особливостей індивідуума, тобто, його оточення – сім'ї, однолітків, суспільних закладів, засобів масової інформації тощо. Гендерне виховання повинно бути організовано таким чином, щоб через упровадження конкретних педагогічних технологій цілеспрямовано корегувати процес гендерної соціалізації студентів.

Четверта концептуальна ідея ґрунтується на тому, що вся виховна робота в процесі гендерної соціалізації студентської молоді повинна будуватися з урахуванням гендерного підходу, що передбачає аналіз і реконструкцію будь-яких виховних заходів у напрямку нейтралізації традиційних гендерних стереотипів стосовно гендерних ролей жінок і чоловіків у сучасному суспільстві та розширення соціального простору для всебічного розвитку особистості кожного/кожної студента/студентки.

Одним із найважливіших концептуальних положень ми вважаємо потребу в створенні сприятливої атмосфери для самостійної інноваційної діяльності самих студентів у сфері вільного часу, що передбачає перетворення їх у суб'єктів власного та суспільного життя, обумовлюючи розвиток кожним студентом і кожною студенткою своїх потенційних можливостей.

І до заключного концептуального положення ми відносимо ідею про те, що найвищою цінністю в світі є людина, його права та свободи. Тому в нашому дослідженні ми повинні спрямувати зусилля на виховання таких якостей, які надають можливість поважати та сприймати Іншого/Іншу, поважають право бути Іншим. Тільки через визнання різноманіття можна сформувати готовність до конструювання міжстатевих відносин, вільних від жорстких патріархатних гендерних стереотипів, до співробітництва на засадах егалітаризму, надання можливості індивідуального самовираження.

Таким чином, сформульовані вище основні концептуальні положення власного погляду на проблему гендерного виховання студентської молоді в процесі їхньої соціалізації, дозволяють нам приступити до теоретичного обґрунтування й розробки відповідних соціально-педагогічних умов.

Розробку першої умови ми пов'язуємо зі змістом виховної діяльності, акцент у якому повинно зробити на засвоєнні студентами сучасних наукових гендерних знань (теорій, концепцій, підходів) як основи їх ціннісних ставлень щодо егалітарних гендерних уявлень.

Перш ніж розпочати розробку даної умови вважаємо за потрібне визначитися із категорією “зміст виховання”. Вивчення даного питання доводить, що науковці або оминають визначення цього поняття [203; 204], або зводять його до подібного визначення змісту навчання [215, 27]. Але, на думку Н. Боритко, “виховання має свій предмет, отже – воно реалізується у відповідності зі змістом, яке не може бути зведено до змісту навчання” [27].

Сучасне антропологічне спрямування процесу освіти взагалі, й виховання зокрема, передбачає зміну орієнтирів у виховному процесі, які мають бути націлені на людину, на її смисл життя, на її індивідуальні життєві стратегії, незважаючи на її статеvu належність. Зміст виховного процесу відповідно має бути людським і надавати право вільного вибору кожному індивідууму для власної самореалізації, що на даний час вже не може бути представлено у вигляді обов'язкової програми для вивчення.

Гуманістична спрямованість змісту сучасного виховного процесу передбачає не просто передачу досвіду і оцінних думок від старшого покоління до молодшого, але як взаємодію і співпрацю вихователів і вихованців у сфері їхнього спільного буття, освоєння нових методів, форм, засобів, прийомів виховання і пошук індивідуальних способів їх застосування та поєднання.

Аналіз наукових педагогічних досліджень дозволяє прийти висновку, що становлення суб'єктності особистості як головної мети виховання відбувається у спільній взаємодії в ході соціальної діяльності (див. Розділ 1). Тобто виховна діяльність перетворюється у взаємодію, в ході якої відбувається взаємовплив учасників педагогічного процесу, і в кінцевому результаті, призводить до взаємної трансформації педагогів і студентів.

Розроблюючи зміст виховної, зокрема позанавчальної, діяльності, що на нашу думку є тотожним, студентської молоді ми повинні враховувати, що *“зміст діяльності є ті зміни, які відбуваються в діяльності з тим, що в діяльність включено”* [27]. Діяльність, яка є сукупністю всіх можливих позитивних змін і перетворень, становиться підґрунтям для формування її змісту. Обоюдний характер позитивних змін – сутнісна характеристика виховного взаємовпливу. Щодо нашого дослідження, такі зміни мають відбуватися в ході гендерної взаємодії, що повинно сприяти набуттю досвіду егалітарних гендерних відносин не тільки студентською молоддю, але й педагогами. Взагалі, якщо педагог не відчуває змін у собі, то це свідчить, що не відбулося ніяких змін і в студентах.

Н. Боритко вважає, що сутністю сучасного змісту виховання повинна стати *“не организация одной лишь предметной деятельности (она не воспитывает), а организация ее о-с-мысл-ения; результатом — не выработка знаний, умений и навыков, а о-сознание своего бытия, т. е. изменение человеческого качества взаимодействующих субъектов”* [27].

Цей висновок цілком співвідноситься із принципами феміністської педагогіки, яка стала базисом педагогіки гендерної

– це принципи демократичності, взаємодії, емпіричності, цілісності емоційного та пізнавального, які спочатку сприяють змінам особистісним, а в кінцевому результаті, і соціальним [168, 482].

Продовжуючи вивчення питання щодо розробки шуканого змісту позанавчальної діяльності студентської молоді, насамперед нам необхідно чітко уявити вихідні теоретичні позиції для обґрунтування тих принципіальних змін в організації системи виховної роботи, зокрема її змістовного наповнення, які потребують формування нового егалітарного мислення студентської молоді в процесі їхньої гендерної соціалізації.

Спираючись на здобутки, отримані у ході вивчення наукової літератури стосовно питань, що викривають проблеми організації позанавчальної діяльності студентів, їх виховання взагалі, та гендерного виховання зокрема (див. Розділ 1), ми дійшли висновку щодо тотожності понять “виховна система” та “система позанавчальної діяльності ”, тому в процесі подальшого наукового пошуку припускаємо використання обох термінів, в залежності від позицій дослідників щодо їх уживання.

Дослідники гендеру вважають, що поняття “виховання ” в контексті сучасного розуміння педагогіки як системи взаємопов’язаного педагогічного впливу та взаємовпливу в межах суб’єкт-суб’єктних відносин педагогічного процесу та соціалізації особистості потребує його перегляду з позицій гендерного підходу, який “передбачає гармонізацію статеворольової взаємодії на основі егалітаризму як принципу рівних прав та можливостей особистості незалежно від статі ” [168, 494].

В процесі розробки умови нами були виявлені наступні тлумачення поняття гендерного виховання. В. Кравець розуміє його як процес, спрямований на формування якостей, рис, властивостей, що визначають необхідне суспільству ставлення людини до представників іншої статі [150, 174]. О. Цокур і І. Іванова визначають, що це – “цілеспрямований, організований і керований процес формування соціокультурних механізмів конструювання чоловічих і жіночих ролей, поведження, діяльності та психологічних характеристик особистості,

запропонованих суспільством своїм громадянам залежно від їхньої біологічної статі ” [288, 191].

Завдання нашого дослідження не вимагають надавати власне розуміння даного поняття, тому нас цілком влаштовують визначення, що описані вище, і ми будемо керуватися ними в процесі розробки соціально-педагогічних умов гендерного виховання студентів.

Беручи до уваги, що базовою основою виховання є ціннісні установки, які відповідають на питання “що ми будемо виховувати?”, то відповідно до першої умови, основу позанавчальної діяльності студентів коледжу складають ціннісні ставлення студентів щодо егалітарних гендерних уявлень.

Егалітарні гендерні уявлення дослідники розуміють як “систему поглядів, націлених на планомірну діяльність у процесі створення рівних соціальних умов для розвитку особистості незалежно від того, чоловік він чи жінка ” [86, 106].

Як цілісна система, процес виховання взагалі, й гендерного зокрема, має мету, яка визначається як уявний (ідеальний) “передбачуваний результат виховного процесу, певних якостей особистості ” [219, 21].

Метою гендерного виховання дослідники вважають створення умов для формування егалітарної свідомості особистості, вільної від гендерних стереотипів і відповідальної за свої міжособистісні взаємини в соціумі [288, 191]. На думку Т. Голованової, головною метою, яка повинна задавати цілі та задачі навчання демократії в педагогіці гендеру – це досягнення гендерної рівності [75, 89].

Керуючись даними поглядами на загальну мету гендерного виховання та її спрямованість, ми окреслимо власні цілі позанавчальної діяльності студентської молоді в процесі їхньої гендерної соціалізації. Це – створення умов для формування особистості студента/студентки, вільної від застарілих гендерних стереотипів, рівної у вираженні власної індивідуальності, незалежної від поглядів на місце та роль жінок і чоловіків у суспільстві, відповідальної за власну поведінку та міжособистісні

взаємини, здатної до конструювання паритетних гендерних відносин на засадах ідеї гендерної рівності.

Дані цілі слугуватимуть тим стрижневим орієнтиром при розробці першої умови нашого дослідження, який буде поєднувати всі компоненти системи позанавчальної діяльності студентської молоді, тобто її зміст, принципи, засоби, форми та методи.

Спираючись на висунуті В. Кравцем завдання, які необхідно вирішувати в процесі гендерного виховання [150, 175], ми обрали та інтерпретували ті з них, які, на нашу думку, якнайближче співвідносяться з цілями нашого дослідження. Серед таких ми виділяємо формування:

- соціальної відповідальності у взаєминах між статями;
- усвідомлення щодо необхідності рівноправної участі всіх людей у гендерних перетвореннях;
- активної громадянської позиції особистості у просуванні ідей і цінностей гендерної рівності;
- поваги до гендерної особливості особистості в процесі спільної діяльності;
- необхідних навичок спілкування й взаємопорозуміння у процесі міжстатевої взаємодії, культури взаємовідносин статей;
- певного досвіду позитивного відношення як до себе, так і до оточуючих людей;
- адекватної гендерної поведінки;
- здатності самовираження і вільного самовизначення через розширення спектру гендерно-рольового репертуару;
- навичок приймати рішення, не обтяжені традиційними гендерними стереотипами;
- уміння дружити і любити, набуття досвіду нестатевої любові.

Виявлення цілей і завдань позанавчальної діяльності студентів дозволяють визначити логіку наукового обґрунтування й розробки відповідного змісту як одного з найважливіших напрямків позитивної гендерної соціалізації.

У процесі розробки першої умови, ми виявили, що педагогічною наукою розроблена система принципів щодо формування сучасного змісту освіти [203; 204]. Виходячи з положення про те, що педагогічний процес базується на процесуальній та змістовній єдності навчання та виховання, ми вважаємо цілком припустимим керуватися цими принципами для розробки власної шереди вимог до змісту позанавчальної діяльності студентської молоді в процесі їхньої гендерної соціалізації. Очевидно, що у цьому випадку вимоги, якими будуть визначатися добір необхідної наукової інформації, її структура та зміст, набувають дещо іншого, специфічного трактування.

Так, перша вимога відображає відповідність змісту позанавчальної діяльності студентів тим цілям, які мають бути реалізовані в процесі її організації. З цієї вимоги випливає, що зміст повинен не тільки відображати ті гендерні перетворення, які є характерними для розвитку сучасного суспільства, але й обумовлювати можливості особистісного зростання всіх студентів у напрямку егалітарних ідей у процесі їхньої гендерної соціалізації, “збереження рівності в їхніх правах та можливостях” [126, 12].

Друга вимога до змісту позанавчальної діяльності студентів полягає у врахуванні єдності змістовної та процесуальної сторін виховного процесу. Тобто, у контексті розробки нашої умови, ми повинні здійснювати добір наукового матеріалу з гендерних проблем, який буде засвоюватися через певні гендерні технології, а також виявляти рівні його засвоєння та пов’язані з цим дії.

Третя вимога щодо змістовного наповнення виховної діяльності пов’язана зі структурною єдністю на різних рівнях формування змісту, що передбачає узгодженість наступних складових: теоретичні гендерні уявлення, гендерно-орієнтований науковий матеріал, гендерно-спрямований виховний захід, педагогічна діяльність, особистість студента/студентки.

Четверта вимога до змісту позанавчальної діяльності студентської молоді в процесі гендерної соціалізації – це вимога її гуманістичної спрямованості. У відповідності з цією вимогою

реалізація змістовної компоненти гендерного виховання повинна виходити з того, що соціальним орієнтиром у всіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства є чоловік і жінка як рівноправні суб'єкти, які мають право на індивідуальне самовираження та самоствердження, на вільний вибір власної життєвої стратегії.

Виділені вимоги, при їх якісній змістовній інтерпретації, будуть слугувати нам у подальшому пошуку тих орієнтирів, що покликані забезпечити наукові підходи до розробки змісту позанавчальної діяльності відповідно із завданнями нашого дослідження.

Аналізуючи напрями виховної діяльності, ми виявили, що будь-який напрям реалізується саме в процесі гендерної соціалізації, відповідно кожний із них містить гендерний компонент. Гендерне виховання характеризується тим, що враховує різні напрямки діяльності, і його основу становлять декілька складових: національна складова, моральна складова, сімейна складова, фізична складова, правова складова, трудова складова, інтелектуальна складова [288, 192]. Кожна складова, на нашу думку, передбачає певний напрямок організації виховної роботи гендерної спрямованості, і це стає для нас підставою для добору конкретної гендерної інформації відповідно до означених складових, яка матиме спрямування на розвиток тієї чи іншої сфери особистості у процесі позанавчальної діяльності студентської молоді, і ми повинні врахувати цей висновок при розробці її змісту.

Таким чином, окреслені вище цілі та завдання гендерного виховання студентської молоді в процесі їхньої гендерної соціалізації, визначення сукупності вимог до змістовного наповнення позанавчальної діяльності дозволяють перейти до розробки шуканого змісту.

Проектуючи зміст, ми виділяємо наступні блоки гендерно-орієнтованих знань, які ми умовно можемо співвіднести з напрямками позанавчальної діяльності студентської молоді, і які певною мірою сприятимуть формуванню гендерного світогляду молоді, зміні ціннісних установок у напрямку егалітарних ідей,

досягнення партнерства на засадах рівності, як інтегрального показника вихованості студента/студентки.

1. Національна складова. Цей блок гендерної інформації буде сприяти становленню активної громадянської позиції у напрямку усвідомлення значущості тих необхідних гендерних перетворень, що відбуваються у всьому світі, у тому числі на Україні.

Виникнення та розвиток гендерних досліджень:

- феміністські концепції на Заході як передумови виникнення гендерних досліджень; відмінності гендерних досліджень від Women's Studies;
- розвиток гендерних досліджень на Україні, проблеми та перспективи; гендерні перетворення в сучасній Україні;
- жіночий рух на Україні; внесок жінок у розвиток українського суспільства від давнини до сьогодення; роль і статус жінок в українській державі;
- причини нерівномірного представництва жінок і чоловіків у політиці та в органах державної влади; жіноче політичне лідерство;
- особливості виховання громадянської свідомості у юнаків і дівчат; “молодіжний парламент” як форма політичної активності молоді: гендерний аспект.

2. Інтелектуальна складова. Блок гендерних знань основних категорій і понять гендерного аналізу, завдяки яким, студенти, через набуття критичного мислення, повинні осмислити існування гендерної системи в сучасному суспільстві, її асиметрії, конструктивістського походження “жіночого” та “чоловічого”, їхньої диференціації. Оволодіння цими знаннями надасть можливість застосування гендерної методології до аналізу будь-яких суспільних процесів.

Методологічні основи гендерних досліджень:

- стать як біологічні та анатомічні відмінності між жінкою та чоловіком; гендер як відмінність соціальної ідентифікації та самоідентифікації жінки та чоловіка;

- гендерна система – відмінність соціального становища жінки та чоловіка; психологічні, соціальні, культурні особливості гендерного розрізнення;
- теорії конструювання гендеру (гендер як соціокультурний конструкт; гендер як стратифікаційна категорія; гендер як культурна метафора);
- гендерний аналіз як метод виміру життєдіяльності сучасного суспільства; інтеграція гендерного підходу в суспільні процеси як стратегія досягнення гендерної рівності.

3. Моральна складова. Цей блок містить знання, спрямовані на формування системи відношення до суспільства, інших людей, до самого себе. Усвідомлення гендерних особливостей індивідуумів дозволить розвинути гендерну чутливість, здатність до переживання, поваги до Іншого/Іншої, культури міжособистісних взаємин між статями, культури власної гендерної поведінки.

Гендерна соціалізація як механізм конструювання жіночості та мужності:

- маскуліність і фемінінність як соціальні та культурні гендерні конструкти, концепція соціальної андрогінії; поняття гендерної стратифікації суспільства;
 - концепції диференціації гендерних ролей; теорії засвоєння статевої ролі: психоаналітична теорія, теорія соціального навчання, теорія когнітивного розвитку, нова психологія статі; поняття гендерної ідентичності, механізми її формування; процес гендерної схематизації;
 - відмінність між гендерною роллю та ідентичністю; стереотипи чоловічих і жіночих ролей, можливість їхньої зміни;
 - інститути гендерної соціалізації (сім'я, навчальні заклади, друзі, ЗМІ), їх вплив на становлення особистості;
- гендерна специфіка міжособистісних відносин: форми комунікації, ритуали дружби.

4. Фізична складова. У даний блок ми помістили знання, які дозволять враховувати особливості спортивних інтересів студентів різної статі, зрозуміти роль гендерних стереотипів у

процесі формування фізичної культури, соціокультурне походження стереотипів.

Гендерні стереотипи і фізична культура молоді:

- медико-біологічні дані щодо схожості та відмінності чоловічого та жіночого організмів; схожість і відмінності у вищій психічній діяльності, інтелекті, фізичній силі та витримці;
- біологічна стать і соціальні ролі; гендерні стереотипи та норми в спорті та фізичній культурі молоді;
- фізична культура та спорт як агенти гендерної соціалізації, їх роль у конструюванні маскулінності;
- соціокультурна специфіка фізичної культури (різне відношення до різних видів спортивної діяльності залежно від статі); соціальні фактори впливу на фізкультурно-спортивну діяльність дівчат і юнаків.

5. *Трудова складова.* Гендерно-орієнтовані знання цього блоку спрямовані на осмислення проблем гендерної нерівності в економічній сфері, гендерних особливостей вибору майбутньої професії.

Проблеми гендерної теорії, труда та економіки:

- підходи щодо аналізу жіночої праці, сім'ї та домашнього господарства (марксистський підхід, неомарксизм, неокласичний підхід та їхня феміністська критика);
- гендерна економічна нерівність – дискримінація на ринку праці за ознакою статі; поняття професійної сегрегації, “чоловічі” та “жіночі” сфери зайнятості; статева дискримінація при наймі на роботу, жіноче безробіття в сучасному суспільстві; статева дискримінація при просуванні по службі, феномен “скляної скелі”;
- розподіл праці та прийняття рішень у домогосподарстві; проблема подвійного навантаження жінок, оплачувана та неоплачувана праця;
- профорієнтація та вибір професії для юнаків і дівчат: гендерна дискримінація в системі професійної освіти; навчальні заклади як відображення гендерної нерівності суспільства,

“прихований навчальний план”; гендерна ситуація на ринку праці України.

6. *Сімейна складова.* Знання цього блоку нададуть можливість проаналізувати існування традиційних патріархатних установок виховання дітей різної статі, зв'язок міжособистісних взаємин у родині і сімейними гендерними ролями, роль сім'ї у відтворенні традиційних гендерних стереотипів, їхній негативний вплив на розвиток подружніх і батьківських відносин.

Гендерні аспекти сімейних взаємовідносин:

- сім'я як інститут соціалізації людини; статус чоловіка та жінки в сім'ї, статева стратифікація сім'ї; типи сімейних взаємостосунків, моделі сім'ї (патріархальна, матріархальна, егалітарна модель сім'ї);
- сімейні ролі як підґрунтя психічних захворювань жінок і чоловіків; гендерні контракти (контракт “працююча мати”, “кар'єрно орієнтована жінка”, “домогосподарка”) як усталені норми розподілу гендерних ролей у сучасній сім'ї;
- культурно-історична динаміка материнських і батьківських функцій; виховання в сім'ї – багатоманітність культурних відмінностей; вплив батьківського фактору на процес особистісного розвитку дитини; особливості взаємовідносин між батьками та дітьми різної статі;
- традиції насилля по відношенню до жінок і чоловіків як явище маскулінної культури та результат дії гендерних стереотипів; види насилля (фізичне, психологічне, статеве) і захист прав дітей та підлітків; домашнє насилля та його наслідки для дитини;
- сучасні підходи до сімейного виховання – гендерний підхід; практика виховання “гендерно-несхематизованої” дитини Сандри Бем.

7. *Правова складова.* Оволодіння знаннями даного блоку дозволять усвідомити потребу сучасного суспільства в гендерно-орієнтованому законодавстві, яке сприятиме забезпеченню гендерної рівності, наданню рівних можливостей обом статям – і жінкам, і чоловікам.

Механізми впровадження гендерної рівності і становлення правової демократичної держави:

- гендерна рівність як ідеал суспільного розвитку сучасної держави; ідеї гендерної рівності в міжнародних правових документах; створення гендерних політичних структур: досвід упровадження гендерної рівності міжнародним співтовариством; політика рівних прав і рівних можливостей (на прикладі країн Скандинавії) і механізми досягнення демократії (квотування, паритет);
- гендерна нерівність і сучасна представницька демократія; реалізація державної гендерної політики: “позитивна дискримінація ”; типи державної гендерної політики (патріархатна гендерна політика, патерналістська політика, егалітарна політика);
- державні правові документи щодо забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків (основний закон - Конституція України про рівні права і можливості); формування національного гендерного права (формальне право і право фактичне);
- гендерна експертиза законодавчих актів України: основні напрямки щодо вдосконалення чинного законодавства; сучасні ново творення з проблем гендерного права.

Таким чином, розроблюючи першу умову, ми дійшли висновку, що зміст як один із найважливіших напрямків виховної діяльності студентської молоді в процесі їхньої позитивної гендерної соціалізації повинен спиратися на цілі як передбачуваний результат їхнього гендерного виховання та на завдання гендерного виховання, у зв'язку з чим були розроблені вимоги до шуканого змісту гендерного виховання студентів, спрямовані на добір тієї гендерної інформації, яка стане підґрунтям для формування у них ціннісних ставлень щодо егалітарних гендерних уявлень.

Зважаючи на те, що за даними дослідників, юнацький вік, який притаманний студентам, є вирішальним у формуванні особистості майбутнього чоловіка та жінки, коли відбувається вікова переоцінка життєвих цінностей та посилюється схильність

до спілкування з протилежною статтю, то як ніколи, на нашу думку, нагальним постає завдання допомогти молодій людині стати на позицію активного неприймання та протистояння будь-якій дискримінації на основі гендеру, адаптуватися до мінливих трансформацій у сфері гендерних взаємовідносин, бути відповідальним у конструюванні власної гендерної ідентичності, успішно вирішувати гендерні проблеми і конфлікти, обирати гендерні стратегії взаємостосунків на основі егалітарних цінностей. Також, враховуючи важливість внутрішніх психічних якостей особистості, які є основою її характеру, здібностей, свідомості, ми сформулювали другу соціально-педагогічну умову: *необхідно забезпечити орієнтацію процесу гендерного виховання на формування у студентів таких якостей як соціальна активність, відповідальність, справедливість, терпимість як ведучих особистісних характеристик.*

Розроблюючи цю педагогічну умову, ми виходили з того, що невід'ємною частиною гендерного виховання студентів є їхня гендерна культура, формування якої відбувається саме в процесі цілеспрямованої гендерної соціалізації. Гендерна культура містить в собі ті цінності, норми та традиції, яке суспільство висуває по відношенню до чоловіків і жінок, і забезпечує їхнє збереження та передачу від покоління до покоління. Цінності гендерної культури, притаманні будь-якому суспільству, певною мірою визначають соціально-психологічні якості (схвалюючи одні та негативно оцінюючи інші), здібності, види діяльності, професії людей залежно від їхньої біологічної статі. Ці цінності змінюються у процесі історичного розвитку.

Нами виявлено, що на даному етапі розвитку сучасного суспільства цінностями гендерної культури є:

- гендерна грамотність як система отримання необхідних знань у сфері гендерних досліджень;
- сформована мотивація щодо рівноправної участі чоловіків і жінок у суспільному житті та реалізації своїх гендерних прав і свобод;
- гендерна самоосвіта як набуття власного досвіду з гендерної збалансованості;

- гендерна чуйність як здатність особистості усвідомлювати і моделювати вплив соціального середовища, реагувати на прояви сексизму;
- повага до особливостей та індивідуальних проявів особистості незалежно від її статі [288, 194-195].

Цілком очевидно, що засвоєння вищезначених цінностей буде сприяти вихованню певних соціально та особистісно значущих якостей студентської молоді як показників формування їхньої гендерної культури.

Для розуміння взаємозв'язку гендерної культури та розвитком соціально-психологічних якостей людини, ми звернулися до розробленої П. Терзі її структури як індивідуальної характеристики особистості періоду студентської юності. Так, у структурі гендерної культури автор припускає наявність трьох провідних компонентів, тісно пов'язаних один із одним: когнітивного, аксіологічного, дієво-практичного [265, 10-11]. Характеристика даних компонентів надає нам уявлення щодо формування тих позитивних якостей, які мають стати ведучими особистісними характеристиками студентів, необхідними для самодостатньої особистості, незалежно від її статевої належності, та адекватними цінностям сучасної гендерної культури.

Ми не вважаємо за доцільне надавати повне описання виділених дослідником характеристик, бо це зроблено ним у дослідженні. Але звернімо увагу на ті з них, які якнайближче відповідають завданням соціально-педагогічної умови, що розроблюється.

Так, когнітивний компонент у структурі гендерної культури як індивідуальної характеристики особистості передбачає оволодіння основними ідеями гендерної теорії, “наявність адекватних уявлень щодо діапазону ролей, обов'язків і норм маскулінності/фемінності в історичній ретроспективі й у сучасному суспільстві”, розуміння впливу гендерних стереотипів та гендерних схем, становлення гендерної ідентичності і таке інше.

Аксіологічний компонент має забезпечувати визнання доцільності ідеї гендерної рівності, орієнтованої на забезпечення

рівності можливостей обох статей, цінності кожної особистості і її самореалізації незалежно від статевої належності, вироблення позитивного ставлення до себе як представника певної статі, “орієнтація на самовдосконалення якостей своєї особистості за допомогою розширення репертуару й діапазону гендерних ролей” [265, 10].

Дієво-практичний компонент націлює на толерантність у взаємодії між людьми різної гендерної ідентичності, повагу одне до одного, на демонстрацію досвіду егалітарної поведінки, непримиренну позицію у боротьбі із застарілими гендерними стереотипами, “участь у виконанні дій та видів діяльності, що є типовими й нетиповими для чоловічих і жіночих ролей” [265, 10-11].

В. Созаєв визначаючи гендерну культуру особистості як індивідуально-особистісну характеристику, виділяє залежно від індивідуальної гендерної картини світу егалітарну гендерну культуру та патріархатну гендерну культуру особистості, які є компонентами загальної культури людини, що базуються і націлені на реалізацію принципу гендерної рівності (егалітарна гендерна культура), або, навпаки, засновані на традиційних уявленнях щодо домінуючого становища чоловіків у сім'ї та суспільстві (патріархатна гендерна культура) [253, 426].

Спираючись на вище викладену характеристику гендерної культури як індивідуальної характеристики особистості, її залежність від ціннісних уявлень на існуючу культуру, ми з упевненістю можемо виділити певні якості, наявність яких є не тільки складовими егалітарної гендерної культури студентів коледжу, але й показниками її сформованості. Такими соціально та особистісно значущими якостями, на нашу думку, мають бути *соціальна активність, відповідальність, справедливість, терпимість.*

Перша якість, яку ми виділяємо відповідно із завданнями дослідження і яка має великий вплив на становлення відношення особистості до соціальних процесів, що відбуваються в суспільстві взагалі, і до гендерних перетворень у ньому зокрема, це – *соціальна активність.*

У процесі розробки даної умови, ми виявили, що соціальну активність розглядають як стан і як відношення. Надаючи характеристику активності як стану, її розуміють як якість, що базується на потребах і інтересах особистості, та яка існує як внутрішня готовність до дії. Як відношення – це більшою або меншою мірою самодіяльність, націлена на перетворення різних галузей діяльності та самих суб'єктів.

Спираючись на вищезначені підходи щодо визначення активності, в контексті нашої роботи ми схильні уявляти дану якість як особистісне новоутворення, що повинно проявлятися у внутрішній готовності студентів до ціленаправленої взаємодії з оточуючим гендерно незбалансованим середовищем, до самодіяльності, що має базуватися на потребах і інтересах особистості, яка характеризується цілеспрямованістю та бажанням діяти у напрямку встановлення гендерної рівноваги в суспільстві, протистояння традиційним гендерним стереотипам, упровадження ідеї гендерної рівності в усіх сферах життєдіяльності сучасного суспільства, енергійністю та ініціативністю.

Дуже важливим, на нашу думку, є те, що, як соціально значуща якість, вона відображає позицію людини щодо проблем, які існують у суспільстві взагалі, і щодо гендерних, яких стосується наше дослідження, зокрема, і виявляє тип громадянської поведінки і діяльності, в основу якого мають бути покладені, відповідно до умови, що розроблюється, ціннісні орієнтації, які базуються на ідеї гендерної рівності.

Таким чином, ми виділяємо пасивну життєву позицію, яка є конформістською, спрямованою на жорстке підпорядкування існуючим нормам, які прийнятні стосовно статей у даному суспільстві, домінуючій у ньому патріархатній культурі, слідуванню обставинам, обумовленим дією традиційних гендерних стереотипів, та активну життєву позицію, націлену на перетворення оточуючого світу, що пронизаний відносинами влади та підпорядкування однієї статі іншій, контроль над гендерною ситуацією в суспільстві, сприяння встановленню гендерного балансу в міжстатевих відносинах.

Формування активності як однієї з провідних якостей, необхідної для встановлення гендерних паритетних відносин між студентами в процесі їхньої гендерної соціалізації, заснованих на ідеї гендерної рівності, відповідно й їхньої життєвої позиції, ми пов'язуємо з формуванням "індивідуальності гендерних нонконформістів" [15, 231]. До останніх, згідно з умовою, що розроблюється, ми віднесли ту категорію людей, які "у своєму житті серйозно відкидають андроцентричне, гендерно-поляризує та біологічно есенціалістське уявлення щодо справжнього чоловіка та справжньої жінки", і які кидають виклик існуючому в сучасній культурі природному зв'язку між статтю тіла та гендером психіки [15, 231].

На нашу думку, набуття студентами такої якості як активність сприятиме становленню їх як індивідуальностей гендерних нонконформістів, що в кінцевому результаті буде формувати їхню активну соціальну позицію та визначати їхню життєву стратегію у напрямку впровадження ідеї гендерної рівності в міжстатеві відносини та в подальшому ліквідації нерівності статей у всіх сферах життєдіяльності суспільства.

Виходячи з положення про те, що активність людини завжди орієнтована на реалізацію певних цілей і досягнення певного результату, то цілком очевидно, що отриманий через активність особистості результат можна розглянути як підсумок її активної діяльності, який визначається діями особистості, за результат яких вона несе особисту відповідальність. Тобто з цього витікає, що активність визначає відповідальність через отриманий результат.

Стосовно завдань нашого дослідження ми з упевненістю можемо стверджувати, що активність студентів, спрямована на усунення гендерної дискримінації в міжстатевих стосунках і встановлення гендерного паритету, заснованого на ідеї гендерної рівності, визначає ступінь їхньої відповідальності за результат цієї діяльності, і безсумнівно, ми можемо вважати *відповідальність* однією із провідних якостей, на формування якої має орієнтуватися процес їхньої керованої гендерної соціалізації, тобто виховання.

У педагогічному словнику відзначається, що відповідальність характеризує особистість із точки зору виконання нею етичних вимог, які визначають “ступінь участі особистості та соціальних груп як у їхньому власному вдосконаленні, так і у вдосконаленні суспільних відносин” [205, 232].

Як якість особистості відповідальність у нашому дослідженні ґрунтується на усвідомленні студентською молоддю діяти відповідно із нормами та вимогами, які забезпечують рівні можливості для реалізації їхньої індивідуальності незалежно від статі, усунення гендерного дисбалансу у міжособистісних стосунках, встановлення рівноправних позицій як у публічній, так і в приватній сферах їхньої життєдіяльності; на активізації їхніх здібностей щодо прийняття нестандартних рішень, здатності абстрагуватись від існуючих обмежень рамками статі, вміння моделювати ситуацію вибору на користь цінностям гендерної рівності і передбачувати результати та наслідки для оточуючих їхньої діяльності у напрямку інтеграції рівності статей і ступінь індивідуальної відповідальності за результат; здатність регулювати власну активність.

Взагалі, проблему відповідальності пов'язують із питанням “реальної етичної *свободи* людини, яка залежить від свободи інших людей і повною мірою відбувається лише в контексті всебічного розвитку кожної особистості” [205, 233]. Етичну свободу ми розуміємо як право студентів вільно обирати свій життєвий шлях, незважаючи на статеву належність, намагатися досягати гармонії між власними інтересами та інтересами інших людей, знаходити баланс у процесі відстоювання власної позиції та можливістю приймати і поважати думки інших, навіть якщо вони є нетиповими, усвідомлювати відповідальність за власне майбутнє та майбутнє інших, пов'язане із формуванням та пропагуванням нових поглядів на реальну дійсність, які викривають андроцентричність сучасної культури і спрямовують людство на сприйняття загальних людських цінностей – цінностей гендерної рівності, не диференціюючи їх на жіночі та чоловічі.

Як було встановлено в ході розробки другої педагогічної умови, міра свободи та відповідальності людини, будь то чоловік або жінка, визначається певними правовими актами, і як елементи конституційного право розуміння, завдяки яким встановлюється стандарт рівності, вони визнаються рівними для обох статей [101].

На жаль, сучасна правова система не завжди виступає дієвим нормативним регулятором у встановленні рівноправних міжстатевих відносин у сучасному суспільстві, тому цілком закономірним, на наш погляд, впливає висновок, що чим більша індивідуальна відповідальність особистості у налагодженні рівноправних відносин і впровадженні цінностей гендерної рівності у різних сферах життєдіяльності, тим менш потреба в нормативній регуляції їхнього життя.

Наступною якістю студентів, на формування якої, на наш погляд, повинен бути спрямований процес керованої гендерної соціалізації, ми вважаємо *справедливість*.

Справедливість як поняття етичної свідомості виражає співвідношення загальних цінностей та благ і розподіл цих благ між індивідами, вона визначає належний порядок людського суспільного життя, який “відповідає уявленням про сутність людини та його невід’ємні права ”; справедливість уключає співвідношення між “достоїнством людей та його винагородою, правами та обов’язками ” [205, 333].

Тобто, спираючись на вищесказане, ми маємо всі підстави стверджувати, що справедливість як категорія свідомості надає нам уявлення щодо належної етичної взаємодії членів суспільства, зокрема жінок і чоловіків, отримання ними винагород або збитків на основі прав, які наділяють кожну людину рівним достоїнством, незважаючи на її статеву належність, та обов’язків, які визначають ступінь участі індивідів будь-якої статі у підтриманні суспільної кооперації, встановленні гендерного балансу в міжстатевих відносинах. Справедливість дозволяє визначати якість скоєних ними вчинків на основі цінностей рівності та неупередженості, незважаючи на їхню статеву належність.

У ході розробки даної умови, нами було встановлено, що відчуття справедливості, через яке справедливість саме і виявляється, є особистісне утворення, яке не надається людині від народження, а набувається нею та виховується в процесі її соціалізації.

Як якісне новоутворення студентів, на формування якого має бути спрямованим процес гендерного виховання, справедливість, на нашу думку, буде сприяти налагодженню рівноправних міжособистісних стосунків у ході їхньої комунікації та взаємодії, коли представники обох сторін визнають одне в одному рівноправних суб'єктів, суб'єктів-особистостей, незважаючи на статеву приналежність.

Разом із цим, нами виявлено, що у справедливості існує багато порівнянь і протиставлень: рівність, свобода, благо, достоїнство, совість і т. ін. Але найчастіше, що здається важливим у контексті завдань нашого дослідження, це поняття зіставляють із категорією рівності.

Через справедливість людина оцінює існуючу дійсність, ті умови в яких вона співіснує з іншими людьми, рівність або нерівність у їхньому становищі, і, що вважаємо за необхідне підкреслити, умови, які люди “потребують залишити або змінити” [205, 333].

Тобто, на основі справедливого підходу до аналізу життєдіяльності сучасного соціуму, студенти, усвідомлюючи той негативний вплив, який несе для представників будь-якої статі суспільство нерівних можливостей, виявлять повне неприйняття оточуючого їх соціального гендерно незбалансованого оточення у тому вигляді, як воно існує на даний час, і набудуть потребу у необхідності змінити світ існуючих нерівних суспільних міжособистісних відносин на користь цінностям гендерної рівності.

Ще одна якість, яку, на нашу думку потрібно виховувати в студентської молоді в процесі їхньої гендерної соціалізації – це *терпимість*. Обираючи дану якість серед багатьох інших особистісних якостей, ми керуємося положенням про те, що терпимість є “формою поваги до іншої людини, визнання за ним

права на власні переконання, на те, щоб бути іншим чим я” [205, 351].

У контексті розроблюваної нами педагогічної умови, терпимість відображає відношення особистості щодо інтересів, переконань і поведінки інших людей, незважаючи на їхню статеvu належність, прагнення досягти взаєморозуміння в процесі міжстатевої взаємодії, не намагатись силоміць нав'язувати свої думки та погляди, а навпаки сприймати будь-яку людину як цінність, надаючи їй право на власну гендерну ідентичність і право бути такою, яка вона є: з певним стилем життя та власним характером гендерної поведінки.

Терпимість, на нашу думку, – це визнання та повага до рівності між людьми взагалі, та між статями зокрема, це відмова від домінування та насилля однієї статі над іншою, це багатогранність людської особистості, необмеженої існуючими традиційними гендерними стереотипами та упередженими ставленнями до представників іншої статі, це можливість вибору життєвої стратегії або життєвої позиції відповідно до власних переконань, а не залежно від очікувань інших.

Терпимість як особистісна якість у контексті нашого дослідження означає здатність студентами прийняття Іншого / Іншої як рівноправного суб'єкта гендерної взаємодії, визнання його/її права на несхожість і своєрідність, здатність захистити себе від негативного впливу Іншого/Іншої на основі принципів не насилля. Враховуючи те, що дана якість виявляється в процесі комунікації взагалі, а щодо нашого дослідження, гендерної зокрема, то очевидно, що її наявність передбачає готовність партнерів по гендерній взаємодії, тобто студентів, усвідомлюючи власну гендерну ідентичність, не тільки зрозуміти позицію партнера, але й визначитися з активною позицією по відношенню до нього як до представника іншої гендерної ідентичності.

Виховання терпимості у студентської молоді в процесі їхньої гендерної соціалізації дозволить їм не тільки навчитися сприймати гендерну ідентичність Іншого/Іншої, поважати його/її право на свободу мислення та поведінку, але й збільшить їхній особистий досвід у конструюванні егалітарних гендерних

відносин, які базуються на цінностях гендерної рівності, у позитивному ставленні одне до одного як до представника певної статі, неупередженому усталеними гендерними стереотипами, у конструктивному вирішенні питань і конфліктів у ході їхньої гендерної взаємодії.

Отже, розробка другої педагогічної умови дозволяє зробити висновок, що ефективною гендерною соціалізацією студентів коледжу буде в тому випадку, якщо процес позанавчальної діяльності буде спрямований на трансформацію уявлень у свідомості студентів щодо особистісних характеристик, необхідних для “справжнього чоловіка ” або “справжньої жінки ”, і формування у них більш універсальних людських якостей, які мають бути складовими їхньої гендерної культури, таких як соціальна активність, відповідальність, справедливість, терпимість, і які допоможуть згладити існуючу дихотомію “маскулінність/фемінність”, і призведуть до позиції активного неприймання та протистояння будь-якій дискримінації на основі гендеру та вибору гендерних стратегій у міжособистісних взаємостосунках на основі егалітарних цінностей.

Враховуючи вищевикладене, ми вважаємо за доцільне процес гендерного виховання студентської молоді спрямувати на стимулювання їхньої інтелектуальної активності щодо сприйняття цінностей гендерної рівності у ході їхньої соціалізації, усвідомлення ними негативного впливу існуючої гендерної стратифікації суспільства як на чоловіків, так і на жінок, мобілізацію їхніх творчих здібностей, здатності перетворювати навколишній світ з позиції егалітаризму, активне протистояння усталеним гендерним стереотипам, які гальмують розвиток їхньої особистості, вміння конструювати міжособистісні взаємини на паритетних засадах, усуваючи будь-яку дискримінацію за ознакою статі.

Якісне поліпшення гендерного виховання, спрямованого на всебічний розвиток особистості студента/студентки, на встановлення між юнаками та дівчатами гармонійних гендерних відносин, заміну відносин ієрархії на відносини партнерства, ми пов'язуємо з використанням більш досконалих, нон-

дискримінаційних методів управління позанавчальною діяльністю, які мобілізують творчі здібності особистості, незважаючи на те, юнак це, чи дівчина. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне сформулювати третю соціально-педагогічну умову наступним чином: *педагогічні технології та механізми гендерної соціалізації повинні будуватися на основі активного залучення студентів до суспільних справ, які мають сприяти формуванню прояву їхньої особистої позиції, поглядів і уявлень щодо гендерної рівності.*

Перш ніж розпочати розробку даної умови, ми повинні визначитися із розумінням тих педагогічних технологій та механізмів гендерної соціалізації, на які будемо спиратися у подальшій роботі в ході виховної роботи зі студентською молоддю відповідно із завданнями нашого дослідження.

Як свідчить аналіз наукової літератури, на сьогодні педагогічну технологію науковці розуміють як послідовну взаємопов'язану системну діяльність, спрямовану на формування особистості із заданими якостями через планомірне проектування педагогічного процесу і відтворення його на практиці [19; 204].

Розуміючи, що виховання особистості є об'єктивним процесом, який відбувається постійно через певні інститути суспільства і не завжди залежить від волі вихователя, а розвиток особистості відбувається безперервно, то ми вважаємо, що у контексті розроблюваної умови, педагогічні технології повинні сприяти формуванню особистості, яка в процесі розвитку набула би здатність самостійного засвоєння досвіду та гендерної культури, заснованих на цінностях рівноправного партнерства статей; усвідомленого і вільного вибору життєвих стратегій відповідно до власних уподобань, здатність нести відповідальність за свій вибір; усвідомленого планування особистісного розвитку на основі рефлексії власних здібностей.

Відзначимо, що педагогічна технологія – це наукове проектування і відтворення педагогічної діяльності, яка в результаті гарантує успіх. Як усілякий педагогічний процес, він спирається на певні принципи. У ході розробки даної умови ми виявили, що педагогічна технологія має забезпечувати

“послідовне виконання цих принципів у їхньому об’єктивному взаємозв’язку” [204, 149].

Отже, розроблюючи третю педагогічну умову, ми виявили, що педагогічна технологія ґрунтується як на загальних принципах виховання (принцип суб’єктності, принцип цінності, принцип системності або цілісності), так і на власне технологічних принципах, які поділяються на часткові (принцип свободи вибору або “ненасилля”, принцип ампліфікації, принцип “тут і зараз”), та на додатковий (принцип поля особистісного впливу) [302].

Не зупиняючись на детальному описі сутності названих принципів, покажемо, що припускає їхня реалізація стосовно розв’язання завдань нашого дослідження.

Вважаємо, що принцип суб’єктності у нашій роботі означає прийняття партнерів по педагогічній взаємодії як рівноправних суб’єктів спілкування. Орієнтація виховних впливів у позанавчальній діяльності відповідно повинна спиратися на здатність студентів самостійно осмислювати та оцінювати оточуюче середовище, соціальне конструювання гендерних відносин та відповідно наявність гендерної стратифікації в сучасних суспільствах; на основі власного досвіду виявляти зв’язок власного “Я” та реальним світом подій і явищ, усвідомлення впливу існуючих застарілих стереотипів на особистісний розвиток.

Принцип цінності припускає виявлення ціннісного змісту в оточуючих нас речах, виявлення соціального значення та особистісного сенсу, власного відношення до певних подій. Керуючись даним принципом, організація виховної діяльності повинна бути спрямована на сприйняття людини як цінності, незважаючи на те, чоловік це, чи жінка, усвідомлення переваг егалітарних цінностей в житті кожної людини, на вироблення власного ставлення до гендерних проблем у контексті існуючої культури, бо саме особисте ставлення впливає на бажану гендерну поведінку: “Ціннісне відношення ... перетворює повсякденні дії та поведінку людини” [302, 43].

Реалізація принципу цілісності передбачає, що кожний студент, кожна студентка володіє певним інтелектом, навичками та вміннями, у кожного є власні проблеми, кожний студент / студентка має певний гендерний досвід, але кожен відповідно має право бути почутим. Сприйняття людини як особистісної цілісності, як системи соціальних, а в нашому випадку гендерних відносин, орієнтує процес виховної діяльності на присутність у кожному акті впливу педагога єдиної апеляції як до розуму, так і до почуттів і волі вихованців [302, 44].

Наступні два принципи педагогічної технології – принцип ампліфікації та принцип поля особистісного впливу вказують на роль впливу особистості вихователя та його майстерності на педагогічний процес. У контексті нашого дослідження це, на наш погляд, передбачає наявність певних професійно значущих якостей у педагогів, які впроваджують ідею гендерної рівності в своїй діяльності. Такими якостями, на нашу думку, мають бути гендерна компетентність, гендерна сенситивність і гендерна лояльність, про які мова йшла в Розділі 4.

Реалізація принципу “тут і зараз ” припускає організацію діяльності і обговорення лише тих питань, що стосуються переживання подій, почуттів і емоцій у даному колективі в певний відрізок часу.

І останній, найбільш привабливий щодо розв’язання завдань нашого дослідження, принцип – принцип свободи вибору або “ненасилля”. Реалізація цього принципу у виховній роботі зі студентською молоддю в процесі їхньої соціалізації передбачає: по-перше, забезпечення кожному студенту або студентці право усвідомленого вільного особистісного вибору як певного рішення у будь-якій справі, так і взагалі життєвої стратегії, стосується це вибору професії, чи сімейного статусу тощо; а по-друге, вчить нести відповідальність за свій вибір. Доречними будуть слова Н. Щуркової, що: “В такому технологічному рішенні багато соціально-психологічного сенсу: протікає навчання робити життєвий вибір, покладаючи при цьому відповідальність за нього тільки на себе ” [302, 49].

У результаті розробки даної умови ми виявили, що всі вище перелічені принципи мають реалізуватися тільки в єдності, бо якщо хоч один буде вирваний із контексту, виховний вплив не буде мати бажаного результату, отже, процес гендерного виховання студентської молоді в ході соціалізації не матиме позитивного успіху.

Виходячи з того, що відтворення даних принципів відбувається через технологічну карту як “образного результативного відображення зробленого аналізу” [302, 52], вважаємо за потрібне надати певний аналіз найважливіших щодо завдань умови, що розроблюється, професійних операцій педагогічної діяльності, які і складають технологічну карту педагогічної технології.

Отже інтерпретуючи дані операції відповідно із завданнями нашого дослідження, ми їх надаємо в наступному вигляді:

- в процесі виховної діяльності знання повинні формуватися на рівні *істини*, тобто має виявлятися певна закономірність гендерних процесів у вигляді істини того, що гендерні моделі, норми, установки та стереотипи мають культурну обумовленість, а існуючі гендерні відмінності соціокультурну природу;
- в процесі гендерного виховання студентської молоді їхні ціннісні відношення мають проживатися на рівні *ідеї*, щодо нашого дослідження – ідеї гендерної рівності, тобто, має бути спрямованість на прийняття егалітарних цінностей як основи ціннісних ставлень студентів щодо егалітарних гендерних уявлень, до існування гендерної асиметрії в сучасному суспільстві, дискримінації однієї статі іншою;
- процес позанавчальної діяльності студентів має включати практичні дії, спрямовані на конструювання *ціннісного досвіду*, відповідно до даної умови – досвіду егалітарних гендерних відносин, через створення егалітарних моделей гендерної поведінки; досвіду різноманітної діяльності, не залежної від статі індивіда, через розширення спектру рольових моделей; досвіду самопрезентації та

самоактуалізації гендерної ідентичності через засвоєння способів саморозвитку особистості.

Отже, гендерне виховання студентської молоді в процесі їхньої соціалізації повинне мати природний характер, де знайде відображення реальне життя студентів, які “вивчають оточуючий світ, проживають відношення до світу, і практично виражають своє власне “Я”, вступаючи у взаємодію зі світом ” [302, 57].

Результатом вищезначених трьох об’єктів уваги – істини, ідеї, досвіду – має стати вільний вибір студентів як наслідок їх духовних і практичних новоутворень у процесі гендерної соціалізації в позанавчальній діяльності. На думку Н. Щуркової, “істина”, “ідея”, “досвід” виступають як певна єдність того, чому людина навчається та як основа для самостійного конструювання суб’єктом власного життя [302, 57], що цілком співвідноситься із завданнями нашого дослідження.

Вільними студенти мають бути і у виборі характеристик щодо поведінки, якостей, професій і інтересів, які не повинні залежати від культурних вимог щодо “справжнього чоловіка ” або “справжньої жінки ”, а лише від їх уподобань, інтересів і здібностей.

Тому наступним кроком у нашому науковому пошуку щодо розробки третьої педагогічної умови гендерного виховання студентської молоді в процесі їхньої соціалізації став вибір певного механізму гендерної соціалізації, який вимагав би активного залучення студентів до суспільних справ, які мають сприяти формуванню прояву їхньої особистої позиції, поглядів і уявлень щодо гендерної рівності.

Аналіз наукової літератури гендерної спрямованості та вивчення сутності гендерної соціалізації в контексті ідеї гендерної рівності, дозволили визначити авторські позиції щодо механізму, який якнайбільш відповідає цілям нашого педагогічного дослідження, бо на наш погляд, він суттєво обґрунтовує ті соціально-культурні механізми, що діють у її процесі. Це – механізм засвоєння гендерної ролі в процесі гендерної соціалізації – гендерні схеми, який покладено в основу теорії гендерної схеми (С. Бем).

Не зупиняючись на детальному описі даного механізму, бо він вже зроблений нами у попередньому розділі (див. Розділ 1), ми вважаємо правомірним окреслити ті рекомендації дослідниці, які на нашу думку, повинні стати орієнтиром у виборі педагогічних технологій для гендерного виховання та позитивної гендерної соціалізації студентської молоді.

С. Бем рекомендує дві стратегії, що відповідають теорії гендерної схеми, для виховання дитини, вільної від гендерної схематизації, в суспільстві гендерної схематизації.

Перша полягає в тому, щоб навчити дітей відмінностям між статями на основі анатомічних ознак, тобто біологічних визначень статі, без утягування цих відмінностей в асоціативні сітки, пов'язані з її культурними визначеннями [15, 322]. Пояснюючи дітям, що чоловіки та жінки мають тільки репродуктивні відмінності, можна обмежити функціональну значущість статі і гальмувати процеси гендерної схематизації, надаючи особистості можливість конструювати власну концепцію мужності та жіночості на біологічній основі, а не на культурних факторах [15, 324-325].

Така стратегія у нашому дослідженні може реалізуватися через розширення репертуару статевих ролей, уникаючи поділення видів діяльності на суто "жіночі" або "чоловічі". Всупереч існуючим стереотипам щодо ролей жінки або чоловіка в суспільному житті виховна діяльність має демонструвати нетрадиційні гендерні ролі, містити матеріал, який би протистояв усталеним гендерним стереотипам. Визначившись із поняттями "стать" і "гендер", та в чому полягають власне статеві відмінності, студенти мають передумови для конструювання власної гендерної ідентичності на біологічній основі.

Друга стратегія полягає в тому, щоб надати дітям альтернативну, або "руйнівну" схему, за допомогою якої вони б мали змогу переробляти та інтерпретувати культурні поняття про стать, замість того, щоб навчатися їм: "І для дитини, і для дорослого така альтернативна схема допоможе створити опір домінуючій культурі і цим підтримати їх гендерну

асхематичність навіть у гендерно-схематизованому суспільстві ” [15, 322-323].

Інтерпретуючи дані стратегії відповідно до розроблюваної нами педагогічної умови, ми повинні відзначити, що обрані педагогічні технології мають бути спрямовані на деконструкцію традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу студента/студентки залежно від статі, створювати умови для самореалізації та розкриття особистісних здібностей студентської молоді у процесі педагогічної взаємодії в позанавчальній діяльності.

Цілком прийнятними для себе вважаємо розроблені дослідницею гендерні схеми, які ми будемо використовувати в процесі виховної діяльності для засвоєння студентами інформації, пов'язаної з гендером:

1. схема індивідуальних відмінностей (акцент на індивідуальних відмінностях, а не на статевих);
2. схема культурного релятивізму (акцент на співіснуванні різноманітних поглядів у суспільстві, часто протилежних);
3. схема сексизму (акцент на розумінні історичних шляхів і сучасних наслідків статевої дискримінації) [15, 326-329].

Перша схема – схема індивідуальних відмінностей – використовується, щоб запобігти перетворенню індивідуальних відмінностей в узагальнені статеві, і перешкоджати впровадженню відмінностей між людьми в гендерну схему. Потрібно уникати стереотипних висловлювань, які приписуються певній статі, типа: “чоловіки не плачуть”, “це не жіноча справа”, “дівчата не грають в футбол” тощо, надаючи альтернативні приклади, які їм суперечать.

Наступна – схема культурного релятивізму, яка використовується для пояснення культурної відносності у думках різних людей. Тож існування різних протилежних переконань, скоріше, правило у суспільстві, аніж виключення: “різні люди вірять у різні речі” [15, 17]. Ця схема повинна допомагати розвитку толерантності та терпимості у студентів щодо думок Інших, прийняття Іншого/Іншої, навіть якщо це є нетиповим.

І остання схема – схема сексизму – використовується для викриття існування дискримінації за ознакою статі в сучасному світі, домінування однієї статі над іншою майже у всіх сферах життєдіяльності людини. Дана схема надасть можливість студентам на основі знань щодо історичних шляхів і сучасних наслідків статевої дискримінації зрозуміти, чому дві статі так по різному представлені в суспільстві.

Цілком погоджуємося з висновком дослідниці, що “сітка асоціацій, що створює гендерну схему, повинна бути більш обмеженою в об’ємі, і суспільство повинно припинити настоювати на повсякмісній функціональній важливості гендерної дихотомії” [15, 330].

Співвідносячи цей висновок із завданнями дослідження, ми вважаємо його одним із стратегічних орієнтирів у розробці третьої умови, що передбачає відбір суспільних справ і активне залучення до них студентів на основі цінностей ідеї гендерної рівності, не протиставляючи одну статі іншій.

Розв’язуючи питання про активне залучення студентської молоді до суспільних справ, які мають сприяти формуванню прояву їхньої особистої позиції, поглядів і уявлень щодо гендерної рівності, ми виходили з того, що відмінними рисами сучасного виховання взагалі, і гендерного зокрема, є його особистісно-діяльнісна спрямованість, тому цілком правомірним вважаємо використання діяльнісного підходу як одного із методологічних підходів щодо організації виховної діяльності.

Не зупиняючись детально на характеристиці діяльнісного підходу, ми визначимо лише його сутнісні особливості, адекватні розв’язанню завдання щодо активного залучення студентів до суспільних справ, які мають сприяти формуванню прояву їхньої особистої позиції, поглядів і уявлень щодо гендерної рівності, чого потребує умова, що розроблюється.

Його суть відповідно до завдань нашого дослідження полягає у тому, що становлення особистості, зокрема її гендерної ідентичності, та власне її гендерна соціалізація відбуваються саме в діяльності. Отже організація виховної діяльності через пошук нових технологій у різноманітних напрямках діяльності –

пізнавальній, інформаційній, дослідницькій, проектній тощо – буде сприяти гендерному розвитку студентів у процесі їхньої гендерної соціалізації.

Враховуючи вищесказане, з позиції діяльнісного підходу організація виховної діяльності студентської молоді в процесі їхньої гендерної соціалізації, на нашу думку, передбачає:

- створення сприятливої атмосфери для самостійної інноваційної діяльності самих студентів у сфері вільного часу, що передбачає перетворення їх у суб'єктів власного та суспільного життя, обумовлюючи розвиток кожним/кжною студентом/ студенткою своїх потенційних можливостей;
- актуалізацію власних потреб кожного студента, кожної студентки щодо активного включення у діяльність, розуміння себе як суб'єкта власного гендерного конструювання;
- створення умов для саморозвитку, самоідентифікації особистості, для реалізації нею власних природних задатків та здібностей, використовуючи особистісно-орієнтовану модель соціально-педагогічної діяльності;
- набуття потреби оволодіння вміннями не тільки здобувати інформацію, пов'язану з гендерними проблемами, але й критично осмислювати її, протистоячи існуючим застарілим гендерним стереотипам, інтерпретувати та створювати нову, відповідно з егалітарним гендерним світоглядом;
- надання студентам, незважаючи на їхню статеву належність, великого спектру можливостей і створення у них установки на вільний, але відповідальний вибір тієї чи іншої можливості;
- організація активної участі студентської молоді у різноманітних видах діяльності на основі співробітництва як міжстатевого, так і внутрішньо статевого;
- формування взаємодії, обумовленої гендерними відносинами, які будуються на основі довіри, співробітництва, рівно партнерства та спілкування;
- використання інтерактивних методів виховання для руйнації педагогічної взаємодії на основі традиційної системи “владно/підвладних” відносин, їх заміна на партнерські.

Представлені вище напрямки – взаємопов'язані та взаємообумовлені складові організації виховної діяльності студентської молоді в процесі їхньої гендерної соціалізації, у процесі якої має відбуватися формування у студентів адекватного егалітарним цінностям відношення до себе як до представника певної статі і оточуючому світу гендерних відносин, усвідомлений прояв цього відношення в діяльності, розвиток індивідуальних здібностей, соціальної активності та відповідальності, що, на нашу думку, відбувається найбільш продуктивно в умовах діяльнісного підходу.

Таким чином, розробка останньої педагогічної умови дозволяє визначитися, що педагогічні технології повинні сприяти формуванню особистості, яка в процесі розвитку набула би здатність самостійного засвоєння досвіду та гендерної культури, заснованих на цінностях рівноправного партнерства статей; усвідомленого і вільного вибору життєвих стратегій відповідно до власних уподобань, здатність нести відповідальність за свій вибір; усвідомленого планування особистісного розвитку на основі рефлексії власних здібностей, у зв'язку з чим нами були розроблені відповідні принципи педагогічної технології, які складають основу професійних операцій педагогічної діяльності, і мають реалізуватися в єдності – “істина”, “ідея”, “досвід” – як основи для самостійного конструювання суб'єктом (студентською молоддю) власного життя.

Орієнтиром у виборі педагогічних технологій гендерного виховання студентської молоді в процесі їхньої соціалізації слугував механізм гендерних схем (С. Бем), який вважаємо цілком придатним для засвоєння студентами інформації, пов'язаної з гендером. Ураховуючи, що становлення особистості, зокрема її гендерної ідентичності, та власне її гендерна соціалізація відбуваються саме в діяльності, нами були окреслені напрямки організації виховної діяльності на основі діяльнісного підходу.

ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 5

Визначення й розробка соціально-педагогічних умов гендерного виховання студентської молоді в процесі соціалізації спираються на сукупність концептуальних ідей, які відображають реалізацію гендерного підходу в виховній діяльності, і суть яких полягає:

1) у відповідній організації позанавчальної діяльності та забезпеченні її оптимального функціонування для формування моделі поведінки студентської молоді згідно з індивідуальними переконаннями, враховуючи при цьому соціальні, в тому числі гендерні, норми;

2) у створенні відповідного інформаційного середовища задля знайомства студентів коледжу із інформацією стосовно гендерних проблем і формування в них егалітарного гендерного світогляду спрямованого на реальне досягнення гендерної рівності;

3) у впровадженні конкретних педагогічних технологій для цілеспрямованого корегування процесу гендерної соціалізації студентів, враховуючи при цьому вплив соціуму на формування гендерних особливостей індивідуума;

4) в аналізі і реконструкції будь-яких виховних заходів у напрямку нейтралізації традиційних гендерних стереотипів та розширення соціального простору для всебічного розвитку особистості кожного/кожної студента/ студентки через реалізацію гендерного підходу в позанавчальній діяльності;

5) в організації самостійної інноваційної діяльності самих студентів у сфері вільного часу, перетворенні їх у суб'єктів власного та суспільного життя, обумовлюючи розвиток кожним студентом і кожною студенткою своїх потенційних можливостей;

6) у вихованні таких якостей, які надають можливість поважати та сприймати Іншого/Іншу, поважають право бути Іншим, готовності до конструювання міжстатевих відносин, вільних від жорстких патріархатних гендерних стереотипів, до співробітництва на засадах егалітаризму.

Розробка першої умови пов'язана зі змістом позанавчальної діяльності, акцент у якому зроблено на засвоєнні студентами сучасних наукових гендерних знань (теорій, концепцій, підходів) як основи їх ціннісних ставлень щодо егалітарних гендерних уявлень. Теоретичне обґрунтування першої умови довело, що зміст виховання як один із найважливіших напрямків позитивної гендерної соціалізації студентської молоді повинен спиратися на цілі як передбачуваний результат їхнього гендерного виховання та на його завдання, у зв'язку з чим були сформульовані вимоги до шуканого змісту виховної діяльності студентської молоді, спрямовані на добір тієї гендерної інформації, яка стане підґрунтям для формування у них ціннісних ставлень щодо егалітарних гендерних уявлень.

Враховуючи, що юнацький вік, який притаманний студентам, є вирішальним у формуванні особистості майбутнього чоловіка та жінки, коли відбувається вікова переоцінка життєвих цінностей та посилюється схильність до спілкування з протилежною статтю, то як ніколи, на нашу думку, нагальним постає завдання допомогти молодій людині стати на позицію активного неприймання та протистояння будь-якій дискримінації на основі гендеру та обирати гендерні стратегії взаємостосунків, які базуються на основі егалітарних цінностей. Також, враховуючи важливість внутрішніх психічних якостей особистості, які є основою її характеру, здібностей, свідомості, сформульована друга педагогічна умова: необхідно забезпечити орієнтацію гендерного виховання в процесі соціалізації на формування у студентів таких якостей як соціальна активність, відповідальність, справедливість, терпимість як ведучих особистісних характеристик.

Розробка другої педагогічної умови дозволила визначитися, що ефективним гендерне виховання студентської молоді в процесі соціалізації буде в тому випадку, якщо виховна діяльність буде спрямована на формування у студентів індивідуальностей гендерних нонконформістів (Сандра Бем), які усвідомлюють асиметричність і андроцентризм сучасного суспільства; їх здатність абстрагуватись від існуючих обмежень

рамками статі, вміння передбачувати результати та наслідки для оточуючих їхньої діяльності у напрямку інтеграції рівності статей і ступінь індивідуальної відповідальності за результат; набуття потреби до аналізу життєдіяльності сучасного соціуму на основі справедливого підходу, необхідності змінити світ існуючих нерівних суспільних міжособистісних відносин на користь цінностям гендерної рівності; готовність студентської молоді як партнерів по гендерній взаємодії, усвідомлюючи власну гендерну ідентичність, не тільки зрозуміти позицію партнера, але й визначитися з активною позицією по відношенню до нього як до представника іншої гендерної ідентичності.

Якісне поліпшення гендерного виховання, спрямованого на всебічний розвиток особистості студента/студентки, на встановлення між юнаками та дівчатами гармонійних гендерних відносин, заміну відносин ієрархії на відносини партнерства, пов'язане з використанням більш досконалих, нон-дискримінаційних методів управління позанавчальною діяльністю, які мобілізують творчі здібності особистості, незважаючи на те, юнак це, чи дівчина. У зв'язку з цим сформульовано третю педагогічну умову наступним чином: педагогічні технології та механізми гендерної соціалізації повинні будуватися на основі активного залучення студентів до суспільних справ, які мають сприяти формуванню прояву їхньої особистої позиції, поглядів і уявлень щодо гендерної рівності.

Розробка останньої педагогічної умови довела, що педагогічні технології повинні сприяти формуванню особистості, яка в процесі розвитку набула б здатність самостійного засвоєння досвіду та гендерної культури, заснованих на цінностях рівноправного партнерства статей; усвідомленого і вільного вибору життєвих стратегій відповідно до власних уподобань, здатність нести відповідальність за свій вибір. Орієнтиром у виборі педагогічних технологій для позитивної гендерної соціалізації студентів коледжу в їхній позанавчальній діяльності слугував механізм гендерних схем (С. Бем), який вважаємо цілком придатним для засвоєння студентською молоддю інформації, пов'язаної з гендером.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеев В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В. С. Агеев // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 152–158.
2. Акусок А. М. Соціалізація особистості як психолого-педагогічна проблема / А. М. Акусок // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 1. – С. 23–25.
3. Алексюк А. М. Педагогіка вищої освіти України : Історія. Теорія : [підручник для студентів, аспірантів та молод. викладачів вищ. навч. закладів] / А. М. Алексюк. – К. : Либідь, 1998. – 560 с.
4. Алешина Ю. Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74–82.
5. Амджадин Л. Трансформационные изменения института семьи и брачных отношений в украинском обществе : гендерный анализ / Л. Амджадин // Социология : теория, методы, маркетинг. – 2007. – № 3. – С. 60–75.
6. Андропова Н. П. Воспитание культуры взаимоотношений младших школьников (гендерный аспект) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н. П. Андропова. – Волгоград, 2007. – 26 с.
7. Аніщук Н. В. Тенденції розвитку інституту конституційно-правового статусу жінок в Україні : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : спец. 12.00.13 “Правові проблеми політичних інститутів та процесів” / Н. В. Аніщук. – Одеса, 2001. – 19 с.
8. Антология гендерной теории / [сост. Е. Гапова, А. Усманова]. – Минск : ПроPILEI, 2000. – 384 с.
9. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – М. : Высшая школа, 1980. – 368 с.
10. Баллаева Е. А. Институционализация гендерного подхода к сфере здравоохранения / Е. А. Баллаева // Экономика и

- социальная политика : гендерное измерение. – М. : Academia, 2002. – С. 141–159.
11. Бартоломей А. Внеучебное время – воспитанию студентов / А. Бартоломей, М. Немировский, А. Новикова // Высшее образование в России. – 1995. – № 1. – С. 50–58.
 12. Барчунова Т. В. “Эгоистичный гендер”, или Воспроизводство гендерной асимметрии в гендерных исследованиях / Т. В. Барчунова // Общественные науки и современность. – 2002. – № 5. – С. 180–191.
 13. Белозерцев Е. П. Подготовка учителя в условиях перестройки / Е. П. Белозерцев. – М. : Педагогика, 1989. – 183 с.
 14. Беликова Л. Ф. Отношение студентов к внеучебной деятельности в вузе / Л. Ф. Беликова // Социс. – 2000. – № 6. – С. 51–57.
 15. Бем С. Линзы гендера : Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Сандра Бем ; [пер. с англ.]. – М. : «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. – 336 с.
 16. Бендас Т. В. Гендерная психология : [учебное пособие] / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2006. – 431 с. : ил. – (Серия “Учебное пособие”).
 17. Березина В. А. Воспитание в современном вузе : новые подходы / В. А. Березина // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 11. – С. 6–11.
 18. Берн Ш. Гендерная психология / Шон Берн. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с. – (Секреты психологии).
 19. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
 20. Бех І. Д. Спілкування як загальна психологічна основа виховання особистості / І. Д. Бех // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах : Теорет.-методол. проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [Зб. наук. праць]. – К. : Пед. думка, 2000. – Кн. 1. – С. 10–18.

21. Біла О. О. Гендерний аспект у професійній підготовці майбутніх соціальних педагогів / О. О. Біла // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : Мат-ли Всеукр. наук.-практич. конф. (м. Київ, 11–13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 216–219.
22. Близнюк В. В. Гендерна характеристика ринку праці України / В. В. Близнюк // Економіка і прогнозування. – 2003. – № 2. – С. 114–126.
23. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів на основі застосування інноваційних технологій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.04. “Теорія і методика професійної освіти” / І. М. Богданова. – К., 1998. – 33 с.
24. Болотіна Н. Б. Соціальне законодавство України. Гендерна експертиза / Н. Б. Болотіна ; [відп. ред. Т. М. Мельник]. – К. : Логос, 2001. – 82 с.
25. Болотська О. А. Соціально-педагогічні умови гендерного виховання жінок-лідерів в діяльності громадських організацій та рухів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / О. А. Болотська. – Луганськ, 2008. – 20 с.
26. Бондарев Л. Я. Формування особистості вихователя в умовах університетської освіти : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. “Загальна педагогіка та історія педагогіки ” / Л. Я. Бондарев. – К., 1997. – 46 с.
27. Борытко Н. М. Содержание воспитания / Н. М. Борытко ; [Електронний ресурс]. – Режим доступу до статті : http://www.borytko.nm.ru/papers/subject5_1/borytko.htm - 22к.
28. Бочарова В. Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника : дис. ... доктора пед. наук. : 13.00.05 / Валентина Георгиевна Бочарова. – М., 1991. – 401с.

29. Браун Дж. Гендерные различия в здоровье / Дж. В. Браун, Л. В. Панова, Н. Л. Русина // Социс. – 2007. – № 6. – С. 114–121.
30. Булатова Л. О. Стратегії подолання стереотипності мислення вчительства / Л. О. Булатова // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : мат-ли міжнар. наук.-практич. конф. (м. Київ, 5–7 грудня 2002 р.). – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді ; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 33–35.
31. Буроменський М. В. Міжнародне право. Гендерна експертиза / М. В. Буроменський ; [відп. ред. Т. М. Мельник]. – К. : Логос, 2001. – 40 с.
32. Бут Л. О. Гендерна освіта в вузі : в 2-х ч. Ч.І. : Спецкурси : [навч.-метод. посібник для викладачів соц.-гуманітар. дисциплін та студентів вищ. навч. закладів] / Л. О. Бут, О. А. Луценко. – Суми : СумДПУ, 2001. – 106 с.
33. Вайсбах Х. Эмоциональный интеллект / Христиан Вайсбах, Урсула Дакс. – М. : Лик Пресс. – 1988. – 160 с.
34. Василевська Т. Е. Маскулінність під тиском сучасних реалій / Т. Е. Василевська // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економ. перетворень : мат-ли Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 5–7 грудня 2002 р.). – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді ; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 39–41.
35. Васильєва О. В. Інноваційні підходи до підготовки соціального педагога у ВНЗ / О. В. Васильєва // Соціально-педагогічні проблеми підготовки фахівців у вищих навчальних закладах : мат-ли Міжнар. наук.-практич. конф. (м. Ужгород, 25–26 лютого 2003 р.). – Ужгород : "Мистецька лінія", 2003. – С. 29–31.
36. Ваховский Л. О содержательной стороне социализационного процесса в современных условиях / Л. Ваховский, С. Савченко // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 1. – С. 4–8.

37. Введение в гендерные исследования : учебное пособие для студентов вузов / [Костикова И. В. и др.] ; под общ. ред. И. В. Костиковой. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 255 с. – (Серия «Классический университетский учебник»).
38. Вергасов В. М. Активизация познавательной деятельности студентов в высшей школе / В. М. Вергасов. – [2-е изд., доп. и перераб]. – К. : Вища школа, 1985. – 175 с.
39. Вергасов В. М. Проблемное обучение в высшей школе / В. М. Вергасов. – К. : «Вища школа». – 1977. – 94 с. : ил. – (Б-ка преподавателя).
40. Веретенко О. О. Становлення професії соціального педагога в Україні / О. О. Веретенко // Практична психологія і соціальна робота. – 2001. – № 4. – С. 21–22.
41. Верхола А. П. Оптимизация процесса обучения в вузе / А. П. Верхола. – К. : Вища школа, 1979. – 176 с., ил.
42. Виноградова Т. В. Сравнительное исследование познавательных процессов у мужчин и женщин : роль биологических и социальных факторов / Т. В. Виноградова, В. В. Семенов // Вопросы психологии. – 1993. – № 2. – С. 63–71.
43. Винтин И. А. Организация воспитательной работы в вузе во внеучебное время / И. А. Винтин // Педагогика. – 2004. – № 9. – С. 58–64.
44. Власенко Н. С. Гендерна статистика для моніторингу досягнення рівності жінок і чоловіків / Н. С. Власенко, Л. Д. Виноградова, І. В. Калачова. – К. : Інститут держави і права ім. В. М. Корецького НАН України, 2000.
45. Воронина О. Теоретико-методологические основы гендерных исследований / О. Воронина // Теория и методология гендерных исследований : [курс лекций ; под общ. ред. О. А. Ворониной]. – М. : МЦГИ–МВШСЭН–МФФ, 2001. – С. 13–106.
46. Воронина О. А. Гендер и культура / О. А. Воронина, Т. А. Клименкова // Женщины и социальная политика

- (гендерный аспект) ; [отв. ред. З. А. Хоткина]. – М., 1992. – 203 с.
47. Впровадження гендерних підходів : [практичний посібник / Регіональне бюро Програми розвитку ООН по країнах Центральної і Східної Європи та СНД]. – К., 2003. – 142 с.
48. Вуз как воспитательное пространство : “Круглый стол” // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 52–71.
49. Гапова Е. Гендерная проблематика в антропологии // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : [учебное пособие ; под ред. И. А. Жеребкиной]. – Харьков : ХЦГИ, 2001 ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 147–173.
50. Гапон Н. Гендер у гуманітарному дискурсі : філософсько-психологічний аналіз / Н. Гапон. – Львів : Літопис, 2002. – 310 с.
51. Гафизова Н. Б. Роль средств массовой информации в формировании и поддержании традиционных ролей мужчин и женщин / Н. Б. Гафизова [и др.] // Практикум по гендерной психологии ; [под ред. И. С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2003. – С. 113–118.
52. Гендер і державна політика / [пер. з англ. ; упоряд. П. Ренкін]. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2004. – 394 с.
53. Гендер і культура : [збірник статей / упорядники : В. Агеєва, С. Оксамитна]. – К. : Факт, 2001. – 222 с.
54. Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практич. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – 300 с.
55. Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практич. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.) ; [додаткове видання]. – К. : ПЦ “Фоліант”, 2004. – 70 с.
56. Гендерна експертиза українського законодавства (концептуальні засади) / [відп. ред. Т. М. Мельник]. – К. : Логос, 2001. – 120 с.
57. Гендерная интеграция : Возможности и пределы социальных инноваций / [ред.-сост. О. Б. Савинская,

- Е. В. Кочкина, Л. Н. Федорова]. – СПб. : Алетейя, 2004. – 298 с. – (Серия “Гендерная коллекция”).
58. Гендерні аспекти державної служби : [монографія] / М. Пірен, Н. Грицяк, Т. Василевська, О. Іваницька ; [за заг. ред. Б. Кравченка]. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. – 335 с.
59. Гендерні ресурси українських мас-медіа : ціна і якість : [практичний посібник для журналістів та працівників ЗМІ / Н. М. Сидоренко, М. М. Скорик, та ін. ; ред.-упоряд. Н. М. Сидоренко]. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 76 с.
60. Гендерні стратегії сталого розвитку України / [за наук. ред. Л. С. Лобанової]. – К. : Фенікс, 2004. – 432 с.
61. Гендерний аналіз українського суспільства / [наук. ред. Мельник Т. М.]. – К. : Логос, 1999. – 293 с.
62. Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства. – [2-е вид., допов., уточ.]. – К. : Український ін-т соціальних досліджень, 2003. – 129 с.
63. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами : План, програма та методичні матеріали для викладання навчального модуля на курсах підвищення кваліфікації резерву керівників шкіл. – К. : ЦППО, 2003. – 23 с.
64. Гендерний підхід : історія, культура, суспільство / Під ред. Ліліани Гентош, Оксани Кісь. – Львів : ВНТЛ-Класика, 2003. – 252 с.
65. Гендерний розвиток в Україні : Реалії і перспективи // United Nations Development Programme, UN in Ukraine, 2003.
66. Гендерний розвиток у суспільстві : (конспекти лекцій). – [2-е вид.]. – К. : ПЦ “Фоліант”, 2005. – 351 с.
67. Гидденс Э. Социология / При участии К. Бердсолл : пер. с англ. ; [Изд. 2-е, полностью перераб. и доп.] / Энтони Гидденс. – М. : Едиториал УРСС, 2005. – 632 с.
68. Главацька О. Л. Проблема підготовки майбутніх учителів до статевого виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. “Теорія і

- методика професійної освіти” / О. Л. Главацька. – Тернопіль, 2000. – 20 с.
69. Главник О. П. Формування гендерних ідентичностей в сучасному соціумі / О. П. Главник // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 5-7 грудня 2002 р.). – К. : Державний ін-т проблем сім’ї та молоді ; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 55–57.
70. Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : автореф. дис. на здобуття наук ступеня д-ра. псих. наук. : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Т. В. Говорун. – К., 2002. – 28 с.
71. Голованова Н. Ф. Социализация школьников как явление педагогическое / Н. Ф. Голованова // Педагогика. – 1998. – № 5. – С. 42–45.
72. Голованова Т. П. Об’єктивні передумови обумовленості формування гендерної рівності студентської молоді в Україні / Т. П. Голованова // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 291–293.
73. Голованова Т. П. Подготовка социальных педагогов к формированию политики гендерного паритета в обществе / Т. П. Голованова // Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Ужгород, 5-6 травня 2003 р.). – Ужгород : “Мистецька лінія”, 2003. – С. 90–93.
74. Голованова Т. П. Социально-педагогический проект исследования гендерной социализации студенческой молодежи / Т. П. Голованова // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : мат-ли Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 5-7 грудня 2002 р.). – К. : Державний ін-т проблем сім’ї та молоді ; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 60–63.

75. Голованова Т. П. Цілі, завдання та зміст педагогіки гендера / Т. П. Голованова // Проблеми освіти : [науково-методичний збірник ; кол. авт.]. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2002. – Вип. 27. – С. 88–95.
76. Головнева И. В. Трансформация гендерных ролей : женщины и мужчины Украины в поисках новой идентичности / И. В. Головнева // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 5-7 грудня 2002 р.). – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді ; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 63–65.
77. Горбунова М. Ю. Интерактивные методы в профессиональном образовании / М. Ю. Горбунова // Социальное неравенство и образование : проблема, исследования, действия : мат-лы Междунар. семинара (г. Саратов, 16-17 февраля 2001 г.) – Саратовский гос. технич. ун-т, 2001. – С. 193–194.
78. Горілий А. Г. Історія соціальної роботи в Україні (конспект лекцій) / А. Г. Горілий. – Тернопіль : ТАНГ, 2001. – 68 с.
79. Горностай П. П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності / П. П. Горностай // Основи теорії гендеру : [навчальний посібник / відп. ред. Скорик М. М.]. – К. : “К.І.С.”, 2004. – С. 132–156.
80. Городнова Н. М. Гендерні стереотипи сучасного вчителя / Н. М. Городнова // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : мат-ли Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 5-7 грудня 2002 р.). – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді ; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 65–66.
81. Городнова Н. М. Роль учителя у становленні гендерної ідентифікації підлітків / Н. М. Городнова // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли

- Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 159–161.
82. Горошко Е. И. К вопросу о введении курсов по гендерной проблематике в программу высших учебных заведений Украины / Е. И. Горошко // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 173–175.
83. Грабовська І. Суспільство гендерної рівності як принцип сучасної європейської демократії та українські реалії / І. Грабовська // Проблеми освіти : [науково-методичний збірник ; кол. авт.]. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – С. 154–163.
84. Градскова Ю. В. Гендерная социализация / Ю. В. Градскова // Введение в гендерные исследования : [учеб. пособ. для студ. вузов ; Костикова И. В. и др. ; под общ. ред. И. В. Костиковой]. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М. : Аспект Пресс, 2005. – 255 с. – (Серия «Классический университетский учебник»).
85. Гришак С. М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / С. М. Гришак. – Луганськ, 2007. – 20 с.
86. Гришак С. М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності : дис. ... канд. пед. наук. : 13.00.05 / Світлана Миколаївна Гришак. – Луганськ, 2007. – 269 с.
87. Гук Л. В. Формирование модели гендерно-сбалансированных отношений / Гук Л. В. // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : Мат-ли Всеукр. наук.-практич. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 279-282.
88. Гусева Ю. Гендерные представления как социокультурный феномен / Ю. Гусева // Российские женщины и европейская культура : Мат-лы V

- конференции, посвященной теории и истории женского движения. – СПб. : Изд-во Петербургского философского общества, 2001. – С. 235-238.
89. Гусева Ю. Е. Гендерная социализация / Ю. Е. Гусева [и др.] // Практикум по гендерной психологии ; [под ред. И. С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2003. – С. 85–90.
90. Дзюбак К. М. Проблеми гендерної освіти в загальноосвітніх закладах України / К. М. Дзюбак // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11–13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 148–151.
91. Діуліна В. В. Соціально-педагогічні умови формування морально-етичної культури майбутнього керівника у сфері управлінської діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / В. В. Діуліна. – Х., 2003. – 24 с.
92. Довгополова Я. В. Формування толерантних відносин студентів у полікультурному середовищі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Я. В. Довгополова. – Луганськ, 2007. – 20 с.
93. Донченко М. В. Особливості позааудиторної роботи у вищих навчальних педагогічних закладах України / М. В. Донченко // Гуманізація навчально-виховного процесу : [зб. наук. праць : Випуск XXI ; за заг. ред. В. І. Сипченка]. – Слов’янськ : Видавничий центр СДПУ, 2004. – С. 48–52.
94. Дороніна Т. О. Гендерний напрямок у літературознавстві : теоретико-методологічні основи та практика інтерпретацій / Т. О. Дороніна // Гендерний розвиток у суспільстві : (консп. лекцій). – [2-е вид.]. – К. : ПЦ “Фоліант”, 2005. – С. 283–351.
95. Досвід роботи зі студентами вищих навчальних закладів // Інформаційний вісник. Вища освіта. – 2004. – № 16. – С. 48–52.

96. Досвід упровадження проекту виховання гендерної культури молоді / [упор. В. Гурієвська]. – Хорол, 2003. – 118 с.
97. Дубасенюк О. А. Теоретичні і методичні основи виховної діяльності педагога : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04. “Теорія і методика професійної освіти” / О. А. Дубасенюк. – К., 1996. – 48 с.
98. Євдокимов О. В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. “Загальна педагогіка та історія педагогіки ” / О. В. Євдокимов. – Х., 1997.– 26 с.
99. Женщины и социальная политика (гендерный аспект) / Отв. ред. З. А. Хоткина. – М., 1992. – 203 с.
100. Жмырова Е. Ю. Киноискусство как средство воспитания толерантности у учащейся молодежи : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (социальное воспитание)” / Е. Ю. Жмырова. – Тамбов, 2008. – 26 с.
101. Завадская Л. Опыт проведения гендерной экспертизы законодательства России / Л. Завадская // Рівність жінок і чоловіків в Україні : правові аспекти : мат-ли Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20-21 листопада 2000 р.) – К., 2001. – С. 61–79.
102. Заверико Н. В. Особливості соціалізації підлітків і молоді в сучасних умовах / Н. В. Заверико // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 1. – С. 30– 35.
103. Загвязинский В. И. Теория обучения : Современная интерпретация : [учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений]. – М. : Издательский центр «Академия», 2001. – 192 с.
104. Загородній Ю. І. Педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Ю. І. Загородній. – Луганськ, 2004.– 20 с.

105. Загородній Ю. І. Політична соціалізація студентської молоді в Україні : Досвід, тенденції, проблеми / Ю. І. Загородній, В. С. Курило, С. В. Савченко. – К. : Генеза, 2004. – 144 с.
106. Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (№ 2866– IV; 8 вересня 2005р.) ; [Електронний ресурс] / Офіційний веб-сайт Верховної Ради України. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2866-15>.
107. Здравомыслова Е. Исследования женщин и гендерные исследования на Западе и в России / Е. Здравомыслова, А. Темкина // *Общественные науки и современность*. – 1999. – № 6. – С. 177–185.
108. Здравомыслова Е. Социальная конструкция гендера и гендерная система в России / Е. Здравомыслова, А. Темкина // *Гендерное измерение социальной и политической активности в переходный период* : [сб. статей / Под. ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной]. – СПб. : Труды ЦНСИ, 1996. Вып. 4. – С. 5–13.
109. Здравомыслова Е. Социальное конструирование гендера: феминистская теория / Е. Здравомыслова, А. Темкина // *Введение в гендерные исследования. Ч. 1* : [учеб. пособие ; под ред. И. А. Жеребкиной]. – Харьков : ХЦГИ, 2001 ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 147–173.
110. Зелинський М. Встановлення гендерології як нового напрямку сучасного наукового знання / М. Зелинський, І. Краснюк // *Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень* : мат-ли міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 5-7 грудня 2002 р.). – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді ; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 179–180.
111. Землянская Е. Н. Учебные проекты в экономической подготовке школьников / Е. Н. Землянская // *Школьные технологии*. – 2005. – № 4. – С. 85– 92.

112. Зеньковский В. Психология детства / В. В. Зеньковский ; [отв. ред. и сост. П. В. Алексеев]. – М. : Шк. Плeас, 1996. – 333 с.
113. Зябрева С. До питання виховання громадянськості студентів коледжів у позанавчальній діяльності / С. Зябрева // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [зб. наук. праць]. – Вип. 9. – Київ. – 2006. – С. 327–331.
114. Иванова Е. Гендерные исследования в психологии / Е. Иванова [и др.] // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : [учебное пособие ; под ред. И. А. Жеребкиной]. – Харьков : ХЦГИ, 2001 ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 311–352.
115. Иванова І. В. Система підготовки майбутніх учителів до здійснення гендерного виховання школярів / І. В. Иванова // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 151–154.
116. Иванова З. И. Активные методы обучения в пространстве социализации / З. И. Иванова // Социальное неравенство и образование : проблема, исследования, действия : мат-лы междунар. семинара (г. Саратов, 16-17 февраля 2001 г.). – Саратовский гос. технич. ун-тет, 2001. – С. 202–204.
117. Иванченко А. В. Соціально-педагогічна підготовка вчителя / А. В. Иванченко, А. А. Сбруєва. – Житомир : Вид-во держ. пед. ун-ту, 2000. – 112 с.
118. ІНТЕГРУВАННЯ гендерного підходу в державну політику України / [кол. авт.]. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, 2003. – 128 с.
119. Ищенко М. В. Гендерные аспекты гражданского образования / М. В. Ищенко // Социальное неравенство и образование : проблема, исследования, действия : мат-лы междунар. семинара (г. Саратов, 16-17 февраля 2001 г.). – Саратовский гос. технич. ун-тет, 2001. – С. 288–291.

120. Каган В. Е. Семейные и полоролевые установки у подростков / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 54–62.
121. Капська А. Й. Соціально-педагогічна робота як інструмент соціальної політики / А. Й. Капська // Український соціум : Соціологічні дослідження та моніторинг соціальної політики (соціологія, політика, педагогіка, економіка). – 2002. – № 1. – С. 89–94.
122. Каширская И. К. Социально-психологический анализ основных источников информации и процесс гендерной социализации / И. К. Каширская // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 56–63.
123. Кікінежді О. Формування гендерної культури молоді : проблеми та перспективи / О. Кікінежді // Шлях освіти. – 2004. – № 4. – С. 27–29.
124. Кікінежді О. М. Депривована молодь : шляхи гендерної ідентифікації / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 164–167.
125. Кікінежді О. М. Формування гендерної культури молоді / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 8. – С. 64–69.
126. Кікінежді О. М. Формування гендерної культури молоді / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 9. – С. 12–18.
127. Кікінежді О. М. Формування гендерної культури молоді / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 10. – С. 19–36.
128. Кікінежді О. М. Формування гендерної культури молоді / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 11. – С. 22–28.
129. Кікінежді О. М. Формування гендерної культури молоді / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь // Практична психологія та соціальна робота. – 2007. – № 12. – С. 34–38.

130. Кімел Майкл С. Гендероване суспільство / Майкл Кімел ; [пер. з англ.]. – К. : Сфера, 2003. – 490 с.
131. Кириллова И. А. Формирование гендерной идентичности старшеклассников (на материале филологических дисциплин общеобразовательной школы): автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. пед. наук : 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / И. А. Кириллова. – Волгоград, 2005. – 28 с.
132. Кирилюк Л. Активное обучение : инструментарий и методы / Л. Кирилюк, В. Величко, Д. Карпиевич, Е. Карпиевич // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 11. – С. 42–56.
133. Кирилюк Л. Активное обучение : инструментарий и методы / Л. Кирилюк, В. Величко, Д. Карпиевич, Е. Карпиевич // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 12. – С. 30–39.
134. Кирилюк Л. Активное обучение : инструментарий и методы / Л. Кирилюк, В. Величко, Д. Карпиевич, Е. Карпиевич // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 1. – С. 43–48.
135. Кирилюк Л. Активное обучение : инструментарий и методы / Л. Кирилюк, В. Величко, Д. Карпиевич, Е. Карпиевич // Практична психологія та соціальна робота. – 2006. – № 2. – С. 31–36.
136. Клецина И. С. Гендерная автобиография как метод изучения механизмов гендерной социализации / И. С. Клецина [и др.] // Практикум по гендерной психологии ; [под ред. И. С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2003. – С. 131–140.
137. Клецина И. С. Гендерный подход и равноправие в межличностных отношениях / И. С. Клецина // Российские женщины и европейская культура : мат-лы V конференции, посвящённой теории и истории женского движения / [сост. и отв. ред. Г. А. Тишкин]. – СПб. : Санкт-Петербургское философское общество, 2001. – С. 249–255.

138. Клецина И. С. Изучение гендерных характеристик личности методом психологической самодиагностики / И. С. Клецина [и др.] // Практикум по гендерной психологии ; [под ред. И. С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2003. – С. 259–297.
139. Клецина И. С. Психология гендерных отношений : теория и практика / И. С. Клецина. – СПб. : Алетейя, 2004. – 408 с. – (Серия «Гендерные исследования»).
140. Кобелянська Л. С. Гендерна освіта в Україні : реалії та перспективи / Л. С. Кобелянська // Проблеми освіти : [наук.-метод. збірник ; кол. авт.]. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – С. 5–8.
141. Кобелянська Л. С. Проблеми гендерної рівності : міжнародний досвід, українські перспективи / Л. С. Кобелянська // Проблеми освіти : [наук.-метод. збірник ; кол. авт.]. – К. : Наук.-метод. центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – С. 96–134.
142. Ковалева А. И. Концепция социализации молодежи : нормы, отклонения, социализационная траектория / А. И. Ковалева // Социс. – 2003. – № 1 (225). – С. 109–115.
143. Ковальчук І. А. Статеворольова соціалізація учнів : [монографія] / І. А. Ковальчук. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 216 с.
144. Ковальчук І. А. Формування готовності майбутніх педагогів до статеворольової соціалізації учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія та методика професійної освіти” / І. А. Ковальчук. – Луганськ, 2004. – 20 с.
145. Козина И. М. Профессиональная сегрегация : гендерные стереотипы на рынке труда / И. М. Козина // Социологический журнал. – 2002. – № 3. – С. 127–136.
146. Кон И. Мужские исследования : меняющиеся мужчины в изменяющемся мире / И. Кон // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : [учебное пособие ; под ред. И. А. Жеребкиной]. – Харьков : ХЦГИ, 2001 ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 562–605.

147. Кон И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47–57.
148. Конституція України // Голос України. – 1996. – 13 лип.
149. Костикова И. Перспективы гендерного образования в России : взгляд педагога / Костикова И., Митрофанова А., Пулина Н. [и др.] // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 69–75.
150. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : [навчальний посібник] / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
151. Кравець В. П. Педагогіка та психологія : гендерний аспект : [навч. посібник] / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга. – Богдан, 2004. – 124 с.
152. Кравець В. П. Статева соціалізація дітей і підлітків : закономірності та гендерні особливості. Монографія / В. П. Кравець. – Тернопіль : ТНПУ, 2008. – 476 с.
153. Краткий словарь по философии / Под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – [4-е изд.]. – М. : Политиздат, 1982. – 431 с.
154. Кругликов В. Н. Деловые игры и другие методы активизации познавательной деятельности / В. Н. Кругликов, Е. В. Платонов, Ю. А. Шаранов. – СПб : П-2, 2006. – 190 с.
155. Кузнецов Т. С. Формирование культуры взаимоотношений старшеклассников и старшеклассниц (гендерный аспект) : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Т. С. Кузнецов. – Волгоград, 2006. – 26 с.
156. Купарадзе Н. Кооперативное обучение как новый подход в педагогике Грузии / Н. Купарадзе // Педагогика. – 2005. – № 3. – С. 123–124.
157. Кушак А. В. Организационно-педагогические условия социализации студенческой молодежи в современном воспитательном пространстве : дисс. ... кандидата пед.

- наук : спец. 13.00.08 / Александр Владимирович Кушак. – Новосибирск, 2002. – 180 с.
158. Лавриненко Н. В. Жінщина : самореалізація в семье и обществе (гендерный аспект) / Н. В. Лавриненко. – К. : Випол, 1999. – 170 с.
159. Лавриненко Н. М. Педагогіка соціалізації : європейські абрисы / Н. М. Лавриненко. – К. : Віра ІНСАЙТ, 2000. – 443 с.
160. Левківський М. В. Соціальна зрілість молоді у контексті гуманізації виховання / М. В. Левківський // Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : [збір. наукових праць]. – Вип. 9. – Київ. – 2006. – С. 402–406.
161. Левченко К. Б. Гендерна політика в Україні : визначення, формування, управління : [монографія] / К. Б. Левченко. – Харків : Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2003. – 344 с.
162. Левченко К. Б. Гендерна рівність : філософсько-правовий аналіз / К. Б. Левченко. – Харків : Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2003. – 48 с.
163. Левченко К. Б. Деякі аспекти включення питань прав жінок до навчально-виховного процесу : аналіз методологічних підходів / К. Б. Левченко // Проблеми освіти : [наук.-метод. збірник ; кол. авт.]. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2002. – Вип. 27. – С. 95–104.
164. Лесіна Т. М. Нові підходи гендерного розвитку до підготовки соціальних педагогів // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 157–159.
165. Листопад О. А. Дидактичні умови гуманізації навчання майбутніх учителів в університеті : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04. “Теорія і методика професійної освіти ” / О. А. Листопад. – К., 1996. – 26 с.

166. Ломов Б. Ф. Методологические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. – М. : Наука, 1984. – 444 с.
167. Лукашевич М. П. Соціологія. Загальний курс : [підручник] / М. П. Лукашевич, М. В. Туленков. – К. : Каравела, 2004. – 456 с.
168. Луценко О. А. Гендерна освіта й педагогіка / О. А. Луценко // Основи теорії гендеру : [навчальний посібник / відп. ред. Скорик М. М.]. – К. : “К.І.С.”, 2004. – С. 476–503.
169. Любарська О. М. Психологічні аспекти гендерного виховання студентів / О. М. Любарська // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : мат-ли міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 5-7 грудня 2002 р.). – К. : Державний ін-т проблем сім’ї та молоді ; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 127–131.
170. Мазур Л. Концепт маскулінності/фемінінності як фактор досягнення гармонійності особистості / Л. Мазур // Мандрівець. – 2002. – № 4. – С. 29–34.
171. Максимова Е. Ю. Формирование профессионально-значимых качеств у будущих социальных педагогов : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.01 / Елена Юрьевна Максимова. – М., 1991. – 401с.
172. Мандель Б. Р. Сложные игры : принципы и способы построения / Б. Р. Мандель // Школьные технологии. – 2006. – № 1. – С. 112–117.
173. Маркова К. В. Гендерная дискриминация при поиске работы / К. В. Маркова, С. Ю. Роцин // Вестник Московского ун-та. Сер. Экономика. – 2002. – № 5. – С. 30–48.
174. Маслюк Н. В. Гендер и социальная структура / Н. В. Маслюк, Е. Р. Ярская-Смирнова. – Саратов : Саратов. гос. техн. ун-т, 2000. – 52 с.
175. Мельник Т. М. Гендер як компонент громадської думки / Т. М. Мельник // Проблеми освіти : [наук.-метод. збірник ;

- кол. авт.]. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – С. 83–95.
176. Мельник Т. М. Гендерная экспертиза Украинского законодательства : сущность, необходимость и методологические основы / Т. М. Мельник // Международный опыт государственного обеспечения равенства женщин и мужчин : мат-лы Междунар. конф. (г. Киев, 30 июня-1июля 2003 г.).– К., 2004. – С. 268–295.
177. Мельник Т. М. Международный гендерный опыт утверждения гендерного равенства / Т. М. Мельник // Международный опыт государственного обеспечения равенства женщин и мужчин : мат-лы Междунар. конф. (г. Киев, 30 июня-1июля 2003 г.).– К., 2004. – С. 13–89.
178. Мельник Т. М. Міжнародний досвід гендерних перетворень / [автор. кол.]. – К. : Логос, 2004. – 320 с.
179. Мельник Т. М. Політико-правові аспекти входження чоловіків і жінок до законодавчої влади в Україні / Т. М. Мельник // Проблеми освіти : [наук.-метод. збірник ; кол. авт.]. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – С. 96–134.
180. Міщик Л. І. Актуальність гендерного підходу в освіті / Л. І. Міщик // Проблеми освіти : [наук.-метод. збірник ; кол. авт.]. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2002. – Вип. 27. – С. 118–127.
181. Міщик Л. І. Проблеми гендерної рівності в освіті й науці / Л. І. Міщик // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 186–190.
182. Мирончук Н. М. Формування культури міжособистісних взаємин старших підлітків у позаурочній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 “Теорія та методика виховання” / Н. М. Мирончук. – К., 2007. – 20 с.
183. Мойсюк Р. А. Проблеми засвоєння гендерних ролей у підлітковому віці / Р. А. Мойсюк // Гендер : реалії та

- перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 162–164.
184. Морган Д. Вивчаючи чоловіків у патріархальному суспільстві / Девід Морган // Гендерний підхід : історія, культура, суспільство ; [під ред. Ліліани Гентош, Оксани Кісь]. – Львів : ВНТЛ-Класика, 2003. – С. 151–166.
185. Москаленко В. В. Соціалізація личности (філософський аспект) / В. В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 200 с.
186. Мудрик А. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А. Мудрик // Народное образование. – 2007. – № 5. – С. 175–181.
187. Мудрик А. В. Социальная педагогика : [учеб. для студ. пед. вузов / под ред. В. А. Сластенина]. – [3-е изд., испр. и доп.]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2000. – 200 с.
188. Мукомел С. А. Формування духовних цінностей старшокласників в умовах соціально-виховуючого середовища : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / С. А. Мукомел. – Луганськ, 2005. – 20 с.
189. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / І. С. Мунтян. – Одеса, 2004. – 21 с.
190. Мунтян І. С. Щодо актуальності впровадження гендерного підходу в процес професійної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти / І. С. Мунтян // Науковий вісник Південноукраїнського державного пед. ун-ту ім. К. Д. Ушинського : [Зб. наук. пр.]. – Одеса, 2004. – Вип. 1-2. – С. 63–67.
191. Мюллендер О. Самокерована групова робота / О. Мюллендер, Д. Уорд ; [перекл. з англ. С. Пархоменко, І. Петренко]. – К. : АПУ, 1996. – 176 с.

192. Навчальний процес у вищій педагогічній школі : [навчальний посібник / За ред. академ. АПН України О. Г. Мороза]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2001. – 337 с.
193. Общество. Гендер. Культура : мат-лы междунар. науч.-практ. конф. (г. Омск, 20-21 сентября 2001 г.). – Часть 2. – Омск : Омск. Госуниверситет, 2001. – 169 с.
194. Овчаренко Г. Е. Педагогічні умови соціалізації студентів мистецько-педагогічних спеціальностей у позанавчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Г. Е. Овчаренко. – Луганськ, 2005. – 20 с.
195. Оксамитна С. М. Гендерні ролі та стереотипи / С. М. Оксамитна // Основи теорії гендеру : [навчальний посібник / відп. ред. Скорик М. М.]. – К. : “К.І.С.”, 2004. – С. 157–181.
196. Олійник А. С. Конституційне законодавство України. Гендерна експертиза / А. С. Олійник ; [відп. ред. Т. М. Мельник]. – К. : Логос, 2001. – 77 с.
197. Омельченко Н. Гендерна політика в контексті соціальних змін / Н. Омельченко // Гендер і культура. Збірник статей ; [упоряд. : В. Агеєва, С. Оксамитна]. – К. : Факт, 2001. – С. 215–220.
198. Освітні технології : Навч.-метод. посіб. / О. М. Пехота, А. З. Кіктенко, О. М. Любарська [та ін. ; за заг. ред. О. М. Пехоти]. – К. : А.С.К., 2002. – 255 с.
199. Основи гендерного аналізу в дисциплінах соціогуманітарного циклу. Методичні рекомендації / Малес Л. В. – К. : Златограф, 2004. – 26 с.
200. Основи теорії гендеру : [навч. посібник / відп. ред. Скорик М. М.]. – К. : “К.І.С.”, 2004. – 536 с.
201. Островский С. Н. К вопросу организации микрогруппового взаимодействия студентов посредством включения их в совместную деятельность / С. Н. Островский ; [Електронний ресурс] // Режим доступу до статті : [http// www.charko.narod.ru](http://www.charko.narod.ru).

202. Педагогика и психология высшей школы / [кол. автор.]. – Ростов-на-Дону : “Феникс”, 1998. – 544 с. (Серия “Учебники. Учебные пособия”).
203. Педагогика : педагогические теории, системы, технологии : [учеб. для студ. высш. и сред. пед. учеб. заведений / под ред. С. А. Смирнова]. – [4-е изд., испр.]. – М. : Издательский центр “Академия”, 2001. – 512 с.
204. ПЕДАГОГИКА : [учеб. пособие для студентов педагогических учебных заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – М. : Школа-пресс, 1997. – 512 с.
205. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б. М. Бим-Бад ; Редкол. : М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с. : ил.
206. Перспективи паритетної демократії у політико-правовому полі України : [зб. наук. статей / АПрН України, ХЦЖД ; наук. ред. Лозовий В. О.]. – Харків, 1997. – 155 с.
207. Петровский А. В. Проблема развития личности с позиций социальной психологии / А. В. Петровский // Вопросы психологии. – 1984. – № 4. – С. 15–30.
208. Пірен М. І. Гендерні аспекти в суспільстві та їхній соціо-психологічний аналіз / М. І. Пірен // Дайджест по матеріалах проекту “Рівність жінок та чоловіків – шлях до гармонізації суспільства”. – К., 2002. – С. 25–55.
209. Пилипчевская Н. В. Тьюторская деятельность : теория и практика : [учебно-метод. пособие для студентов-тьюторов и педагогов высшей школы] / Н. В. Пилипчевская. – Краснояр. гос. пед. ун-т им. В. П. Астафьева. – Красноярск, 2009. – 136 с.
210. Пищулин В. Воспитательная работа в вузе / В. Пищулин // Педагогика. – 2003. – № 2. – С. 100–103.
211. Плісовська Е. Жіноча праця : яка вона в світі та в Україні? / Е. Плісовська // Віче. – 1999. – № 11. – С. 71–73.

212. Плісовська Е. А. Соціологічний та історичний аналіз соціального статусу жінок : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соц. наук : спец. 22.00.03 “Соціальна структура, соціальні інститути та соціальні відносини” / Е. А. Плісовська. – Київ, 1997. – 20 с.
213. Плотніков П. В. Соціально-педагогічні основи соціалізації молоді промислового регіону : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / П. В. Плотніков. – Х., 2005. – 41 с.
214. Подберезський М. К. Формування правової культури студентів вищих педагогічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.04. “Теорія і методика професійної освіти” / М. К. Подберезський. – К., 1997. – 37 с.
215. Подласый И. П. Педагогика. [Новый курс : учебник для студ. пед. вузов : в 2 кн.]. Кн. 2 : Процесс воспитания / И. П. Подласый. – М., 1999. – 256 с.
216. Подоляк Н. Г. Розвиток гендерних досліджень і досвід школи гендерної рівності / Н. Г. Подоляк // Дайджест по матеріалах проекту “Рівність жінок та чоловіків – шлях до гармонізації суспільства”. – К., 2002. – С. 56–59.
217. Полат Е. С. Метод проектов / Е. С. Полат ; [Електронний ресурс] // Режим доступу до статті : <http://www.ioso.ru/distant/project/meth20htm>.
218. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : [наук.-метод. посібн. / О. І. Пометун, Л. В. Пирожченко ; за ред. О. І. Пометун]. – К. : Видавництво А.С.К., 2004. – 192 с. : іл.
219. Портных В. Я. Система воспитания студентов / В. Я. Портных // Специалист. – 2001. – № 1. – С. 21–23.
220. Практикум по гендерной психологии / [под ред. И. С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с.
221. Приходькіна Н. О. Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і

- методика професійної освіти” / Н. О. Приходькіна. – Київ, 2008. – 20 с.
222. Програма виховної роботи зі студентами Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова // Рідна школа. – 2001. – № 10. – С. 17-22.
223. Пушкарева Н. Гендерная проблематика в исторических науках / Н. Пушкарева // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : [учебное пособие ; под ред. И. А. Жеребкиной]. – Харьков : ХЦГИ, 2001 ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 275–311.
224. Репина Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т. А. Репина // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 158–165.
225. Рівність жінок і чоловіків в Україні : правові аспекти : мат-ли Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 20-21 листопада 2000р.). – К., 2001. – 230 с.
226. Роговская Н. И. Формирование познавательных интересов подростков с учетом гендерных особенностей : автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 “Общая педагогика, история педагогики и образования” / Н. И. Роговская. – Волгоград, 2007. – 24 с.
227. Рожков М. И. Теоретические основы педагогики / М. И. Рожков. – Ярославль, 1994. – 64 с.
228. Розказова О. А. Особливості соціалізації студентської молоді на сучасному етапі розвитку суспільства / О. А. Розказова // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 2. – С. 23–26.
229. Романова В. Г. Особливості статевої соціалізації підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. псих. наук : 19.00.05 “Соціальна психологія” / В. Г. Романова. – Київ, 2002. – 20 с.
230. Росік Т. Т. Про відповідність організаційних форм виховної роботи до якісно нових завдань вищої школи / Т. Т. Росік // Гуманізація навчально-виховного процесу : [зб. наук. праць : Випуск XXI ; за заг. ред. В. І. Сипченка]. – Слов’янськ : Вид-чий центр СДПУ, 2002. – С. 108–111.

231. Рубин Г. Обмен женщинами : заметки по политэкономии пола / Гейл Рубин // Антология гендерной теории / Сост. Е. Гапова, А. Усманова. – Минск : Прописи, 2000. – С. 99–114.
232. Руднева О. М. Гендерна рівність у праві України : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. юрид. наук : 12.00.01 “Теорія та історія держави і права ; історія політичних та правових вчень” / О. М. Руднева. – Харків, 2002. – 18 с.
233. Руднева О. Гендерна рівність як принцип законодавства України / О. Руднева // Право України. – 2002. – № 4. – С. 103–107.
234. Румянцева П. В. Гендерная идентичность / П. В. Румянцева [и др.] // Практикум по гендерной психологии ; [под ред. И. С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2003. – С. 171–177.
235. Рыков С. Л. Гендерные исследования в педагогике / С. Л. Рыков // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 17–22.
236. Сабунаева М. Л. Гендерный подход в практике школьного психолога / М. Л. Сабунаева, Ю. Е. Гусева [и др.] // Практикум по гендерной психологии ; [под ред. И. Клециной]. – СПб. : Питер, 2003. – С. 369–381.
237. Савченко С. В. Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального освітнього простору : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / С. В. Савченко. – Луганськ, 2004. – 41с.
238. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск, 2003. – 406 с.
239. Самойленко Н. І. Гендерні виміри громадянської освіти / Н. І. Самойленко // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 142–145.

240. Самохіна Н. М. Громадянська соціалізація майбутніх учителів засобами мистецтвознавчого краєзнавства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Н. М. Самохіна. – Луганськ, 2005. – 20 с.
241. Сафонова М. Ф. Гендерные стереотипы и их влияние на поведение человека / М. Ф. Сафонова [и др.] // Практикум по гендерной психологии ; [под ред. И. С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2003. – С. 178–184.
242. Свида Т. О. Гендерна проблематика і право / Т. О. Свида // Гендерний розвиток у суспільстві : (консп. лекцій). – [2-е вид.]. – К. : ПЦ “Фоліант”, 2005. – С. 47–181.
243. Свідло М. С. Гендер і наука / М. С. Свідло // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 183–186.
244. Семиколенова О. Уполномоченное образование в высшей школе Украины : новые технологии или возвращение к истокам? / О. Семиколенова // Гендерное образование : наука и практика : мат-лы Междунар. конф. (г. Бухара, 2003 г.). – Бухара, 2003. – С. 99–104.
245. Севаст’янова О. А. Соціально-педагогічні умови соціалізації студентської молоді у виховному процесі вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / О. А. Севаст’янова. – Луганськ, 2007. – 20 с.
246. Севаст’янова О. А. Позанавчальна діяльність у ВНЗ у контексті нової освітньої парадигми / О. А. Севаст’янова // Освіта Донбасу. – 2005. – № 2. – С. 70–73.
247. Силласте Г. Гендерная асимметрия в образовании и науке : взгляд социолога / Г. Силласте // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 96–106.
248. Симонов В. П. Учет гендерных различий в образовательном процессе / В. П. Симонов // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 40–44.

249. Словарь гендерных терминов ; [Электронный ресурс]. // Режим доступа : <http://www/owl.ru/gender/364htm>.
250. Смирнова И. Э. Модели обучения в системе высшего образования / И. Э. Смирнова // Инновации в образовании. – 2006. – № 1. – С. 5–14.
251. Смоляр Л. О. Гендерна рівність та гендерна демократія – стратегічний напрямок розвитку людства в XXI столітті / Л. О. Смоляр // Проблеми освіти : [наук.-метод. збірник ; кол. авт.]. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – С. 70–82.
252. Смоляр Л. О. Становлення гендерної освіти в Україні / Л. О. Смоляр // Основи теорії гендеру : [Навчальний посібник]. – К. : “К.І.С.”, 2004. – С. 504–519.
253. Созаев В. В. Гендерная теория как фактор формирования гендерной компетентности в культурологическом образовании школьников / В. В. Созаев // Известия РГПУ им. А. И. Герцена. №33 (73) : Аспирантские тетради. Ч. I (Общественные и гуманитарные науки) : Научный журнал. – СПб., 2008. – С. 426–430.
254. Солопова Н. Проектная методика в профильном обучении / Н. Солопова, Н. Шельпова // Школьные технологии. – 2005. – № 3. – С. 120–124.
255. Сорочинська В. Є. Гендерні відмінності й соціальна ідентичність / В. Є. Сорочинська // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.) ; [додаткове видання]. – К. : ПЦ “Фоліант”, 2004. – С. 15–17.
256. Социальная политика и социальная работа : гендерные аспекты : [учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой]. – М. : “Российская политическая энциклопедия” (РОССПЭН), 2004. – 292 с.
257. Социальное неравенство и образование : проблема, исследования, действия : мат-лы Междунар. семинара (г. Саратов, 16-17 февраля 2001 г.). – Саратовский гос. технич. университет, 2001. – 305 с.

258. Социологический энциклопедический словарь. На русском, английском, немецком, французском и чешском языках [редактор-координатор – академик РАН Г. В. Осипов]. – М. : Издательство НОРМА (Издательская группа НОРМА-ИНФРА – М), 2000. – 488 с.
259. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : [навчальний посібник] / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. – К. : Академвидав, 2005. – 520 с. (Альма-матер).
260. Столярчук Л. И. Полоролевая социализация школьников : теория и практика воспитания : [монография] / Л. И. Столярчук. – Волгоград : Перемена, 1999. – 275 с.
261. Суковатая В. Учимся демократии : взгляд политолога / В. Суковатая // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 86–95.
262. Суслова О. Уполномоченное Образование : теория и практика / О. Суслова // Гендерное образование : наука и практика : мат-лы Междунар. конф. (г. Бухара, 2003 г.). – Бухара, 2003. – С. 115–121.
263. Танцюра В. А. Равенство женщин и мужчин : мировые тенденции и украинские реалии / В. А. Танцюра // Международный опыт государственного обеспечения равенства женщин и мужчин : мат-лы Междунар. конф. (г. Киев, 30 июня-1 июля 2003 г.). – К., 2004. – С. 94–99.
264. Ташченко А. К. Специфіка соціалізації учнівської та студентської молоді за умов перехідного суспільства : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : спец. 22.00.06 “Соціологія культури, науки та освіти” / А. К. Ташченко. – Кривий Ріг, 2001. – 20 с.
265. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / П. П. Терзі. – Кіровоград, 2007. – 22 с.
266. Ткаченко М. В. Педагогічні умови виховання гуманності як професійно значущої якості особистості вчителя :

- автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти” / М. В. Ткаченко.– К., 1996.– 26 с.
267. Ткачов С. Гра як перехід від теорії до практики / С. Ткачов // Соціальна політика і соціальна робота. – 1998. – № 1–2. – С. 105–108.
268. Тодорцева Ю. В. Формування толерантності майбутніх учителів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01. “Загальна педагогіка та історія педагогіки” / Ю. В. Тодорцева. – Одеса, 2004. – 19 с.
269. Толстых М. А. Становление гендерной идентичности студентов младших курсов вузов : автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. пед. наук : 13.00.08 “Теория и методика профессионального образования” / М. А. Толстых. – Волгоград, 2006. – 24 с.
270. Трофимова Е. Словарь гендерных исследований / Е. Трофимова // Высшее образование в России. – 2001. – № 3. – С. 72–78.
271. Трофимова Е. И. Терминологические вопросы в гендерных исследованиях / Е. И. Трофимова // Общественные науки и современность. – 2002. – № 6. – С. 178–189.
272. Тупицына И. А. Гендерные стереотипы и жизненный путь человека / И. А. Тупицына [и др.] // Практикум по гендерной психологии ; [под ред. И. С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2003. – С. 143–152.
273. Туркот Т. І. Принципи гендерної просвіти молоді / Т. І. Туркот // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 200–202.
274. Усманова А. Гендерная проблематика в парадигме культурных исследований / А. Усманова // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : [учеб. пособие / Под ред.

- И. А. Жеребкиной]. – Харьков : ХЦГИ, 2001 ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 420–465.
275. Уэст К. Создание гендера / К. Уэст, Д. Зиммерман ; [пер. с англ.] // Гендерные тетради. Вып. Первый ; [под ред. А. Клецина]. – СПб. : Труды СПбФ ИС РАН, 1997. – С. 94–124.
276. Філософський енциклопедичний словник / [редакційна колегія]. – Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ, 2002.
277. Филатова М. Н. Воспитание и толерантность / М. Н. Филатова // Высшее образование сегодня. – 2002. – № 11. – С. 12–16.
278. Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : мат-ли міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 5-7 грудня 2002 р.). – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді ; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – 222 с.
279. Фурман А. В. Основи гендерної рівності / А. В. Фурман, Т. Л. Надвинична // Гендерний розвиток у суспільстві : (конспекти лекцій). – [2-е вид.]. – К. : ПЦ “Фоліант”, 2005. – С. 7–46.
280. Харченко Л. Г. Соціально-педагогічні умови формування сучасних гендерних стереотипів у процесі соціалізації жіночої молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Л. Г. Харченко. – Луганськ, 2006. – 20 с.
281. Харченко С. Я. Інноваційні технології підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності / С. Я. Харченко // Нові технології навчання : [науково-метод. зб.]. – К., 2000. – Вип. 26. – С. 28–33.
282. Харченко С. Я. Социально-педагогические основы подготовки учителя к работе с детскими общественными объединениями : автореф. дис. на соискание учен. степени д-ра пед. наук : спец. 13.00.01 “Теория и история педагогики” / С. Я. Харченко – М., 1993. – 32 с.

283. Хоф Р. Возникновение и развитие гендерных исследований / Рената Хоф // Пол. Гендер. Культура ; [пер. с нем., под ред. Э. Шоре и К. Хайдер]. – М. : РГГУ, 1999. – С. 23–54.
284. Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку. – К. : ПЦ “Фоліант”, 2004. – 387 с.
285. Хрисанова С. Про права людини і гендерну соціологію / С. Хрисанова // Право України. – 2001. – № 8. – С. 98–99.
286. Хрисанова С. Драма прекрасної дами : парадокси сучасної рівності чоловіків та жінок : гендерний підхід до відомої проблеми / С. Хрисанова. – Книга 1 : ООН і джерела народження гендерних принципів. – Харків, 2001. – 111 с.
287. Церетели М. О. Традиционная культура, гендерные стереотипы и установки / М. О. Церетели // Мир психологии. – 2004. – № 3. – С. 177–181.
288. Цокур О. Основи гендерного виховання / О. Цокур, І. Іванова // Гендерний розвиток у суспільстві : (конспекти лекцій). – [2-е вид.]. – К. : ПЦ “Фоліант”, 2005. – С. 183–222.
289. Чекалина А. А. Гендерная психология : [учебное пособие] / А. А. Чекалина. – М. : “Ось-89”, 2006. – 256 с.
290. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : [учеб. пособие для вузов] / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
291. Чернуха Н. М. Інтеграція виховних соціальних впливів суспільства у формуванні громадянськості учнівської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня докт. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / Н. М. Чернуха. – Луганськ, 2007. – 44 с.
292. Чернуха Н. М. Формування громадянськості учнівської молоді : інтеграція виховних соціальних впливів суспільства : [монографія] / Н. М. Чернуха. – Луганськ : Альма-матер, 2006. – 360 с.

293. Чошанов М. Малая группа в учебном процессе. О кооперативных методах обучения / М. Чошанов // Директор школы. – 1999. – № 4. – С. 75–78.
294. Что такое Workshop? Пособие для организаторов практических семинаров / Сост. и автор О. Б. Чикуров. – Псков, 2001. – 50 с.
295. Чухим Н. Гендер та гендерні дослідження в ХХ ст. / Н. Чухим // Ї. незалежний культурологічний часопис. – 2000. – № 17. – С. 22–29.
296. Чухим Н. Д. Стратегії гендерної освіти у вищій школі / Н. Д. Чухим // Проблеми освіти : [наук.-метод. збірник ; кол. авт.]. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – С. 42–47.
297. Шабанов В. П. Гражданская социализация студентов в вузах I-II уровней аккредитации / В. П. Шабанов // Соціальна педагогіка : теорія та практика. – 2005. – № 3. – С. 32–35.
298. Шашенко С. Ю. Соціальне становлення студентської молоді у позааудиторний час у вищих навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 “Соціальна педагогіка” / С. Ю. Шашенко – К., 2003. – 20 с.
299. Штайнгамп Г. Смерть, болезнь и социальное неравенство / Г. Штайнгамп // Журнал социологии и социальной антропологии. – 1999. – Т. 2. – № 1 (5). – С. 115–154.
300. Штылева Л. В. Гендерный подход в школьном образовании – стратегический ресурс женского политического лидерства и демократии в России / Л. В. Штылева // Воспитание граждан нового поколения : гендерный подход в парламентском образовании школьников. – М. : издательство «МИК», 2003. – С. 10–13.
301. Штылева Л. В. Педагогика и гендер : развитие гендерных подходов в образовании / Л. В. Штылева ; [Электронный ресурс] // Режим доступа до статті : <http://www.ivanovo.ac.ru/win1251>.

302. Щуркова Н. Е. Педагогическая технология. [Второе издание, дополненное] / Н. Е. Щуркова. – М. : Педагогическое общество России, 2005. – 256 с.
303. Юдіна С. П. Гендер у вищій освіті : тенденції і проблеми / С. П. Юдіна // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 167–170.
304. Юркова Е. В. Социально-психологический анализ гендерных ролей / Е. В. Юркова, И. С. Клецина [и др.] // Практикум по гендерной психологии ; [под ред. И. С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2003. – С. 207–227.
305. Ярская В. Н. Методология университетского социального образования / В. Н. Ярская // Социальное неравенство и образование : проблема, исследования, действия : мат-лы Междунар. семинара (г. Саратов, 16-17 февраля 2001г.). – Саратовский гос. техн. университет, 2001. – С. 7–12.
306. Ярская-Смирнова Е. Возникновение и развитие гендерных исследований / Е. Ярская-Смирнова // Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : [учебное пособие ; под ред. И. А. Жеребкиной]. – Харьков : ХЦГИ, 2001 ; СПб. : Алетейя, 2001. – С. 31–173.
307. Яценко Л. В. Гендерна освіта і виховання в сучасній середній школі / Л. В. Яценко // Гендер : реалії та перспективи в українському суспільстві : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : ПЦ “Фоліант”, 2003. – С. 154–156.
308. Яшник С. В. Гендерні стереотипи як соціально-психологічна проблема / С. В. Яшник // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : мат-ли міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 5-7 грудня 2002 р.). – К. : Державний ін-т проблем сім’ї та молоді ; Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 212–215.

309. Bem S. Sex Role Adaptability – One Consequence of Psychological Androgyny // *J. Of Pers. and Soc. Psychol.* 1975. № 31. P. 634-643.
310. Butler J. Gender Trouble, Feminist Theory and Psychoanalytic Discourse // *Feminism and Postfeminism* / Ed. by Linda J. Nicholson. – Routledge, 1990. – P. 324-340.
311. Goffman E., Gender Display, in C. Lemert and A. Branaman, eds., *Goffman Reader*. (Oxford, Blackwell Publ., 1997), P. 208-227.
312. Goffman E., Frame Analysis of Gender, in C. Lemert and A. Branaman, eds., *Goffman Reader*. (Oxford, Blackwell Publ., 1997), P. 201-208.
313. Kimmel M. S. The Gendered Classroom // Kimmel M. S. *The Gendered Society*. – Oxford UP, 2000. – P. 150-171.
314. Lauretis T. De. *Technologies of Gender : Essays on Theory, film and fiction*. – Indiana UP, 1989.
315. Lorber J., Farrell S., eds., *Social Construction of Gender* (Sage Publications, 1991).
316. Ortner S. B. Is Female to Male as Nature to Culture? // *Women, Culture and Society* / Ed. By M. Zimbalist Rosaldo and I. Lamphere. – Strandford UP, 1974. – P. 67-87.
317. Tuttle L. *Encyclopedia of feminism*. New York : Arrow Books, 1986.

1. Яке із нижче перелічених понять гендеру як соціального феномена ви вважаєте правильним? (Підкресліть один із варіантів відповіді).

а) гендер – специфічний набір культурних характеристик, які визначають соціальну поведінку жінок і чоловіків, їх взаємовідносини.

б) гендер – одне з головних понять сучасної соціології, яке пов'язане з проблемою визнання жіночих прав у сучасному суспільстві.

в) гендер (gender) – лінгвістичний термін, в перекладі з англійської означає рід (жіночий/чоловічий).

г) важко відповісти.

2. У чому, на Ваш погляд, полягає сутність гендерної рівності? (Підкресліть один із варіантів відповіді).

а) Поліпшення становища жінок, яке передбачає усунення дискримінації шляхом правового втручання.

б) Процедурне питання, яке вирішується виключно прийняттям певних правових та законотворчих актів, що сприятимуть знищенню всіх правових перешкод, застосовуючи єдині критерії до всіх індивідів і гарантуючи справедливий результат.

в) Рівність соціального статусу обох статей, що передбачає визнання рівної оцінки відмінностей і різних ролей, які вони виконують у суспільстві, забезпечення рівномірної участі в прийнятті всіх рішень у суспільстві.

г) важко відповісти.

3. Як Ви вважаєте, чи є тотожними поняття “гендерна ідентичність” і “статева ідентичність”?

а) так;

б) ні;

в) не знаю.

4. Якими законодавчими та іншими правовими актами регулюються гендерні взаємовідносини в суспільстві? (Укажіть основні правові акти):

5. Як Ви оцінюєте рівень Ваших знань з гендерної проблематики? (Підкресліть один із варіантів відповіді):

- а) високий;
- б) достатній;
- в) середній;
- г) низький;
- д) важко відповісти.

6. Якою мірою Вас цікавлять проблеми гендерних відносин у сучасній Україні? (Підкресліть один із варіантів відповіді).

- а) дуже цікавлять;
- б) скоріше цікавлять, ніж не цікавлять;
- в) важко визначитися;
- г) скоріше не цікавлять, ніж цікавлять;
- д) зовсім не цікавлять.

7. Чи відчуваєте Ви потребу у набутті знань щодо гендерних відносин у суспільстві? (Підкресліть один із варіантів відповіді).

- а) так;
- б) ні;
- в) не знаю.

8. Як Ви оцінюєте загальний рівень вирішення проблеми гендерної рівності в сучасному суспільстві? (Підкресліть один із варіантів відповіді):

- а) високий;
- б) достатній;
- в) середній;
- г) низький;
- д) не можу дати відповіді.

9. Чи існує гендерна нерівність у тому соціальному середовищі, в якому Ви знаходитесь? (Підкресліть один із варіантів відповіді).

- а) існує більшою мірою;
- б) має місце в окремих випадках;
- в) важко відповісти;
- г) не існує.

10. У чому, на Ваш погляд, має прояв гендерна нерівність? (Оберіть 2-3 варіанта відповідей):

- а) у зарплатні чоловіків і жінок;
- б) у монополії на певні види діяльності, означені як “чоловічі”, “жіночі”;
- в) у можливості поступити в ВНЗ;
- г) у диспропорції чоловіків і жінок, які займають керівні посади;
- д) у просуванні кар’єрними щаблями;
- ж) у виборі професії;
- з) у праві вільно обирати життєвий шлях.

11. Які з перелічених нижче тверджень і якою мірою Ви можете віднести до застарілих, патріархальних гендерних стереотипів? (5 – повною мірою; 4 – в основному; 3 – важко визначити; 2 – частково; 1 – не відноситься до стереотипів).

- чоловікам слід уникати занять і особистісних рис, що асоціюються з жінками 1 2 3 4 5
- чоловіки не повинні виражати відчуття, показувати емоційну слабкість і зобов’язані самі вирішувати власні проблеми 1 2 3 4 5
- місце жінки – в приватній сфері 1 2 3 4 5
- місце чоловіка – публічна сфера 1 2 3 4 5
- жінка повинна відповідати за домашнє господарство, стосунки в сім’ї 1 2 3 4 5
- чоловіки повинні фінансувати сім’ю, забезпечувати її матеріальне становище, бути професійно успішними 1 2 3 4 5

- праця жінки повинна бути пов'язаною із суто "жіночими" сферами (торгівлі, охорони здоров'я, освіти) 1 2 3 4 5
- чоловікам потрібна творча робота, вони повинні займати керівні посади 1 2 3 4 5

12. Визначте Ваше ставлення щодо соціального статусу і зміста ролі жінки і чоловіка, що вони повинні виконувати як члени суспільства (так – згоден; ні - незгоден):

<i>Положення</i>	<i>ТАК</i>	<i>НІ</i>
чоловік повинен займати домінуючі позиції в політичній, економічній сферах суспільства		
головне призначення жінки – сім'я, діти, чоловік, турбота про свою родину		
жінка не повинна працювати в суто "чоловічих" сферах діяльності, як то армія, політика тощо		
в сфері управління державою кількість жінок і чоловіків повинно бути однаковим		
чоловік повинен бути головою сім'ї, її "здобувачем"		
жінка повинна займати керівні посади такою ж мірою, як і чоловік		
жінка не повинна підпорядковувати свої особисті інтереси інтересам сім'ї		
жінка повинна приносити свої інтереси в жертву заради коханого		
сімейні відносини повинні будуватися на основі партнерства, а не домінування		
жінка повинна реалізувати себе в професійній діяльності, а не тільки в домогосподарстві		
чоловік на рівні з жінкою повинен займатися домогосподарством,		

підкуванню та вихованню дітей		
робити кар'єру – діло чоловіків, а не жінок		
жінка повинна присвятити своє життя сім'ї, їй не треба працювати		
жінку можна вважати людиною, що сталася, навіть якщо в неї немає сім'ї		

13. Які, на Ваш погляд, повинні бути у сучасному житті ціннісні орієнтації щодо проблем гендеру? (Укажіть 1-2 положення):

а) повинна бути забезпечена гендерна рівність шляхом прийняття відповідних законів;

б) жінкам потрібно забезпечити можливість (фінансову, матеріальну) для ведіння домашнього господарства та виховання дітей;

в) необхідно створення рівних можливостей для кар'єрного зросту жінок і чоловіків;

г) потрібне чітке розділення професій на "чоловічі" та "жіночі" і створення відповідних умов їх засвоєння залежно від статі;

д) у суспільному житті повинна бути забезпечена абсолютна рівність (50% на 50%) чоловіків і жінок займати керівні посади, обиратися депутатами тощо;

ж) потрібне звільнення чоловіків від домінуючих позицій, які мають негативний вплив на їхній психічний стан і підривають духовність і професіоналізм у цілому суспільстві.

14. Які, на Вашу думку, основні цілі впровадження гендерного підходу в соціальну діяльність (5 –максимальна оцінка; 1 – мінімальна оцінка)?

<i>Цілі впровадження ГП</i>	<i>Оцінка</i>
сприяти поліпшенню життя як жінок, так і чоловіків, враховуючи реальні потреби обох статей, їх статеві відмінності	5 4 3 2 1

поліпшити становище жінок, надати їм рівних прав з чоловіками щодо участі у всіх сферах суспільного життя	5 4 3 2 1
забезпечити використання всіх людських ресурсів і врахування інтересів і життєвого досвіду як жінок, так і чоловіків	5 4 3 2 1
вирішувати соціальні проблеми з точки зору жінок, визнаючи головними проблемами “жіночі питання”	5 4 3 2 1
сприяти розвитку особистості, незалежної від традиційних стереотипів, формувати егалітарну свідомість	5 4 3 2 1
формувати потребу в становленні активної позиції щодо реалізації гендерної рівності, усуненні дискримінації стосовно жінок і чоловіків	5 4 3 2 1
ліквідувати всі форми дискримінації щодо жінок	5 4 3 2 1
забезпечити одержання чоловіками та жінками однакової вигоди від реалізації будь-яких заходів	5 4 3 2 1
створювати умови для самореалізації і розкриття індивідуальних здібностей особистості незалежно від статі	5 4 3 2 1

15. Визначте, якою мірою Ви володієте тими чи іншими компонентами знань із гендерної проблематики (5 – глибоко володію; 4 – достатньою мірою; 3 – важко відповісти; 2 – знаю поверхнево; 1 – не знаю).

<i>Компоненти гендерних знань</i>	<i>Оцінка</i>				
історія виникнення гендерних досліджень, становлення теорії гендеру	5	4	3	2	1
сутність феномену “гендер”, як головного поняття в розкритті ідеї гендерної рівності,	5	4	3	2	1

сутність ідеї гендерної рівності;	5	4	3	2	1
механізми, відтворюючі гендерні відносини та сприяючі гендерній нерівності, способи їх деконструкції	5	4	3	2	1
основні гендерні теорії	5	4	3	2	1
гендерні категорії “маскулінність”, “фемінінність”, концепція “андрогінії”	5	4	3	2	1
гендерні ролі та стереотипи	5	4	3	2	1
особливості гендерної соціалізації та становлення гендерної ідентичності	5	4	3	2	1
сутність, цілі й завдання гендерної освіти і гендерного виховання	5	4	3	2	1
інтерактивні форми і методи феміністської педагогіки	5	4	3	2	1
гендерний підхід і гендерний аналіз	5	4	3	2	1

6. Які з нижченаведених механізмів, на Вашу думку, сприяють формуванню егалітарної свідомості у людини (5 – максимально; 1 - мінімально).

<i>Механізми розвитку егалітарної свідомості</i>	<i>Оцінка</i>				
вивчення міжнародного досвіду із впровадження гендерних підходів в суспільне життя	5	4	3	2	1
розповсюдження інформації щодо гендерних досліджень через засоби масової інформації, освітні заклади	5	4	3	2	1
організація просвітницьких центрів з гендерних питань серед населення	5	4	3	2	1
включення гендерної тематики до навчальних програм навчальних закладів	5	4	3	2	1
розробка гендерних курсів і навчально-методичного забезпечення для підготовки і перепідготовки кадрів	5	4	3	2	1
залучення населення до участі в роботі					

конференцій, семінарів, круглих столів з гендерної проблематики	5	4	3	2	1
--	---	---	---	---	---

17. Який стиль взаємовідносин із представниками протилежної статі ви вважаєте найбільш правильним для себе? (Підкресліть один з варіантів відповіді).

- а) ставлення до осіб протилежної статі повинно відрізнятися від взаємовідносин між людьми однієї статі;
- б) потрібно враховувати біологічні та психологічні особливості чоловіка та жінки;
- в) потрібно будувати паритетні взаємовідносини, засновані на повазі один до одного незалежно від статі;
- г) важко відповісти.

18. Як, на Ваш погляд, повинні будуватися товариські відносини між статями? (Підкресліть один із варіантів відповіді).

- а) відносини повинні бути рівноправними;
- б) юнаки повинні протегувати дівчатам, бути лідерами у взаємовідносинах;
- в) дівчата відіграють ведучу роль, “командують” юнаками, користуючись тим, що вони “слабка стать”;
- г) важко відповісти.

19. Чи є, на Вашу думку, любов між дівчиною та юнаком внутрішнім джерелом ... (підкресліть один із варіантів відповіді):

- а) сексуального потягу;
- б) створення сім'ї;
- в) формування гендерних взаємовідносин;
- г) інтимного міжособистісного спілкування;
- д) важко відповісти.

20. Оцініть ступень Вашої участі в різних суспільних заходах, які мають гендерну спрямованість (підкресліть один із варіантів відповіді):

- а) приймаю активну участь;
- б) як правило, приймаю участь;

- в) приймаю участь епізодично;
- г) приймаю участь дуже рідко;
- д) зовсім не приймаю участь.

21. Які з перелічених нижче заходів (акцій, справ тощо) відбуваються в вашому студентському колективі? (Оберіть 1-2 варіанта відповідей):

- дискусії
- драматизації
- бесіди
- тренінги
- спільні проекти
- демонстрація фільмів
- диспути
- доповіді
- дебати-симпозіуми
- публікації в газетах і журналах
- творчі майстерні
- ігри-драматизації
- які ще _____

22. У якому ступені Ви задоволені тим, як відбувається суспільна робота щодо формування у студентів сучасних гендерних уявлень? (Підкресліть один із варіантів відповіді).

- а) цілком задоволений;
- б) в основному задоволений;
- в) важко визначитися;
- г) в основному незадоволений ;
- д) зовсім незадоволений.

23. Як Ви виявляєте ставлення до патріархальних гендерних стереотипів у своїй поведінці? (Підкресліть один із варіантів відповіді).

- а) намагаюся послідовно з ними боротися;
- б) у разі стикання з проявами застарілих стереотипів можу виступити з їх критикою;

в) як правило, намагаюся своє ставлення щодо гендерних стереотипів держати при собі;

г) не вважаю прояви прийнятих стереотипів негативним явищем.

24. Яка з наведених нижче моделей у більшому ступені характеризують Вашу поведінку у суспільному житті? (Підкресліть один із варіантів відповіді).

а) у своїй діяльності і повсякденній поведінці спираюся на ідею гендерної рівності статей, намагаюся враховувати це у спілкуванні з представниками протилежної статі;

б) як правило, намагаюся будувати свої взаємовідносини на рівноправній, паритетній основі, з повагою ставлюся до осіб протилежної статі;

в) частіш усього не замислююся щодо гендерних відмінностей між статями, відносини з протилежною статтю будую стихійно, залежно від ситуації, при цьому не дозволяю собі будь-яких дій протиставлення за статевою ознакою;

г) свою поведінку не співвідношу з ідеями гендерної рівності, вважаю, що в нашій країні у цій сфері не має будь-яких проблем і немає потреби замислюватися над цим питанням.

25. Дайте оцінку рівню сформованості у Вас зазначених вмій щодо впровадження гендерного підходу на практиці (5 – сформоване значною мірою; 4 – сформоване достатньо; 3 – важко відповісти; 2 – слабо сформоване; 1 – не сформоване):

<i>Уміння щодо впровадження ГП</i>	<i>Оцінка</i>				
уміння застосовувати інтерактивні методи в роботі з аудиторією	5	4	3	2	1
уміння розпізнавати гендерну нерівність в повсякденній практиці	5	4	3	2	1
уміння творчо підходити і ефективно застосовувати форми і методи гендерного виховання населення	5	4	3	2	1
уміння застосовувати критичний аналіз в	5	4	3	2	1

соціальной роботі					
уміння враховувати гендерні відмінності при впровадженні гендерного підходу	5	4	3	2	1
уміння виявляти, аналізувати та вирішувати гендерні конфлікти	5	4	3	2	1
уміння протистояти традиційним стереотипам та статево типізованим очікуванням	5	4	3	2	1
уміння орієнтувати свою діяльність на формування егалітарної свідомості у населення	5	4	3	2	1
уміння підтримувати партнерські взаємовідносини між статями	5	4	3	2	1
уміння реалізувати соціальну діяльність на основі підтримки і рівності, а не пригнічування і домінування	5	4	3	2	1

ПРОГРАМА РЕАЛІЗАЦІЇ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ПОЗАНАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ СТУДЕНТІВ

1. Термін реалізації: цикл навчання студентів.

2. Мета програми: створення умов для формування особистості студента/студентки, вільної від застарілих гендерних стереотипів, забезпечення рівноправ'я у вираженні його/її власної індивідуальності, задоволення можливості обирати позицію, незалежну від поглядів на місце та роль жінок і чоловіків у суспільстві, становлення соціальної особистості, відповідальної за власну поведінку та міжособистісні взаємини, здатну до конструювання паритетних гендерних відносин на засадах ідеї гендерної рівності.

3. Завдання програми:

Перший етап – етап адаптації:

- ознайомлення студентської молоді з цінностями, нормами та правилами міжстатевих стосунків, які мають базуватися на визнанні рівності та цінності кожного суб'єкта у цих відносинах;
- викриття соціокультурної природи гендерних уявлень щодо особливостей жіночої та чоловічої психології, відмінностей у поведінці представників різної статі через інформування студентів про існуючі гендерні стереотипи та соціостатеві ролі, гендерну дискримінацію, гендерну асиметрію сучасного суспільства тощо;
- розвиток соціальної відповідальності у міжособистісних взаємо-відносинах, набуття впевненості в залежності людини та її інтимних стосунків від соціального оточення;
- формування гендерної культури у студентів через утягнення їх в різноманітні види позанавчальної діяльності.

Другий – етап індивідуалізації:

- корекція розвитку міжособистісних компетенцій, тобто індивідуальних здібностей, не обтяжених уявленнями про

традиційний розподіл гендерних ролей, пов'язаних із критичним осмисленням гендерно-асиметричної дійсності та здатністю до самокритики;

- підтримки власної самооцінки та самоповаги студентів через усвідомлення себе як представника певної статі, розвиток внутрішньої мотивації студентської молоді до самовираження, вільного самовизначення та самореалізації;
- формування здатності виражати співчуття, вміння узгоджувати позиції у міжстатевій взаємодії, враховуючи специфічні статеві особливості, вміння “поставити себе на місце свого партнера, вникнути в його проблеми та ситуацію” [137, 250], готовності до поваги свого партнера як до представника певної статі і коректного з ним спілкування;
- набуття студентами навичок позитивної гендерної поведінки, пов'язаних із процесами гендерної взаємодії та співробітництва на засадах партнерства, де спілкування будується на рівних, і де, “Незважаючи на наявність індивідуалізованих цілей, кожний бере до уваги цілі та інтереси іншого” [137, 249].

Третій – етап інтеграції:

- формування інструментальних компетенцій студентів і підготовка тьюторів із їх числа через максимальне розширення цільової аудиторії та різноманітності й оновлення напрямків позанавчальної діяльності в процесі їхньої гендерної соціалізації;
- створення механізмів спадкоємності набутих гендерних компетенцій через утягнення студентів старших курсів до організації виховних заходів гендерної спрямованості у позанавчальній діяльності;
- розвиток навичок приймати рішення, не обтяжені традиційними гендерними стереотипами та здатності планування змін із метою удосконалення виховної діяльності в процесі гендерної соціалізації.

4. Обґрунтування актуальності:

Реалії та перспективи розвитку всіх сфер сучасного суспільного життя в контексті його демократизації передбачають усунення всіх форм нерівності між жінками та чоловіками та всебічне впровадження в суспільну практику ідеї гендерної рівності. Реформи, що проводяться в усіх сферах соціального життя нашої країни націлені на формування та розвиток правової держави, в якій людина має пріоритетну цінність, а ідея гендерної рівності постає невід'ємною частиною нашого життя.

Будування дійсно демократичного суспільства, перехід до ринкової моделі економіки потребують нових взаємовідносин між жінками та чоловіками, ставлять питання про рівні права та рівні можливості, про рівний доступ до всіх благ цивілізації, про рівноправні партнерські відносини.

Як показує світовий досвід, вирішення різноманітних гендерних проблем залежить від формування в суспільстві культури рівності між чоловіком та жінкою, культури їх гендерних відносин, які конструюються саме в процесі гендерної соціалізації і мають базуватися на цінностях гендерної рівності.

Досягнення такої рівності можливе, якщо гендерна соціалізація громадян, особливо молоді, буде спиратися на відповідні базові світоглядні поняття, соціальні гендерні стосунки, стереотипні ціннісні моделі, що адекватні цієї ідеї.

Процес гендерної соціалізації молоді відбувається в усіх соціально-економічних сферах життєдіяльності суспільства, але найбільш ефективно під час професійного навчання під впливом навчально-виховних факторів, що інтенсивно впливають на формування егалітарної свідомості студентської молоді.

Перегляд підходу до організації гендерного виховання в процесі соціалізації у руслі ідей гендерної рівності – це винахід певних шляхів і способів створення сприятливих умов для розвитку здібностей особистості студента або студентки, незалежно від статі, а також стратегії гендерної взаємодії вихователя і студентів. Спираючись на вищевикладене ми впевнено можемо стверджувати, що таким підходом має бути гендерний підхід.

Саме гендерний підхід дозволяє реконструювати існуючу систему гендерних відносин, у тому числі і в навчальних закладах, нав'язаних системою статево-рольових уявлень, надає можливості як дівчатам, так і юнакам по іншому оцінити свої можливості, визначити перспективи життєвих стратегій, активізувати особистісні ресурси для самореалізації та оптимізації міжособистісних відносин.

Згідно з визначенням ООН впровадження гендерних підходів (gender mainstreaming) – це “... процес оцінювання того, які наслідки матиме для жінок та чоловіків здійснення будь-якого планованого заходу, включаючи впровадження законодавства, стратегічної політики та програм у всіх сферах і на всіх рівнях. Цілеспрямоване впровадження гендерних підходів означає обов'язкове врахування інтересів та досвіду як жінок, так і чоловіків під час розроблення, впровадження, моніторингу та оцінювання стратегічних заходів і програм у всіх політичних, економічних та соціальних сферах, щоб забезпечити одержання чоловіками та жінками однакової вигоди від реалізації цих заходів і програм та ліквідувати будь-яку нерівність” [209, 7].

Кінцевою метою впровадження гендерного підходу в позанавчальну діяльність студентів є досягнення гендерної рівності у міжособистісних взаєминах, тому підхід гендерної рівності у рамках реалізації даної програми передбачає розробку нових шляхів щодо організації та проведення виховних заходів, спрямованих на активне залучення студентів до суспільних справ, які мають сприяти формуванню прояву їхньої особистої позиції, поглядів і уявлень щодо гендерної рівності.

Інтегрування гендерного підходу в позанавчальну діяльність студентів в процесі їхньої гендерної інтеграції передбачає включення ідеї гендерної рівності у всіх напрямках виховної роботи, і, цілком очевидно, проблеми гендерної рівності мають бути покладені всередину роботи по організації позанавчальної діяльності.

Таким чином, втручання підходу гендерної рівності може відбуватися в будь-яких напрямках позанавчальної діяльності студентів коледжу: в національному вихованні, естетичному,

моральному, фізичному, правовому, трудовому, інтелектуальному.

5. Зміст програми:

5.1. Перший етап (період адаптації):

- оформлення постійно діючого стенду “Твій шаг у майбутнє рівних можливостей”;
- створення Школи молодих нонконформістів;
- проведення “місячника гендерних знань”;
- *перший тиждень*: виставка матеріалів “Гендер. Гендер? Гендер!”; виховний захід – заочна екскурсія “Жінкою не народжуються, нею стають”;
- *другий тиждень*: виставка гендерно-тематичних матеріалів “Гендерна рівність: учора, сьогодні, завтра”;
- *третій тиждень*: виставка матеріалів стосовно гендерних проблем у трудових відносинах; фотоекспозиція нетипових для певної статі професій під назвою “У професії статі немає”;
- *четвертий тиждень*: виставка під назвою “Скажи “Ні!” насиллю!”; відео лекторій “Зупинимо насилля” із показом і обговоренням циклу відео передач “Приватна справа з Олександрою Мариніною”.

5.2. Другий етап (період індивідуалізації):

- організація і проведення тренінгів гендерної ідентичності:
- “Про це говорять: мій гендерний образ” (написання *есе* «Як добре, що я чоловік (жінка)», *вправа* “Перекручення”,);
- “Інші ми” (*рольова гра* “Іншими очима”, *тест* “Пряме або непряме вираження почуття”, *комунікативна вправа* “Хто я?”);
- “Між рівними: долаємо бар’єри” (*вправа* “Ціна стереотипів”, “мозковий штурм”);
- “Працевлаштування: дискримінація за ознакою статі” (*міні-дискусія* «Природний відбір: основні причини відмови

працедавця», метод “від протилежного”, резюме «Досконалість за пунктами»).

- створення дискусійного студентського Відеоклубу (3 засідання):
- перегляд і обговорення документального фільму “*Шлях переможців*” (режисер Володимир Герчиков);
- перегляд і обговорення художнього фільму “*Красота по-англійськи*” (режисер Річард Айр);
- перегляд і обговорення художнього фільму “*Ліля назавжди*” (режисер Лукас Мудісон).

5.3. Третій етап (період інтеграції):

- засідання дискусійного студентського Відеоклубу (2 засідання):

- перегляд і обговорення документального фільму “*Серьожа*” (режисер Денис Кузьмін);
- перегляд і обговорення художнього фільму “*Сірійська наречена*” (режисер Еран Рікліс);

- організація роботи Академії студентів-тьюторів:

1) інтенсивний курс навчання – (2 тижня):

- отримання “тьюторського мінімуму” (ознайомлення з тьюторською діяльністю, принципами її функціонування відповідно із завданнями Програми реалізації гендерного підходу в поза навчальній діяльності студентів коледжу);

2) майстер-клас вихідного дня (1 раз на місяць):

- ознайомлення з організацією позанавчальної діяльності з академгрупами молодших курсів щодо впровадження цінностей гендерної рівності;

3) індивідуальні консультації майбутніх тьюторів:

- допомога щодо систематизації отриманих теоретичних гендерних знань і практичних навичок їх реалізації, способи їх трансформації в майбутню спільну діяльність зі студентами молодших курсів.

- створення тьюторських “інфоцентрів”;

- організація позанавчальної діяльності за методом “рівний – рівному”:

- спільне створення мультимедійного колажу “Гендерне обличчя України”;
- проведення інформаційно-пізнавальних годин, годин спілкування, годин “питань та відповідей” на гендерну тематику (“Хто в хаті хазяїн?”, “Сімейне виховання”, “Професія і стать”, “Гендерні стереотипи: “слабка” - “сильна” стать”, “Чи існує гендерна рівність?”).

6. Очікувані результати реалізації програми:

Виконання Програми реалізації гендерного підходу в позанавчальній діяльності студентів орієнтована на розв’язання шерехи завдань, які забезпечують формування особистості молодої людини, здатної приймати цінності гендерної рівності, обирати стратегії власного життя не обтяжені традиційними гендерними стереотипами та будувати міжособистісні, зокрема міжстатеві, взаєностосунки на основі паритетності і рівноправності. Серед основних результатів програми потрібно виділити наступні:

- правильне розуміння гендерної проблематики, повне оволодіння її термінологією та апаратом гендерних досліджень;
- високий рівень сформованості активної особистої життєвої позиції щодо цінностей гендерної рівності, відповідальності за їх реалізацію в міжособистісних, зокрема міжстатевих, стосунках.

ДЛЯ ПОДАТОК

