

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

**ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Кваліфікаційна робота

магістра

на тему **Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до гендерної освіти
студентів**

Виконала: студентка 2 курсу, групи 8.0119-з
спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки
освітньої програми Педагогіка вищої школи
А. Р. Кулібаба

Керівник доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
доцент, к.психол.н, Овсяннікова В. В.

Рецензент доцент кафедри педагогіки та
психології освітньої діяльності,
доцент, к.пед.н. Козич І. В.

Запоріжжя

2020

ЗМІСТ

ВСТУП.....	6
РОЗДІЛ 1. ГЕНДЕРНА ОСВІТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА.....	10
1.1. Гендерна освіта як міждисциплінарний напрям сучасних педагогічних досліджень.....	10
1.2. Генеза гендерного вимірювання в освіті.....	15
1.3. Аналіз теоретичного підґрунтя дослідження гендерної освіти студентів у вітчизняній науці.....	30
РОЗДІЛ 2. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ.....	48
2.1. Програма організації експериментального дослідження та аналіз результатів констатувального етапу експерименту.....	48
2.2. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів вищої школи до гендерної освіти студентів.....	55
ВИСНОВКИ.....	89
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	91
ДОДАТОК.....	98

ВСТУП

Упродовж останніх п'яти років ухвалено низку державно-правових актів, які, зумовлюючи основні принципи внутрішньої політики держави щодо подолання гендерної асиметрії та формування гендерно збалансованого суспільства, позначаються також на розвитку наукової думки, визначають її практичну спрямованість. Саме тому в контексті європейського спрямування особливої актуальності в Україні набуває проблема включення гендерного компонента до системи освіти учнівської та студентської молоді. Однак сутність гендерної освіти, теоретико-методологічні засади й стратегії цього введення сьогодні залишаються предметом наукових дискусій.

Педагогічному аспекту гендерних досліджень присвячені праці, автори яких розглядають питання гендерної освіти в різних аспектах:

- історія жіночої освіти в Україні та у світі (О. Аніщенко);
- можливості врахування статевої детермінанти в навчально-виховному процесі й застосування статево-рольового підходу в освіті та вихованні (В. Агеєва, О. Антипова);
- статево-рольова і гендерна ідентифікація/соціалізація учнівської та студентської молоді (Н. Городнова);
- проблеми фемінізації освіти та гендерної компетенції суб'єктів освітнього процесу (Т. Голованова);
- можливості використання гендерного підходу в організації навчального процесу, під час викладання окремих навчальних дисциплін (А. Апарцева) ;
- гендерний аналіз навчальної літератури: підручники для школи та вищих навчальних закладів (Т. Говорун , Н. Городнова, О. Кікінежді);
- гендерне виховання та формування гендерної культури учнів і студентів (О. Болотська);

Історико-педагогічний розгляд питання становлення гендерної освіти передбачає звернення до джерел, у яких узагальнюється досвід розвитку

вітчизняної освіти. Сучасними ученими (О. Кісь, О. Петренко, Л. Смоляр, С. Хрисанова та ін.) запропоновані варіанти виділення періодів розвитку гендерних досліджень в Україні. Вітчизняними науковцями зроблено значний крок у вирішенні проблем гендерної педагогіки, проте багато питань залишаються остаточно нерозв'язаними та перебувають у стані наукових дискусій, з-поміж яких виокремлюємо проблему гендерної освіти та виховання учнівської молоді у вітчизняних навчальних закладах.

Особливий інтерес становлять теми присвячені філософському аспекту дослідження гендеру. Серед них особливу цікавість викликають наступні: «Гендер і національний суб'єкт: конструювання маскулінності в контексті пострадянської України» (Д. Коновалов), «Гендерний вимір екологічної комунікації» (К. Карпенко), «Формування гендерний стереотипів у західноєвропейській філософії (історико-філософський аналіз)» (Т. Власова), «Гендерні дослідження в контексті постнекласичної раціональності» (О. Артем'єва) та ін. З іншого боку знаходяться дисертаційні роботи присвячені особливо важливій темі гендерної педагогіки. Хоча, потрібно зазначити, що їх кількість із загалу також незначна. Мета таких досліджень – науково обґрунтувати, змістовно розробити, експериментально перевірити та впровадити педагогічні умови підготовки майбутніх спеціалістів до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності та освіті. Наприклад, у кандидатському дослідженні С. Гришак «Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності» теоретично обґрунтовані умови підготовки спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності, що в основі своїй містять акцент на формування у них сучасних егалітарних гендерних уявлень; робиться наголос щодо спрямованості навчання на формування гендерної компетентності, гендерної сенситивності та гендерної лояльності як професійно значущих якостей.

Натомість вивчення психолого-педагогічної літератури з проблем підготовки майбутніх учителів до основ гендерної освіти у процесі навчально-

професійної діяльності переконливо засвідчує, що, незважаючи на суттєвий доробок теоретичних засад статевого виховання особистості вітчизняних і зарубіжних педагогів - класиків (Г. Ващенко, Л. Вівес, К. Гельвецій, Д. Дідро, Я. Коменський, А. Макаренко, Т. Мор, І. Песталоцці, М. Пирогов, Г. Спенсер, В. Сухомлинський, К. Ушинський, В. Фельтре) та проблем дошлюбного і статевого виховання сучасними вченими (О. Главацька, А. Даник, В. Добрава, В. Каган, Д. Колесов, В. Коршунов, О. Кунц, І. Мезеря, Ю. Флоренський, О. Шарган), питання, що пов'язані з підготовкою майбутніх педагогів до основ гендерної освіти молоді, до сьогодні залишаються недостатньо дослідженими та науково-обґрунтованими. Відтак, протиріччя, що виникло між необхідністю набуття майбутніми вчителями знань з теорії та методології гендерних досліджень і неузгодженістю та безсистемністю у втіленні гендерних курсів у зміст педагогічної освіти й зумовили вибір теми дослідження «Підготовка майбутніх викладачів вищої школи до гендерної освіти студентів».

Мета дослідження – науково обґрунтувати й експериментально перевірити педагогічні умови, що забезпечують ефективність професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до гендерної освіти студентів.

Об'єкт педагогічного дослідження – професійна підготовка майбутніх викладачів вищої школи.

Предмет педагогічного дослідження – педагогічні умови професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи до гендерної освіти студентів.

Гіпотеза дослідження – підготовка майбутніх викладачів до гендерної освіти студентів у процесі навчально-професійної діяльності відбуватиметься більш ефективно, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- врахування вікових особливостей студентів;
- сформованість комунікативної компетентності;
- використання методики нівелювання гендерних стереотипів.

Відповідно до поставленої мети наукового дослідження та гіпотези, в роботі були поставлені наступні **завдання**:

1. З'ясувати сучасний стан гендерної освіти як міждисциплінарного

напряму сучасних педагогічних досліджень.

2. Дослідити генезу гендерного вимірювання в освіті.

3. Проаналізувати теоретичні засади проблеми дослідження гендерної освіти студентів у вітчизняній науці.

4. Виявити та обґрунтувати педагогічні умови підготовки майбутніх викладачів вищої школи до гендерної освіти студентів.

Методи дослідження:

- теоретичні: аналіз та узагальнення філософської, психолого-педагогічної, навчально-методичної літератури щодо вивчення стану і теоретичного обґрунтування підготовки майбутніх викладачів вищої школи до гендерної освіти студентів;

- емпіричні: спостереження й аналіз педагогічних явищ і процесів, бесіди, інтерв'ювання, анкетування майбутніх викладачів вищої школи щодо вияву стану їхньої підготовки до гендерної освіти студентів.

Наукова новизна і теоретична значущість дослідження: виявлено й обґрунтовано педагогічні умови (врахування вікових особливостей студентів, сформованість комунікативної компетентності; використання методики нівелювання гендерних стереотипів), що забезпечують ефективність підготовки майбутніх викладачів вищої школи до гендерної освіти студентів; уточнено визначення поняття «гендерна освіта».

Матеріали дослідження можуть бути упроваджені до системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, їх самоосвітньої діяльності, а також у навчально-виховний процес закладу вищої освіти.

РОЗДІЛ 1

ГЕНДЕРНА ОСВІТА ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

1.1. Гендерна освіта як міждисциплінарний напрям сучасних педагогічних досліджень

Проблема гендерної освіти має міждисциплінарний характер [25; 32; 33]. Розробка методології у цій галузі спирається на науково-теоретичний досвід філософії, політології, економіки, соціології, історії, культурології, філології тощо. Наукові здобутки суміжних філософсько-гуманітарних і суспільно-політичних дисциплін у царині гендерної теорії повинні бути інтегровані до гендерної педагогіки.

Початок розв'язання проблем сутності, існування/співіснування чоловічого та жіночого начал було покладено стародавніми мислителями.

Середньовічних учених цікавили питання духу, душі, внутрішнього світу людини, пошуки філософських універсалій (знання, суб'єктне буття, вічність, мудрість, розум і пізнання), серед яких не було місця жінці. Спираючись на святе письмо та праці давніх мислителів, філософи доби Середньовіччя проголошували: жінка гріховна за своєю природою. Вона визначалася як «недосконала істота», тому головними рисами жінок уважалися злість, честолюбство, порочність, пристрасть, мстивість, тяжіння до злодіянь, жадібність, підступництво, облудність. Погляд авторів на світову історію переконує, що «світ і тепер страждає через жіночу злість».

Епоха Відродження відкинула католицьку релігійність та протиставила їй ідеали гуманізму, цінності людини. Саме ця епоха традиційно вважається епохою звільнення людини від релігійних забобонів, тому й «жіноче» питання розглядається в цьому аспекті як оспівування жінки, проголошення ідеї рівності чоловіка й жінки в суспільстві. Думку про звільнення людини від стереотипів доби Відродження поставили під сумнів представники сучасного наукового

фемінізму. Зокрема, Дж. Келі (Joan Kelly-Gadol) у роботі «Чи існував Ренесанс для жінок?» («Did Women Have a Renaissance?») говорить про розвиток людства як поступове вивільнення чоловіків із-під «природних, соціальних та ідеологічних обмежень» [44, 180], проте на житті жінок Ренесанс не позначився.

Філософія доби Просвітництва передувала Великій французькій революції 1789 р., головним здобутком якої стала «Декларація прав людини та громадянина» («Declaration des Droits de l'Homme et du Citoyen», ухвалена постановою французьких Національних зборів 26 серпня 1789 р.), а головним лозунгом – рівність свобод і прав людей від народження. [30]. У 1793 р. з'явилася праця О. де Гуж (Olympe de Gouges) «Декларація прав жінки і громадянки» («Les Droits de-la-Femme»), у якій наголошувалося на обов'язковості визнання рівності прав жінок і чоловіків на державному рівні, зазначалася необхідність надання жінкам виборчого права, майнового права й права на освіту. Соціальне становище жінки, з погляду О.де Гуж, пояснюється встановленими правилами доцільності, які не відповідають ідеям свободи й рівності та шкодять суспільству. Жінки, як стверджувалось у названій праці, повинні брати участь у законотворчому процесі, повинні мати рівний доступ до державних посад і суспільної діяльності [31].

За рік до згаданого трактату було видано роботу М. Уолстоункрафт (Mary Woüsronecraft) «На захист прав жінок» («Vindication of the Rights of Woman»), у якій авторка також відстоювала «рівність людських якостей незалежно від статі» [56, 89].

У добу Нового часу, на думку Г. Брандт, «остаточно формулюються у філософії (та культурі взагалі) ментальні якості маскулінності й фемінінності та, відповідно, ідеальні моделі чоловіка й жінки [68].

Жіночу природу розглядав А. Шопенгауер (Arthur Schopenhauer) у збірнику «Parerga und Paralipomena» (розділ XXVII «Про жінок»). Філософ стверджував:»Жінки не мають ні сприйнятливості, ні щирої схильності ані до музики, ані до поезії, ані до освітніх мистецтв; і якщо вони віддаються їм і

носяться з ними, то це не більше, ніж просте мавпування задля кокетства й бажання подобатися» [78, 148]. А. Шопенгауер був переконаний, що вся сутність жінки, усе її життя зосереджене лише на бажанні подобатися чоловікам.

Суттєво вплинула на розвиток філософії статі концепція Г. Зіммеля (Georg Simmel). Ключовою тезою робіт Г. Зіммеля є твердження про наявність двох складових культури (об'єктивної та суб'єктивної). Усі форми об'єктивної культури - результат творчої діяльності чоловіків. Діяльність жінок спрямована на засвоєння й поширення культурних здобутків. Лише об'єднання цих двох культур, наголошує вчений, сприятиме створенню цивілізованої людини. Тому найбільш повно жінки можуть розкривати свої таланти лише у двох природних сферах – домогосподарство та вплив на чоловіків. Лише в межах дому, виконуючи «культурний подвиг», жінка може повністю себе реалізувати.

Значний унесок у вивчення філософії статі саме в педагогічному аспекті було зроблено П. Каптеревим у роботі «Душевні якості жінок», де на основі залучення широкого наукового матеріалу вчений доходить висновку, що «чоловік і жінка суть істоти, що доповнюють одна одну й фізично, і духовно» [69] та підкреслює їх спільні якості, що «вказують на їхню рівну належність до роду людського; на світі начебто існують лише чоловіки й жінки, але не люди» [69]. Вихідною тезою вченого було твердження про те, що «жіноча душа, власне кажучи, за основними процесами й властивостями однакова з чоловічою; елементи психічного життя однакові в обох статей. Отже, психічна різниця між статями, якщо тільки така є, полягає у сполученні основних психічних елементів, у силі й напруженості різних сторін щиросердної діяльності, а не в сутності душі»

Проте на особливості складу жіночої психіки впливають як особливості фізичного типу, так і особливості соціального досвіду.

Наступним етапом у розвитку філософії статі слід уважати появу егалітарної концепції, яка формувалася в межах соціалістичної й марксистської теорій. Егалітарна концепція, якою емансипація жінок виголошена провідною

ознакою суспільного прогресу, була сформована ще на початку XIX ст. соціалістами-утопістами К. Сент-Сімоном (Saint-Simon Claude Henri de Rouvroy) та Ш. Фур'є (Francois Marie Charles Fourier). В основу їхніх філософських концепцій було покладено ідею емансипації (як вивільнення) жінок. Зміни в суспільному становищі жінок можливі лише за умов зміни суспільного устрою (В. Ленін, А. Бебель, О. Коллонтай).

Історико-політичні події першої половини XX ст. відсунули філософське розв'язання проблеми статевої рівності на другий план, його актуалізація почалася з другої половини XX ст., в епоху становлення філософії постмодернізму, яка відкрила безмежну свободу людського існування. Це філософія відмови від норм, традицій (етичних, методологічних, естетичних та ін.) та авторитетів, ієрархій та цінностей.

Теорія прав людини, філософія марксизму, психоаналіз і постмодернізм створили передумови для виникнення філософії фемінізму, яка не була (і не є) однорідною (ліберальний, радикальний, марксистський, постмодерністський, культурний фемінізм тощо).

Порівняно нещодавно – з початку XX ст. – набули свого висвітлення питання гендеру в психології та соціології, коли перед науковцями постали питання, пов'язані з «жінкою», її становищем у суспільстві та родині, що значною мірою викликано посиленням і розповсюдженням ідей фемінізму, вимогами «покінчити із субординацією, сексизмом і нерівним доступом до влади» [51, 175]. Окремим питанням, які входять до кола гендерної проблематики, присвячені ґрунтовні роботи Т. Говорун та О. Кікінежді [23], (гендерна соціалізація); В. Агеева [1], Т. Говорун та О. Кікінежді [24], І. Кона [49], В. Кравця [51] тощо. Питання статевого диморфізму в різний спосіб проаналізовано в роботах Т. Говорун та О. Кікінежді [23], І. Кльоциної [45], І. Кона [49].

Отже, аналізуючи досягнення науковців у галузі гендерної теорії в соціології та психології, можна говорити про два провідні аспекти розгляду проблеми. Перший із них обумовлений уявленнями про статеву дихотомічність,

яка визначає непохитну систему соціальних ролей та взаємовідносин. Другий, не відкидаючи факту біологічних відмінностей між статями, доводить умовність та штучність закріплень за тією чи тією статтю будь-яких соціальних функцій.

Загалом гендерна соціологія розглядає соціальний статус чоловіків і жінок та гендерну стратифікацію (різниця в ієрархії прибутків і влади). У соціології були введені нові поняття - вертикальної (нерівномірний розподіл заробітної плати, присутність у структурах правління жінок і чоловіків) і горизонтальної (нерівномірний розподіл жінок і чоловіків за професіями) професійної сегрегації.

У сучасній психології головна увага зосереджена на з'ясуванні психологічних особливостей чоловіків і жінок, дослідженні статевої та гендерної самоідентифікації особистості, аналізі індивідуальних особливостей гендерної ідентифікації особистості, вивченні гендерних стереотипів маскулінності та фемінінності (їхній розвиток – у перспективі), вивченні впливу на гендерну ідентичність особистості сучасного стану гендерних відносин у суспільстві, з'ясуванні вікової динаміки гендерних характеристик, психології материнства тощо. Незважаючи на розмаїття гендерних проблем у сучасній психології, ми поділяємо думку тих учених, які вважають, що психологи найчастіше не беруть до уваги той факт, що гендерна ідентичність особистості не задається природними чинниками, хоча вони структурують модель гендерної ідентичності, але саме ця ідентичність - результат процесу гендерної ідентифікації, а отже, – гендерної соціалізації.

Очевидно, що первинний розгляд статі у психології проводився з позицій виявлення, опису та відпрацювання «шкали вимірювання» чоловічих (маскулінних) і жіночих (фемінінних) якостей/ ознак людини. Проблеми співвіднесення маскулінності та фемінінності розглядалися в аспекті проблем соматичного здоров'я, сексуальних дисфункцій, порушень статево-рольової поведінки, співвідношення статевої і сексуальної ідентичності, поведінки транссексуалів тощо. Нову категорію «гендер» було введено задля

розмежування понять біологічної статі та статі соціальної (як секс і гендер), а також для уточнення низки термінологічних визначень, уведених суміжними науками [25].

1.2. Генеза гендерного вимірювання в освіті

Освітня система Україні перебуває у стані своєї суттєвої перебудови, поступово долучаючись до освітнього наукового простору Європи шляхом приєднання до Болонського процесу. Ці фактори висувують до освітньої системи нові вимоги, що відображають соціально-економічні реалії сьогодення, серед яких головною тенденцією є підвищення якості освіти, що має відповідати прийнятним вимогам, соціальним нормам, вітчизняним державним освітнім стандартам та освітнім стандартам країн – учасниць Болонського процесу. При цьому важливе місце посідає питання особливостей сучасного «соціального запиту» на освіту, який «пов'язаний із необхідністю формування цілісного гармонійного образу людини ХХІ ст. У світлі останнього гендерний компонент повинен бути уведений до освітньої системи через поняття «гендерного виміру» в освіті. Щодо цієї дефініції зазначимо, що в педагогіці не існує єдиного визначення цього поняття.

Існують підходи, згідно з якими «під «гендерним вимірюванням в освіті» мається на увазі оцінка результатів впливу виховних зусиль педагогів на розвиток хлопчиків і дівчаток, усвідомлення ними своєї ідентичності, вибір ідеалів і життєвих цілей, статус дітей у шкільному колективі, групі однолітків залежно від біологічної статі» [18]. Однак це визначення не може бути прийнятним, оскільки у ньому йдеться про статеву освіту / виховання, до того ж акцентується на біологічному аспекті статі, що свідчить про біодетерміністський погляд автора цитованого визначення.

Іншу позицію, яку ми поділяємо практично повністю, представляє Л. Штильова. Вона вважає, що поняття «гендерного виміру» репрезентує

проблему взаємин статей у суспільстві та визначається як різні форми дискримінаційних практик за статевою ознакою у різних сферах людського існування. Тому основна мета впровадження «гендерного виміру» в освіту та виховання вбачається у «зміні культури статевої взаємодії, заміні відносин ієрархії на відносини партнерства, привнесення в ідеологію суспільства та держави таких «жіночих» цінностей, як миролюбство й творення замість основних цінностей андрократії» [79].

Теоретичне осмислення різноманітних проблем гендерного порядку в педагогіці відбувається внаслідок виникнення в 60-х рр. ХХ ст. феміністичного руху та його суттєвого пожвавлення у 80-90-ті рр. ХХ ст. Особливого значення ці тенденції набувають сьогодні, що певною мірою пов'язано з кризовою ситуацією в суспільстві. Саме в межах феміністичних досліджень уперше було порушено питання про можливу залежність суспільного стану чоловіків і жінок від можливості реалізації і тими, і тими (і чоловіками, і жінками) права на отримання повноцінної освіти. У педагогіці ця думка сприяла поширенню наукового інтересу до питання жіночої освіти.

Історико-педагогічні джерела описують особливості жіночої освіти / виховання від найдавніших часів до наших днів. Становлення та розвиток системи жіночої освіти/ виховання у світі та в Україні багатоаспектно вивчається у численних працях вітчизняних і зарубіжних дослідників (О. Аніщенко [3], С. Архипова [5], О.Болотська [11], М. Зубілевич [36], О. Кісь [43] та ін.).

Ознайомлення з цими дослідженнями дозволяє виокремити наступне.

По-перше, мета, завдання й засоби жіночого виховання (освіти) завжди відповідали потребам суспільства, тобто певним суспільно-політичним формаціям та ідеологічним тенденціям, що визначали місце жінки у соціальній структурі, тому зміст і якість жіночої освіти зазвичай залежали від статку родини, з якої походила жінка. По-друге, питання реформування жіночої освіти було пов'язане з загальним переглядом життєвого укладу, тому в його вирішенні переважали обмежувальні концепції.

Загальновідомо, що вже в прадавні часи та у феодальну добу виховання дітей відбувалося відповідно до їхньої статі: дівчата вчилися домогосподарству, а хлопці – полюванню та виготовленню знарядь праці. Діти опановували головні трудові знання (вміння, навички) та правила поведінки, які були встановлені в общині. Зі зміною соціального устрою освіта / виховання набували родинно-станового характеру. Отже, жіноче (як і чоловіче) навчання/виховання було обмеженим та мало прикладний характер. Такий підхід до освіти зберігався і в античні часи, коли освіта жінок була спрямована на виховання майбутньої доброї матері та дружини.

Середньовіччя поклало кінець «вільним наукам», обмеживши їх зміст виключно Святим письмом, яке, на переконання ідеологів цієї доби, «за своєю природою» жінки не могли опанувати. Тому їм залишалося задовільняти розум елементарними знаннями – читанням, письмом, літературою, музикою, мовами. Оскільки освіта до того ж була спрямована на збереження не лише духовної, а й тілесної цноти, то дівочі школи (пансіони) знаходилися при церковних установах і були закритими. Головним завданням такої освіти для дівчат було формування жіночої добродетності, яка базувалася на єдності морального виховання та християнського віровчення.

На українських землях у прадавні часи жінки взагалі не вчилися ні в церковних, ні в громадських навчальних закладах. Лише за княжої доби ситуація значно покращилася. З. Нагачевська у своїй монографії цитує

Н. Полонську-Василенко, яка стверджувала, що життя жінки в Україні княжої доби «не нагадувало ні тюремного життя жінок Московії, ні їхнього становища в багатьох країнах Західної Європи» [52].

У X - XIII ст. навчання відбувалося в духовних закладах (монастирські школи), відтак навчання жінок було дуже обмеженим. Та вже в XVI ст. з'явився своєрідний настановчий кодекс для життя людини – «Домострой», у якому була окреслена мета – навчання дітей відповідно до їхнього віку та статі. Л. Глоба пише, що «у 1536 році княгиня Олена Чарторийська-Горностай організувала школу в заснованому нею Пересопницькому монастирі, і, до речі, така

благочинна діяльність була характерною для багатьох заможних українських жінок, які вже на той час розуміли необхідність розвитку вітчизняної освіти»

Період Відродження надав жінкам (представницям вищих верств населення) Європи умовне право на рівну з чоловіками освіту, оскільки зміст цієї освіти все ще залишався обмеженим (ті ж науки, разом із якими опановувалися деякі види мистецтва). У той же час європейський гуманізм змінив суспільне ставлення до жінки та порушив питання необхідності жіночої освіти (найвидатнішими мислителями цієї доби вважаються Томас Мор, Луїс Хуан Вівес та Еразм Ротердамський) [3].

«Питання статі» в освіті було свідомо порушено лише в епоху Просвітництва, коли поступово поширювалася думка про необхідність такої жіночої освіти, яка могла б дозволити дівчатам у майбутньому добре виконати свою соціальну роль – роль дружини – матері – виховательки.

Завдяки активній участі просвітників у вирішенні питання жіночої освіти у XVIII ст. було сформовано «поняття освітнього мінімуму для жінок (основи релігії, читання, письмо, лічба, домашня економіка); освітні програми ускладнювалися завдяки точним та природничим наукам, сучасним мовам тощо» [21]. Один із варіантів такої освіти представлено в трактаті Ф. Фенелона (Francois Fenelon) «Про виховання дівчат» («Traité de l'éducation des filles»). На думку вченого, дівчина повинна опановувати ті науки, які їй необхідні для подальшого життя (виховання дітей, ведення домашнього господарства) та відповідають її соціальному статусу (антична поезія, вітчизняна історія, музика та живопис).

Обмежувальної позиції щодо освіти жінок дотримувався Жан-Жак Руссо (Jean-Jacques Rousseau), який обстоював думку про відмінність між чоловічою та жіночою етикою та стверджував, що принципи жіночої доброчинності базуються на необхідності збереження репутації: «...не менш важлива суспільна думка про неї, ніж її дійсна чеснота» [38]. Руссо описав своє бачення справжнього чоловіка та справжньої жінки, гармонійний союз яких забезпечує родинну стабільність і суспільний порядок. Ці еталони жіночності та мужності,

на переконання Руссо, повинна формувати система освіти. Тому зусилля педагогів при вихованні необхідно зосередити на розвитку раціональності в чоловіків і скромності та відданості в жінок. Погляди Руссо закріплювали приватне становище жінки та публічне становище чоловіка, крім того, фактично все життя жінки зводилося до виконання функцій збереження родини та народження дітей. Виконати свої суспільне завдання та обов'язок жінка зможе лише за умови, якщо буде намагатися в усьому догоджати чоловікові. Головною метою жіночого виховання Руссо вважав підтримку родини, отже, основні цінності цього виховання – цінності сімейні. Тому й виховання жінки - це виховання доброї матері та господині.

Варто звернути увагу на те, що з критикою концепції Руссо щодо жіночого виховання виступила також його сучасниця – Мері Уолстоункрафт (Mary Wollstonecraft), яка у своїй роботі «Захист прав жінки» («Vindication of the Rights of Woman») стверджувала, що виховання жінки (за Руссо) можна звести до одного завдання – «навчити мистецтву догоджати чоловіку». Таке ставлення, на думку М. Уолстоункрафт, підходить лише коханкам, у той час як «благовірна дружина та любляча мати розцінить своє вміння догоджати лише як яскравий штрих на додаток до своїх чеснот, а прихильність чоловіка – як розраду, що робить її завдання менш складним, а життя - більш радісним» [56] .

Власний педагогічний досвід дозволив М. Уолстоункрафт заперечувати судження Руссо щодо жіночого виховання, а його погляди стосовно цього назвати наївними: «...усяка дівчинка, чий характер не відзначений пасивністю або чия безневинна свідомість не розбещена мінливим почуттям соромливості, неодмінно зірвіголова, і лялька її уваги не приверне, хіба що в цей момент кращого заняття не знайдеться білими словами, дівчатка та хлопчики можуть прекрасно гратися разом, якщо відчуття статевої різниці не наздожене їх завчасно». Наявна на той час система виховання, на думку М. Уолстоункрафт, репрезентує жінок спотвореними – вони чи романтично непостійні, чи злостиві та марнославні. Тільки зміна суспільних відносин, зміна суспільних цінностей призведе до зміни ролі жінки в суспільстві, покаже їй нову життєву мету, і

лише тоді жінки будуть гідні поваги [56] .

У цій же роботі М.Уолстоункрафт виступає проти думок щодо жіночого виховання, які пропагувалися в книзі письменника й філософа Дж. Грегори (John Gregory) «Заповіт батька своїм дочкам» («A Father's Legacy To His Daughters»). У цій роботі, зокрема, йдеться про те, що жінки повинні дотримуватися комплексу правил поведінки (читання книг релігійного змісту, які здатні зберегти побожність і благочестя, суворе дотримання правил читання молитов; доброзичливість; збереження чистоти та гідності; уникнення спокуси у виявах почуттів; уміння бути делікатними й стриманими; допустимість лише тих розваг, які сприяють підтримці здоров'я). Заміжня жінка повинна догоджати своєму чоловіку. Таку позицію філософа критикувала

М. Уолстоункрафт, коли писала, що «Доктор Грегори.., власне кажучи, закликає до нещирості; безневинній дівчині він радить брехати, приховуючи почуття».

Практично одночасно з традиційно визнаною суспільством обмежувальною концепцією існувала інша – гуманістична концепція (Джон Локк, Клод Гельвецій, Йоганн-Генріх Песталоцці, Ян Коменський), яка досить докладно описана в історико-педагогічних джерелах. Лише наголосимо,

К. Гельвецій (Claude Adrien Helvetius) уважав, що жінки не поступаються у своїх здібностях чоловікам, тому освіта повинна бути рівною. Дж. Локк (John Locke) у своїх працях «Досвід про людський розум» («An Essay Concerning Human Understanding»), «Думки про виховання» («Some Thoughts Concerning Education»), «Про виховання розуму» («Of the Conduct of the Understanding»), сформулював систему виховання «справжнього джентльмена» (виховання в домашніх умовах під суворим керівництвом наставника, вивчення нових мов, географії, математики та філософії). Натомість «справжні леді» повинні навчитися танцям, співу та іншим видам мистецтва. Я. Коменський (Jan Amos Komensky) у своїй визначній праці «Велика дидактика» («The Great Didactic») наполягав на тому, що всі діти без будь-яких обмежень повинні мати рівний доступ до навчання: «Освіта необхідна всім ... : багатим та бідним, хлопцям та

дівчатам Освіту повинно здобувати все юнацтво, за винятком тих, кому Бог не дав розуму» [48].

Отже, кінець XVII – початок XVIII ст. став добою поступового формування зародків ідеології статевої рівності в навчанні, що на той час розглядалося лише в дозвільному аспекті (доцільність надання дівчатам рівного з хлопцями доступу до освіти). Цей загальноєвропейський процес не оминув вітчизняного освітнього дискурсу, розгляд якого утруднений через складний процес державовизначення України на той час. Розділена між Польщею та Росією, Україна неухильно втрачала залишки колишньої автономії, тому розвиток вітчизняної освітньої системи лише відображав тенденції впливових держав-сусідів.

Значна частина України у XVIII ст. була в складі Російській імперії, у якій із цього часу було розпочато процес становлення жіночої освіти. Поступово формуються дві форми навчання – домашнє та суспільне (здійснювалося в різних навчальних закладах). Домашнє навчання дівчат і хлопців дворянського походження було організовано однаково, дітей виховували спочатку кріпаки (нянька/дядько), а згодом – гувернери та гувернантки (закордонні вчителі). Відрізнявся лише зміст навчання: під час виховання / навчання дівчат перевагу віддавали навичкам малювання, вивченню поширеної на той час іноземної мови, основ географії та історії, умінням танцювати та грати на музичних інструментах. Суспільне навчання формувалося як система освітніх закладів із роздільним (за статтю) навчанням, до яких входили приватні пансіони (переважно утримувалися іноземцями), де й навчалися дівчата із заможних сімей [17].

У першій половині XIX ст. на Лівобережній Україні створюється цілий ряд гімназій (Харків, Чернігів, Новгород-Сіверський, Полтава, Катеринослав, Херсон та ін.). «Першими середніми школами в Україні були «інститути шляхетних дівчат». Але ця освіта була не загальнодоступною, тому з 1818 р. було дозволено зараховувати до зазначених інститутів (наприклад, Харківського) купецьких (1 та 2 гільдій) дочок. Навчання жінок нижчого

соціального статусу обмежувалося початковою освітою в приходських однокласних училищах (вчилися 3 роки). Тільки з 1834 р. жіночі пансіони поділялися на відмінні, добрі та посередні за своїми внутрішніми якостями, ґрунтовністю навчання, піклуванням про моральність і фізичне виховання. На кінець 30-х рр. XIX ст. ці пансіони офіційно прирівнювалися до гімназій чи повітових училищ. Із 1843 р. починають створювати єпархіальні училища для дівчат - дочок представників духовенства. У 1844 р. було наказано місцевій владі відкривати жіночі школи у тих місцях, де нараховувалося не менш 25 чоловік відповідного віку. Отже, знадобилося більше сорока років від відкриття перших народних училищ, куди зараховували й дівчат, щоб дівчата змогли здобувати більш-менш пристойну освіту [42].

Найбільшої актуальності набуло питання жіночої освіти в середині XIX ст., коли в суспільстві стали обговорювати питання можливості навчання жінок в університетах. Зміни соціальних умов життя людей (промислова революція) сприяли суспільній активізації жінок, які починали активно працювати поза родиною. Тому в цей час серед вітчизняних громадських та педагогічних діячів розгорнулася широка дискусія щодо змісту жіночої освіти та його відповідності вимогам часу. Найбільшого обговорення набули питання доступу жінок до навчання, доцільності використання західного досвіду та збереження національних традицій виховання та освіти.

У 1861 р. відбувалося обговорення проекту нового статуту для університетів, тому закономірно постало питання про допуск жінок до вищої освіти. Задля вирішення цього питання Департамент народної освіти запропонував університетам визначитися з відповідями на низку питань, ключовим із яких було наступне: «Чи можуть взагалі особи жіночої статі бути допущені до слухання університетських лекцій разом із студентами?». Цікаві факти з цього питання наводить О. Валькова, яка пише, що «Ради Харківського, Санкт-Петербурзького, Казанського, а також університету св. Володимира дали позитивні відповіді... Московський університет відповів на запропоновані питання не лише негативно, але й украй лаконічно». Тим не менш такий

супротив було подолано завдяки громадському обговоренню, та, як пише вітчизняна дослідниця Н. Дем'яненко, «саме на початку 60-х років XIX ст. вперше позитивно було вирішено питання про допуск жінок до навчання в університетах [66]. Надалі це зумовило своєрідність розвитку державної вищої жіночої освіти, прагнення надати їй університетського статусу та відповідного рівня викладання навчальних предметів».

Складності процесу становлення жіночої освіти на західних землях України також стали предметом розгляду сучасних дослідників, які проводять ретельний аналіз освітніх нормативно-правових документів, простежують процес організації жіночих навчальних закладів та, зокрема, зазначають, що, «дозволивши жінкам вступати з 1897 року до університетів лише як особливим слухачкам, уряд, однак, не подбав про відповідні жіночі середні навчальні заклади. Єдиним виходом із становища й надалі залишалися приватні жіночі середні школи з гімназійними навчальними програмами». Неповні середні школи - жіночі ліцеї з шестирічним терміном навчання – було започатковано «згідно з розпорядженням Міністерства віросповідань та освіти». Проте до 1902 р. у Львові не було гімназій, тому освіта дівчат обмежувалася вчительською семінарією. І це у той час (у 70-ті рр. XIX ст.), коли жінки Західної Європи отримали доступ до вищої освіти – Цюрихський університет (Швейцарія) та Сорбонна (Франція). Певна свобода жінкам у доступі до навчання надається на той час у Бельгії та Італії. В Індії з 1894 р. засновано медичні курси для обслуговування жінок. (Проте доступ до Оксфорду та Кембриджу жінки отримали лише в 60-х рр. XX ст.).

У січні 1913 р. було проведено Перший всеросійський з'їзд із питань жіночої освіти, на якому виступали за широку освіту жінок, зрівнювання статусів жіночих і чоловічих навчальних закладів та спільне навчання дівчат і хлопців. Проте практично до 1918 р. у Російській імперії (до складу якої входила значна частина України) жінки не мали доступу до університетської освіти, тому в суспільстві піднімалося питання про стан вищої жіночої освіти в інших країнах. Загалом на початок XX ст. у Російській імперії існувала

багаторівнева система навчальних закладів різних видів власності, у якій були представлені й жіночі навчальні заклади: міністерські гімназії, Маріїнські гімназії, інститути шляхетних дівиць, єпархіальні училища, вищі жіночі курси (державні та суспільні), інститути.

Революційні події переформатували вітчизняну освітню систему. Український уряд відокремив школу від церкви, увів безкоштовне навчання та створив єдину трудову школу. Упродовж 1921-1928 рр. уже радянським урядом було створено Народний Комісаріат Освіти (з низкою місцевих осередків), який підпорядкував собі всі освітні установи (від дошкільних до вищих). Радянська школа відкрила свої двері для дівчат, проте не вирішила проблеми співіснування представників різної статі в єдиному освітньому просторі, тому ці питання стали розглядати переважно в аспекті статевого (пізніше – статево-рольового) виховання.

Сучасні вчені стверджують: «У радянській школі навчали, що всі ми, чоловіки та жінки, є однаковими та рівними, цей стереотип мислення властивий батькам нинішніх учнів, більшості вчителів, учнів» . Проте жодне суспільство світу не є суспільством рівних прав та можливостей, хоча саме ці принципи є головними у функціонуванні демократичного співтовариства. Тому питання нерівності в освіті стали предметом спеціального розгляду передовсім представників західної науки вже у ХХ столітті, у той час як на теренах Радянського Союзу навіть не припускалася думка про існування подібних проблем. Натомість зарубіжні представники неомарксистського напрямку в соціології освіти, Л. Альтюссер (Louis Althusser), «Ідеологія та ідеологічні державні установи» («Ideology and Ideological State Apparatuses»), П. Бурдьє (Pierre Bourdieu) та Ж. К. Пассрон (JeanClaude Passeron), «Відтворення: елементи теорії системи освіти» [15], працюючи в царині «критичної педагогіки», досліджували зв'язок між соціальним поділом праці та освітою, яку вважали одним із головних механізмів соціально-економічного та культурного розвитку.

Засновником критичної педагогіки вважають Пауло Фрейре (Paulo Reglus

Neves Freire). У своїх книгах «Педагогіка пригноблених» («Pedagogy of the Oppressed») та «Педагогіка свободи: етика, демократія, громадянська мужність» («Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civil Courage») учений викладає свій погляд на наявну тоді систему освіти та пропонує шляхи її реорганізації. Концепція П. Фрейре докладно описана в численних вітчизняних публікаціях; як стверджують В. Гайденко та

І. Предборська, згідно з цією концепцією, «освіта – це політичний акт, пов'язаний із проблемою соціальної зміни – подолання несправедливості в світі. Саме завдяки освіті відбувається усвідомлення людиною своєї пригнобленості» [20].

Французький філософ Луї Альтюссер називав освіту одним із ідеологічних апаратів відображення та підтримки державної влади, поряд із родиною, церквою, політичними партіями та засобами масової інформації. Отже, освіта задля стабілізації суспільного устрою підтримує наявний порядок суспільної ієрархії / нерівності. У гендерному аспекті це означає, що освіта разом із іншими державними апаратами відтворює та продукує гендерну схему (матрицю) суспільства. Сучасна дослідниця С. Шаронова, посилаючись на роботу П. Альтюссера «Ленін і філософія та інші есе» («Lenin and Philosophy and Other Essays»), вказує, що філософ переконував у визначній ролі школи у «впровадженні пануючої ідеології через навчальний план двома шляхами; явно – через зміст навчального плану, і несвідомо – через цінності, закладені в навчальний план» [2].

Згідно з концепцією П. Бурдьє, «соціальне відтворення означає відтворення структури владних відносин між соціальними класами» [15]. Виокремлюючи декілька форм капіталу (економічний, культурний, соціальний та символічний), науковець переконує в можливості їхньої взаємної трансформації. Головною формою капіталу, на думку П. Бурдьє, є капітал економічний, який визначає дію інших форм, зокрема освіти (капіталу культурного). Тому «система освіти відтворює структуру розподілу культурного капіталу між класами й тим самим робить основний внесок у відтворення

владних відносин та символічних відносин між класами». Саме освіта, на думку П. Рисакової, відтворює ієрархічну систему суспільних відносин та нав'язує «легітимне бачення соціального світу». У гендерному аспекті освіта продовжує транслювати наявну в суспільстві гендерну ієрархію та легітимізує її доцільність та виправданість.

Ідеї критичної педагогіки отримали свій подальший розвиток у феміністичній педагогіці. Із цього приводу наведемо думку В. Гайденко, яка стверджує: «Феміністські теоретики наголошують, що пригнічення відбулося саме через патріархальний дискурс, створений чоловіками. Висуваються такі риси, притаманні даному дискурсу: відображення чоловічого досвіду як норми, ототожнення жіночого начала з ірраціональним, визначення жінки як такої, що не є чоловіком, виключення жіночої перспективи з дослідження, розгляд чоловічої активності як джерела важливих змін, зазначення нижчого статусу жінки у порівнянні з чоловіком» [20]. Отже, феміністична педагогіка змінила ракурс бачення Фрейре, коли розуміння пригноблення поширилося на міжстатеву взаємодію.

Загалом сьогодні нерівність в освіті пояснюється із різних теоретичних позицій, серед яких виділимо ті, що слугують теоретичною основою для дослідження гендерного аспекту освіти: теорія мовного коду, теорія школи й промислового капіталізму та теорія прихованої програми.

Теорія мовного коду Б. Бернстейна (Basil Bernstein) викладена у книгах «Клас, коди й контроль» («Class, Codes and Control») та «Клас і педагогіка: видиме й невидиме» («Class and Pedagogies: Visible and Invisible»). Згідно з цією теорією, мовлення дітей різного соціального походження відображає попередній соціальний досвід, тобто «мовний код» (форма вербального спілкування) соціального прошарку, до якого належить дитина та в якому відображені владні відносини у суспільстві. Ці коди обмеження / колекції та розвитку/ інтеграції («collection and integrated codes») обумовлюють можливість /неможливість подальшого навчання дітей різних соціальних класів (регуляторний принцип). Тому для дітей представників нижчих (чи

маргінальних) верств населення доступ до освіти має обмежений характер, діти, батьки яких мають вищий соціальний статус, більш здібні до навчання та легше адаптуються до шкільної освіти.

Теорія школи та промислового капіталізму, на думку О. Синявської, «походить від інтерпретації поняття соціального капіталу, запропонованого М. Вулкоком (M. Woolcock): соціальний капітал утворює норми та мережі, які обслуговують колективні дії» [8]. Зв'язок американської системи навчання з економічними потребами промислового капіталізму простежують С. Боулес та Г. Гінтіс у книзі «Шкільне навчання в капіталістичній Америці». Така система освіти, на думку дослідників, спрямовує на досягнення успіху лише малу частину учнів – представників вищих соціальних класів, переважна ж більшість учнів орієнтована на виконання низькооплачуваної роботи, тобто виховується в дусі підпорядкування. Отже, школа відтворює соціальну нерівність та сприяє її зміцненню. Власне стосунки вчителя й учнів – це стосунки субординації (начальник – найманий робітник), що будуються за принципом відповідності («correspondence principle») [36].

Згідно з теорією прихованої програми І. Ілліча, школа привчає дітей до некритичного сприйняття навчальної інформації, відтворюючи наявні суспільні відносини, формуючи в дитини уявлення про своє життєве призначення відповідно до соціального походження, тому філософ узагалі ставить під сумнів обов'язковість шкільної освіти. Так, за Іллічем, «дівчат винагороджують за мовчання, слухняність, поступливість, у той час як із боку хлопців терплять набагато більш неслухняну поведінку» [51]. І. Ілліч вважає, що школа повинна відмовитися від обов'язковості навчання та сприяти розкриттю творчого потенціалу особистості учня, отже, освіта повинна забезпечити доступ до наявних ресурсів для всіх бажаючих. Сама ця концепція прихованого навчального плану (далі – ПНП) знайшла своє продуктивне втілення в гендерних дослідженнях сучасної педагогіки.

Сучасний науковець О. Луценко [58] вказує, що поняття прихованого навчального плану було введено до наукового обігу американським соціологом

Ф. Джексоном. Слід зауважити, що шведські вчені пропонують своє визначення цього явища – «прихований порядок денний» («hidden agenda»), визнаючи, що такий порядок відтворює тип гендерних відносин на всіх рівнях функціонування освітньо-виховної системи.

Ряд дослідників (зокрема В. Кравець та О. Кікінежді [53], О. Ярська-Смирнова [83] та ін.) виділяють ряд компонентів дії ПНП:

- внутрішня організація освітньої установи та гендерні відносини в педагогічному колективі та гендерна стратифікація вчителювання;
- зміст навчальних предметів та його відображення в навчально-методичній літературі;
- стиль викладання та педагогічного спілкування на статево-рольових засадах; статева упередженість учителів щодо оцінювання знань учнів.

На думку В. Кравця та О. Кікінежді, «ці три виміри невидимого навчального плану не просто відображають гендерні стереотипи, а й підтримують гендерну нерівність, віддаючи перевагу чоловічому і домінантному й недооцінюючи жіноче та нетипове» [53].

Відтворення гендерно стереотипізованої інформації в навчальній (підручники) та навчально-методичній літературі, наявність фактів прояву сексизму (як гендерно стереотипізованих упереджень [60]) у змісті (текст та ілюстрації) та мові навчальної літератури сьогодні встановлюється завдяки проведенню гендерної експертизи.

Щодо стилю поведінки вчителя та відображення в ньому гендерної матриці слід послатися на роботу Р. Холл та Б. Сендлер «Класний клімат: Холодно тільки жінкам?» та на дослідження М. Садкер і Д. Садкер [53], у яких доведено, що увага вчителів спрямована на підтримку навчальної діяльності хлопців (похвала, своєчасна допомога та виправлення помилок). Учені виділили чотири типи реакції вчителя на відповіді учнів: похвала (забезпечує зворотний позитивний зв'язок); заохочення (виправлення відповіді та спонукання до роботи); критика (пряма вказівка на неправильну відповідь); прийняття (відповідь зараховується). На основі цього дослідники зробили

висновок, що у хлопців більше шансів одержати похвалу та заохочення, у дівчат – лише прийняття відповіді. Під час обговорення завдань та класних диспутів учителі схильні брати до уваги ідеї хлопців, їх спонукають до самостійності, активності; дівчат – до поступливості (більший зовнішній контроль). Шведські дослідники І. Карлсон та М. Сімонссон наполягають, що такий різний підхід до хлопців та дівчат призводить до того, що учні отримують різні знання, вчать різним моделям поведінки, а їхня компетенція оцінюється по-різному. Загалом хлопців привчають виконувати провідні ролі, дівчат – другорядні [20].

Усі вказані вище виміри дії прихованого навчального плану через продукування дискримінаційної гендерної схеми призводять до підтримки гендерної нерівності. Однак не можна однозначно стверджувати, що сучасна система освіти містить приховану дискримінацію щодо дівчат, на противагу доброзичливому ставленню до хлопчиків. Так, у дії прихованого плану щодо хлопців можна вказати на схвалення ризику як стратегічного напрямку поведінки хлопців. Крім того, із віковим розвитком особистостей учнів змінюється їхня самооцінка, що зумовлено домінуванням чоловічого типу лідерства в учнівському колективі. Тому доцільною вважаємо думку Д. Дорогова щодо значення прихованого навчального плану, саме він структурує «шкільний універсум, оскільки покладений до основи школи як моделі соціальної реальності. Рольові стандарти та стереотипи поведінки, що транслуються таким чином, несвідомо засвоюються школярами, спрямовуючи їх гендерну соціалізацію відповідно до моделей, що затребувані суспільством» .

Такий підхід спонукає сучасних дослідників до проведення гендерного аналізу навчальної літератури (підручників, навчальних програм). На сьогодні такий аналіз проведено у Т. Говорун та О. Кікінежді [23], Н. Городною [26] та ін. У 2005 р. Московським центром гендерних досліджень був виданий збірник статей «Гендерна експертиза підручників для вищої школи». В анотації до збірника читаємо: «Метою роботи було дослідження того, як гендерна теорія й проблематика представлені в підручниках з історії, культурології, лінгвістики

та теорії міжкультурної комунікації, політології, психології, соціальній політики, соціальної психології, соціальної роботи, соціології, філософії, юриспруденції». Аналіз навчальної літератури, представленої у названій публікації, дозволяє редактору, О. Вороніній, дійти висновку, що «наявна система підготовки фахівців у галузі соціальних і гуманітарних наук не тільки не дає професійних знань із гендерних досліджень, але й продовжує відтворювати традиційні стереотипи відносно жінок і чоловіків і тим самим сприяє посиленню гендерної асиметрії й ієрархії» [18].

1.3. Аналіз теоретичного підґрунтя дослідження гендерної освіти студентів у вітчизняній науці

В Україні, як і в інших країнах пострадянського простору, гендерологія досі знаходиться в процесі становлення й інституціоналізації. Хоча, безумовно, і в цій сфері є значні наукові розробки та світовий практичний досвід із впровадження гендерного підходу в освіту, який повинен бути узагальнений та проаналізований. Зокрема, педагогічному аспекту гендерних досліджень присвячені роботи, автори яких здійснюють багатоаспектне вивчення питань гендерної освіти та виховання (окремі напрями дослідження гендеру в педагогіці окреслено у вступі даної роботи).

Ознайомлення з вітчизняними публікаціями щодо гендерної проблематики в освіті переконує у відсутності серед науковців єдиного бачення сутності та завдань гендерної освіти та виховання, що варто, на наш погляд, узагальнити в єдиному понятті – «гендерна педагогіка», спираючись на критичний аналіз доробку вітчизняних і зарубіжних науковців у цьому питанні.

У вступі до першого вітчизняного навчального посібника «Гендерна педагогіка» зазначено: «Гендерна педагогіка – це сукупність підходів, спрямованих на те, щоб допомогти дітям різної статі відчути себе в школі комфортно, успішно підготуватись до статево-рольової поведінки в сім'ї. Мета

гендерної педагогіки - корекція впливу гендерних і сексуальних стереотипів на користь прояву і розвитку особистих нахилів індивіда. Основна ідея статевого підходу в освіті – в урахуванні специфіки впливу на розвиток хлопчиків і дівчаток усіх чинників навчально-виховного процесу (зміст, методи навчання, організація шкільного життя, педагогічне спілкування, набір предметів тощо)» [20]. Очевидно, що перша частина цього визначення відбиває спрямованість педагогіки в майбутнє, друга відображає її ретрансляційний аспект.

Ще одне визначення аналізованого поняття представляє В. Гайденко в іншому вітчизняному виданні (Гендерна педагогіка) Гендерна педагогіка (як частина гендерних студій) – міждисциплінарний предмет, що забезпечує теоретичні засади (соціалізацію та формування гендерної ідентичності в процесі виховання, відмінності в когнітивних здібностях чоловіків і жінок, особливості статевого/ гендерного виховання в сім'ї та школі тощо) і критично оцінює репрезентацію гендеру в суспільстві та культурних продуктах (освітніх програмах, підручниках, поп-культурі та ін.)».

У цьому визначенні заперечення викликають декілька тез: твердження про «відмінність у когнітивних здібностях чоловіків та жінок» та поєднання статевого і гендерного виховання. Крім того, дослідниця окремо визначає гендерну освіту «як просвітницьку діяльність у напрямку спростування існуючих статево-гендерних стереотипів». Якщо гендерна освіта – це лише просвіта, то гендерна педагогіка стає педагогікою виховання, тобто частиною загальної теорії виховання (як виховання гендерне поряд із естетичним, статевим, розумовим тощо).

Російські дослідники пропонують дещо інше визначення гендерної педагогіки. Л. Штильова остаточною метою гендерної педагогіки вважає «деконструкцію традиційних культурних обмежень розвитку потенціалу особистості залежно від статі / гендеру, створення умов для максимальної самореалізації та розкриття здібностей учнів у процесі педагогічної взаємодії незалежно від гендеру, яким вони володіють» [79]. І. Загайнов підкреслює, що гендерна педагогіка вивчає «умови широкомасштабного впровадження

гендерного підходу в навчально-виховний процес для забезпечення статевої самоідентифікації учнів і розвитку особистих схильностей індивіда» [34]. На думку Н. Єрофєєвої, основним завданням гендерної педагогіки є дослідження «умов, які сприяють успішній реалізації можливостей хлопчиків та дівчат у навчально-виховному процесі, де вчитель та учень є виразниками гендерних характеристик, ролей, статусів» [20].

Наведені вище визначення сутності гендерної педагогіки, на жаль, не враховують саме мету впровадження гендерного знання в освіту взагалі. Це не лише самореалізація особистості учня / учениці, а реалізація принципу рівності їх прав та можливостей. Отже, вважаємо за доцільне навести тлумачення гендерної педагогіки, яке подає Н. Пушкарьова: «Гендерна педагогіка – це педагогіка рівності, що визнає рівноцінність основних життєвих сфер (домашнього господарства, виховання дітей і перспектив самореалізації у своїй майбутній професії). Зрештою, гендерна педагогіка- це педагогіка, що дбайливо плекає Індивідуальність. Вона покликана сприяти толерантності й спільності людей, людських співтовариств, соціумів. А це – одна з умов руху нашого суспільства до конвергенції, духовної інтеграції, цілісності й всеєдності» [72].

Слід констатувати наявність протиріч у наведених вище визначеннях, що, по суті, відбиває загальний стан гендерної педагогіки в системі вітчизняних педагогічних знань на початку формування гендерної теорії в освіті. (Фактично це ставить під сумнів доцільність виокремлення гендерної педагогіки у самостійну галузь науково-педагогічного знання).

Очевидно, що загалом у спробах визначення поняття гендерної педагогіки наявні два підходи. Прихильники першого підходу практично пов'язують гендерну педагогіку із статевим вихованням, вимагаючи виховувати (і навчати) не абстрактну особистість, а саме хлопчика або дівчинку. Відзначимо, що цей підхід найпоширеніший серед психологів і педагогів, які раніше займалися розробкою проблем статевого та сімейного виховання. Прихильники іншого погляду (його розділяє й автор пропонованого дослідження) вважають, що завдання гендерної педагогіки полягає у вихованні

андрогінної особистості, у всебічному розвитку дитини (з урахуванням необхідних соматичних показників) без акценту на стать.

Відсутність єдиного визначення окресленого поняття призводить до часткового звуження, до заміни поняттям «гендерного підходу», який набув значного поширення у вітчизняному педагогічному дискурсі. Педагогічний аналіз цього поняття гендерного підходу доцільно проводити з опорою на усталені в сучасній науці концепції статево-рольового та диференційованого навчання, проте необхідно зважати й на публікації політичного, соціологічного, психологічного спрямування задля виявлення принципових розходжень у різних дефініціях названого терміна.

У суспільно-політичних науках гендерний підхід розуміється загалом «як методологія розгляду всіх соціальних проблем із позицій забезпечення рівних можливостей для чоловіків і жінок» [28] або як «аналіз відношень статі, організованих на основі культурно-символічного визначення статі» [51]. У соціології гендерний підхід тлумачиться як «аналіз влади й домінування, затверджених у суспільстві, у тому числі й через гендерні ролі та відносини» [21]. Правові й філософсько-психологічні дослідження розглядають гендерний підхід в «аспекті дискримінації жінок як соціального явища, як єдиного цілого» [40]. У політиці гендерний підхід визначається як «фактор соціальної справедливості й прав людини», як «об'єктивна родова ознака політичної культури, яка притаманна активній представницькій демократії, сутність якої – врахування інтересів обох соціально-статевих груп суспільства» [38], як «процес досягнення гендерної рівноправності, що, зі свого боку, сприяє реалізації цілей розвитку, включаючи й економічний розвиток» [42]. Н. Грицяк пояснює гендерний підхід «як процес оцінки будь-якого планового заходу (зокрема законодавства, стратегій і програм в усіх сферах і на всіх рівнях) з погляду його впливу на жінок і чоловіків» і додає, що «ця стратегія ґрунтується на тому, що інтереси і досвід жінок, так само, як і чоловіків, є невід'ємним критерієм у процесі розробки загальної концепції, здійснення моніторингу й оцінки напрямів державної політики в політичній, економічній і суспільній

сферах для того, щоб і жінки, і чоловіки могли одержувати рівну вигоду, а нерівність ніколи б не вкорінювалася» [61]. Як один з методологічних підходів у історичних дослідженнях, гендерний підхід, на думку Г. Белової, дозволяє «реконструювати пануючі в культурі уявлення про «чоловіче» й «жіноче», приписи та очікування, пов'язані зі статтю як такі, що моделюються соціокультурним феноменом; розкривати явні та завуальовані системи домінування та ієрархізації між статями та жінками залежно від віку та статі».

Таке багатоаспектне трактування гендерного підходу в суспільно-політичному та науковому дискурсах призвело до того, що в 1997 р. Економічною та соціальною радою ООН було введено ще одне паралельне визначення – «комплексний гендерний підхід», тобто «загально визнана стратегія, принцип, засіб, через реалізацію яких досягається гендерна рівність» [41].

Існує багато педагогічних публікацій, у яких ідеться про використання гендерного підходу в навчально-виховному процесі, про його сутність, методологію, мету та принципи. Аналітичне вивчення цих робіт переконує в тому, що висновки, яких доходять автори, часто є протилежними. Серед згаданих робіт виокремимо ті, що видаються нам найбільш вартісними; це дослідження І. Загайнова [34], О. Цокур [77]. Виокремимо ті тенденції у визначенні гендерного підходу, що спрямовують подальший науково-практичний розвиток гендерної теорії в освіті.

Основними тенденціями вважаємо такі:

- тлумачення гендерного підходу як диференційованого;
- тлумачення гендерного підходу як особистісно-орієнтованого;
- тлумачення гендерного підходу як статево-рольового;
- тлумачення гендерного підходу як гармонізуючої стратегії навчання / виховання.

Очевидно, що серед дослідників не існує єдиного погляду на окреслені вище питання. І. Євтушенко, наприклад, зауважує: «Основна ідея гендерного підходу полягає в урахуванні специфіки впливу на розвиток представників

чоловічої й жіночої статі всіх чинників навчально-виховного процесу: змісту, методів навчання, організації навчально-виховного процесу, спілкування. Проникнення в дошкільну педагогіку гендерного підходу вимагає іншого погляду на створення предметно-розвиваючого середовища, що повинно сприяти гендерній соціалізації дітей дошкільного віку» [41]. Дещо іншої думки щодо сутності гендерного підходу дотримується С. Риков. Дослідник наголошує: «Гендерний підхід до навчально-виховної діяльності в школі відповідає вимогам сучасної науки, що забезпечує необхідність гармонізації процесів міжстатевої соціальної взаємодії на рівні як об'єктивної необхідності формування в суспільстві високої гендерної культури, так і вдосконалення статевої взаємності у сфері сімейно-шлюбних відносин» [40]. Із іншого боку, вчений наполягає на тому, що гендерний підхід може розглядатися як інструмент вивчення гендерних стереотипів хлопців та дівчат, інструмент виявлення механізмів гендерної соціалізації особистості.

Відтак особливого значення у визначенні сучасними науковцями сутності гендерної освіти набувають гендерні стереотипи, вивчення яких актуалізовано на тлі сучасних процесів суспільної трансформації, зростання життєвого темпу, збільшення інформаційного потоку. Тому сьогодні вчені (В. Агеєва [1], Д. Ісаєв [39], Т. Кубриченко [54] та ін.) досліджують стереотипи з кількох позицій: виокремлюють змістовні характеристики; визначають специфіку втілення стереотипів у різних сферах та проявах людської діяльності; розкривають процес формування, розвитку, копіювання, відтворення й поширення стереотипів; вивчають дію стереотипів на структуру особистості (наприклад, зв'язок із креативними здібностями людини); описують різні форми історико-культурної та етнічної трансформації стереотипів; аналізують функції гендерних стереотипів у аспекті їхньої конструктивної та деструктивної дії, приділяючи особливу увагу виявам гендерних стереотипів у змісті й організації освіти.

Оскільки питання гендерної освіти інколи розглядаються також на тлі проблем статевого та статево-рольового виховання, наголосимо на їх

актуальності у вітчизняній педагогіці й сьогодні. Про це свідчать публікації останніх років: навчально-методичний посібник І. Бабюк, Н. Бенюх та А. Авраменко («Статеве виховання дітей і підлітків-інвалідів») [7], монографія (за редакцією В. Кравця) групи науковців Тернопільського національного педагогічного університету імені Н. Гнатюка («Статєва соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн») [53], навчальний посібник О. Кузнецової («Статеве виховання школярів») [55]. Питання статевого виховання широко обговорюються в науковій та науково-публіцистичній пресі педагогічного спрямування (Т. Говорун та О. Кікінежді [24], І. Кон [49], В. Луценко [58] та ін.).

Посилення актуальності зазначених проблем дослідники пояснюють низкою об'єктивних чинників, з-поміж яких варто, на наш погляд, виокремити такі:

- криза сучасної української сім'ї та послаблення виховної (соціалізаційної) функції родини та освітніх закладів;
- лібералізація статевої моралі та моральна легалізація непорядкованих статевих зв'язків у суспільстві (Н. Волкова, В. Маркова);
- прискорений фізичний розвиток молоді, ранній початок статевого життя за відсутності орієнтації та виконання соціальної ролі в житті (батька, матері, дружини, чоловіка) (Н. Горбунова);
- недостатній рівень обізнаності неповнолітніх у статевої сфері» та «одержання відповідної інформації здебільшого від однолітків (Т. Паничок);
- поширення серед молоді деструктивної статевої поведінки: численні дошлюбні статеві стосунки, які не розглядаються як обіцянка та обов'язок укладання шлюбу (О. Філатова);
- збільшення кількості випадків штучного переривання вагітності та феномен підліткового материнства (О. Василенко);
- поширення серед підлітків інфекційних захворювань, що передаються статевим шляхом (І. Кон);

- недостатня теоретико-методична підготовка вчителів та відсутність просвітницьких та освітньо-виховних програм (для вчителів, батьків та дітей) із питань статі та сексуальної поведінки;

- відсутність диференційованого підходу до учнів відповідно до їх статевої належності;

- негативний вплив засобів масової інформації на дитину в питаннях статі та міжстатевих відносин (поширення порнографічної продукції та надлишковий натуралізм дитячих журналів, комп'ютерних ігор, кіно- та телепродукції – Т. Паничок, О. Філатова) тощо.

Крім визначених вище аспектів, які є на сьогодні найбільш обговорюваними серед освітян, слід наголосити ще на двох питаннях щодо гендерної освіти, які, попри наукову злободенність, ще не набули свого однозначного тлумачення. Це питання сутності гендерної компетентності (як результату гендерної освіти) та гендерної культури (як результату гендерного виховання).

Спеціальному розгляду першого питання (гендерна компетентність) присвячені роботи С. Гришак [28], І. Загайнова [34], І. Кльоциної [46], І. Мунтяна [63], які розглядають гендерну компетентність у системі професійних компетентностей викладачів. «Гендерна компетентність, – пише І. Загайнов, – визначається як базова (ключова) компетентність педагога, представлена сукупністю засвоєних ним знань про сутність гендерного підходу в освіті, умінь здійснювати гендерну стратегію в організації педагогічного процесу та досвіду використання гендерних знань та умінь як основу гендерної взаємодії в умовах освітньої системи» [34]. Про гендерну компетентність, «яка есплікується сукупністю засвоєних знань про сутність гендерного підходу в освіті, умінь здійснювати гендерну стратегію в організації педагогічного процесу та досвіду використання гендерних знань й умінь як основу гендерної взаємодії в умовах освітньої системи», пишуть С. Заваржин і М. Назарова. Крім того, що ці визначення досить схожі між собою, очевидно, що названі дослідники не описують першооснову будь-якої компетентності – гендерну

компетенцію. Тому не зрозуміло, з чого складаються гендерні знання, гендерний підхід в освіті та гендерна стратегія в організації педагогічного процесу.

Фрагментарні визначення гендерної компетенції знаходимо в роботах А. Толстокорової, яка вважає гендерну компетенцію елементом педагогічної культури освітян і передбачає увагу до дитини як особистості в усій розмаїтості її індивідуальних характеристик [21]. С. Рожкова та В. Мошненко трактують гендерну компетенцію таким чином: «Гендерна компетенція припускає сформованість у викладача або вчителя розуміння призначення чоловіків і жінок у суспільстві, їхнього статусу, функцій і взаємин, здатність критичного аналізу своєї діяльності як представника певного гендеру, а також знання про гендерні особливості суб'єктів освітнього процесу та інших аспектів гендерної педагогіки» [53]. Майже аналогічне визначення пропонує М. Радзивілова: «Під гендерною компетентністю ми розуміємо динамічне утворення особистості (студента /спеціаліста), яке включає уявлення про призначення чоловіків та жінок у суспільстві, особливості особистої жіночої /чоловічої індивідуальності; образ «Я», знання про гендерні особливості суб'єктів педагогічної взаємодії; ціннісне ставлення до представників обох статей, їхніх взаємовідносин» [58].

Л. Столярчук вважає, що гендерна компетенція студентів педвузів «включає знання про гендерні особливості учнів і уміння враховувати їх у процесі навчання й виховання; сформованість у майбутнього вчителя гендерної ідентичності, розуміння призначення чоловіків і жінок у суспільстві, їхнього статусу, функцій» [74]. Отже, цитовані вище автори не лише частково змішують поняття гендерної компетентності / компетенції та обмежують їхнє визначення професійною (педагогічною) сферою. Насторожує те, що у своїх визначеннях дослідники спираються на знання суб'єктів освітнього процесу щодо «призначення чоловіків і жінок у суспільстві, їхнього статусу, функцій і взаємин», що схоже на закріплення гендерно стереотипізованих уявлень щодо вказаних аспектів. (Про які «призначення», «статус», «функції» та взаємини йдеться?). Отже, такі визначення скоріше є свідченням розуміння вченими

гендерного підходу в освіті як урахування статевої відмінностей учнів, що має дуже мало спільного з гендерним підходом як ідеологією гендерної рівності.

Як діяльна складова, гендерна компетентність безпосередньо відображається в стилі поведінки особистості, гендерний аспект якої описаний М. Бояркіною. У своїй дисертаційній роботі дослідниця пропонує виділяти три типи гендерної (гендерно-рольової) поведінки особистості: репродуктивно-стереотипний («низький рівень уявлень про гендерно-рольову соціалізацію, традиційне виконання ролей із метою пристосування людини до соціуму»), гендерно-індивідуальний («стабільне збільшення інформації про гендерно-рольову соціалізацію, вияв індивідуальних рис особистості при виконанні ролей у відповідності з «іншою» статтю з метою відокремлення людини в соціумі») та гендерно-персональний («продуктивність пізнавального інтересу особистості, спрямованого на проблеми гендерно-рольової соціалізації, персональне виконання гендерних ролей на основі власного типу поведінки з метою самоактуалізації в суспільстві») [12].

Більш широке й водночас не обмежене будь-якою фаховою кваліфікацією визначення гендерної компетентності пропонує І. Кльоцина, яка розглядає це поняття «як таку характеристику, що дозволяє особистості не бути суб'єктом та об'єктом ситуацій гендерної нерівності. Інакше кажучи, гендерна компетентність - це здатність чоловіків і жінок відзначати ситуації гендерної нерівності в навколишньому житті; протистояти сексистським, дискримінаційним впливам; самим не створювати ситуації гендерної нерівності» [45]. Дослідниця пропонує такий зміст гендерної компетентності (тобто описує наступні гендерні компетенції): «1) знання про існуючі ситуації гендерної нерівності, чинники й умови, що їх викликають; 2) уміння помічати та адекватно оцінювати ситуації гендерної нерівності в різних сферах життєдіяльності; 3) здатність не виявляти у своїй поведінці гендерно дискримінаційних практик; 4) здатність вирішувати свої гендерні проблеми й конфлікти, якщо вони виникають» [46]. У такому розумінні гендерна компетентність може формуватися вже під час навчання учнівської молоді в

середніх навчальних закладах.

Окрему увагу слід звернути на те, що існують різні погляди науковців на визначення сутності понять «гендерне виховання» та «гендерна культура». Проте слід зауважити, що окремі концепції щодо цього представлені в роботах як західних вчених, так і вітчизняних науковців. Питання гендерного виховання розглядають С. Вихор [16], В. Кравець [52], Л. Столярчук [73], Л. Шустова [78] та ін.

Серед питань, які вирішуються у межах цих досліджень, з особливою увагою розглядаються такі: різні прояви гендерної асиметрії та сексизму в школі; гендерна збалансованість навчальних планів та навчальних дисциплін; фемінізація освітнього процесу; гендерні настанови та стереотипи у свідомості учнів та вчителів; виховання в учнів гендерної толерантності, егалітарної свідомості (гендерної рівності); гендерно-рольова соціалізація особистості учня / студента як виховний фактор; зв'язок між статтю учнів / учениць та їхньою професійною орієнтацією тощо.

У наукових розвідках представлені різні визначення мети гендерного виховання: від «гармонійних статевих взаємин» [16] та «формування поняття про цінності шлюбу» [79] до «розвитку демократичного суспільства» [3]. Представимо найбільш поширені визначення цілей гендерного виховання:

- «гармонійні взаємини статей як в індивідуально-особистісному, так і соціокультурному контекстах, як у сфері інтимно-любовних, так і дружніх, а також у інших стосунках» [16];

- «цілеспрямована педагогічна діяльність щодо встановлення між дівчатами та юнаками гуманних взаємин, заснованих на повазі, визнанні гідності обох статей як суб'єктів взаємовідносин» [3];

- «формування гендерної культури в суспільстві за допомогою інформування / освіти / спілкування жінок і чоловіків» [76, 62];

- формування «поняття про цінності шлюбу, дбайливого ставлення до дітей, толерантності та гармонійності у відносинах» [79];

- створення умов для формування «егалітарної свідомості, вільної від

статеврольових стереотипів» [13].

Відповідно, дуже широко окреслюють учені коло очікуваних результатів гендерного виховання, з-поміж яких можемо виокремити такі:

- формування соціальної відповідальності в міжстатевих відносинах (на всіх рівнях співіснування - від суспільного до особистого);
- здатність до взаєморозуміння «Іншого» та повага до інтересів усіх членів суспільства, незалежно від їхньої статевої належності;
- здатність формувати власну думку й судження про особистості чоловіка й жінки;
- розвиток умінь міжстатевої взаємодії на засадах гендерної рівності та формування здатності переборювати ворожість у взаєминах чоловіків і жінок; переборювати комплекс неповноцінності й виробляти позитивне ставлення до себе;
- встановлення «дійсних» (фізіологічних, статевих) відмінностей між чоловіками й жінками та мінімалізація (пом'якшення) впливу гендерних стереотипів;
- розвиток аналітичних умінь щодо з'ясування особливостей соціокультурного механізму встановлення гендерних ролей та їхнього впливу на життя кожного окремого індивіда;
- формування та розвиток здатностей щодо реалізації та підтримки партнерства між чоловіками й жінками в усіх сферах життя.

Отже, загалом гендерне виховання не залишилося поза увагою науковців-педагогів, проте наявність великої кількості педагогічних досліджень у галузі гендерної проблематики все ще не вирішує питання концепції гендерного виховання. Слід зауважити, що поняття гендерного виховання нерозривно пов'язане з поняттям гендерної культури.

Педагоги пропонують низку визначень поняття «гендерна культура». Наведемо деякі з них. «Гендерна культура - це сукупність суспільних цінностей, які склалися в тому чи іншому суспільстві, відшліфовувалися в процесі його історії, і їй повинен підлягати кожен індивід, дотримуючись норм і щодо

чоловіка, і щодо жінки» [22]. Гендерна культура «пов'язана із статевою специфікою людей та їхньою життєтворчістю. У її фундаменті – міжстатевий поділ праці, що надає їй характеру біполярності» [53]. Гендерна культура – «сукупність статево-рольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних потреб, інтересів і форм діяльності, зумовлених суспільним устроєм та пов'язаних із ним інституціями» [58].

Аналогічне визначення розглядуваного концепту наводить С. Оксамитна, яка трактує гендерну культуру із позицій соціально-економічного стану суспільства, а саме як невіддільний складник демократичного світогляду, «дотримання принципу рівної та рівноцінної громадянської гідності кожної людини, незалежно від статі», забезпечення рівних можливостей для самореалізації та розвитку особистостей чоловіків та жінок, визнання необхідності соціального партнерства жінок і чоловіків, консенсусного характеру досягнення рівності між ними» [65]. Як систему «соціально-економічних, правових та етнопсихологічних умов існування суспільства, що сприяють становленню чоловіка та жінки як рівних соціальних істот», інтерпретують гендерну культуру О. Кікінежді та О. Кізь [41].

Беручи до уваги дослідження названих вище авторів, можемо стверджувати, що, хоча дослідниками зроблено значний крок у розробці проблем гендеру в освіті, однак багато питань залишаються остаточно не вирішеними та перебувають у стані наукових дискусій; з-поміж них виділяємо також проблему періодизації та становлення гендерної освіти в Україні.

Насамперед зазначимо, що у виділенні етапів розвитку освіти (історія педагогічних ідей та історико-педагогічної діяльності; історія педагогічної думки; історія педагогічного звичаю або педагогічної ментальності; творчий доробок видатних педагогів) вітчизняна педагогічна історіографія виходить із наступного визначення: «Під періодизацією слід розуміти логічне розмежування досліджуваного періоду у відповідності до якісної характеристики його стосовно самостійних окремих етапів. Така характеристика має відображати як загальні закономірності розвитку громадського життя, так і специфічні за своїм

змістом, а також істотні моменти основних методів і форм генези проблеми та визначальних етапів її розвитку» [62]. Спираючись на це визначення, вчені виокремлюють певні періоди розвитку вітчизняної історико-педагогічної науки. Так, Н. Гупан виділяє такі періоди: «перший (XIX – початок XX ст.) – становлення і формування основ вітчизняної історико-педагогічної науки; другий (20-ті рр.) – пошуки нових підходів до предмета та змісту історії педагогіки; третій (30-80-ті рр.) – становлення і розвиток історико-педагогічної науки на основах марксистсько-ленінської партійно-класової методології; четвертий (перша половина 90-х рр.) – спроби переосмислення історико-педагогічного процесу з нових методологічних позицій і створення національної науки» [68].

Дещо інший підхід пропонує О. Сухомлинська, яка вибудовує періодизацію вітчизняної системи освіти на принципах «українського націотворення»: перший – з початку XIX ст. до першого десятиліття XX ст.; другий – з 90-х років XIX ст. по 20-ті роки XX ст.; третій – 1920-1933 рр.; четвертий – друга половина 80-х – 90-і роки XX ст. [71]. Наше зацікавлення викликала саме ця періодизація; учена відносить другу половину XX століття до періоду «панування формаційно-партійного дискурсу та радянської ідеології». Часові межі цього періоду – 1920-1991 рр., і лише з 1991 р., як вважає О. Сухомлинська, починається період, коли «розвиток національної науки і школи стає офіційно-державницьким напрямком» [74].

Сучасними науковцями (О. Кісь [43], В. Кравець [52],) робляться спроби виокремлення певних періодів щодо розвитку гендерних досліджень в Україні, початок формування яких припадає на 90-ті рр. XX ст.

Аналізуючи розвиток гендерного напрямку в загальнонауковому дискурсі України, С. Хрисанова виділила 4 етапи: «1945-1975 роки, перший етап «Артикуляція, формування і становлення гендерної ідеї» (зародження); 1974-1995 роки, другий етап «Від декларації – до реалізації рівних прав і рівних можливостей» (становлення); 1995-2000 роки, третій етап «Інституалізація гендерного підходу: практична і теоретична», міжнародний і національний

український рівні (формування), з червня 2000 року по теперішній час – четвертий етап – розвиток» [58]. Очевидно, що класифікація С. Хрисанової виокремлює лише суспільно-політичний аспект питання.

Л. Смоляр виокремила два етапи становлення гендерної освіти в Україні:

1 етап – початок 1990-х рр. – 1995 р., оформлення жіночих досліджень як самостійних дослідницьких програм; етап «нагромадження знань про жінок»;

2 етап – 1995 - 2002 рр., упродовж якого відбувався процес інтеграції жіночих досліджень у систему вищої освіти, перегляд наявної системи вищої освіти, створення нових навчальних програм, які б враховували «жіночий» досвід» .

У своїй класифікації О. Кісь [43] спирається на аналогічне дослідження російської дослідниці З. Хоткіної та виокремлює 4 етапи:

1) 1991 -1994 рр. – «період знайомства, надолужування та самоосвіти» (за О. Кісь), коли «дослідники прагнуть опанувати теоретичні й методологічні здобутки гендерних досліджень Заходу та роблять перші спроби застосувати їх на українському матеріалі» ;

2) 1995-1999 рр. – «період самоствердження та первинної інституціоналізації», коли «створено низку незалежних центрів гендерних досліджень...; відбулися всеукраїнські наукові конференції; опубліковано перші переклади класичних праць ... і перші власне українські дослідження; започатковано перше фахове періодичне наукове видання - журнал «Гендерные исследования» (Харків)»;

3) 2000-2005 рр. – «період самоусвідомлення, консолідації та легітимізації», коли «зростає кількість і кваліфікація науковців, які досліджують гендерні аспекти в різних галузях та викладають відповідні курси у вищій школі; зроблено перші спроби створити професійну асоціацію фахівців із гендерних студій, опубліковано низку ґрунтовних вітчизняних досліджень із гендерної проблематики, наукових збірників, спеціальних підручників, спецвипусків періодичних видань; започатковано зміни в законодавстві . потужні всеукраїнські та впливові регіональні жіночі громадські

організації набули виразної спеціалізації у своїй діяльності»);

4) 2006 - донині – «період зрілості, активних дій та практичного застосування знань і досвіду», коли «відбувається об'єднання зусиль державних органів, науки і громадських організацій щодо подолання гендерної дискримінації; накопичені знання, досвід та потенціал науковців і активістів починають втілюватись у масштабних системних проектах та програмах; відбулося законодавче закріплення та здобуто державну підтримку впровадження принципів гендерної рівності; жіночі громадські організації вперше заявляють протести проти гендерної дискримінації відкритими публічними акціями; захищено низку докторських дисертацій із гендерної проблематики.

Саме цей етап, на думку О. Кісь, «вирізняється зростанням масштабів «гендерної просвіти» різних категорій службовців, дедалі ширшим урахуванням фактора гендеру в соціально-економічних розрахунках і політичній боротьбі, стрімким підвищенням інтересу до гендерних досліджень серед студентів та широкого загалу, набуттям ваги гендерних аспектів і в міжнародних відносинах» [43].

Ще більш рішуче до питання «періодизації розвитку гендерних підходів до освіти й виховання в історії школи і педагогіки в Україні» ХХ ст. підходить О. Петренко у своїй дисертації «Гендерні підходи до освіти та виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки (ХХ століття)» [71]. Дослідниця зазначає, що виходить із «визначення гендерного підходу до шкільної освіти й виховання як значущої складової особистісно орієнтованого підходу, що спирається на соціостатеві особливості студента й вибудовує на підставі цього відповідний зміст, методи, форми навчання, спрямовані на створення сприятливого (гендерно комфортного) освітньо-виховного середовища з метою забезпечення розвитку особистості відповідно до її потенціалу», та робить висновок, що «гендерний підхід часто мав прихований характер, але був іманентно присутнім на всіх етапах розвитку шкільної освіти, виявлявся в шкільних планах, програмах, змісті підручників, навчально-методичної літератури, в організації

навчально-виховного процесу» . У згаданій роботі наявна певна неузгодженість понять гендерного підходу як «складової особистісно орієнтованого підходу» та як методу оцінки характеру відтворення в освіті суспільної гендерної матриці. Відтак і періодизація, запропонована науковцем «I період (1900-1917) – започаткування гендерного підходу до освіти й виховання; II (1917-1941) – формування вітчизняної гендерної освітньої політики; III (1941-1954) – радянський тип роздільного навчання і виховання дівчат і хлопців; IV період (1954-1991) – становлення статево-рольового підходу до навчання і виховання у системі радянської шкільної освіти», не є «періодизацією розвитку гендерних підходів до освіти й виховання в історії вітчизняної школи і педагогіки», як стверджується в роботі, а є періодизацією розвитку гендерних відносин у суспільстві. Тобто спостерігається певне порушення принципу історизму (як хронологічна невідповідність методу дослідження його предмету).

В. Кравець, аналізуючи процес становлення гендерної педагогіки, виокремлює в навчальному посібнику «Історія гендерної педагогіки» такі розділи (періоди):

1. «Більшовицькі гендерні та шлюбно-сімейні проекти першого етапу становлення радянської влади» (1917-1930 рр.);
2. «Проблеми шлюбно-сімейної політики України в епоху сталінського тоталітаризму» (1931-1953 рр.);
3. «Етакратичний характер радянського гендерного порядку в періоди хрущовської «відлиги», брежневського «застою» та горбачовської «перебудови» (1953-1991 рр.) [52].

Періодизація, запропонована вченим, дозволяє розглядати вплив суспільних гендерних відносин на освітній процес тієї чи тієї історичної доби.

Докорінні соціально-політичні та економічні зміни українського суспільства, які відбуваються з кінця ХХ ст., безпосередньо торкнулися системи вітчизняної освіти. Від СРСР незалежна Україна успадкувала високий рівень освіти населення, яке на початок 1990-х років становив 93% (середня та вища освіта) населення. Практично не існувало обмежень у здобуття освіти

хлопцями та дівчатами, і це подавалась як заслуга комуністичної ідеології. Однак, навпаки, руйнація радянської державної системи виявила латентне існування великої кількості суспільно-політичних, економічних та освітніх проблем. 90-ті роки ХХ століття виявилися найскладнішими в суспільному розвитку України, оскільки в цей час відбулося проголошення країною державної незалежності, яке спонукало до пошуків шляхів реформування всієї системи суспільного існування, що зумовило звернення країни до світового досвіду державного будівництва. Саме такий підхід до оцінки змін вітчизняної системи освіти демонструють сучасні науковці, які аналізують процеси сучасного розвитку освіти. Зокрема, такий погляд демонструє у своїй дисертації С. Гришак, яка стверджує: «Гендерна освіта 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 визнання українською державою факту гендерної асиметрії в суспільстві та взяття зобов'язань з її ліквідації» [28]. Отже, є підстави стверджувати, що пошук першооснов власне гендерної (а ні статевої чи статево-рольової) освіти та виховання розпочався лише з часу формування у вітчизняному освітньому дискурсі власне демократичних засад, а, отже, з часу проголошення Україною своєї державної незалежності.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ ДО ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ СТУДЕНТІВ

2.1. Програма організації експериментального дослідження та аналіз результатів констатувального етапу експерименту

Перше ніж ми приступимо до діагностики процесу підготовки майбутніх викладачів до основ гендерної освіти студентів, вважаємо за потрібне обґрунтувати та розробити критеріальну базу дослідження.

У педагогічній науці існує низка підходів до критеріїв оцінювання професійної підготовки майбутніх спеціалістів. Як правило, більшість дослідників за основу побудови сукупності критеріїв беруть таку ознаку, як мета навчання та відповідно до цієї ознаки формулюють виділені критерії. Ми визнаємо, що такий підхід найбільш адекватно відображає задум дослідника, направлений, як правило, на досягнення ефективності результату навчання. Нам уявляється доцільним прийняти дану точку зору, оскільки в цьому випадку наукова новизна повинна складатися не в будь-якому, навіть оригінальному трактуванні назви критеріїв, а в їх змісті.

Виходячи з вищесказаного, ми приступаємо до формулювання критеріїв ефективності підготовки майбутніх викладачів до основ гендерної освіти студентів .

Спеціальному розгляду питання (гендерна компетентність) присвячені роботи С. Гришак [28], І. Загайнова [34], І. Кльоциної [45], І. Мунтяна [63], Л. Столярчук [74], які розглядають гендерну компетентність у системі професійних компетентностей викладачів. «Гендерна компетентність, – пише І. Загайнов, – визначається як базова (ключова) компетентність педагога, представлена сукупністю засвоєних ним знань про сутність гендерного підходу

в освіті, умінь здійснювати гендерну стратегію в організації педагогічного процесу та досвіду використання гендерних знань та умінь як основу гендерної взаємодії в умовах освітньої системи» [34, 7]. Про гендерну компетентність, «яка есплікується сукупністю засвоєних знань про сутність гендерного підходу в освіті, умінь здійснювати гендерну стратегію в організації педагогічного процесу та досвіду використання гендерних знань й умінь як основу гендерної взаємодії в умовах освітньої системи», пишуть С. Заваржин і М. Назарова. Крім того, що ці визначення досить схожі між собою, очевидно, що названі дослідники не описують першооснову будь-якої компетентності – гендерну компетенцію. Тому не зрозуміло, з чого складаються гендерні знання, гендерний підхід в освіті та гендерна стратегія в організації педагогічного процесу.

О. Нежинська висвітлює питання про гендерну компетентність керівників загальноосвітніх навчальних закладів, під якою розуміє «знання, уміння, навички управлінців щодо запровадження гендерного підходу в освітню практику, опосередковані їхніми індивідуально-психологічними гендерними характеристиками (маскулінність/фемінінність, гендерна ідентичність, гендерна роль, гендерні установки та стереотипи)» [58, 233]. Це визначення висвітлює весь спектр гендерних характеристик особистості керівника освітнього закладу, певним чином переносячи розгляд гендерної компетентності з професійної сфери на особистісну.

Фрагментарні визначення гендерної компетенції знаходимо в роботах А. Толстокорової, яка вважає гендерну компетенцію елементом педагогічної культури освітян і передбачає увагу до дитини як особистості в усій розмаїтості її індивідуальних характеристик [53, 93]. С. Рожкова та В. Мошненко трактують гендерну компетенцію таким чином: «Гендерна компетенція припускає сформованість у викладача або вчителя розуміння призначення чоловіків і жінок у суспільстві, їхнього статусу, функцій і взаємин, здатність критичного аналізу своєї діяльності як представника певного гендеру, а також знання про гендерні особливості суб'єктів освітнього процесу та інших аспектів

гендерної педагогіки». Майже аналогічне визначення пропонує М. Радзивілова: «Під гендерною компетентністю ми розуміємо динамічне утворення особистості (студента/спеціаліста), яке включає уявлення про призначення чоловіків та жінок у суспільстві, особливості особистої жіночої /чоловічої індивідуальності; образ «Я», знання про гендерні особливості суб'єктів педагогічної взаємодії; ціннісне ставлення до представників обох статей, їхніх взаємовідносин». Л. Столярчук вважає, що гендерна компетенція студентів педагогічних вузів «включає знання про гендерні особливості учнів і уміння враховувати їх у процесі навчання й виховання; сформованість у майбутнього вчителя гендерної ідентичності, розуміння призначення чоловіків і жінок у суспільстві, їхнього статусу, функцій» [74]. Отже, цитовані вище автори не лише частково змішують поняття гендерної компетентності / компетенції та обмежують їхнє визначення професійною (педагогічною) сферою. Насторожує те, що у своїх визначеннях дослідники спираються на знання суб'єктів освітнього процесу щодо «призначення чоловіків і жінок у суспільстві, їхнього статусу, функцій і взаємин», що схоже на закріплення гендерно стереотипізованих уявлень щодо вказаних аспектів. (Про які «призначення», «статус», «функції» та взаємини йдеться?). Отже, такі визначення скоріше є свідченням розуміння вченими гендерного підходу в освіті як урахування статевих відмінностей учнів, що має дуже мало спільного з гендерним підходом як ідеологією гендерної рівності.

Як діяльнісна складова, гендерна компетентність безпосередньо відображається в стилі поведінки особистості, гендерний аспект якої описаний М. Бояркіною. У своїй дисертаційній роботі дослідниця пропонує виділяти три типи гендерної (гендерно-рольової) поведінки особистості: репродуктивно-стереотипний («низький рівень уявлень про гендерно-рольову соціалізацію, традиційне виконання ролей із метою пристосування людини до соціуму»), гендерно-індивідуальний («стабільне збільшення інформації про гендерно-рольову соціалізацію, вияв індивідуальних рис особистості при виконанні ролей у відповідності з «іншою» статтю з метою відокремлення людини в соціумі») та

гендерно-персональний («продуктивність пізнавального інтересу особистості, спрямованого на проблеми гендерно-рольової соціалізації, персональне виконання гендерних ролей на основі власного типу поведінки з метою самоактуалізації в суспільстві») [12, 8].

Більш широке й водночас не обмежене будь-якою фаховою кваліфікацією визначення гендерної компетентності пропонує І. Кльоцина, яка розглядає це поняття «як таку характеристику, що дозволяє особистості не бути суб'єктом та об'єктом ситуацій гендерної нерівності. Інакше кажучи, гендерна компетентність – це здатність чоловіків і жінок відзначати ситуації гендерної нерівності в навколишньому житті; протистояти сексистським, дискримінаційним упливам; самим не створювати ситуації гендерної нерівності» [46, 61]. Дослідниця пропонує такий зміст гендерної компетентності (тобто описує наступні гендерні компетенції): «1) знання про існуючі ситуації гендерної нерівності, чинники й умови, що їх викликають; 2) уміння помічати та адекватно оцінювати ситуації гендерної нерівності в різних сферах життєдіяльності; 3) здатність не виявляти у своїй поведінці гендерно дискримінаційних практик; 4) здатність вирішувати свої гендерні проблеми й конфлікти, якщо вони виникають» [46, 64]. У такому розумінні гендерна компетентність може формуватися під час підготовки майбутніх педагогів вищої школи до основ гендерної освіти студентів.

Нами було проведене констатувальний експеримент серед студентів (спеціальність: філологія, іноземна філологія, історія, психологія, фізичне виховання) Запорізького національного університету. Загальна кількість досліджуваних віком від 17 до 22 років становила 76 осіб, серед яких були представники як жіночої статі – 45 осіб, так і чоловічої – 31 особа. Методологічний підхід при розробці нами анкет передбачав такий набір тем, який є найбільшим; існує ряд проблем, пов'язаних з упровадженням гендерного підходу в українську освіту, об'єктивних і суб'єктивних перешкод. Зростання кількості та якості досліджень, присвячених гендерним проблемам, породжує потребу гендерних знань у системі вищої освіти України, особливо з боку

представників соціальних і гуманітарних спеціальностей. Проте гендерні дослідження поки що залишаються доволі новою, переважно локальною, освітньою і науковою сферою життя. Тому на сучасному етапі інтеграція гендерного підходу в національну систему вищої освіти є вкрай необхідною, оскільки гендерна збалансованість в українському суспільстві є одним із індикаторів його визнання як розвиненої держави, що стоїть перед європейським вибором.

В ході опитування встановлення, що 62 % студентів дають визначення поняттю «гендер».

На питання «Чи мають чоловіки й жінки рівні можливості для самореалізації?» 42,0 % студентів «чоловіки мають більше можливостей», 56,0 % респондентів – «чоловіки й жінки мають рівні можливості», 2 % студентів стверджують про те, що «жінки мають більше можливостей».

На питання «Чи присутня гендерна тематика у навчальних дисциплінах соціогуманітарного циклу у Вашому ЗВО?» 98,0 % відповіли «так».

Таким чином, проведене дослідження демонструє зацікавленість студентів у гендерній проблематиці. Більшість анкетованих студентів мають добрі знання щодо поняття «гендер», «гендерної рівноправності», «гендерної політики», тому що, наскільки нам відомо, курси гендерного спрямування читаються на кафедрах політології, філології, культурології, філології, педагогіки та психології. Гендерна тематика є досить актуальною в сучасній Україні. Компоненти гендерної політики сьогодні перебувають у розвитку. Це підтверджує ціла низка законопроектів, прийнятих в Україні за останні 15 років. Там компонент освіти найбільш властивий людям у повсякденній життєдіяльності, і який мав відобразити гендерні аспекти проблем, що вивчаються.

На питання «Чи є різниця між поняттями «гендер» і «стать»?» 82,0 % респондентів вважають, що різниця між поняттями «гендер» і «стать» є.

92,0% студентів вважають, що курси з гендерної проблематики потрібні у закладі вищої освіти, 4 % опитаних схиляються до думки, що не потрібні такі

курси.

На питання «Яка модель сім'ї для Вас є ідеальною?» 22,0 % студентів вважають, що головним має бути чоловік, 71,0 % студентів схиляються до тієї думки, що стосунки повинні бути паритетними і лише 7 % студентів стверджують про те, що жінка має бути головою в сім'ї.

Експериментальне дослідження (за методикою С. Бем. (BSRI)) виявлення типу гендерних ролей особистості показало, що маскулінний тип гендерної ролі мають 26,6 % опитуваних; фемінний тип – 33,3 %; високий рівень андрогінії – 23,3 % і низький рівень андрогінії – 16,6 % досліджуваних.

Таблиця 2.1

Визначення типу гендерної ролі (у %) (анкета статевих ролей С.Бем)

Стать	Тип гендерної ролі (%)			
	маскулінний	фемінний	високий рівень андрогінії	низький рівень андрогінії
Хлопці	16,6	6,6	16,6	10
Дівчата	10,0	26,6	6,6	6,6
Усього:	26,6	33,3	23,3	16,6

Дані свідчать, що більшості студентів притаманний фемінний тип гендерної ролі – 33,3 % (серед них хлопців – 6,3 %, дівчат – 26,6 %), що свідчить про високу тривожність особистості, їх невпевненість у собі, легке піддавання нав'язуванню певних точок зору, тощо.

Менше студентів, що виявляють маскулінний тип – 26,6 % (серед них хлопців – 16,6 %, дівчат – 10,0 %), що говорить про дефіцит емпатії, здатність до емоційної опіки і підтримки, а також про домінування мотиву вийти переможцем за всяку ціну, підкреслюючи власну неперевершеність і дискваліфікуючи співрозмовника.

23,3 % мають високий рівень андрогінії (серед них хлопців – 16,6 %, дівчат – 6,6 %), це свідчить про гнучкість і здатність цих особистостей легше адаптуватися до зміни ситуації і навколишніх подій.

Лише 16,6 % опитуваних виявили низький рівень андрогенії (серед них хлопців – 10,0 %, дівчат – 6,6 %).

Дослідження гендерного стилю поведінки (за методикою лідерського і гендерного стилю поведінки А. Кенна, Д. Зігфріда у модифікації Т. Бендас), показало, що середні показники по маскулінних, фемінних і нейтральних мають 50,0 %, 63,3 % і 76,6 % відповідно; високу фемінність і маскулінність по 13,3 % кожен; низький рівень маскулінності мають 36,6 % опитуваних, низький рівень фемінних якостей становить 23,3 %; 20,0 % мають показники по гендерній нейтральності якостей; низький рівень гендерно-нейтральних якостей 3,3 % опитуваних (див. табл. 2.2)

Таблиця 2.2

Прояв гендерних якостей у поведінці

Стать:	Прояв гендерних якостей у поведінці								
	маскулінні			фемінні			нейтральні		
	низ.	сер.	вис.	низ.	сер.	вис.	низ.	сер.	вис.
Хлопці	10,0	33,3	6,6	10,0	30,0	10,0	3,3	33,3	13,3
Дівчата	26,6	16,6	6,6	13,3	33,3	3,3	0	43,3	6,6
Усього	36,6	50,0	13,3	23,3	63,3	13,3	3,3	76,6	20,0

Хлопці виявляють середні значення гендерних якостей у поведінці (33,3 % – маскулінних, 30,0 % – фемінних, 33,3 % – нейтральних). Найбільшими серед високих значень гендерних якостей у хлопців є гендерно-нейтральні (13,3 %) якості у поведінці. Серед дівчат переважає прояв середніх значень нейтральних якостей (43,3 %), а найнижчий показник (не враховуючи низький рівень нейтральних якостей) серед проявів гендерних якостей у них займає високий рівень фемінних якостей (3,3 %).

З діаграми чітко видно, що чоловіки мають однакові значення як за середніми маскулінними так і за середніми гендерно-нейтральними якостями. У жінок же найбільше означення спостерігається у середніх гендерно-нейтральних якостях.

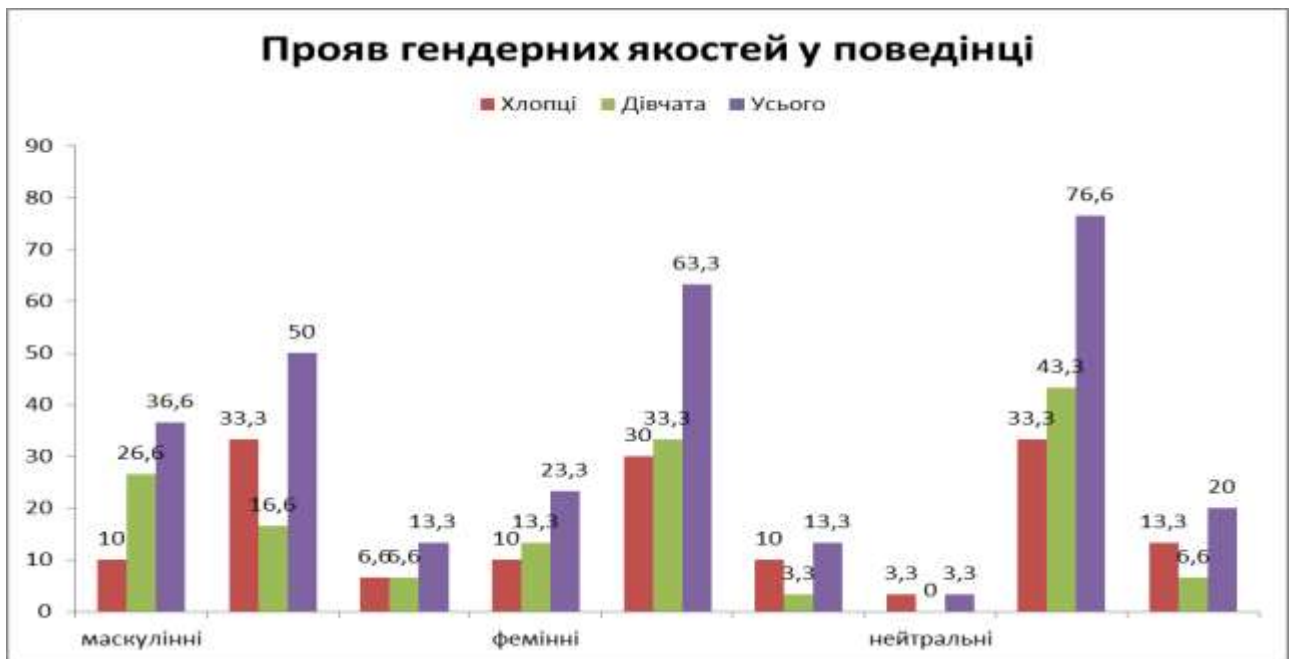


Рис.2.1. Прояв гендерних якостей у поведінці

Цікавим є той факт, що високий рівень маскулінних якостей виявився однаковим і для жінок і для чоловіків. Можна також зазначити, що більша кількість чоловіків демонструє середній рівень фемінних якостей (33,3 %) порівняно з жінками, які за середнім показником маскулінних якостей становить лише 16,6 %, що свідчить про деяку фемінізацію.

2.2. Обґрунтування педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів вищої школи до гендерної освіти студентів

Перша педагогічна умова – це врахування вікових особливостей студентів. Для вікової групи, в яку входить студентська молодь, характерний пошук відчуття ідентичності і індивідуальності, здатності до інтимної психологічної близькості, самоствердження через самореалізацію у відносинах з особами іншої статі.

Розвиток таких здібностей у студентів багато в чому залежатиме від особистого прикладу викладача, його стилю спілкування, уміння створити

атмосферу співпраці, співучасті, емпатії. Викладач може допомогти студентові в подоланні несприятливого співвідношення самооцінки, очікуваної оцінки й оцінки референтної групи. Цього можна досягти, цілеспрямовано організувавши таку педагогічну ситуацію, щоб студент/студентка з'явилися перед іншими, більш вагомими, у вигідному світлі та одержав позитивну оцінку. Це сприятиме підвищенню очікуваної оцінки, зробить більш сприятливою позицію особи в цілому. Отже, існує взаємозв'язок між формуванням гендерної рівності студентської молоді й завданнями розвитку особи: ідентичності, незалежності, відповідальності і соціальної взаємодії. При викладанні теоретичного курсу студентам, нами відзначалося, що жінки й чоловіки навіть з несуперечливою гендерною ідентичністю досить часто можуть демонструвати характеристики й поведінки, що асоціюється з іншою статтю. Це явище, з опорою на результати досліджень Р. Костнера і Дж. Ебі, пояснили тим, що глобальна гендерна ідентичність переважно зберігається незмінною протягом життя, а очікування, життєві інтереси, риси особистості та статево-рольова поведінка можуть змінюватися під впливом факторів віку й накопиченого життєвого досвіду. Як наслідок, випливав висновок, що гендерні характеристики особистості як багатофакторний конструкт не завжди тісно взаємопов'язані між собою, оскільки кожна з них може мати свою особливу історію розвитку й відрізняються певною специфікою прояву.

Суттєво, що під час розгляду питань, що стосуються гендерних характеристик особистості, спеціальна увага приділяється викладачем-експериментатором на наявну у вітчизняній і зарубіжній науковій літературі визначення понять «фемінність / жіночість» та «маскулінність / мужність» як «нормативних уявлень про соматичні, психічні і поведінські властивості, характерних для жінок та чоловіків». При цьому, методом проблемного викладу, ознайомлюючи студентів з наявними дослідницькими позиціями вчених, підводять їх до усвідомлення необхідності розгляду сутності фемінності і маскулінності як мінімум з трьох сторін, виокремлених І. Коном, як:

- дескриптивних, описових категорій, що позначають сукупність поведінських і психічних рис, властивостей та особливостей, об'єктивно притаманних жінкам на відміну від чоловіків і, навпаки;

- аскриптивних категорій, що позначають один з елементів символічної культури суспільства, сукупність соціальних уявлень, установок і вірувань про те, чим є жінка і чоловік, які властивості їм приписуються;

- прескриптивних категорій, які відображають систему наказів, що мають на увазі не середньостатистичних, а ідеальних «дійсну жінку» і «дійного чоловіка» в розумінні нормативного еталона жіночості і мужності [49].

Зазначимо, що по закінченні першого етапу всі студенти підлягають експрес-опитуванню на предмет точності визначень засвоєних понять та термінів, що стосуються знання сутності і номенклатури гендерних характеристик особистості. При цьому орієнтація на знання гендерних термінів та понять відбувається відповідно до таких контрольних запитань:

- Перерахуйте всі відомі Вам гендерні характеристики особистості.

- Що спільного і відмінного в гендерних стереотипах та гендерних установках?

- Яка роль гендерних стереотипів у ситуаціях міжособистісного й міжгрупового сприйняття?

- Які традиційні уявлення про гендерні характеристики «ідеальної жінки» та «ідеального чоловіка»?

- Якими гендерними характеристиками повинні володіти «ділова жінка» і «діловий чоловік»?

Другий етап має за мету засвоєння студентами сукупності прийомів психологічної діагностики і самодіагностики за допомогою ознайомлення й оволодіння відповідним психологічним інструментарієм, призначеним для вивчення гендерних характеристик особистості. Для цього в ході двох практичних занять студентам пропонується під керівництвом викладача послідовно заповнити комплекс опитувань, спрямованих на вивчення гендерних характеристик своєї особистості. При цьому нами адаптувався

алгоритм послідовності дій викладача з використання методу психологічної самодіагностики, запропонований І. Кльоціною [91]. Він передбачав таку схему дій гендерно орієнтованого навчання:

- викладач, без повідомлення про назву опитувача та його призначення роздавав бланки студентам з чітким проробленням інструкції щодо його заповнення;

- студенти згідно з приписами інструкції опитувача самостійно виконували завдання з психологічної самодіагностики;

- після заповнення всіма студентами бланка опитувальника викладач пропонував їм для обговорення низку запитань, типу: «На вимір яких психологічних характеристик особистості спрямований цей опитувальник?», «Що можна вимірити за допомогою опитувальника?»

- по закінченні нетривалого обговорення цих запитань в усній формі викладач повідомляв назву опитувальника, розкривав його суть і призначення;

- організація обміну думками студентів за смисловим змістом вимірюваних характеристик особистості з фіксацією їх міркувань з цього приводу;

- побудова прогнозу своїх результатів на підставі індивідуальних відповідей на рефлексивне запитання: «Як Ви вважаєте, який рівень розвитку гендерних характеристик Вашої особистості?», інформація про яке фіксується в усвідомленні кожного студента, але вголос не вимовляється;

- пояснення викладачем правил обробки результатів самодіагностики;

- студенти виконували необхідні процедури для отримання емпіричних даних, зіставляли одержані результати з прогнозом, фіксували моменти їх неспівпадання і можливих причин цього, самостійно здійснювали оцінку одержаних результатів;

- повідомлення викладачем теоретичної інформації, пов'язаної з вимірюваною психологічною характеристикою в напрямку того, як ця інформація може сприяти поглибленню уявлень студентів про самого себе.

Зокрема, згідно із зазначеним алгоритмом взаємодії викладача-

експериментатора зі студентами, останніми має бути виконане заповнення опитувачів (Особистісний опитувальник: тест Лірі; опитувальник «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда; опитувальник статевих ролей С. Бем; опитувальник «Приказки» І. Кльоціної та ін.) і відповідна їх інструкціям обробка емпіричних результатів. При цьому, щоб максимально стимулювати розумову активність учасників в пізнанні власних гендерних характеристик, треба прагнути досягнення у взаємодії зі студентами саме партнерського стилю спілкування, що приписується принципами толерантності й урахування їх гендерної ідентичності.

Зазначимо, що третій етап в ознайомленні студентів із змістом та способами психологічної самодіагностики має бути націлений на більш глибоке осмислення ними інформації про гендерну ідентичність в цілому і, зокрема, власні гендерні стереотипи та гендерні установки засобами розвитку вмінь аналізу гендерних характеристик своєї особистості й оволодіння навичками психологічної саморефлексії. Для цього заключне заняття присвячено презентації результатів їх письмової роботи «Гендерний автопортрет».

Враховуючи, що студенти у своєму індивідуальному досвіді вперше стикаються з виконанням докладного творчого завдання, під час його виконання вони орієнтувалися на дотримання наступного алгоритму дій:

- починати роботу над складанням свого гендерного автопортрета слід з опису найбільш важливих й усталених гендерних характеристик особистості;
- слід об'єктивувати гендерні характеристики від інших соціально-психологічних та індивідуальних особливостей;
- необхідно співвіднести гендерні характеристики з умовами власної гендерної соціалізації;
- спробувати прослідкувати динаміку розвитку своїх гендерних характеристик, побудувати прогноз їх подальшого розвитку.

Крім того, як загальні рекомендації з виконання студентами зазначеного вище творчого завдання, що стосується складання ними гендерного автопортрета, пропонуємо такі, що орієнтували їх на:

- більш глибоке осмислення і зіставлення отриманих внаслідок використання різних засобів та способів психологічної психодіагностики даних один з одним;

- порівняння результатів однорідних характеристик, одержаних під час заповнення різних методик;

- зіставлення емпіричних даних з результатами самоспостереження і з реальною поведінкою в соціальних ситуаціях, зо містять гендерний аспект.

Суттєво, що складання гендерного автопортрета проводиться в обстановці, приписуваної принципом конфіденційності. При цьому студентам пропонується самостійно оцінити якість своєї творчої роботи за такими критеріями:

- повнота опису гендерних характеристик в автопортреті;

- глибина аналізу гендерних характеристик;

- адекватність використання гендерної термінології;

- змістовність висновків і рекомендацій.

Загалом, реалізуючи у процесі проведення експерименту третю педагогічну умову, треба прагнути ознайомити студентів з найбільш відомими й цікавими методиками самодіагностики, які дозволяють вивчати їхні гендерні характеристики особистості для того, щоб обговорити одержані результати в контексті теоретичних знань з курсу «Педагогіка гендеру», що засвоюються.

При цьому враховується та особливість, що студент, як об'єкт професійної психодіагностичної діяльності, водночас залишається суб'єктом своєї власної життєдіяльності з низкою невирішених гендерних проблем і завдань. Тому, стимулюючи студентів до роздумів з проблем особистісного плану, треба прагнути, щоб інформація не була травматичною для їхньої особистості, а навпаки, сприяла продуктивному розв'язанню гендерних проблем. Для цього в кожному сеансі гендерної самодіагностики пропонується студентам конкретна теоретична інформація, яка допоможе глибше зрозуміти зміст одержуваних емпіричних фактів стосовно їх психологічних особливостей.

В ході цієї діяльності закладаються такі якості як рефлексія. На

попередньому ступені здійснюється принциповий вибір: експлуатація гендерних стереотипів або їх зживання. Основна діяльність, яка відбувається на наступному ступені, – це спілкування. Формується украй важлива для особи якість емпатія. Далі діяльності направлена на формування гендерної чутливості до дискримінації, насильства. У результаті треба стимулювати у студентів формування особистісно-професійного компонента гендерної компетентності через розвиток їхніх спеціальних здібностей, а саме:

- рефлексивних (бачення гендерної проблематики; усвідомлення особистісного сенсу в гендерній освіті та самовихованні; гендерна чутливість й ідентифікація);

- аутопсихологічних (самопізнання своєї особистості з урахуванням гендерної ідентичності; критична оцінка своїх гендерних стереотипів, ролей і актів поведінки; активізація особистісних ресурсів для вибору адекватної стратегії самовдосконалювання і самореалізації).

Друга педагогічна умова підготовки майбутніх викладачів до гендерної освіти – це сформованість комунікативної компетентності.

Що ж повинні знати й уміти студенти, щоб розкрити свої потенційні можливості, розвинути необхідні якості, аби в майбутньому повністю реалізувати свої здібності, досягти успіху, уникнувши при цьому конфліктів з тими, що оточують із самим собою? Наукові дослідження й щоденні спостереження свідчать, що чоловіки та жінки страждають від недосконалості міжособистісних стосунків, гендерної нечуйності у спілкуванні, тобто від низького рівня комунікативних компетентностей. Ми дотримуємося думки Л. Долинської та В. Черевко, які розглядають комунікативну компетентність «як інтегральну якість особистості, яка синтезує в собі загальну культуру спілкування і її специфічні прояви в професійній діяльності» [134].

При цьому ми виходили з того, що формування комунікативної компетентності студентів, невід'ємною складовою якої є гендерна компетентність, відбувається за тими ж закономірностями їхнього розвитку, за якими здійснюється процес соціалізації особистості взагалі. Соціалізація

особистості студента охоплює всі сфери його життя, зумовлюючи вибір моделей поведінки, у тому числі і гендерної. Тому ми вважаємо за доцільне звернути увагу студентів на феномен спілкування.

Спілкування в рамках комунікативного підходу припускає опору на механізми, що регулюють поведінку людей як учасників соціальних процесів, наявність між ними вербальних і невербальних контактів, передачу, сприйняття та інтерпретацію інформації, висуває аспекти відносин і інтеракцій на перше місце. Будь-яка комунікативна теорія підкреслює, що характер інтеракції ґрунтується на знакових системах; на сприйнятті інтеракцій партнерами; дії тих, хто спілкується, в напрямку один на одного. Це необхідні характеристики акту комунікації. Для успішної комунікації необхідно розібратися в тому, як відбуваються процеси спілкування, як передається і розшифровується інформація. Звернімо увагу на поняття «метакомунікації». Для успішної метакомунікації необхідно навчитися ставити собі відкриті питання і чесно відповідати на них. Наприклад: «Що відбувається зараз у моїй душі?», «Як я сприймаю свого співбесідника?» або «Які у нас взаємини один з одним?». В результаті такого навичу отримується вміння знімати напругу й позбавлятися від перешкод при комунікації. Процес комунікації завжди складається з трьох складників: одного або декількох відправників, одного або декількох одержувачів і певного обсягу інформації, яка передається у свою чергу, будь-яка інформація, що передається від відправника одержувачеві, може аналізуватися з чотирьох боків: змісту, відношення, заклику і самовираження. Знання про це дає інструмент для організації усвідомленої та успішної комунікації. Одержувач завжди може вибирати, на яку з цих чотирьох боків він реагуватиме. Проблема може полягати в тому, що він не завжди реагує саме на ту сторону інформації, яку хотів виділити відправник. Образно кажучи, отримувач прислуховується «не тим вухом». Відправник кодує частину свого стану у видимі знаки (мова, жестикуляція, міміка або навіть мовчання). Це означає, що одержувач повинен прийняту інформацію декодувати, тобто відповідно до свого світогляду і досвіду розшифрувати знаки, надані

відправником. Отже, що суть новини буде не обов'язково однаково сприйматися обома співбесідниками. Назвемо деякі причини таких невідповідностей:

- відправник і одержувач є представниками різних мовних середовищ або вони займають різне соціальне становище;

- самосприйняття отримувача: при негативному самосприйнятті навіть нешкідливі послання проєктуються на себе, і це стає перешкодою на шляху подальшої комунікації;

- сприйняття відправника одержувачем: сприйняття співбесідника часто пов'язане з упередженнями й неповною попередньою інформацією. Одержувач упевнений в тому, що знає, що саме хоче сказати відправник, і тому часто доходить до непорозумінь;

- додаткові послання: сприймаючи інформацію, одержувач повинен сприймати і додаткові послання, що містяться в ній.

Успіх розмови у великій мірі залежить від того, які засоби використовуються при передачі інформації. Таких засобів безліч, і якщо ми точно знаємо, як вони функціонують і впливають на процес комунікації, то можемо досягти бажаного результату, уникнувши при цьому багатьох помилок.

Інформацію передають за допомогою усної і письмової мови, а також жестами, мімікою. Отримуємо ж інформацію органами чуття. У нашу епоху аудіовізуальних засобів слух і зір – головні органи сприйняття. Не слід недооцінювати дотику, нюху і смаку. Система інтерпретації інформації одержувачем залежить від його особистого соціального досвіду, і виходячи з якого він оцінює кожен нову ситуацію. Ця система детермінована соціальним станом, вихованням і освітою, соціальними відносинами, соціо- професійними і гендерними ролями. Перераховані компоненти відрізняються один від одного, тому досягти взаєморозуміння нелегко, оскільки все інтерпретується по-різному. Слід сказати і про вплив «довіри» і «недовіри» в комунікації. Цей контекст діє так, що абсолютно реальна інформація може виявитися неприйнятною, а помилкова – прийнятною. На успіх розповсюдження інформації

впливають обставини місця й часу, психологічний клімат. Найважливіша невербальна складова процесу спілкування - уміння слухати. Поза, вираз обличчя звернення до того, хто говорить, а це, у свою чергу, впливає на співбесідника, допомагає йому сформулювати свої думки, розкритися, бути максимально щирим. Неуважність, байдужість, незацікавлений вираз обличчя можуть призвести до зворотного результату. Але звичайно ж, на процес бесіди впливає і безліч інших «невербальних» елементів, зокрема, як час і місце, де вона відбувається, її тривалість тощо. Для комунікатора сенс інформації передуює процесу кодування (вислову), оскільки той, хто «говорить», спочатку має певний задум, а потім утілює його в систему знаків. Для «слухачого» сенс повідомлення розкривається одночасно з декодуванням. В цьому випадку особливо виразно виявляється значення ситуації спільної діяльності: її усвідомлення включене в сам процес декодування; розкриття сенсу повідомлення немислиме поза цією ситуацією. Точність розуміння слухачем сенсу вислову може стати очевидною для комунікатора лише тоді, коли відбудеться зміна «комунікативних ролей» (умовний термін, що позначає того, хто «говорить» і «слухає»), тобто коли реципієнт перетвориться на комунікатора і своїм висловом дасть знати про те, як він розкрив сенс прийнятої інформації. Діалог, або діалогічна мова, як специфічний вид «розмови» є послідовною зміною комунікативних ролей, у ході якої виявляється сенс мовного повідомлення.

Важливим інструментом цього процесу є зворотний зв'язок – повідомлення, які людина посилає у відповідь на повідомлення іншого. Зворотний зв'язок є джерелом взаємного заохочення, корекції самосприйняття, розуміння розмови, а також матеріалом для подальших змін у комунікації. Є певні правила проведення зворотного зв'язку:

- здійснюйте зворотний зв'язок тільки якщо співбесідник прислухається до вас;
- зворотний зв'язок повинен бути якомога повнішим і коректнішим;
- описуйте сприйняття відчуття як відчуття і припущення як припущення;

- ні в якому випадку не аналізуйте інших;
- особлива увага приділяється позитивним відчуттям і сприйняттю;
- потрібно аналізувати конкретну дію;
- записувати зворотний зв'язок можна тільки в тому випадку, якщо співбесідник на це згоден;
- зворотний зв'язок можна використовувати, якщо ми впевнені, що можемо з цим справитися.

Під час зворотного зв'язку найголовніше – уміння уважно слухати. У разі вербальної інформації це може виглядати як перепитування, уточнення питань, висловлювання бажання отримати додаткові відомості тощо. Такого роду включення в діалог отримали назву «безоцінного» зворотного зв'язку, хоча іноді вони можуть бути представлені і у вигляді оцінного зворотного зв'язку, або негативного (що містить критику чи коректування), або позитивного (що містить схвалення або підтримку). У діалозі, як правило, проявляється сучасна проблема толерантності. Тут вона виглядає як дотримання норм реагування на вислів іншого, допущення того, що цей інший має принципово відмінну точку зору. Природно, її не обов'язково приймати, але треба визнавати її право на існування, допускати її «несхожість», можливо, прислухатися до неї. Діапазон оцінок у негативному зворотному зв'язку повинен бути під суворим етичним контролем. У цілому ж зворотний зв'язок сприяє «руху» діалогу.

У навчанні діалогу широко використовується техніка активного слухання. Воно створює відносини теплоти; полегшується вирішення проблем тих, що спілкуються; у співбесідників з'являється бажання прислухатися до думки один одного; активне слухання допомагає виховувати самоконтроль і відповідальність. Виділяють такі прийоми активного слухання: переказ (повний і короткий), віддзеркалення відчуттів, уточнення, резюмування (підбиття підсумків), промовляння підтексту. Переказ – виклад своїми словами того, що сказав співбесідник, він може бути повнішим на початку, надалі – коротшим, із виділенням найбільш важливого. Ключові слова: «Ти говориш...», «Як я розумію...», «Іншими словами, ти вважаєш...». Уточнення (з'ясування)

відноситься до безпосереднього змісту того, що говорить інша людина. Уточнення може бути направленим на конкретизацію та з'ясування чогонебудь («Ти сказав, що це відбувається давно. Як давно це відбувається?», «Ти саме в четвер не хочеш йти в університет?»). Уточнення може також стосуватися до всього вислову іншої людини («Поясни, будь ласка, що це означає?», «Чи не повториш ще раз?», «Може, розповіш про це детальніше?»). Віддзеркалення відчуттів - це промовляння відчуттів, які відчуває інша людина («Мені здається, ти скривджений», «Ймовірно, ти відчуваєш себе засмученим»). Наслідки: співбесідники менше бояться негативних відчуттів; бачать, що їх розуміють. Промовляння підтексту - промовляння того, про що хотів би сказати співбесідник, подальший розвиток думок співбесідника. Резюмування використовується в тривалих бесідах або переговорах («Отже, ми домовилися з тобою, що ...», «Твоїми основними ідеями є...»).

Важливо в роботі із студентами в парах тренувати прийоми активного слухання через промовляння (переказу повного і короткого): на першому етапі один партнер увесь час тільки слухає і переказує, повертаючи думки співбесідникові, потім вони міняються ролями; на другому етапі треба переказувати вислови партнера і продовжувати розмову, те ж робить другий партнер. Тема, що обговорюється співбесідниками, стосується якоїсь позитивної події, яка відбулася із співбесідниками. Ця вправа включає роботу з відчуттями. Відчуття - це емоційна реакція на ситуацію або людей. Не буває поганих або хороших відчуттів. Вони – невід'ємна частина людини.

Одна з умов ефективного спілкування – це розпізнавання реальних відчуттів і уміння їх описати. Відчуття – ключ до розуміння себе, оскільки вони дозволяють описати свій внутрішній світ; розуміння відчуттів полегшує емпатію щодо інших і дозволяє відповідати мовою відчуттів. Різні люди по-різному описують свої відчуття. Проте, коли хтось описує свої відчуття партнерові, краще, що той може зробити – це прийняти їх. Неприйняття або засудження відчуттів іншого – свідчення того, що людина не хоче знати про них. Відкидання відчуттів не може змінити відчуттів іншої людини. Реакція

оточуючих на те, як людина сприймає відповідь на свої відчуття, залежить і від її відчуттів із цього приводу. Люди передбачають відчуття інших, спираючись на свій попередній досвід. Щоб зрозуміти внутрішній стан партнера або перевірити, чи правильно сприйняти відчуття, слухач може запитати: «Я хочу зрозуміти твої відчуття – ти випробовуєш (опис відчуття), чи не так?» . Відчуття страху, провини, незручності часто блокують дії людини, причому можна навіть не здогадуватися про причини цього блокування. Зрозумівши їх – життя стане гармонічнішим. Для цього важливо нагадати студентам про те, що при роботі в парах не можна про себе говорити погано, критикувати, вносити елементи недосконалості, непевності.

У процесі спілкування можливі втрати і викривлення інформації, тому слід навчитися визначати фактори, які сприяють втраті чи збереженню інформації, пам'ятати про необхідність уточнення інформації з першоджерела та зменшення ланок, через які ця інформація передається, навчитись переформулювати написане або почуте іншими словами, намагаючись зберегти зміст. Якщо комунікативний процес протікає на сумісній діяльності, то обмін знаннями й ідеями з приводу цієї діяльності неминуче приведе реалізацію досягнутого взаєморозуміння в нових сумісних спробах розвинути далі діяльність, організувати її. Участь одночасно великої кількості людей в цій діяльності означає, що кожен тут повинен зробити свій особливий внесок, а це дозволяє інтерпретувати взаємодію як організацію спільної діяльності. Кожна ситуація диктує свій стиль поведінки й дій. Розрізняють три основні стилі дій: ритуальний, маніпулятивний і гуманістичний. Ритуальний стиль задається культурою. Недотримання ритуалу породжує припущення про некомпетентність людини, про її невміння дотримувати «правила гри». Що стосується маніпулятивного стилю взаємодії, то мета його полягає в намірі управляти, навчати, впливати, нав'язувати свою позицію. Заради здійснення маніпуляції застосовується широкий набір засобів, зокрема деривації (псевдодокази): використання незаперечних істин; посилення на авторитет; звернення до загальноновживаного (усі так міркують); застосування гри слів

(наприклад, гра семантичними контекстами), заміна негативно забарвлених висловів позитивними та навпаки; навішування ярликів (labeling); змішування причин і наслідків; перенесення авторитету; створення відчуття спільності; «підтасування карт»; звернення до думок «як усі». Так звана теорія ярликів, яка частіше застосовується для розуміння природи злочинності, наголошує на тому, що ярлики навішують, люди, які презентують сили закону та порядку або наділені повноваженнями накидати іншим точно визначені правила конвенційної моралі. Таким чином, ярлики на позначення категорії девіації є виявом структури влади в суспільстві. Правила, з погляду яких виділяється девіація, формулюються багатими для бідних, чоловіками для жінок тощо. Коли дівчина або жінка чи хлопець або чоловік здійснюють вчинок поза рамками їх гендерної стереотипної поведінки, на них клеять ярлик. Е.Лімерт (Limmert, E.) називає перший акт переступу первинною девіацією. Вторинну девіацію спостерігаємо тоді, коли індивід приймає ярлик і починає дивитися на себе як на девіанта чи девіантку. У випадку гендерної соціалізації, спостерігаємо, що це веде до невпевненості, нерішучості, низької самооцінки як у жінок, так і чоловіків. Персоналізація (як принцип) послаблює псевдодокази, тим самим оберігаючи від такої деривації. Тому студентам важливо продемонструвати два типи мовної поведінки «Я-повідомлення» та «Ти-повідомлення». В «Ти-повідомленнях» щось приписується співбесіднику, власні сприйняття і припущення узагальнюються та зумовлюють увесь процес передачі інформації.

Тому «Ти-повідомлення» часто звучать як дорікання. Можливі наслідки: співрозмовник перестає стежити за розмовою і відчуває, що його не сприймають серйозно. Здебільшого, «Я-повідомлення» не вкладається в рамки простої формули чи речення. Головне дотримуватися правила незвинувачування й намагатися говорити про власну реакцію, а не висновки щодо дій іншої сторони. У роботі зі студентами важливо так підібрати ролі, щоб у них не було наперед визначених стосунків підлеглості – підпорядкованості. Модель «Я-повідомлення» складається з трьох основних

частин:

- 1) подія (коли..., якщо...),
- 2) ваша реакція (я відчуваю...),
- 3) результат, якому віддається перевага Вами (мені хотілося б, щоб..., я вважав би за краще..., я був би радий...).

У спілкуванні може використовуватися не повна форма «Я-повідомлення», а скорочена («Мені б хотілося, щоб ми домовилися про те, хто виносить сміття», «Коли я бачу брудні руки, у мене мурашки по спині бігають»). Першочергова мета «Я-повідомлення» – не примусити когось щось зробити, а повідомити свою думку, свою позицію, свої відчуття і потреби; у такій формі інший почує і зрозуміє їх швидше. В «Я-повідомленнях» передається власна думка, висловлювання своїх відчуттів. Важливо навчитися вкладати свої емоції в «Я-повідомлення». Гнів завжди веде до виникнення «Ти-повідомлення», яке має в собі присуд, «вердикт». Присуди базуються на припущеннях. Тому необхідно навчитися уточнювати ці припущення. Інші люди зовсім не зобов'язані діяти згідно з цими припущеннями, якщо вони їх не розділяють. Студентам слід зрозуміти, що «Я-повідомлення» не спрацює, якщо вони намагатимуться встановити контроль над іншою людиною. Але якщо ви бажаєте прояснити проблему й знайти шанс для її вирішення, «Я-повідомлення» може стати в нагоді. Формула «Мені б хотілося, щоб у майбутньому ти...» дає надію на майбутнє: в наших стосунках є спільне майбутнє. Техніка «Я-повідомлення» визначається як наявність протилежних тенденцій у суб'єктів взаємодії, що виявляються в їх діях.

Проблема взаємодії учасників педагогічного процесу набуває дедалі більшої гостроти у сучасній системі освіти. Виховання гендерної культури відбувається, на нашу думку, через формування взаємної поваги один до одного, та представників іншої статі, розширення уявлень про характер взаємодії у конфлікті. Понятійна схема дослідження конфлікту фіксує як мінімум чотири основні характеристики конфлікту: структуру, динаміку, функцію і типологію конфліктів. Хоча структура конфлікту описується

авторами по-різному, основні її елементи практично приймаються всіма. Це – конфліктна ситуація, позиції учасників, об'єкт, «інцидент», розвиток і вирішення конфлікту. Ці елементи діють по-різному, залежно від типу конфлікту. Перший крок у мистецтві вирішення конфліктів – це здатність сприймати конфлікт як нерозкрити можливість і стежити за появою сигналу конфлікту і життєвим циклом конфлікту. Не випадково в конфліктології техніка роботи з конфліктами носить назву «Айсберг». Конфлікт має сторони, а сторони мають цілі. Коли цілі несумісні, суперечливі, виникають спірні питання з відповідними моделями ставлення і поведінки. Загальний результат усього цього – конфлікт. Кінцевий склад сторін і їхніх цілей – система конфлікту. Відображення системи конфлікту – основна частина роботи над конфліктом. Головний конфлікт розгортається довкола провідних цілей – потреб. Виділяють чотири класи цілей – потреб: виживання; індивідуальне, колективне; добробут, що переважно означає наявність їжі, одягу, закладів охорони здоров'я; ідентичність, тобто те, заради чого живуть; свобода – можливість вибору перших трьох. Деякі з цих потреб інституціоналізовані як права людини. Потреби/права – це те, що реалізується в особистостях; вони відчують потреби, задовольняють їх, порушують тощо. Реальні конфлікти є складними й заплутаними, але в межах кожного з них можна виділити елементарні конфлікти з двома учасниками чи учасницями, які переслідують одну й ту ж мету. Для елементарних конфліктів завжди варто визначити п'ять можливих варіантів завершення, що слугуватимуть відправними точками для осмислення конфлікту, вироблення стратегії та конкретних дій, зокрема:

1. Перемога однієї чи одного: одна сторона домінує, інша втрачає;
2. Перемога іншого чи іншої: домінує інша сторона;
3. Відхід: обидві сторони відмовляються від своїх цілей (на деякий час);
4. Компроміс: обидві сторони від чогось відмовляються, а щось здобувають;
5. Трансценденція: ситуація визначається по-новому; обидві сторони здобувають більше, ніж втрачають.

Автори (Й. Гальтунг, З. Белоусова, А. Ащупов, А. Шипилов та ін.), які акцентують свою увагу на інтерактивній стороні спілкування зауважують, що залежно від вирішення конфлікту він може бути позитивним або негативним, конструктивним або деструктивним, чи недозволенним. Деструктивний конфлікт частіше стає незалежним від своєї причини, сприяє переходу в процесі спілкування «на особистість», легше породжує насильство. Насильство породжує насильство. Отже, його треба уникати, щоб ще більше не ускладнити конфліктну ситуацію. Навіть якщо взаємний відхід від конфлікту часом може бути доброю ідеєю, самоствердження, в певних межах, є людською потребою. Ненасильство заповнює цю порожнечу, принаймні теоретично. Ненасильство - це те, з чим більшість людей має справу щодня. Візьмімо хоча б обстоювання своїх прав, намагання досягти певних цілей без насильства, не завдаючи шкоди іншим. Проте ненасильство це не те саме, що не поводитися насильницьки, оскільки останнє означає ще й пасивність, бездіяльність, скорення долі. Ненасильство ж в ідеалі повинне охоплювати думки, слова і дії:

1. Ненасильство в думках: медитація, внутрішній діалог, підготовка до роботи з конфліктом, намагання виявити і усунути власні деструктивні імпульси.

2. Ненасильство в словах: діалог зі сторонами конфлікту, уникання навішування ярликів «провини/гріха», пошук спільних коренів та майбутнього, спільна відповідальність, обережне з'ясування тривоги, страхів, нереалізованих потреб тощо.

3. Ненасильство в діях: демонстрації, використання ЗМІ, зустрічі з метою переговорів; інакше кажучи, м'які, ординарні політичні заходи. Але є ще й екстраординарна політика рішучого ненасильства на зразок невійськової оборони від зовнішнього прямого насильства, ненасильницьких революцій проти внутрішнього структурного насильства.

Творчість, пошук нових ідей є необхідними в основних, складних конфліктах. На думку Й. Гальтунга, існують так звані «викрадені конфлікти», ситуації, які розв'язуються третьою стороною без згоди учасників конфлікту.

Медіація передбачає добровільне запрошення третьої сторони на допомогу.

При розв'язанні конфліктів важливо дотримуватися таких цінностей, як справедливість, співпереживання, емпатія, благодійність, розуміння, пробачення, повага до інших і спокійне ставлення до того, що люди не обов'язково змінюються як бажаємо цього ми. Водночас не треба забувати і про інший «комплект» цінностей - скептицизм, егоїзм, потребу в ієрархії, владність, передбачуваність, суворість, авторитарність, ворожість, почуття хаотичності світу. Один з шляхів забезпечення підтримки чи відновлення переконання сторін в успішному результаті – переглянути можливі джерела наших цінностей.

Самопрезентація як особливий аспект комунікації є важливою складовою ефективності професійної діяльності в індивідуальній роботі з людьми. Умінням правильно подати себе і «прочитати» справжні переживання партнера, приховані за маскою самопрезентації, повинен володіти фахівець у сфері формування гендерної рівності. Діюча людина здатна встановити контроль над невербальними і вербальними аспектами своєї поведінки й маніпулювати ними відповідно до завдань. Проте мистецтво спостерігачів розпізнати навмисність поведінки індивіда розвинене краще, ніж здатність маніпулювати своєю поведінкою, тому спостерігач, швидше за все, має перевагу перед діючою, і це підтримує асиметрію комунікативного процесу. У сучасній літературі самопред'явлення трактується як управління враженням про себе в інших людей за допомогою безлічі стратегій поведінки, які полягають в поданні свого зовнішнього образу іншим людям. Самопред'явлення може бути скоректовано, розвинено за допомогою спеціальних методів. Їх вибір залежить від того, який аспект самопрезентації порушений – або на рівні особових конструктів (висока тривожність, нестійкість Я-концепції, надмірна мотивація самопред'явлення), або на рівні соціальних умінь. Адекватні методи тренінгових груп, спеціального навчання, тренінгу соціальних умінь, що поєднує групові й індивідуальні методи [20]. В ході ведення бесіди із студентами щодо інтеракцій у навчальному середовищі з'ясувалося, що коли викладач викликає для

відповіді на питання, то тих студентів, які краще готуються звать по імені, що не завжди сприймається рівнозначно в групі. Традиційні стереотипи свідомості самого вчителя не дозволяють йому створити «новий простір» взаємодії різних суб'єктів (хлопців, дівчат), позбавляючи тим самим їх можливості знаходити нові форми і способи спілкування, обміну цінностями, відводячи їх в світ протилежних цінностей «чоловічого» і «жіночого». Внаслідок того, що педагог не завжди готовий в ході учбово-виховного процесу запропонувати нові способи спілкування, вийти за рамки консерватизму його змісту, відбувається не тільки гальмування інтелектуальних і духовних потенцій особи молоді, але і, кінець-кінцем, вони залишаються незатребуваними самим суспільством.

Треття педагогічна умова – це використання методики нівелювання гендерних стереотипів.

Відомо, що гендерні експектації є певними приписами рольової поведінки, які регулюють взаємини статей у тому чи іншому соціумі. Багатовікова диференціація позицій чоловіків та жінок знаходить своє відображення в поглядах на призначення статей у сім'ї та суспільстві. У більшості країн чоловіків вважають «сильною» статтю не лише за перевагою фізичних потенцій, але й психологічних. Тому чоловіків виховують домінантними, ініціативними, наполегливими в досягненні успіху, «товстошкірими» та раціональними в міжособистісних контактах, агресивними у досягненні, підпорядкуванні собі заради мети, стриманими в переживаннях та виявленні почуттів. Ці якості є складовими гіпермаскулінності, образу ідеального, «справжнього» чоловіка. Психологи стверджують, що гіперфемінінність вкорінюється в особистості жінки, по-перше, через переконаність, що здатність жінки до успішної кар'єри та просування «по службі» базується виключно на її здатності прискорювати та поглиблювати інтимні взаємини з оточуючими чоловіками. По-друге, оскільки стосунки з чоловіками вважаються основоположними в житті жінки, то гіперфемінінні жінки схильні оцінювати свою сексуальність та привабливість зручним капіталом у рамках побудови романтичних взаємин з протилежною статтю. При

цьому сексуальність вважається зброєю жінки у маніпулюванні стосунками з чоловіками. По-третє, гіперфемінні жінки поділяють традиційні погляди на чоловіків, у яких вбачають сексуальних агресорів, ініціаторів сексуальної активності. Отже, вихідним принципом функціонування моделей взаємодії чоловіків і жінок є принцип цілеспрямованого формування образу людини – чоловіка, людини – жінки. Небезпека неусвідомленого формування образу людини – чоловіка, людини – жінки, полягає в тому, що, він, орієнтуючись на матеріальний успіх, на важливість грошей, поляризацію сімейних і соціальних ролей, симпатію до «сильних світу сього» не тільки обмежує особистісний розвиток людини, але й призводять до певних його викривлень.

Основне, завдання викладача полягає в деконструкції гендерних стереотипів. Педагог має усвідомлювати, що «перевернуті» статеві ролі, зокрема «жінка – кормилець сім'ї», а «чоловік – домогосподар», аж ніяк не мають бути ідентифіковані як патологічні. Будь-яка зміна сімейного чи соціального статусу особи, як наприклад, заміжжя, не повинно розглядатися в контексті лише однієї статі. Так, від жінок педагог може очікувати досягнення такої ж автономії поведінки чи вияву наполегливості, як і від чоловіка. І, навпаки, від чоловіків можна очікувати, наприклад, вияву такої ж експресивності, ніжності, чутливості, як і від жінок.

Що ж являє собою діяльність із «зживання» гендерних стереотипів? Перший крок у технології – це відповідь на питання: «Який найбільш поширений образ людини – чоловіка і людини – жінки?»

На думку опитаних студентів, якості, що відповідають сучасному ідеалу типової чоловічої та жіночої поведінки, мають такий рейтинг.

Ці міркування підкріплюються аналізом образів чоловіка і жінки в рекламі. Аналіз ЗМІ засвідчує існування гендерного дисбалансу у висвітленні ролі чоловік і жінок у суспільстві. Фрейдистські мотиви констатували теоретики засобів масової комунікації в рекламі товарів, що далекі від еротики. Оголене жіноче тіло – принаadne тло не тільки для «композиції» парфумів, засобів гігієни, цигарок, автомобілів, спиртних напоїв, ліків, але, як не дивно,

навіть лижних костюмів («Всім буде жарко...»), пейджингового зв'язку («Найбільша зона охоплення»), меблів («Жінка хоче...»), різноманітних приладів, будівельних матеріалів, газонокосилок. Відбувається дисонанс реального стилю життя й можливостей пересічного громадянина й тих зображень, які переслідують матерів і батьків, бабусь і дідусів, хлопчиків і дівчаток, учителів і контролерів, водіїв і безробітних на величезних придорожних білбордах і світлових плакатах у метро, на сторінках бульварних видань і дорогих глянцевого журналі, з екранів телевізора, голосів FM-станцій.

Таблиця 2.3

Рейтинг якостей, що відповідають сучасному ідеалу типової чоловічої та жіночої поведінки

Він	Вона
1. Компетентний, розумний.	1. Любляча, здатна до емоційної підтримки.
2. Досягає успіху в діяльності.	2. Турботлива.
3. Впевнений у власних силах та у власній точці зору.	3. Добра, ніжна, лагідна, співчутлива.
4. Зібраний, здатний діяти в екстремальних умовах.	4. Мудра, розважна.
5. Фізично витривалий.	5. Приваблива зовні, чарівна.
6. Здатний планувати та передбачати розвиток подій.	6. Надійна, вірна, культурна.
7. Здатний вести за собою.	7. Комунікбельна, здатна йти на компроміс.
8. Енергійний, здатний планувати діяльність на далеку перспективу.	8. Поступлива, тактовна.
9. Комунікбельний і водночас небагатослівний.	9. Працелюбна, терпляча.
10. Виважений, здатний приймати зрілі рішення.	10. Розумна, ерудована.
11. Працелюбний.	11. Впевнена в собі.
12. Наполегливий у досягненні мети.	12. Емоційно чутлива, вразлива.
13. Здатний до ризику, нововведень.	13. Елегантна, модна.
14. Відповідальний, надійний.	14. Економна, здатна раціонально розподіляти бюджет.
15. Любить дітей.	15. Скромна, сором'язлива.
16. Елегантний в одязі та в манері спілкування.	16. Із розвиненою інтуїцією.
17. З розвинутих почуттям гумору.	17. Здатна протистояти негараздам.
18. Вірний.	18. Кокетлива.
19. Добрий, чуйний.	19. Хитра, гнучка у спілкуванні.
20. Мудрий, великодушний.	20. Уміла господиня.

Надмірна жіноча сексуальність не просто перетворюється в «еталон» фемінінності, а й прагнення витворити стереотип, який наполегливо запроваджують сучасні жіночі видання. Самопрезентація, самоприкрашання, самолюбівання, самооцінність із метою захоплення простору, який називають чоловічим. Як у конструкторі «Лего»: досить просто перетворитися із «ділової» на «справжню», з Попелюшки - на спокусливу левицю, з «синьої панчохи» — на повію. Як не дивно, але літературно-історичні образи виявляються надто живучими і навіть вигідними. До них сьогодні звертається і чимало журналістів, підбираючи означення для окремих сучасних типів. У традиційних іпостасях з'являються модерні анни кареніни (вони легко піддаються впливу чоловіка й готові жертвувати собою), васси залізнови (нині це жінка у бізнесі), марії кюрі (творча особистість). Але роками до нас приходить у дім знаменита «тьотя Ася», Емма Петрівна з її улюбленим «Аріелем», чужі гості з «Досями», «Тайдами», шампунями, підгузниками, майонезами, бульйонними кубиками «Маггі», «Тік-таками», «Діролами», йогуртами, холодильниками та нескінченною низкою товарів, без яких нам не поліпшити свого життя. Вчені зробили висновок: із загального обсягу телереклами, що адресована жінці, 39% припадає на оголошення, де пропонуються засоби догляду за собою (косметика, парфумерія, ліки), а 61 % реклами пропонує їй засоби догляду за домом, дитиною, чоловіком. Тобто стереотипи лишаються, фактично, незмінними і в сучасній рекламі. Зрозуміло, що життя та соціальні ролі українських жінок є дуже різними, набагато розмаїтішими, ніж запропоновані зразки. Однак засоби масової інформації зашорені матрицями й шаблонами і не готові подивитися на світ ширше, допомогти побачити жінку й чоловіка в розвитку їхньої культурної, соціальної, особистісної актуалізації.

Можна припустити, що у студентів і студенток, які не володіють такими якостями, може скластися враження, що вони не підходять під образ ідеальних чоловіків і жінок. «Відступ від правил» у свідомості багатьох людей формує відчуття неуспішної людини в суспільстві. Але найсумніше те, що жінка або чоловік, які не змогли досягти «планки успіху» в сучасному суспільстві,

вважають себе невдахами, і втрачають віру у власні сили. Людину, розчарованої в собі, практично неможливо чимось мотивувати. І якщо педагог не зможе все ж таки розбудити в неї інтерес до підтримки в бажанні студента/студентки, переглянути свої відносини з протилежною статтю, із самим собою, ставлення до навколишнього світу, то він зможе розчаруватися у своїй діяльності. Якщо ж педагог сприймає студентів або студенток як таких що, не відповідають традиційним уявленням про чоловіків і жінок, що опинилися на «узбіччі життя», то він сам дуже скоро наткнеться на межі своєї педагогічної діяльності у формуванні гендерної рівності.

Щоб цього не відбулося, необхідно відповісти на такі питання:

Як можна пояснити зафіксовані в дослідженнях відмінності в психології чоловіків та жінок? Чи свідчать вони про природну (генну, гормональну, конституційну) схильність статей до певних видів діяльності? Якою мірою вони є результатом тривалого дисбалансу позицій чоловіків і жінок у соціумі?

На ці і багато інших питань немає заздалегідь готових відповідей. Отож, питання знову набуває риторичного характеру - біологічні чи соціальні передумови зумовлюють цю відмінність між статями?

Студенти разом з викладачем шукають відповіді на питання: чому психологія чоловіка орієнтована переважно на виконання професійних, соціальних ролей, тобто на предметно-інструментальну діяльність у колі людських контактів, а жінки - на сімейні, побутові ролі, тобто на емоційно-регулюючу діяльність? Психологи твердять, що індивідуальні відмінності людей з більшості психологічних властивостей у рамках однієї статі набагато переважають міжстатеві. Між чоловічою та жіночою психологією більше подібного, ніж поміж самими жінками або чоловіками. За соціальними якостями чоловіки та жінки схожі, проте не ідентичні. При цьому наявні відмінності зумовлені, як правило соціально-культурними впливами, ніж природним добром. На особистому досвіді студенти переконуються, що паспортна стать визначається дуже легко.

Поняття «психологія статі», заснованої на ідеалі маскулінності Поняття

«психологія статі», заснованої на ідеалі маскулінності й фемінінності, сформувавши значно важче. Багато жінок вважають себе мужніми, але не багато чоловіків хотіли б називатися жіночними. Для того, щоб зуміти аргументовано відповісти на поставлені нижче питання пропонуємо студентам використовувати раніше набутий життєвий досвід у сім'ї, суспільстві, знання вже вивченого теоретичного матеріалу.

- Як Ви уявляєте рівність, її загальну концепцію?
- Як забезпечується рівність в гендерному контексті? (Відносно Вас, Вашої сім'ї, суспільства в цілому).
- Який гендер володіє привілейованим статусом?
- Як розподіляються гендерні ролі?
- Як Ви розумієте сильну і слабку стать?
- Дайте характеристику сильних і слабких людей.
- Як пов'язані привілейований гендерний статус і можливості самореалізації?
- Як Ви розумієте рівні можливості самореалізації в гендерному контексті?

Ці питання зв'язані між собою. Згідно із стереотипом, глибоко вкоріненому в суспільній свідомості, жінки належать до слабкої статі і це, головним чином, визначає нерівність статі. Зауважимо, що не зважаючи на суспільно позначену фізичну слабкість, жінка не звільняється від фізичної праці. У соціальному плані підлегла роль жінки в статево-рольовому розподілі праці і обмеження можливості самостійно забезпечувати матеріально себе і своїх дітей в традиційних суспільствах привела до появи твердження про їх неповноцінність і залежність від чоловіків, про обмеження їх життєдіяльності виключно сімейним кругом і виконанням природного «біологічного призначення», тобто дітонародження.

Гендерна стереотипизація сприяє тому, що людина оцінюється й характеризується не за тими якостями, носієм яких вона є, а виходячи з піднесеного стереотипу. Якщо розглянути це явище з погляду звичайної

людини, то її можна зрозуміти, оскільки стереотипізація дозволяє людині проявити власні лінощі, залучившись до загальноприйнятого стандарту. Виходячи з вищевикладеного, а також ґрунтуючись на особистий досвід, піднімаються на обговорення такі питання:

- Що таке слабка людина і якими характеристиками вона наділена?
- Що таке сильна людина і якими характеристиками вона наділена?

Після обговорення загальних характеристик слабких і сильних людей обговорюються такі гендерні стереотипи як поняття слабкої та сильної статі. Питання на виявлення гендерних стереотипів наступні:

- Чим зумовлено прийняте поняття слабкої і сильної статі?
- Як співвідноситься стереотипізація слабкої та сильної статі з поняттям рівності?

Ділимо дошку на дві графи. Перша призначена для занесення якостей «сильних» людей, друга - для характеристик «слабких». Досвід наших занять показує, що одні і ті ж якості можуть знайти своє місце і в графі «сильних», і в графі «слабких». Але в кожному окремому випадку вони приймають різні значення. Наприклад, агресивність у графі сильних інтерпретується так: «вважає себе вище і сильніше за інших», у графі слабких це звучить як «захисна реакція власного безсилля»; поступливість у графі сильних показує «розуміння або зневагу безпорадності іншої людини». Ця ж риса в другій графі слабких означає «безвихідність, слабка людина не має іншого виходу, окрім як поступитися».

Це свідчить про відносність оцінки людських якостей і дає можливість роздуму про реальні причини їх прояву.

Індивідуальні властивості в будь-якому випадку не самі по собі впливають на розвиток особи, а через способи здійснення дій людини, тобто через операціональний склад її діяльності. У результаті в кожній людині в процесі розвитку та життєтворчості формується певна, ідеально властива їй модель гендерної поведінки, що містить у собі власне індивідуально та суспільно визнане за гендерною культурою суспільства. Проблема гендерної ідеології

суспільства трансформує проблему гендерної соціалізації в проблему соціальну, моральну відповідальність соціуму, який певною мірою програмує і спрямовує змістовні характеристики образу Я. І жінки, й чоловіки поводяться в суспільних нішах відповідно до своєї загальнолюдської сутності, до своєї статевої приналежності та сімейного виховання. В той же час нам необхідно відповісти на питання: «Припустимо, маскулінні цінності в суспільній свідомості найвагоміші. Чи означає це, що жінок необхідно виховувати схожими на чоловіків як у своїх думках, так і в поведінці?», «Чи повинні ми відносити жінку до розряду несамореалізованих жінок, якщо вона вибрала роль дружини, матері?», «Чи правильне твердження, що повноцінне життя можуть вести тільки жінки, які досягли успіху в кар'єрному зростанні?» .

Відповіді на поставлені вище питання студенти шукають в особистому досвіді, а це дозволяє їм зробити висновок, що гендер – є сукупність норм поведінки й позицій, котрі зазвичай асоціюються з особами жіночої та чоловічої статі в певному суспільстві. Отже, гендер – це соціальна стать, що враховує увесь комплекс соціальних і культурних характеристик статевого розподілу праці.

Опора на особистий досвід сприяє уникнути стереотипізації у своєму мисленні, мовленні, діях, а також виявляти стереотипність мислення інших людей. Ми не маємо права говорити, «всі діти...», «всі люди...», «всі жінки...», «всі чоловіки». Для цього ми мали би опитати всіх дітей, людей, жінок, чоловіків... і спитати, чи насправді вони так думають. На власному досвіді студенти переконуються, що існує безліч різних «розумінь», тому важливо дотримуватися принципу персоналізації у спілкуванні. Будь-яка проблема гендерної рівності, що стосується життєдіяльності людини, людини-чоловіка й людини-жінки може розглядатися виключно з позицій індивідуального досвіду.

Важко не погодитися з думкою І. Кона, що трансформація канонів маскулінності «має об'єктивні межі, зумовлені з одного боку, рамками статевого диморфізму, а з іншої – індивідуально-типологічними

відмінностями».

Поняття гендера не ототожнювати з поняттям біологічної статі. Обидва ці феномена існують одночасно і певним чином пов'язані між собою. Чоловіки й жінки мають біологічні та індивідуальні відмінності, але ці об'єктивні відмінності не можуть бути підставою для встановлення ієрархії між людьми того або іншого типу дискримінації за ознакою статі. Існують деякі біологічні і психологічні відмінності між чоловіками і жінками, і, якщо ми не хочемо повторювати досвід «безстатевої» радянської педагогіки, то програма виховання хлопчиків і дівчаток спочатку в сім'ї, а потім у системі соціального виховання повинна будуватися з урахуванням індивідуальних здібностей, інтересів і потреб індивідів, а не на основі традиційних гендерних стереотипів.

Прихильники «нового гуманізму» соціалізацію тлумачать як діяльність особи щодо розвитку своїх здібностей і можливостей на основі критичного розбору пропонованих суспільством стереотипів. Відповідно, успіх соціалізації означає подолання особою тих елементів середовища, які заважають її самореалізації.

Зрозуміло, негуманно підпорядковувати суспільним інтересам увесь внутрішній світ людини. Але так чи інакше, суспільство впливає на людину, і цей вплив не можна не враховувати. Соціалізація і є дія на людину середовища, суспільства, і хоча вона недостатня, але абсолютно необхідна для становлення особистості. В той же час не можна шукати причини стереотипної поведінки чоловіків і жінок, що заважають їх самореалізації лише в навколишньому середовищі, наприклад, насильника розглядати лише як результат соціального оточення, що висуває людині вимоги у вигляді стереотипних гендерних ролей, провокуючи його на негармонійну поведінку.

Якщо формування образу людини – чоловіка, людини – жінки сприймати тільки з позиції якогось одного показника, то в нас можуть виникнути ілюзорні очікування, що в разі усунення «дефектів соціального середовища» чоловік зможе легко позбутися від гендерних стереотипів. Звичайно, для зміни гендерних стереотипів, упереджених уявлень про роль чоловіків і жінок у

суспільстві необхідні стратегії та програми, інформаційні й роз'яснювальні кампанії щодо зміни ситуації в суспільстві.

Політичні та соціальні зміни в суспільстві підкоряються важливій меті: вивести жінок і чоловіків із стереотипного сприйняття образу людини, утвердити права жінок в сім'ї та суспільстві на рівні з чоловіком, і у чоловіків і в жінок розвинути навички самостійного життєвого вибору, гендерних компетентностей.

Аналіз наукової літератури, власний досвід роботи дозволив нам сформулювати методичні рекомендації щодо проведення круглих столів і дискусій за поставленою проблемою. У проведенні дискусій важливо усвідомити, що рівноправне представлення обох статей і паритетне враховування їхніх думок та інтересів - запорука формування нестереотипного образу людини (чоловіка й жінки).

У бесідах про так звані «історії успіху» (розповіді про певні партії, категорії населення, галузі) паритетно представляйте обидві статі (не лише чоловіків, як це часто трапляється); у сюжетах про «історії неуспіху» (кризові явища, соціальні негаразди) демонструйте не лише постаті жінок.

Не акцентуйте увагу здебільшого на жінках-актрисах і повіях, намагайтеся побачити жінок, які проявили себе, наприклад, у сфері науки чи громадській діяльності. У розмовах, де подаються певні іміджеві характеристики політиків, бізнесменів та інших категорій, пам'ятайте про взаємозамінні ролі. Педагог завжди має в розпорядженні ряд фактів, але їх вибір і демонстрація студентам залежить від нього самого. Наприклад, характеристика так званого «сильного чоловіка» стане вичерпнішою, якщо поряд з вагомими «плюсами» постануть і людські «мінуси». Або ж поєднання «слабкості» та «сили» жінки. Слід відмовлятися від пошуку тих фактів, уподобань, захоплень, які традиційно підкреслюють «мужність» одних і «слабкість», «вторинність» інших. При цьому не перебільшуйте, (надмірна увага, гіперболізація мають ефект нівелювання), а подавайте як цілком закономірний факт.

Уникайте стереотипної та застарілої лексики: «слабка половина», «чарівна стать», «слабка стать» і «сильна половина», «сильна стать» тощо. Не вживайте щодо чоловіків словосполучення на кшталт «забезпечувати сім'ю», оскільки для багатьох із них у сучасних умовах актуальним є словосполучення «забезпечити хоча б себе». Коректніше до обох статей використовуйте словосполучення «додавати кошти в сімейний бюджет», «поповнювати сімейний бюджет», «дбати про родинний добробут» та ін. Обирайте сучасні моделі родини (наприклад, у розповідях про сімейний бюджет у зв'язку з підвищенням цін, житлово-комунальних послуг тощо), наводьте приклади, де обоє - і жінка, і чоловік - вносять обопільний вклад у формування сімейного бюджету, а не намагаються вдаватися до експлуатації (за наших умов переважно експлуатованими є чоловіки, яких жінки «призначили» годувальниками, оскільки так зручніше). Увагу слід акцентувати на тому, що обоє - і жінка, і чоловік - несуть однакову відповідальність за виховання дітей. Навіть у вуличному фотографуванні сфокусовуйте увагу на чоловікові з дитиною, ламаючи стереотипи суспільного уявлення про те, що батько - та особа, яка дуже рідко з'являється вдома, не няньчить дітей, постійно втомлена і мовчки сидить перед телевізором. Розповідайте про жінку в бізнесі, жінку-професіоналку без сурогатів і стереотипів показу її в інтер'єрі будь-якого дзеркала (модельного подіуму, салону краси, ресторану тощо). Намагайтеся знаходити подібні приклади в інших сферах.

Не вдавайтеся до культивованих досі (здебільшого під впливом чоловічого середовища) моделей поведінки жінки й чоловіка на роботі: «або перший – або ніякий». Активніше залучайте жінок як експертів до коментарів протилежної статі, адже жінки часто складають кількісний показник на більш професійному рівні, тому їхні права та позиції повинні враховуватися. Відходьте від тотального коментування подій, тенденцій, явищ виключно від перших осіб, адже керівні посади, як правило, посідають чоловіки, тож думкою жінок знову буде знехтувано. Представляючи точку зору так званого «пересічного громадянина», скажімо, з приводу підвищення цін (для прикладу -

на яйця чи молоко), паритетніше представляйте думки як споживачів-жінок, так і чоловіків. З іншого боку, проводячи бліц-опитування людей на вулиці, наприклад, щодо зростання державного боргу, рівноцінно представляти думки як жінок, так і чоловіків. Говорячи про підвищення цін на памперси, необхідно подбати про однакову можливість для коментарів як експертами-жінками, так і чоловіками. Зосереджуючись на загрозі інфляції, грошових агрегатах, перерозподілі власності, перегрупуванні в парламенті, варто прагнути до паритету серед експертів, які висловлюють свої думки. Під час дискусій про роль жінки та чоловіка уникайте безплідних дискусій, зведених суто до біологічних функцій: а хто ж буде народжувати дітей тощо. Чітко розділяйте біологічні й соціальні функції. Увагу акцентуйте саме на останніх. Найголовніша рекомендація: керуйтеся двома критеріями: пошуком цікавої, корисної та об'єктивної інформації, а також намаганням паритетно представляти думки обох статей з тієї чи іншої проблематики, адже це запорука сучасного гендерного виховання на засадах діалогу, творчості, ненасильства.

Урахувавши всі рекомендації, сформулюємо такий основний принцип: у технологіях гендерної рівності приймати рішення з приводу створення певного образу людини-чоловіка, людини-жінки потрібно абсолютно усвідомлено. Тільки за умови усвідомленого формування образу людини (чоловіка й жінки) можна успішно і з повною відповідальністю надавати педагогічну підтримку тим, хто має гендерні проблеми, розглянуті раніше. Безвідповідально застосовувати будь-який метод впливу дії, не розуміючи його наслідків. У першу чергу це стосується використання ярликів і стереотипів у нашій мові. Необхідно відмовитися від використання ярликів при формуванні образу людини – чоловіка, людини – жінки.

Ми говоримо здебільшого універсально, безвідносно до жіночої або чоловічої статі: академік, кандидат наук, доцент, професор, викладач, науковець, директор, декан, президент, політик. (Однозначно: серед чоловіків їх більше, але не ігноруватимемо жінок). На сьогодні у сфері культури й

мистецтва вже утвердилися жіночі форми: письменниця, поетеса, художниця, авторка, співачка, актриса. При цьому в офіційно-діловому мовленні перевагу віддано формам чоловічого роду, навіть тоді, коли існують відповідники жіночого роду (найчастіше це стосується посад, які зараз уже обіймають жінки: завідуючий, начальник, головний бухгалтер, старший інженер і т. ін. Зауважимо: у Державному класифікаторі професій України названо 7 тисяч професій, із них лише 38 – назв професій, посад, занять жіночого роду.

Існують також численні дослідження особливостей комунікації чоловіків і жінок в одностатевих чи змішаних групах, вироблення різних стратегій мовної поведінки. Інтенсивність розробок привела до появи нового поняття «гендерлект» – постійного набору ознак чоловічої і жіночої мови.

Пошук системи включення жіночого і чоловічого досвіду за допомогою мовленнєвих форм, використовуваних у змішаних групах, пошук моделей окреслення та наголосу на специфічно жіночому досвіді навіть за відсутності чоловіків зумовили, з одного боку, потужний розвиток словотворчих моделей української мови, а з іншого – є вираженням самоповаги усвідомленої та нормалізованої поваги, а також підвищеної чутливості Іншого та його особистісного чи загальнокультурного досвіду. На думку авторів «Уповноважувальної освіти», не треба лінуватися сказати «учасники й учасниці», якщо йдеться про групу, якої імовірно належать і жінки, і чоловіки: «Намагайтеся використовувати закінчення жіночого роду в іменниках, які його мають, або хоча б закінчення в дієсловах жіночого роду, якщо іменник спільного роду й іншомовного походження». Наприклад, «тренер сказала». І далі: «Будьте чутливими до будь-яких узагальнень, які стосуються жіночих і чоловічих ролей у суспільстві. Застосовуйте «принцип дзеркала» – якщо говорять, наприклад, «Я, як справжній чоловік, маю допомогти вам нести сумку», можна відповісти, що «Я, як справжня жінка, хочу нести її сама» тощо». Тому засобами мови важливо формувати гендерну чутливість, (чуйність, чутливість).

До цих пір мова йшла тільки про зв'язок між людиною та навколишнім

середовищем. Але людина – цілісна істота, і тому не можна забувати про її внутрішній світ. Намагаючись зрозуміти, що відбувається навколо себе у своїй душі, людина стає цілісною особою. Переносючи цю думку на діяльність педагога, розуміємо, що він повинен сприймати людину без яких-небудь забобонів і постійно намагатися дізнатися про неї щось нове, а отже, шукати нові можливості для виховного впливу з метою відкриття нових горизонтів розвитку людини, що набагато ефективніше і важливіше, ніж орієнтація на її недоліки. Основною характеристикою цілісного виховання є те, що педагог звертається до потреб людини і, тим самим, відкриває їй нові шляхи повноправної участі в навколишньому житті, розширюючи зони її самореалізації. Діяльність педагога щодо формування гендерної рівності студентської молоді характеризується відсутністю стереотипів і забобонів, постійним переглядом свого сприйняття суті людини – чоловіка і людини – жінки, пошуком нових можливостей для підтримки гендерної рівності, розширенням зон самореалізації хлопців і дівчат. Тому важливим принципом у діяльності педагога з корекції гендерних стереотипів є усвідомлення того, що людина – це істота, яка значною мірою залежить від її ухвалення іншими і яка здатна відповісти на це взаємністю. Ми завжди прив'язані до інших людей, які поведуться з нами відкрито і, відповідаємо їм тим же. Отже, використання принципу ухвалення виступає психологічним механізмом у технології корекції гендерних стереотипів.

Третій момент, який стосується наших міркувань про діяльність як психологічну основу технологій формування гендерної рівності студентської молоді полягає в тому, що мета самореалізації особи – це успіх у навчальній, творчій та інших видах діяльності. Смісловий ряд слова «успіх» достатньо широкий і включає ряд зовсім несинонімічних понять: успіх, визнання, справа, результат. Не дивно, що кожна людина, прагнучи до успіху, розуміє його по-своєму. Якщо говорити про студенток і студентів, то поняття успіху може відрізнятися в чоловіків і жінок. Властивість людини досягати успіху називається успішністю. Розрізняють :

- особову (внутрішню) успішність: відчуття задоволеності життям, повнота саморозкриття, втілення ідеалів самовіддачі і т. д.;

- професійну (зовнішню) успішність, яка зазвичай виражається у формальних показниках: професійному статусі, кваліфікаційній категорії тощо.

Очевидно, що незалежно від суб'єктивного сприйняття, успіх – це комплексне поняття. Успіх безпосередньо пов'язаний з потребами. У цьому сенсі він може розглядатися як стан, відчуття (яскраве, але зазвичай недовге) задоволеності якої-небудь потреби, що переживається: матеріальної, соціальної, духовної. «Незмінно успішних» людей у світі немає. Успішність - поняття відносне, означає вміння погоджувати з реальністю; відбиває потреби і діяльнісну сфери особи. Слід важливо відзначити, що внутрішній успіх можливий без зовнішнього, але зовнішній успіх неможливий без внутрішнього відчуття успіху - він просто перестає бути таким. Тому доцільно зробити акцент саме на досягненні внутрішнього успіху, тобто на досягненні задоволеності студента/студентки собою і своєю діяльністю. Зовнішній успіх найрозумніше розглядати як побічну мету, оскільки на практиці, він як правило, і є побічним результатом діяльності людини, що володіє внутрішньою успішністю.

Це й важливий момент покладений нами в основу технологій формування гендерної рівності студентської молоді: успішна людина, задоволена собою і своєю діяльністю, працюватиме гуманно, справедливо, толерантно й демократично. Так, студент/студентка, які мають успіх у комунікативній і соціальній компетентності, мають позитивну самооцінку і позитивно впливають на оточуючих і на ставлення інших; вони прагнуть до успіхів у навчальній й творчій діяльності і, зрештою, займатимуться саморозвитком своєї «Я-концепції» (і чоловіки, і жінки).

Спілкування з іншими фахівцями і спільне планування – невід'ємна частина діяльності розробки і проведення заходів гендерної спрямованості. У діяльності дуже важливе застосування засобів, які можуть підтримати процес формування гендерної рівності студентської молоді. У зв'язку з цим мету

необхідно сформулювати так, щоб вона була конкретною, щоб кожен учасник і учасниця процесу мали чітке уявлення, коли і як її можна досягнути. Для досягнення мети кожного учасника педагогічного процесу потрібно визначити цілі групи та умови, в яких протікає цей процес. Саме від вибору цілей найбільшою мірою залежить вибір змісту, методів і засобів технологій формування гендерної рівності.

Основний недолік у роботі зі студентами вищого навчального закладу викладачі, які вбачають у тому, що в реальній педагогічній практиці цілі діяльності часто взагалі не рефлексуються і не описуються. Набуття знань з наукових основ гендерної теорії взагалі й гендерної психології та педагогіки, може виступити як проміжна педагогічна мета, але тільки в тому випадку, якщо будуть задані способи оцінки фактичного досягнення цієї мети, тобто способи визначення того, чи дійсно студент/студентка опанували цими знаннями й уміннями. Для цього нами вводиться поняття компетентності гендерної рівності, яке в роботі називатиметься гендерними компетентностями.

Гендерні компетентності – це зовнішня форма внутрішньої діяльності процесу цілепокладання. Ця ідея стала провідною в нашій методиці діагностики гендерних компетентностей особистості. Гендерна компетентність виявляє свою сутність як складно структуроване та професійно важливе новоутворення особистості й можуть виступати показником результативності педагогічних умов підготовки майбутніх викладачів вищої школи до гендерної освіти студентів.

Доведено, що підготовка майбутніх викладачів до гендерної освіти студентів відбувається ефективно, якщо вона реалізується в спеціально організованих педагогічних умовах:

- врахування вікових особливостей студентів;
- це сформованість комунікативної компетентності;
- використання методики нівелювання гендерних стереотипів.

ВИСНОВКИ

1. Гендерна освіта – це процес і результат засвоєння знань, умінь і навичок щодо цілей, стандартів та способів соціокультурного конструювання ролей, поведінки, діяльності особистості, запропонованої суспільством, з урахуванням її біологічної статі, що спрямований на усвідомлення сутності «чоловічого» і «жіночого» як соціальних феноменів.

2. Підготовка майбутніх педагогів до основ гендерної освіти студентів у процесі навчально-професійної діяльності – це цілеспрямований навчально-виховний процес у вищому навчальному закладі, спрямований на розвиток особистісних і професійних гендерних характеристик майбутнього вчителя, що поєднує настанову на розуміння та використання необхідної систематизованої сукупності знань, умінь і навичок гендерної теорії у забезпеченні успішної навчально-професійної діяльності.

3. Підготовленість майбутніх педагогів до основ гендерної освіти студентів розуміється нами як результат відповідної підготовки, яка є сукупністю спеціальних педагогічних знань, умінь і відповідних навичок, що в поєднанні з високорозвиненими особистісними і професійними якостями забезпечують оптимальні результати діяльності з означеного напрямку. Структуру підготовленості складає взаємодія трьох провідних компонентів: когнітивного (відбиває знання гендерної теорії та здатність до їх поглиблення), особистісно-мотиваційного (охоплює прагнення до власного та учнівського гендерного розвитку особистості) та операційно-діяльнісного (виявляє вміння планувати, здійснювати й аналізувати підготовку майбутніх вчителів до основ гендерної освіти студентів).

4. Виявлено й обґрунтовано педагогічні умови:

- врахування вікових особливостей студентів.
- це сформованість комунікативної компетентності;
- використання методики нівелювання гендерних стереотипів, що

забезпечують ефективність зазначеного процесу.

5. Результати експерименту засвідчили, що проведене дослідження демонструє зацікавленість студентів у гендерній проблематиці. Більшість анкетованих студентів мають добрі знання щодо поняття «гендер», гендерної рівноправності, гендерної політики.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агеєва В. Жіночий простір: феміністичний дискурс українського модернізму. Київ : Факт, 2008. 360 с.
2. Альтюссер Л. Просто ли быть марксистом в философии. *Философские науки*. 1990. № 7. С. 39-61.
3. Аніщенко О. В. Гендерні дослідження у педагогічній науці та практиці. Ніжин : Видавництво НДУ ім. М. Гоголя, 2008. 161 с.
4. Артем'єва О. О. Гендерні дослідження в контексті постнекласичної раціональності : автореф. дис. ... канд. філос. наук : 09.00.09. Київ, 2008. 21 с.
5. Архипова С. П., Лобанова Н. М. Професійна компетентність і етапи її становлення в діяльності педагога. *Проблеми освіти* : наук.-метод. зб. 1999. Вип. 19. С. 32–40.
6. Архипова С. П., Смерчак Л. І. Професійна підготовка соціальних педагогів у контексті акмеологічного підходу. *Соціальна педагогіка: теорія і практика*. 2011. № 2. С. 106–111.
7. Бабюк І. О., Бенюк Н. Є., Авраменко А. І. Статеве виховання дітей і підлітків-інвалідів : учбово-метод. посібник. Донецьк : ДОЦССМ, 1998. 30 с.
8. Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. Москва : Медиум, 1995. 322 с.
9. Берн Ш. Гендерная психология. Санкт-Петербург : Издательский дом Нева, 2004. 320 с.
10. Бех І. Д. Виховання особистості: Особистісно орієнтований підхід : теоретико-методологічні засади : в 2 кн. Київ : Либідь, 2003. Кн. 1. 280 с.
11. Болотська О. А. Соціально-педагогічні умови гендерного виховання жінок-лідерів у діяльності громадських організацій та рухів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2008. 20 с.

12. Бояркина М. В. Гендерно-ролевая социализация как фактор воспитания личности студента в образовательном процессе вуза : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Чита, 2007. 25 с.
13. Булатова Л. О. Гендерна освіта в вузі : в 2 ч. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2001. Ч. 1. 350 с.
14. Бут Л. О., Луценко О. А. Гендерна освіта в вузі : в 2 ч. Суми : СумДПУ, 2001. Ч. 1. 106 с.
15. Бурдьє П. Социология социального пространства. Москва : Институт экспериментальной социологии, 2007. 288 с.
16. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07. Тернопіль, 2005. 272 с.
17. Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. 4-е изд., стер. Москва : Издательский центр «Академия», 2007. 368 с.
18. Воронина О. А. Теоретико-методологические основы гендерных исследований. *Теория и методология гендерных исследований* : курс лекций / под общ. ред. О. А. Ворониной. Москва : МЦГИ – МВШСЭН – МФФ, 2001. С. 13-106.
19. Гапон Н. П. Проблема гендеру у філософському дискурсі другої половини ХХ ст. : автореф. дис. ... д-ра філос. наук : 09.00.05. Ленинград, 2006. 40 с.
20. Гендерна педагогіка / за ред. В. Гайденко. Суми : «Університетська книга», 2006. 314 с.
21. Гендерний підхід: історія, культура, суспільство / під ред. Л. Гентош. Львів : ВНТЛ Класика, 2003. 254 с. URL: <https://uamoderna.com/images/biblioteka/gender-approach-anthology.pdf>
22. Говорун Т. В., Кравець В. П., Кікінежді О. М. Гендерна психологія і педагогіка : хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку. Київ : ПЦ «Фоліант», 2004. 244 с.
23. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія : навч. посіб. Київ :

- Видав. центр «Академія», 2004. 308 с.
24. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Стать та сексуальність: психологічний ракурс : навч. посіб. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 1999. 384 с.
 25. Голованова Т. П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді : монографія. Запоріжжя : Запорізький нац. ун-т, 2007. 338 с.
 26. Городнова Н. Гендерний розвиток особистості. Київ : Шкільний світ, 2008. 128 с.
 27. Городнова Н. Роль учителя у становленні гендерної ідентифікації підлітків. *Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві*. Київ : Фоліант, 2003. С. 159-161.
 28. Гришак С. М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Луганськ, 2007. 22 с.
 29. Гришак С. М. Щодо питання інтеграції гендерного підходу в сучасну вищу освіту. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2010. № 2. С. 18-23. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/4764>.
 30. Декларація прав людини та громадянина (Declaration des Droits de l'Homme et du Citoyen de 1789). URL: dic.academic.ru/dic.nsf/sie/5283/.
 31. Декларация прав женщины и гражданки / Олимпия де Гуж. URL: http://read.newlibrary.ru/read/olimpija_de_guzh/page0/deklaracija_prav_zhenshiny_i_grazhdanki.html.
 32. Дороніна Т. О. Гендерна експертиза навчальної програми «зарубіжна література» для загальноосвітніх шкіл України з українською мовою навчання. *Всесвітня література в середніх навчальних закладах України*. 2010. № 6. С. 24-30.
 33. Дороніна Т. О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 331 с.
 34. Загайнов И. А. Формирование гендерной компетентности педагога в

- процессе профессиональной подготовки : монография. Йошкар-Ола : МОСИ, 2007. 350 с.
35. Здравомыслова Е. А., Темкина А. А. Социальное конструирование гендера как феминистская теория. *Женщина. Гендер. Культура*. Москва : МЦГИ, 1999. С. 46-65.
 36. Зубілевич М. І. Гендерне виховання дівчат-підлітків у Великій Британії : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.05. Київ, 2007. 18 с.
 37. Іванова І. В. Підготовка майбутніх учителів до основ гендерної освіти старшокласників у процесі навчально-професійної діяльності : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2007. 259 с.
 38. Івченко Ю. Історичний аналіз ролі жінки в суспільстві. *Право України*. 2007. № 9. С. 110-113.
 39. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Психогигиена пола у детей. Ленинград : Медицина, 1986. 336 с.
 40. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике : дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01. Ростов-на-Дону, 2006. 388 с.
 41. Кікінежді О. М., Кізь О. Б. Формування гендерної культури молоді: науково-метод. матеріали до тренінгової програми. *Практична психологія та соціальна робота*. 2008. № 1. С. 25-30.
 42. Кімел М. С. Гендероване суспільство. Київ : Сфера, 2003. 490 с.
 43. Кісь О. Р. Жінка в традиційній українській культурі (друга половина ХІХ – початок ХХ ст.) : монографія. Львів : Інститут народознавства НАН України, 2008. 272 с.
 44. Келлі Дж. Чи існував Ренесанс для жінок. Гендерний підхід: історія, культура, суспільство. Львів, 2003. С. 46
 45. Клецина И. С. Гендерная психология. Практикум. 2-е изд. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 496 с.
 46. Клецина И. С. Гендерная социализация : учеб. пособ. Санкт-Петербург : Рос. гос. пед. ун-т., 1998. 92 с.
 47. Кобелянська Л. С. Гендерна освіта в Україні: реалії та перспективи.

Проблеми освіти. Київ, 2003. Вип. 36. С. 3-8.

48. Коменский Я. А. Великая дидактика. Избранные педагогические произведения : в 2 т. Москва : Педагогика, 1982. Т. 1. С. 242-476.
49. Кон И. С. Психология старшеклассника. Москва : Просвещение, 1982. 207 с.
50. Конституція України : документ 254к/96-вр. Редакція від 01.01.2020, підстава – 27-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254к/96-вр#Text>.
51. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навчальний посібник. Тернопіль : Джура, 2003. 416 с.
52. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки : навчальний посібник. Тернопіль : Джура, 2005. 440 с.
53. Кравець В. П., Кікінежді О. М. Педагогіка та психологія: гендерний аспект : навчальний посібник. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. 124 с.
54. Кубриченко Т. В. Формування гендерної ідентичності студенток педагогічного коледжу : автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 23 с.
55. Кузнецова О. А. Статеве виховання школярів : навчальний посібник. Миколаїв : ІЛІОН, 2004. 176 с.
56. Левченко К. Б. Гендерна політика в Україні: визначення формування, управління : монографія. Харків : Вид-во нац. унів-ту внутр. справ, 2003. 344 с.
57. Локк Дж. Мысли о воспитании. *Хрестоматия по истории зарубежной педагогики*. Москва : Просвещение, 1981. С. 163-195.
58. Луценко О. А. Гендерна освіта та педагогіка. *Основи теорії гендеру* : навч. посіб. Київ : К.І.С., 2004. С. 476–503.
59. Максимовська Н. Гендерний аспект формування культури материнства студентської жіночої молоді. *Гендерна парадигма освітнього простору*. 2016. URL: <https://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/3.4.2016.pdf>.
60. Марценюк Т. Гендерна соціалізація як процес формування маскуліних та

- фемінних ознак гендерної ідентичності. *Наукові записки НаУКМА. Соціологічні науки*. 2004. Т. 32. С. 33-41
61. Мельник Т., Кобелянська Л. 50/50: Сучасне гендерне мислення : словник. Київ : К.І.С., 2005. 280 с.
 62. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. пед. вузов. Москва : Издательский центр «Академия», 2000. 200 с.
 63. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 21 с.
 64. Наговицын А. Трансформация гендерных ролей в мифологических система. Москва : МПСИ: Флінта, 2005. 440 с.
 65. Надолинская Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование. *Педагогика*. 2004. № 5. С. 30-35.
 66. Никитина Л. Е. Социальная педагогика : учебное пособие для вузов. Москва : Академический Проект, 2003. 272 с.
 67. Нісманіс А. Впровадження гендерних підходів : практичний посібник. Київ : К.І.С., 2008. 142 с.
 68. Основи теорії гендеру: навчальний посібник / ред. кол.: В. П. Агеєва, Л. С. Кобелянська, М.. Скорик. Київ : К.І.С., 2004. 536 с.
 69. Педагогіка: хрестоматія / уклад. А. І. Кузьмінський, В. Л. Омеляненко. Київ : К.: «Знання-Прес», 2003. 700 с.
 70. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения: в 2 т. Москва : Педагогика, 1981. Т. 1. 336 с.
 71. Петренко О. Б. Проблема статоворольової соціалізації особистості у педагогічній спадщині Василя Сухомлинського : монографія. Рівне : РДГУ, видавець Олег Зень, 2008. 191 с.
 72. Пушкарева Н. А. Гендерная асимметрия социализации. *Гендерный подход в педагогике*. Москва, 2002. С. 18-21.
 73. Репина Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии. *Вопросы психологии*. 1987. № 4. С.47-52

74. Столярчук Л. И. Полоролевая социализация школьников. Волгоград : Наука, 1999. 274 с.
75. Сухомлинська О. В. Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ : А.П.Н., 2003. 68 с.
76. Цокур О., Іванова І. Гендерне виховання – нагальна потреба сучасної освітньої системи. *Директор школи. Україна*. 2006. № 6. С. 6-12.
77. Цокур О. С. О специфике гендерной педагогики как новой отрасли современного научного знания. Гендерна освіта у вищих навчальних закладах: проблеми та перспективи інтеграції. Одеса, 2004. С. 11-15.
78. Шопенгауэр А. Афоризмы и максимы. Ленинград : Изд-во Ленинградского университета, 1990. 288 с.
79. Штылёва Л .В. Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании. *Женщина в российском обществе*. 2000. № 3 (19). С. 61-66.
80. Шустова Л. П. Формирование гендерной толерантности старшеклассников в специально созданных педагогических условиях : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Ульяновск, 2006. 23 с.
81. Щербина С. Формування гендерної культури майбутніх учителів на заняттях зі спецкурсу «Гендерна педагогіка». *Гендерна парадигма освітнього простору*. 2016. № 3/4. URL: <https://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/3.4.2016.pdf>.
82. Щербицька В. Гендерна зумовленність сприйняття родини в сучасному суспільстві. *Гендерна парадигма освітнього простору*. 2016. № 3/4. URL: <https://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/3.4.2016.pdf>.
83. Ярская-Смирнова Е. Р., Романов П. В. Гендер и этничность в учебниках по социальной работе и социальной политике. *Социологические исследования*. 2006. № 5. С. 117-126.

Додаток А

Методичні рекомендації з організації індивідуальної роботи студентів

Найбільш розповсюдженою формою індивідуальної роботи студентів є написання рефератів та виконання контрольних робіт. Більш детально ми зупинимось на першій, бо саме вона широко застосовується в рамках курсу. Слово „реферат” походить від латинського „refere”, що означає „переказувати, відтворювати, доповідати, повідомляти”. Реферат – це короткий виклад, огляд матеріалу з будь-якої проблеми, скорочений зміст книги. Рефератом також називають коротку доповідь із оглядом існуючого готового матеріалу з будь-якої проблеми, але при цьому, як правило, автор все ж готує письмовий варіант плану та конспект того повідомлення, яке він робить на семінарі чи конференції. Реферати можна розрізняти за формою і змістом, але загальною ознакою для них є зміст стислого, узагальненого викладу інформації з проблеми, яка викликає інтерес. Як правило, контрольні роботи студентами-заочниками виконуються у формі реферату. Часто реферати використовуються на семінарських заняттях. Реферат зазвичай пишеться в процесі вивчення однієї із важливих навчальних проблем курсу.

Мета реферату при цьому – показати, як осмислюється дана проблема. Є також додаткові цілі: формування навичок самостійної навчально-дослідницької роботи, опанування методики аналізу, узагальнення, осмислення інформації і перевірка знань студента з курсу. Навчальний реферат – це письмова робота, в якій у стислій формі на основі опрацювання наукової та методичної літератури розкривається конкретна проблема чи окремий аспект теми дисципліни. Реферат складається з плану і таких складових частин: вступ, основна частина (включає розділи і підрозділи), висновки, список використаних джерел і літератури.

Ми пропонуємо теми для проведення традиційно-реферативних форм семінарських занять: у вигляді розгорнутої бесіди (співбесіди) у відповідності

з планом та заслуховування й обговорення під керівництвом викладача рефератів, заздалегідь підготовлених студентами.

Теми рефератів:

1. Гендер: соціальний конструкт чи культурне оформлення статі?
2. Гендер і стать: що над чим домінує?
3. Чоловічі і жіночі соціальні ролі: взаємодоповнення чи взаємозаміна?
4. Міжнародні права жінки.
5. Захист прав та інтересів жінки в Радянському Союзі.
6. Вирішення жіночого питання в СРСР.
7. Сучасні проблеми жіночої емансипації.
8. Жінки України на ринку праці.
9. Сучасне становище і соціальний статус жінки в Україні.
10. Жіночий рух у Росії.
11. Ідейні витоки жіночого руху в Україні.
12. Жінка в культурі козацтва.
13. Фемінізм у творчості українських письменників XIX – поч. XX ст.
14. Українські письменники про український жіночий тип.
15. Історія жіночого руху в США.
16. Софія Русова – видатна діячка жіночого руху в Україні.
17. Катерина Малицька та український жіночий рух.
18. Мілена Рудницька і жіночий рух.
19. Наталья Кобринська – видатна діячка жіночого руху в Україні.
20. Особливості сучасного світового жіночого руху.
21. Жінки епохи французької революції.
22. Жінки-політики України.
23. Історія жіночого руху в Німеччині.
24. Історія жіночого руху в Великобританії.
25. Діячки світового жіночого руху.
26. Жіночі громадські організації в системі громадянського суспільства.
27. Участь жіночих організацій України в Пекінському форумі (IX,

1995 р.) та в міжнародному жіночому русі.

28. Головні тенденції, проблеми та труднощі сучасних українських жіночих організацій.

Теми контрольних робіт (для студентів заочної форми навчання)

1. Біологічне та соціальне у поведінці людини. Порівняльна характеристика інстинктивних форм поведінки людини і тварини.

2. Відмінність між поняттями стать та гендер.

3. Відмінності радикального фемінізму від гендерної теорії.

4. Гендерна рівність: рівні права та рівні можливості.

5. Гендерний аналіз Українського законодавства.

6. Гендерні аспекти шлюбно-сімейних стосунків в Україні.

7. Гендерні стереотипи привабливості.

8. Гендерні упередження на заваді сімейної гармонії.

9. Гендерні характеристики репресивних та ліберальних етнокультур.

10. Культурно-історичний аспект гендерних проблем цивілізації.

11. Маскулінність та фемінність.

12. Ментальність українського жіноцтва.

13. Наукові гіпотези щодо явища гомосексуальності.

14. Відхилення від гендерної ролі часто сприймаються людьми як доказ гомосексуальності. Чим можна пояснити такі уявлення?

15. Роздільне навчання за критерієм статі: за чи проти?

16. Образ жінки у світових релігіях.

17. Параметри гендерної рівності та дискримінації статей у суспільному житті.

18. Партнерські та традиційні статеві ролі.

19. Порнографія та еротика: критерії диференціації.

20. Сексизм та його прояви щодо чоловічої та жіночої статі.

21. Сексуальна експлуатація жінок.

22. Сексуальні та репродуктивні права.

23. Статева ідентифікація та освоєння гендерної ролі.

24. Тригранна єдність любовного почуття. Атракція у романтичних почуттях.

25. Усунення гендерних упереджень у професійній діяльності.

26. Шляхи та методи соціалізації статі.

Форми семінарських занять

Семінарські заняття є однією з найважливіших і найдієвіших форм засвоєння навчального матеріалу. Готуючись до них, студенти повинні набути вміння правильно конспектувати матеріал, що вивчається, аналізувати історичний матеріал, державно-правові документи й літературу, а також узагальнювати набуті знання. Відповідь на семінарському занятті має бути змістовним викладом власних міркувань і не перевищувати 10 хв. Інші студенти уважно слухають відповідь, а потім беруть участь в обговоренні питання, здійснюючи таким чином колективний пошук правильних рішень і узагальнень. Кожен промовець повинен показати не тільки знання фактичного матеріалу, а й вміння аналізувати його, логіку та аргументованість викладення думок. План проблемної дискусії на тему: „Гендерний підхід у суспільно-гуманітарних науках: історія, проблеми, перспективи” Мета: організувати групову діяльність студентів задля активізації процесів:

- а) вільного оперування змістом понять „стать” і „гендер”;
- б) критичної рефлексії літературних джерел з гендерної проблематики;
- в) наукового розуміння механізмів дії гендерної соціалізації у такому соціальному інституті, як сім'я.

План проведення дискусії передбачає зреалізування трьох змістово-комунікативних етапів.

На першому студентам пропонується уявити себе виконавцями різних соціальних ролей та охарактеризувати їх:

- 1) презентувати своє публічне (зовнішнє) Я, вказавши, на яке ім'я і який опис себе, оточуючих кожен реагує найкраще;
- 2) описати особистісний гендерний образ якомога детальніше;

3) висловити своє уявлення та аргументації про позитивний і негативний формовияв чоловічого і жіночого у власній буденній поведінці, спілкуванні, вчинках.

На другому етапі студентам пропонується проаналізувати текст доповіді Бабетт Франсе «Гендер: соціальний конструкт чи біологічний імператив», звертаючи увагу на такі питання: Як авторка тексту визначає поняття «гендер»?

Чи відповідає це розуміння тому, яке прийняте в сучасних гендерних дослідженнях соціологів і психологів?

З чим не згодна авторка тексту, і за що вона критикує гендерний підхід?

Які соціальні та особисті цінності приховані за аргументами авторки тексту?

Які ознаки поведінки Бренді (в описаному випадку Джона Мані) наголошуються авторкою як маскулінні чи фемінні?

Чи відповідає це розумінню маскулінності/фемінності у гендерних дослідженнях?

Що, на Ваш погляд, могло б бути причиною психологічних проблем Бренді з позицій гендерного підходу?

На третьому етапі студенти мають пригадати історію взаєностосунків чоловіків і жінок у своїй сім'ї, зосередивши увагу на темах:

Як взаємодіяли між собою Ваші бабусі і дідусі? Які у них були домашні обов'язки, чим займалися поза домом?

Як взаємодіяли між собою Ваші мама і тато? Які у них були домашні обов'язки, чим займаються поза домом?

Яка інформація про належну поведінку хлопчика чи дівчинки надходила до Вас від батьків, учителів, однолітків?

Яким інформаційним посланням Ви зараз слідуєте? Що помічаєте у своїй поведінці хорошого, а що – ні?

Яким рекомендаціям Ви чините опір? Що робите для їх зліквідування чи послаблення?

План заняття на тему: Стосунки, збудовані на принципах гендерної

рівності та поваги – запорука успіху та благополуччя.

1. Еротичний та романтичний компоненти у почутті кохання.
2. Традиційні ролі та обмеження, які вони накладають як джерела гендерних конфліктів. Гендерні упередження на заваді сімейної гармонії.
3. Андрогінія ролей. Становлення біархатної (партнерської) сім'ї та егалітарних (рівних) міжстатевих стосунків.

Може проводитись у формі рольової гри "Гендерні упередження на заваді сімейної гармонії" або у рамках тренінгів за програмою виховної роботи із формування гендерної культури студентської молоді.

План заняття на тему: Гендерний аналіз сексуальних та репродуктивних прав людини в Україні.

1. Еволюція методів керування народжуваністю та планування родини. Свобода репродуктивного вибору.
2. Феномен батьківства та материнства. Гендерна асиметрія батьківства.
3. Особливості стану вагітності. Запліднення «in vitro». Позитивність репродуктивної установки: зачаття нового життя - це дар.

Може проводитись у формі диспуту

Матеріали до семінару:

1. Полеміка про «материнський інстинкт» (Р. Дж. Боулбі, К. Лоренц, К. Монтанс, Ж. Годфруа; Е. Бадінтер)
2. Інфантицид у античному суспільстві (Гіппократ, Аристотель, Цицерон, Сенека)
3. Реалізація в Україні концепції безпечного материнства і репродуктивних прав.
4. Перегляд фрагментів відеофільмів «Німий крик» Бернарда Натансона та «Хто заспіває колискову».

Тестовий контроль знань.

Ми пропонуємо традиційні тестові завдання. За допомогою тестування, якісніше інших форм, перевіряються знання, уміння, навички та уявлення. Вони оцінюються за допомогою реєстрації оцінок як за знання, так і за незнання всіх

необхідних компонентів матеріалу, що перевіряється. Традиційний тест являє собою стандартизований метод діагностики рівня і структури підготовленості. У такому тесті всі відповідають на ті самі завдання, в однаковий час, в однакових умовах і з однаковими правилами оцінювання відповідей. Головна мета застосування традиційних тестів – визначити співвідношення порядку, що встановлюється за рівнем знань між тими, хто проходить тестування. І на цій основі визначити місце (чи рейтинг) кожного. Дана форма роботи слугуватиме для самоперевірки студентами свого особистого рівня знань із курсу. Подані тестові завдання є типовими і будуть використовуватись для контролю на семінарських заняттях та контрольних роботах.

Завдання мають по чотири варіанти відповіді, серед яких лише один правильний. Виберіть, на Вашу думку, правильний варіант відповіді.

1. Гендер – це:

А) термін для позначення статі людини в соціальних науках;

Б) статева роль (рольовий репертуар) людини;

В) соціокультурний конструкт, що описує людину з погляду прояву в неї під час соціальної взаємодії маскулітних чи фемінних якостей;

Г) психологічна стать людини.

2. Сексуальна ідентичність – це:

А) сприйняття себе чоловіком або жінкою;

Б) статева ідентичність;

В) суб'єктивне віднесення себе до категорії людей із певним сексуальним досвідом;

Г) усвідомлення своєї сексуальної привабливості.

3. Андроґінія – це

А) розлад гендерної ідентичності;

Б) поєднання в особі чоловічих і жіночих якостей;

В) психічний гермафродитизм;

Г) гендерно невизначена особа.

4. Маскулінність – це:

А) сукупність психічних і поведінкових ознак, котрі відрізняють чоловіка від жінки;

Б) підкреслений прояв якостей, властивих чоловічій поведінці;

В) характеристика грубої поведінки чоловіка або жінки;

Г) наявність первинних чоловічих статевих ознак.

5. Сексизм – це:

А) психічна залежність від сексуальних переживань;

Б) різновид маніакальної поведінки;

В) навчання, що розглядає роль і функції сексуальності у психічному житті людини;

Г) упереджені установки і дискримінаційна поведінка щодо людей за ознакою статі чи сексуальної орієнтації.

6. Гендерні стереотипи – це:

А) різновид соціальних стереотипів щодо поведінки чоловіків і жінок;

Б) стійкі, історично скороминущі, соціальні уявлення про відмінності чоловіків і жінок;

В) особливості сприйняття, властиві чоловікам або жінкам;

Г) жорстко фіксовані схеми чоловічої чи жіночої поведінки.

7. Гендерна схема – це:

А) образ свого тіла з погляду вираження чоловічих або жіночих ознак;

Б) нормативний опис ролей, прийнятних для чоловіка або жінки у певному суспільстві;

В) цілісна система уявлень, пов'язана з гендерною приналежністю індивіда;

Г) опис основних етапів гендерного розвитку дитини.

8. Людей, котрі перебільшують значення традиційних гендерних ролей, називають:

А) консерваторами;

Б) сексистами;

В) гіпермаскулінними;

Г) феміністами (феміністками).

9. Гендерні дослідження у психології передбачають вивчення особистісних властивостей чоловіків і жінок з погляду:

А) їх взаємозалежності із соціальним статусом;

Б) біологічного спричинення;

В) взаємодії біологічних і соціальних чинників;

Г) глобальної інтерпретації природи людини.

10. Наявні між країнами відмінності у змісті гендерних стереотипів щодо внутрішнього світу жінки здебільшого визначаються:

А) соціально-економічним статусом країни;

Б) особливостями будови мови;

В) особливостями віросповідання;

Г) усіма перерахованими чинниками.