

Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України
Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова

СИНЯКОВА ВІРА БОГДАНІВНА

УДК 37.013.42 (043)

ГЕНДЕРНА СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ
З НЕПОВНИХ РОДИН

13.00.05 – соціальна педагогіка

Дисертація на здобуття наукового ступеня
кандидата педагогічних наук

Науковий керівник:
Вольнова Леся Миколаївна,
кандидат педагогічних наук,
доцент

Київ-2012

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕПОВНИХ РОДИН	12
1.1 Гендерна соціалізація як соціально-педагогічна проблема.....	12
1.2 Соціокультурні основи гендерної соціалізації особистості.....	35
1.3 Специфіка гендерної соціалізації дівчат-підлітків у неповній родині	56
Висновок до розділу 1	87
РОЗДІЛ 2. ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕПОВНИХ РОДИН	90
2.1 Стан та проблеми гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин	91
2.2 Моделювання процесу гендерної соціалізації дівчат- підлітків із неповних родин	117
2.3 Соціально-педагогічні умови гендерної соціалізації дівчат- підлітків із неповних родин	135
Висновок до розділу 2	184
ВИСНОВКИ	187
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	193
ДОДАТКИ	231

ВСТУП

Актуальність теми. Зараз Україна як незалежна держава реалізує зобов'язання щодо гарантування розвитку і справедливості у країні на засадах егалітарності, тобто гендерної рівності. Це визначено нормативними документами, які законодавчо обґрунтовують сутність гендерного підходу і визнають його пріоритетність при створенні та впровадженні національних програм, насамперед, соціального характеру. Водночас інституціональні механізми забезпечення цього процесу не є стабільними.

Встановлено, що у перехідні періоди розвитку суспільства на перший план виступають традиційні цінності, зокрема й гендерні, які зберігаються суспільством і функціонують як соціокультурні норми. Тривалий час у цьому питанні закономірним вважався розгляд позицій чоловіка і жінки як нерівноправних. Водночас одним із важливих запитів суспільства, яке будується на демократичних засадах, є забезпечення гендерної рівності статей та зміна традиційних гендерних цінностей в егалітарному напрямі.

Суспільні цінності визначають перебіг процесу соціалізації особистості, особливо це стосується гендерної соціалізації в родині, яка традиційно розглядається як основний інститут первинної гендерної соціалізації індивіда. На жаль, в останні роки в умовах кризової трансформації українського суспільства неухильно зростає кількість неповних родин. Станом на 2011 рік в Україні 6,9 млн. родин виховують неповнолітніх дітей, з них 2,3 млн. – неповні родин, де діти виховуються одним із батьків, причому 89% таких родин є материнськими. Важливо, що у більшості з них проживають діти підліткового віку від 13 років до 17 років (загалом 78%). При цьому слід врахувати, що процес активної гендерної соціалізації та формування гендерної ідентичності припадає саме на цей період, насамперед у дівчат, у яких статеве дозрівання починається раніше. Означене дозволяє констатувати – найбільших труднощів зазнають дівчата-

підлітки, які виховуються в неповних родинях. Таким чином, у сучасному українському суспільстві проблема гендерної соціалізації особистості в неповній родині ще більше загострюється, набуваючи особливої соціальної значущості.

Порушене питання є відносно новим у науці, хоча окремі його аспекти розглянуті достатньо глибоко. Так, теоретичним проблемам соціалізації присвячені праці зарубіжних (Г. Андрєєва, Б. Вульфів, Г. Гіддінгс, Е. Дюркгейм, І. Кон, А. Мудрик та ін.) та вітчизняних учених (А. Капська, Л. Коваль, Н. Лавриченко, В. Лукашевич, І. Мигович, В. Москаленко, С. Савченко, С. Харченко та ін.).

Помітну роль у галузі досліджень гендеру відіграють зарубіжні психологи (Дж. Батлер, С. Бем, Ш. Берн, О. Вороніна, Ф. Гейс, І. Кльоцина, К. Ліпер, К. Хорні та ін.). Сьогодні різні аспекти гендерної проблематики є також важливими напрямками дослідження і в сучасній вітчизняній науці: це праці Ю. Галусян, Т. Голованової, П. Горностая, О. Кісь, В. Кравця, О. Луценко, Т. Мельник, Л. Міщик, Л. Олійник, М. Скорик, Н. Слюсаренко та ін. Низка дисертаційних досліджень присвячені проблемі формування гендерної ідентичності особистості (Н. Городнова, Т. Кубриченко, Д. Логвінова та ін.), питанням гендерного виховання (С. Вихор, Л. Ковальчук, В. Левицький, Н. Павлущенко, В. Хор'яков, А. Шевченко, Л. Яценко та ін.) та підготовки фахівців до реалізації гендерних ідей у системі освіти (С. Гришак, І. Іванова, О. Железняк, І. Ковальчук, І. Мунтян, Н. Приходькіна та ін.). Разом із тим лише окремі дослідники торкаються питань статевої ролі (Т. Говорун, А. Забловський, І. Ковальчук, В. Романова та ін.) та гендерної соціалізації (О. Кікінежді, В. Новицька, Н. Шабаєва, Л. Харченко та ін.).

У працях вітчизняних і зарубіжних учених розкривається вплив вікових (Г. Абрамова, І. Булах, В. Мухіна, Ф. Райс та ін.) та статевих особливостей (Р. Байярд, Д. Ісаєв, Д. Колесов, І. Кон та ін.) на соціальне становлення особистості, а також характер міжособистісних відносин підлітків різної статі

(В. Васютинський, Т. Гурлева, М. Зубілевич, Є. Ільїн, С. Коваль, Г. Лактіонова, О. Сечейко та ін.).

Окремі аспекти роботи з неповними родинами відображені у працях українських (Ю. Бжиська, І. Зверєва, Н. Зобенько, М. Костенко, В. Костів, В. Постовий, І. Трубавіна та ін.) та російських науковців (І. Дементьєва, Я. Ніколаєва, Н. Сохранна, В. Целуйко та ін.). Питанням соціалізації дітей у неповних родинх присвячені дисертаційні дослідження М. Докторович, Н. Клімкіної, Г. Махмадамінової, О. Максимович, І. Пєши, О. Сухоленої, В. Третьяченко та ін. При цьому в більшості із них наголошується, що моральна атмосфера неповної родини, спосіб внутрішньосімейного життя та його стиль не завжди можуть забезпечити повноцінну соціалізацію підростаючої особистості.

Своєчасність та необхідність дослідження обумовлюється також проявом *суперечностей* між:

- недостатнім вивченням процесу гендерної соціалізації в неповних родинх і тенденцією до збільшення їх кількості;
- потребою сучасного суспільства в гендерній рівності та стійкістю традиційних гендерних стереотипів;
- визнанням необхідності формування егалітарних гендерних стереотипів підлітків і недостатнім рівнем розробленості соціально-педагогічних технологій та методичного забезпечення соціально-педагогічного супроводу процесу гендерної соціалізації;
- посиленням гендерного виховного впливу загальноосвітніх закладів у процесі гендерної соціалізації і недостатнім рівнем готовності педагогів до організації такої роботи.

Таким чином, актуальність, теоретична і практична значущість проблеми гендерної соціалізації дівчат-підлітків, необхідність вивчення й узагальнення наявного практичного досвіду щодо гендерного виховання як провідного компонента гендерної соціалізації у родині, відсутність конкретних програм і методичних рекомендацій щодо соціально-

педагогічного супроводу гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: *«Гендерна соціалізація дівчат-підлітків з неповних родин»*.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконане відповідно до тематичного плану науково-дослідної роботи кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи і управління Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова і є складовою наукової проблеми «Психолого-педагогічні засади професійної підготовки студентів до соціально-педагогічної діяльності».

Тема дисертації затверджена Вченою радою Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол №3 від 29 березня 2010 року) та узгоджена в бюро Міжвідомчої ради з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол №4 від 26 квітня 2011 року).

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування й експериментальна перевірка моделі та соціально-педагогічних умов гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин.

Виходячи із поставленої мети було визначено такі **завдання дослідження**:

1. Розкрити соціально-педагогічний аспект гендерної соціалізації та обґрунтувати соціокультурні основи її протікання.
2. Висвітлити особливості гендерної соціалізації дівчат-підлітків в умовах неповної родини.
3. Розкрити суть і проблеми гендерної соціалізації дівчат-підлітків та розробити модель гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин.
4. Перевірити на практиці ефективність упровадження моделі гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин та відповідних їй соціально-педагогічних умов.

Об'єкт дослідження – процес гендерної соціалізації особистості.

Предмет дослідження – соціально-педагогічні умови гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин.

Теоретико-методологічну основу дослідження склали: теорії соціалізації особистості (С. Бугле, Г. Гіддінг, Е. Дюркгейм, Г. Лебон, Т. Парсонс та ін.); соціально-педагогічні засади соціалізації (Г. Андрєєва, А. Мудрик, І.Зверєва, А.Капська, Н. Лавриченко, С. Савченко та ін.); соціально-психологічний підхід до процесу гендерної соціалізації (Т. Говорун, І. Головнєва, Кльоцина, І. Ковальчук, Л. Олійник та ін.), теоретичні засади гендерних настанов та культуру гендерної поведінки (І. Горбач-Кудря, П. Горностай, Н. Городнова, О. Кікінежді, В. Романова та ін.); положення щодо становлення дітей як представників певної статі (І. Кон, В. Кравець, Т. Рєпіна, Н. Шабаєва) та сутнісних ознак гендерного виховання (С. Вихор, М. Зубілевич, Л. Левицький, В. Хор'яков, А. Шевченко та ін.); базові аспекти роботи з неповними родинами (М.Докторович, М. Костенко, В.Костів, Я.Ніколаєва, Н. Сохранна, І Трубавіна, В.Целуйко та ін.). Законодавчою базою дослідження є загальнодержавні нормативні документи, у яких знайшли відображення проблеми соціалізації молоді та стандартів дотримання рівних прав і можливостей жінок та чоловіків у суспільстві (Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року» від 27.12.2006 р., Наказ МОН «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» від 10.09.2009 р. та ін.).

З метою розв'язання поставлених завдань були використані такі **методи дослідження:** *теоретичні* – аналіз філософської, соціологічної, психологічної та соціально-педагогічної літератури, синтез, порівняння, систематизація, узагальнення досліджених даних, моделювання з метою виявлення сутнісних особливостей процесу гендерної соціалізації; *емпіричні* – спостереження, опитування, тестування дівчат-підлітків, їх матерів та педагогів, вивчення й узагальнення педагогічного досвіду, що в сукупності сприяли оцінюванню результативності соціально-педагогічної роботи з

неповними родинами за гендерним напрямом та теоретичному обґрунтуванню соціокультурних основ, моделі, етапів і соціально-педагогічних умов гендерної соціалізації дівчат-підлітків з неповних родин; *педагогічний експеримент* (констатувальний, формувальний, контрольний) здійснювався з метою перевірки моделі та відповідних їй соціально-педагогічних умов гендерної соціалізації дівчат-підлітків з неповних родин; *методи статичної обробки* експериментальних даних з метою виявлення надійності отриманих результатів (критерій ϕ^* Фішера).

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *вперше виокремлено* підходи до поняття «гендерна соціалізація» та *запропоновано* авторське визначення поняття «гендерна соціалізація дівчат-підлітків», *обґрунтовано* стадії гендерної соціалізації, які проходить дівчина-підліток у процесі свого розвитку; *окреслено* сутність і компоненти гендерної соціалізованості особистості (когнітивно-особистісний, емоційно-ціннісний, поведінковий); *визначено* сутність гендерної соціалізованості дівчат-підлітків, зміст її критеріїв (знаннєвий, ціннісний, діяльнісний), показників та рівнів прояву (високий, середній, низький); *обґрунтовано* модель гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин, етапи та соціально-педагогічні умови реалізації цього процесу (удосконалення гендерного напрямку соціально-виховної роботи з дівчатами-підлітками; цілеспрямована соціально-педагогічна підтримка дівчат-підлітків з неповних родин і їх супровід у процесі гендерної соціалізації; надання соціально-педагогічної допомоги неповній родині щодо дотримання егалітарних соціокультурних норм гендерного виховання; підготовка педагогічного колективу до активного сприяння гендерній соціалізації підлітків);

– *уточнено* поняття «неповна родина» та «гендер»; виокремлено функції гендерної соціалізації (привласнення, відтворення) та її сторони (гендерне виховання, гендерна освіта, гендерний соціальний розвиток); визначено види діяльності, завдяки яким здійснюється гендерна соціалізація дівчат-підлітків (пізнавальна, пізнавально-практична, соціально-педагогічна),

та функції, які вона реалізує (прогностична, когнітивна, психотерапевтична, організаційно-комунікативна, коригувальна); окреслено групи труднощів, що визначають особливості гендерної соціалізації дівчат-підлітків в умовах неповної родини (психолого-педагогічні та соціально-матеріальні);

– *подальшого розвитку набула* теорія соціокультурних основ гендерної соціалізації особистості (гендерна культура суспільства та обумовлені нею гендерні стереотипи і гендерні ролі).

Практичне значення одержаних результатів: підготовлено методичні рекомендації «Соціально-педагогічний супровід процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків з неповних родин»; розроблено авторський комплекс діагностичних методик для вивчення рівня гендерної соціалізованості дівчат-підлітків та готовності педагогів і батьків до організації цього процесу; апробовано на практиці модель гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин; відповідно до описаних соціально-педагогічних умов гендерної соціалізації підібрано форми і методи соціально-педагогічної роботи з дівчатами-підлітками, неповними родинами, педагогічним колективом шкіл; розроблено «Перспективний план розвитку соціально-педагогічного супроводу процесу гендерної соціалізації».

Окремі здобутки дисертації можуть бути використані у системі підготовки та перепідготовки вчителів та соціальних педагогів, соціально-виховній роботі з підлітками різної статі.

Результати дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Білоцерківської гімназії №2 (довідка №5 від 15.02.2012 р.), Ружинської гімназії, Житомирської області (довідка № 63 від 16.02.2012 р.), Загальноосвітньої школи №1 м. Ямпіль, Вінницької області (довідка № 276 від 07.05.2012), Теліжинецького НВО «ЗОШ I-III ступенів – дитячий садок» Тетіївського району, Київської області (довідка №41 від 29.03.2012 р.). Окремі пошукові експерименти здійснювалися на базі Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова (довідка №2/394 від 19 квітня 2012 р.), Білоцерківського гуманітарно-педагогічного коледжу

(довідка №193 від 20 квітня 2012 р.) та отримали схвальні відгуки у Центрі практичної психології та соціально-виховної роботи Управління освіти і науки Білоцерківської міської ради (довідка №3 від 13.02.2012 р.).

Загалом на різних етапах дослідження до роботи було залучено 887 підлітків (461 хлопець, 426 дівчат), з них – 283 дівчини-підлітки з неповних родин віком 11-17 років. При цьому експериментальна група становила 96 осіб, контрольна – 98 осіб (дівчата-підлітки з неповних родин – учениці 7-9 класів). Опитуванням було охоплено 118 педагогів і 104 батьків (65 із неповних родин), що проживають у різних регіонах України (Вінницька, Житомирська, Київська області).

Особистий внесок здобувача. У статті «Вплив соціокультурних чинників на формування соціальної мобільності сучасної молоді», опублікованій у співавторстві з Л. Вольною, авторським є аналіз ролі освіти як соціального інституту, що забезпечує засвоєння молоддю соціокультурних вимог.

Апробація результатів дослідження. Основні положення дисертації знайшли відображення у доповідях і виступах на наукових і науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Історичний досвід, стан і перспективи підготовки педагогічних і соціально-педагогічних кадрів до роботи з різними соціальними групами» (Чернівці, 2011), «Соціальна робота на межі тисячоліть: концепції, технології, стратегії» (Київ, 2011), «Соціалізація особистості: культура, освітня політика, технології формування» (Суми, 2011); *всеукраїнських* – «Актуальні проблеми підготовки соціальних педагогів у третьому тисячолітті» (Запоріжжя, 2011), «Актуальні питання лінгвістики і педагогіки» (Біла Церква, 2012), «Психолого-педагогічне забезпечення соціальної мобільності сучасної молоді: реалії та перспективи» (Київ, 2012), «Сучасна сім'я та соціальні інституції: шляхи партнерської взаємодії» (Київ, 2012); *щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного*

університету імені М.П. Драгоманова (2010-2012 рр.). Окремі положення обговорювалися та отримали схвалення на засіданнях кафедри соціальної педагогіки Інституту соціальної роботи та управління Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова.

Публікації. Основний зміст дисертації відображено 9 друкованих працях. 5 статей у наукових фахових виданнях України (4 одноосібних, 1 стаття у співавторстві), 1 методичні рекомендації, 5 тез доповідей у збірниках матеріалів конференцій.

Загальний обсяг особистого доробку становить 9,5 друкованих аркушів.

Дисертаційне дослідження складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел та додатків.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕПОВНИХ РОДИН

Історичний розвиток людства на одному зі своїх етапів закономірно привів до виникнення співтовариства людей, змушених діяти як єдиний суб'єкт. При цьому виникла складна проблема подолання багатозначності підходів до суб'єктивного сприйняття навколишнього світу і вироблення узгодженого погляду на його явища, тобто проблема конструювання спільної для всіх картини світу. У максимально наближеному до природи тваринному середовищі проблема узгодження дій між окремими особинами вирішується на генетичному рівні, а також на рівні формування суто індивідуального досвіду взаємодії з іншими особинами. Люди ж вирішують проблему суб'єктивної роз'єднаності тоді, коли створюють спільне для всіх понятійне середовище за допомогою штучних зовнішніх зразків – знаків (мови, звичаїв, традицій і т.д.). Засвоюючи у спільній діяльності та спілкуванні з іншими людьми систему загальноприйнятих понять, уявлень, поглядів на світ, соціалізований суб'єкт входить у соціальне середовище людей певної культури, умовно кажучи набуває свою людську сутність. У зв'язку із цим проблеми соціалізації ніколи не втрачали свою актуальність, змінювався лише їх ракурс.

1.1 Гендерна соціалізація як соціально-педагогічна проблема

Осмислення проблеми соціалізації людини почалося задовго до поширення відповідного терміна. Вважається, що питання про те, яким чином людина стає компетентним членом суспільства, «старе, як Біблія»,

воно завжди було в центрі уваги філософів, письменників і авторів мемуарів, а в останній третині XIX ст. почало інтенсивно досліджуватися соціологами та соціальними психологами. Наразі поняття «соціалізація» є одним із центральних у різних соціальних науках: філософії, психології, педагогіці, соціології, політології та інших. Хоча, як зазначає А. Мудрик, у них цей термін прийшов із політекономії, де його початковим значенням було «усуспільнення» землі, засобів виробництва і т. ін. [204, с.4].

Серед теоретиків проблем соціалізації важливе місце займають праці С. Бугле [39], Г. Гіддінгса [71], Е. Дюркгейма [105], Г. Лебона [173], Т. Парсонса [227] та ін. Процес соціалізації не залишився поза увагою вітчизняної науки. Його дослідниками в радянський період стали М. Йорданський [127], Б. Паригін [230], І. Кон [159], В. Москаленко [200], Л. Столярчук [283] та ін. Велике значення для дослідження цього феномена мали праці українських та російських учених, здійснені у напрямі соціально-педагогічного вивчення соціалізації: Г. Андрєєвої [115] – про двосторонню природу соціалізації, Б. Вульфова [59] та В. Лукашевича [179] – про адаптаційну природу цього процесу, А. Мудрика [204] – про його тривалість і протяжність, І.Зверєвої [116], А.Капської [135], Л. Коваль [148], Н. Лавриченко [171], С. Савченка [256] – про зміст соціалізації на різних етапах життя людини тощо. Різноманітні аспекти процесу соціалізації молоді, в тому числі й учнівської, знайшли своє відображення у дисертаційних дослідженнях Е. Ємцевої [109], Н. Завгородньої [112], Д. Логвінової [176], Г. Махмадамінової [189], О. Панагушиної [226], О. Становихіної [280], В. Новицької [217], О. Туріної [294], С. Чернети [315], Н. Юрій [332] та ін.

Оскільки термін «соціалізація» широко використовується дослідниками різних галузей науки, вважаємо за доцільне, виходячи із мети нашого дослідження, диференціювати поняття «соціалізація» від інших синонімічних, окреслити його визначення саме в соціально-педагогічній науці та детально розглянути його важливий напрямок – «гендерну

соціалізацію». Адже саме позитивна гендерна соціалізація особистості сприяє її адекватному соціальному розвитку, самовдосконаленню та самореалізації, що у кінцевому результаті впливає і на процес відродження суспільства.

Враховуючи те, що питання соціалізації не нове у соціально-педагогічній науці, ми не будемо детально аналізувати всі його категорії та явища. Водночас підкреслимо, що низка аспектів соціалізації підростаючої особистості актуалізувалися в сучасних умовах. Вони пов'язані з перетвореннями, які відбуваються в сім'ї, школі (як інститутах соціалізації), а також у державі загалом. Саме тому дослідниками почали активно розроблятися такі питання, як політична [113;332], громадянська [323], трудова [109] соціалізація та їх зумовленість різними соціальними інститутами. У нашій роботі порушується питання гендерної соціалізації. Разом із тим, щоб обґрунтувати ключові позиції цього процесу, вважаємо за необхідне окреслити базові положення, що стосуються соціалізації особистості загалом. Вони складуть методологічну основу нашого дослідження.

Нами встановлено, що різні науки підходять до вивчення процесу соціалізації з різних боків. При цьому аналіз соціологічних [159; 287; 274], психологічних [159; 208], соціально-педагогічних [204] та інших джерел доводить, що означений термін до цього часу залишається полісемантичним та багатоаспектним, зближуючись в одних випадках із вихованням, а в інших – із формуванням особистості. Проаналізуємо коротко деякі найбільш актуальні позиції з цього приводу. Так, одним із перших, а тому, можливо, і найбільш узагальненим, є тлумачення терміну «соціалізація», як «процесу розвитку соціальної природи людини», обґрунтоване Ф. Гіддінгсом [71, с.34]. Подібну позицію розділяв і Е. Дюркгейм, який наголошував, що не соціалізовану, імпульсивну людську природу потрібно стримувати та контролювати силами суспільної моралі, погрозою та покараннями; а через суспільство у процесі соціалізації нові покоління людських істот, «асоціальних до моменту народження», включаються у сферу «соціального

життя» [105, с.89]. На ролі суспільства наголошував і П. Наторп, вважаючи, що «людина стає людиною завдяки людському суспільству... під багатобічними впливами одна на одну, безперестану реагуючи на ці впливи» [210, с.28]. Сучасні дослідники (зокрема, І. Кон [159, с.54]) теж погоджуються, що процес створення особистості пов'язаний із засвоєння індивідом моделей суспільного досвіду. Якщо ж індивід з якихось причин не буде включеним у процес соціалізації, він так і залишиться біологічною істотою, позбавленою людських соціальних якостей (Ш. Берн [32, с.51]).

Деякі дослідники (П. Бергер [30], П. Горностай [81]) дотримуються думки, що одним із основних складників соціалізації людини є засвоєння нею соціальних ролей. Зокрема, згідно із тлумаченням Т. Шибутані, соціальні ролі – це засіб входження особистості в групу, в соціум, форма соціальної адаптації та особистісного самовираження водночас [325, с.45-46].

У психології, де на перший план виступає вивчення процесів і механізмів, за допомогою яких індивід засвоює відповідні соціальні норми, ролі й ідентичності, соціалізація розглядається як «процес і результат засвоєння й активного відтворення індивідом соціального досвіду, здійснювані через спілкування і діяльність» [239, с.506]. Соціальна педагогіка конкретизує це поняття, розкриваючи його, як «процес передачі узагальненого досвіду даної культури (ролей, цінностей, умінь, знань, норм) індивідуальним членам» [276, с.85].

Вплив культури і суспільства поєднується у працях Т. Парсонса, котрий визначав соціалізацію як «інтерналізацію культури суспільства, у якій дитина народилася», як «засвоєння реквізиту (набору) орієнтацій для задовільного функціонування в ролі» [228, с.67]. При цьому дослідник наголошує, що первинна соціалізація, яка закладає основу функціонування людини, відбувається в родині [228, с.34]. Це є ключовим аспектом соціалізації для більшості людей у всіх культурах, хоча точна природа соціалізації та її наслідків у різних культурах варіюються. Аналогічна позиція, але на основі дії психологічних механізмів, сформульована

З. Фрейдом [304, с.383-385]. Означені положення були розвинуті А. Мудриком [204] та Л. Почебут [237], які характеризують соціалізацію, як розвиток і самореалізацію людини упродовж усього життя в процесі засвоєння та відтворення культури суспільства. Культура відноситься ними до способу життя усіх членів суспільства, включаючи манеру одягатися, шлюбні ритуали і родинне життя, трудову діяльність, релігійні церемонії та проведення вільного часу.

Однією із перших визначає соціалізацію як «двосторонній процес» Г. Андреева [15, с.276]. В свою чергу, як «двосторонній взаємообумовлений процес взаємодії людини і соціального середовища, який передбачає її включення в систему суспільних відносин шляхом засвоєння соціального досвіду і самостійного відтворення цих відносин, у ході яких формується унікальна неповторна особистість» тлумачить соціалізацію і А. Капська [135, с.46].

Незважаючи на багатогранність підходів до сутності соціалізації особистості, вчені одностайні в думці, що цей процес надзвичайно складний і тонкий. Це вимагає постійного вдосконалення засобів і методів його здійснення, проведення замірів результативності, наступності за умови одночасної самовідповідальності людини при вирішенні як суспільних, так і особистих проблем. У вирішенні цих питань сучасна модель соціалізації відштовхується від адаптивно-розвивальної концепції М. Лукашевича, яка полягає у розумінні соціалізації людини як взаємодії з навколишнім середовищем упродовж життя, шляхом адаптації, що змінюють одна одну в кожній царині життєдіяльності [179, с.56].

Ми у нашому дослідженні розглядаємо *соціалізацію, як складне соціально-педагогічне явище, що являє собою процес інтеріоризації індивідом соціокультурних норм, які притаманні певному суспільству відповідно до історичного часу, що здійснюється через агентів соціалізації за допомогою механізмів (у їх індивідуальному співвідношенні), під впливом соціальних факторів, які стають основою поведінки індивіда та набуття ним*

соціального статусу. Вказані узагальнення відображені також у робочій моделі соціалізації особистості (дод. А.1).

Особливе значення для соціально-педагогічного розуміння сутності соціалізації має вивчення її факторів і механізмів. Щодо *механізмів соціалізації*, то, як правило, у літературі [179; 222] вони визначаються як сукупність засобів і методів, які забезпечують процес наслідування та перетворення соціокультурного досвіду певного соціуму. При цьому нами встановлено багатоманітність підходів у їх окресленні: психологічні механізми соціалізації за З. Фрейдом [304, с.383-385]; пізнавальні, захисні та механізми пристосування за Т. Парсонсом [228, с.67]; традиційний, інституціональний, стилізований, міжособистісний та рефлексивний механізми за А. Мудриком [204, с.78]; механізми психологічної стимуляції (зараження, наслідування та ін.) за Б. Паригінім [230, с.144] тощо. В контексті гендерної соціалізації важливим, на нашу думку, є підхід до механізмів соціалізації, здійснений Д. Мідом. Дослідник доводить, що особистість, знаходячись у безперервній взаємодії із суспільством, відтворює ті моделі (ролі) міжособистісних відносин, які повторюються в її житті найчастіше [14]. Враховуючи означене, основним механізмом і структурою особистості є її рольова сутність, в тому числі й статево-рольова. При цьому серед найбільш важливих механізмів гендерної соціалізації можна назвати ідентифікацію і типізацію. Перший із них припускає ототожнення дитиною своєї поведінки із поведінкою дорослих представників своєї статі, насамперед батьків, а другий – активну участь дорослих у процесі засвоєння дитиною представлених зразків (наприклад, заохочення хлопчиків за ті вчинки, які в даному суспільстві прийнято вважати чоловічими, і засудження за «типово» жіночі – «Ну що ти плачеш, ти ж хлопчик, а не дівчисько!»).

Не викликає заперечення і положення про важливе місце у соціалізації особистості різноманітних умов – *факторів соціалізації*. Зокрема, спираючись на поділ, представлений А. Мудриком (мегафактори – космос, планета, світ, Інтернет; макрофактори – країна, етнос, суспільство, держава;

мезофактори – регіон, тип поселення, субкультура; мікрофактори – родину, сусіди і мікросоціум, групи однолітків) [204], слід підкреслити, що кожен із означених чинників, можливо, крім космосу і планети, так чи інакше впливає на статево-рольове самовизначення підростаючої особистості, транлює і прищеплює ті соціокультурні норми, зразки поведінки, які притаманні певній країні, етносу, регіону, субкультурі тощо. При цьому слід наголосити, що такий вплив, особливо мікрофакторів, на загальне та статево-рольове становлення індивіда здійснюється через *агентів соціалізації* (рис.1.1), тобто осіб, у взаємодії з якими протікає її життя – батьки, брати й сестри, родичі, однолітки, сусіди, вчителі (за Т. Парсонсом [227, с.137]).

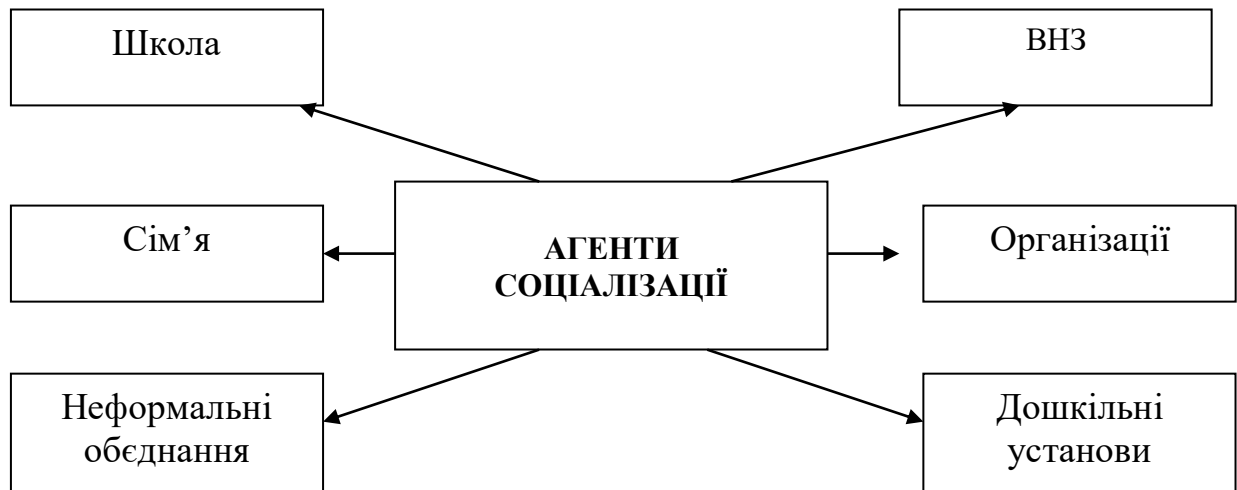


Рис. 1.1. Агенти соціалізації особистості

Завершуючи аналіз феноменів соціалізації, важливо звернути увагу на те, що з позиції гендерної проблематики, досліджуваної в дисертації, провідним фактором та агентом соціалізації виступає *родина*. Саме родина є первинним джерелом соціалізації, і саме родина, у першу чергу, дає можливість сформуватися індивідові як соціально-компетентній особистості. Поряд із цим, родина – найважливіший інститут соціалізації підростаючих поколінь. Як зауважує з цього приводу А. Карлсон, родина – це «суспільство в мініатюрі, з якого вибудовується соціальна взаємодія загалом» [136, с.32]. Вона являє собою персональне середовище життя і розвитку підлітка, якість

якого визначається низкою параметрів конкретної родини. На означеному аспекті соціалізації ми зупинимось більш детально у підрозділі 1.2.

Як ми уже зазначали вище, змістом соціалізації є передача соціального досвіду, в тому числі й досвіду взаємодії між особами різної статі, соціальне наслідування, зокрема, батьків та інших осіб, які демонструють зразки поведінки представників певної статі, засоби здійснення та присвоєння яких трансформуються в процесі розвитку суспільства. Саме тому важливою складовою загального процесу соціалізації є гендерна соціалізація. При цьому, якщо соціалізація розглядається, з одного боку, як процес інтеграції та адаптації людини в суспільстві, а з іншого – як процес саморозвитку і самореалізації, то при вивченні проблем гендерної соціалізації потрібно враховувати обидва ці аспекти в їх взаємозв'язку.

Звертаючись до проблеми «гендерної соціалізації», вважаємо за доцільне здійснювати її розкриття за такими *напрямами дослідження*:

- 1) сутність та специфіка понять «стать» і «гендер», теорії гендеру та його компоненти;
- 2) сутність гендерної соціалізації та її співвіднесення із суміжними поняттями – диференціальна, статеворольова, гендернорольова соціалізація;
- 3) взаємозв'язок категорій «гендерна соціалізація», «гендерна освіта» та «гендерне виховання».

Нами встановлено, що поняття «гендер», як соціокультурно обумовлений мисленнєвий конструкт, є об'єктом вивчення багатьох гуманітарних наук. Зокрема, в постмодерністській філософії гендерна концепція оформилась у самостійний науковий напрям із 60-х років ХХ сторіччя у межах гуманітарного знання (філософія, культурологія, етнологія, соціологія, соціальна психологія, лінгвістика та ін.). Жіночі дослідження поступово переросли у гендерні, де першочергове значення мають підходи, згідно з якими всі аспекти людського суспільства, культури та взаємин є гендерними. У 80-ті та 90-ті роки ХХ ст. гендерні дослідження стали досить

розповсюдженими, хоча розуміння і використання самого поняття «гендер» досі залишилося неоднозначним.

Провідну роль у галузі досліджень гендеру відіграють зарубіжні психологи (Дж. Батлер [339], С. Бем [28], Ш. Берн [32], Ф. Гейс [340], К. Ліпер [338], Т. Мурачвер і К. Робертсон [356], К. Хорні [310] та ін.). У працях учених пострадянського простору означена проблема розглядається переважно в двох напрямках: психологічним та соціально-психологічним. У межах психологічного напрямку дослідження спрямовані на визначення відмінностей між статтю, особливостей статевої диференціації, формування психологічної статі (Т. Бендас [29], В. Васютинський [46], С. Ільїн [125.126;], О. Іоффе [128], Д. Ісаєв [129], В. Каган [132], І. Кон [156.159;], О. Кочарян [163], А. Палій [225] та ін.). Соціально-психологічний підхід висвітлюється в працях Т. Говорун [72;73;74], І. Головної [76], І. Кльоциної [144,145,146], І. Ковальчук [150;151], Д. Колесова [153], Л. Олійник [220], С. Харченка [308] та ін. При цьому підкреслюється, що обидві статі психологічно рівноцінні, хоча й різні за змістом.

Сьогодні різні аспекти гендерної проблематики є важливими напрямками дослідження і в сучасній вітчизняній науці: Ю. Галустьян [61], Т. Голованової [75], П. Горностая [79;80;81], О. Кікінежді [140;141], О. Кісь [143], В. Кравця [165-167], Г. Лактіонової [175] О.Луценко [183], О. Макарової [61], Т. Мельник [191], Л. Міщик [197], Л. Даниленко та В. Олійника [64], М. Скорик [270], Н. Слюсаренко [273] та ін. Низка дисертаційних досліджень присвячені проблемі формування гендерної ідентичності особистості (Н. Городнова [84], Т. Кубриченко [169], Д. Логвінова [176] та ін.), питанням гендерного виховання (С. Вихор [47], М. Зубілевич [123], Л. Ковальчук [152], В. Левицький [174], В. Хор'яков [309], Н. Павлущенко [223], А. Шевченко [324], Л. Яценко [335] та ін.) та підготовки фахівців до реалізації гендерних ідей у системі освіти (С. Гришак [87], І.Іванова [130], О. Железняк [110], І. Ковальчук [151], І. Мунтян [206], Н. Приходькіна [238] та ін.). При цьому лише окремі дослідники торкаються

питань статевої ролі (А. Забловський [111], В. Романова [249] та ін.) та гендерної соціалізації (В. Новицька [217], Н. Шабаєва [322] та ін.).

Окремі праці українських та російських дослідників розкривають питання вивчення природи гендерних стереотипів і гендерних ролей як механізмів, які сприяють відтворенню гендерної стратифікації суспільства (В. Агєєва [5], Є. Азарова [9], Н. Андреєва [17], О. Вілкова [48;49], О. Вороніна [53;54], О. Кісь [143], Ю. Галустьян [61], І. Кльоцина [146], М. Кошенова [164], Д. Логвінова [176], А. Мішель [195], Н. Рімашевська [247], Т. Рябова [254], Л. Харченко [308] та ін.).

При цьому, нами встановлено, що проблема гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин не порушувалася. З метою її розв'язання ми зосередилися, насамперед, на *першому напрямі дослідження – аналізі сутності та специфіки понять «стать» і «гендер»*.

Так, спираючись на узагальнення, здійснені Т. Лауретіс (1987), ми виявили, що «гендер» в «Американському словнику англійської мови» визначається, як класифікація статі; в романських, іспанських та французьких тлумачних словниках ця категорія взагалі не пов'язана з категорією «статі»; у перекладі з англійської означений термін буквально означає граматичний рід – чоловічий, жіночий, середній [347, с.93].

У «Новітньому філософському словнику» (Мінськ) поняття «гендер» розглядається, як «соціальна особливість статі людини на відміну від біологічної статі (*sex*); соціально-рольовий статус, який визначає соціальні можливості людини – чоловіка і жінки в усіх сферах життєдіяльності» [216, с.342]. В «Антології гендерної теорії» (Мінськ) також зазначається, що ця категорія включає «можливі характеристики, здібності та типову поведінку, притаманну жінкам і чоловікам (жіночому й чоловічому роду), ролі та обов'язки, підвладні змінам із часом, залежні від особливостей культури та соціально-економічних відносин» [19, с.211].

При цьому слід зазначити, що вивчення українських довідкових видань, наприклад, «Нового тлумачного словника української мови»

(укладачі В. Яременко, О. Сліпушко) та «Психологічного словника найсучасніших термінів», свідчить, що досліджуване поняття взагалі у них не розглядається та не аналізується. Така ситуація викликала необхідність проведення сутнісного аналізу означеного терміну з метою окреслення його авторського розуміння. Його результати представлені нами у табл. 1.1.

Таблиця 1.1

Теорії та структурні складові гендеру

<i>Джерело</i>	<i>Визначення поняття</i>	<i>Структура гендеру</i>
<i>Теорія соціального конструювання</i>		
Т. Лауретіс (1987)	«... система «стать-гендер» є одночасно і соціокультурним конструктом, і семіотичним інструментом, системою уявлень, яка приписує значення (ідентифікацію, престиж, статус) індивідам у суспільстві» [347, с.89]	Основні складові (О. Вороніна [54]): – суспільний конструкт; – індивідуальний конструкт
Е. Гофман, К. Уест, Д. Зіммерман (1997)	«організована модель соціальних відносин між жінками та чоловіками, яка конструюється основними інститутами суспільства» [342, с. 54]	
П. Горностай (1997)	«...поняття гендеру, визначається принаймні двома сферами детермінант: соціальними (сукупністю соціальних очікувань до гендерних ролей, норм і стереотипів) та особистісними (уявленням людини про те, ким вона є)» [81, с.327]	
П. Горностай (2003)	«...система, що містить: систему знань; гендерну систему суспільства; гендерні практики» [79, с. 43]	
<i>Теорія культурної метафори</i>		
О. Вороніна (2002)	«...такі відмінності між чоловіками й жінками, які не є природними, особистісними або біологічними» [56, с.24]	Основні аспекти (О. Вороніна [57]): – біологічний; – соціальний; – культурний.
І. Кон (2004)	«...сукупність соціальних і культурних норм, які суспільство пропонує виконувати людям залежно від їх біологічної статі» [156, с.33]	
О. Кікінежді В. Кравець (2004)	«...досить складне поняття, оскільки розкриває багатоаспектний зміст явища, зокрема: гендер як соціально-рольова й культурна інтерпретація рис особистості та моделей поведінки чоловіка і жінки, на відміну від біологічної [167, с.71]	

<i>Теорія статевої ролі соціалізації</i>		
Н. Абубікірова (1996)	«...гендер – не як біологічна стать, а як формування (репрезентація) кожної індивідуальності в термінах специфічних соціальних відносин» [4, с.57]	Система соціальних відносин, що відображається у соціальних ролях і стереотипах та регулюється соціальними нормами
С. Айвазова (1998)	«соціальні відносини статей» або «соціально організовані, соціально закріплені поділи ролей на чоловічі й жіночі» [10, с.209]	
В. Абраменкова (2000)	«гендер конструюється через певну систему соціалізації, поділу праці й прийняті в суспільстві культурні норми, ролі й стереотипи» [2, с.171].	
В. Кравець (2003)	«гендер як політика рівних прав і можливостей чоловіків та жінок, а також діяльність зі створення механізмів щодо її реалізації» [165, с.281]	
А.М.Богуш (2005)	«...набуття соціальності індивідами, що народилися в біологічних категоріях жіночої або чоловічої статей» [131, с. 45];	
Є. Ільїн (2007)	«... соціальна стать, що визначає поведінку людини в суспільстві» [125, с.28]	
<i>Теорія соціальної стратифікації</i>		
А. Річ (1976)	«гендер не є монолітною категорією, яка робить усіх жінок такими самими, але, скоріше, позначає позицію субординації (тобто гендер – категорія соціальної стратифікації) [355]	
Дж. Скотт (1986)	Гендер включає у себе чотири групи соціально-історичних «підсистем»: <ul style="list-style-type: none"> – комплекс символів і образів, які характеризують «чоловіка» й «жінку» в культурі (гендерні стереотипи); – комплекс норм – релігійних, педагогічних, наукових, правових, політичних (гендерні норми); – проблема самовираження, суб'єктивного самосприйняття і самосвідомості особистості (гендерна ідентичність); соціальні інститути, які беруть участь у формуванні гендеру (сім'я, ринок робочої сили, система освіти, державний устрій тощо) [358]	
О. Вороніна (2000)	Гендер охоплює: <ul style="list-style-type: none"> – гендерні статуси як соціально визнані норми, що проявляються в поведінці; – гендерний розподіл праці; – гендерні сімейні зв'язки з правами та обов'язками кожної статі; – гендерні структури особистості як комбінації характерних рис, що проявляються в почуттях і поведінці; – гендерний соціальний контроль; – гендерна ідеологія як виправдання гендерних статусів та їх різних оцінок; 	

	– гендерні образи як культурні репрезентації гендеру та втілення гендеру в символічній мові й художній продукції, що відтворює й узаконює гендерні статуси [54].
<i>Системна теорія (підхід автора)</i>	
Дж. Скот (1996)	<ul style="list-style-type: none"> – категорія статі, тобто належність до певної біологічної статі; – гендерна ідентичність як особистісне сприйняття своєї статевої належності; – гендерний шлюбний і репродуктивний статуси як здійснення або нездійснення дозволеного та недозволеного виконання батьківських ролей; – гендерна структура особистості, тобто внутрішньо притаманні зразки соціально визнаних емоцій, організованих структурою сім'ї та батьківства; – гендерні переконання як сприйняття або несприйняття гендерної ідеології; – гендерні процеси як соціальні практики освіти, навчання, необхідних рольових реплік, що роблять поведінку гендерно прийнятною і включають розвиток гендерної ідентичності [358, с.89].
І. Кон (1999)	<ul style="list-style-type: none"> – анатомічна будова (статеві органи, пропорції тіла); – статева самосвідомість (почуття себе представником певної статі); – статева роль; – адекватна спрямованість статевого потягу та наявність відповідних стереотипів статевої поведінки [157, с.45].
С. Лобер, С. Фаррел (2000)	<ul style="list-style-type: none"> – біологічна стать; – статево-рольові стереотипи; – статево-рольові норми; – статево-рольова ідентичність [351, с.59].

Результати аналізу зазначеного, представленого у табл. 1.1, дозволяють констатувати, що розуміння категорії «гендеру» традиційно розглядається у межах теорій соціального конструювання, культурної метафори, статево-рольової соціалізації та соціальної стратифікації. Крім того, ми вважали за необхідне також виокремити системну теорію. При цьому встановлено, що тлумачення цього поняття варіює від його ототожнення із оволодінням системою соціальних відносин до включення цього феномену в низку складових, які дозволяють представити його як багатовимірну структуру, що містить: стать, сексуальність, гендерну (статево-рольову) ідентичність та гендерну роль. Перелічені компоненти можна об'єднати у дві

групи характеристик – власне статеві, укорінені в біології, та статеворольові, з акцентом на соціокультурних особливостях. У зв'язку із цим дослідники (С. Бем [28], А. Богуш [131], Л. Гентош та О. Кісь [65], В. Кравець [165], М. Скорик [155] та ін.) вважають за можливе на кожному рівні виокремлювати кілька варіантів гендеру. Їх підходи узагальнені нами у вигляді табл. 1.2.

Таблиця 1.2

Підходи до співвідношення компонентів гендеру

Компоненти	Варіанти гендеру	Рівні	Показники
Біологічна стать	Чоловіча Жіноча	Біологічний	Хромосомна конституція Гормональний статус Морфологічна стать
Сексуальність (сексуальна орієнтація)	Гетеросексуальна Гомосексуальна Бісексуальна Асексуальна	Психо-біологічний	Сексуальна орієнтація Сексуальна поведінка
Гендерна ідентичність	Маскулінна Фемінінна Андрогінна Недиференційована	Психологічний	Маскулінність / фемінінність Андрогінність Інструментальність / експресивність
Гендерна роль	Одружений/а Не одружений/а Розлучений/а Вдівець/(вдова)	Соціальний	Гендерні стереотипи

Разом із тим, слід наголосити, що хоча феномени «стать» і «гендер» тісно пов'язані між собою, але вони зовсім не є тотожними. Уперше розходження цих понять було відзначено американським психологом Р. Столлером у 1968 році. Він запропонував використовувати поняття «стать» для визначення суто фізіологічних відмінностей між жінками і чоловіками, а термін «гендер» – пов'язав із соціальною поведінкою та культурними цінностями жінок і чоловіків [359]. Достатньо чітко розмежувала ці поняття Г. Рабін (1974), конструюючи на основі цього «..статевогендерну систему відносин» [357, с.134], та Р. Унгер (2001), охоплюючи терміном

«гендер» психологічні, культурні та соціальні аспекти [343, с.89]. Аналогічну точку зору поділяють і російські дослідники, зокрема Т. Араканцева та Є. Дубовська [20], О. Вороніна і Т. Клименкова [53], Н. Радіна [244] та ін. У такому розумінні «гендер» можна розглянути, насамперед, як соціокультурний конструкт, що формує через певну систему виховання і культурні норми психологічні якості, здатності, види діяльності представників різних біологічних статей. Основні характеристики, що відображають означену різницю понять «стать» і «гендер», відображено нами на рис.1.2.



Рис.1.2. Відмінні характеристики понять «стать» і «гендер»

Підсумовуючи означені вище положення, ми вважаємо за доцільне надалі притримуватися теорії соціального конструювання, що дозволяє розглядати феномен гендеру як складний соціокультурний процес конструювання суспільством розходжень у чоловічих та жіночих ролях, поведінці, ментальних та емоційних характеристиках, а також сам результат – соціальний конструкт гендеру. При цьому слід підкреслити соціальну природу гендеру; наголосити, що гендер перебуває під постійним впливом культурних норм, які регламентують діяльність чоловіків і жінок, ознайомлює людей із різницею між чоловіками й жінками, відображає соціально сконструйовані ролі та обов'язки жінок і чоловіків. Тобто

упродовж життя матеріалом для побудови гендеру служить вся система того, що в культурі пов'язується з мужністю й жіночністю.

Таким чином, у найширшому розумінні «гендер» – це змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами соціокультурна система цінностей, норм і характеристик чоловічої та жіночої поведінки, які набуваються ними в процесі соціалізації.

Аналізуючи гендерну проблематику та ототожнюючи поняття гендеру із соціокультурною системою цінностей, норм і характеристик, слід підкреслити, що така система засвоюється у процесі соціалізації, а точніше у процесі гендерної соціалізації. Це обумовило зміст *другого напрямку нашого дослідження – розкриття сутності гендерної соціалізації та її співвіднесення із суміжними поняттями*. Насамперед, нами було встановлено, що у низці досліджень педагогами і психологами представлено результати дослідження окремих аспектів гендерної соціалізації. Серед них вивчали проблеми гендерних настанов та культуру гендерної поведінки – Т. Бутурлим [42], О. Кікінежді [140], О. Петренко [232], О. Болотська, С. Гришак та С. Харченко [62], Л. Харченко [308] та ін.; гендерну ідентичність як внутрішнє переживанням гендерної ролі розкривали І. Горбач-Кудря [78], Т. Говорун [73], П. Горностай [79], Н. Городнова [84], Е. Еріксон [331], С. Коваль [149], Т. Кубриченко [169], А. Москальова [202], Н. Римарев [253], В. Романова [250], І. Тупіцина [293], Є. Ярська-Смірнова [333] та ін.; питанням соціального становлення дітей як представників певної статі присвятили наукові розвідки О. Кікінежді [141], С. Кириленко [139], І. Ковальчук [151], О. Константинова [160], В. Кравець [165], Г. Лактіонова [175], Л. Лохвицька [178], Л. Олійник [220], Т. Репіна [246], В. Постовий та Л. Яценко [334], Н. Шабаєва [321;322], С. Яшник [337] та ін.

Разом із тим аналіз вищезазначених праць підтверджує, що на сьогодні немає єдиної теорії гендерної соціалізації, існують лише кілька концепцій, кожна з яких має як сильні, так і слабкі сторони. Зокрема, прихильники психоаналітичної теорії ідентифікації, яка базується на поглядах

З. Фрейда [305], вважають, що дитина несвідомо ототожнює себе з образом дорослої людини своєї статі, найчастіше батька або матері, а потім копіює їх поведінку. У теорії гендерної типізації У. Мішеля [352] надається вирішального значення процесам навчання, позитивного та негативного підкріплення, наприклад, дорослі заохочують хлопчиків за маскулінні прояви та засуджують за фемінінні. Когнітивно-генетична теорія Л. Колберга [346] підкреслює пізнавальну сторону цього процесу та особливу роль самосвідомості: дитина спочатку засвоює досвід про те, що значить бути чоловіком або жінкою, потім категоризує себе як хлопчика або дівчинку, після чого намагається узгоджувати свою поведінку зі своїми уявленнями про свою гендерну роль. У теорії гендерної стратифікації Д. Хубера [312] цей процес розглядається як двофазний: адаптивна фаза (зовнішнє пристосування до існуючих гендерних норм і ролей) та фаза інтеріоризації (засвоєння чоловічих і жіночих ролей, гендерних відносин і цінностей). О. Вороніна обґрунтовує диференційований підхід у здійсненні гендерної соціалізації, вважаючи його механізмами диференційне посилення та диференційне наслідування [55].

Різноманітність підходів до гендерної соціалізації обумовлює і неоднозначність тлумачення цього поняття, межування його із визначеннями диференціальної, статевої, статеворольової, гендернорольової соціалізації. Враховуючи мету дослідження, нами було проаналізовано відповідні поняття та встановлено, що найбільш широким за змістом можна вважати поняття «диференціальна соціалізація». На думку Ш. Берн, воно описує процес, у ході якого ми навчаємо чоловіків і жінок, що є речі, які властиві одним і невластиві іншим, залежно від їх статі [32, с.32]. При цьому диференціальна соціалізація – явище панкультурне, тобто дівчат і хлопчиків у всіх культурах соціалізують по-різному. Водночас А.Бандура та Р.Уолтерс наголошують, що у більшості сімей диференціальна соціалізація починається ще до народження дитини, оскільки майбутні батьки хочуть знати, хто народиться – хлопчик, чи дівчинка; крім того, вони дуже не люблять, коли оточуючі допускають помилки щодо статі їх дитини [26, с.232].

Щодо понять статевої соціалізації та статевої соціалізації, то вони в наукових джерелах використані практично в однаковому значенні. При цьому, як справедливо зауважують Д. Зіммерман та К. Уест, «статевої соціалізація теорія ніяк не дає відповіді на питання про те, як відбувається засвоєння дітьми гендерних ролей та відтворення відносин між статями» [298, с.78]. Окрім того, А. Богуш [131], О. Вороніна [55; 56], Д. Воронцов [58], Т. Говорун [73], Т. Голованова [75], О. Здравомислова і А. Тьомкіна [119] та інші дослідники, критикуючи статевої соціалізаційний підхід, зауважують, що він стверджує пригнічення чоловіків і жінок з боку традиційних гендерних ролей. Тому, як зазначає С. Вихор, теорія статевого виховання на сучасному етапі фактично розділилася між двома аспектами статі: біологічним (згідно з репродуктивним призначенням) та соціокультурним (згідно із роллю в суспільстві та сім'ї), що зумовило використання і появу термінів «сексуальне», «морально-статеве», «статевої соціалізація», «гендерне виховання» [47, с.7]. Яскравим прикладом поєднання обох позицій можна вважати визначення Л. Столярчук, згідно з яким результатом статевої соціалізації є соціальний, загальний, психосексуальний, індивідуальний розвиток, у процесі якого індивід усвідомлює, засвоює свою статеву належність, статеву роль, правила сексуальної поведінки тощо [283, с. 98]. Разом із тим такий підхід, на нашу думку, не дозволяє розмежувати поняття «стать» і «гендер», а, навпаки, ототожнює їх з тенденцією до переваги вродженого.

Інший підхід формується у межах теорії соціального конструювання гендеру, яку ми визначили базовою у нашому дослідженні. Важливим у ній є положення про моделювання гендеру за допомогою повсякденної соціальної практики, в результаті чого індивід конструює уявлення про чоловічу та жіночу ідентичність, чоловічу й жіночу поведінку. При цьому П. Бергер і Т. Лукман [30], теоретики соціально-конструктивістського підходу, наголошують на здатності кожної особистості не тільки сприймати гендерні правила, але й здатності створювати їх самому. У такому розумінні вживання понять «статевої соціалізація» та «статева соціалізація» у науковому обігу є

просто не досить коректним та виправданим, зокрема для позначення соціокультурних конструктів. Як нами уже було встановлено вище, саме поняття «стать» відображає переважно біологічні та фізіологічні відмінності, які можна усвідомлювати, але не оволодівати ними після народження (згідно із статеворольовою теорією). Водночас саме в теорії соціального конструювання гендеру логічно вибудовані всі складові соціалізації осіб певної статі як соціокультурного феномену, що й обумовлює доцільність вживання поняття «гендерна соціалізація».

Окрім того, нами встановлено, що більшість дослідників, які оперують поняттями «статева» та «стеворольова соціалізація», дають його пояснення саме з позицій теорії соціального конструювання гендеру. А політермінізм, на нашу думку, викликаний логікою розвитку самих гендерних досліджень, де вище зазначені поняття відображали загальноприйняті позиції тієї галузі, в межах якої проводилися пошукування (психології, соціології, педагогіки, культурології тощо). Враховуючи означену особливість, у процесі аналізу нам вдалося виокремити три *підходи до поняття «гендерна соціалізація»*:

1) об'єкт-об'єктний підхід – суспільство впливає на індивіда – (Т. Говорун, В. Кравець та ін.), відповідно до якого гендерна соціалізація розкривається, як *«функція суспільства, яка полягає в спрямуванні розподілу гендерних ролей, розширенню їхнього діапазону, гармонізації міжстатевих взаємодій...»* [74, с.8], *«...відповідно до культурних уявлень про роль, становище й призначення статей у суспільстві...»* [165, с.11]. – (курсив наш. – В.С.).

2) об'єкт-суб'єктний підхід (суспільство впливає на особистість, а остання на суспільство) досить яскраво передається словами В. Кагана, який зауважує, що гендерна соціалізація, з одного боку, *«посідає провідне місце серед процесів, які розвивають, виховують, формують статево свідомість особистості, і зазначає, що завдяки їй особистість активно засвоює стандарти психосексуальної культури»*. А з іншої сторони, учений наголошує, що особистість як суб'єкт грає ще й *активно-перетворювальну*

роль впливу на статево специфічну поведінку інших людей, пропонуючи свої думки й т. ін.» [132, с.7]. – (курсив наш. – В.С.). Відзначаючи позитивні сторони такого підходу, зокрема те, що особистість тут виступає як активне начало, розширюючи свій особистий досвід і реалізуючи свою індивідуальність, слід зауважити, що при цьому можуть бути відхилення від гендерного еталону.

3) суб'єкт-суб'єктний підхід (індивід у суспільстві) відображений у працях Ю. Альошиної [13], А. Волович [12], Н. Городнової [83], М. Дворянчікова та С. Єніколопова [106], О. Кікінежді [140], Д. Колесова [153], Т. Парсонса [227], В. Романової [249], В. Хор'якова [309] та ін. Він передбачає розгляд двох взаємозалежних частин гендерної соціалізації: активне оволодіння особистістю прийнятими моделями чоловічої та жіночої поведінки, відносин, норм, цінностей і стереотипів; та вплив соціального середовища на особистість з метою прищеплення йому визначених суспільством правил і стандартів поведінки для чоловіків і жінок. Окрім того, аналіз визначень гендерної соціалізації, представлених у рамках означеного підходу, дозволив виокремити спільні *ознаки* цього феномену – це: 1) «процес», 2) «засвоєння, інтеріоризації, наслідування, прийняття» й «відтворення» 3) «статевих ролей і стереотипів», «соціальної ролі», «соціокультурних цінностей», «культурно-нормативних стандартів», «соціокультурних нормативів поведінки», «культурної системи суспільства», 4) які суспільство вважає відповідними до їх гендерних ролей.

Оскільки суб'єкт-суб'єктний підхід передбачає розгляд суспільства та особистості як двох рівноправних активних начал, у роботі дотримано суб'єкт-суб'єктного підходу, який передбачив розгляд *гендерної соціалізації, як процес впливу соціального середовища на індивіда з метою прищеплення йому визначених суспільством правил і стандартів поведінки чоловіків та жінок, а також активного оволодіння й відтворення індивідом прийнятих моделей чоловічої та жіночої поведінки.*

Спираючись на таке розуміння, основними *функціями гендерної соціалізації особистості* можна вважати: *присвоєння* – процес засвоєння соціального досвіду, тобто вплив середовища на індивіда та *відтворення* – процес відтворення соціального досвіду, тобто вплив людини на середовище. У рамках гендерної соціалізації Ю. Гусєва під «присвоєнням» розуміє уявлення (гендерні схеми), які із самого початку дитина засвоює про те, що значить бути хлопчиком і дівчинкою, чоловіком і жінкою; процес відтворення (опредмечування) дослідниця співвідносить із реалізацією на практиці засвоєних гендерних схем [91, с.85]. При цьому гендерну схему можна розуміти як когнітивну структуру, мережу асоціацій, що пов'язана з гендерною поведінкою і відбивається у свідомості людини [28, с.313-314].

Як ми вже зазначали вище, процес засвоєння гендерних уявлень, стереотипів поведінки і досвіду взаємовідносин з особами протилежної статі є багатоаспектним. Саме тому завданням *третього напряму нашого дослідження стало виявлення взаємозв'язку категорій «гендерна соціалізація», «гендерна освіта» та «гендерне виховання».*

У процесі теоретичного аналізу було встановлено, що важливими *сторонами гендерної соціалізації*, поряд із гендерним саморозвитком особистості, є гендерна освіта та гендерне виховання, оскільки: по-перше, передбачає не лише спонтанні та цілеспрямовані соціалізуючі впливи, але й самореалізацію особистості, тобто є двостороннім процесом; по-друге, реалізується через функції присвоєння (здійснювані через гендерну освіту) та відтворення (здійснювані за допомогою гендерного виховання). Особливо доцільно говорити про вплив гендерного виховання та гендерної освіти в родині, оскільки вона є провідним інститутом гендерної соціалізації. Однак у неповній родині повноцінний соціалізуючий вплив (через сімейні традиції, спостереження досвіду міжстатевої взаємодії тощо) є суттєво деформованим, тоді коли гендерне виховання та гендерну освіту при підтримці інших соціальних інститутів (школи, громадських організацій) можна використовувати як цілеспрямовані компенсаторні механізми. Враховуючи

означене, у роботі було проаналізовано підходи до розуміння означених понять як допоміжних.

Досить коректним, на нашу думку є визначення *гендерної освіти*, запропоноване І. Івановою, яка зазначає, що 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» [130, с.13]. Окрім того, аналіз праць А. Богуш [131], В. Гайденко [60], О. Петренко [323], О. Кікінежді [167], В. Кравця [165], С. Северини [258], Н. Слюсаренко [273] та інших дослідників дозволив окреслити завдання гендерної освіти, які вона вирішує в загальному процесі гендерної соціалізації: ознайомлення молоді зі знаннями, цінностями і стандартами соціокультурних відносин статей; формування тілесної ідентичності, з якою тісно пов'язаний психосоматичний потенціал; розкриття особливостей жіночої і чоловічої психології, а також відмінностей поведінки представників різної статі; формуванні в особистості досвіду взаємодії між статями на засадах гендерної рівності. Отже, за допомогою гендерної освіти здійснюється процес присвоєння гендерних уявлень, цінностей, стандартів.

Водночас слід зауважити, що отримані гендерні знання повинні знайти місце в адекватній гендерній поведінці. А це вже сфера виховання. Спираючись на дисертаційні дослідження С. Вихор [47], М. Зубілевич [123], Л. Левицького [174], В. Хор'якова [309], А. Шевченко [324] ми окреслили такі сутнісні ознаки *гендерного виховання*: це цілеспрямована, організована і керована педагогічна діяльність, спрямована на формування гендерних знань як основи гендерної свідомості, позитивного ставлення до норм, що регламентують гендерну взаємодію, та до самої взаємодії, адекватної гендерної поведінки з метою забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків і жінок у різних сферах суспільного життя, дотримання прийнятих у суспільстві гендерних норм і стереотипів.

При цьому слід погодитися з думкою Л. Ковальчук [152, с.11] та Л. Левицького [174, с.12], які характеризують гендерне виховання як важливий компонент успішної гендерної соціалізації молоді в контексті розширення євроінтеграційного простору та формування егалітарної (що будується на основі рівності) поведінки хлопців і дівчат, забезпечення всієї повноти їх самореалізації у різних сферах суспільного життя.

Отже, поняття «гендерна соціалізація» знаходиться у тісному зв'язку з поняттями «гендерне виховання» та «гендерна освіта», оскільки останні реалізують його функції. Особливо значущими ці феномени є в рамках нашого дослідження, оскільки правильно організовані гендерне виховання та освіта визначають успішність процесу гендерної соціалізації в цілому, формуючи базові знання щодо гендерних характеристик особистості, які особистість буде відтворювати в процесі життєдіяльності.

Узагальнюючи вище означені положення, ми запропонували для опису процесу гендерної соціалізації особистості використовувати таке рівняння:

$$ГС = ГХ \times (ГО + ГВ + ГСР),$$

де ГХ – гендерні характеристики, тобто біологічна стать, ГО – гендерна освіта, ГВ – гендерне виховання, ГСР – гендерний соціальний розвиток, який відбувається через спонтанне засвоєння гендерних уявлень, стереотипів, цінностей, а також досвіду гендернорольової поведінки.

Аналізуючи процес і результат гендерної соціалізації особистості слід підкреслити, що вона відбувається в ході взаємодії з оточуючими. При цьому гендерна культура певного суспільства не засвоюється індивідом зовні, а складається з моделей гендерної поведінки, які виникають у комунікативній міжстатевій взаємодії та постійно зміцнюються відповідно до умов суспільного середовища. У зв'язку із цим, практично кожен культурний стандарт має у своїй основі історично обумовлену необхідність, зв'язок з якою вже втрачений, але яка існує в суспільстві в якості гендерних стереотипів, що передаються від покоління до покоління. Таким чином, суспільна свідомість поставляє інформацію у вигляді цілісних стереотипів

нормативної поведінки. Перехід цих стереотипів (до яких відносяться і гендерні стереотипи) з інформаційного поля суспільної свідомості на особистісний рівень мислення конкретної людини, яка буде відтворювати їх в своїй життєдіяльності, й відбувається в процесі гендерної соціалізації як за допомогою цілеспрямованого впливу, так і стихійно. Це й обумовлює окремий інтерес до сутності та місця соціокультурних гендерних стереотипів у формуванні гендерної свідомості та гендернорольової поведінки індивіда.

1.2 Соціокультурні основи гендерної соціалізації особистості

Як нами було встановлено вище, поняття «гендер» використовується в соціальних науках для відображення соціокультурного аспекту статевої приналежності. Не біологічна стать, а саме соціокультурні норми остаточно визначають психологічні якості, моделі поведінки, види діяльності, професії жінок і чоловіків. Це дозволяє констатувати, що важливим посередником соціальної взаємодії у системі «індивід – група – суспільство» виступає культура. Її можна уявити, як соціальне щеплення, після якого людина здобуває свою соціальну сутність; культура виступає як медіатор між особистістю та соціальною системою. Саме у сфері культури протікають процеси, що мають вагомий вплив на і процес гендерної соціалізації. Таке положення підтверджує і той факт, що уже в класичних соціологічних визначеннях культури присутня інтерпретація різних аспектів гендерної соціалізації. Так, Д. Прістлі та Д. Томсон розуміють під поняттям «культура» матеріальні та соціальні цінності (звичай, установки, поведінкові реакції) будь-якої групи, в тому числі й виокремленої за гендерною ознакою [289, с.321]. Р. Грейвс зауважує, що культура – спосіб організації та розвитку

життєдіяльності суспільства в продуктах матеріальної та духовної праці (зокрема, у системах цінностей, гендерних норм, традицій міжстатевої взаємодії та діяльності); сфера суспільного життя, характеристика особливого у свідомості та поведінці індивідів і групи [86]. Згідно із В. Луковим, культура – це набір відносин, цінностей, переконань і форм поведінки, усвідомлюваних групою людей та передаваних із покоління у покоління за допомогою мови або іншого засобу комунікацій [181, с.86].

При цьому, як наголосив С. Хрисанов, більшість дослідників виокремлюють чотири аспекти, за якими сходяться різні за іншими показниками культури: поділ праці за статевою ознакою; стереотипи, пов'язані з відмінностями між чоловіками й жінками; диференціальна соціалізація хлопчиків і дівчат; низький соціальний статус жінок [311, с.98-102]. У такому розумінні в культурі як багатоаспектному явищі, чітко виокремлюється складова, що відображає саме гендерні характеристики різних сфер життя та діяльності індивідів. Це – *гендерна культура*. У найбільш загальному розумінні це поняття можна розглядати як сукупність гендернорольових цінностей у суспільних сферах буття та відповідних до них потреб, інтересів і форм діяльності, зумовлених суспільним ладом та пов'язаних із ним інституціями [19, с.56]. При цьому гендер розглядається як сукупність стереотипних соціальних репрезентацій, як культурна маска.

З цього приводу доречними є виокремлення В. Романовою низки принципів положень, що визначають культурну зумовленість процесу гендерної соціалізації [249, с.6-7]. Так, дослідниця наголошує, що гендернорольова поведінка обумовлена не лише біологічною природою людини, а й факторами культури; кожна культура на певному історичному етапі висуває конкретні вимоги до змісту гендерних властивостей, формуючи певні гендерні типи особистості; особистості об'єднуються в гендерні групи за стандартами і сценаріями поведінки, яку суспільство визнає як «жіночу» або «чоловічу»; різні соціальні групи і верстви одного й того самого суспільства можуть істотно відрізнятись за своїми гендерними

настановленнями і поведінкою, що формує різні гендерно-рольові культури; окремі елементи гендерної культури пов'язані з більш загальними соціокультурними явищами, тому гендерну поведінку окремих індивідів можна зрозуміти тільки у зв'язку з їх конкретною соціальною приналежністю, статусно-рольовими характеристиками і т. ін. Означене дозволяє констатувати, що процес гендерної соціалізації індивіда реалізується через призму гендерної культури. Остання ж виступає своєрідним співвідношення окремих елементів, зокрема таких, як гендерні стереотипи і гендерні ролі.

Сучасні дослідники В. Абраменкова [2], В. Агєєва [5], Г. Андрєєва [16], О. Вороніна [54], Т. Говорун [72], П. Горностай [80], О. Кікінежді [72], Н. Павлюк [224], Т. Рєпіна [246] та інші підкреслюють, що бути в суспільстві чоловіком або жінкою означає не просто мати анатомічні особливості, а виконувати запропоновані суспільством гендерні ролі.

В психологічному словнику зазначено, що гендерна роль – це диференціація діяльності, статусів, прав та обов'язків індивідів у залежності від їх статевої приналежності [239, с.462]. При цьому слід наголосити, що *гендерна роль* – це цілий комплекс ролей, які обумовлені гендерною культурою і розвиваються в процесі гендерної соціалізації. О. Вороніна та Т. Клименкова підкреслюють, що гендерні ролі відносяться до типу запропонованих ролей [53]. Це пов'язано з тим, що статус майбутнього чоловіка чи жінки набувається дитиною при народженні, однак лише потім у процесі гендерної соціалізації дитина усвідомлює сутність певної гендерної ролі чи ролей та навчається їх виконувати. У зв'язку із цим В. Абраменкова всі *гендерні ролі* пропонує умовно розділяти на такі *види*: професійні, що вказують на сфери діяльності, які більше притаманні чоловікам, а які – жінкам; сімейні (подружні та батьківські), що визначають норми взаємин, поведінки подружжя, батьків і дітей; сексуальні, що диференціюють сексуальну поведінку чоловіків і жінок, визначають стосунки між ними в сексуальній сфері [2, с. 171].

Аналізуючи засвоєння гендерних ролей у процесі гендерної соціалізації та формування відповідної ідентичності слід зауважити, що воно відбувається гетерохронно. Тобто, у період статевого дозрівання в соціальних моделях гендерної поведінки підлітка виокремлюється, насамперед сексуальний аспект (а не професійний чи сімейний), акцентується увага на проявах чоловічої та жіночої сексуальності. Підліток оцінює свій фізичний стан і психологічні особливості, узгоджуючи їх із сексуальними стереотипами, що призводить до формування психосексуальної ідентичності. Таким чином, на цьому етапі гендерної соціалізації відбувається активне засвоєння саме сексуальної ролі, як найбільш значущої для цього віку.

Розглядаючи сутність гендерних ролей як елементу гендерної культури суспільства, слід зазначити, що процес їх засвоєння, зокрема у підлітковому віці, поки що не знаходить однозначного пояснення. Ми притримуємося у дослідженні теорії зумовлювання і соціального навічання гендерних ролей, яка стверджує, що уявлення про чоловічу та жіночу гендерні ролі формуються в рамках кожної культури, а потім засвоюються дітьми у процесі їх інтеграції в систему соціальних стосунків із батьками, однолітками та оточуючими людьми. Такої думки притримуються Н. Горднова [83] та Дж. Хубер [312], підкреслюючи, що гендерна роль підлітків, як один із найбільш розповсюджених механізмів навічання гендернорольової поведінки, знаходить своє підкріплення й уточнення в спілкуванні з батьками. З цього приводу Н. Горднова, спираючись на праці І. Кона, пропонує розглядати такі механізми засвоєння дитиною гендерних ролей: 1) підкріплення – заохочуючи певну поведінку, яку батьки вважають правильною, і караючи за відхилення від встановлених правил, батьки вкорінюють у свідомість дитини певну систему гендерних норм, дотримання яких із часом стає звичкою; 2) ідентифікація – дитина наслідує батьків, прагне стати такою, як вони; 3) розуміння – знаючи внутрішній світ дитини і відгукуючись на її потреби, батьки формують її особистісні якості, співвідносячи їх при цьому із певною

статтю (хлопчик мужній, дівчинка ніжна і т.д.); 4) рольова взаємодоповнюваність – у сім'ях, де батьки не мають певних якостей, відповідних їх статі, ці якості виробляються у дитини, якщо цього потребують обставини (в сім'ї, де мати безпорадна, роль господині бере на себе старша дочка) [83, с.89].

Таким чином, прийняття та засвоєння особистістю певної гендерної ролі дає йому змогу набути гендерну ідентичність, з якою надалі співвідносяться самосвідомість особистості та всі властивості її поведінки. Водночас дослідники (І. Горбач-Кудря [78], Н. Городнова [83], Н. Римарев [253] та ін.) сходяться на думці, що повноцінне засвоєння дитиною гендерних ролей значно утруднюється в неповній родині, де діти позбавлені одного із батьківських зразків. Тоді процес засвоєння сутності ролі та формування вміння її виконувати не відбувається успішно. У зв'язку з цим в умовах школи саме на формування цих факторів повинна бути спрямована робота соціального педагога, котрий працює з дівчатами-підлітками з неповних родин з метою сприяння їх успішній гендерній соціалізації.

У тому випадку, якщо ні в сім'ї, ні в школі дитина не отримує належної підтримки, то процес засвоєння гендерних ролей спотворюється. А це, у свою чергу, відображається на формуванні гендерної ідентичності. З цього приводу В. Романова зауважує: «Невідповідність суспільним нормам, що висуваються до гендерних ролей, та відповідним цінностям створює численні суперечності між гендерними ролями людини, її гендерною ідентичністю та соціальними очікуваннями до стандартів гендерних ролей» [249, с.7]. Такі суперечності проявляються як різноманітні гендернорольові конфлікти особистості. Поряд із цим, як підкреслюють Ю. Альошина та О. Лекторська, гендернорольові конфлікти пов'язані також із низкою суспільних стереотипів, що висувають певні вимоги (і не завжди рівноцінні) до виконання гендерних ролей [13]. Сюди можна, зокрема, віднести стереотипні уявлення про недостатні професійні можливості та лідерські якості жінки, що створює значні труднощі у засвоєнні нею професійних гендерних ролей та у

професійній самореалізації; або, наприклад, стереотип про те, що дівчинка (жінка) обов'язково повинна привабливо виглядати, який накладає певні обмеження на виконання сексуальної ролі. Окрім того, існуючі в суспільстві гендерні стереотипи часто обмежують можливість набуття особистістю в процесі гендерної соціалізації навичок андрогінної поведінки [250].

Водночас, розглядаючи гендерні ролі та вплив на них гендерних стереотипів, слід пам'ятати, що і перші, і другі виступають елементами гендерної культури. Передача соціокультурного досвіду суспільства здійснюється під впливом та за допомогою стереотипів. На думку Д. Логвінової, соціальні стереотипи виступають засобами усвідомлення власної статевої приналежності [176, с.12]. Зокрема, В. Романова акцентує увагу на тому, що саме «гендерні стереотипи визначають зміст усіх інших елементів гендерної культури, об'єднуючи їх у єдину схему як систему соціальних уявлень про чоловіка та жінку. За допомогою гендерних стереотипів суспільство організує і структурує інформацію про найкращий тип статевої поведінки. Ця інформація закріплюється в гендерних ролях як очікувана суспільством статева поведінка» [249, с.6-7]. С. Бовуар теж погоджується, що на рівні культури гендерні ролі існують у контексті певної гендерної символіки та стереотипів маскулінності й фемінінності [35, с.56]. Саме тому феномен «гендерні стереотипи» потребує детального вивчення та встановлення його місця у процесі гендерної соціалізації.

З цього приводу Д. Логвінова зауважує, що «статевої самовизначення особистості відбувається в процесі соціалізації, спрямованої на формування гендерних установок, тобто готовності та схильності суб'єктів до такої поведінки, яка б відповідала системі очікуваних і схвалюваних суспільством моделей стосунків, властивих чоловікам і жінкам» [176, с.5]. При цьому, на думку дослідниці, засобами усвідомлення індивідом статевої приналежності виступають соціальні стереотипи [176, с.12]. Положення про те, що соціальні стереотипи похідні від соціальних установок підтримують і такі дослідники, як О. Вілкова [48;49],

М. Кошенова [164], І. Кльоцина [145], С. Оксамитна [219], Т. Рєпіна [246], Н. Рімашевська [247] та ін. Враховуючи означене, є необхідність більш детального аналізу співвідношення понять «соціальна установка» та «гендерний стереотип», а також розкриття їх місця у процесі гендерної соціалізації дівчат-підлітків.

Нами встановлено, що питання «установки» було окремим предметом дослідження у школі Д. Узнадзе – вчений говорив про активність, яка мотивується біологічною потребою, та про осмислення мотиву і співвіднесенням його з відповідним алгоритмом виконання дії [295]. Водночас зовнішня подібність термінів «установка» та «соціальна установка» призвела до того, що іноді зміст цих понять почав розглядатися як ідентичний. Разом із тим слід підкреслити: якщо поняття установки переважно співвідноситься із неусвідомлюваним станом готовності, який виникає при постановці завдань, то соціальна установка формується на підставі попереднього досвіду, а також орієнтує особистість на певні цінності, що диктують соціально прийнятні способи поведінки [239, с.584]. На таке визначення поняття «соціальна установка» вплинуло положення американського психолога Дж. Міда про символічне опосередкування взаємодії людини та навколишнього світу [194].

З точки зору М. Рокича, соціальні установки фіксують не сам стиль поведінки чи стану, а уявлення про певний предмет або ситуацію. Ці уявлення описують об'єкт чи ситуацію як істинну або хибну, оцінюють їх як бажані або небажані, добрі чи погані [272, с.134]. У такому розумінні соціальні установки максимально наближаються до соціальних стереотипів, які в загальному плані теж відображають уявлення про певне соціальне явище, об'єкти чи процеси.

А. Денисова довела, що вирішальним аспектом формування гендерних установок є досвід міжособистісних стосунків зі значущими людьми протилежної статі [97]. Вони виступають як детермінанти гендерних відносин типу «особистість-особистість», де взаємодія здійснюється між

людьми однієї статі. Н. Романова визначає гендерні установки, як «фігуру на тлі індивідуальної гендерної концепції людини, що вказує на основну статево-рольову доміанту особистості та відображує провідні ідеї в структурі гендерного концепту» [201, с.138].

Своєрідним узагальненням зазначених позицій є думка І. Кона про те, що установка схиляє індивіда до певної форми реагування, оцінювання, готовності, до орієнтації діяльності згідно із певними цінностями. З іншого боку, у системі соціальних установок, непомітно для самої людини, акумулюється її попередній життєвий досвід, настрої соціального середовища [159, с.67]. Таке розуміння співвідноситься із трикомпонентною структурою соціальної установки, виокремленою М. Смітом [15, с.295].

У руслі нашого дослідження, інформаційний компонент відображає гендерні уявлення людини, емоційний – симпатії, антипатії щодо об'єкта своєї чи протилежної статі, регулятивний – готовність діяти у відповідності до гендерних відмінностей. Таким чином, гендерні установки, як складові соціальних, визначають стійкий, послідовний, цілеспрямований характер гендерних відносин; звільняють суб'єкта від необхідності приймати рішення та доволіно контролювати перебіг діяльності у стандартних ситуаціях гендерної взаємодії; виступають як адаптаційний фактор у середовищі із стереотипним ставленням до осіб певної статі. Так, до гендерних установок можна віднести позитивну/негативну оцінку статі, бажання бути представником певної статі, перевагу відповідних статевоїх ролей, занять.

Однак, більш правомірно, на думку С. Мурадян говорити про те, що гендерна установка є психологічною основою гендерного стереотипу [207, с.12-13]. Спочатку в людини формується установка, а потім стереотип наповнюється відповідним цій установці змістом. Як указував Д. Узнадзе – установка в соціокультурному середовищі проявляється у звичаях [295, с.60]. На основі засвоєння звичаїв та відтворення у особистості формується система стереотипної поведінки. У такий спосіб установка через існуючі в даній соціокультурній групі звичаї впливає на формування шаблонів поведінки, від

трудових прийомів до етикету. Соціальний стереотип – невід’ємний елемент повсякденної свідомості індивіда, який акумулює стандартизований колективний досвід, що виник у процесі навчання та спілкування з іншими та допомагає орієнтуватися в житті, спрямовує поведінку. Якщо установка реалізується як певна позиція людини щодо соціальної дійсності, то стереотип є тією когнітивною схемою, згідно з якою відбувається ідентифікація об’єктів шляхом співвіднесення їх зі значущими характеристиками. Формування стереотипів є обов’язковим елементом нашої культури, але разом із тим воно породжує і певний консерватизм у нашій діяльності, в тому числі у процесі мислення. Використання стереотипів пов’язане зі шляхом, через який стереотип був засвоєний, переданий, змінений і це – частина процесу соціалізації. Культура людини впливає на стереотипи через інформацію, що отримана з непрямих джерел, таких як батьки, учителі, засоби масової інформації тощо.

До соціальних стереотипів, які особистість засвоює у процесі соціалізації, належать вікові, етнічні, гендерні і ціла низка інших стереотипів. Разом із тим сучасні дослідники (Є. Азарова [9], Д. Воронцов [58], Є. Ільїн [125], О. Кісь [143], О. Колісник [154], М. Кошенова [164], І. Кльоцина [145], Л. Харченко [308]) сходяться на думці, що найбільш давніми є саме гендерні стереотипи. Це пов’язано з тим, що якими б не були людські суспільства – примітивними чи розвинутими, осілими чи кочовими, класовими чи докласовими – усіх їх об’єднує наявність у соціальній структурі двох найбільших категорій людей – чоловіків і жінок. Відповідно в культурі кожного суспільства є сукупність ідей, ставлень, норм, моделей поведінки, традицій, які передаються від покоління до покоління, ціннісних уявлень про те, якими повинні бути чоловіки та жінки, які соціальні статуси можуть посідати, які соціальні ролі повинні виконувати. Культура кожного суспільства, як і свідомість соціалізованого в ній особистості, містить узагальнені уявлення про те, якими є чоловіки та жінки, чим вони повинні

займатися. Такі узагальнені уявлення щодо спільнот чоловіків та жінок і відображають гендерні стереотипи.

Проведений теоретичний аналіз дозволив констатувати, що гендерну стереотипізацію можна простежити вже у найдавніших філософських, психологічних і культурологічних текстах. Так, видатний грецький філософ Платон заявляв, що жінка має безліч недоліків і є засобом задоволення чоловічого щастя на землі. В діалозі «Тімей» він твердив, що душі боягузів та недостойних чоловіків після смерті переселяються в жінок [235, с.251]. Аналогічну точку зору висловлював у своїй праці «Політика» Аристотель, зображуючи жінку як слабке і недосконале створіння, яке в силу свого недостатнього розвитку повинне підкорятися чоловікові [21, с.34]. Маконський церковний собор 1400 року, офіційно вирішуючи питання, чи є у жінки душа, перевагою лише одного голосу ухвалив, що жінка хоча і є нижчою істотою, але все ж має щось подібне за душу [154, с.294]. Лише в епоху Відродження відбулися деякі зміни: представниць жіночої статі почали навчати не лише рукоділлю, але й грамоті, літературі, мистецтву, музиці, іноземним мовам [166, с.139]. Однак освіта, як і раніше, спрямовувалася на виховання берегині домашнього вогнища.

Зокрема, видатний представник Просвітництва Ж.-Ж. Руссо стверджував, що у чоловіків і жінок різні чесноти: жінці слід бути сором'язливою, хитрою, кокетливою, чоловіку – відвертим, прямим, добросовісним. А Дж.Локк, розглядаючи питання виховання леді, робив акцент на оволодінні нею світськими талантами – танцями, співом, мистецтвом [82].

Суттєво змінилося становище жінок, починаючи із 50-х років ХХ століття. Так у працях А. Макаренка та В. Сухомлинського основний наголос робиться на необхідності статевого виховання хлопців і дівчат на основі гармонії та взаємоповаги [166]. Такі ідеї відображаються у сфері виробничих відносин – відбувається поступове руйнування традиційної системи гендерного розподілу праці, послаблення дихотомізації та поляризації

чоловічих і жіночих соціально-виробничих функцій, ролей, занять діяльності. А вже у 1999 році в Україні було 1507 жінок, які мали науковий ступінь. Із них здобули вчені звання: академіка – 88 жінок, члена-кореспондента – 42, професора – 620, доцента – 301, наукового співробітника – 406 [297, с.39].

Слід підкреслити, що утвердження ідей рівності породило, починаючи із середини 50-х років ХХ ст., й активне вивчення гендерних стереотипів. У цей період американськими соціологами Дж. МакКі та Р. Шерріфсом було визначено типово чоловічий та типово жіночий образи. На їхню думку, типово чоловічий образ – це сукупність рис, пов'язана із соціально необмеженою поведінкою, компетентністю, раціональними здібностями, результативністю і активністю; жіночий образ характеризується комунікативними та соціальними навичками [55, с.97]. Одним із досить помітних кроскультурних досліджень представників різних статей можна вважати монографію Д. Бест та Дж. Вільямса «Вимірювання статевих стереотипів. Міжнаціональне дослідження» [360]. На думку дослідників, розюча кроскультурна подібність гендерних стереотипів свідчить не про біологічну детермінованість відмінностей між чоловіками та жінками, а про соціально обумовлений розподіл праці між статями, який виник у давні часи, урізноманітнювався в ході історичного розвитку, але більшою чи меншою мірою завжди зберігав за жінками відповідальність за виконання внутрішньосімейних видів праці, а за чоловіками – позасімейні види діяльності [55, с.43]. Як справедливо зауважив з цього приводу А. Оуклі, «...суспільство організоване навколо переконання, що відмінності між статями більш значущі, чим ті риси, які у них є спільні» [353, с.67].

Активне вивчення питань гендеру, починаючи із 90-х років ХХ ст. зумовило те, що вчені прийшли до більш глибокого його розуміння, а саме до ролі гендерних стереотипів поведінки у процесі виховання. Так, проблемі гендерних стереотипів у сучасній школі, сім'ї, правовим нормам гендерної рівності присвячені праці таких вітчизняних учених, як В. Агеєвої [5], С. Вихор [47], О. Вілкової [48], Ю. Галустян [61], Т. Говорун [73],

Т. Голованової [75], О. Кікінежді [140], Д. Логвінової [176], Л. Мандрик [186], Т. Мельник [191], Л. Міщик [197], С. Оксамитної [219], М. Пірен [68], В. Слінчук [271], Н. Слюсаренко [273], Л. Харченко [308] та ін.

Зокрема, С. Оксамитна визначає гендерний стереотип як узагальнені уявлення про те, якими є чоловіки й жінки та якою діяльністю вони повинні займатися. При цьому, на думку дослідниці, гендерні стереотипи містять два компоненти, які тісно пов'язані між собою. Насамперед, вони проявляються «як *гендернорольові стереотипи*, що стосуються прийнятності різноманітних ролей і видів діяльності для чоловіків і жінок, а також як *стереотипи гендерних рис*, тобто психологічних та поведінкових характеристик, притаманних чоловікам і жінкам» [219, с.158] – (курсив наш. – В.С.). А. Мєренков визначає гендерний стереотип, як «стійку установку сприйняття, цілепокладання, а також поведінки людини, яка залежить від прийнятих у даній *культурі* норм і правил життєдіяльності представників певної статі» [192, с.161] – (курсив наш. – В.С.). На думку І. Кльоциної, гендерні стереотипи – це стандартизовані уявлення про моделі поведінки та риси характеру, що відповідають поняттям «чоловіче» та «жіноче» [146, с.195]. В. Хор'яков стверджує, що гендерні стереотипи – це еталони поведінки чоловіків і жінок, які вони наслідують (свідомо або несвідомо) і на основі яких моделюють тип власних моральних взаємин, характерний для культури суспільства, в якому вони проживають [309, с.9]. О. Ковальчук наголошує, що гендерні стереотипи невід'ємна частина соціальної взаємодії людей, що впливає на всі аспекти їхнього життя – на вибір місця роботи, систему цінностей, сфери самоствердження та саморозвитку, захоплення, одяг, стиль поведінки в родині, на роботі, у навчальному закладі і т.д. [152, с.6].

Враховуючи вище означені положення, можна констатувати, що поняття «гендерні стереотипи» включає в себе: 1) якості та характеристики, за допомогою яких зазвичай описують чоловіків і жінок; 2) нормативні зразки поведінки, які традиційно приписуються особам чоловічої або жіночої статі; 3) відображення узагальнених думок, суджень, уявлень людей про те, чим же

відрізняються один від одного чоловік та жінка. Узагальнюючи окреслені характеристики гендерних стереотипів, а також їхні сутнісні ознаки, ми, виходячи із суті наших завдань, вважаємо найбільш прийнятним визначення цього поняття таке: *гендерний стереотип – це відносно стійкі, нормативні уявлення індивіда про себе та навколишніх як представників певної статі, про риси та якості, якими повинні володіти представники певної статі, та про нормативні зразки поведінки у процесі міжстатевої взаємодії.*

Аналіз дослідження у галузі соціального стереотипу [9; 145; 192; 219; 247; 254] дозволив виокремити його загальні ознаки, які достовірні щодо *гендерних стереотипів*. Зокрема:

1) гендерні стереотипи засвоюються у ранньому віці та використовуються дітьми задовго до виникнення уявлень про ті групи, до яких вони належать;

2) суспільство з легкістю виявляє готовність характеризувати категорії гендерними недиференційованими та упередженими ознаками і така категоризація залишається незмінною упродовж тривалого часу;

3) зміна гендерних стереотипів – довготривалий процес, що відбувається під впливом соціальних, політичних, економічних факторів;

4) гендерні стереотипи яскраво проявляються і навіть переходять у ворожість, коли виникає соціальна напруженість між різностатевими групами.

В окремих дослідженнях відзначено, що гендерні стереотипи як вид соціокультурних стереотипів, який визначає поведінку представників різних статей, виконують низку *функцій*. Як зауважила О. Вілкова, ці функції корелюють з функціями соціального стереотипу загалом, але мають певні змістовні відмінності [49, с.186]. Підтримка ідентифікації особистості та групи – регулятивна функція; передача досвіду щодо взаємодії представників різних гендерів від покоління до покоління – трансляційна функція; засвоєння та збереження знань, досвіду, норм, цінностей щодо представників власного і іншого гендеру, включення особистості до системи соціальних зв'язків і відносин, які так чи інакше детермінуються прийнятим у

суспільстві гендерним розподілом – соціалізуюча функція. Гендерний стереотип також сприяє утворенню ієрархічної структури суспільних відносин, тобто виконує стратифікуючу функцію; він регулює процес передачі та обміну інформацією між представниками різних гендерів та соціальною системою загалом – комунікативна функція. Окрім того, гендерні стереотипи як основа гендерної ідентифікації та самоідентифікації, спонукають індивіда до гендерного самовиховання та саморегуляції [48, с.10]. На думку І. Ковальчук, конструктивні вияви гендерного стереотипу полягають у впорядкуванні та систематизації інформації про нову реальність та суб'єктів цієї реальності у суспільстві, що трансформується [150, с.93].

Таким чином, наявність гендерних стереотипів сприяє створенню саме такої соціальної системи, носії якої взаємодіють з усім тим, що забезпечує їх (носіїв) відтворення; в гендерному стереотипі фіксується минуле, спрямоване у майбутнє, оскільки він готує соціального суб'єкта до тих умов життя, які були визначальними для буття пращурів; гендерні стереотипи забезпечують соціальне відтворення гендерної свідомості на рівні індивідів, яка підтримує засновану за ознакою статі соціальну структуру.

З іншого боку Н. Маркова наголошує, що існуючі в суспільстві гендерні стереотипи можуть відігравати і негативну роль, багато в чому викривлюючи істинну картину: на індивідуальному рівні традиційні гендернорольові стереотипи обмежують розвиток особистості, можливості самореалізації, вибору моделей та манер поведінки, видів професійної діяльності, кар'єрного просування; безпідставно, якщо не вважати підставою стать, звужують або розширюють економічні, політичні та соціальні можливості індивіда; на рівні міжособистісних відносин стереотипні уявлення обмежують прояви тих соціально-психологічних рис, які вважаються непридатними певній статі [187, с. 3].

Згідно із дослідженнями В. Агєєвої [5], Н. Ажгіхіної [8], О. Вороніної [53], О. Кісь [143], Н. Рімашевської [247], Т. Рябової [254], Л. Шпанер [327] перший негативний ефект полягає в тому, що стереотипи

образів чоловіків і жінок діють як збільшувальне скло, а розбіжності між чоловіками й жінками викривлюються та перебільшуються. Другий негативний ефект стереотипів – це різна інтерпретація та оцінка однієї й тієї ж події залежно від того, якої статі учасник цієї події. Третій негативний ефект гендерних стереотипів полягає в гальмуванні розвитку тих рис, які не відповідають певному статевому, рольовому стереотипу.

Характеризуючи гендерні стереотипи слід також зазначити, що вони не є однорідним явищем, оскільки гендерні ролі відображають професійну, сімейну, сексуальну сферу, то безперечно, стереотипи охоплюють їх. Зокрема І. Кльоцина пропонує розглядати три *групи гендерних стереотипів* [144, с.19-20]:

1) *стереотипи маскулінності — фемінінності*. Гендерні стереотипи, які відображають маскулінні (традиційно чоловічі) та фемінінні (традиційно жіночі) характеристики як задані природою, відчутно впливають на масову свідомість, стають підсвідомим мірилом нормативності / ненормативності поведінки. Їх використовують батьки і вчителі, засоби масової інформації. Гендерні стереотипи цієї групи характеризують чоловіків і жінок за допомогою певних особистісних якостей та соціально-психологічних властивостей (дод. А.2, табл.А.2.1). Зокрема, жінкам зазвичай приписуються такі якості, як пасивність, емоційність, конформність та інші, а чоловікам – активність, незалежність, компетентність, агресивність, домінантність і т.д. Як ми бачимо, якості маскулінності та фемінінності мають полярні полюси: активність – пасивність, сила – слабкість. За даними дослідження Н. Нечаєвої, традиційний ідеал жінки включає такі властивості, як вірність, відданість, скромність, м'якість, ніжність, терпимість [212, с.54]. Р. Бреннон сформулював чотири основні компоненти «чоловічої ролі»: необхідність відрізнятись від жінок; необхідність бути кращим інших; необхідність бути незалежним і самодостатнім; необхідність мати владу над іншими [338, с.47]. Тобто, загалом група традиційних гендерних стереотипів маскулінності-фемінінності відображає сформовані в суспільній свідомості конкретні

очікування способів соціальної поведінки та вимоги до рис і властивостей особистості чоловіків і жінок [70, с.64;145, с.246].

Виходячи з вищезазначеного можна констатувати, що стереотипи фемінінності/маскулінності є стійким комплексом уявлень, що включають: культурні канони (ідеальні образи) чоловіка та жінки; уявлення про притаманні риси, сфери, способи, стиль самореалізації чоловіка та жінки (в межах конкретного етнокультурного середовища); особливості процесів соціалізації хлопчиків та дівчат; поведінкові моделі (норми, приписи, очікування щодо поведінки особи певної статі у стандартній ситуації та соціальні санкції за їх порушення); гендерну стратифікацію (градацію соціальних статусів та ролей чоловіків та жінок, що визначає суспільний престиж статі).

Поряд із цим, попри усталеність та постійну відтворюваність Р. Столлер виокремив лише чотири характеристики, що їх можна вважати, з урахуванням вищенаведеного висновку, найбільш значущими гендерними відмінностями, а саме: у дівчат кращі вербальні (мовні) здібності й навички; у хлопців ліпші візуально-просторові здібності та навички; хлопці вправніші від дівчат щодо математичних здібностей; хлопці/чоловіки агресивніші за дівчат/жінок [359].

Зазначимо, що принципово новий підхід до визначення маскулінності та фемінінності розробила у 1974 році американський психолог С. Бем [29]. На відміну від усіх попередніх дослідників, які визнавали визначеність наперед маскулінних і фемінінних рис, вона довела їхній вибір суспільством. С. Бем та її послідовники показали, що гендерні риси багатогранні та багатомірні, а фемінінність і маскулінність – це не два протилежні полюси однієї й тієї ж осі. Вони – дві різні та незалежні шкали, два різні виміри людяності. З точки зору багатьох соціальних психологів [163; 199; 242; 250; 306], люди, які мають високі показники в обох вимірах (андрогінність), є повними, цілісними людськими істотами. Розвинута андрогінія в людини, незалежно від її статі, передбачає багатий арсенал і гнучкість її

гендернорольової поведінки, високі соціально-адаптивні здібності та інші важливі якості. Наприклад, помічено, що обдарованим людям часто властива висока андрогінія [163, с.127]. Тих, у кого низькі показники в обох вимірах, вважають психологічно-нейтральними, або незрілими, особистостями.

Слід також зазначити, що на думку деяких українських дослідників [271; 319; 327], у нашій культурі химерно переплітаються елементи маскулінності та фемінінності. Так, чоловічі риси (лідерство, сміливість, рішучість, незалежність) здаються більш привабливими на раціональному рівні, проте на емоційному – більш позитивне ставлення проявляється до фемінінних рис (співпереживання, розуміння інших) і, може бути, загалом до жінок (немічність та беззахисність завжди поважалася нашим народом).

2) *стереотипи, пов'язані з закріпленням сімейних та професійних ролей відповідно до статі.* При цьому для жінок основною роллю вважається сімейна, для чоловіків – професійна, відповідно й оцінка успішності особистості пов'язана з виконанням цієї ролі (дод. А.2, табл. А.2.2). Як зауважує з цього приводу В.Агеєва, існує думка, що сама природа потурбувалась про те, щоб половина населення – жінки – максимум своєї енергії віддавали сім'ї, щоб друга половина – чоловіки – вивільняла час та енергію для суспільної діяльності, яка потребує не «тіла», а істинно людських рис, що проявляються в політичній, господарській, військовій, науковій діяльності [5, с.162]. Таким чином, жінка «повинна» реалізуватися в мікросередовищі (сім'я, побут), а чоловік – в макросередовищі (робота, політика, наука). «Чоловіків оцінюють за професійними успіхами, а жінок – за наявністю сім'ї та дітей» – констатує О. Вороніна [53, с.10].

3) *стереотипи, пов'язані зі статевими розбіжностями у структурі праці.* Як правило, жінці відводиться експресивна – виконавча та обслуговуюча праця, а чоловіку – інструментальна сфера діяльності – творча, керуюча праця (дод. А.2, табл. А.2.3). Так, за даними ЮНЕСКО, стереотипний перелік чоловічих професій включає професії архітектора,

водія, інженера, механіка, дослідника та інші, а жіночих – бібліотекаря, виховательки, вчительки, телефоністки, секретарки та ін. [195, с.115]. На думку підлітків, що взяли участь у груповому опитуванні (285 учнів гімназії №2 м. Біла Церква), до «чоловічих» професій належать спеціальності промислової, технічної, будівельної, військової, сільськогосподарської та інших сфер. Жінкам при цьому традиційно відводиться місце у сфері освіти (учитель, вихователь), медицини (лікар, медсестра, акушерка), обслуговування (продавець, покоївка, офіціантка). У науковій сфері зайнятість чоловіків пов'язується з природничою, точною, громадською сферою, а жінок – переважно з гуманітарною (дод. В.2.2).

Із перерахованих груп гендерних стереотипів найбільш загальними й універсальними є стереотипи фемінінності / маскулінності. Стереотипи другої та третьої груп мають більш приватний характер, і охоплюють, у більшості випадків, сімейну або професійну сфери. Водночас описані три групи гендерних стереотипів тісно взаємопов'язані між собою.

Як зазначалося вище, гендерний стереотип є соціокультурним феноменом і маючи під собою біологічну підставу, визначається соціальними, культурними та етнічними факторами. Гендерні стереотипи засвоюються та конструюються в процесі соціалізації під впливом культурних норм, вони детермінують гендерні ролі та ідеали, що існують у суспільстві, а зміст їх характеристик визначається виконанням тієї чи іншої функції в умовах конкретного суспільства з притаманними йому ознаками та запитами [123, с.8].

Культура певного суспільства сприймається людиною не як установки, що нав'язуються ззовні, а як установки, що складаються з моделей відповідної поведінки, яка виникає у взаємодії та постійно укорінюється, оскільки люди постійно взаємодіють із умовами життя. Як наголошують М. Скорик та Н. Чухим, практично будь-яка традиція, будь-який культурний стандарт має у своїй основі історично обумовлений спосіб поведінки, зв'язок

з яким уже загублений, але завдяки стереотипам ці соціальні знання існують та передаються від покоління до покоління [320].

Слід зазначити, що поява гендерних стереотипів зумовлена тим, що модель гендерних відносин історично склалася таким чином, що статеві відмінності переважали над індивідуальними, якісними відмінностям особистості чоловіка та жінки. Сформовані «статеві стандарти» фіксуються у вигляді моральних гендерних стереотипів, що переходять у самосвідомість, не піддаючись критичному аналізу. Моральні гендерні стереотипи відображають уявлення про поведінку, норми, якими люди повинні керуватися в повсякденній практиці (які різняться залежно від статі) [9]. Розглядаючи поняття «гендерний стереотип» можна констатувати, що гендер визначає індивідуальні можливості в освіті, професійній діяльності, доступі до влади, сексуальній та сімейній ролях, обумовлюючи соціальні статуси. А оскільки соціальні статуси діють у рамках культурного простору, то це означає, що «гендеру відповідає гендерна культура» [118, с.21]. Гендерна культура створює соціально обумовлені уявлення про специфіку жіночого та чоловічого. Це є основою для розподілу соціальних ролей та функцій між чоловіками та жінками, співвідношення їх соціальних статусів. Таким чином, «чоловіче» та «жіноче» – це сформовані гендерною культурою риси поведінки, які й відображені у гендерних стереотипах.

Серед факторів, що впливають на гендерну стереотипізацію можна виокремити статеву приналежність та вік особистості. Так Дж. Вільямс вважає, що гендерні стереотипи неоднаково сприймаються і оцінюються чоловіками та жінками [360, с.97]. А на думку Х. Ліпс, на стереотипізацію впливає: вік (гендерні стереотипи ширше використовують дівчата-підлітки, а з віком у стереотип фемінінності жінки вносять зміни, пов'язані з оцінкою власної діяльності та соціального статусу); статева орієнтація; соціальний статус (будь-яка додаткова інформація про різноманітні статусні позиції індивіда зменшує значення гендерних стереотипів у його сприйманні) [350, с.20].

Найбільш розповсюджені гендерні стереотипи засвоюються у дитинстві завдяки інститутам соціалізації. Вплив батьків є одним із основних соціалізуючих факторів, оскільки сім'я для дитини – це її перший соціальний світ. Н. Павлюк констатує: діти спостерігають, як дорослі члени родини висловлюють свої почуття, спілкуються, будують свої відносини з іншими людьми; як наслідок дитина отримує модель того, що означає бути чоловіком чи жінкою [224, с.81]. Таким чином, демонстровані оточуючими гендерні стереотипи відображаються у виконуваних дітьми гендерних ролях. У зв'язку із цим американські психотерапевти М. Джеймс та Д. Джонгвард пропонують виокремлювати фази усвідомлення особистістю гендерних ролей через сприйняття гендерних стереотипів:

1. Прийняття традиційних гендерних ролей. Особа приймає стереотипи мужності та жіночності, схвалює чітке розмежування поведінки щодо гендерних ролей.

2. Подвійне ставлення до гендерних ролей. Особистість відчуває незадоволення стереотипними уявленнями про гендерні ролі, внаслідок зіткнення з новими поглядами починає сумніватися в необхідності обмежень.

3. Гнів. Особистість відчуває і висловлює негативні емоції щодо переважаючих соціальних норм, інститутів та осіб, які підтримують сексизм та стереотипну гендерну соціалізацію.

4. Активність. Особистість змінює своє власну гендернорольову поведінку на менш обмежену та конфліктну.

5. Інтеграція гендерних ролей. Особистість відчуває нове, менш обмежуюче і менш стереотипне усвідомлення себе і світу та задоволення від цього [100, с.128-132].

Підсумовуючи вище означене, можна припустити, що гендерні ролі та гендерні стереотипи в гендерній культурі існують в єдності та протилежності, оскільки, з одного боку, гендерні стереотипи закріплюються в гендерних ролях, а з іншого боку, оскільки гендерні стереотипи склалися в результаті узагальнення людського досвіду, за своїм змістом вони більш консервативні,

ніж гендерні ролі. Водночас у будь-якому суспільстві рано чи пізно виникає необхідність перегляду, зміни традиційних стереотипів, оскільки повністю відмовитися від них неможливо. Саме тому зміна, перегляд традиційних гендерних стереотипів повинні супроводжуватися, як це не парадоксально звучить, створенням нових стереотипів, що будуть відповідати соціальному запиту суспільства. Враховуючи означене, гендерна соціалізація в сім'ї та школі, забезпечуючи успішне засвоєння дитиною гендерних ролей, повинна враховувати запити сучасного суспільства, яке вимагає зміни гендерних стереотипів в егалітарному напрямку. У такому випадку в процесі гендерної соціалізації на основі егалітарних гендерних стереотипів буде відбуватися засвоєння гендерних ролей і, як результат, буде відтворюватися та розвиватися гендерна культура особистості. При цьому конструювання і пропагування на всіх рівнях соціалізації особистості – від виховання в сім'ї до ідеології держави в соціумі ідеології рівноправ'я статей, їх взаємозамінності, гендерної чуйності та толерантності сприятиме поширенню егалітарної моделі гендерної поведінки.

Завершуючи аналіз гендерної проблематики слід підкреслити, що успішність гендерної соціалізації залежать не тільки від культури та історичної епохи, а й від залученості особистості до різноманіття соціальних інститутів. У віковому плані формування гендерної ідентичності особистості набуває особливої значущості в підлітковому віці, коли відбувається перебудова всієї системи відносин людини з дійсністю, формується світогляд особистості та її уявлення про власне призначення і сенс життя, а логіка психосоціального розвитку вимагає активного осмислення соціально вироблених способів поведінки. Одним із провідних соціальних інститутів у цьому процесі виступає родина. Родина виступає як носій «соціальної спадкоємності». Саме в родині дитина засвоює та вправляється у використанні гендерних ролей. Як наголошує Г. Варга, родина відтворює людину не тільки як біологічну істоту, але і як громадянина, оскільки саме в ній, передусім, відбувається соціалізація особистості [45, с.35-36]. Ми

погоджуємося з думкою дослідниці, оскільки в родині реалізуються основні функції гендерної соціалізації (присвоєння, відтворення). Родина формує базис, виходячи з якого підліток сприймає, оцінює та осмислює навколишній світ. При цьому важливого значення набуває соціальний статус родини, від якого залежить, адекватність оволодіння підлітком своєю гендерною роллю. Позитивна гендерна соціалізація особистості сприяє її соціальному розвитку, самовдосконаленню та самореалізації, що у кінцевому випадку впливає на процес відродження суспільства. Водночас сутність та особливості гендерної соціалізації дівчат підлітків у родинях групи ризику, зокрема неповних, механізми, соціально-педагогічні умови, специфіка є проблематикою, яка все ще залишається мало розробленою в українській науці. Тому й постає необхідність поглибленого вивчення проблем гендерної соціалізації в інституті родини.

1.3 Особливості гендерної соціалізації дівчини-підлітка в неповній родині

Соціально-економічна трансформація українського суспільства знаходить своє відображення в усіх соціокультурних процесах. Відповідно до соціокультурних змін, що відбуваються в суспільстві, змінюються зміст, цілі, інститути та механізми соціалізації. Особливо це стосується такого важливого напрямку як гендерна соціалізація. Гендерна соціалізація – це соціокультурний процес, що відбувається на основі присвоєння, відтворення і удосконалення цінностей, норм, установок, моделей поведінки індивідів, соціальних груп і конкретного суспільства на основі їх статевої особливості. У перехідні періоди на перший план висувуються традиційні цінності, тобто ті, які зберігають свою значущість для соціуму незалежно від

змін, які відбуваються в суспільстві. Саме тому зростання наукового інтересу до проблематики засвоєння гендерних цінностей та процесу їх трансляції є закономірним і необхідним для будь-якого суспільства.

На сучасному етапі розвитку українського суспільства провідними агентами соціалізації, в тому числі й гендерної, які транслюють гендерні цінності, стереотипи, зразки соціально схвалюваної гендерної поведінки є родина, формальні та неформальні об'єднання, засоби масової інформації. При цьому на думку А. Мудрика, «соціалізація здійснюється за умови взаємодії агентів соціалізації» [205, с.192]. Разом із тим слід зауважити, що родина, у порівнянні з іншими суспільними інститутами, володіє максимальними можливостями у цьому процесі, особливо враховуючи, що тут можливо від народження організовувати гендерну освіту, гендерне виховання та сприяти гендерному саморозвитку дитини. Водночас соціальні трансформації, що охопили всі сфери життя нашого суспільства, завдали цьому інституту соціалізації суттєвих, і, до речі, не завжди позитивних змін. Постійне збільшення кількості неповних родин актуалізує проблему гендерної соціалізації у ній підростаючих поколінь, оскільки у такій ситуації ускладнюється, а часто і спотворюється процес формування гендерної свідомості, засвоєння дітьми, підлітками егалітарних гендерних стереотипів і цінностей, послаблюється можливість оволодіння адекватною гендернорольовою поведінкою.

Проведений нами вище теоретичний аналіз дозволив констатувати, що питання організації ефективного соціалізуючого процесу в теорії соціально-педагогічної думки є достатньо обґрунтованим, а тому, на перший погляд, простим у реалізації на практиці. Однак у межах нашого дослідження ми звертаємо увагу не лише на соціалізуючий процес загалом, а саме на забезпечення ефективної гендерної соціалізації, при чому такої особливої категорії клієнтів, як дівчата-підлітки з неповних родин. Саме тому з метою вирішення означеної проблеми нами було окреслено такі *напрями дослідження*:

- 1) обґрунтування актуальності вивчення проблем гендерної соціалізації саме дівчат-підлітків із неповних родин;
- 2) оцінювання розробленості проблеми родини на сучасному етапі розвитку суспільства;
- 3) виявлення особливостей неповних родин як соціокультурного середовища соціалізації дитини;
- 4) встановлення впливу родини на ефективність гендерної соціалізації підлітків обох статей;
- 5) означення проблем неповних родин і їх впливу на ефективність гендерної соціалізації підлітків.

Щодо *першого завдання*, то особлива увага нами була звернута на підлітковий вік (11-17 років, за типологією Г.Абрамової, А.Петровського), оскільки цей віковий період надзвичайно важливий у фізіологічному, психологічному, моральному і соціальному становленні людини, недарма його вважають критичним. Дослідники (Г. Абрамова [3], В.Мухіна [208], Ф. Райс [245] та ін.) погоджуються, що саме в цей період завершується формування усіх структур організму. Статеві гормони забезпечують нейроендокринну перебудову; помітно змінюється тонус вегетативної нервової системи, адже саме вона регулює темпи розвитку і характер роботи усіх внутрішніх органів. Інтенсивно перебігають процеси росту і розвитку, в результаті чого реалізується індивідуальна генетична програма розвитку організму. Поряд із фізичним розвитком, у період статевого дозрівання відбувається перебудова психічного статусу, рівня свідомості, ведучої форми психічної діяльності. А це означає, що кожен підліток перетворюється в дорослого (жінку, чоловіка) по-своєму, неповторно, особливо, як притаманно тільки йому, набуваючи індивідуальних особливостей.

Як зауважують І. Булах [41], Р. Байярд [25], Д. Ісаєв [129], Д. Колесов [153] та деякі інші дослідники, підлітковий вік асоціюється для батьків із труднощами, оскільки відбуваються кардинальні змінами особистості дитини, виникає необхідність перебудови взаємин із нею,

перегляду власного виховного впливу. Надмірна зайнятість на роботі, акцентування уваги на зміцненні кар'єри знижує інтенсивність батьківсько-дитячих взаємин, а тому батьки, як правило, продовжують вважати старшого підлітка ще маленьким, недосвідченим, побоюються за його безпеку. Сам підліток сприймає таке становище як ненормальне, звинувачуючи батьків у надмірній тривожності, емоційній нестабільності, вважає, що їхні погляди на світ застаріли. Окрім того, як зазначає Г. Варга, криза підліткового віку дітей часто збігається з кризою середнього віку батьків [45].

Загалом, спираючись на дослідження, проведені Т. Говорун [73], О. Кікінежді [141], В. Кравцем та О. Кіз'ю [69], нами було виокремлено основні чинники, які визначають необхідність особливої уваги до питань *гендерної соціалізації саме підлітків*: активізація процесів акселерації і раннього вступу в пубертатний період; лібералізація поглядів з боку суспільства на зниження віку початку сексуальних відносин взагалі та дошлюбних сексуальних відносин зокрема; вплив засобів масової інформації, молодіжної моди і поп-культури, що пропагують і схвалюють вільні сексуальні стосунки; сприйняття підліткового віку як очікуваних можливостей для сексуального експериментування; тиск сексуально активних однолітків, спонукання до початку статевих стосунків; усталеність певних гендерних стереотипів, згідно з якими дівчина не повинна відмовлятися від сексуальних стосунків, якщо вона „по-справжньому кохає”; неблагополучні чи проблемні стосунки підлітків із батьками; непрофесійність проведення освітніх програм стосовно застосування контрацептивних засобів; відсутність ефективної системи структурної профілактики для молоді, у тому числі зорієнтованої на дівчат-підлітків.

Означені чинники є особливо важливими для дівчат-підлітків, оскільки у них статеве дозрівання починається раніше, ніж у хлопчиків. Уже в 11-12 років у дівчат різко збільшується довжина тіла – відбувається так званий пубертатний скачок росту, який зазвичай співпадає з менархе (першою менструацією). Важливою особливістю пубертатного періоду є

невідповідність між календарним і біологічним віком, яка виникає у частини підлітків. Як результат, одні дівчата явно “старші” свого віку, а інші – “молодші”. У випадках невідповідності біологічного віку календарному в дівчат виникає низка психологічних і соціальних проблем. Наприклад, Г. Фігдор зауважує, що у 10 – 11 років діти із розлучених сімей, особливо дівчатка, відчують себе покинутими, скривдженими, сердяться на батьків і соромляться своїх сімейних проблем у шкільному колективі [300]. Окрім того, їм важче виконувати учбові завдання, спілкуватися з батьками, вони схильні до ризикованої поведінки.

Якщо дорослі в цей період ігнорують психологічні особливості підлітків, це обов'язково призводить до повного нерозуміння їх поведінки, вікової сегрегації. А це має місце, оскільки в неповній родині зайнятість батьків підвищена, а вчителі не особливо диференціюють виховний вплив за типом родини. Зокрема Д. Ісаєв [129] вказує, що у дівчат емоційна ізоляція від матері, недостатня материнська любов, відсутність пещення в дитинстві приводять надалі до невлавливих жінкам агресії й черствості, відсутності материнського інстинкту. За даними Т. Гурлевої, у важковиховуваних дівчат-підлітків відсутні уявлення про риси жіночності, про поведінку відповідну жіночої статі [89]. Причину цього дослідниця бачить у неправильній самооцінці, низькій самоповазі, невмінні протистояти «подругам сумнівної поведінки». Як наслідок, у дівчат-підлітків зустрічається активна сексуальна поведінка, яка не відповідає віку, в півтора рази частіше, ніж у хлопців [132].

Т. Андрєєва [18] наголошує, що дівчата, виховані без батьків, менш успішно формують уявлення про мужність, надалі у них менше шансів правильно розуміти своїх чоловіків і синів, виконувати роль дружини і матері. Вони мимоволі копіюють жіночий сценарій життя матері, в якому передбачена недовіра до чоловіків. Вони так само переживають почуття вини перед матір'ю при створенні своєї сім'ї та відході від матері. При зтяжньому і хворобливому процесі розставанні батьків у дівчат особливо гостро закарбовуються спотворені уявлення про любов і вірність, про те, якою

повинна бути сім'я. Для хлопчика відсутність батька теж є травмою та стресовою ситуацією, однак, незважаючи на значний ризик фемінізації, вони все-таки у сім'ї залучаються до різностатевої взаємодії, виконують частково роль чоловіка у сім'ї.

Щодо необхідності дослідження дівчат-підлітків із неповних родин, то наприклад у науковій праці Я. Гошовського зазначено, що відсутність необхідного піклування саме про дітей підліткового віку з боку батьків розглядається як депривація сімейної взаємодії, тобто відсутність у підлітків життєво необхідних контактів з батьками, неможливість засвоєння досвіду сімейного життя, рольових установок спілкування в родині [85]. Недостатня взаємодія дівчат-підлітків із дорослими родичами й близькими призводить до гальмування емоційної, інтелектуальної, комунікативної сфер та позначається на особливостях самосвідомості. Недостатня позитивна взаємодія дівчат-підлітків із дорослими негативно впливає не лише на інтелектуальний розвиток, а й на загальну динаміку формування позитивних якостей особистості, оскільки відсутність прикладу цілеспрямованої діяльності дорослих, спрямованої на гармонізацію міжособистісних стосунків, позбавляє їх творчого досвіду.

І. Кон підкреслив, що коли сім'я залишається неповною, якою б не була компенсаторна діяльність одного із батьків щодо заміщення неналежного або взагалі відсутнього для дитини батькового (чи материнського) впливу, та вона залишатиметься недостатньою (а може навіть носитиме й негативний характер) [158]. Зокрема, відомо, що для сімей одиноких батьків або матерів характерне більш обмежене соціальне життя й у більшості випадків більш демократичний стиль сімейних стосунків. Ідентифікація (зокрема, статева) виявляється менш чіткою, визначеною та послідовною у неповних сім'ях, що підтверджено в дослідженнях В. Васютинського [46]. Окрім того, як зауважу зокрема М. Лунякова, позашлюбне народження, тобто первинна відсутність батька – це психологічно найбільш невігідне положення для дитини: не вистачає

емоційного тепла, спілкування, соціальної орієнтації, а як наслідок – такі діти більш закомплексовані, більш чутливі, з більш низькою самооцінкою [182].

На виявлених труднощах наголошують також інші дослідники неповних родин – Ю. Бжиська [34], І. Дементьєва [93; 94], І. Зверєва [117], Н. Зобенько [121], М. Костенко [161], В. Костів [162], Я. Ніколаєва [213], В. Постовий [184], Н. Сохранна [243], І. Трубавіна [292], В. Целуйко [313] та ін.). Означені вище положення підкреслюють необхідність цілеспрямованого вивчення дівчат-підлітків із неповних родин, зокрема особливостей їх гендерної соціалізації, оскільки ця категорія є не лише досить вразливою, але й чисельною у сучасному українському суспільстві. Особливості протікання цього процесу нами розкрито нижче.

Щодо *розробленості проблеми родини на сучасному етапі розвитку суспільства*, то нами встановлено, що загальні питання типології сімей, їх специфіка, основні проблеми та види допомоги перебували у центрі уваги багатьох видатних і відомих учених: А. Адлера [7], А. Харчева [307], І. Бестужева-Лади [33], Дж. Брунера [38], М. Буянова [43], А. Варги [45], С. Голода [77], М. Стельмаховича [281], С. Степанова [282], Г. Фігдора [299] та ін. Їх дослідження стали теоретичною й методологічною базою фундаментальних і прикладних розробок проблематики сім'ї, відображеної у працях вітчизняних і російських дослідників, зокрема, Т. Алексеєнко [11], Л. Алексеєвої та Є. Бурмістрової [303], Т. Андреєвої [18], Н. Бабенко [22], О. Бондарчук [36], Ю. Борисенко [37], Л. Вольнової [51;52], В. Дружиніна [104], Т. Зубкової [124], Е. Ейдемільера [330], А. Капської [135], Т. Кравченко [168], І. Кона [158], А. Марушкевич і В. Постового [248], Л. Міщик [196], В. Поліщук [240], Є. Савки та М. Уманець [255], Л. Шнейдер [326], В. Целуйко [313] та ін.

Дослідники наголошують, що родина відіграє особливу роль у всій історії розвитку людського суспільства. Саме вона виступає в ньому як носій «соціальної спадкоємності», володіє максимальними можливостями щодо залучення дитини до соціальних цінностей та ролей, є джерелом передачі

підлітку соціально-історичного досвіду, перш за все, досвіду емоційних, гендернорольових і ділових взаємин між людьми. Як зауважував з цього приводу А. Валлон, цитуючи Ж.-Ж. Руссо, «кожний наступний вихователь впливає на дитину менше, ніж попередній» [44, с.9].

Саме в сім'ї перетинаються всі сили суспільства, фокусуються соціальні цінності та інтереси. Традиційна родина через процес соціалізації вирішує завдання спадкоємності поколінь, збереження моральних цінностей і установок, професійних уподобань і навіть побутового устрою. Виконує вона це досить успішно, бо ніщо так не захищає особистість як стійкий, стабільний інститут родини. Запорукою цієї стабільності, вказує А. Капська, є «спадкоємність традицій, соціальних ролей, звичаїв, які дають можливість особистості виробити стійкі адаптаційні механізми для життя в соціумі, навіть в умовах погіршення матеріального і соціального стану» [135, с.181].

Слід зазначити, що вплив родини на розвиток дитини на різних вікових етапах її становлення не є однаковим. Найвищий його щабель припадає на перші роки життя. Проте це не означає, що роль родинного виховання знижується прямо пропорційно процесу дорослішання дитини. Як підкреслює Т. Кравченко, навчання в середніх загальноосвітніх закладах, розширення контактів на різних рівнях соціального середовища не виключає щоденних взаємин батьків із дитиною, а отже, і батьківський вплив на розвиток особистості [168]. Це пов'язано із тим, що сім'я займає головне місце в моральному формуванні особистості, бере з перших днів життя дитини на себе турботу про її здоров'я і виховання, сім'я дає дітям початкові знання про навколишній світ, виробляє певні уявлення і навички, допомагає здійснювати контакти з багатьма іншими людьми тощо [18, с.67].

Справді, першим у житті агентом соціалізації є родина, де відбувається первинне соціальне становлення індивіда. Так, Г. Махмадамінова вказує, що у процесі первинної соціалізації конструюється первинний світ індивіда переважно завдяки родині та батькам. А вторинна соціалізація завжди передбачає попередній процес первинної та здійснюється на її підґрунті, вона

більш формальна та детермінована фундаментальною основою первинної. В розумінні дослідниці, сім'я – «соціальний союз, мікросистема життєдіяльності та репродукції індивідів, пов'язаних спільністю побуту, що несе соціально-психологічне навантаження задоволення різнопланових особистих потреб її членів» [189, с.7].

А. Капська підкреслила, що важливою соціалізуючою функцією сім'ї є «формування статевої ідентифікації підлітка» [135, с.200]. У свою чергу І. Дементьєва також наголосила на тому, що з усього різноманіття навколишнього світу, який так чи інакше впливає на підлітка, особливе значення має «інтимне коло спілкування», зокрема однолітки, батьки та близькі люди [95, с.112]. На думку дослідниці, унікальність сімейного виховання в тому, що родина найбільш повно відповідає вимогам поступового залучення дитини-підлітка до соціального життя з урахуванням його гендернорольового репертуару та поетапного розширення світогляду і гендерного досвіду. Родина – це «диференційована соціальна група», оскільки в ній представлені різні за віком, статтю, професійними інтересами члени родини [95, с.112]. Це дозволяє підліткові найбільш широко проявляти свої гендерні можливості, швидше та повніше реалізувати потреби гендернорольового репертуару.

Таким чином, саме в родині засвоюються необхідні соціальні навички та правила, реалізуються емоційні прояви, створюються оптимальні умови для отримання психологічної допомоги й захисту від стресів і перевантажень, що виникають під час взаємодії з навколишнім світом. Однак тільки повноцінна родина володіє такою системою передачі соціального досвіду, що дозволяє дитині засвоювати цей досвід максимально ефективно. Ця система складається з батьківської любові та довіри дитини до батьків, загального психологічного клімату родини. Саме тому повноцінна родина і є тим з'єднувальним ланцюжком, який забезпечує включення людини в навколишній світ. В історичному прогресі родина забезпечує безперервність у духовному відтворенні людської особистості.

Водночас в останні роки в умовах кризової трансформації українського суспільства все частіше спостерігаються негативні явища в сімейно-шлюбних стосунках, зокрема неухильно зростає кількість неповних родин. З цього приводу Т. Кравченко наголошує, що ефективність родини як агента соціалізації визначається не стільки спеціально організованими діями, скільки моральною атмосферою, способом внутрішньосімейного життя та його стилем [168, с.98]. Зрозуміло, що в неповній родині усі вищезазначені фактори не можуть реалізовуватись у повному обсязі. Як наслідок, неповні родини мають соціальну специфіку, яка негативно відображається на їх соціалізуючих функціях.

Слід підкреслити, що питання кризових, у тому числі неповних сімей, не є новими у соціально-педагогічній науці. Так, окремі аспекти роботи із неповними родинами відображені у працях українських (Ю. Бжиська [34], І. Зверева [117], Н. Зобенько [121], М. Костенко [161], В. Костів [162], І. Трубавіна [292] та ін.) і російських (Я. Ніколаєва [213], Н. Сохранна [243], В. Целуйко [313] та ін.) науковців. Низці питань соціалізації дітей у неповних родинах присвячені дисертаційні дослідження М. Докторович [102], Н. Клімкіної [147], Г. Махмадамінової [189], О. Максимович [185], І. Пеші [234], О. Сухоленої [285], В. Третьяченко [291] та ін. Сучасними питаннями трансформації життєдіяльності неповних родин займаються І. Дементьєва [95], Т. Зубкова [124], Л. Лунякова [182] та інші.

Теоретичний аналіз проблеми простежується в дослідженнях іноземних і вітчизняних соціологів та психологів. Так, Г. Фігдор [300] вказує на труднощі з неповнолітніми дітьми у неповних сім'ях; Д. Байярд і Р. Байярд аналізують клопоти з підлітками [25]. Поряд з цим ще відомий український педагог В. Сухомлинський наголошував на необхідності підвищеної уваги педагога до дитини, що виховується в неповній родині [286].

Проблеми життєдіяльності неповних родин привертають увагу не лише педагогів, але й фахівців із психології, соціальної роботи та соціології. Так, О. Максимович [184] аналізує особливості виховання дітей із неповних

родин та умови сімейного виховання підлітків-правопорушників; останні, за даними В. Баєрюнаса [24] та В. Єрмакова [107], є в основному вихованцями неповних родин; І. Трубавіною [292] розроблено алгоритм соціального супроводу родини, в тому числі й неповної; В. Целуйко розглядає неповну родину як різновид неблагополучної родини, а також охарактеризовано існуючі види неповних родин і психологічні особливості дітей, що виховуються в них [313], А. Варга досліджує проблеми ідентифікації підлітків з батьками і формування психологічної статі [45]; умови становлення «Я-концепції» та статевої ролі визначення підлітків обох статей із неповних родин розкрито О. Васютинським [46], Я. Гошовським [85], І. Ковальчук [151], О. Сухоленою [285] та ін.

І. Дементьєва [95] та Н. Зубарева [94] у своїх працях вивчали питання соціальної відповідальності підлітків із неповних родин, технологію індивідуальної роботи з ними, негативні фактори виховання дітей у таких родин. Одним із основних критеріїв ефективності сімейного виховання та соціалізації дитини в родині І. Дементьєва вважає ідентифікацію дітей із батьками, вона висвітлює питання професійної орієнтації та психологічні особливості дітей із неповних родин [95, с.109-111]. Водночас дослідниця наголошує, що низка питань, пов'язаних із соціалізацією дітей у неповних родин залишається нерозкритою. При цьому слід вказати, що досліджень проблематики дівчат-підлітків із неповних родин та їх гендерної соціалізації ще менше. Разом із тим такі дослідники родини, як Т. Алексеєнко [11], М. Докторович [101], О. Максимович [184], І. Пеша [233] та багато інших сходяться на думці, що зростання кількості неповних родин становить собою загрозу не тільки в демографічному, а й у соціальному аспекті. Адже кожна людина народжується як індивід або біологічна істота, а родина, в тому числі й неповна, повинна виконувати низку функцій: репродуктивну, виховну, господарсько-побутову, господарсько-економічну, духовного спілкування, дозвіллеву, рекреаційну, феліцитологічну, сексуальну, через які діти, що виховуються в ній, набувають відповідні життєві компетенції.

Разом із тим уже сьогодні, згідно зі статистичними даними, на початок 2011 року в Україні налічувалося близько 13,5 млн. сімей; 6,9 млн. родин виховують дітей віком до 18 років; 2,3 млн. сімей є неповними, де дітей виховує один із батьків [99]. Окрім того, у нашій країні щороку близько 13% дітей народжують матері, які не перебувають у зареєстрованому шлюбі [96]. Така ситуація посилює негативні тенденції в сімейно-шлюбних відносинах, а неповні родини – реальність, яку важко не помітити. Наприклад, аналіз соціального паспорту гімназії №2 м. Біла Церква Київської області за період 2004-2011 роки теж підтверджує цю сумну статистику (табл.1.3).

Таблиця 1.3

Соціальний паспорт гімназії №2 м. Біла Церква за 2004-2011 рр.

Навчальні роки / Категорії дітей	2004-2005	2005-2006	2006-2007	2007-2008	2008-2009	2009-2010	2010-2011
Всього дітей	531	495	441	428	419	410	405
Хлопчики	274	269	260	289	268	265	263
Дівчата	258	226	181	139	151	148	142
Діти-сироти	2	1	1	-	-	2	3
Діти, позбавлені батьківського піклування	5	1	1	1	1	1	-
Діти-інваліди	8	7	6	4	7	6	3
Багатодітні сім'ї / діти із цих сімей	18	16	8	7	8 / 9	19	27
Напівсироти	26	29	23	24	23	19	15
Неповні сімей	65	88	60	55	60	73	80

Порівняння кількості різноманітних груп ризику в школі доводить, що неповні сім'ї серед них займають значну частку впродовж усіх років. На рис. 1.3 зафіксовано, що практично незначне зниження (на 4%) неповних родин у 2006-2008 рр. після економічної кризи, що відобразилася і на Україні, має стійку тенденцію до зростання. Лише за останній рік вона становить 2%, а порівняно зі складним 2005 р. – цілих 7%.

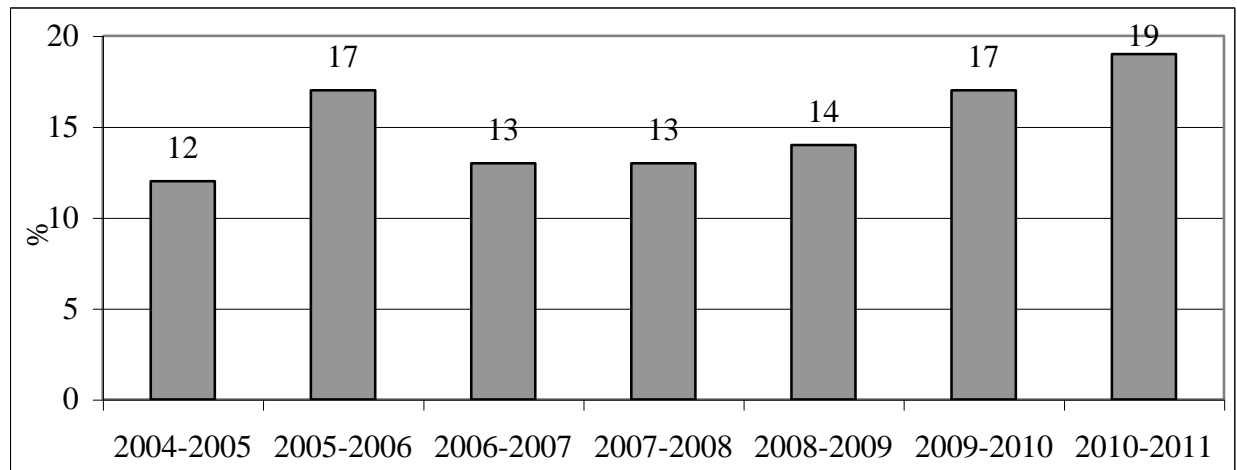


Рис. 1.3. Динаміка чисельності неповних родин

Представлені дані дозволяють констатувати, що кількість неповних родин не тільки не знижується, але й має постійну тенденцію до росту. У зв'язку із цим останнім часом все активніше обговорюється необхідність більш ретельного аналізу впливу сімейних чинників на процес становлення особистості на різних етапах її життєдіяльності. Особливо це актуально сьогодні, коли в нашій країні відбуваються серйозні зміни соціокультурних умов формування особистості, що відображаються і на її гендерній соціалізації, зокрема в неповній родині.

Нами виявлено, що фахівці різних галузей науки [101; 162; 189 та ін.] все частіше звертають увагу на специфіку стану і статусу в нашому суспільстві неповних родин. І ця увага цілком виправдана, оскільки саме в цих родинях зосереджена значна кількість населення, в якого не склались природні сімейно-шлюбні умови життєдіяльності. Це позбавляє їх повноцінного духовного життя та значною мірою деформує процес соціалізації дітей у цих родинях, зокрема, з гендерних питань. За даними державного комітету статистики [99], у неповних материнських родинях виховується переважна кількість підлітків (близько трьох четвертих), для яких гендерна соціалізація має важливе значення і в багатьох випадках навіть визначає успішність їх майбутнього сімейного життя.

Аналіз статистичних даних також дає змогу зробити наступні висновки: переважна більшість материнських родин (53%) складаються з матері та однієї дитини; при цьому у більшості з них виховуються діти підліткового віку від 13 років – до 17 років (табл. 1.4). Загалом в неповних родинах виховуються 78% підлітків. При цьому слід врахувати, що процес активної гендерної соціалізації, формування гендерної ідентичності припадає саме на цей період. Таким чином, у сучасному українському суспільстві проблема соціалізації особистості в неповній родині, зокрема й гендерної, ще більше загострюється, набуваючи особливої соціальної значущості.

Таблиця 1.4

**Розподіл дітей, що виховуються в неповних материнських родинах,
за віком**

Кількість неповних материнських родин	Відсоток – %
З однією дитиною	53
З двома дітьми	36
З трьома дітьми	11
Вік дітей	
8 років	7
9 років	3
11 років	6
12 років	6
13 років	13
14 років	10
15 років	23
16 років	13
17 років	19

Водночас слід зауважити, що неповна родина все ж таки залишається однією із моделей сучасної родини, тому актуальним є детальне *вивчення особливостей неповних родин як своєрідного соціокультурного середовища соціалізації дитини*. У рамках нашого дослідження вважаємо за необхідне, насамперед, уточнити, що таке неповна родина. Якщо повноцінна родина складається з обох батьків і дитини або декількох дітей, то в неповній родині

з дитиною залишається тільки один із батьків. Таким є побутове визначення вказаного поняття, але воно потребує відповідного наукового аналізу.

Так, у Законі України «Про охорону дитинства» неповна родина визначається, як родина, що складається з матері або батька та дитини (дітей). У нормативних правових документах терміном «неповні» позначають категорії родин, у яких дитина до 16 років проживає з одним із батьків, який несе за неї повну відповідальність [114]. Разом із тим, доцільно звернути також увагу на такий тип неповної родини, як юридично повна, але фактично неповна. Цей тип неповної родини з'явився на ґрунті сучасних економічних реалій часу, коли значна частина дорослого населення змушена виїжджати на заробітки за кордон на тривалий період. Такий тип сім'ї особливо характерний для західноукраїнського регіону. За даними нашого опитування, що було проведене в Тернопільській, Волинській та Львівській областях, кількість родин, у яких один із подружжя виїжджає за кордон, більше ніж на рік, становить 48%.

Так, С. Зеленчукова визначає неповну родину, як малу групу з неповними, частковими зв'язками, де відсутня традиційна система відносин: мати – батько, батько – діти, діти – бабусі, дідусі [120, с.89]. І. Калабихіна характеризує неповні родини як родини, що мають серйозні матеріальні проблеми, оскільки вони найбільше залежать від соціальної підтримки держави [133, с.25]. М. Соловйов вказує, що «родина – мала соціальна група, найважливіша форма, організації особистого побуту, заснована на подружньому союзі та родинних зв'язках, тобто на відносинах між чоловіком і дружиною, батьками й дітьми, що живуть разом і ведуть спільне господарство» [275, с.41]. Відповідно, неповна родина – нуклеарна родина, у якій відсутній один із подружжя та у якій діти перебувають на утриманні та виховуються тільки одним із батьків.

Враховуючи вище означені підходи, у роботі під *неповною родиною ми будемо розуміти специфічне соціокультурне середовище, де відбувається об'єктивно-суб'єктивна взаємодія між одним із батьків (переважно*

матір'ю) та дитиною (дітьми), за яких він несе юридичну та моральну відповідальність, забезпечуючи їх виховання, навчання і саморозвиток.

Нами встановлено, що за *гендерним аспектом* деякі дослідники, зокрема М. Докторович, пропонують говорити про неповні родини *материнські* (за статистикою їх значно більше) та *батьківські* [102, с.5]. Оскільки за українським законодавством дитина після розлучення залишається із матір'ю, а також багато жінок народжують дитину поза шлюбом, то материнських родин більше (близько трьох четвертих). У зв'язку з цим, у нашій роботі ми будемо розглядати саме особливості материнсько-дитячих відносин та їх вплив на характер соціального та особистісного розвитку дівчини-підлітка.

У процесі аналізу особливостей неповних родин як середовища соціалізації дитини ми звернули також увагу на причини збільшення кількості таких родин, зокрема, пов'язані зі сферою сімейно-шлюбних відносин. Так, С. Ничипоренко вважає, що це, насамперед, зміна моральних норм щодо взаємовідносин між статями, зміна традиційного розподілу сімейних ролей чоловіка та жінки, неготовність молоді до шлюбу, завищені вимоги щодо шлюбного партнера, алкоголізм і наркоманія [214, с.12]. С. Зеленчукова в дисертаційному дослідженні говорить про формування неповних родин унаслідок розірвання шлюбу, позашлюбного народження дитини, смерті одного із батьків або окремого їх проживання [102, с.128]. Щодо другого джерела поповнення неповних родин, то слід зазначити, що раніше народження дітей поза шлюбом відбувалось у край рідко. Однак, як указує З. Матейчик, починаючи з кінця ХХ - початку ХХІ сторіччя все більше жінок, щоб реалізувати свою потребу в материнстві, свідомо народжують дитину без укладання шлюбу [188, с.128]. При цьому І. Дементьєва запропонувала виокремлювати три категорії жінок, які вирішили виховати дитину без чоловіка: матері, які народили дитину свідомо; матері, які народили дитину під тиском; матері, які взяли дитину під опіку [95, с.108]. Слід також зазначити, що збільшення частки неповних родин значною

мірою спричинене непропорційним ростом смертності чоловіків у працездатному віці. Так, за даними Л.Чепелевської, на сьогодні рівень смертності серед населення чоловічої статі приблизно такий, як сто років тому: лише близько 56% чоловіків працездатного віку доживають до 60 років [314].

Нами встановлено, що вплив родини на соціалізацію дитини по різному оцінюється в літературі, однак, на думку М. Буянова [43], І. Зверєвої [117], Н. Зобенько [121], Я. Ніколаєвої [213], Н. Сохранної [243], С. Тищенко [288], І. Трубавіної [292], І. Сіданіч [268] та інших теоретиків і практиків соціально-педагогічної сфери, адекватна соціалізація дітей у неповній родині неможлива. «Для щасливого дитинства дитина має потребу в домі, де є і батько, і мати», – пише відомий російський учений І.Кон [158, с.5]. Тобто, якщо процес соціалізації відбувається не повноцінно, то дитина може стати позбавленою окремих соціальних якостей. Так, Н. Смелзер зазначає, що для успішної соціалізації необхідна дія трьох фактів: очікування, зміни поведінки та прагнення відповідати цим очікуванням [274, с.328-329]. При цьому надзвичайно важлива стадія наслідування й копіювання дітьми поведінки дорослих, зокрема батьків, а також ігрова стадія, коли діти усвідомлюють поведінку як виконання ролі тата, мами, бабусі тощо. В іншому випадку засвоєння гендерних ролей якщо і відбувається, то спотворено або з тенденцією до переважання фемінінних чи маскулінних рис. Саме тому вважаємо за необхідне звернути особливу увагу на *вплив родини на ефективність гендерної соціалізації підлітків обох статей*.

Так, В. Ситніков [266] досліджуючи статеві особливості в образі дітей у батьків та матерів виявив, що образ дитини у свідомості батьків-чоловіків більше відповідають Я-образам дітей, тоді як образи дитини у свідомості матерів більше відповідають Я-образам самих матерів. Окрім того, вчений встановив, що батьки-чоловіки більш уважні до того, як діти сприймають себе. Вони, на відміну від більшості матерів, частіше приймають дітей такими, якими вони самі себе уявляють, і менше піддаються впливу

стереотипів, у тому числі й гендерних. А це у свою чергу сприяє формуванню у дитини андрогінних рис та досвіду егалітарних міжстатевих відносин.

Є. Ільїн [126] також наголошує, що дітей-підлітків батьки-чоловіки оцінюють вище, ніж матері (у батьків в два рази менше негативних характеристик дітей). При цьому батьки-чоловіки відрізняються набагато більшою гендерною вибірковістю. У них образи синів і дочок відрізняються один від одного, в той час як у матерів таких відмінностей немає. Насамперед, це стосується тілесно-фізичних характеристик, яких в образах дочок у батьків-чоловіків істотно більше, ніж в образах синів. Разом із тим дослідник наголошує, що для батьків-чоловіків характерна недооцінка здібностей своєї дитини, хоча вони більше звертають увагу на її соціальні досягнення. Саме такою важливою є участь обох батьків у вихованні дитини.

Й. Лангмейер, аналізуючи дослідження К. Гутової, вказує на наявність підвищеної активності вихователя щодо дитини своєї статі: жінки більш прихильні до дівчат і підкріплюють їх поведінку „відповідно” до бажаної статевої ідентифікації, але матері і батьки виконують різні функції у статеворольовій соціалізації дітей: кожен із батьків у своїх стосунках з дітьми схильний більше зважати на особу своєї статі, ніж дотримуватися позиції дитини іншої статі [172, с.64]. Тобто мати при спілкуванні з донькою орієнтується на її психологічні властивості, а батько намагається реагувати на поведінку доньки, схилившись до позиційних аспектів.

У дослідженні Т. Гурко стверджується, що матері займаються вихованням дитини частіше, ніж батьки; тільки 26 % батьків виховують дитину нарівні з матір'ю. Тому діти хочуть бути частіше з батьком, скаржаться на часту їх відсутність [88, с.7-9].

Як зазначив, В. Левіс, батьки-чоловіки на відміну від матерів майже не взаємодіють з дітьми упродовж першого року життя. Тому в них емоційна близькість з дітьми знаходиться на низькому рівні, але коли дитина підростає, взаємодія батька з нею посилюється. Чоловіки починають

залучати дітей у різні імпровізовані ігри, більше спілкуються зі своїми малюками в громадських місцях [349, с.69].

При цьому як виявила Дж. Глісон, істотно може відрізнятись звернення до маленької дитини матері та батька. Батьки менше, ніж матері, схильні підлаштовувати свою промову під рівень розуміння дитини. Таким чином, батько грає роль «містка» між вузьким сімейним колом та зовнішнім світом, розширюючи лінгвістичний та практичний досвід дитини [341, с.292].

О. Чирикова дослідила, що батько грає вагомішу роль у формуванні відповідальності дитини, ніж мати [317, с.194]. Відбувається це тому, що батьки, які надають великого значення самостійності, дають підліткам можливість відповідати за свої дії, а також з більшою повагою, ніж матері, відносяться до прагнення підлітків бути незалежними. Водночас, на думку дослідниці, цікавим є той факт, що для підлітків з високим рівнем відповідальності більш значущими є відносини з матір'ю, а для підлітків з низьким рівнем відповідальності – відносини з батьком.

Щодо мотиву досягнення, то він формується у дівчат під материнським впливом. Так, за даними Л. Гофмана, дочок працюючих жінок відрізняє, як правило, більш високий мотив досягнення та більше прагнення зробити кар'єру, ніж дочок, чий матері не працюють [344, с.286]. Крім того, при визначенні свого професійного шляху (вибору вишу) діти частіше радяться з матір'ю (40 %), ніж з батьком (23,7 %) [257, с.413-414]. У дівчат-підлітків як еталон для наслідування виступає тільки мати, у хлопчиків частіше еталоном є батько [95, с.109] або однаковою мірою обоє батьків [177, с.42].

Хоча, М. Соловйов показав, що батько є не менш талановитим вихователем, аніж мати, оскільки має більш урівноважену нервову систему та достатньо великий обсяг різноманітної інформації [275, с.93]. Найголовніше, що саме батько має більше часу, який можна приділити для виховання дітей.

Водночас, Д. Кун зауважив, що функції матері та батька, можливо, спочатку майже однакові, однак дедалі починають різнитися [170, с.567].

Мати є для дитини джерелом задоволення її потреб, моделлю побудови знань про світ, концепцією уявлень про себе. Батько ж для дитини є джерелом безпеки, захисту, підтримки, регулятором контролю та поведінки. Мати формує емоційний фон психосоціального розвитку дитини, батько сприяє формуванню її вольових якостей, робить її більш організованою, дисциплінованою та незалежною.

В свою чергу З. Матейчик пов'язує вплив матері з ласкою, ніжністю, любов'ю та турботою, а вплив батька – з безпосередньо вихованням через гру, візуальною увагою. При цьому він зазначає, що діти, які багато часу проводять в іграх з батьком, особливо, якщо в іграх присутні елементи ризику та дослідження, стають більше здатними до навчання [188, с.75]. Діти, батьки яких брали активну участь у їх вихованні, показали високі результати з тестів психомоторного та розумового розвитку.

А. Адлер підкреслює роль батька у формуванні в дитини соціального інтересу [6]. Найкращий батько, на його думку, той, хто ставиться до дітей як до рівних, позитивно налаштований на дружину, роботу, суспільство, бере активну участь у вихованні дітей. Батьки, на думку вченого, в більшій мірі сприяють і засвоєнню гендерних ролей. У доброго, люблячого батька сини виростають справжніми чоловіками, енергійними та впевненими у власних силах; батьківська любов сприяє формуванню відчуття жіночності у дівчинки. За висловом М. Арбатової, «впевненою в собі дівчину роблять люблячі очі батька» [92, с.32]. Пріоритет материнської любові призводить до закріплення інфантильних рис у дитини й утворює проблеми соціального характеру. Пріоритет батьківської любові відображається на розвитку емоційної сфери дитини, здатності до прояву почуттів.

На різницю жіночих та чоловічих стратегій виховання вказує також Л. Берг-Крос [31, с.78]. Батьки частіше граються з дітьми, в той час як матері займаються підготовкою їх до життя та обговорюють з ними міжособистісні питання. Матері частіше вимагають слухняності та підкорення, використовуючи стратегії, що викликають почуття провини, в той час як

батьки – сильні впевнені стратегії. Таким чином, проактивна виховна позиція батька покращує психосоціальну адаптацію дитини.

Узагальнюючи зазначені положення, слід підкреслити, що результати виховання дитини обома батьками значною мірою визначають розвиток її особистості, в тому числі і в гендерному плані, «запрограмовують» її подальше суспільне життя, орієнтації у сфері гендерних відносин та обумовлені гендерними уявленнями батьків та активністю їх відтворення. Разом із тим розпад родини змінює її звичний уклад, ускладнюючи тим самим процес гендерної соціалізації підлітків, оскільки частіше дитина залишається жити з матір'ю. Як наголошує з цього приводу О. Єршов, позбувшись постійного спілкування з батьком, дівчина-підліток втрачає частку впевненості в тому, що її люблять, захищають та розуміють. Це деформує розвиток особистості – йде переміщення акцентів у розвитку образу «Я» у бік фемінізації у хлопчика або маскулінізації у дівчинки [108, с.89]. Тому свідченням є те, що Р. Балер та Ф. Парсонс наголошують на особливій ролі батька в тому, що він може суттєво допомогти дівчатам у процесі їх гендерної ідентифікації, подолати залежність від матері, яка встановлюється в ранньому дитинстві [354].

На думку І. Чернової, дефіцит чоловічого впливу в неповних родинях проявляється в таких сферах: порушується гармонійний розвиток інтелектуальної сфери, страждають математичні, просторові, аналітичні здібності дитини; робиться менш чітким процес гендерної ідентифікації хлопчиків і дівчат; ускладнюється навчання підлітків навичкам спілкування із протилежною статтю; може формуватися надлишкова прихильність до матері, оскільки «відсутній член родини, що міг би «відірвати» дитину від матері, виводячи її в більш широкий світ» [316, с.131].

Сучасні дослідники [120;161;213] також сходяться на думці, що діти відчують потребу в певному соціальному статусі, хочуть мати обох батьків. Дорослий чоловік, як друг, потрібен як хлопчику, так і дівчинці, адже правильна гендерна ідентифікація може здійснюватися тільки в тому

випадку, якщо підліток буде мати можливість порівнювати роль чоловіка та жінки. У зв'язку з цим, у дітей із неповних родин спостерігається деформація ідентифікації з батьками. Так, близько 40% дітей із неповних родин категорично не бажають бути схожими на будь-кого з батьків, у той час як серед дітей із повних родин їх дещо менше [95, с.110].

Згідно із дослідженнями Т. Гурлевої [89], О. Максимович [184], Г. Фігдора [300], В. Целуйко [313], для дівчинки відсутність у родині батька – чоловічого символу – також може мати серйозні наслідки, тому що в її свідомості не формується реалістичне уявлення про чоловічу частину суспільства. Інтерес дівчинки до протилежної статі деформується, особливо це помітно у перехідному віці: вона демонструє або повне неприйняття чоловічого товариства (уникає контактів), або її поведінка здобуває надмірно сексуалізовану форму (відсутнє почуття міри). Так, на думку І. Дементьєвої, такі поведінкові девіації пояснюються недостатністю навичок спілкування з дорослими представниками протилежної статі [93, с.67]. Таким чином, відсутність одного із батьків призводить до того, що дитина отримує односторонній вплив.

Особливу увагу на вплив родин при формуванні уявлень про шлюбно-сімейні відносини, особливо у дівчат звертає О. Сухоленова [285, с.8]. Зокрема, М. Захарова та І. Станіславська виявили наявність уявлень про майбутнього чоловіка вже у 10-річних дівчат, які вважали, що чоловік повинен бути добрим, уважним, товариським і розумним. При цьому дві третини опитуваних оцінювали та моделювали майбутнього чоловіка або партнера схожим на свого батька [279, с. 69-70].

Практика засвідчує, що неповнота родини збільшує ризик, що діти, які вирости в ній, не зможуть створити власну повноцінну сім'ю. За даними З. Матейчик, від 38,5% до 63% матерів у неповних родинах самі виховувались із одним із батьків [188, с.71]. На думку Т. Бендас, причина вищезазначеного явища полягає у тому, що мати, яка намагається заповнити відсутність батька та робить все можливе, щоб поєднати в собі обох батьків,

у принципі не може реалізувати одночасно обидві батьківські позиції – материнську й батьківську [29, с.181]. Як наслідок, діти із неповних родин частіше не мають умов для повноцінної гендерної ідентифікації із жодним з батьків. Відсутність повноти взаємодоповнюючих батьківських образів призводить до порушення в них розвитку необхідних для сімейного життя властивостей особистості. А це, в остаточному підсумку, знижує здатність до продуктивної соціальної взаємодії.

Аналіз соціально-педагогічної літератури [34; 184; 252] підтверджує, що у дітей, які виховуються у неповній родині, спостерігається явище дисоціального розладу особистості, тобто прояв психосоціального розладу, що супроводжується стійкою асоціальною поведінкою. Початок дисоціальних розладів варто шукати в ранньому підлітковому віці. Провідними ознаками дисоціального розладу є: висока агресивність, обумовлена зовнішніми передумовами; схильність до брутальної поведінки; завищена самооцінка, егоїстичність. Окрім того, як указує Р. Немов, для підлітків із неповних родин є характерними патохарактерологічні й поведінкові порушення: усвідомлюючи обмежені можливості допомоги і підтримки з боку неповної родини, діти гостро відчують занепокоєння з приводу реалізації своїх життєвих планів, вони більше піддаються психологічній деформації особистості, частіше мають низький рівень самооцінки, вищий, ніж в їх однолітків із повних родин, індекс тривожності, проявляють більше комплексів [211, с.89]. Загострене занепокоєння дітей із неповних родин про здоров'я близьких пояснюється їхніми побоюваннями втратити єдиного батька, що залишився з ними.

Деякі дослідники (Т. Арканцева [20]; А. Варга[45]; Л. Семенова[259]) відзначають, що матеріальні проблеми неповних родин, а також сам їхній статус відображуються на оцінюванні підлітком, особливо дівчинкою, власної особистості. Самооцінка формується за наявності двох складових факторів: раціонального, який відображає уявлення людини про себе, і емоційного, що відображає те, як людина сприймає та оцінює ці знання та в

який загальний підсумок вони вибудовуються. Отже, самооцінка відображає особливості усвідомлення людиною своїх вчинків та дій, їх мотивів і цілей, вміння побачити й оцінити свої можливості та здібності. Як зазначає О. Белінська, на початкових етапах розвитку дитина оцінює переважно свої фізичні якості та можливості, потім починають усвідомлюватися й оцінюватися практичні вміння, вчинки, моральні якості [27, с.16]. Водночас, за даними Ф. Райса, у підлітковому віці самооцінка піднімається на якісно новий щабель, збагачується новим змістом та набуває нових функцій. Пізнаючи себе через постійне порівняння з іншими людьми, особливо з батьками, особистість підліткового віку починає активно визначати і засвоювати норми та еталони взаємин; у сферу усвідомлюваного включаються всі види його діяльності та взаємин [245, с.98]. На цьому етапі підліткові потрібна допомога дорослого. Саме дорослий може показати підлітку шляхи самовдосконалення та засоби їх реалізації. Родина, стосунки між її членами створюють ту атмосферу, яка визначає характер відносин підлітка з дорослими, його довіру до них.

Таким чином, узагальнюючи вищезазначені положення, можна виокремити низку найбільш гострих проблем у неповних родинах: матеріально-побутові, проблеми працевлаштування, житлові, психологічні, виховні, юридичні, розвитку і соціалізації дітей. При цьому можна говорити про те, що відсутність батька у монобатьківській родині призводить до: загальмування загального інтелектуального розвитку; порушення процесу формування вольових якостей, особливо у хлопчиків; раннього початку статевого життя. Тобто, відсутність батька викликає явний пробіл у гармонійному розвитку особистості, що загальмовує процес гендерної соціалізації та ефективність гендерної соціалізованості.

Поряд з цим слід звернути увагу на те, що на думку багатьох дослідників, гендерні відмінності дітей у поведінці, інтересах, емоційно-вольовій та інтелектуальній сферах стають особливо помітними, починаючи з 11-12 років [3]. А у дівчат 14-15 років, як підкреслює Н. Городнова,

відбувається набуття гендерної ідентичності – суб'єктивного осмислення, переживання гендерної ролі, гендерної свідомості [84, с.13]. При цьому усвідомлення й переживання гендерної ідентичності передбачає наявність у підлітків певних зразків, тобто уявлень про найбільш привабливі й значущі якості особистості чоловіка і жінки, які виявляються в багатьох сферах життєдіяльності індивіда. Дані зразки включають моральні установки, стереотипи поведінки щодо взаєностосунків чоловіків і жінок у суспільстві, діяльності, побуті. Вони повинні засвоюватися під впливом обох батьків.

Неповна сім'я демонструє також деформовані уявлення про поведінку осіб різної статі. Тому, на думку Н. Радіної, проблеми гендерної ідентичності в підлітковому віці слід розглядати в сукупності з проблемою засвоєння адекватних гендерних ролей [294, с.52].

С. Стоделова та Н. Харламенкова, базуючись на результатах власного емпіричного дослідження, доводять, що адаптивний розвиток дівчат-підлітків у період статевого дозрівання визначається не тільки вчасними гормональними та тілесними змінами, а й розвитком конструктивних стосунків із протилежною статтю, з власними батьком і мамою [306, с.113]. У ситуації відсутності обох батьків на підлітковій стадії розвитку особистості проявляються суттєві ознаки диференціації за фемінінним та маскулінінним типом, порушується формування гендерної ідентичності дівчинки, що у свою чергу відображається в упередженому ставленні до осіб протилежної статі, негалітарних гендерних стереотипах та деформованій (гіперсексуальній чи замкнутій) гендерній активності.

Таким чином, хоча вплив родини на соціалізацію дитини по різному оцінюється в літературі, однак проведений нами теоретичний аналіз доводить, що адекватна гендерна соціалізація дітей у неповній родині неможлива, оскільки такі родини зіштовхуються зі специфічними труднощами, які впливають на процес реалізації ними своїх соціалізуючих функцій. На нашу думку, *труднощі неповних родин* мають двовекторне спрямування:

1) *Психолого-педагогічна складова.* Неповна родина не може повноцінно впливати на формування уявлень про родину, ідеали чоловіка та жінки (а ці уявлення в майбутньому визначають створення підлітком власної родини); тут процес гендерної ідентифікації стає менш чітким; ускладнюється навчання підлітків навичкам спілкування із протилежною статтю; часто формується надмірна прихильність до матері; підліток не має можливості знайомитися з різними типами гендерної поведінки, моделями гендерної взаємовідносин, що звужує границі гендерної активності. Загалом неповнота родини призводить до загальмування почуття жіночності у дівчат, а також ускладнення засвоєння соціальних та гендерних ролей.

2) *Соціально-матеріальна складова.* Виховання дітей вимагає серйозних матеріальних витрат на їх утримання, задоволення культурних та освітніх потреб. У неповній родині вся матеріальна відповідальність належить лише матері. Унаслідок високої зайнятості виникає нестача спілкування з підлітком, знижується увага щодо його інтересів, висувається більше вимог щодо його самостійності, знижується контроль за поведінкою підлітка. Таким чином, недостатня матеріальна забезпеченість, низький контроль з боку батьків підвищують ризик виникнення порушень у соціальному, в тому числі й гендерному, становленні підлітка.

Означені труднощі зумовлюють низку *особливостей гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин:*

- формування викривлених уявлень у дівчат про шлюбно-сімейні відносини;
- надмірна ідеалізація чоловіка;
- загострене відчуття неповноти родини;
- висунення завищених вимог до жінки, яка, окрім типово жіночих обов'язків, повинна вміти виконувати й більшість чоловічих завдань;
- деформації в усвідомленні почуття жіночності у дівчат;
- зміщення акцентів у гендернорольовій поведінці (більша схильність до андрогінного та недиференційованого типів статевої поведінки);

- більша схильність до засвоєння та відтворення стереотипних гендерних норм, в тому числі і щодо рівноправ'я жінок та чоловік у суспільстві, однак важливою передумовою є позиція батьків загалом щодо гендерних стереотипів сучасності;

- низький рівень контактності через уявлення про свою неповноцінність;

- порушена модель побудови стосунків з протилежною статтю, прояв або надмірно сексуалізованої поведінки, або надмірно замкнутої, підозріливої та недовірливої;

- ускладнення засвоєння соціальних та гендерних ролей.

Враховуючи означені вище положення (сутність, сторони та функції гендерної соціалізації; соціокультурні основи гендерної соціалізації – гендерні стереотипи та гендерні ролі; труднощі неповних родин та особливості гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин) та об'єкт нашого дослідження, було обґрунтоване авторське визначення поняття *«гендерна соціалізація дівчат-підлітків»*, як двобічного процесу, який відображає, з одного боку, – спрямовані та спонтанні впливи на особистість дівчини різних соціальних інститутів відповідно до соціокультурних уявлень про ролі, статуси і призначення чоловіків і жінок у суспільстві в залежності від їх біологічної статі, а, з іншого боку, – результати засвоєння, прийняття та відтворення дівчиною культурних цінностей, норм та правил.

Розглядаючи гендерну соціалізацію як послідовну зміну певних етапів, слід підкреслити, що вона є процесом безперервним і принципово не завершуваним. Водночас, як справедливо зауважує Н. Лавриченко, *«кінцевою метою ... соціалізації ... на кожному з її напрямків є формування готовності молодій людині бути учасником (контрагентом і суб'єктом) відповідної сфери суспільного життя»* [171, с.96]. Враховуючи означене, нами було, насамперед, окреслено *стадії гендерної соціалізації, які проходить дівчинка-підліток у процесі свого розвитку.*

1. *Стадія гендерної ідентифікації* – її основним змістом є засвоєння дівчинкою-підлітком соціокультурних гендерних стереотипів сучасного суспільства, набуття некритичного досвіду щодо розподілу гендерних ролей, насамперед, у сім'ї.

2. *Стадія гендерної автономності* – у дівчини-підлітка з'являється бажання виокремити себе серед інших, формується критичне ставлення до гендерних стереотипів, суспільних норм поведінки, передумовою чого є становлення гендерної ідентичності, на основі якої відбувається присвоєння та відтворення гендерних ролей. У підлітковому віці на цій стадії все ще відбувається самовизначення у системі «світ і я», тому вона характеризується як проміжна соціалізація, адже у світогляді й характері підлітка усе не стійке.

3. *Стадія гендерної активності* – характеризується сформованістю (на основі гендерної ідентичності) гендерної свідомості дівчат-підлітків щодо положення людини в суспільстві залежно від статі; здатністю не лише відображати, але й критично оцінювати гендерні установки, стереотипи, цінності суспільства і власної родини, а також проявом гендерної активності у відтворенні досвіду гендерної взаємодії.

Оскільки процес гендерної соціалізації є поетапним, то необхідним є введення поняття, що виступатиме ознакою гендерної соціалізації дівчини-підлітка в конкретний відрізок часу. Такою провідною ознакою, своєрідною інтеграційною характеристикою результату засвоєння підлітками знань, цінностей і понять міжстатевої взаємодії, гендерної культури суспільства служить поняття соціалізованості. Цим поняттям описується результативність процесу соціалізації, що оцінюється на основі низки критеріїв та показників. Водночас аналіз соціально-педагогічної літератури дозволив констатувати: хоча й проблема гендерної соціалізації неодноразово порушувалася у працях різних авторів, однак поняття «гендерної соціалізованості», його критерії та показники до цього часу залишилися не обґрунтованими, що і визначило *четвертий напрям нашого дослідження*.

Спираюсь на роботи С. Вихор [50], І. Кльоциної [167], В. Хор'якова [360], А. Шевченко [376], нами було проаналізовано провідні категорії, за допомогою яких ці дослідники описують результативність процесу гендерної соціалізації, зокрема, поняття «гендерна вихованість», «гендерна компетентність» та «сформованість гендерної поведінки». Їх вивчення дозволило розглянути поняття *«гендерна соціалізованість»* у найширшому розумінні та визначити його як *таке своєрідне поєднання знань, умінь, якостей і цінностей особистості, що дозволяє їй бути ефективною у сфері гендерних відносин.*

Окрім того, результатом аналізу робіт названих учених стало також окреслення *загальних показників, які свідчать про ефективність протікання процесу гендерної соціалізації особистості:* сформовані цінності гендерної рівності, гендерної толерантності, антисексизму; розуміння соціокультурної (ціннісної та ідеологічної) природи існуючих гендерних відмінностей; знання моделей гендерних культур різних народів, розуміння «гендерних кодів» різних культур; знання основ гендерної теорії (основні терміни і поняття); вміння аналізувати гендерні стереотипи, установки, уявлення та навички їх деконструкції; навички вільної орієнтації в інформації, що стосується гендерних питань; здатність не проявляти дискримінаційних суджень і практик; здатність успішно вирішувати свої гендерні проблеми і конфлікти, знаходити шляхи встановлення оптимальних стосунків з людьми своєї та протилежної статі в усіх сферах життєдіяльності; досвід різноманітної навчально-трудової діяльності, що не залежить від статі або гендеру суб'єкта; досвід відповідальної гендерної самопрезентації; досвід самоактуалізації гендерної ідентичності.

Враховуючи визначені вище загальні показники ефективності протікання процесу гендерної соціалізації особистості, нами також було окреслено основні *компоненти гендерної соціалізованості:*

– *когнітивно-особистісний компонент*, що відображає: сформованість в особистості уявлень про себе як представника певної статі та про зміст

гендерних ролей; уявлення про професійні, сімейні, етнічні, освітні статуси чоловіка та жінки в суспільстві; усвідомлення ролей і функцій гендерних стереотипів, положень про те, що зміст сучасних гендерних ролей ширший, аніж той, який випливає з біологічних відмінностей; що чоловіки і жінки мають незначні психологічні відмінності, причому внутрішньостатеві відмінності переважають міжстатеві;

– *емоційний-ціннісний компонент*, який включає: усвідомлення «переваг і недоліків» статі, ціннісних орієнтацій, потреб та мотивів, які пов'язані з моральним розвитком особистості, зокрема, формуванням позитивного ставлення до власної статі та поваги до іншої людини; усвідомлення рівних можливостей для осіб різної статі; акцент на загальнолюдських цінностях; орієнтацію на партнерські взаємини та егалітарний (рівноправний) шлюб;

– *поведінковий компонент*, який характеризує засвоєння моделей гендерних ролей і реалізацію їх у житті, що знаходить вираження у: спільній діяльності на засадах гендерної рівності, взаємоповаги, взаємозамінності; включенні в нетипові для статі види діяльності; відсутності в поведінці проявів неповаги до іншої статі, зокрема у спілкуванні.

Враховуючи означені вище положення (сутність гендерної соціалізованості та загальні показники ефективної гендерної соціалізації особистості), ми вважали за можливе у роботі окреслити авторське розуміння сутності, критеріїв і показників гендерної соціалізованості цієї категорії клієнтів, яка стала об'єктом безпосереднього нашого аналізу, а саме дівчат-підлітків. При цьому *поняття «гендерна соціалізованість дівчат-підлітків»* нами було визначено як *сформованість системи особистісних і соціальних гендерних характеристик дівчат-підлітків, їх емоційно-ціннісного ставлення до норм, що регламентують гендерну взаємодію, та до самої взаємодії, а також досвід виконання дівчатами-підлітками гендерних ролей на основі емпатії, самоповаги, взаємоповаги, що відповідає запиту суспільства щодо гендерної рівності.*

Означені вище компоненти були нами співвіднесені із відповідними *критеріями та показниками гендерної соціалізованості дівчат-підлітків*:

– *знаннєвий* – уявлення дівчат-підлітків про чоловіка; уявлення про еталони поведінки хлопчиків та дівчат (їх якості, інтереси, обов'язки прагнення); уявлення про соціальні ролі, які виконують чоловіки і жінки у суспільстві;

– *ціннісний* – зміст гендерних стереотипів, установок і цінностей дівчат-підлітків (щодо характеристик, місця та ролі жінки й чоловіка в суспільстві);

– *діяльнісний* – тип гендернорольової поведінки дівчат-підлітків, рівень гендерної активності дівчат-підлітків у провідних сферах життєдіяльності (навчання, спілкування з однолітками, повсякденна діяльність, заходи із гендерної тематики).

Оскільки процес гендерної соціалізації відбувається на зовнішньому та внутрішньому рівні, то і зміст кожного з цих критеріїв нами було розкрито, як – внутрішній зміст та зовнішні прояви, що відображено у дод. А.3.

Слід відзначити, що на гендерну соціалізацію особистості підлітка, поряд із родиною, суттєвий вплив має і такий інститут соціалізації як школа. Провідним спеціалістом, який здатен забезпечити педагогічний альянс цих соціальних інститутів у процесі гендерної соціалізації підлітка є соціальний педагог. Саме він повинен посприяти виявленню, насамперед, неповних родин, вивченню їх мікроклімату, виховного потенціалу та труднощів у реалізації гендерного виховання, встановити можливості співпраці школи та родини щодо їх усунення і, як результат, формування як у вчителів, так і в батьків та дівчат-підлітків егалітарних гендерних стереотипів, що відображають принцип гендерної рівності статей. З метою організації цілеспрямованого супроводу неповних родин у вирішенні ними питань гендерної соціалізації нами було проведено відповідне емпіричне дослідження, розроблено та впроваджено модель, соціально-педагогічні умови та програму гендерної соціалізації, що будувалися на соціокультурних

основах гендерної соціалізації (гендерній культурі, гендерних стереотипах, гендерних ролях). Результати проведеної практичної роботи представлені нами у розділі 2.

Висновки до першого розділу

Важливою складовою загального процесу соціалізації є гендерна соціалізація. Розуміння категорії «гендеру» розглядається у межах теорій соціального конструювання, культурної метафори, статоворольової соціалізації та соціальної стратифікації. Ми притримуємося теорії соціального конструювання, що дозволяє розглядати *гендер* як змодельовану суспільством та підтримувану соціальними інститутами соціокультурну систему цінностей, норм і характеристик чоловічої та жіночої поведінки, які набуваються ними в процесі соціалізації.

В даному розділі обґрунтовано авторське визначення поняття «*гендерна соціалізація дівчат-підлітків*» – це двобічний процес, який відображає, з одного боку, спрямовані та спонтанні впливи на особистість дівчинки різних соціальних інститутів відповідно до соціокультурних уявлень про ролі, статуси і призначення чоловіків і жінок у суспільстві в залежності від їх біологічної статі, а з іншого боку, результати засвоєння, прийняття та відтворення дівчинкою культурних цінностей, норм та правил. Важливими *сторонами* гендерної соціалізації дівчат-підлітків визначено гендерний саморозвитком особистості, гендерну освіта та гендерне виховання, які реалізуються через *функції* присвоєння та відтворення. Наголошено, що дівчинка-підліток у процесі свого розвитку проходить такі *стадії гендерної соціалізації*: гендерної ідентифікації, гендерної автономності та гендерної активності.

Гендерну соціалізованість дівчат-підлітків визначено як сформованість системи особистісних і соціальних гендерних характеристик дівчат-підлітків, їх емоційно-ціннісного ставлення до норм, що регламентують гендерну взаємодію, та до самої взаємодії, а також досвід виконання дівчатами-підлітками гендерних ролей на основі емпатії, самоповаги, взаємоповаги, що відповідає запиту суспільства щодо гендерної рівності. Виокремлено *компоненти* гендерної соціалізованості (когнітивно-особистісний, емоційно-ціннісний, поведінковий), які було співвіднесено із відповідними *критеріями* (знаннєвий, ціннісний, діяльнісний), *показниками* (уявлення дівчат-підлітків про чоловіка, про еталони поведінки хлопчиків та дівчат, про соціальні ролі, які виконують чоловіки і жінки у суспільстві; зміст гендерних стереотипів і цінностей дівчат-підлітків; тип гендернорольової поведінки дівчат-підлітків, рівень гендерної активності дівчат-підлітків у провідних сферах життєдіяльності).

Виявлено, що важливим посередником соціальної взаємодії у системі «індивід – група – суспільство» виступає культура. Процес гендерної соціалізації індивіда реалізується через призму гендерної культури. Остання ж виступає своєрідним співвідношення окремих елементів, зокрема таких, як гендерні стереотипи і гендерні ролі. На рівні культури гендерні ролі існують у контексті певної гендерної символіки та стереотипів. Гендерні стереотипи виступають засобами усвідомлення індивідом статевої приналежності. Гендерна соціалізація у сім'ї та школі повинна враховувати запити сучасного суспільства, яке вимагає зміни гендерних стереотипів в егалітарному напрямку, що сприятиме адекватному засвоєнню гендерних ролей.

Встановлено, що особливості гендерної соціалізації дівчат-підлітків в умовах неповної родини зумовлені *труднощами* двовекторного спрямування: *психолого-педагогічні* (засвоєння спотворених уявлень про родину, ідеали чоловіка та жінки через неповноту родини; формування надмірної прихильності до матері; загальмування прояву почуття жіночності у дівчат; зниження чіткості процесу гендерної ідентифікації; ускладнення процесу

засвоєння соціальних і гендерних ролей та навчання підлітків навичкам спілкування із протилежною статтю; звуження границь гендерної активності через обмежені можливості знайомитися з різними типами гендерної поведінки, моделями гендерних взаємовідносин); *соціально-матеріальні* (недостатня матеріальна забезпеченість, низький контроль із боку батьків, надмірна їхня зайнятість, що підвищують ризик виникнення порушень у соціальному, в тому числі й гендерному, становленні підлітка). Це підвищує роль такого соціального інституту як школа, в організації цілеспрямованого супроводу неповних родин у вирішенні ними питань гендерної соціалізації.

РОЗДІЛ 2

ПРАКТИЧНІ ОСНОВИ РЕАЛІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ ІЗ НЕПОВНИХ РОДИН

Однією із головних домінант соціального розвитку в підлітковому віці є наслідування ролей чоловіка і жінки, батьківської й материнської моделі поведінки та на основі цього сприймання себе в навколишньому світі. Батьківська сім'я є також найбільш важливим чинником становлення гендерної ідентичності підлітків, їх гендерної культури та поведінки. Водночас, як ми встановили у підр. 1.3, родина, демонструючи усі тонкощі внутрішньої та зовнішньої взаємодії, залишається підвладною багатьом традиційними гендерним стереотипам. Особливо це стосується неповних родин, де особливо яскраво простежується порушення ідентифікації з образом батьків у результаті засвоєння дітьми дисгармонійних настановлень маскулінності /фемінінності.

Варто підкреслити, що для дитини підліткового віку такі поняття як «справжній хлопець», «справжня дівчина» невід'ємні від її прагнення до дорослості та самостійності. Зрозуміло, що дівчата за своєю природою та вихованням помітно відрізняються від хлопців, зокрема здатністю тонше відчувати, переживати і виразніше, ніж чоловіки, виявляти свої внутрішні переживання у зовнішній поведінці. Усі згадані жіночі риси не виникають самі по собі, завдяки одним лише вродженим, природним схильностям (хоча природа в цьому теж відіграє важливу роль). Так само одна природа не може забезпечити формування особистості мужнього, відважного, хороброго, розсудливого та врівноваженого чоловіка. Названі риси у представників жіночої та чоловічої статі є, передусім, результатом виховання як загального або, як ми його назвали б, соціального, і специфічного – тобто гендерного виховання, так і батьківського (сімейного). Разом із тим, нами встановлено, що дівчата-підлітки, котрі виховуються в неповних родинах, мають деформовані гендерні установки та стереотипи, що відображається у

порушенні гендерної ідентичності та відповідно у виконанні гендерних ролей. Враховуючи означене, здійснені у першому розділі теоретичні узагальнення були покладені нами в основу власного емпіричного дослідження.

2.1 Стан та проблеми гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин

Пілотне емпіричне дослідження було проведене нами на базі гімназій №1 та №2, ЗОШ №7 та №9 м. Біла Церква Київської області та Білоцерківського гуманітарно-педагогічного коледжу. В дослідженні взяли участь підлітки віком 11-16 років – хлопці та дівчата, в тому числі із неповних сімей, їх батьки(матері) та педагоги, які працюють в цих закладах. Це дозволило не лише виявити конкретні показники гендерної соціалізованості, але й встановити і порівняти на них вплив статі дитини, а також родинного середовища.

Емпіричне дослідження у рамках *пілотного етапу* експерименту було проведено із трьома категоріями респондентів – підлітки, матері з неповних родин та педагоги за такими *напрямами*:

1. Виявлення рівня сформованості основних показників гендерної соціалізованості дівчат-підлітків.
2. Вивчення особливостей реалізації батьками гендерного виховання.
3. Виявлення рівня готовності педагогів до організації з підлітками роботи гендерного спрямування.
4. Вивчення досвіду організації гендерної соціалізації дівчат-підлітків.

З метою *діагностики рівня сформованості основних показників гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних родин* нами був

підібраний відповідний діагностичний інструментарій (табл. 2.1), що представлений у дод. Б.1.1-1.4.

Таблиця 2.1.

**Взаємозв'язок показників та інструментарію діагностики
гендерної соціалізованості дівчат-підлітків**

Показники	Діагностичний інструментарій
Уявлення про чоловіка	Анкета «Виявлення уявлень дівчат-підлітків про особистість чоловіка»
Уявлення про еталони поведінки хлопчиків та дівчат	Анкета «Хлопці та дівчата нашого класу»
Уявлення про соціальні ролі, які виконують чоловіки і жінки у суспільстві	Анкета «Уявлення підлітків про гендерні ролі»
Зміст гендерних стереотипів, установок і цінностей дівчат-підлітків щодо характеристик, місця та ролі жінки й чоловіка в суспільстві	Анкета «Стереотипи сучасності»
Тип гендернорольової поведінки дівчат-підлітків	Тест Сандри Бем «Якою мірою Ви орієнтовані на психологічні відмінності статей?»
Рівень гендерної активності дівчат-підлітків у провідних сферах життєдіяльності	Схема спостереження проявів гендерної активності дівчат-підлітків

Оскільки процес гендерної соціалізації є двостороннім і здійснюється під впливом провідних агентів, ми вважали за доцільне використати і комплекс методик, що дають змогу вивчення гендерного впливу родини (авторські анкети «Вплив сімейних відносин на формування гендерних ролей», «Вивчення гендерних установок батьків», «Як Ви виховуєте свою дитину?») та школи (авторська анкета «Гендер: стать чи культура?», опитувальник «Гендерні стереотипи» І. Кльоциної, картка-схема спостереження гендерного ставлення педагогів до учнів) на гендерну соціалізацію дівчат-підлітків із неповних родин.

Оскільки переважна більшість діагностичних методик була розроблена автором, вони потребували уточнення з метою подальшого більш детального вивчення рівнів гендерної соціалізованості. Саме тому нами були вивчені окремі показники у ході пілотного експерименту, а тоді на їх основі була розроблена та апробована авторська «Методика виявлення рівнів гендерної соціалізованості дівчат-підлітків» (дод. Б.1.5).

З метою вивчення загальних *гендерних уявлень дівчат-підлітків* нами, насамперед, була використана авторська анкета «Виявлення уявлень дівчат-підлітків про особистість чоловіка» (дод. Б.1.1). В дослідженні взяли участь 456 дівчат віком 11-17 років (183 дівчини, що проживають у неповних родинях). Уявлення цих дівчат-підлітків щодо характеристик особистості реального чоловіка теж суттєво відрізняються від відповідей їх однолітків, що проживають у повних родинях (дод. В.1.1).

Зокрема, у відповідях дівчат-підлітків з неповних родин в описі реального чоловіка переважною є матеріальна незалежність – 87,36%, окрім того, дівчата надають значну увагу наявності господарсько-побутових умінь – 78,14% та такій характеристиці як «любов до дружини» – 75,21%. При цьому уявлення дівчат-підлітків із неповних родин також відрізняються перебільшенням притаманності певних характеристик реальному чоловіку.

Причиною виявлених розбіжностей, на нашу думку, є особливості соціокультурного середовища неповної родини – у монобатьківській родині дівчина-підліток позбавлена можливості повноцінного формування адекватного стереотипу поведінки осіб чоловічої статі, в тому числі на засадах гендерної рівності. Педагогіка оцінює показник ідентифікації дітей зі своїми батьками як одним із основних критеріїв ефективності сімейного виховання, при якому дитина ніби виражає прийняття етичних й ідеологічних норм своїх батьків. Здійснення цієї складової процесу гендерної соціалізації в неповній родині деформується у зв'язку з відсутністю одного із батьків.

Виявити *уявлення сучасних підлітків про гендерні ролі та еталони поведінки хлопчиків та дівчат* мало на меті анкетне опитування «Хлопці та

дівчата нашого класу» [84,с. 265] анкетуванні взяли участь 94 хлопці та 167 дівчат (85 з них проживають у неповних родин). Аналіз та узагальнення результатів анкетування (дод. В.1.2) дозволило зробити низку висновків. По-перше, уявлення про майбутнє у дівчат, які виховуються в повних та неповних родин, суттєво відрізняються. Так, усі дівчата з неповних родин (99,84%) в майбутньому хочуть створити власну родину, отримати освіту (83,00%) та професію (96,41%). Їхні однолітки із повних родин серед головних пріоритетів майбутнього відзначили бажання бути привабливими (96,76%), отримати професію (54,31%) та освіту (48,23%). А от утворення родини для них не є першочерговим завданням (44,68%). Також не можна не відзначити, що для переважної більшості дівчат пріоритетним є бажання отримати професію, а не освіту. Цей факт, на нашу думку, свідчить про стереотипне мислення дівчат обох категорій щодо ролі і призначення жінки.

По-друге, виявлені суттєві відмінності в уявленнях дівчат-підлітків за категорією «справжній» хлопець: дівчата із неповних родин вважають його більш сміливим (88,63%), сильним (84,14%), чесним (84,53%), «джентльменом» (76,53%), якому притаманні неабиякі розумові здібності (48,97%), на відміну від уявлень дівчат, які проживають у повних сім'ях. Останні бачать «справжнього» хлопця, перш за все розумним (50,96%) і захисником (47,43%).

По-третє, відповіді дівчат обох груп щодо розподілу домашніх обов'язків теж є відмінними. Зокрема, дівчата-підлітки з неповних родин, окрім стереотипно жіночих обов'язків, вважають за потрібне виконувати і стереотипно чоловічі обов'язки, наприклад, ремонтувати різні речі (40,42%), захистити себе (84,75%). Крім того, вони вважають жінку більш розумною (92,23%) та умілою (88,56%), тоді коли підліткам із повних родин жінка здається, насамперед, доброю (55,72%) та красивою (47,12%).

Нами також виявлено, що дівчата-підлітки з неповних родин не мають чітко сформованих ідеалів чоловіка та жінки (образ чоловіка надмірно фемінізований), що може перешкоджати адекватній статевій ідентифікації.

Так, жінка, на думку підлітків із неповних родин, щоб досягти успіху, повинна вміти захистити себе (84,75%). Має місце також думка, що жінка повинна гарно навчатися (79,34%).

Поряд із цим, нами виявлено, що дівчата-підлітки з неповних родин не почувають себе захищеними в родині, однак ставляться до родини більш позитивно, аніж їхні однолітки з повних родин. У підлітків із неповних родин існує також неусвідомлювана тенденція до сприйняття чоловіків як потенційних батьків, образ матері при цьому менш фемінізований. Підлітки з неповних родин рідше вказують на недостатню залученість батька до процесу виховання, ставлення до батька більш позитивне. Мати у неповній родині уявляється менш емоційною, ніж у повній.

Щодо спрямованості опитуваних на майбутнє, то дівчата з неповних родин ставлять перед собою більше завдань, які стосуються професійної самореалізації, але разом із тим майже стовідсотково хочуть мати повноцінну сім'ю. Отже, можна зробити висновок, що дівчата-підлітки з неповних родин мають стійкі уявлення про ролі та еталони чоловічої та жіночої поведінки, але вони не відповідають соціальному запиту сучасного суспільства щодо рівноправності жінок та чоловіків.

Уточнити уявлення хлопчиків і дівчаток про *сутнісні характеристики гендерних ролей* дозволив авторський анкетний опитувальник «Уявлення підлітків про гендерні ролі» (дод. Б.1.2). В анкетуванні взяли участь взяли участь 94 хлопці та 167 дівчат (85 з них проживають у неповних родинах). Аналіз отриманих даних (дод. В.1.3-1.4) дозволив установити, що стереотип маскулінності / фемінінності чітко прослідковується у відповідях сучасних підлітків різної статі. Вони описують чоловіка, як мужнього (90,33%), сильного (87,56%), хороброго (89,24%), а жінку, як добру (86,43%), милу (56,42%), працьовиту (91,34%), люблячу дітей (96,53%), спокійну (72,34%) та розсудливу (63,26%). Однак сучасні підлітки незалежно від статі на перші місця висувають сімейні гендерні ролі представників обох статей. Щодо професійних ролей, то вони все ж таки є більш значущими для хлопчиків.

Нами також встановлено, що підлітки обох груп особистісні якості чоловіків вважають більш вагомими, ніж особисті якості жінок, але для дівчат, які виховуються в неповних родин, це перебільшення є більш значущим. Отже, переважна більшість дівчат-підлітків із неповних родин мають звужені уявлення про еталони чоловічої та жіночої поведінки, що відображають традиційність їх гендерних уявлень.

З метою аналізу показників ціннісного критерію був вивчений зміст *гендерних стереотипів, установок і цінностей підлітків щодо характеристик, місця та ролі жінки й чоловіка в суспільстві* за допомогою анкети «Стереотипи сучасності» (дод. Б.1.3). В дослідженні взяли участь 887 підлітків, 461 з яких юнаки (52%) та 426 дівчата (48%). Респонденти представляли вікову групу 11–16 років. Питання були спрямовані на виявлення гендерних стереотипів респондентів, зокрема ставлення до соціальних ролей чоловіків і жінок. На питання «Чи існують риси вдачі характерні лише для чоловіків або жінок?» 52,00% респондентів дали відповідь «ні». Це демонструє їх розуміння того, що будь-які особистісні характеристики можуть бути притаманні як чоловікам, так і жінкам, тобто є загальнолюдськими, навіть якщо вони проявляються по різному. Водночас 48,00% респондентів відповіли «так» і привели варіанти таких характеристик. Найчастіше як «обумовлені статтю» у відповідях відзначалися «мужність» та «жіночність», а також інші традиційно закріплені характеристики. Наприклад, виключно чоловічими рисами підлітки вважають лідерство (85,55% – хлопці, 79,73% – дівчата), самостійність (76,16% та 73,24%) і цілеспрямованість (63,43% та 57,57%), а жіночими – скромність (81,42% та 76,3%), сором'язливість (68,74% та 54,63%). Отже, узагальнені образи чоловіків та жінок протиставляються один одному при описі властивостей характеру, тобто є стереотипізованими.

Наступний блок питань мав на меті визначити ставлення підлітків до найбільш поширених соціокультурних гендерних стереотипів. Це дозволило визначити різницю в сприйнятті гендерних ролей та гендерних стереотипів на

прикладі узагальнених образів чоловіків і жінок. Проаналізувавши отримані результати, ми умовно розділили стереотипні твердження на чотири групи (дод. В.1.5):

- стійкі – з ними згодні більшість респондентів обох статей; серед них найбільший відсоток отримали положення про те, що чоловік повинен бути цілеспрямованим та активним (93,22% – хлопці; 95,52% – дівчата), а жінка повинна гарно виглядати (відповідно 90,12% і 91,24%), вміти готувати і вести домашнє господарство (відповідно 90,23% і 83,42%).

- динамічні – вони відображають думки, протилежні запропонованим в опитувальнику стереотипам, що змінилися в уявленні сучасних підлітків. Серед них важливими є заперечення підлітками думки, що родина для чоловіка не головне (54,52% – хлопці та 50,33% – дівчата), а також положення, що «жіноча» робота робить чоловіків жіночними (51,34%).

- дискусійні – твердження, про які хлопці та дівчата мають протилежну думку. Найбільш дискусійним виявилось положення про те, що «материнство – основа життя жінки» (73,64% хлопців і лише 25,45% дівчат), що чоловіки повинні заробляти більше (68,73% хлопців, 48,24% дівчат), а також про те, що жінки не повинні опанувати «чоловічі професії» (42,56% хлопців та 28,34% дівчат).

- заперечувальні – включили твердження, з якими не погоджується переважна більшість хлопців та дівчат. До цієї групи увійшли такі положення: «жінка відповідальна за збереження сім'ї» – з ним не погоджуються 62,22% дівчат та 40,11% хлопців; та «жінка не повинна заробляти більше, ніж чоловік» – відповідь «ні» дали 47,45% хлопців і 70,00% дівчат. Варто зазначити, що ці стереотипи заперечуються переважно дівчатами, що може бути свідченням їх прагнення до егалітарних стосунків між статями.

Узагальнення отриманих результатів дає нам змогу зробити наступні висновки: більшість підлітків не піддають сумніву статус чоловіка та маскулінні характеристики його особистості; для жінки ж традиційно

важливою характеристикою вважається турбота про свій зовнішній вигляд (90,24% – хлопці, 9,73% – дівчата). Респонденти впевнені, що жінки (90%) та чоловіки (88%) повинні виконувати хатню роботу відповідно до статі. Незважаючи на те, що 80,54% юнаків і 75,32% дівчат поділяють стереотип «кар'єра – основа життя чоловіків», на думку респондентів обох статей, сім'я (що традиційно вважається «жіночою» сферою інтересів), для хлопчиків також важлива. Із твердженням про вплив професії на поведінку не згоден кожен другий респондент. Зокрема, на питання анкети «Чи існують суто «чоловічі» та «жіночі» професії?» негативно відповіли 43,24% юнаків і 32,47% дівчат. Позитивні відповіді дали 57,35% юнаків і 68,78% дівчат, навівши як приклад типово жіночих професій «доярка», «прибиральниця» – тобто такі види праці, що не потребують професійної освіти, або належать до низько кваліфікованих робіт – з низькою оплатою праці та передбачають традиційну для жінок сферу обслуговування, в тому числі членів сім'ї («нянька», «швачка», «медсестра»). В якості «чоловічих» професій вказувалися «шахтар», «водій», «програміст». Іноді респонденти замість конкретних професій вказували посаду «директор» або «начальник», очевидно вважаючи це типово «чоловічою справою».

Динамічні гендерні стереотипи, що мають тенденцію до послаблення або зміни, торкнулися тільки тверджень, які стосуються чоловіків. Підлітки висловлюють думку, що чоловіки можуть працювати в будь-якій сфері праці без шкоди для своєї особистості, їм важливо бути привабливими і мати сім'ю. Дискусійні стереотипи відображають відмінності уявлень хлопців та дівчат про ролі чоловіків і жінок. На тенденцію зміни стереотипних гендерних уявлень указує кількість респондентів, які мають труднощі з відповіддю (від 9,15% до 29,32%). Незгоду зі стереотипами висловили понад 30% опитаних дівчат.

Отже, традиційні соціокультурні гендерні стереотипи є досить стійкими, а це пояснюється не лише тісним зв'язком між соціальними ролями чоловіків і жінок та відповідно приписуваними їм рисами, а й особливостями процесу опрацювання інформації, притаманному людській свідомості.

Дослідження показників діяльнісного критерію гендерної соціалізованості здійснювалось, насамперед, через діагностику типу гендернорольової поведінки дівчат-підлітків за допомогою тесту Сандри Бем «Якою мірою Ви орієнтовані на психологічні відмінності статей?» [28, с.256].

У дослідженні взяли участь 426 дівчат.

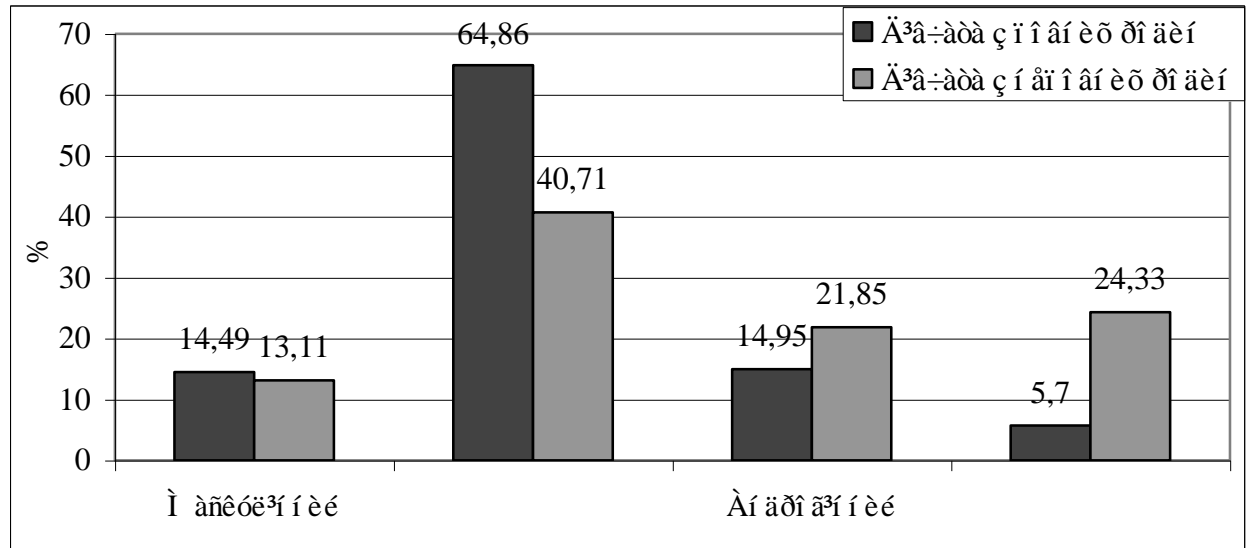


Рис.2.1. Типи гендернорольової поведінки

У ході аналізу отриманих даних (рис.2.1) нами було встановлено, що дівчата-підлітки, які виховуються у неповних родин, на відміну їх однолітків із повних родин, проявляють більшу схильність до андрогінного (21,85%) та недиференційованого типу статевої поведінки (24,33%). Водночас загалом переважна більшість їх рис є фемінінними (40,71%). Цей результат, на нашу думку, пояснюється тим, що в умовах неповної родини стихійний та цілеспрямований соціалізуючий вплив здійснюється лише матір'ю, яка виконує чоловічі та жіночі гендерні ролі. Відповідно у свідомості підлітка закріплюється факт, що немає традиційно жіночих чи чоловічих ролей. Тому можна припустити, що дівчата-підлітки з неповних родин більше схильні до засвоєння сучасних стереотипів суспільства щодо рівноправ'я жінок та чоловік у суспільстві, але важливою передумовою є позиція батьків загалом щодо гендерних стереотипів сучасності.

Для діагностики *рівня гендерної активності дівчат-підлітків* із неповних родин ми скористались також методом спостереження, що охоплював низку сфер життєдіяльності дівчат-підлітків. Спостереження проводилось соціальним педагогом за дівчатами-підлітками, ученицями 7 класів (з них 42 проживають у неповних родин) під час навчання, у неформальних ситуаціях спілкування з однолітками та в позанавчальній діяльності. Рівень гендерної активності визначався через спеціально підібрані індикатори та фіксувався в розробленій автором «Схемі спостереження проявів гендерної активності та провідних сфер життєдіяльності дівчат-підлітків» (дод. Б.1.4). Таке спостереження тривало упродовж першого навчального семестру.

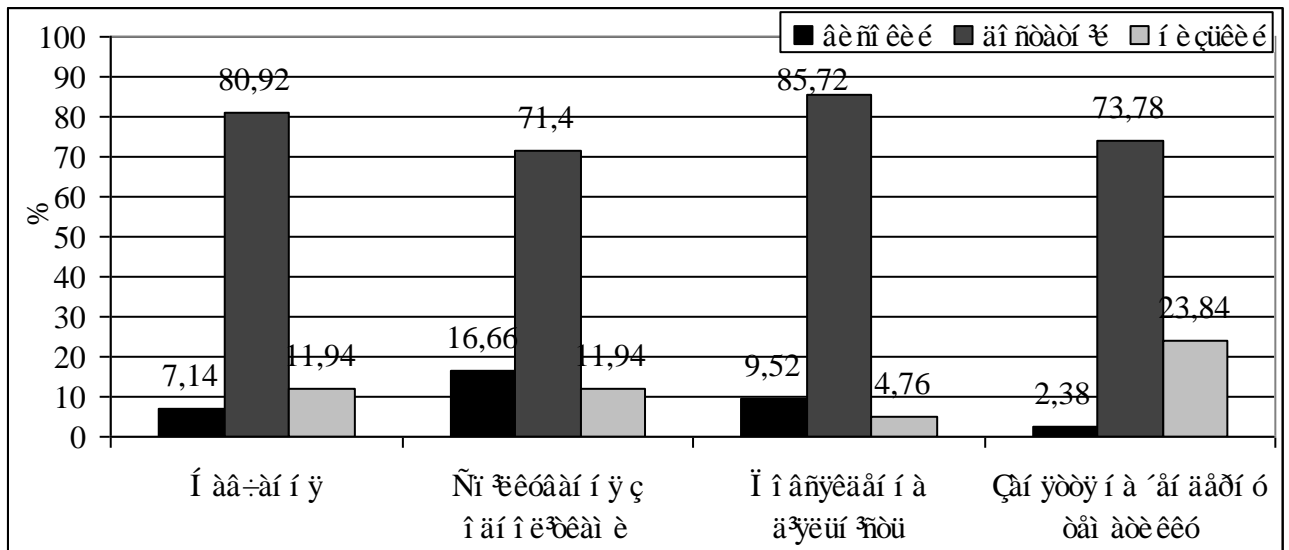


Рис. 2.2. Рівні розвитку гендерної активності дівчат-підлітків із неповних родин у провідних сферах життєдіяльності

Узагальнені результати спостереження (рис.2.2) дозволили стверджувати, що переважна більшість дівчат-підлітків із неповних родин (в усіх сферах більше 70%) мають достатній рівень гендерної активності, що характеризується можливістю задоволення власних інтересів (хобі) та використанням досвіду гендерної взаємодії незалежно від статі. Водночас слід зауважити, що у своїй поведінці вони значною мірою відтворюють стереотипні гендерні норми сучасного суспільства, оскільки лише незначна

частина опитаних (16,66%) взаємодіють із протилежною статтю в егалітарному розрізі. При чому у повсякденній діяльності та навчанні їх поведінка значною мірою зумовлена усвідомленням своєї статевої приналежності. Те, що дівчата-підлітки із неповних родин займають часто пасивну позицію щодо відтворення позицій, на нашу думку, зумовлено недостатньою обізнаністю їх у цих питаннях. Адже у сім'ї такий досвід відсутній, а 23,84% взагалі не відвідують заняття із гендерної тематики.

Гендерна активність дівчат-підлітків із неповних родин по різному проявляється в різних сферах життєдіяльності. Як бачимо, високий рівень гендерної активності проявляється практично у всіх сферах, але показник його, на жаль не дуже значний. Водночас за достатнім рівнем можна судити, що найбільш активними дівчата-підлітки є у повсякденній діяльності (85,72%). Заняття на гендерну тематику займають останнє місце за високим рівнем (всього 2,38%) і третє за достатнім (73,78%), однак перше місце за низьким рівнем (23,84 %). Висока гендерна активність дівчат в інших сферах життєдіяльності обумовлена, на нашу думку, їх значущістю для особистості підлітка, для його розвитку і тому вважаємо за доцільне планувати свою експериментальну роботу, враховуючи цей аспект.

Узагальнюючи результати пілотного експерименту можна констатувати, що якісний рівень розвитку гендерних характеристик дівчат-підлітків із неповних родин суттєво відрізняється від рівня розвитку гендерних характеристик їх однолітків, які проживають у повних родин. На даному етапі дослідження ми можемо зробити висновок, що дівчата-підлітки із неповних родин мають суттєві порушення гендерної ідентифікації, недостатню обізнаність про гендерні ролі в суспільстві. Ситуація ускладнюється ще й тим, що переважна більшість дівчат-підлітків із неповних родин будують свою життєдіяльність відповідно до традиційних стереотипів, що суперечить сучасному запиту суспільства про гендерну рівність і тим самим ще більше ускладнює процес їх гендерної соціалізації.

Проведена на пілотному етапі дослідження діагностична робота дозволила нам також уточнити показники гендерної соціалізованості, їхні сутнісні характеристики. На основі цього нами було розроблено авторську «Методику виявлення рівня гендерної соціалізованості дівчат-підлітків» (дод. Б.1.5). Вона містить у собі блоки запитань для діагностики кожного із показників гендерної соціалізованості, сформульованих нами у підр. 1.3, та ключ обробки, який дозволив кількісно проаналізувати *рівень гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних родин*: високий, середній, низький.

Високий рівень свідчить про: адекватну гендерну ідентичність дівчат-підлітків; існування чітких і різнопланових уявлень про гендерні та соціальні ролі, еталони чоловічої та жіночої поведінки; традиційність і сучасність усвідомлення батьківських ролей; сформованість егалітарних уявлень щодо положення особистості в суспільстві в залежності від статі; розуміння рівноправ'я чоловіків і жінок; поінформованість з питань гендерної культури і гендерних проблем у суспільстві, в тому числі, проблеми рівноправності; наявність різнобічних знань про взаємини чоловіків і жінок; потреба в додаткових відомостях про призначення чоловіків і жінок, їх статус, взаємини в суспільстві та родині; позитивне ставлення до самих себе і до оточуючих незалежно від статевої належності; наявність чітких стереотипів і установок щодо представників іншої статі; визнання права іншого на неповторність та унікальність; уміння вільно не тільки відтворювати отримані гендерні знання, але і пропонувати своє бачення проблеми, висловлюючи при цьому не тільки свої думки, а й свої емоції.

Середній рівень характеризує: адекватність гендерної ідентичності, але ідеальний образ відповідає реальному лише частково; наявність певних уявлень про гендерні ролі й еталони чоловічої та жіночої поведінки, традиційні уявлення про роль батька та матері у вихованні доньки й сина; невідповідність власного розуміння поняття рівноправності чоловіків та жінок у суспільстві розумінню, прийнятому в суспільстві; нечітке усвідомлення гендерних проблем суспільства і проблеми рівноправності та

взаємозалежність між статтю особистості і її положенням у суспільстві; володіння знаннями, які стосуються виключно соціальної або статевої сфери; мають потребу в додатковій інформації про призначення чоловіків і жінок, їх статус, взаємини в суспільстві і сім'ї; неоднозначне ставлення до оточуючих, залежно від статевої належності; наявність традиційних стереотипів і установок щодо представників іншої статі; визнання права іншого на неповторність та унікальність вміння відтворювати засвоєні навички гендерної поведінки в практичній діяльності та висловлювати свою обізнаність із гендерних питань без критичного аналізу.

Низький рівень свідчить про: неадекватну гендерну ідентифікацію дівчат, коли ідеальний образ кардинально відрізняється від реального в негативну сторону; обмеженість знань у сфері взаємин чоловіків та жінок; звуженість уявлень про гендерні ролі або еталони чоловічої та жіночої поведінки; поверховість знань про роль батька та матері у вихованні доньки й сина; відсутність розуміння рівноправ'я чоловіків і жінок, обізнаності щодо гендерних проблем у суспільстві та проблеми рівноправності; упереджене ставлення до представників іншої статі; чіткі стереотипи щодо незмінності та обмеженості прав і обов'язків представників іншої статі; прихильність до традиційних гендерних стереотипів фемінінності й маскулінності, практична відсутність умінь і бажань відтворювати гендерні ролі, особливо на егалітарній основі.

В анкетуванні взяли участь 127 дівчат-підлітків, які проживають у неповних родин. Результати опитування відображено нами у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Рівні гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних родин

Рівень	%	Кількість
Високий (активність)	18,84	24
Достатній (автономність)	41,73	53
Низький (адаптація)	39,43	50

Аналізуючи результати діагностики можна зробити висновок, що тільки 18,84% дівчат-підлітків із неповних родин мають високий рівень гендерної соціалізованості. Це свідчить про наявність у них таких характеристик, як адекватна гендерна ідентичність, сформованість свідомості щодо положення людини в суспільстві в залежності від статі; розуміння рівноправ'я чоловіків і жінок; поінформованість із питань гендерної культури і гендерних проблем у суспільстві, в тому числі, проблеми рівноправності; наявність різнобічних знань про взаємини чоловіків і жінок; потребу в додаткових відомостях про призначення чоловіків і жінок, їх статус, взаємини в суспільстві та родині; толерантною гендерною активністю.

Водночас рівень гендерної соціалізованості переважної більшості дівчат (41,73%) можна визначити як достатній, а 39,43% дівчат-підлітків із неповних родин мають низький рівень гендерної соціалізованості. Низький рівень гендерної соціалізованості свідчить про те, що гендерні характеристики особистості знаходяться в стадії адаптації до сучасних вимог суспільства і характеризуються неадекватною гендерною ідентифікацією дівчат-підлітків, обмеженістю знань у сфері взаємин чоловіків та жінок, звуженістю уявлень про гендерні ролі або еталони чоловічої та жіночої поведінки; поверховістю знань гендерних ролей; відсутністю розуміння рівноправ'я чоловіків і жінок, обізнаності щодо гендерних проблем в суспільстві та проблеми рівноправності; деструктивною гендерною активністю, побудованою на чіткому розмежуванні статей.

Отримані дані дозволяють нам висловити думку про необхідність упровадження заходів щодо підвищення рівня гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних родин. А в цьому можуть допомогти інші інститути соціалізації. З метою визначення сутності та особливостей їх впливу ми, насамперед, вивчили основні фактори гендерної соціалізації підлітків, зокрема, стереотипи суспільства щодо чоловіків та жінок, мати та батько як рольові моделі, досвід, отриманий в освіті, ЗМІ, вплив однолітків.

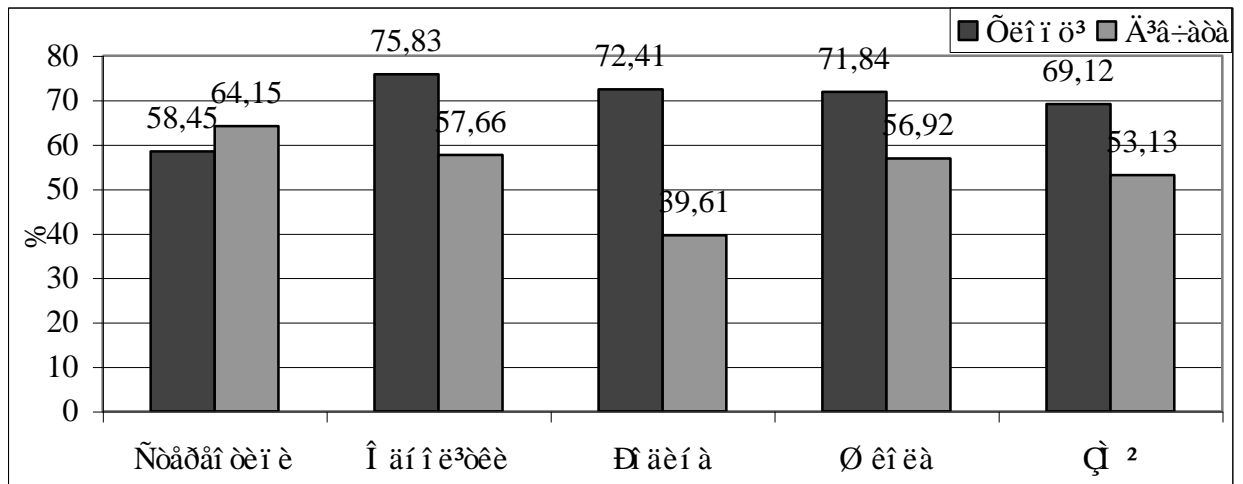


Рис. 2.3. Вплив основних факторів на гендерну соціалізацію підлітків

Спираючись на дані, представлені на рис. 2.3, можна зробити висновок, що основні фактори не рівномірно впливають на процес гендерної соціалізації людини в залежності від її вікових, психологічних, соціальних, етнічних та культурних особливостей. Відповідне анкетування (дод. Б.1.6), в якому взяли участь 364 підлітки (серед них 197 дівчат, 53 дівчини, що виховуються в неповних родин; 167 хлопців) підтвердило нерівномірність впливу основних факторів соціалізації на підлітків різної статі: провідними факторами соціалізації для дівчат є стереотипи (64,15%), підлітки чоловічої статі схильні набувати гендерні знання під впливом однолітків (75,83%), родини (72,41%) та школи відповідно (71,84%).

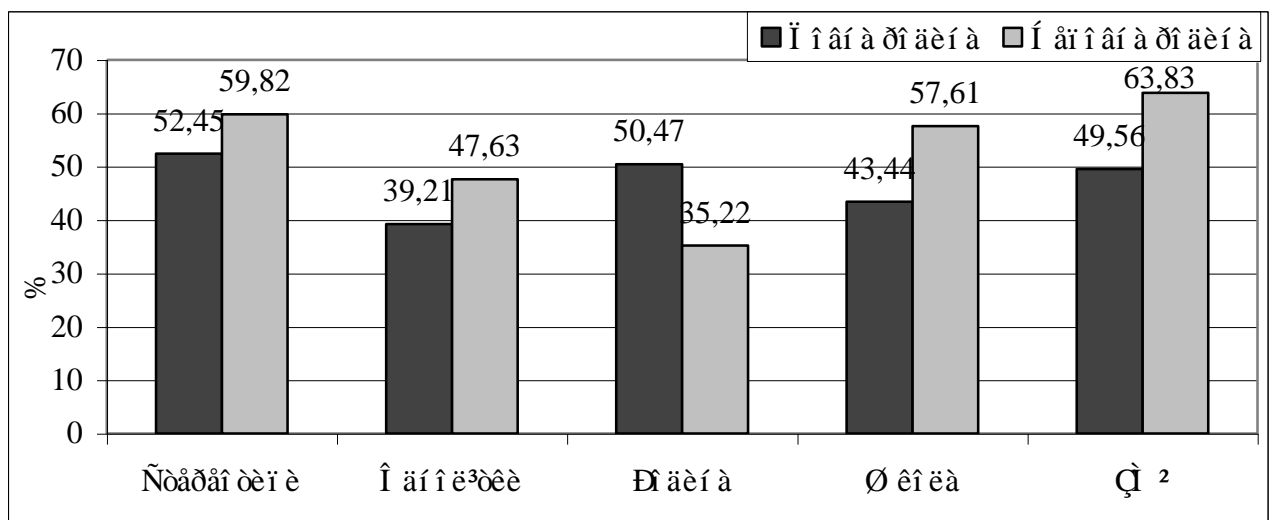


Рис. 2.4. Вплив основних факторів на гендерну соціалізацію дівчат-підлітків

З позиції мети нашого дослідження нами також було виявлене співвідношення впливу провідними факторами соціалізації у залежності від складу родини, в якій виховуються дівчата-підлітки (рис. 2.4). Отримані емпіричні дані дозволили констатувати, що провідним фактором впливу на гендерну соціалізацію дівчат-підлітків у неповній родині є ЗМІ (63,83%), які по суті транслюють стереотипи (59,82%), родина (35,22%) – найменший показник. Це дещо відрізняється від показників дівчат із повних родин, де стереотипи (52,45%) та родина (50,47%) – є одними із найвищих показників.

Беручи до уваги отримані результати ми можемо стверджувати, що гендерна соціалізація дівчат-підлітків відбувається під впливом існуючих у суспільстві гендерних стереотипів. Водночас провідними агентами засвоєння їх у повній родині є сама родина та освіта, а от у неповній – ЗМІ, які переповнені не лише традиційними стереотипними уявленнями, але й спотвореними фактами про роль жінки і чоловіка у суспільстві.

Оскільки родина та освітні заклади сприяють повноцінній гендерній соціалізації підлітка, нами було вивчено їх соціалізуючий потенціал, а також виявлено труднощі у сфері забезпечення егалітарності міжстатевих стосунків.

Важливим фактором, який впливає на гендерну соціалізацію дівчат-підлітків є, безперечно, сама неповна родина і матері зокрема. Саме тому *другим напрямом* нашого дослідження стало *вивчення особливостей реалізації батьками гендерного виховання*. У дослідженні взяли участь 304 батьки, що проживають у різних регіонах України (Вінницька, Житомирська, Київська області). З них 65 батьків із неповних родин.

З метою дослідження *поглядів батьків із неповних родин на врахування статевих відмінностей* у вихованні нами було використано авторський анкетний опитувальник «Вплив сімейних відносин на формування гендерних ролей» (дод. Б.2.1). Аналіз отриманих результатів дозволив констатувати, що погляди на виховання дитини у респондентів із неповних родин відрізняються меншою стереотипізацією. Майже половина опитаних

схиляється до думки, що хлопців і дівчат не потрібно виховувати по-різному (45,43%). Щодо виховання дівчат у неповних родин, то опитані вважають, що у дівчат, насамперед, потрібно формувати такі риси характеру як самостійність (94,93%), хазяйновитість (56,85%), упевненість у собі (43,73%). Ці погляди суттєво відрізняються від поглядів щодо виховання дівчинки в повній родині, де передусім батьки намагаються виховувати жіночність (78,68%), ніжність (94,56%), доброту (65,71%). За результатами анкетування можна зробити наступне узагальнення: батьки, котрі виховують дитину самостійну, більше схильні до виховання в них андрогінних рис.

Як доведено науковцями [49; 145; 164], статеворольові установки формуються батьками через заохочення та покарання щодо тих чи інших форм поведінки, через іграшки та одяг, які відповідають статі, через розподіл між дітьми різної статі домашніх обов'язків, через культивування у хлопчиків чоловічих форм поведінки, а у дівчат – жіночих. Як ми бачимо, неповна родина не може повною мірою сприяти розвитку адекватних статеворольових установок, оскільки «у підлітків із таких родин відсутній попередній досвід щодо шлюбно-сімейних відносин у родині» [155, с. 47], тобто самі матері дівчатам демонструють надмірно фемінізовані або маскулінізовані зразки гендерної поведінки.

З метою дослідження гендерних установок батьків нами було проведено анкетування «Вивчення гендерних установок батьків» (дод. Б.2.2). Анкетний опитувальник складався із 7 питань, що дозволили визначити гендерні установки батьків за такими аспектами: ідеалістичний, психологічний, профорієнтаційний, поведінковий, комунікативний та виховний (дод. В.2.2). На основі отриманих результатів ми мали змогу зробити такі висновки: респонденти обох груп розрізняють якості, що притаманні чоловікам та жінкам, але представники другої групи (неповних родин) наділяють справжню жінку такими якостями характеру як цілеспрямованість – 78,67%, рішучість – 65,54%, розум – 86,23%. Водночас такі риси як гостинність, ніжність, ласкавість відсувають на другий план

відповідно (62,34%, 56,15%, 47,18%). Це суттєво відрізняється від відповідей респондентів першої групи, котрі характеризують справжню жінку як ніжну – 75,67%, гостинну – 79,43%, ласкаву – 89,16%.

Різняться відповіді опитаних різних груп і відносно професій, що є «по-справжньому» чоловічими або «по-справжньому» жіночими. Респонденти з обох груп упевнені, що суто чоловічі та суто жіночі професії існують – 86,76%. Щодо розподілу професій залежно від статі, то респонденти другої групи зазначають керівні професії, як по-справжньому жіночі (керівник – 35,56%, PR – менеджер – 47,21%, юрист – 32,67%).

Існують значні відмінності у виховних позиціях опитаних: жінки, що проживають у неповних родин, вважають доцільним розвивати в дівчатах вольові якості характеру – 86,21%, логічність мислення – 69,13%. Жінки із повних сімей надають перевагу розвитку творчих здібностей, вмінню спілкуватись – 67,18%. Також по-різному респонденти ставляться до виховної функції батька в родині: жінки з неповних родин вважають виховний вплив батька більш вагомим (67,59%).

Отримані дані свідчать, що гендерні установки у неповних родин не завжди відповідають суспільним запитам. Досить часто такі відхилення від норми мають негативні наслідки: збільшення кількості дисгармонійних сімей, порушення процесу соціалізації дітей, сплеск статевих і сексуальних перверсій, неврозів.

За допомогою авторської анкети «Як Ви виховуєте свою дитину?» (дод. Б.2.3) ми мали можливість виявити *специфіку та напрями, за якими батьки здійснюють гендерне виховання підлітків*. Як показує аналіз емпіричних даних, представлених у табл. 2.3, батьки, керуючись традиційними нормативні уявленнями та установками, виховують хлопчиків і дівчат по-різному, залучаючи до “традиційних” для їх статі занять, схвалюючи “звичні” форми поведінки та захоплення. При цьому відбувається надмірна маскулінізація або фемінінізація підлітків, що йде всупереч соціальному запиту суспільства щодо гендерної рівності.

Пріоритетні напрямки гендерного виховання підлітків

Сфера	Хлопчик	Дівчина
Особливості характеру	Сила волі, рішучість, відповідальність	Доброта, щирість
Особливості поведінки	Любить змагатися, доводить свою правоту, виявляє наполегливість у подоланні перешкод	Схильність вислуховувати, радити, обговорювати, орієнтація на емоційну підтримку, вирішення морально-етичних проблем
Захоплення	Техніка, конструювання, проектування, реконструювання	Інтер'єр, піклування, лікування, кулінарія
Перевага в навчанні надається....	Точним та природничим наукам, історичній або пригодницькій літературі	Гуманітарним наукам, романтичній літературі

Важливим напрямком нашого дослідження стало виявлення рівня готовності педагогічного колективу до активного сприяння гендерній соціалізації підлітків [103, с.64]. Для дослідження обізнаності педагогів із гендерних питань нами був розроблений та апробований анкетний опитувальник «Гендер: стать чи культура?» (дод Б.3.1). В анкетуванні взяли участь 136 педагогів, з них 22 соціальні педагоги. Отримані результати свідчать про недостатню обізнаність педагогів із провідними положеннями гендерної теорії (дод. В.3.1). Так, 53,55% опитаних розрізняють поняття «стать» та «гендер», але тільки 31,12% з них має уявлення про гендерні ролі та андрогінність (37,25%), а поняття «егалітарні стосунки» повноцінно визначає лише 28,15% педагогів. Така ситуація вимагає звернення уваги на підготовку і педагогічних працівників до участі в гендерному напрямку соціовиховної роботи, адже інститут освіти – є одним із провідних інститутів гендерної соціалізації особистості, особливо важливим є його вплив для підлітків із неповних родин. Ці підлітки частково позбавлені стихійного

впливу гендерної соціалізації, що відбувається в повноцінній родині. Завдання школи – надати компенсаторні впливи гендерної соціалізації, але вже цілеспрямовані, які відповідають сучасному запиту суспільства щодо гендерної рівності.

Слід зазначити, що педагоги, як і батьки, здійснюють соціалізуючий вплив на особистість підлітка відповідно до власних соціокультурних *гендерних стереотипів*. З метою діагностики їх змісту у педагогів нами був використаний опитувальник «Гендерні стереотипи» І. Кльоциної [144].

Узагальнені результати анкетування відображені в табл.2.4. Як видно із представлених даних, значна частина педагогів (46,24%) демонструє високий рівень традиційної гендерної стереотипізації, що в свою чергу може стати перешкодою в гендерній соціалізації на егалітарній основі дівчат-підлітків, які перебувають під виховним впливом цих педагогів.

Таблиця 2.4

Вираженість традиційних гендерних стереотипів у педагогів

Рівень	%	Кількість
Високий	46,24	62,8
Середній	29,47	38,6
Низький	25,11	34,9

З метою дослідження *поведінкових проявів гендерного ставлення педагогів до учнів* нами був використаний метод спостереження, яке відбувалось за діяльністю педагогів-предметників (80 осіб) у 12 класних колективах. Воно проводилось дослідником 7 разів упродовж року під час навчальних занять. Результати цього дослідження відображались у спеціально розробленій карті-схемі (дод. Б.3.2), критеріями спостереження стали фіксовані явища (дод. В.3.2).

Аналіз результатів спостереження дозволив зробити висновок про традиційність проявів гендерного ставлення педагогів до учнів: під час уроків більшість запитань отримують дівчата (65,85%), а поведінкові

зауваження – хлопці (81,13%), позитивна оцінка особистості стосується частіше дівчат (63,33%), а негативна – хлопців (52,84%).

Узагальнюючи результати анкетування можна констатувати, що гендерне виховання (як важливий компонент гендерної соціалізації) в сучасній школі здійснюється під впливом традиційних гендерних стереотипів педагогів. Незважаючи на визнання пріоритетності гендерної рівності, більшість педагогів по різному ставляться до виховання дівчат і хлопців.

Підсумовуючи результати дослідження можна зробити висновок, що переважній більшості дівчат-підлітків, їх матерям та педагогам притаманні традиційні гендерні характеристики, зокрема традиційні гендерні стереотипи і зумовлені ними гендерні ролі, переважна більшість яких є стійкими і не відповідають запитам суспільства щодо гендерної рівності.

Таким чином, проблема окремої соціальної категорії стає проблемою державного рівня. Запорукою успішного розвитку і становлення дівчат із неповних родин як особистості, як повноцінного члена суспільства є їх адекватна гендерна соціалізація, у процесі якої повинно відбутися засвоєння не традиційних, а егалітарних гендерних стереотипів, що сприятиме формуванню у дівчат повноцінної гендерної ідентичності та конструктивному виконанню ними гендерних ролей, зміст яких визначатиметься сучасними суспільними запитамми щодо гендерної рівності.

Враховуючи актуальність окресленої проблеми, нами була зроблена спроба *вивчення досвіду впровадження гендерної освіти в Україні* шляхом аналізу наявного навчально-методичного забезпечення гендерної соціалізації цієї категорії клієнтів. Результати пошукової роботи дозволили зробити низку висновків. Нами було встановлено, що на сьогодні у багатьох ВНЗ Києва, Харкова, Львова, Одеси, Луганська, Тернополя, Житомира, Луцька, Сум та інших міст України впроваджені у навчальний процес курси гендерного спрямування, що забезпечують ознайомлення студентів із гендерною теорією та практикою. Зокрема, у Національному університеті «Києво-Могилянська академія»: спецкурс «Гендерні дослідження в

соціології» (автор С. Оксамитна) та психологічний спецкурс «Гендерна соціалізація» (автор О. Луценко); у Харківському національному університеті спецкурс з філософії «Феміністська теорія» (автор І. Жеребкіна) та ін. За окремими із них підготовлено і навчально-методичні праці [40; 80; 183]. Разом з тим ці курси переважно є вибірковими, а відвідують їх в основному дівчата. Діють також гендерні лабораторії, науково-дослідницькі центри (з 1994 р. – Одеський науковий центр жіночих досліджень; з 2001 р. – Науковий центр гендерних досліджень при Миколаївському педагогічному університеті та ін.), гендерні студії із досліджень фемінінності та маскулінності (з 2002 р. – Центр гендерних студій при Тернопільському державному педагогічному університеті ім. В. Гнатюка та ін.). Найбільш активна робота у цьому плані проводиться Тернопільським національним педагогічним університетом імені Володимира Гнатюка. Так, із 2002 року тут працює Школа гендерної рівності, яка надає методичну допомогу з питань гендерного виховання дітей різних вікових груп та студентської молоді [69; 141], організовує та проводить навчальні тренінги [142], семінари для волонтерів, готує їх до роботи щодо пропагування егалітарних гендерних орієнтирів серед однолітків.

Нами також встановлено, що на базі Сумського міського гендерного центру функціонує лабораторія гендерних досліджень та відбуваються науково-методичні семінари для дипломників, магістрантів та аспірантів вищих навчальних закладів міста під спільним гаслом «Гендерні проблеми наукового знання». Водночас слід зауважити, що більшість із указаних форм роботи орієнтована на ознайомлення із гендерною проблематикою у студентському віці. Але студенти – вже сформовані особистості зі своїми цінностями, ідеалами, уподобаннями, переконаннями, що мають зазвичай досить стереотипний характер, тому важко піддаються переосмисленню, не дивлячись на ті переваги, які пропонує гендерний вимір буття.

Можна назвати також окремі заходи, що проводяться в межах держави. Це – Всеукраїнська науково-практична конференція «Гендерні проблеми в умовах глобалізації: реалії та перспективи», Експертні консультації з

інституціоналізації гендерної освіти (14 січня 2010 року), Всеукраїнський гендерний освітній Форум «Через освіту до рівності» (17-18 лютого 2010 року) за сприяння ПРООН в Україні та ін. Однак, як показує досвід, участь у них беруть переважно науковці, а не педагоги-практики, що безперечно, сприяє актуалізації низки гендерних проблем, але не прямому їх вирішенню, зокрема у школі.

Слід відзначити і низку позитивних моментів. З 2006 року гендерні підходи почали інтегруватися у зміст та організацію навчального процесу у Житомирському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти, що відобразилося у викладанні курсів гендерного спрямування. На сьогодні практично всі обласні заклади системи післядипломної освіти проводять тренінги для різних категорій слухачів курсів під загальною тематикою «Гендерна обізнаність» [290]. Тренерами виступають провідні українські фахівці у цій сфері – С. Вихор, О. Кізь, О. Кікінежді, Л. Ковальчук, О. Смук та ін. Однак при загальній позитивній оцінці такої роботи слід відзначити, що курсову перепідготовку вчителів проходять в середньому раз у п'ять років. А це, безперечно, не може забезпечити систематичного поновлення їхніх знань і навичок у сфері гендерної проблематики, а також їх глибини.

Аналіз педагогічного досвіду показує, що окремими фахівцями розроблено та впроваджено у практику шкільні навчально-розвиваючі програми для педагогів. Наприклад, С. Вихор упродовж 2002-2004 н.р. впроваджувався спецкурс «Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами» [64] для вчителів загальноосвітніх шкіл м. Тернополя. Під загальною тематикою «Гендерні аспекти фахової діяльності учителів» проводяться заходи і в деяких інших школах. Так, у березні місяці 2011 року у рамках такого тренінгу педагогами Ю. Галустян, С. Губіною, Л. Гук, Я. Моргуном, А. Тимченко під керівництвом О. Желіби було організовано чотири зустрічі у Шендерівському НВК Корсунь-Шевченківського району Черкаської області [198]. У листопаді 2011 року О. Цибізовою, психологом Соціально-психологічного Центру м. Славутич,

було проведено тренінг «Гендерні аспекти в діяльності педагога» для вчителів міста [67]. Такі заходи, безумовно, сприяють дотриманню гендерної рівності у системі освіти. Разом із тим, слід відзначити, що вони, як правило, не є систематичними, а їх тривалість не дозволяє говорити про достатню глибину висвітлення порушених питань та про отримання належної методичної підготовки їх учасниками.

Щодо організації практичної роботи гендерного спрямування із самими учнями, то нами встановлено, що наприклад Т. Вознюк, класним керівником Миротинської ЗОШ I-II ст. Здолбунівського району Рівненської області, у вигляді посібника «Гендерний аспект виховання. Роздуми... Тривога... Оптимізм...» [50] представлено тренінгові заняття та лекція, які допоможуть класному керівнику під час проведення уроків гендерної рівності; І. Зозуля, учитель Нікопольської гімназії №7 Дніпропетровської області, проводить «Тренінгові заняття з гендерного виховання» [122]. Разом із тим, їх авторами не даються конкретні рекомендації щодо категорії їх учасників (віку, статі чи інших характеристик).

Дієвим у процесі гендерної соціалізації школярів можна вважати упровадження у школах України курсу «Ми різні – ми рівні» (під редакцією О. Семіколеної), який передбачає засвоєння підлітками основ гендерної культури [261]. Окремі заняття курсу використовуються і педагогами Білоцерківських шкіл, де автор проводив дослідницьку роботу. Водночас слід зауважити, що цей курс розрахований на школярів юнацького віку, а не підліткового, який є сензитивним у цьому плані.

Починаючи із 2002 року у Києві за ініціативою Всеукраїнського громадського центру “Волонтер” на базі Школи Рівних Можливостей створений Гендерний інтерактивний театр. Сьогодні в його репертуарі більше десяти діючих вистав, у яких задіяні близько сотні підлітків та молоді. Саме тому вони найкраще сприймаються саме дитячою та молодіжною аудиторією. Вистави театру присвячені різним соціальним проблемам. Це: гендерна вистава «Він і Вона» (розподіл обов’язків залежно від гендерних ролей,

розкриття гендерних стереотипів); агітаційне дійство «Мовчати не треба!» (заклик до тих, хто страждає від гендерного насильства); театр танцю «Woman» (гумористичний танець про пошуки «справжньої» дівчини); драматична гендерна вистава «Квіти життя» (трагедія ненародженої дитини і жінки, що не стала матір'ю) та ін. Авторським колективом – Л. Колос, Т. Лях, Я. Немою – підготовлено навіть відповідний навчальний посібник щодо методики його організації [63]. Це посприяло за прикладом київського Гендерного інтерактивного театру створенню подібних театральних колективів у Івано-Франківську, Вінниці, Львові, Луганську, Севастополі, Одесі. Безперечно такі театри виконують роль просвітницьких кампаній, однак, знову ж таки, по-перше, самі вистави не є систематичною формою роботи; по-друге, вони орієнтовані переважно на актуалізації гендерної проблематики, а не на поступове, наполегливе цілеспрямоване формування гендерної ідентичності, гендерної культури та поведінки; і, по-третє, вони не орієнтовані безпосередньо на таку категорію клієнтів, як дівчата-підлітки із неповних родин.

Позитивною у плані реалізації завдань гендерної соціалізації можна вважати також ініціативу Програми розвитку ООН (ПРООН), підтриману Міністерством освіти і науки та Міністерством сім'ї, молоді і спорту, щодо проведення у вересні 2007 року «Урок гендерної грамотності для школярів» усіх рівнів середньої освіти. ПРООН не лише запропонувало цю ідею, але й підтримало її методично: були розроблені методичні вказівки для вчителів [193]. Водночас О. Плахотнік, аналізуючи такі методичні вказівки, вказує, що розділ «Базова інформація для вчителя», на жаль, написаний занадто складно й заплутано. Орієнтуючись на нього, пересічний учитель навряд чи зможе розібратися в хитросплетіннях гендерної теорії, а отже, навіть добросовісно організувавши гендерний урок, буде спиратися на власний досвід і власне (переважно буденне) розуміння гендерної проблематики» [236, с.169]. Окрім того, дослідниця зауважує, що конкурс малюнків чи просто бесіда – є, можливо, найкращим варіантом проведення такого заходу не завжди підготовленими у цьому питанні вчителями. Цілком

можна погодитися також із зауваженнями Т. Дороніної, яка говорить, що «про проведення цих уроків звітувалися, але що це були за уроки? Хто їх проводив? Чи достатньо повно та правильно самі вчителі розуміються на гендерних проблемах? Чи не можуть призвести ці «благі наміри» до протилежного результату – замість корекції та подолання до ще більш міцного укорінення стереотипів та хибних уявлень?» [103, с.62].

Слід звернути увагу і на той момент, що «Державна програма з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року» [98], а також Наказ МОН № 836 від 10 вересня 2009 р. «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» [209] обумовлюють необхідність проведення таких уроків щорічно. Однак постає запитання: про яку їх ефективність може йти мова при такій частоті проведення?

Загалом аналіз планів навчально-виховної роботи низки шкіл показує, що тематика заходів саме гендерного виховання і гендерної соціалізації насправді є досить обмеженою. Дещо більше представлені окремі питання статевого виховання, підготовки до сімейного життя, але це все ж таки не одне і теж.

Підсумовуючи вище означені положення можна констатувати наступне: різноманітна робота гендерного спрямування із школярами та вчителями в Україні проводиться. Хоча, безперечно, її зміст, систематичність та рівень організації потребує удосконалення, зокрема і в плані врахування категорії самих школярів за віковою, статевою чи соціальною ознакою (із неповних родин). Водночас, нами не виявлено практично ніяких систематичних заходів, які б спрямовувалися на батьків, на корекцію традиційних гендерних стереотипів, які вони реалізують у процесі виховання дітей, а також на формування у них позитивного досвіду гендернорольової поведінки на егалітарній основі. А це значить, що дівчина-підліток, тим більше із неповної родини, може отримати у родині такі основи гендерного виховання, що подальша коректувальна робота буде безрезультатною. Слід також підкреслити, що, незважаючи на існуючу роботу гендерного

спрямування, рівні гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних родин є яскравим доказом її слабкої результативності.

Таким чином, враховуючи загальний недостатній рівень гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних сімей, відсутність належного методичного забезпечення організації соціалізуючих впливів батьками і педагогами на гендерній основі, постала необхідність розробки необхідного навчально-методичного інструментарію. При цьому було враховано специфіку процесу гендерної соціалізації саме дівчат підліткового віку, сенситивність цього періоду для засвоєння гендерних соціокультурних стереотипів, а також передбачено активну участь у цьому процесі батьків та школи. Результати емпіричного дослідження були відображені у процесі розробки та впровадження моделі та соціально-педагогічних умов гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних сімей, які представлені нами у підр.2.2 та 2.3.

2.2 Моделювання процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин

Аналіз педагогічної практики в загальноосвітній школі дозволив констатувати, що досягнення відповідного рівня гендерної соціалізованості передбачає засвоєння основних положень гендерної культури суспільства – соціокультурних гендерних стереотипів, які визначають індивідуальні можливості особистості в освіті, професійній діяльності, доступі до влади на засадах рівності, та відображаються у вигляді сексуальних, сімейних і професійних гендерних ролей. Оскільки гендерні стереотипи діють, а гендерні ролі реалізуються у рамках соціокультурного простору, відповідно

саме вони формують гендерні характеристики особистості, а рівень їх засвоєння свідчить про успішність гендерної соціалізації.

Відтворення суспільством гендерних стереотипів і відповідних їм гендерних ролей покладено в основу гендерної соціалізації особистості. Вона може відбуватися за певною моделлю в залежності від міри відтворюваності гендерних стереотипів суспільства. При цьому найбільш прийнятним для нашого дослідження є визначення поняття «освітня модель», дане О.Падалкою. «Освітня модель – це узгоджений зразок або група таких взаємозв'язаних елементів, як структура освітніх цілей, зміст і побудова навчального курсу, конкретні цілі управління суб'єктами навчання, моделі групування суб'єктів навчання, методи навчання, контролю та оцінювання результатів процесу навчання» [215, с.64].

Результати аналізу низки теоретичних джерел та емпіричних досліджень [138;146;241;328] дозволяють говорити, що зміст гендерної соціалізації в сучасному суспільстві можна уявити у вигляді двох протилежних моделей, а саме:

- 1) модель традиційної гендерної соціалізації;
- 2) модель нетрадиційної (альтернативної) гендерної соціалізації.

Як наголошують О. Вороніна [55] та Т. Говорун [73], перша модель має глибоке історичне коріння: вона пов'язана із гендерним поділом праці, гендерною поляризацією та стратифікацією, є продуктом і водночас засобом відтворення традиційної гендерної системи, що будується за принципом асиметричної ієрархії, при якій жіночі статуси та ролі марковані як вторинні, залежні та менш значущі. У свою чергу, С. Бем [28] також підкреслює, що традиційна модель гендерної соціалізації передбачає засвоєння через культуру основних лінз гендеру – андроцентризму (домінуюча позиція чоловіків) та біологічного есенціалізму (жінка завжди протиставляється чоловікові), які задають характер і спрямованість процесу особистісного розвитку дівчат та хлопчиків / жінок і чоловіків.

Традиційна модель гендерної соціалізації визначає вимоги статевої адекватності індивіда, які передбачають нерівність можливостей осіб жіночої та чоловічої статі в плані батьківства, професійній діяльності, фінансовій компетентності та доступі до влади. При цьому, як зазначає Л. Шустова, жорсткі стандарти щодо жіночності та мужності стають об'єктивною перешкодою для ефективної гендерної соціалізації вихованців [329, с.87]. Дослідниця Л. Яценко з цього приводу доводить, що абсолютна фемінізація чи маскулінізація у соціалізуючому та виховному процесах може завдати не виправданої шкоди розвитку особистості дитини. Разом із тим, учена погоджується, що загалом існування стереотипів має позитивний аспект, оскільки полягає у засвоєнні дитиною певного зразка чоловічої та жіночої моделей [335, с.64]. Подібну думку підтримують і М. Лукашевич та Л. Червона. Дослідники доводять, розуміння гендерних стереотипів як соціокультурних механізмів, що містять систему гендерних знань, умінь, навичок, досвіду, формуються відповідно за сучасних суспільних вимог гендерної рівності і закріплюються та ретранслюються разом із гендерними цінностями і нормами в процесі гендерної соціалізації» [180, с.180]. Але «справа не в тому, що представники різних статей потребують диференційованого підходу з боку викладача, а в тому, що вони змушені стикатися зі складним світом мінливих гендерних стереотипів, які приходять у суперечність з особистими бажаннями і схильностями людини. Пояснити природу стереотипів, показати їх мінливість і соціальну обумовленість – такі завдання гендерного підходу в освіті» [231, с.68].

Узагальнюючи означені положення, можна констатувати, що гендерна рівність і соціокультурні цінності суспільства можуть іноді знаходитись у протиріччі. Однак повага до соціокультурних цінностей не потребує безумовного прийняття всіх культурних норм. Існує декілька універсальних цінностей таких, серед яких гендерна рівність, які повинні примушувати особистість критично ставитися до деяких соціокультурних норм. Таким чином, *одним із ключових положень гендерної соціалізації підлітків повинно*

стати формування гендерних стереотипів як соціокультурних одиниць, які визначають гендерні характеристики особистості з урахуванням запиту сучасного суспільства у гендерній рівності. Означене положення обумовлює необхідність організації процесу формування гендерних стереотипів за *альтернативною моделлю гендерної соціалізації*, зміст якої передбачає егалітарний характер гендерних відносин; рівноправне партнерство статей у сім'ї та публічній сфері; акцент на індивідуальності особистості (яка вважається вищою та важливішою за її стать), свободі вибору та варіативності поведінки, незалежно від статевої приналежності індивіда; визнання рівності відмінностей та права кожного або кожної бути іншим / іншою, тобто бути собою, починаючи з ранніх періодів онтогенезу [138;328].

Поява цієї моделі історично пов'язана з поступовим прийняттям культурою, а згодом і наукою, факту множинності індивідуальних відмінностей, що не вкладаються в звичні дихотомічні схеми, до числа яких відносяться традиційні гендерні стереотипи, включаючи соціальні конструкти маскулінності / фемінінності. Для обґрунтування уявлень егалітарної спрямованості прихильники гендерного спрямування спираються на соціально-конструктивістську парадигму як методологічну основу гендерного спрямування в сучасному науковому знанні. Як наголошує О. Кікінежді, егалітарна модель є поширеною в тих соціумах, де ідеологія рівноправ'я статей, їх взаємозамінності, гендерної чуйності та толерантності конструюється і пропагується на всіх рівнях соціалізації особистості від виховання в сім'ї до ідеології держави [140].

Опрацювання чинних державних документи України з освітньої та гендерної політики – Указів Президента «Про підвищення соціального статусу жінок в Україні» від 25.04.2001 та «Про вдосконалення роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» від 26.07.2005 р., Законів України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» від 1.01.2006 р., «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» від

10.09.2009 р., Постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року» від 27.12.2006 р., а також шкільних програм, методичної літератури для вчителів та учнів, матеріалів періодичних видань, праць науковців і педагогів-практиків, присвячених гендерній проблематиці, дозволило підтвердити положення про те, що провідним запитом суспільства щодо гендерної проблематики є *моделювання процесу гендерної соціалізації на засадах гендерної рівності та демократії*, що включає в себе наступні *положення*:

1. Чоловіки і жінки, як представники соціальних груп, скоріше схожі, ніж різні. Це стосується і переважної кількості їх психологічних характеристик, і особистісних особливостей, необхідних для виконання різних соціальних, у тому числі й гендерних ролей. Отже, немає підстав для жорсткої диференціації чоловічих та жіночих ролей; соціальні ролі чоловіків і жінок взаємозамінні та схожі. Існуюча в суспільстві гендерна диференціація і поляризація є не біологічно зумовленою, а соціально сконструйованою.

2. Соціальні статуси і позиції чоловіків та жінок у публічних і приватних сферах життєдіяльності не повинні вибудовуватися за принципом ієрархічності. Іншими словами, ні в суспільному ладі, ні на рівні соціальних груп і особистостей немає переконливих підстав для того, щоб чоловіки або жінки займали домінуючі позиції в суспільному чи приватному житті. Жодна стать не має права домінувати над іншою, відносини між представниками різних статей повинні вибудовуватися на основі паритету, рівності прав і можливостей. Партнерська модель відносин між чоловіками і жінками, гендерними групами повинна стати основною, а егалітарні уявлення, що відображають рівність статей (тобто відсутність ієрархічності статусної диференціації ролей чоловіків і жінок) повинні розділятися переважною більшістю членів суспільства.

3. Біологічні особливості кожної статі не можуть бути підставою і виправданням ситуацій гендерної нерівності. Відсутність детермінованості

соціальних ролей статтю їх носія показує: людина виконує ту чи іншу роль не тому, що виконання цієї ролі задано її статевою приналежністю, а тому, що цьому сприяють схильності, бажання, мотиви особистості, а також життєві обставини.

Вище зазначені положення, на нашу думку, повинні стати соціокультурними нормами, що засвоюються в процесі гендерної соціалізації і визначають гендерні характеристики особистості. Аналіз праць І. Кльоциної [144], Л. Ожигова [218], Н. Чодороу [318] дозволив виокремити у рамках соціально-педагогічної науки такі закономірності їх засвоєння:

1) гендерна соціалізація та інкультурація повинні бути активними, а не пасивними процесами;

2) лише цілеспрямована соціально-педагогічна робота сприяє гендерній соціалізації особистості та формуванню у неї егалітарних соціокультурних норм;

3) необхідно заохочення підлітків незалежно від статі до розвитку в собі низки людських якостей, що не обмежуються статевою приналежністю;

4) формування егалітарних соціокультурних норм можливо лише на основі застосування принципу культурного релятивізму, уваги до особистого досвіду підлітків та розвитку їх критичного мислення.

Враховуючі означені положення, у межах нашого дослідження організацію соціалізуючого процесу ми будемо будувати на альтернативній моделі гендерної соціалізації, що забезпечить її успішність у дівчат-підлітків шляхом засвоєння та активного відтворення ними гендерних стереотипів, які відображають запит суспільства щодо гендерної рівності.

На думку дослідників [20; 153; 190; 250; 260], підлітковий вік – це період, коли актуалізуються гендерні проблеми. Зміна тіла підлітка, поява в нього вторинних статевих ознак і еротичних переживань сприяють формуванню гендерної ідентичності дорослої людини, у якій відповідність загальноприйнятим зразкам маскулінності / фемінінності (гендерним стереотипам) відіграє провідну роль [253, с.12]. Підлітковий вік відзначений

первинним посиленням нетерпимості до поведінки, не адекватної уявленням про статеvu приналежність і формуванням гнучкої позиції надалі. Отже, підлітковий вік є вирішальним етапом формування гендерних характеристик, зокрема гендерних стереотипів.

Ми розглядаємо статеve дозрівання, як підґрунтя структурування гендерної свідомості підлітка. Всі хлопчики й дівчата оцінюють власні ознаки мужності й жіночності. Потреба переконуватися в нормальності свого розвитку знаходить силу домінуючої ідеї. Окрім того, на нашу думку, гендерний розвиток дівчат-підлітків із неповних родин характеризується наявністю таких стійких рис, як: становлення гендерної самосвідомості (передусім почуттям дорослості); зміна взаємин представників різних статей – поява взаємного інтересу; інтенсивність спілкування (спілкування з товаришами, особливо протилежної статі, в цьому віці набуває такої цінності, що нерідко відтісняє на другий план і навчання, і навіть стосунки з рідними); схильність встановлювати дуже близькі (хоча й тимчасові) стосунки з різними однолітками як своєї, так і протилежної статі; формування домінуючої спрямованості пізнавальних та інших інтересів особистості (в процесі цієї діяльності дівчина-підліток засвоює правила гендерної поведінки, суспільну гендерну мораль, у неї формуються гендерні погляди та переконання, гендерні принципи, ідеали та життєві цілі). При цьому слід підкреслити, що переважна більшість гендерних відмінностей не є біологічними, відповідно процес гендерної соціалізації відіграє важливу роль у розвитку підлітка і визначається формуванням соціокультурних стереотипів і цінностей гендерної рівності. У такій ситуації зростає значущість цілеспрямованої гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин на егалітарній основі. Це й обумовило *друге ключове положення нашого дослідження – визнання сенситивності підліткового віку для прийняття нової моделі гендерної соціалізації, усвідомлення значущості соціокультурних цінностей і зовнішніх проявів гендерної рівності.*

Опрацювання результатів пілотного дослідження засвідчили, що рівень гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних родин можна визначити, як переважно низький та достатній. Тільки 18,9% дівчат-підлітків, які виховуються в неповних родин, мають високий рівень гендерної соціалізованості. Аналіз змісту та принципів родинного виховання, як провідного фактора гендерної соціалізації, дав змогу також констатувати той факт, що переважна більшість батьків у вихованні дітей різної статі керуються традиційними соціокультурними нормами. Саме тому *третьім ключовим положенням нашого дослідження було врахування соціокультурного середовища неповних родин, де відбувається первинна гендерна дівчат-підлітків*. Оскільки інститути соціалізації досі завдають дихотомічного впливу на чоловічі та жіночі моделі поведінки, важливою умовою успішної гендерної соціалізації стало врахування цього факту і спрямування соціально-педагогічних впливів не тільки на дівчат-підлітків, а й на їх родини.

З урахуванням предмета нашого дослідження і відповідно до запиту суспільства щодо забезпечення гендерної рівності статей процес *моделювання гендерної соціалізації дівчат-підлітків здійснювалося у відповідності до означених нижче вимог:*

1. Розуміння гендерної соціалізації як процесу і результату засвоєння дівчинкою-підлітком гендерних культурних цінностей, гендерних норм та правил гендерної поведінки відповідно до егалітарних соціокультурних уявлень суспільства про ролі, статуси і призначення чоловіків і жінок.

2. Розгляд суті гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин як створення відповідних соціально-педагогічних умов для їх успішної гендерної соціалізації та досягнення її результату – гендерної соціалізованості.

3. Визначення мети гендерної соціалізації як формування гендерно соціалізованої дівчини (майбутньої жінки), яка здатна самореалізуватися у різних сферах суспільного життя, завдяки набуттю егалітарної свідомості та відповідних способів життєдіяльності.

4. Обґрунтування завдань гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин відповідно до змісту гендерної соціалізації та до типу родини, в якій вони проживають.

5. Структурування процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин шляхом визначення її етапів, стадій і побудови моделі гендерної соціалізації цих дівчат.

Визначені вимоги стали орієнтирами для організації подальшої практичної соціально-педагогічної роботи. Узагальнення обґрунтованих у теорії і практиці підходів до гендерної соціалізації підлітків обумовило розробку *авторської моделі гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин* (рис. 2.5).

Запропонована модель гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин побудована на егалітарній моделі гендерної соціалізації. Вона розглядалася нами як складова цілісної педагогічної системи навчально-виховної роботи загальноосвітньої школи. Її результативність та вплив на успішність гендерної соціалізації було перевірено при організації відповідної соціально-педагогічної роботи з дівчатами-підлітками із неповних родин.

При плануванні соціально-педагогічної роботи ми враховували такі аспекти: на процес гендерної соціалізації впливають соціокультурні фактори, а провідними агентами гендерної соціалізації дівчат-підлітків є родина, освіта та середовище однолітків. Це дозволило забезпечити певну логіку експериментальної соціально-педагогічної роботи щодо гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин та визначити її основні *етапи*: діагностично-цільовий, методичний, організаційно-процедурний та контрольний-результативний.

Перший етап – діагностично-цільовий – визначався в контекст і сучасного соціального запиту суспільства щодо формування гендерної рівності та демократії, забезпечення всієї повноти самореалізації дівчат у різних сферах суспільного життя завдяки набуттю егалітарної свідомості та відповідних способів життєдіяльності.

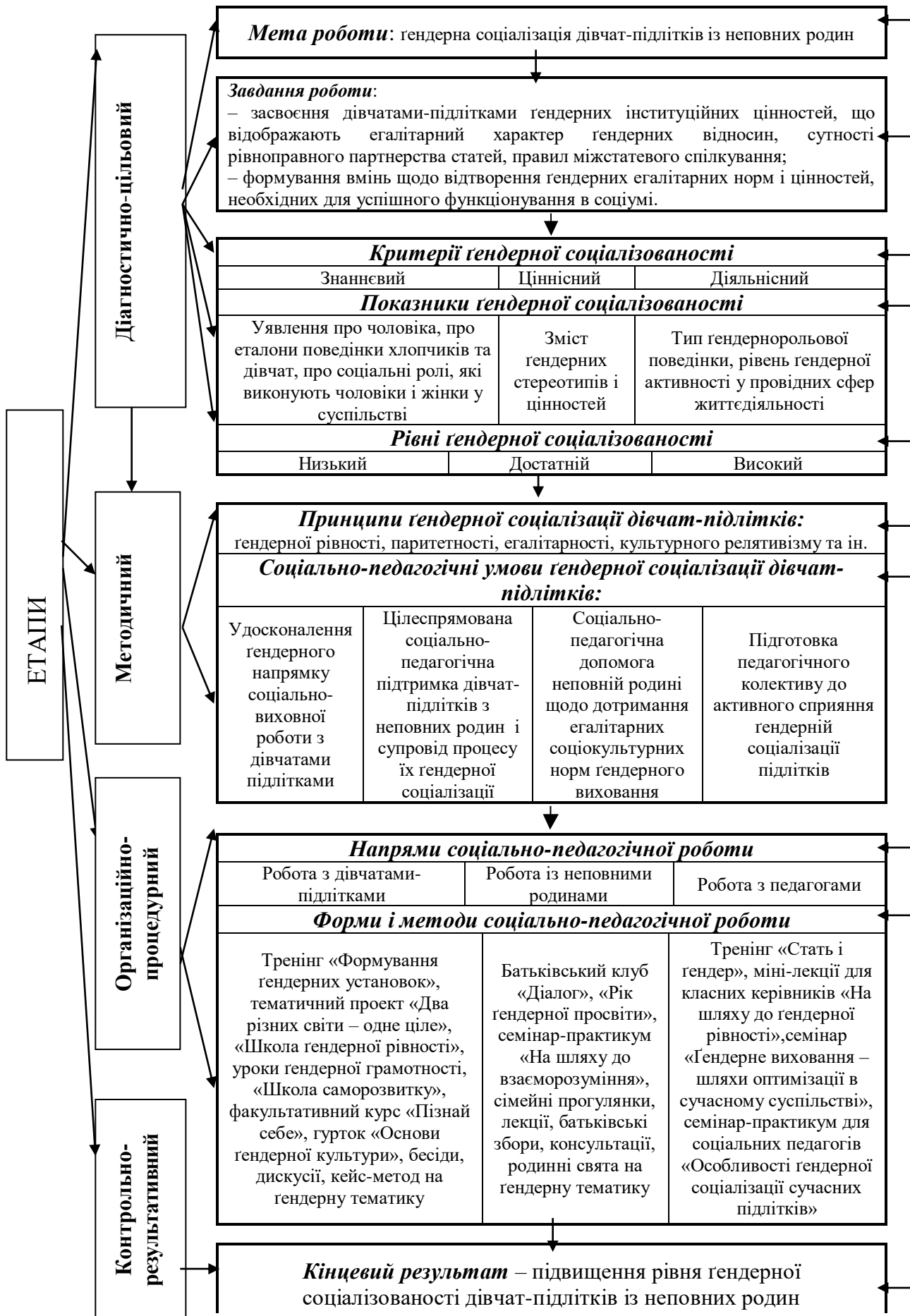


Рис. 2.5 Модель гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин

На діагностично-цільовому етапі були сформульовані мета та завдання експериментальної соціально-педагогічної роботи щодо гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин, проведено діагностику рівнів гендерної соціалізованості дівчат-підлітків.

Отже, *метою* експериментальної соціально-педагогічної роботи стала гендерна соціалізація дівчат-підлітків. Поставлену мету ми будемо реалізовувати через засвоєння гендерної культури суспільства у вигляді гендерних стереотипів і гендерних ролей, які відповідають соціальному запиту суспільства щодо гендерної рівності. Успішність формування гендерних стереотипів сучасних підлітків визначає успішність їх гендерної соціалізації та передбачає реалізацію поставлених *завдань*:

- засвоєння дівчатами-підлітками гендерних інституційних цінностей, що відображають егалітарний характер гендерних відносин, сутності рівноправного партнерства статей, правил міжстатевого спілкування;

- формування вмінь щодо відтворення гендерних егалітарних норм і цінностей, необхідних для успішного функціонування в соціумі.

Враховуючи означені завдання, соціально-педагогічний вплив на особистість дівчат-підлітків здійснювався з метою формування в них егалітарної свідомості та поведінки на підставі подолання будь-яких виявів сексизму як форми дискримінації за ознакою біологічної статі. Він включав такі *складові*:

- ознайомлення дівчат-підлітків з інституційними цінностями, нормами і правилами міжстатевого спілкування;

- формування адекватного розуміння дорослості (її змісту, істинних ознак, проявів і якостей);

- формування тілесної ідентичності, з якою тісно пов'язаний психосоматичний потенціал;

- розкриття особливостей жіночої і чоловічої психології, а також відмінностей поведінки представників різної статі;

– формування у вихованців правильного уявлення про стосунки статей, засновані на системі загальнолюдських і національних моральних цінностей.

На цьому ж етапі було також проведено діагностику рівнів гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних родин. Як доречно зауважує Ж. Баб'як, «соціально-виховна діяльність передбачає не лише створення певних педагогічних умов для соціалізації, а й діагностику та розвиток особистості, а також актуалізацію професійної готовності педагогів до здійснення означеної діяльності, у структурі якої діагностика виконує надзвичайно важливу педагогічну функцію» [23, с.3]. Враховуючи те, що гендерна соціалізація дівчини-підлітка буде більш ефективною, якщо цей процес будувати на діагностичній основі, ми мали на меті, насамперед, виявлення дівчат-підлітків, які проживають у неповних родинах. Також на цьому етапі було підібрано комплекс діагностичних методик, спрямованих на встановлення якісних і кількісних показників рівня гендерної соціалізованості та соціального розвитку дівчат-підлітків. Під час вибору методик ми намагались врахувати наступні аспекти: достовірність, повнота, системність інформації; оперативність отримання відомостей та їх систематична актуалізація; співставлення одержуваних даних, яке забезпечується єдністю вибраних позицій при зборі та аналізі інформації; поєднання узагальнюючих і диференційованих оцінок і висновків.

Загалом нами було використано такі методи дослідження гендерних характеристик дівчат-підлітків: анкетування задля вивчення різноманітних характеристик гендерної соціалізації дівчини-підлітка, встановлення гендерної обізнаності та гендерної поведінки батьків і педагогів; тестові методики для оцінки рівня прояву показників гендерної соціалізованості та соціального розвитку дівчат-підлітків; спостереження за процесом гендерної соціалізації дівчат-підлітків (дод. Б.1-Б.3); методи загальної семіотики – порівняння, зіставлення та узагальнення результатів тестових методик, спостережень та результатів анкетування.

Система діагностики базувалася на відповідних принципах: об'єктивності, верифікації, причинної обумовленості, наукової обґрунтованості, стандартизації та доступності [229, с. 5].

Узагальнення результатів відповідної діагностики представлено нами у підрозділі 2.1. Це дозволило виявити низку протиріч. Зокрема, у процесі гендерної соціалізації дівчат-підлітків простежуються суперечності між декларованою гендерною рівністю та асиметрією соціальних і сімейних ролей, а також між універсалізацією гендерних функцій, визнанням важливості суспільної діяльності жінок і стійкістю традиційних гендерних стереотипів у свідомості дівчат-підлітків та їх матерів.

На цьому ж етапі із 327 дівчат-підлітків із неповних родин нами було виокремлено контрольну та експериментальну групи чисельністю відповідно 84 особи та 91 особа (учениці 7-х класів). Відповідно на всіх подальших етапах роботи цілеспрямований соціально-педагогічний супровід здійснювався щодо дівчат-підлітків експериментальної групи. Він тривав упродовж трьох років (7-9 клас) – 2009-2012 н.р.

Другий етап – методичний – передбачав окреслення принципів, прогнозування соціально-педагогічних умов гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин, а також підбір форм, методів і засобів соціально-педагогічної дії.

Окреслення принципів гендерної соціалізації було визначене необхідністю встановлення керівних положень, які б забезпечили послідовність соціалізуючих дій, постійність їх реалізації за різних умов і обставин. Саме тому реалізація моделі здійснювалась за принципами, що базуються на теорії соціалізації [62; 73; 135; 336], а також гендерології [64; 90; 131]. Наводимо ці принципи в їх експериментальному ракурсі. При розробці моделі гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин нами були враховані такі *загальні принципи*:

1. Принцип демократизації, що передбачав: а) хлопчики та дівчата мають рівні права в отриманні знань та участі у громадському житті школи;

б) хлопчики і дівчата не протиставляються один одному, а взаємодіють на основі партнерських відносин. При виникненні конфліктних ситуацій у відносинах хлопчиків і дівчат вони розглядаються не як конфлікт між представниками статі, а як конфлікт між конкретними людьми.

2. Принцип гуманізації – рівноправність не означає заперечення біологічних та психофізіологічних особливостей і відмінностей, а дає можливість більш повної реалізації здібностей підлітків як представників своєї статі в навчальній і позанавчальній діяльності.

3. Принцип природовідповідності – форми, методи, засоби соціалізуючого впливу вибираються з точки зору їх доцільності щодо підліткового віку, а не лише статі.

4. Принцип відповідності вимогам часу – взаємодія з родиною учнів будується на основі узгодження цілей, завдань процесу соціалізації і, як наслідок цього, на основі єдності дій, вимог і поваги до дитини як представника своєї статі.

5. Принцип диференціації та інтеграції, який обумовив виокремлення об'єктів цієї діяльності на основі їх гендерних характеристик, і включення їх у цілеспрямований процес гендерної соціалізації.

6. Принцип соціально-педагогічного супроводу процесу гендерної соціалізації. Цей принцип, на наш погляд, найбільш значущий у дослідженні. Згідно із цим принципом соціалізація буде протікати більш успішно, якщо в її процесі присутній педагогічний компонент, здійснюється доцільний і своєчасний соціально-педагогічний вплив (спрямованість, корекція, підтримка). Соціально-педагогічний супровід клієнта – це процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних соціально-педагогічних дій, які допомагають клієнту зрозуміти виникаючу життєву ситуацію і забезпечують його саморозвиток на основі рефлексії того, що відбувається [251, с. 234]. А як підкреслює з цього приводу А. Капська, мета соціально-педагогічної роботи – сприяння людям успішно вирішувати їхні проблеми. Засоби

досягнення цієї мети – вивільнення і розвиток ресурсів людини і її соціального оточення, здійснення необхідних соціальних змін [135, с.91].

До *специфічних принципів*, які обумовлювали процес гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин, було віднесено:

1. Принцип гендерної рівності. Він закріплений в Конституції України (ст. 3, 21, 24, 51), де наголошується на тому, що рівність прав жінок і чоловіків забезпечується наданням представникам обох статей рівних можливостей у громадсько-політичній та культурній діяльності, у здобутті освіти та професійній підготовці, у праці та винагороді за неї і так далі.

2. Принцип гендерної паритетності передбачає рівноправну участь представникам обох статей у всіх сферах суспільного життя і є важливим компонентом підвищення результативності та ефективності управління, а також розвитку громадянського суспільства в Україні.

3. Принцип егалітарності (рівності) декларує необхідність подолання всіх проявів гендерної дискримінації. “Рівність між жінками й чоловіками є фундаментальним принципом європейської спільноти” – наголошує О. Константинова [160, с.7]. При цьому автори колективної монографії “Гендерні аспекти державної служби”, стверджують, що “цей принцип належить розуміти зовсім не як нівелювання різниці між жінкою та чоловіком, а навпаки, зважаючи на природну роль жінки, вибудовувати такі соціальні умови, щоби усі громадяни, незалежно від статі, мали однакові можливості гранично повно виявити свої таланти, реалізувати новаторські ідеї” [68, с. 13].

4. Принцип культурного релятивізму сприяє розумінню тонких відмінностей між близькими культурами. А кожна культура на кожному історичному етапі висуває конкретні вимоги до змісту гендерних властивостей, формуючи певні гендерні типи особистості.

Наведені принципи не нові у соціалізуючому процесі, але в контексті проблеми, що розглядається, вони дають змогу оптимізувати соціально-

педагогічну роботу соціального педагога з дівчатами-підлітками із неповних родин.

Відомо, що будь-яка система може успішно функціонувати і розвиватися відповідно до визначених умов, наявність яких буде «сприяти появі та позитивному становленню індивідуальних маскулінних, фемінінних та андрогінних рис, відносно безболісному пристосуванню підростаючого покоління до реалій статево рольових відносин у суспільстві» [203, с. 16]. Педагогічні умови – це структурна оболонка педагогічних технологій чи педагогічних моделей; завдяки педагогічним умовам реалізуються компоненти моделі. Під *соціально-педагогічними умовами гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин* ми розуміємо сукупність зовнішніх і внутрішніх обставин соціально-педагогічного процесу, від реалізації яких залежить успішність засвоєння ними егалітарних гендерних стереотипів і ролей. Соціально-педагогічні умови виступають при цьому необхідним компонентом гендерної соціалізації дівчат-підлітків і дозволяють забезпечити високий рівень їх гендерної соціалізованості відповідно до сучасних соціокультурних норм.

Гіпотетичне прогнозування умов ми здійснювали, спираючись на такі фактори:

1) здійснювали аналіз теоретичних основ формування гендерних стереотипів і гендерних ролей як соціокультурних норм гендерної соціалізації, здійснений нами у підрозділі 1.2;

2) враховували соціально-педагогічні механізми гендерної соціалізації: засвоєння гендерних знань (про особливості розвитку жіночого організму в підлітковому віці, про засвоєння і дотримання гендерної ролі, про гендерні стереотипи суспільства); включення у відносини з близькими дорослими і референтними однолітками жіночої статі; взаємодія із соціальними інститутами; включення у різні види діяльності з проявом специфіки гендерних особливостей, формування гендерної культури, гендерних цінностей та орієнтирів.

Враховуючи означені вище положення, ми дійшли до висновку, що результативна гендерна соціалізація дівчат-підлітків із неповних родин можлива при дотриманні таких *соціально-педагогічних умов*:

1. Визначення й удосконалення гендерного напрямку соціально-виховної роботи з дівчатами-підлітками.
2. Цілеспрямована соціально-педагогічна підтримка дівчат-підлітків із неповних родин і педагогічний супровід процесу їх гендерної соціалізації.
3. Надання соціально-педагогічної допомоги неповній родині щодо дотримання егалітарних соціокультурних норм гендерного виховання.
4. Підготовка педагогічного колективу до активного сприяння гендерній соціалізації підлітків.

На методичному етапі було також складено програму роботи, накреслено остаточний план, встановлено регулятивні та коригувальні дії задля реалізації визначених соціально-педагогічних умов. Після проведення вихідних констатувальних зрізів були підібрані адекватні завданням методи соціально-педагогічної роботи – соціологічні методи (методи отримання інформації, метод прогнозування); психолого-педагогічні методи (формування свідомості особистості, стимулювання діяльності та поведінки, організації пізнавальної діяльності) та визначено відповідні форми роботи (лекції, бесіди, семінари, зібрання, презентації, виставки, круглі столи, заняття, тренінги).

Третім етапом соціально-педагогічної роботи щодо організації процесу успішної гендерної соціалізації став *організаційно-процедурний*. Він передбачив упровадження прогнозованих соціально-педагогічних умов у практику з метою забезпечення повноцінного соціального розвитку дівчат-підлітків на основі їх гендерних характеристик та засвоєння сучасних соціокультурних стереотипів і включав наступні операції:

- а) розширення соціокультурних гендерних уявлень в егалітарному напрямку;

б) ототожнення отриманих знань із власними уявленнями про ідеальні зразки чоловіків і жінок і відносини між ними, актуалізація протиріч між ідеальним і реальним образами жіночності та мужності;

3) посилення інтересу та позитивної мотивації до самовиховання тих якостей, які відповідають егалітарним гендерним стереотипам сучасності;

4) апробування дівчатами – підлітками своїх можливостей і форм поведінки у реалізації різних гендерних ролей.

Реалізація моделі на цьому етапі здійснювалась на основі низки *вимог*, що базуються на принципах гендерного виховання, запропонованих М. Фіцулою [301, с.105-106]. Серед них:

- цілеспрямованість гендерної соціалізації, що передбачає досягнення школою політики рівних можливостей для обох статей;

- зв'язок гендерного виховання із життям, перспективою побудови демократичного суспільства, цінністю якого є всебічний розвиток здібностей і талантів кожної особистості, її творча самореалізація в усіх суспільних сферах, незалежно від статі;

- єдність гендерної свідомості та поведінки, оскільки гендерна рівність існуватиме за умови, коли кожен член суспільства, незалежно від віку і статі, діятиме на засадах взаємоповаги, взаєморозуміння, егалітарності;

- диференційований й індивідуальний підхід до учнів, що передбачає вимогу коректно діагностувати гендерні особливості, враховуючи особливості, рівень розвитку інтелектуальної, емоційної, мотиваційної й духовної сфер особистості;

- поєднання соціально-педагогічного керівництва гендерною соціалізацією з ініціативою та самодіяльністю учнів у цьому процесі, що вимагає створення педагогічної взаємодії на засадах особистісно-орієнтованого підходу;

- єдність педагогічних вимог сім'ї, школи і громадськості шляхом залучення учнів до активної суспільно корисної діяльності, що передбачає

пом'якшення і подолання застарілих гендерних стереотипних уявлень усіх агентів гендерної соціалізації.

На *контрольно-результативному етапі* роботи сплановано проведення повторного вивчення рівня гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних родин; аналіз результатів роботи з батьками та педагогами; уточнення методів і прийомів соціально-педагогічної дії щодо за виявленими результатами.

Цілеспрямована діяльність соціального педагога щодо гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин повинна полягати у координації роботи педагогічного колективу з підлітками, родиною, соціальним середовищем. Для того, щоб забезпечити розвиток особистості кожного підлітка, необхідні зусилля усіх вищезазначених інститутів. Лише створення педагогічного альянсу цих соціальних інститутів дозволить забезпечити успішну реалізацію моделі та відповідних соціально-педагогічних умов задля ефективної гендерної соціалізації дівчини-підлітка та її нормального гендерного соціального розвитку.

2.3 Соціально-педагогічні умови гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин

Гендерна соціалізація дівчат-підлітків із неповних родин на засадах егалітарної парадигми має на меті підготовку цих дівчат до гнучкого гендернорольового репертуару в поведінці у різноманітних сферах життєдіяльності з урахуванням індивідуальних здібностей, уподобань, нахилів, можливостей тощо. Розробка та впровадження моделі гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин базується на соціокультурній

основі та мала сприяти впровадженню в освітні заклади принципів гендерного підходу, побудові навчально-виховного процесу на егалітарних засадах, розширенню гендерних компетенцій усіх учасників соціокультурної міжстатевої взаємодії – дітей, батьків, педагогів. Методологічними засадами впровадження цієї моделі стало узгодження прогресивних соціокультурних традицій з принципами особистісно-орієнтованого та егалітарного підходів.

Упровадження у практику форм, методів і засобів соціально-педагогічної дії відповідно до розробленої моделі та спрогнозованих соціально-педагогічних умов відбувалося на *третьому – організаційно-процедурному етапі*. Цілеспрямований соціально-педагогічний супровід здійснювався нами щодо підлітків експериментальної групи чисельністю 96 осіб. Він тривав упродовж трьох років (7-9 клас) – 2009-2012 н.р. При цьому з метою забезпечення толерантного підходу до учасників експерименту до роботи залучалися не лише дівчата-підлітки з неповних родин, але й усі бажаючі підлітки обох статей (дівчата і хлопці) з повних родин.

Розподіл експериментальної і контрольної групи відбувався відповідно до класних колективів паралелі (А, Б – учасники експериментальної групи (ЕГ); В, Г – учасники контрольної групи (КГ)). Якісний та кількісний моніторинг проводився лише щодо дівчат-підлітків із неповних родин (96 осіб). Гендерна соціалізація 98 дівчат-підлітків – осіб, що були включені до контрольної групи, відбувалася в умовах традиційної навчально-виховної системи та базувалася виключно на їх власній ініціативності.

Експериментальна робота проводилася на базі Білоцерківської гімназії №2, Теліжинецького НВО «ЗОШ I-III ступенів – дитячий садок» Тетіївського району (Київська область), Ружинської гімназії (Житомирська область), загальноосвітньої школи №1 м. Ямпіль (Вінницька область).

У розробці та реалізації більшості заходів, передбачених впровадженням моделі, основних напрямів та соціально-педагогічних умов гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин, авторка брала особисту участь, оскільки тривалий час (і до початку експериментальної

роботи, і під час неї) працювала на посаді соціального педагога-психолога у гімназії №2 м.Біла Церква. Окрім того до експериментальної роботи залучалися соціальні педагоги і психологи, класні керівники і педагоги-організатори.

Соціально-педагогічна робота щодо гендерної соціалізації дівчат-підлітків з неповних родин включила *три основні напрями*: з дівчатами-підлітками, з батьками з неповних родин, з педагогами.

Щодо *організації процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків*, то ми реалізовували її шляхом використання таких *видів діяльності*:

- пізнавальна діяльність, яка мала соціалізуючий характер та організовувалася з метою сприяння гармонійного розвитку дівчини-підлітка та підвищення її обізнаності із гендерних питань;

- пізнавально-практична діяльність, яка полягала у залученні дівчини-підлітка до спеціальних ситуацій для оволодіння різними гендерними ролями;

- соціально-педагогічна діяльність, яка організувалася з метою створення умов для оволодіння дівчиною-підлітком досвідом міжстатевих відносин.

У рамках організаційно-процедурного етапу було реалізовано низку *функцій* соціально-педагогічної роботи стосовно гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин. Серед них:

- прогностична – прогнозування процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин, надання допомоги в саморозвитку і самовихованні, визначення перспектив розвитку дівчат-підлітків; прогнозування впливу родини на процес гендерної соціалізації дівчат-підлітків;

- когнітивна – реалізація процесу цілеспрямованого оволодіння дівчатами-підлітками сучасним гендерним досвідом, на основі його порівняння з традиційним і виявлення переваг егалітарного підходу;

– організаційно-комунікативна – сприяння включенню дівчат-підлітків у процес спілкування на засадах гендерної рівності, створення ситуацій та дій, які дозволяють дівчині-підлітку відтворити набуті гендерні установки;

– психотерапевтична – забезпечення позитивного емоційного стану дівчат-підлітків, сприяння створенню ситуацій успіху;

– корегувальна – корекція ходу процесу гендерної соціалізації, встановлення необхідних зв'язків між суб'єктами процесу, регуляція цих зв'язків.

Слід також зауважити, що з метою врахування не лише індивідуальних, але й вікових особливостей дівчат-підлітків з неповних родин, соціально-педагогічна робота з ними будувалася з урахуванням *стадій гендерної соціалізації*, визначених нами у підрозд. 1.1:

1. Стадія гендерної ідентифікації – відбувається, насамперед, у сім'ї та практично завершується до початку підліткового віку.

2. Стадія гендерної автономності. На цій стадії використовувалися соціалізуючі резерви, насамперед, навчальних дисциплін, оскільки навчання є одним із основних видів діяльності у цьому віці, а тому відіграє важливу роль у формуванні гендерних установок дівчат-підлітків. З метою повної реалізації його потенціалу вчителів орієнтували не лише на просте викладання предмету, а на зміну своїх уявлень про способи формування гендерної соціалізованості, а також використання таких форм роботи, як ділові ігри, метод проблемних ситуацій, тренінги і т.д.

Кінцевою метою цієї стадії стала сформованість адекватної гендерної ідентичності дівчат-підлітків, їх орієнтація на соціокультурні цінності гендерної рівності, установка на толерантне сприйняття представників протилежної статі, гендернорольова диференціація.

3. Стадія гендерної активності. Завданням цієї стадії була організація соціально значущої та творчої діяльності, актуальної для дівчат-підлітків, а також визначення найбільш оптимальних форм цієї діяльності, що сприятимуть розвитку її здібностей, не обмежуючи традиційними

соціокультурними нормами. Підвищення ефективності цієї стадії здійснювалося шляхом поєднання таких складових гендерної активності дівчат-підлітків, як зовнішня, внутрішня та опосередкована. Це враховувалося при використанні як індивідуальних, так і групових форм роботи. Внутрішня гендерна активність у колективних та індивідуальних формах роботи носила тривалий, послідовний характер і була основою спільної діяльності членів того чи іншого колективу. При організації зовнішньої гендерної активності, коли індивідуальна і колективна діяльність дівчат-підлітків не пов'язані обов'язковою внутрішньою взаємозалежністю, враховувалося, що: а) така активність носить епізодичний характер і здійснюється, в основному, в процесі підготовки і проведення масових естетичних заходів; б) підготовка до них у більшості випадків може здійснюватися ізольовано один від одного, проте результатом активності повинен бути логічний зміст підготовленого заходу. Опосередкована активність колективних та індивідуальних форм роботи передбачала лише використання вже засвоєних гендерних характеристик.

Успішний перебіг цієї стадії забезпечувався шляхом створення умови, за яких гендерні соціокультурні норми дівчинки-підлітка приймалися групою, яка її оточує. При цьому враховувалося, що неможливість повноцінного перебігу цієї стадії провокує появу таких негативних наслідків: прояви агресивної поведінки, пошук іншої референтної групи, де дівчинка-підліток зможе самореалізуватися, а також конформізм. Кінцевою метою цієї стадії стало формування гендерно соціалізованої особистості (відповідно до вікової норми).

Таким чином, успішність процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин забезпечувалася шляхом цілеспрямованого конструювання ситуацій розвитку гендерної активності, організації позитивного досвіду гендерної взаємодії дівчат-підлітків і реалізації його у перетворюючій діяльності на основі гендерної практики.

Щодо реалізації *другого напрямку*, то він передбачав *роботу із неповною родиною*. Це було обумовлено тим, що ефективна соціально-педагогічна робота з дівчатами-підлітками в процесі їх гендерної соціалізації можлива лише за умови повноцінного функціонування соціокультурного середовища, яким є родина. Водночас, як нами зазначено у підрозділах 1.3 та 2.1, оскільки родина є неповною, то її соціокультурне середовище часто спричиняє порушення гендерної ідентифікації у дівчини-підлітка, деформацію уявлень про гендерні ролі. Саме тому ми поділяємо точку зору окремих дослідників (Т. Говорун [73], Н. Городнова [84], І. Ковальчук [150], І. Кон [158], І. Кльоцина [144], Т. Рєпіна [246] та ін.), які підкреслюють необхідність цілеспрямованого соціально-педагогічного супроводу неповних сімей з метою оптимізації ними реалізації своїх соціалізуючих функцій. Оскільки процес гендерної соціалізації в переважній більшості неповних родин відбувається відповідно до традиційної моделі, то ми вважаємо, що соціально-педагогічний супровід неповної родини потрібно здійснювати в егалітарному напрямку. При цьому *метою* соціально-педагогічного супроводу стало надання допомоги неповній родині в процесі її гендерної соціалізації дівчини-підлітка та створення умов для її самореалізації в суспільстві.

Діяльність соціального педагога з неповною родиною включила три основних складових соціально-педагогічної допомоги: освітню, психологічну та посередницьку, яка здійснювалась як із кожним членом родини індивідуально, так і з родиною в цілому. В межах нашого дослідження передбачалися такі *напрями соціально-педагогічної допомоги*:

- організація співпраці з класними керівниками, вчителями-предметниками з метою своєчасного виявлення підлітків, які проживають у неповній родині та відхиленнь у процесі їх гендерної соціалізації;

- консультування дівчат-підлітків, матерів (при необхідності доцільно використовувати їх сумісне консультування);

- проведення просвітницько-профілактичної роботи з дівчатами-підлітками та матерями з неповних родин щодо гендерних питань і доцільності спрямування гендерної соціалізації в егалітарний напрямок;
- налагодження стосунків, якщо це можливо, з батьком дівчини-підлітка (оскільки в підрозділі 1.2. ми визначили, що наявність батька в родині є неодмінною умовою успішної гендерної соціалізації);
- сприяння протіканню процесу соціалізації взагалі та гендерної соціалізації зокрема;
- разом зі шкільним психологом створення факультативу або гуртка соціально-психологічної допомоги (для здійснення цілеспрямованого інформаційного впливу, що відповідає запиту суспільства);
- фандрейзінг – пошук додаткових ресурсів для підвищення ефективності процесу гендерної соціалізації в неповній родині.

Працюючи з родиною, соціальний педагог виконував такі *ролі*: радник – він інформував родину про важливість взаємодії батьків та дітей для успішної гендерної соціалізації дитини, розповідав про особливості гендерного розвитку дівчини-підлітка; консультант – консультування з питань сімейного гендерного виховання, роз'яснював батькам способи створення умов, необхідних для нормального гендерного розвитку та гендерної соціалізації дівчини-підлітка в родині; захисник – захищав права дівчини-підлітка в разі її десоціалізації.

Така соціально-педагогічна допомога реалізовувалася через різні *форми роботи* соціального педагога з неповною родиною: соціальний патронаж, що дав можливість спостерігати неповну родину в її природних умовах і визначати особливості гендерних установок у ній; консультативні бесіди, які давали змогу отримати інформацію про особливості гендерної соціалізації дівчини-підлітка в цій родині та спрямувати цей процес у позитивне русло відповідно до соціального запиту суспільства; соціально-психологічний тренінг, що дозволяв активно відтворювати отриману інформацію та набувати навички гендерної поведінки.

Для повноцінної реалізації принципу соціально-педагогічного супроводу неповної родини враховано такі інформаційні параметри, як склад сім'ї, професія матері, її культурний рівень, ступінь авторитету у дитини, а також дотримано умов успішної соціально-педагогічної діяльності – системність, цілеспрямованість, диференційований підхід при роботі з матерями, враховуючи специфіку неповної родини, доброзичливість, відкритість.

Щодо реалізації *третього напрямку*, то він передбачав *роботу з педагогами* і формування, насамперед, у них самих гендерної культури (егалітарних гендерних стереотипів і гендерних ролей). У зв'язку з цим ми повністю погоджуємось з позицією С. Вихор, яка наголошує, що з метою досягнення найкращих результатів гендерного виховання слід, у першу чергу, значно підвищити гендерну грамотність педагогів і керівного складу школи, а також їхню професійну підготовленість до реалізації принципів гендерного підходу в освіті [47, с.18].

Спираючись на роботи, присвячені означеній проблемі [90; 131; 186; 221], під гендерною грамотністю педагогів у роботі ми розуміли, насамперед поінформованість педагога про основні складові й поняття теорії гендеру, що охоплюють коло психосоціальних і соціокультурних характеристик, які асоціюються з чоловічою або жіночою статтю в рамках певної культури. Крім того, брався до уваги той факт, що такий педагог повинен усвідомлювати власну гендерну ідентичність, вплив своїх гендерних установок на формування гендерних уявлень і цінностей у вихованців, бачити можливості гендерної педагогіки для поліпшення якості освітнього процесу; проявляти особистісне ставлення до різних гендерних проблем, мати власну позицію з цих питань, прагнути до постійного самовдосконалення; вміти управляти процесом гендерної соціалізації на основі ідей гендерної рівності.

Реалізація завдань підвищення гендерної грамотності педагогів здійснювалася шляхом:

1. Засвоєння педагогами провідних ідей гендерної рівності, формування умінь моделювання виховного процесу з урахуванням рівня розвитку гендерних характеристик вихованців та соціального статусу родин, в яких вони проживають.

2. Використання отриманих знань у практичній діяльності – розробка методичного та дидактичного забезпечення процесу гендерного виховання (конспекти занять, сценарії рольових ігор, тренінги); розробка рекомендацій для батьків.

3. Постійного розширення та поглиблення обсягу гендерних знань, умінь і навичок (самоосвіта з гендерних питань).

Ключовим моментом на організаційно-процедурному етапі стало впровадження виокремлених нами на методичному етапі *соціально-педагогічних умов*, а саме: 1) удосконалення гендерного напрямку соціально-виховної роботи з дівчатами-підлітками; 2) цілеспрямована соціально-педагогічна підтримка дівчат-підлітків із неповних родин і супровід процесу їх гендерної соціалізації; 3) надання соціально-педагогічної допомоги неповній родині щодо дотримання егалітарних соціокультурних норм гендерного виховання; 4) підготовка педагогічного колективу до активного сприяння гендерній соціалізації підлітків.

Перша соціально-педагогічна умова успішної гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин – удосконалення гендерного напрямку соціально-виховної роботи з дівчатами-підлітками.

Ця педагогічна умова передбачала реалізацію низки завдань:

1. Формування у дівчат-підлітків з неповних родин операційно-технологічного фонду щодо провідних категорій гендеру.

2. Ознайомлення з соціокультурною природою гендерних стереотипів та зміна традиційних гендерних стереотипів у егалітарному напрямку.

3. Ознайомлення дівчат-підлітків з нормативно-правовою базою, що пропагує ідеї гендерної рівності між статями.

Вирішення поставлених завдань здійснювалась на основі особистісно-орієнтованого підходу і включала такі *напрямки діяльності*:

- формування гендерних знань;
- формування гендерної культури;
- формування соціокультурного досвіду гендерної взаємодії.

Отже, *перший напрям – формування гендерних знань* – передбачав формування у дівчат-підлітків з неповних родин операційно-технологічного фонду, ознайомлення дівчат-підлітків з нормативно-правовою базою, що пропагує ідеї гендерної рівності між статями.

Під час реалізації цього напрямку були використані такі *форми роботи*: лекція-бесіда, проблемна лекція, бесіда, конкурс малюнку, кейс-метод, пошуково-дослідницька робота, дискусія, що проводились відповідно до плану виховної роботи ЗОШ. При формуванні змісту запропонованих заходів ми спиралися на рекомендації, обґрунтовані і перевірені на практиці Т. Вознюк [50], М. Докторович [101], І. Зозулі [122], О. Кікінежді [142], Л. Олійник [220].

Практичний досвід засвідчив важливість залучення дівчат-підлітків з неповних родин до реалізації виховних заходів із гендерної тематики. Зокрема, під час класних виховних годин, які проводилися для всіх учнів у формі *круглих столів* («Хто я такий», «Як бути особистістю», «Як бути з емоціями», «Як бути з іншими», «Як бути впевненим у собі», «Як бути з суспільством у суспільстві?», «Гендерні ролі, які ми граємо у житті» та ін.), особливий акцент робився на питаннях, важливих як для дівчини-підлітка, так і її сім'ї.

Важливе місце у реалізації завдань цього напрямку відіграла і *проблемна лекція*. Вони проводилися для усіх дівчат-підлітків. Їх особливість полягала в тому, що соціальний педагог під час викладу лекційного матеріалу не надавав дівчатам-підліткам готових гендерних знань, а ставив перед ними проблеми, спонукаючи їх шукати шляхи вирішення цих проблем. Змістом лекторію стали такі теми: «Що таке гендер», «Гендерна соціалізація», «Гендерні стереотипи як соціокультурні механізми життєдіяльності людини»,

«Що означає бути чоловіком/жінкою», «Образи чоловіків і жінок в класичних і сучасних творах мистецтва», «Призначення чоловіка і жінки в суспільстві», «У чому полягає гендерна рівність» та ін. Їх орієнтовний зміст наведений нами у методичних рекомендаціях «Соціально-педагогічний супровід процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків з неповних родин» [265].

До організації лекційних занять у позанавчальної діяльності до роботи залучалися, насамперед, самі дівчата-підлітки з неповних родин. По-перше, їм надавалася можливість вибору тих технологічних схем, що найбільше відповідають їх індивідуальним особливостям та особливості групи, де проводилася інформаційно-просвітницька діяльність; а, по-друге, дівчата періодично допомагали у підготовці візуального стенду «Гендерна рівність».

Лекторій був доповнений системою *бесід*: «Традиційна сім'я та соціокультурні норми сучасності», «Як відображаються гендерні проблеми в розвитку суспільства: влада, освіта, здоров'я, політика», «Український жіночий рух», «Сутність гендерних проблем». Бесіди, як метод активної взаємодії соціального педагога та дівчат-підлітків із неповних родин, сприяли поповненню нових гендерних знань, закріпленню, повторенню, перевірці й оцінюванню вже отриманих. При порушенні проблемних питань соціальний педагог організовував можливість для проведення міні-диспутів. Такі бесіди проводилися, насамперед, з дівчатами-підлітками із неповних родин під час великих перерв. Така неформальна обстановка сприяла активізації висловлювань дівчатами-підлітками власних поглядів на проблему гендерної культури й інтересів, зіставлення їх з позиціями опонентів, відстоювання своєї думки.

Для розширення та вдосконалення обізнаності з питаннями гендерної рівності для усіх підлітків з неповних родин був проведений *конкурс малюнку* на тему «Гендерна рівність чи різність?».

Під час формування гендерних знань використовувався також *кейс-метод* (Case study) – метод аналізу ситуацій. При його використанні ми спиралися на рекомендації, обґрунтовані фахівцями українського Центру

інновацій та розвитку, серед яких В. Лобода, А. Сидоренко, Ю. Сурмін, А. Фурда та ін. [267]. Суть методу полягала в тому, що підліткам пропонувалося осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображав не тільки практичну проблему, але й актуалізував певний комплекс знань, який необхідно засвоїти під час розв'язання порушеної проблеми. При цьому сама проблема не мала однозначних рішень. Кейс-завдання були присвячені таким темам: «Стисло про гендер», «Гендерні характеристики», «Гендерні стереотипи», «Гендерна рівність». Вони розкриті нами у методичних рекомендаціях [265, с.30-31].

Завдання орієнтувалися, насамперед, на дівчат-підлітків з неповних родин, тому кейс-метод викликав позитивне ставлення з боку дівчат-підлітків, які сприймали його як гру, що забезпечує засвоєння теоретичних положень і оволодіння практичним використанням матеріалу. Його застосування на практиці показало, що він справді допомагає дівчатам-підліткам краще зрозуміти гендерну теорію та соціокультурні механізми її засвоєння, вчить критично аналізувати різні проблемні гендерні ситуації й знаходити шляхи і способи їх вирішення; дає можливість учасникам навчання робити теоретичні узагальнення, виходячи з конкретних прикладів і використовуючи для цього теоретичні знання.

Урізноманітнити процес засвоєння гендерних знань допомогла *пошуково-дослідницька робота гендерного спрямування*. Так, спеціально створена творча група дівчат-підлітків з неповних родин (переважно 9-класниці) під керівництвом соціального педагога самостійно опрацювала матеріали (статті, книги тощо) на гендерну тематику, накопичувала інформацію щодо гендерних характеристик особистості («гендерна роль», «гендерна ідентифікація», «гендерні стереотипи», «гендерна культура»), ознайомлювалась із методичними розробками, діагностичними методиками, популярною літературою, де висвітлювалися ідеї гендерної рівності в сучасному суспільстві. Дівчата спільно опрацьовували підібрані матеріали і уже за допомогою соціального педагога створювали власні наочні засоби

(опорні схеми, таблиці, малюнки, роздатковий матеріал тощо), а також стінгазети щодо гендерної рівності.

Слід відзначити, що на базі опрацьованого матеріалу час літнього табору з усіма дівчатами були також розроблені та проведені спільно з класними керівниками *дискусії* для підлітків на теми: «Що таке гендер?», «Насильство та його види», «Що робити, якщо ви піддалися сексуальному насильству?», «Чоловік та жінка – стать чи соціокультурна норма?». Використання методу дискусії відкрило можливість для дівчат-підлітків побачити себе очима інших, усвідомити особливості своєї взаємодії з оточуючими і свідомо формувати індивідуальний стиль діяльності.

Другий напрям соціально-педагогічної роботи – формування гендерної культури – мав на меті висвітлення соціокультурної природи стереотипів та спрямування підлітків на відтворення егалітарних гендерних стереотипів.

Формування гендерної культури включало використання соціальним педагогом різних *форм роботи*: конкурси, вікторини, інтерактивні та тренінгові заняття, тематичні семінари-практикуми.

Насамперед, соціально-педагогічна робота в межах цього напрямку була спрямована на залучення підлітків до порівняно простих форм роботи:

- *конкурси* ліричних віршів про жінку, матір, батька, любов тощо;
- *вікторини* „Що? Де? Коли?“, „Брейн-ринг“, „Міліонер – чоловік чи жінка?“ та інших з питаннями і завданнями, пов’язаними з гендерною проблематикою.

Специфіка реалізації цього напрямку відповідно до мети нашого дослідження передбачала роботу щодо зміни традиційних гендерних стереотипів на егалітарні. Першим кроком цієї діяльності стало проведення *тренінгового заняття* на тему «*Гендерні стереотипи в українській культурі*», метою якого було показати соціокультурну природу стереотипів. Його зміст розкрито нами у методичних рекомендаціях [265, с.31-33]. Спираючись на роботи О. Вілкової [49], О. Кісь [143], О. Колісник [154], О. Семиколєнкової [261], С. Яшник [337], нами було відібрано сюжети, які

доступні для підлітків, є для них цікавими та не мають негативного контексту. Заняття мало свій алгоритм: вступне слово педагога; актуалізація вже існуючих знань щодо провідних питань гендерної проблематики; інформаційне ознайомлення з соціокультурними механізмами гендерної соціалізації та провідними соціальними інститутами, в яких діють ці механізми; тренінгово-розвивальний блок, у процесі якого був проведений аналіз традиційних та егалітарних гендерних стереотипів, та блок підсумкових запитань. Заняття проводилися для всіх дівчат по підгрупах.

Також було проведено *інтерактивні заняття* лише для дівчат-підлітків із неповних родин під загальною темою «*Формування гендерних установок*», який включив низку занять: «Ми – неповторні!», «Як стають чоловіками і жінками?», «Універсальна людина – чи можливо це?», «Хто може бути лідером?», «Коли створюється сім'я» [265, с.33-42]. Залучення дівчат-підлітків до участі в заняттях базувалось виключно на їх ініціативності. Вони посприяли створенню сприятливих умов для формування гендерної культури особистості, а саме: усвідомленню учасниками власної неповторності як майбутніх чоловіків і жінок; формуванню у юнаків та дівчат неупередженого ставлення до можливостей та статусу людини без огляду на її стать; виробленню установки на підтримання партнерських стосунків у молодій сім'ї; закріпленню проявів андрогінних якостей в учасників заняття.

Для дівчат-підлітків із неповних родин (7-9 класи) соціальним педагогом було проведено низку *тематичних семінарів-практикумів*: «Грамматика спілкування людини», «Вчимося любити себе», «Я йду до себе», «Сучасна жінка: яка вона», «Визнач свою позицію». У їх ході було надано допомогу підліткам у позитивному усвідомленні власного «Я» не залежно від біологічної статі, удосконалені їх навичок розуміння себе. Активізація слухачів семінарів здійснювалася за допомогою ігор-вправ, наприклад, «Добре – погано», «Заверши фразу», «Типово чоловічі й типово жіночі якості», та ігор-інсценувань, наприклад, «Моделі гендерних відносин» та ін.

Слід зауважити, що частина зустрічей, яка відбувались у межах семінарських занять, була спрямована на ознайомлення дівчат-підлітків із особливостями соціокультурних гендерних відносин у повній родині та формування у них егалітарної гендерної культури: «Сім'я як джерело щастя», «Особливості стосунків у сім'ї», «Господарсько-економічні стосунки в сім'ї», «Гендерні стосунки в сім'ї», «Пошук найближчого».

Третій напрям діяльності – формування соціокультурного досвіду гендерної взаємодії – передбачав спрямувати дівчат-підлітків із неповних родин на відтворення егалітарних соціокультурних гендерних стереотипів. При цьому провідними формами роботи стали: тренінги, тематичні проекти, участь в учнівському самоврядуванні (культурно-дозвіллева робота, інформаційно-просвітницька робота, «Школа гендерної рівності»), уроки гендерної грамотності, самовиховання («Школа саморозвитку» та цільовий проект «Я зростаю»), творча робота.

При обґрунтуванні змісту та тематики занять, а також підборі вправ ми спиралися на роботи Т. Вознюк [50], Ю. Гусєвої [90], М. Джеймса та Д. Джонгварда [100], О. Кікінежді [142], П. Полянського [1], І. Тупіциної [293] та інших учених-практиків.

З метою відпрацювання та вдосконалення гендерних ролей перевага була надавалася, насамперед, соціально-педагогічній роботі з групами, оскільки вона передбачала включеність соціального педагога та психолога, які могли свідомо спрямовувати взаємовідносини учасників у конструктивне русло. Таким чином, відтворення отриманих гендерних знань здійснювалась під час *групових тренінгів* «Стать і гендер», «Ціна стереотипів» та «Гендерна рівність: чоловік = жінка», які провелися для всіх учнів (хлопців і дівчат) під час роботи літнього табору. Вони посприяли не лише підведенню підлітків до усвідомлення стереотипності уявлень щодо різних статей, але й формуванню навичок партнерського спілкування між дівчатами і хлопцями. Їх зміст розкрито у методичних рекомендаціях [265,с.43-49].

Формуванню егалітарних гендерних стереотипів та досвіду партнерської взаємодії у дівчат-підлітків, що навчаються у 5-9 класах, сприяло також упровадження *тематичного проекту «Два різних світи – одне ціле»*. Впровадження проекту відбувалось у два етапи: підготовчий етап, який передбачав збір інформації (були залучені педагоги, члени адміністрації, соціально-психологічна служба, батьки) та виготовлення наочності (активними учасниками цього етапу стали дівчата-підлітки); етап реалізації, в ході якого були проведені заплановані заходи.

Тематичні зустрічі були проведені для дівчат-підлітків із неповних родин та їх батьків під час зимових канікул у формі вечору запитань і відповідей «Моя родина і моя сім'я», круглого столу «Поміж нами, дівчатами», «Ще один крок у доросле життя».

Формуванню досвіду міжстатевої взаємодії на засадах гендерної рівності у межах проекту сприяла також організація класними керівниками для всіх дівчат на великих перервах таких форм роботи, як: гра-презентація «Особистий гендерний образ», керовані фантазії «Світ, де відсутня гендерна нерівність», «Світ, в якому всі мають високу гендерну культуру» (з метою виявлення думок і почуттів), «Коло ідей» (активізація всіх учасників, підвищення інтересу до проблеми і спрямування підлітків до постійного самовиховання гендерної культури). Особливості проведення цих форм роботи розкриті нами у методичних рекомендаціях [265, с.21].

Проведені зустрічі сприяли ознайомленню дівчат-підлітків із нормативно-правовою базою, що пропагує ідеї рівності між статями; спрямуванню їх на пошук інформації що висвітлює питання гендеру та основних його складових; формуванню вмінь та навичок поведінки, що регулюються сучасними соціокультурними нормами; мотивуванню дівчат-підлітків на подальший розвиток гендерних характеристик. Важливо наголосити, що до реалізації проекту були залучені не тільки соціальні педагоги та самі дівчата-підлітки з неповних родин, але і їх матері.

Для відтворення набутих знань щодо соціокультурних норм гендерної поведінки відбувалось залучення дівчат-підлітків із неповних родин до органів *учнівського самоврядування*. Активна громадська діяльність, сприяє набуттю ними суб'єктивного досвіду, в тому числі і міжстатевої взаємодії. Дівчата-підлітки, насамперед, брали активну участь у культурному підрозділі учнівського самоврядування. Так, за їх допомогою було проведено низку *заходів культурно-дозвіллевого характеру*: зустрічі з відомими людьми (при чому, як чоловіками, так і жінками краю), вечори відпочинку (до Дня вчителя, Нового року, Восьмого березня), конкурси («Барви осені», «Весняні подихи»), КВН для паралелей класів та шкільні випускні вечори.

Окрім того, дівчата-підлітки із неповних родин активно залучалися до *інформаційно-просвітницької роботи на волонтерських засадах*, зокрема, під час проведення заходів до Дня прав людини, Міжнародного дня боротьби зі зловживанням наркотичних речовин і незаконним обігом наркотиків, Дня порозуміння з Віл-позитивними людьми, Міжнародного дня сім'ї та ін. При цьому акцент робився на рівноправній участі представників обох статей, а соціальні педагоги та психологи намагалися забезпечити різноманітні варіанти міжстатевої взаємодії – робота в одностатевих та різностатевих групах і парах, індивідуальні завдання для учасників. Кожен захід обов'язково обговорювався, аналізувалися переваги і недоліки вибраних форм роботи, учасників, а також ті якості, які були проявлені кожним із учасників та організаторів заходу.

Окрім того, членами учнівського самоврядування Білоцерківської гімназії №2 було ініційовано створення *«Школи гендерної рівності»*, діяльність якої будувалась на засадах культури гендерного виховання та принципах егалітарності навчально-виховної роботи. Її завданнями в межах школи стало: надання дівчатам-підліткам із неповних родин базових знань щодо проблеми гендерної рівності; аналіз різних шляхів соціального становлення особистості чоловіка та жінки і відображення здійснених у вигляді стінгазет, колажів, тематичних стендів і фотовиставок; пропагування у середовищі однолітків за

методом «рівний-рівному» егалітарних гендерних стереотипів, які базуються на ідеї рівності та взаємозамінності соціальних ролей.

З метою реалізації останнього завдання члени «Школи гендерної рівності» (90% – дівчата з неповних родин), звичайно за допомогою педагогічного колективу (вчителів, класних керівників, соціального педагога, психолога), щомісяця упродовж трьох років проводили *уроки гендерної грамотності*. При їх розробці всіма учасниками були детально розглянуті методичні рекомендації П. Полянського [1], А. Струмінської [284], Г. Лянної, Т. Говорун, Н. Шкарпітко та Н. Яременко [302]. На основі цього творча група розробила структуру власних заходів задля формування досвіду конструктивної міжстатевої взаємодії на засадах гендерної рівності.

Форми проведення уроків гендерної грамотності були підібрані за участю працівників соціально-психологічної служби, дотримуючись принципу оптимального добору форм, методів, засобів та прийомів роботи, а саме: з ученицями 6 класів проводилась година спілкування, зустріч, просвітницький (психологічний, валеологічний) тренінг; з ученицями 7-8 класів – гра-експрес, рольова гра, вікторина, колективна творча справа (жива газета, свято-презентація, усний журнал та інше); з ученицями 9-10 класів – колективне ігрове спілкування, турнір знавців, колаж, виставка творчих робіт, конкурс-інсценізація, форум-театр, агітаційні дійства, музичні феєрії, інтелектуальна гра.

Проведення уроків гендерної грамотності в інтерактивній формі стало ефективним засобом подолання традиційних гендерних стереотипів, а також утвердження егалітарної гендерної культури. Орієнтовна тематика уроків, а також приклад одного із них на тему «Гендерний світ майбутнього», проведеного у формі дебатів, наведені нами у методичних рекомендаціях [265, с.22, 49-52].

Зазначимо також, що суттєвою ознакою підліткового віку є зміна позицій самовиховання і виховання. Як зауважує А. Калініченко, «останнє тепер лише створює умови, сприяє або шкодить тій чи іншій спрямованості

самовиховання, яка переважно визначається самою особистістю» [134, с.6]. Самовиховання ж у свою чергу базується на самоусвідомленні підлітком своєї особистості. Особистість вчиться пізнавати себе в процесі оволодіння знаннями, спілкування та взаємодії з іншими. Гендерна соціалізація дівчинки-підлітка теж здійснюється під впливом соціальних та психологічних факторів: вона, з одного боку, є результатом взаємодії особистості з соціумом (через засвоєння цінностей, зразків поведінки, культури в цілому і формування на основі цього індивідуального досвіду); з іншого боку, вона виникає через процес самовтілення, самореалізації. Як зауважують Т. Захарук та О. Ніколенко з цього приводу, процес становлення особистості неможливий без «...активної діяльності людини та при наполегливій роботі особистості над собою» [115, с.74]. В той же час дівчата-підлітки не завжди володіють методами самовдосконалення, самопроекування, побудови програм власного життя та розвитку. Ситуація ускладнюється ще і порушеною соціалізацією в неповній родині, що позбавляє повноцінної реалізації потреб дівчини-підлітка у самопізнанні, викликає невпевненість у собі, знижену самооцінку, невдоволеність собою і власним життям.

У зв'язку з цим особливо гостро постала необхідність допомогти підліткам у задоволенні потреб у самопізнанні, самовираженні, самоутвердженні, самовизначенні, самоврядуванні, самореалізації з допомогою специфічного змісту, методів і форм, які забезпечують перехід від виховання до самовиховання і зумовлюють успішність процесу гендерної соціалізації. З цією метою нами була розроблена та впроваджена серія занять під загальною назвою «Школа саморозвитку» для дівчат з повних і неповних родин. Вони посприяли формуванню психологічної освіченості підлітків, розвитку їх комунікативної компетентності, виробленню навичок самоаналізу, адекватної самооцінки і саморегуляції, формуванню свідомих мотивів успіху, творчої самореалізації. Загалом із дівчатами було проведено низку занять, зокрема: «Моє справжнє «Я», «Пізнаю самого себе», «Розвиваємо у собі відкритість», «Залучення моделей підтримки» та ін. [265,

с.53-62] Заняття проводилися психологом та соціальним педагогом закладу один раз на місяць. Основна увага під час занять зосереджувалась на висвітленні перед дівчатами-підлітками з неповних родин ролі самовиховання у їхньому розвитку, формуванні у них адекватної оцінки власної особистості, виявленні тих якостей, які необхідно розвивати (зокрема андрогінних), і тих, яких слід позбутися (надмірно фемінізованих чи маскулінізованих). На практичних заняттях ми допомагали дівчатам-підліткам накреслити мету та розробити власну програму самовдосконалення, яка б відповідала сучасному запиту суспільства щодо гендерної рівності. Коли дівчата-підлітки бачили, що справилися з одним-двома завданнями, вони поступово розширювали свої плани.

Також проводився аналіз досягнення дівчатами-підлітками поставлених цілей, порівняння їх досягнень із планами; організовувалися повідомлення про різні системи та методики самовиховання, зокрема, давньогрецьку, систему йоги, систему Д.Карнегі; дівчата-підлітки виписували важливі для себе вислови відомих людей про самовиховання. Для практичного оволодіння навичками самовиховання дівчатами-підлітками виконувалися творчі завдання: проілюструвати методи самовиховання прикладами з художньої літератури, історії, власного досвіду; познайомитись з біографіями видатних особистостей – історичних персон та наших сучасників (чоловіків – Абраам Лінкольн, Тарас Шевченко, Мартін Лютер Кінг, Юрій Гагарін, Білл Гейтс та ін; і жінок – Анна Ярославна, Індіра Ганді, Маргарет Тетчер, Валентина Терешкова, мати Тереза, принцеса Діана, Ліна Костенко та ін.), визначити основні причини, умови, мотиви, які сприяли розвитку їх як видатних особистостей.

Формуванню навичок визначення цілей самовиховання та вироблення здатності до саморегуляції, самоорганізації, самодисципліни, насамперед дівчат-підлітків із неповних родин, посприяв *цільовий проект «Я зростаю»*, структура якого наведена нами у методичних рекомендаціях [265, с.23-24]. Загалом у процесі зустрічей з дівчатами-підлітками були розглянуті питання

та сформовані елементарні навички самопрезентації, організації особистісного росту, розвитку та прояву лідерських якостей, емоційної саморегуляції тощо. Оскільки зустрічі відбувалися раз у місяць, то дівчата мали нагоду апробувати отримані під час занять знання, на практиці у різних ситуація міжстатевої взаємодії. Окрім того, їх рекомендувалося вести *щоденники саморозвитку «Я дівчинка – дівчина – жінка»*. Кожна наступна зустріч починалася із обговорення власних досягнень та труднощів у самореалізації й самопрезентації, висловлення припущень щодо невдач, а також спільного планування можливих варіантів конструктивної міжстатевої взаємодії з батьками, вчителями, однолітками у складних ситуаціях.

Під час організації самовиховання дівчат-підлітків нами була вирішена низка наступних завдань: сприяння гендерній ідентифікації дівчат-підлітків з неповних родин, формування у них адекватної самооцінки; набуття ними досвіду виконання гендерних ролей та навичок організації власної життєдіяльності відповідно до провідної ідеї гендерної рівності.

Особлива увага під час формування соціокультурного досвіду гендерної взаємодії дівчат-підлітків з неповних родин надавалася *творчій самостійній роботі гендерного спрямування*. Так, наприклад, виникла пропозиція самостійної розробки та проведення заняття «Як стають чоловіками і жінками?», метою якого було ознайомити підлітків з особливостями соціокультурних механізмів гендерної соціалізації та виявлення чинників, що впливають на засвоєння гендерних ролей.

Однією із форм творчості була наукова робота у рамках Малої академії наук. Зокрема, під керівництвом автора дослідження, який виконував обов'язки соціального педагога, були створені творчі групи з дівчат-підлітків з неповних родин щодо підготовки та захисту науково-дослідницьких робіт гендерного спрямування. Так, наукові роботи, які були підготовлені за темами «Гендер – від стереотипів до сучасності» та «Гендерні особливості школярів», отримали високі результати (1 і 2 місце) на міському етапі конкурсу творчих робіт.

Таким чином, перша соціально-педагогічна умова забезпечила побудову соціалізуючого процесу на основі особистісно-орієнтованого підходу, де дівчатам-підліткам була надана можливість проявити себе у різних сферах міжособистісної взаємодії. Гендерна соціалізація в рамках зазначеної умови була спрямована на формування особистості дівчини-підлітка, надання допомоги в її особистісному самовизначенні, залучення до активної участі у житті соціуму, в тому числі до суспільних соціокультурних норм гендерної поведінки.

Не менш важливою соціально-педагогічною умовою успішної гендерної соціалізації виступала, на нашу думку, *цілеспрямована соціально-педагогічна підтримка дівчат-підлітків з неповних родин і супровід процесу їх гендерної соціалізації*. Метою такої роботи у процесі гендерної соціалізації було створення умов для всебічного розвитку дівчат-підлітків у мікросоціумі за такими напрямками:

- 1) діагностична робота психолога з підлітками;
- 2) корекційна робота з дівчатами-підлітками, які зазнали десоціалізуючих впливів унаслідок втрати батька (факультативний курс «Пізнай себе»), або які не оволоділи знаннями щодо гендерних характеристик особистості (гурток «Основи гендерної культури»);
- 3) активізацію роботи соціально-психологічної служби школи та класних керівників щодо організації позитивної гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин.

Діагностично-корекційний напрямок соціально-педагогічної підтримки дівчат-підлітків з неповних родин передбачав створення характеристики класного колективу на основі вікових та соціальних особливостей. При цьому:

- уточнювалась кількість учнів, у тому числі хлопчиків і дівчат, їх віковий склад (роки народження), тип класного колективу (постійний чи оновлений у порівнянні з попереднім роком);

– складався соціальний паспорт сімей (повні, неповні, багатодітні, малозабезпечені, неблагополучні; освіта батьків, матеріальне становище, умови проживання);

– виявлялися діти пільгових категорій (інваліди, «чорнобильці», сироти, напівсироти, що знаходяться без опіки батьків), важковиховувані учні (схильні до правопорушень, “не адаптувалися” в колективі, некомунікабельні, із неблагополучних сімей тощо);

– оцінювалося ставлення батьків до школи.

Діагностична робота проводилася в рамках обов’язкового психолого-педагогічного супроводу. Однак у процесі проведеної роботи особлива увага надавалася відповідям дівчат-підлітків із неповних родин, а також глибше було вивчено їхні соціальні характеристики: доручення, суспільна та пізнавальна активність; відповідальність, самодисципліна; культура поведінки в школі та поза нею; загальний розвиток (стан здоров’я, допитливість, винахідливість, розвиток мови, організованість, уважність активність на уроці, ступінь оволодіння основними навичками, рівень вихованості). У подальшому дівчат-підлітків залучали до різних форм культурно-масової та соціально-виховної роботи (учнівського самоврядування, наукових гуртків тощо).

У межах другого напрямку *групова корекційна робота* була проведена, насамперед, із дівчатами-підлітками, які зазнали десоціалізуючих впливів унаслідок розлучення батьків або смерті одного із них. З цією метою для дівчат-підлітків із неповних родин був упроваджений *факультативний курс «Пізнай себе»* [265, с. 64-71]. Цей курс був розрахований на учнів 7-8 класів. Він проводився раз у два тижні, реалізуючи такі важливі завдання:

– допомога дівчатам-підліткам у формуванні цілісної, самодостатньої та всебічно розвинутої особистості, яка досконало володіє навичками міжстатевого спілкування (тематичні блоки «Психологія – наука про людину» та «Індивідуальні психологічні особливості особистості», круглий

стіл на тему «Мій досвід спілкування», складання пам'ятки «Як зрозуміти іншу людину», рольові ігри «Посміхнись», «Комплімент», «Погляд» та ін.);

– формування позитивної емоційної гендерної ідентичності (заняття «Підлітковий вік – конфлікт душі та тіла», «Дружба», «Кохання», твір-роздум «Роль кохання в житті людини», ігри «Словник емоцій» та ін.).

– самодіагностика особистості підлітка та надання психологічних рекомендацій щодо розвитку його індивідуальності, не обмеженої традиційними гендерними стереотипами (тести «Як Ви запам'ятовуєте?», «Структура вашого темпераменту», «Намалюй свій характер», «Як Ви себе контролюєте», «Чи конфліктна Ви особистість», «Ви – справжній друг?», «Яка Ваша самооцінка?» та ін.).

Корекційна робота також була спрямована на виявлені порушення у протіканні процесу гендерної соціалізації. В означеному аспекті особливої уваги потребувала корекція труднощів щодо зміни традиційних соціокультурних гендерних стереотипів у егалітарному напрямку. В межах цього напрямку відбувалось залучення дівчат-підлітків із неповних родин та їхніх однолітків з повних родин до участі у роботі *гуртка «Основи гендерної культури»* [265, с.71-81].

Під час гурткової роботи підлітки:

– удосконалили свої знання про гендер та гендерні відносини (заняття «Гендерна культура та її характеристика», «Гендерні ролі та їх різноманіття», малювання на тему «Як юнаки уявляють кімнату дівчат і навпаки», інтерактивна вправа «Структура гендерних взаємин» та ін.);

– детальніше осмислили власну роль у родині та суспільстві (заняття «Сім'я як один із факторів гендерної соціалізації», «Демократія починається в родині», бесіда «Наші батьки, бабусі й дідусі», рефлексивна гра «Мій комплімент і дарунок для тебе» та ін.),

– переосмислили власні соціокультурні норми гендерної поведінки (заняття «Маскулінність і фемінінність: неоднозначність трактувань», «Гендерні стереотипи та їх вплив на соціалізацію», складання колажів на

тему «Дівчина – лідер, лідер – юнак», інтерактивні вправи «Гість із іншої галактики», «Норми жіночності/мужності», «Шкільні стереотипи» та ін.).

Саме в процесі проведеної роботи гармонізувалися відносини між хлопцями та дівчатами, оскільки постійний тісний контакт сприяв формуванню навичок гендерної рівності в класі й суспільстві в цілому через зміну стереотипів гендерної поведінки дівчат-підлітків. Проведені тренінгові вправи, рольові ігри, методики допомогли не тільки ознайомити дівчат-підлітків з гендерним аспектом, але сприяли розширенню їх обізнаності про особливості психосексуального розвитку обох статей, про конструктивні методи міжстатевого спілкування та використання їх на практиці.

Індивідуальна корекційна робота здійснювалася психологом з окремими дівчатами-підлітками, які не оволоділи знаннями щодо гендерних характеристик особистості на основі сучасних соціокультурних норм і відповідно мали занижену самооцінку та прояви агресивності. Змістове наповнення формувалося за вимогами доступності, пояснення будувалися на художніх прикладах, що дуже допомагало розширити світогляд дівчат-підлітків. Більшість із них активно йшли на контакт. Результати фіксувалися в журналі обліку індивідуальної корекційної роботи .

Під час реалізації зазначеної соціально-педагогічної умови окрему увагу було звернено також на *активізацію роботи соціально-психологічної служби школи та класних керівників* щодо організації позитивної гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин. Для цього була проведена відповідна робота з педагогічним колективом, зміст якої нами буде висвітлено далі. Одним із її результатів стало планування та організація класними керівниками низки виховних заходів - виховної години на тему «Хто в домі господар?» та валеологічного вечору «Турнір майбутніх сімей», спрямованих на успішне засвоєння та активне відтворення дівчатами-підлітками соціокультурних гендерних стереотипів сучасності.

Третя соціально-педагогічна умова – надання соціально-педагогічної допомоги неповній родині щодо дотримання егалітарних соціокультурних норм гендерного виховання – реалізовувалась через такі напрями:

- вивчення неповних родин;
- налагодження конструктивної соціальної взаємодії в родині;
- соціальна-педагогічна просвіта батьків з неповних родин з гендерних питань;
- висвітлення профорієнтаційних питань;
- удосконалення системи статевого виховання у родині;
- організація сімейного дозвілля.

Першим кроком соціально-педагогічної допомоги було детальне вивчення неповних родин, в яких проживають дівчата-підлітки. Воно було певним чином систематизоване та проведене на основі анкет розроблених автором дослідження (див. дод. Б.2.1-2.3). За їх результатами були складені карти обліку неповних сімей. Після цього нами було проведене вивчення особливостей виховання в родині, необхідно було виявити обізнаність батьків із психологічними, віковими особливостями дівчат-підлітків, їхніми захопленнями, важливим моментом стало з'ясування стилю внутрішньо родинного спілкування та гендерних соціокультурних норм.

Слід звернути увагу на те, що повноцінна гендерна соціалізація в родині здійснюється за умови соціальної взаємодії в родині. З метою налагодження конструктивної соціальної взаємодії в неповній родині нами був проведений цикл семінарів-практикумів «На шляху до взаєморозуміння» [265, с.86-93].

До участі у заняттях були залучені матері з неповних родин, при цьому важливо наголосити, що взяли участь майже 65% матерів. Під час занять (1 раз на місяць упродовж другого семестру першого експериментального року) розглядалися такі теми: «Світ підлітка і світ дорослих», «Мова прийняття і мова не прийняття» (в ході заняття наголошувалось на необхідності активного слухання батьками власних дітей), «Проблеми дітей і проблеми

батьків» (цей семінар передбачав участь і самих підлітків), «Конфлікти», «Похвала і покарання» та ін. На семінарах окрім опрацювання теоретичного матеріалу значна увага була відведена діалогічному спілкуванню матерів щодо питань виховання підлітків та виконання практичних завдань, спрямованих на з'ясування обізнаності матерів щодо уподобань та бажань власних дітей.

Логічним продовженням такої роботи стала *соціально-педагогічна просвіта матерів із неповних родин* щодо провідних напрямів гендерної соціалізації сучасного підлітка і дотримання егалітарних соціокультурних норм гендерного виховання. Просвіта батьків спрямовувалась на застосування ними особистісно-орієнтованого підходу як основної стратегії соціального захисту дитини, організації виховного процесу на основі глибокої поваги до особистості дівчинки, врахування особливостей її індивідуального розвитку, ставлення до неї як до свідомого, повноправного і відповідального учасника виховного процесу, який усвідомлює свою гідність і поважає гідність та свободу інших людей, втілює в життя провідну ідею гендерної рівності. Батьків не примушували виконувати ті чи інші вимоги, а різними способами створювали умови, щоб вони самі прийшли до розуміння значення даної вимоги. Загалом соціально-педагогічна просвіта передбачала підвищення обізнаності батьків щодо сучасних соціокультурних стереотипів виховання і відтворення цих соціокультурних норм у власній гендерній поведінці.

Педагогізація батьків з питань гендерної соціалізації дівчат-підлітків здійснювалась відповідно до попередньо складеного плану роботи *«Рік гендерної просвіти»*, наведений нами у методичних рекомендаціях [265, с.94-95]. Ним було передбачено зустрічі з батьками один раз на місяць упродовж 2011-2012 н.р.

Соціально-педагогічна просвіта здійснювалась через такі форми роботи: батьківські збори «Психологічні та вікові особливості підлітків» задля уточнення знань батьків про вказаний віковий період; лекції з елементами бесіди «Гендерна соціалізація» та «Від гендерної ідентифікації до

успішного життя» (методичні рекомендації [265, с.82-85]), батьківські збори «Гендерне виховання підлітків» з метою ознайомлення батьків із основними положеннями гендерного виховання дітей, консультації на тему «Організація гендерного виховання в родині» та «Методи виховання, що сприяють розвитку соціокультурних норм гендерної рівності», семінар-тренінг на тему «Розмова з дівчатами на «важкі теми»», семінар «Уявлення дівчат-підлітків про ролі майбутніх чоловіка і дружини, мами і тата», родинні свята «У сімейному колі» та ін.

В межах просвітницької роботи з матерями з неповних родин було організовано тематичну виставку «Про гендер цікаво». Її проведення відбувалась під керівництвом заступника директора з виховної роботи та за участю вчителів образотворчого мистецтва, педагога-організатора, соціального педагога та психолога. На виставці були представлені панорами соціальних ролей, гендерні карикатури «Гендерний стереотип – карикатура дійсності», малюнки «Гендер очима підлітка» та «Підлітки проти насильства», фотоколажі на тему «Гендерний сюжет», фотопроєкт «Міжнародний жіночий день – історія у фотографіях».

Врахувавши запит батьків у необхідності удосконалення практичних умінь і навичок щодо організації гендерного виховання в родині та з метою створення єдиного освітнього простору в навчальному закладі та сім'ї нами була розроблена *програма батьківського клубу «Діалог»* [265, с.96-104], що включала в себе такі розділи: «Гендерні стосунки в сім'ї», «Найпоширеніші групові ролі та їх характеристика», «Особливості статевої самосвідомості старшокласників», «Виховання дівчинки – майбутньої матері», «Як говорити з юнаками та дівчатами про любов, шлюб і сім'ю», «Виховання ненасильством у сім'ї» та ін. Заняття батьківського клубу проводились за участю соціально-психологічної служби шкіл та заступників директорів з виховної роботи. Розкриття останньої теми «Взаємодія школи та родини як умова формування особистості підлітка» виявилось корисним не тільки для батьків із неповних родин, але й для педагогів, оскільки в її межах був

здійснений аналіз особливостей соціалізуючих впливів родини та школи. Його результати відображені в табл. 2.5.

Таблиця 2.5

**Недоліки і переваги впливу родини і школи як провідних агентів
гендерної соціалізації підлітків**

ШКОЛА	РОДИНА
Недоліки	Переваги
<p>Ділова форма спілкування вчителів з дітьми, знижена його інтимність, емоційна недостатність.</p> <p>Наявність постійної зміни вчителів.</p> <p>Спрямованість вчителя на всіх дітей, недостатність індивідуального спілкування з кожною дитиною.</p>	<p>Порівняно «м'які» відносини між батьками та дитиною, емоційна насиченість відносин.</p> <p>Сталість і тривалість педагогічної програми поведінки батьків, вплив їх на дитину.</p> <p>Індивідуальна спрямованість педагогічних впливів до дитини.</p>
Переваги	Недоліки
<p>Наявність і використання виховної програми, педагогічних знань у педагогів.</p> <p>Цілеспрямований характер виховання дітей.</p> <p>Забезпечення умов для виховання і дітей.</p> <p>Застосування методів виховання, навчання, адекватних віковим особливостям.</p> <p>Вміле застосування оцінки діяльності та поведінки дітей як стимулу їх розвитку.</p> <p>Різноманітна змістовна діяльність дітей.</p> <p>Можливість спілкуватися з широким колом однолітків.</p>	<p>Відсутність програми виховання, наявність уривчастих уявлень у батьків про виховання, використання батьками випадкової педагогічної літератури.</p> <p>Стихийний характер виховання дитини, використання окремих традицій та елементів цілеспрямованого виховання.</p> <p>Прагнення дорослих створити в сім'ї умови для себе, нерозуміння ними важливості цих умов для дитини.</p> <p>Нерозуміння вікових особливостей підлітків, інертність у пошуках методів виховання.</p> <p>Нерозуміння ролі оцінки у вихованні, прагнення оцінювати не його поведінку, а його особистість.</p> <p>Одноманітність і мало змістовність діяльності дитини в сім'ї. Брак спілкування з однолітками в діяльності.</p>

Вище зазначені форми роботи сприяли ознайомленню батьків з гендерними соціокультурними нормами сучасності та дозволили порівняти їх

з традиційними соціокультурними нормами. Поточне інтерв'ювання засвідчило, що більшість опитаних батьків (73,92%) усвідомлюють необхідність зміни традиційних гендерних стереотипів виховання і власної поведінки у егалітарному напрямку.

Особливого значення в роботі з батьками з неповних родин було надано питанню щодо *висвітлення профорієнтаційних питань* шляхом проведення конференції «Шлях до успіху». Важливо наголосити, що організації цього заходу передувало запровадження факультативного курсу «Пізнай себе», під час якого проводилось ознайомлення дівчат-підлітків з основними психічними процесами та станами, а під час практичних занять за допомогою тестових методик був виявлений рівень розвитку пізнавальних психічних процесів, проведена серійна психодіагностика щодо професійних нахилів дівчат-підлітків. Відповідно до цього були розроблені рекомендації щодо обрання професії, при цьому вибір професії не обмежувався традиційними соціокультурними нормами щодо поділу їх на чоловічі та жіночі. Професії підбиралися відповідно до індивідуальних здібностей дівчини-підлітка. В ході конференції батьки з неповних сімей мали можливість ознайомитися з результатами діагностики та отримати коментарії фахівців. Також під час конференції мав місце виступ соціального педагога на тему «Професійна діяльність – від стереотипів до сучасності»

Практика засвідчила, що успішне вирішення завдань гендерної соціалізації неможливе без *налагодження системи статевого виховання у родині*. Його результативність обумовлюється принципом єдиного підходу, який виявляється в спільності поглядів з боку батьків, педагогів та медичних працівників до статевого виховання. Тому доцільним напрямком педагогізації батьків ми вважали також організовані зустрічі останніх з медичними працівниками та участь батьків у лекціях на теми «Стать і сексуальність», «Сучасність чи розбещеність?». Під час проведення вищезазначених заходів було реалізовано такий важливий принцип статевого

виховання, як поєднання моральності та гігієнічних умов, що передбачав свідому підготовку дівчат-підлітків до виконання сексуальних гендерних ролей.

Значна увага колективом школи приділялась також *організації сімейного дозвілля*. Під час спільного відпочинку батьки краще пізнають своїх дітей, зміцнюється здоров'я дорослих і дітей. Найбільш прийнятний вид відпочинку це – *сімейна прогулянка*. Дівчата-підлітки запрошували своїх однолітків та матерів. Важливою етапом була підготовка до прогулянок, розробка маршрутів, збір матеріалу, планування режиму праці та відпочинку. Результати спостереження за підготовкою до цього виду діяльності засвідчили про підвищення у матерів упевненості в собі та в своїх виховних можливостях, переорієнтацію традиційних соціокультурних гендерних стереотипів у батьківській свідомості та поведінці в егалітарний бік. Ця робота виявилась ефективною, оскільки, за свідченням батьків, відбулося також розширення можливостей взаєморозуміння з підлітками та активізувались комунікативні процеси в родині.

Соціально-педагогічні умови, сформульовані нами у підрозділі 2.2., передбачають реалізацію процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків у безпосередній взаємодії з провідними агентами соціалізації – школою та родиною. Саме тому *четвертою умовою* успішної гендерної соціалізації дівчат-підлітків ми вважаємо *підготовку педагогічного колективу до активного сприяння гендерній соціалізації підлітків*. Адже лише педагог, який обізнаний з гендерними питаннями та готовий до вирішення їх на практиці, здатен здійснювати ефективний вплив на дівчат-підлітків.

Оцінювання гендерної грамотності педагогів, а також їхньої професійної підготовленості до реалізації принципів гендерного підходу в освіті, було здійснено нами за допомогою попереднього анкетування (див. дод. Б.3.1-Б.3.2). В експерименті брали участь класні керівники та педагоги-предметники, які працюють з підлітками. Аналіз отриманих результатів дозволив зробити висновок про ґрунтовну обізнаність педагогів із поняттями «гендер» та «гендерні характеристики особистості». Водночас результати

спостереження довели, що гендерні соціокультурні норми у більшості педагогів є традиційними, тобто на практиці вони по-різному ставляться до хлопчиків і дівчат. А це значить, що педагоги потребували переорієнтації в егалітарному напрямку.

Реалізація четвертої умови відбувалась через три *напрями*:

1. Засвоєння провідних ідей гендерної рівності, вмінь моделювання виховного процесу з урахуванням рівня розвитку гендерних характеристик вихованців та соціального статусу родин, в яких вони проживають; розробляти методичне та дидактичне забезпечення процесу гендерного виховання (конспекти занять, сценарії рольових ігор, тренінги); розробляти рекомендації для батьків.

2. Використання отриманих знань у практичній діяльності.

3. Гендерна самоосвіта педагогів.

З метою підвищення обізнаності педагогів з гендерними нормами сучасності та надання можливості порівняти їх з традиційними соціокультурними нормами нами був упроваджений шестигодинний *тренінг* «*Стать і гендер. Ціна стереотипів*» (4 сесії по 1 годині 20 хвилин) [265, с.105-117]. Реалізація першого напрямку передбачала також розробку і впровадження циклу *навчально-методичних семінарів для педагогів* «*Гендерне виховання – шляхи оптимізації в сучасному суспільстві*». Дана програма розроблена на основі програми гендерних курсів, які організовуються Міністерством освіти ФРН [345], будучи адаптована та розширена шляхом включення до неї модулів, які сприяють розвитку професійної підготовленості педагогів до реалізації принципів гендерного підходу в освіті, забезпечують їх знаннями щодо особливостей розвитку дівчат-підлітків, а також елементарними навичками психодіагностики, що дозволяють керувати процесом гендерної соціалізації.

Створюючи програму ми врахували, що реалізовувати гендерний підхід дозволяють такі вміння: діагностувати рівень розвитку гендерних характеристик особистості; здійснювати моделювання виховного процесу з

урахуванням рівня розвитку гендерних характеристик вихованців; аналізувати існуючі освітні програми та технології з точки зору гендерного підходу і відповідно до запиту суспільства; розробляти методичне та дидактичне забезпечення процесу гендерного виховання (конспекти занять, сценарії рольових ігор, тренінги); розробляти рекомендації для батьків. Програма науково-методичних семінарів для педагогів містила в собі теоретичний блок та практичні завдання. Їх структура наведена нами у методичних рекомендаціях [265, с.25]. Семінари проводилась соціальним педагогом та психологом школи.

Важливим напрямом роботи щодо підготовки педагогів до організації роботи з неповними родинами став *цикл міні-лекцій для класних керівників «На шляху до гендерної рівності»*, що проводився соціальним педагогом у межах методичних об'єднань аз темами: «Базові поняття гендерної теорії» [265, с.117], «Роль матері в сімейному вихованні», «Взаємини чоловіка й жінки», «Внутрішньосімейні психологічні фактори, що мають виховне значення», «Як зрозуміти дитину різної статі», «Гендерна соціалізація та агенти гендерної соціалізації» [265, с.118].

Реалізація другого напрямку – *використання отриманих знань у практичній діяльності* – здійснювалася через таку форму роботи, як підготовка *семінару-практикуму для соціальних педагогів міста «Особливості гендерної соціалізації сучасних підлітків»*. Важливо наголосити, що свої виступи педагоги присвятили темі «Культура гендерних відносин як передумова сприятливого мікроклімату навчально-виховного процесу», провідною ідеєю якого став вислів В. Сухомлинського «Вихователь – виховуй себе». Ними також було розкрито необхідність використання інтерактивних технологій у процесі гендерної соціалізації – «Соціалізуючі можливості інтерактивних технологій».

Під час семінару соціальні педагоги міста були залучені до *естафети передового досвіду «Провідні технології гендерної соціалізації підлітків»*. Дана форми роботи передбачала попередню розробку бланку, де кожен

педагог повинен був описати: власний досвід гендерної соціалізації та досвід гендерного виховання в педагогічній діяльності. Аналіз бланків дав змогу узагальнити провідні напрямки діяльності, які використовують соціальні педагоги для сприяння процесу гендерної соціалізації учнів (табл. 2.6).

Таблиця 2.6

Напрямки роботи соціального педагога щодо гендерної соціалізації

Робота з класним колективом	Індивідуальна робота з учнями	Робота з батьками
Класні збори, класні години, бесіди, робота з періодичними виданнями, диспути, дискусії, конференції, проекти, акції, конкурси, вікторини, ігри-драматизації, етичні бесіди, театр-експромт, колективні творчі справи, заняття по оволодінню гендерною культурою поведінки, дотримання норм моралі у взаєминах із представниками іншої статі	Тренінги, анкетування, розв'язання ситуацій, тестування задля вивчення особливостей дітей, відвідування уроків з метою спостереження за учнями, бесіди з вчителями-предметниками про особливості дітей, індивідуальні бесіди з учнями, аналіз анкет, залучення конкретних учнів до проведення і підготовки заходів, психологічні і соціальні дослідження.	Батьківські збори, засідання батьківського комітету, батьківський всеобуч, анкетування батьків, обговорення з батьками ситуацій, обмін досвідом гендерного виховання дітей у сім'ї, відвідування сімей, консультації для одиноких батьків, дні відкритих дверей для батьків, залучення батьків до колективної класної діяльності, індивідуальні бесіди з батьками, родинні свята.

У процесі роботи з класними керівниками було встановлено, що особливо важливим є те, щоб у ході педагогічної підтримки педагог сприяв засвоєнню цінностей гендерної рівності, стимулював конструктивно-аналітичне ставлення до традиційних гендерних стереотипів, розвивав рефлексію, культивував емоційне і конструктивне ставлення до власного гендеру, створював умови для включення дівчини-підлітка в різні види діяльності.

Реалізація третього напрямку – *гендерної самоосвіти соціального педагога*, мала на меті неперервне удосконалення підготовленості педагогів

до реалізації принципів гендерного підходу в освіті. Зрозумівши свої інтереси в даний період часу, педагог мав визначитися з напрямками своєї роботи у поточному році. Саме тому нами був розроблений орієнтовний *план самоосвіти соціального педагога* [265, с.119-120].

Загалом було передбачено, що гендерно грамотний педагог повинен удосконалювати свою обізнаність щодо провідних складових гендеру у таких напрямках: професійний (відтворення егалітарних гендерних стереотипів); психолого-педагогічний (опанування провідних методів діагностики гендерних характеристик); психологічний (спілкування з урахуванням ідей гендерної рівності); методичний (розширення форм, методів і прийомів навчання, вільних від традиційних гендерних стереотипів).

Реалізація означених напрямів передбачала: розробку соціальними педагогами спільно із педагогічним колективом школи нових спецкурсів та гендерних модулів, що сприятимуть подальшій апробації новітніх методик; дослідження набуття школярами гендерної ідентичності у рамках навчально-виховного процесу; створення навчально-методичних кейсів щодо принципів та форм упровадження гендерно-освітніх занять (діалог, дискусії, аналіз конкретних гендерних життєвих ситуацій, гендерні ігри, методи психолого-педагогічної підтримки, методи створення вибору, складання гендерної автобіографії, наративів тощо).

Підготовка педагогічного колективу до активного сприяння гендерній соціалізації підлітків передбачала їхню участь в інформаційних кампаніях щодо запобігання та системної протидії гендерному насильству, трансляції гендерних знань на широку громадськість, а також намагання будувати власні шлюбно-сімейні стосунки на паритетних засадах.

Слід підкреслити, що реалізація усіх заходів, передбачених соціально-педагогічними умовами, здійснювалася паралельно та з активним залученням усіх учасників соціально-педагогічного процесу (дівчат-підлітків, батьків, педагогів). Це забезпечило цілісність, систематичність, комплексність та багатогранність соціально-педагогічних впливів, а отже і їх результативність.

З метою перевірки ефективності впливу спрогнозованих нами соціально-педагогічних умов на процес гендерної соціалізації дівчат-підлітків з неповних родин на контрольно-результативному етапі нами було проведено повторні контрольні зрізи за визначеними нами у підр. 1.1 критеріями, показниками гендерної соціалізованості та відповідними їм діагностичними методиками (див. дод. Б.1-Б.3).

Узагальнені результати контрольних зрізів дозволили простежити за динамікою окремих показників та в цілому рівнів гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних родин в експериментальній (де робота забезпечувалася впровадження моделі та соціально-педагогічних умов гендерної соціалізації) та контрольній групах (де дівчата-підлітки проходили процес гендерної соціалізації в умовах традиційної навчально-виховної системи).

Насамперед, нами було простежено зміни, які відбулися у *когнітивно-особистісному компоненті гендерної соціалізованості*, якому відповідав знаннєвий критерій. Одним з його показників були *уявлення дівчат-підлітків про чоловіка* (рис. 2.6). З метою його контрольного вивчення нами була повторно використана анкета «Виявлення уявлень дівчат-підлітків про особистість чоловіка» (див. дод. Б.1.1). Отримані результати засвідчили суттєве зниження відсоткового показника за показником «наявність чоловічих рис» з 52,00% до 28,08% у дівчат-підлітків ЕГ. Також, результати проведеної роботи вплинули на оцінку дівчатами-підлітками «наявності у чоловіка господарсько-побутових вмінь», цей показник знизився із 78,00% до 54,08% дівчат ЕГ. Взагалі, щодо контрольних результатів експериментальної групи можна зазначити, що відбулось уточнення уявлень дівчат-підлітків щодо рис властивих реальному чоловіку. Його образ втратив надмірну ідеалізованість і став максимально наближеним до образу звичайного чоловіка. Щодо результатів КГ то можна зазначити лише несуттєві відмінності (в межах 1-2%). Це є свідченням того, що особистість і чоловіка в уявленнях дівчат-підлітків із неповних родин щодо особистості реального чоловіка стали більш гнучкими. Отже, сучасний чоловік в уявленнях дівчат-підлітків із

неповних родин втратив свою надмірну ідеалізацію і набув реальних рис: що є свідченням розвитку їх гендерних уявлень.

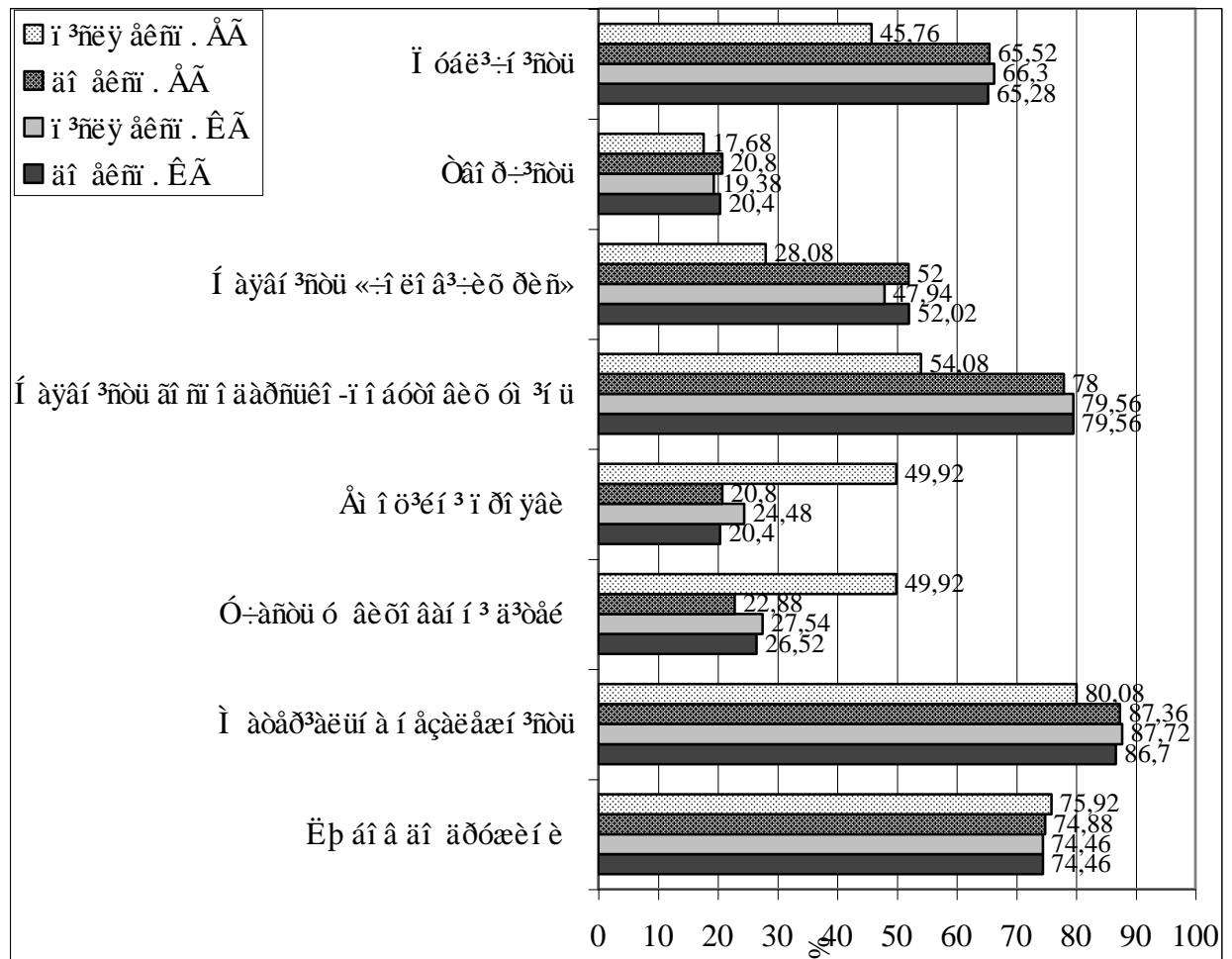


Рис. 2.6 Динаміка уявлень дівчат-підлітків з неповних родин ЕГ і КГ про особистість реального чоловіка

Для виявлення змін в уявленнях дівчат-підлітків про еталони поведінки хлопчиків та дівчат ми повторно провели анкетне опитування «Хлопці та дівчата нашого класу» (див. дод. Б.1.2). Аналіз його результатів, представлений у дод. Д.2, дозволяє констатувати, що, незважаючи на неповноту родину, нам вдалося сформуваати адекватні уявлення про особистість чоловіка у дівчат-підлітків з неповних родин ЕГ. Наприклад, «справжнього хлопця» представниці ЕГ охарактеризували, як чесного – 92,37%, розумного – 89,16%, доброго – 87,97%. Ці відповіді наближені до відповідей дівчат-підлітків із повних родин і суттєво відрізняються від

відповідей, отриманих під час пілотного дослідження (сміливий – 84,14%, джентльмен – 88,63%, чесний – 68,84%).

Змінилися уявлення дівчат-підлітків із неповних родин і про *соціальні ролі, які виконують чоловіки і жінки у суспільстві*. Вони стали більш егалітарними. Так, нами виявлено, що пріоритетне місце щодо майбутньої життєдіяльності дівчат-підлітків із неповних родин належить бажанню «отримати професію» – 94,17% опитаних в ЕГ та 93,25% опитаних КГ. Цей результат свідчить про усвідомлення дівчатами-підлітками професійної складової егалітарної моделі соціалізації. Друге місце належить бажанню «мати сім'ю» (95,26% – ЕГ; 98,62% – КГ). Це, на нашу думку, є позитивним моментом, оскільки саме в родині засвоюються гендерні норми суспільства, а її неповнота ускладнює процес гендерної соціалізації. А ось «отримання освіти» залишається більш значущим для учасниць ЕГ (97,25%), щодо КГ, то таке бажання є у 83,42%.

Окрім того, нами зафіксовано, що після проведення експериментальної роботи суттєво розширилися уявлення про майбутнє у дівчат із неповних родин. В ЕГ відбулося підвищення показників із таких напрямів самореалізації, як «стати популярною» – з 1,52% до 16,36%, та «отримати освіти» – з 83,% до 91,25%. Це свідчить про прийняття дівчатами-підлітками егалітарних уявлень суспільства і зняття традиційних обмежень щодо сфер життєдіяльності жінки в суспільстві. Зроблене припущення підтверджується і результатами відповідей, отриманих на запитання: «Я хотів би поглиблено вивчати....». Так, дівчата-підлітки з неповних родин ЕГ проявили підвищення зацікавленості до вивчення природничих наук (з 16,28% до 34,45%) і дещо зменшився їх потяг до гуманітарних наук (з 58,16% до 46,35%). Причиною цієї зміни ми бачимо усвідомлення та подолання дівчатами-підлітками ЕГ традиційних соціокультурних гендерних стереотипів, які говорять, наприклад, що жінки «не розбираються в математиці» та ін.

Для оцінювання змін, що відбулися в *емоційно-ціннісному компоненті гендерної соціалізованості дівчат-підлітків*, якому відповідав ціннісний

критерій, нами було проведено діагностику такого показника, як *зміст гендерних стереотипів і цінностей дівчат-підлітків*. З метою повторного аналізу найбільш поширених соціокультурних стереотипів ми провели відповідне авторське анкетування «Стереотипи сучасності» (див. дод. Б.1.4). Нами виявлено, що, насамперед, зменшилась кількість стійких стереотипів (дод. Д.3). У цій групі залишились стереотипи, які описують зовнішність представників різних статей та стереотип «жінка не повинна бути легко досяжною для чоловіка» (66,73% – ЕГ та 64,16% – КГ). Ці стереотипи відображають сучасний запит суспільства щодо гендерної рівності, оскільки ніяким чином не обмежують самореалізацію особистості, та свідчать про наявність моральних норм у дівчат-підлітків ЕГ і КГ. До групи дискусійних стереотипів перейшли стереотипи, що при пілотному дослідженні були визначені як стійкі – «чоловік постійно повинен намагатися завойовувати жінку» (65,35% – ЕГ), «жінка повинна бути звабливою» (88,66% – ЕГ). Щодо стереотипу «чоловік постійно повинен намагатися завойовувати жінку», то існує значна різниця у відповідях дівчат-підлітків ЕГ і КГ. Так, дівчата-підлітки ЕГ (56,34%) на відміну від КГ (75,32%) – наголошують на потребі в рівноправній поведінці. А зниження позитивних відповідей щодо стереотипу «жінка повинна бути звабливою» (48,62% у ЕГ та 52,13% у КГ) підтверджує зроблений висновок.

Зміни відбулися і в групі дискусійних стереотипів. До неї перейшли стереотипи «родина для чоловіка не головне» та «жінка повинна вміти готувати і вести домашнє господарство». З цими стереотипам не погоджуються 46,12% та 40,13% дівчат-підлітків ЕГ та 25,12% та 17,15% дівчат-підлітків КГ.

Група «заперечувальних стереотипів» теж зазнала змін внаслідок її розширення такими стереотипами, як «жінка повинна бути скромною» та «жінки не повинні намагатися опанувати типово чоловічі професії». З першим стереотипом не погоджуються 74,47% дівчат-підлітків ЕГ та 55,56% учасниць КГ, а з другим – відповідно 88,44% та 73,17%.

Узагальнення отриманих результатів дає нам змогу зробити такі висновки: внаслідок експериментальної роботи відбулися зміни щодо існуючих у суспільстві соціокультурних характеристик представників різної статі. Ці зміни прослідковуються щодо кожної характеристики окремо, загалом маючи тенденцію до заперечення тих соціокультурних норм, які накладають обмеження на провідні сфери життєдіяльності сучасної жінки: професійна діяльність та діяльність, пов'язана з використанням лідерських якостей. В той же час розширюється коло життєдіяльності чоловіка за рахунок виконання домашніх та професійних обов'язків, які традиційні гендерні стереотипи приписували виключно жінкам. Підґрунтям цих змін є зміна у соціокультурних механізмів опрацювання інформації, притаманних людській свідомості.

Нами також було простежено зміни, які відбулися в *поведінковому компоненті гендерної соціалізованості*, якому відповідав діяльнісний критерій. Одним з його показників був *тип гендернорольової поведінки* дівчат-підлітків. Його вивчення здійснювались за методикою С.Бем «Якою мірою Ви орієнтовані на психологічні відмінності статей?» [28, с. 256]. Результати представлені нами на рис. 2.7.

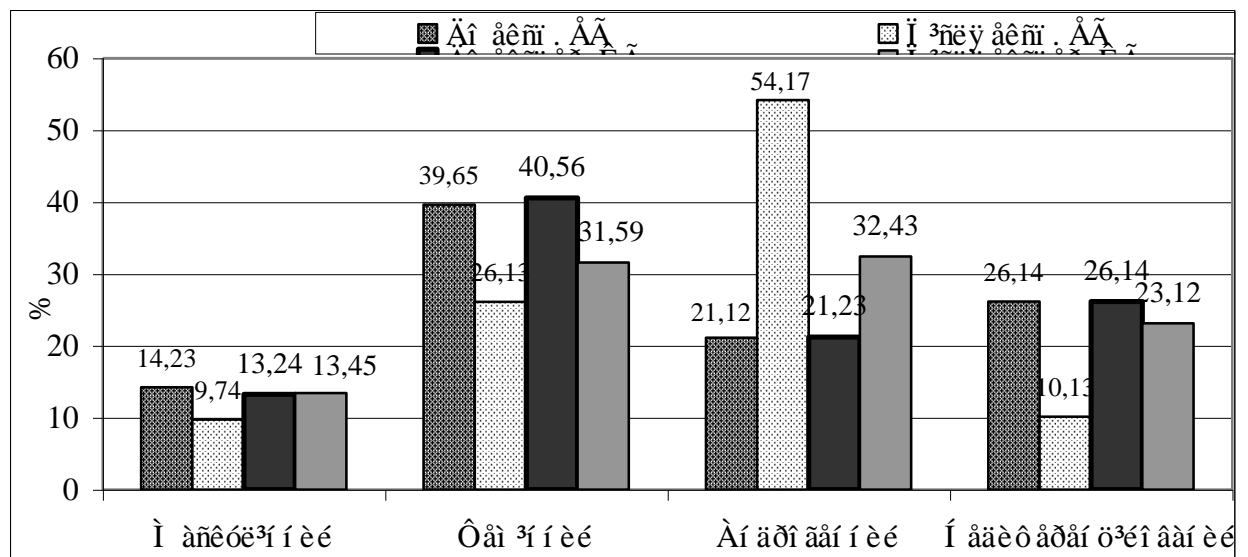


Рис. 2.7. Динаміка типів гендернорольової поведінки

Результати, представлені на рис. 2.7, дозволяють стверджувати про зменшення частки осіб із недиференційованим типом гендернорольової поведінки (із 26,14% до 10,13%) та відповідно збільшення числа дівчат-підлітків ЕГ, які дотримуються андрогінного типу поведінки (54,17%). Загалом дівчата-підлітки ЕГ проявляють у поведінці переважно андрогінні (54,17%) та фемінінні риси (26,13%). Це, на нашу думку, засвідчує успішне засвоєння дівчатами-підлітками ЕГ егалітарних гендерних знань, які відобразилися в конструктивному типі гендерної поведінки.

Порівняння даних ЕГ та КГ дозволяє також зробити висновок про більш значущі зміни саме в ЕГ. Зокрема, в КГ зменшення числа дівчат із маскуліним типом поведінки відбулося лише на 1%, а в ЕГ – на 4,5%; з недиференційованим типом в ЕГ – на 16 % зменшення, а в КГ – лише на 3%; збільшення дівчат із андрогінним типом поведінки в ЕГ відбулося на 33%, а в КГ – на 10,8%.

Другий показник поведінкового компоненту гендерної соціалізованості – *рівень гендерної активності дівчат-підлітків із неповних родин* – вивчався за допомогою методу спостереження. Його результати відображені на рис. 2.8. Спостереження за гендерною поведінкою дівчат-підлітків з неповних родин ЕГ дозволяє стверджувати наявність позитивних показників гендерної активності: у навчанні – 45,34%, у спілкуванні з однолітками – 49,67%, у повсякденній діяльності – 44,28%, у заняттях на гендерну тематику – 35,87%. Тобто відповідно до початку експерименту ці показники збільшились щонайменше в два рази.

Разом із тим у КГ простежуються дещо нижчі показники. Зокрема, високий показник гендерної активності у повсякденній діяльності в ЕГ становить 44,28%, а у КГ – лише 23,71%, тобто майже удвічі менше; динаміка високої гендерної активності у спілкуванні з однолітками свідчить про зрушення на 33% в ЕГ та лише на 13% в КГ. Суттєво зріс інтерес дівчат з ЕГ і до занять з гендерної тематики – практично до 53,87%. Водночас у КГ навіть збільшилося число дівчат із низьким рівнем – на 6%. Це може

свідчити, на нашу думку, про непродуманість змісту такої роботи з КГ та значне переважання інформаційного компонента.

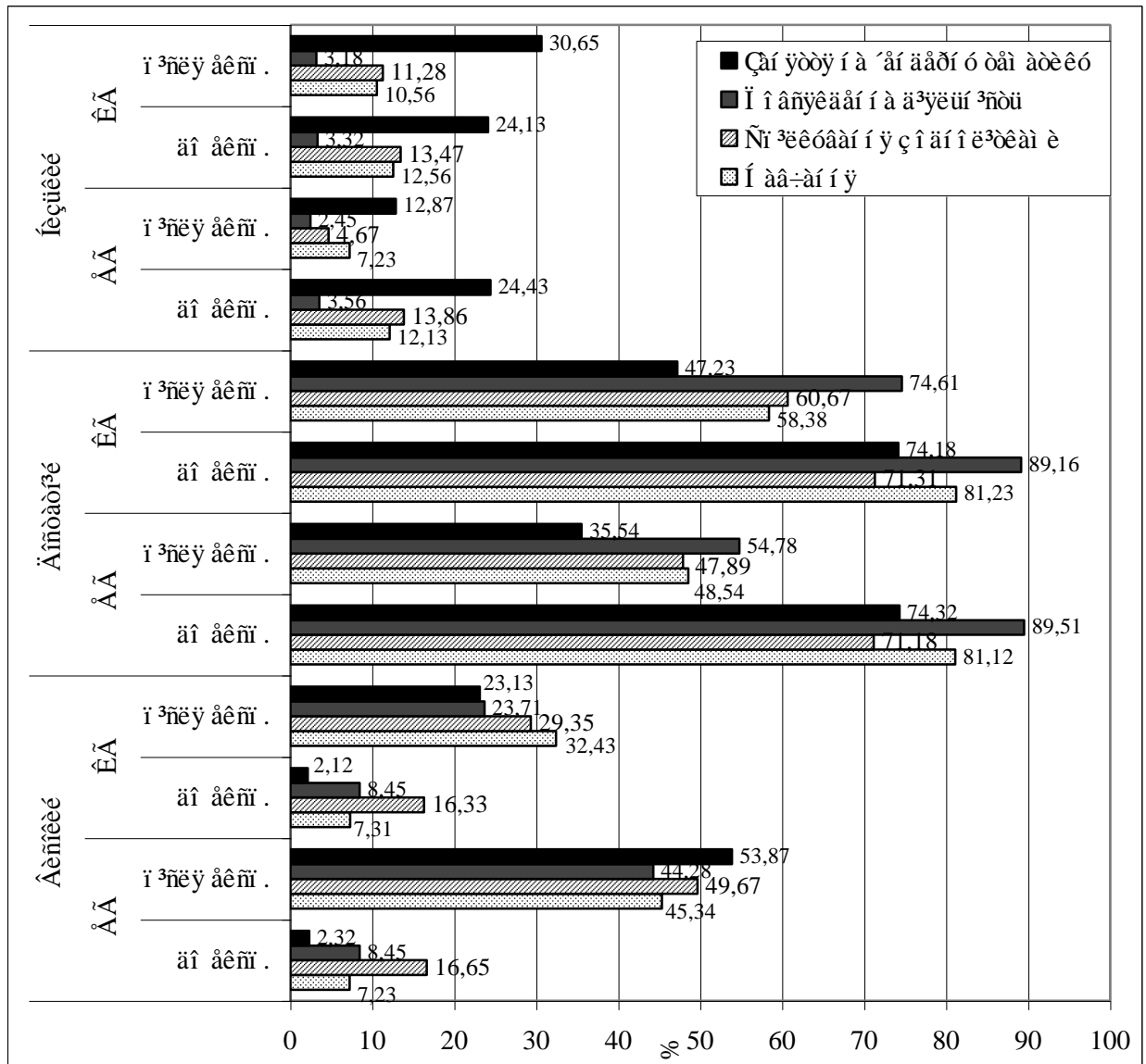


Рис. 2.8. Динаміка рівнів гендерної активності дівчат-підлітків із неповних родин

Загалом, слід відзначити, що дівчата-підлітки експериментальної групи більш активно відтворюють у своїй поведінці егалітарні гендерні ролі, беручи на себе лідерські позиції та організовуючи учнівський колектив в самостійних видах діяльності. Суттєве зростання активності дівчат-підлітків із неповних родин простежується і в навчальній діяльності, зокрема із точних наук. А поточна діагностика профільності класів дозволяє зробити висновок

про зацікавленість дівчат-підлітків ЕГ в опануванні, наприклад, такими навчальними дисциплінами, як фізика та математика.

Узагальнюючи значущість отриманих показників, ми можемо констатувати ефективність впровадження спрогнозованих соціально-педагогічних умов щодо розвитку основних компонентів гендерної соціалізованості дівчат-підлітків.

Отримати узагальнені дані та оцінити *результативність експериментальної роботи* не лише за окремими показниками, а в цілому за *рівнями гендерної соціалізованості* дозволило повторне використання авторської «Методики виявлення рівнів гендерної соціалізованості дівчат-підлітків» (див. дод. Б.1.6).

Таблиця 2.7

Динаміка рівня гендерної соціалізованості дівчат-підлітків з неповних родин

Рівні		До експериментальної роботи		Після експериментальної роботи	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
		%	%	%	%
Високий	%	19,82	23,52	46,94	25,51
	а.п	19	23	45	25
Достатній	%	41,64	39,81	38,52	43,92
	а.п	40	39	37	43
Низький	%	38,53	36,74	9,42	20,43
	а.п	37	36	9	20

Результати дослідження, представлені у табл. 2.7, підтверджують наявність статистично значущих результатів в ЕГ. Зокрема, зростання в ЕГ на 27,12% кількості респондентів, які демонструють високий рівень, поряд із зростанням лише на 1,99% у КГ. Крім того, значно зменшилася в ЕГ (на 29,11%) кількість дівчат-підлітків, які мають низький рівень гендерної соціалізованості – із 38,53 % до 9,42%. У КГ теж відбулися зрушення, але удвічі менші (на 16,31%).

Загалом, якщо оцінювати динаміку рівня гендерної соціалізованості дівчат-підлітків, то можна побачити, що частка осіб, у яких зріс рівень гендерної соціалізованості, в експериментальній групі більша, ніж у контрольній (рис. 2.9). Загалом високий рівень гендерної соціалізованості мають 46,94% учасників експериментальної групи і лише 25,51% учасниць контрольної групи, а низький рівень гендерної соціалізованості спостерігається у 9,42% дівчат експериментальної групи та 20,43% дівчат-підлітків контрольної групи. Статистичну значущість отриманих даних було перевірено за допомогою обрахування критерію χ^2 Фішера (дод. Д.4).

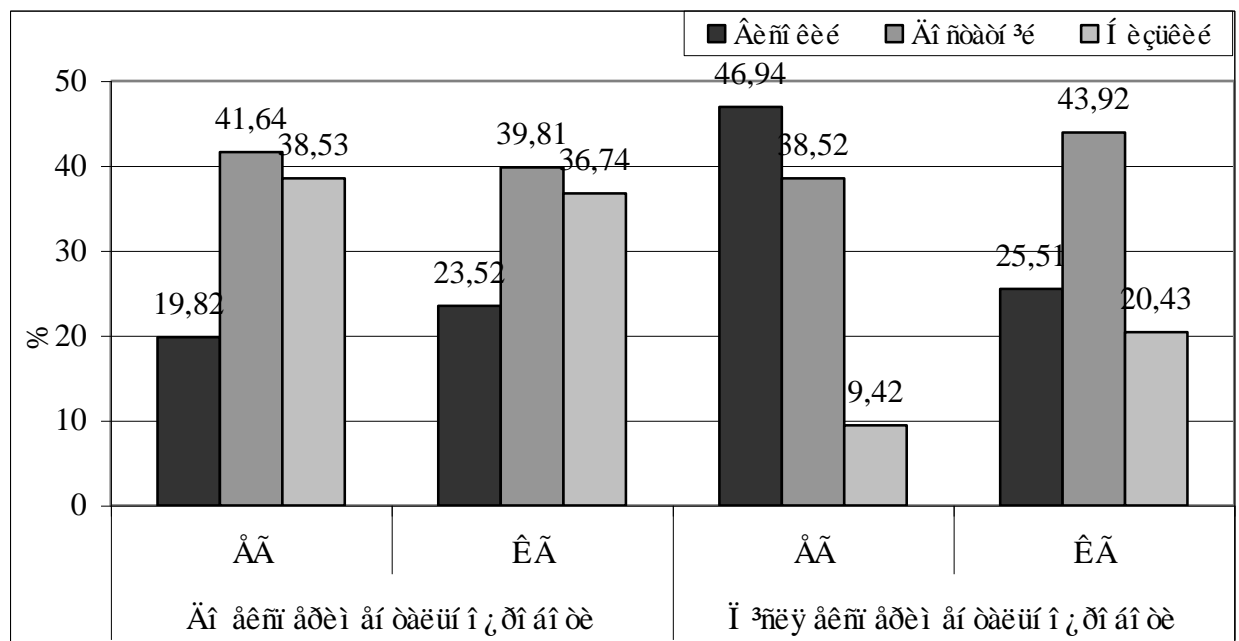


Рис.2.9 Динаміка рівнів гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних родин

Таким чином, отримані нами дані контрольного зрізу підтвердили, що розроблена нами модель гендерної соціалізації, що враховувала соціокультурні основи цього процесу (гендерна культура, гендерні стереотипи та гендерні ролі), спрогнозовані нами соціально-педагогічні умови, а також орієнтація всієї роботи на запит суспільства щодо гендерної рівності статей є значущими і впливають на успішність процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин.

Поряд із цим, за даними аналізу проведеної роботи нами в експериментальній групі все ж було виявлено дівчат-підлітків, які залишилися на низькому рівні гендерної соціалізованості. Також відсоток дівчат-підлітків, які досягли достатнього рівня гендерної соціалізованості, становить фактично третину від усіх респондентів. Наявність таких показників, результати кількісного аналізу та досвід роботи дозволили з цього приводу зробити такі припущення. По-перше, оскільки ми досліджували дівчат-підлітків, що навчаються 7-9 класах, то робота з ними не завершилася, адже окремі заходи передбачені і для старших класів. Тобто, оскільки наша робота обмежувалася лише підлітками, то у них є ще два роки, за які вони, при дотриманні визначених соціально-педагогічних умов, зможуть підвищити свій рівень гендерної соціалізованості. По-друге, наявність серед дівчат-підлітків із неповних родин низьких показників гендерної соціалізованості, на нашу думку, може також свідчити і про наявність стійких традиційних соціокультурних гендерних стереотипів, які вони стихійно засвоюють у родині (одна з можливих причин лише формальна неповнота родини).

Слід також зазначити, що експериментальна робота нами спрямовувалася не лише на самих дівчат-підлітків, але й на їхніх батьків та педагогів. Саме тому ми вважаємо за доцільне оцінити хоча б якісно ті досягнення, яких вдалося добитися. Окремих досліджень ми повторно не проводили, оскільки об'єктом нашої безпосередньої уваги були, насамперед, дівчата-підлітки. Разом із тим результати спостережень за взаємодією матерів із неповних родин з дітьми засвідчили ефективність проведеної експериментальної роботи. Зокрема, можна говорити про те, що у більшості із них ліквідовано дефіцит інформації щодо гендерних питань, уточнено знання щодо особливостей підліткового віку та специфіки протікання у ньому гендерної соціалізації, щодо ролі батьків в організації гендерної просвіти та гендерного виховання дівчат, а також про значення обох батьків у цьому процесі.

Звичайно не можна стверджувати, що вже у всіх батьків із неповних родин отримані знання відповідають сучасному запиту суспільства щодо гендерної рівності та паритетності у відносинах статей, але проведені заходи стимулювали більшість із батьків до подальшого самостійного розширення обсягу гендерних знань, формування егалітарної культури та перегляду власних традиційних гендерних стереотипів.

Слід також зазначити як позитив те, що у виховні стратегії більшості родин були внесені корективи відповідно до егалітарного підходу, а саме: заохочення підлітків до більшої гнучкості в інтересах і особистісних рисах; виховання на ідеях рівноправності статей, цінності індивідуальності й свободи вибору, партнерства в міжособистісних взаєминах; розширення уявлень про реальну різноманітність роліової поведінки, моделей жіночності та мужності.

Результати проведеного педагогічного експерименту засвідчили також підвищення рівня готовності педагогічного колективу до активного сприяння гендерній соціалізації підлітків. Так, вивчення досвіду роботи педагогів, залучених до експерименту показало, що отримані знання та навички вони активно використовують у своїй професійній діяльності. Про це свідчить наступне: самостійний відбір та творче опрацювання необхідної гендерної інформації з метою використання її у навчально-виховному процесі; усвідомлене і чітке викладання матеріалу гендерної спрямованості на тематичних заходах; набуття вмінь гендерного аналізу соціокультурних явищ і процесів (відображених у художніх творах, вправах, задачах, реальних життєвих ситуаціях культурного чи політичного життя) та їх активне використання під час обговорення гендерної тематики; усвідомлена відмова від традиційних гендерних стереотипів щодо «типової» хлопчачої чи дівчачої поведінки, а також прагнення дотримуватися принципів егалітарності та паритетності у ході розв'язання професійних проблем; розширення змісту гуманітарних дисциплін питаннями з гендерної тематики; створення ситуацій інтерактивного навчально-виховного середовища, що спонукатимуть підлітків обох статей до обговорення та усвідомлення власних проблем

гендерної соціалізації; залучення підлітків до пізнання гендерних характеристик особистості методами психологічної самодіагностики; широке використання спільної пізнавальної діяльності для засвоєння гендерних знань; організація взаємоконтролю та самоконтролю гендерних стратегій поведінки.

Враховуючи зроблені вище висновки та узагальнюючи результати дослідження нами було констатовано необхідність продовження роботи у визначено напрямі з удосконаленням низки моментів. Саме тому для забезпечення систематичності та наступності нами було розроблено *«Перспективний план розвитку соціально-педагогічного супроводу процесу гендерної соціалізації»*, який включив три основні напрями:

Напрямок «Підліток» передбачає:

1. Оптимізацію системи виявлення дівчат-підлітків із неповних родин, що передбачає ознайомлення дівчат-підлітків та їх батьків із визначенням цього поняття та роз'яснення умов, за яких родина може вважатися неповною.

2. Розширення різнобічності діагностичної програми щодо вивчення особливостей розвитку гендерних характеристик підлітків та уведення комп'ютерного діагностування.

3. Здійснення періодичної діагностики підлітків, аналіз розвитку їх гендерних характеристик. На основі результатів діагностики створення детальних індивідуальних рекомендації для підлітків, батьків, вчителів-предметників та класних керівників щодо розвитку гендерних характеристик підлітків.

4. Організацію презентацій гуртків, клубів за інтересами, в рамках яких висвітлюються гендерні питання; оформлення їх стендів. Залучення до роботи таких об'єднань не лише дівчат-підлітків із неповних родин, але й інших підлітків.

5. Запровадження факультативного курсу для учнів 10-11 класів *«Чоловік і жінка в суспільстві: історія, культура, сучасність»* (дод. 3) з метою забезпечення наступності соціально-педагогічної роботи щодо гендерної

соціалізації на різних вікових етапах. Ознайомлення в його межах старших підлітків і юнаків із широким спектром проблем, що стосуються взаємин чоловіка і жінки («гендерних проблем») у всіх сферах суспільства.

6. Проведення комплексних групових занять щодо розвитку гендерних характеристик підлітків, які проживають у неповних родин, при залученні батьків і педагогів.

7. Оптимізацію дозвіллевої діяльності підлітків, що проживають у неповних родин.

8. Запровадження напряму профорієнтаційної роботи, що передбачатиме розробку профорієнтаційних рекомендацій, які відповідають ідеям гендерної рівності.

9. Проведення дослідження соціальних умов гендерної соціалізації підлітків із неповних родин і за його результатами здійснення соціально-психологічної допомоги підліткам та родині.

10. Оновлення тематики та змісту лекційних і тренінгових занять із гендерних питань.

11. Організацію зустрічей з людьми, які досягли успіхів у напрямках, що обмежувались традиційними гендерними стереотипами.

12. Налагодження співробітництва із соціальними службами для молоді.

Напрямок «Батьки» передбачає:

1. Введення систематичного моніторингу неповних родин: умов проживання, матеріального становища, психологічного клімату. Розширення діагностики неповних родин, введення комп'ютерної діагностики.

3. Організацію періодичного моніторингу батьків щодо конкретних запитів змісту та якості освіти та виховання підлітків із неповних родин.

4. Активізацію роботи батьківського комітету щодо залучення батьків із неповних родин до виховного процесу школи.

5. Організацію роботи консультативного пункту для батьків із провідних питань гендерної соціалізації підлітків, розробка його тематики.

6. Планування роботи «Батьківського університету» щодо підвищення гендерної грамотності батьків.

Напрямок «Педагог» передбачає:

1. Виокремлення та внесення до річних планів роботи загальноосвітніх шкіл напрямків роботи щодо підвищення гендерної грамотності педагогів, готовності до роботи з підлітками у відповідності до провідного запиту суспільства щодо гендерної рівності.

2. Розширення тематики психолого-педагогічних семінарів, у межах яких особливу увагу приділяти висвітленню психологічних аспектів процесу гендерної соціалізації підлітків.

3. Організацію постійних зустрічей представників соціально-психологічної служби з класними-керівниками, вчителями-предметниками, адміністрацією школи з метою ознайомлення з перспективними напрямками гендерного виховання.

Вважаємо, що заплановані заходи сприятимуть удосконаленню роботи щодо гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин, а також допоможуть розширити спектр питань, які можна вирішити щодо гендерної соціалізації школярів загалом.

Таким чином, комплексність соціально-педагогічної діяльності щодо гендерної соціалізації (забезпечення належних соціально-педагогічних умов, відповідних їм форм і методів роботи, відображених у різних видах діяльності – навчальній, трудовій, комунікативній, дозвіллевій та ін., поетапність роботи), допоможе досягти у цьому питанні оптимальних результатів. При цьому важливо враховувати ключові положення гендерної соціалізації: формування гендерних стереотипів як соціокультурних одиниць, які визначають гендерні характеристики особистості з урахуванням запиту сучасного суспільства у гендерній рівності; визнання сенситивності підліткового віку для усвідомлення значущості соціокультурних цінностей і зовнішніх проявів гендерної рівності; врахування соціокультурного

середовища неповних родин, де відбувається первинна гендерна соціалізація дівчат-підлітків.

Висновки до другого розділу

Результати вивчення рівня гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних родин показали, що за визначеними показниками він не є достатнім. Підтверджуючи необхідність проведення цілеспрямованої, адекватно організованої роботи з гендерної соціалізації.

Розробка авторської моделі гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин здійснювалася з урахуванням *положень теорії соціокультурних основ гендерної соціалізації особистості*: формування гендерних стереотипів як соціокультурних одиниць, які визначають гендерні характеристики особистості з урахуванням запиту сучасного суспільства у гендерній рівності та демократії, а також вимагають побудови соціалізуючого процесу на основі альтернативної моделі гендерної соціалізації; визнання сенситивності підліткового віку для прийняття нової моделі гендерної соціалізації, усвідомлення значущості соціокультурних цінностей і зовнішніх проявів гендерної рівності; врахування соціокультурного середовища неповних родин, де відбувається первинна гендерна соціалізація дівчат-підлітків.

На основі узагальнення наявних у теорії та практиці підходів було розроблено модель гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних родин. Логіку впровадження дозволили забезпечити її основні *етапи*: діагностично-цільовий, методичний, організаційно-процедурний та контрольньо-результативний. При розробці моделі гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин нами були враховані загальні (демократизації, гуманізації, природовідповідності, відповідності вимогам

часу, диференціації та інтеграції, соціально-педагогічного супроводу) та специфічні принципи (гендерної рівності, паритетності, егалітарності та культурного релятивізму). Соціально-педагогічна робота щодо гендерної соціалізації дівчат-підлітків з неповних родин реалізовувалася через такі види діяльності: пізнавальна діяльність, яка мала соціалізуючий характер та проводилася з метою сприяння гармонійного розвитку дівчини-підлітка та підвищення її обізнаності із гендерних питань; пізнавально-практична діяльність, яка полягала у залученні дівчини-підлітка до спеціальних ситуацій для оволодіння різними гендерними ролями; соціально-педагогічна діяльність, яка організувалася з метою створення умов для оволодіння дівчиною-підлітком досвідом міжстатевих відносин. Означена діяльність реалізувала такі *функції*: прогностична, когнітивна, організаційно-комунікативна, психотерапевтична, коригувальна.

Ключовим моментом роботи на організаційно-процедурному етапі стало впровадження виокремлених нами на методичному етапі *соціально-педагогічних умов*: удосконалення гендерного напрямку соціально-виховної роботи з дівчатами-підлітками; цілеспрямована соціально-педагогічна підтримка дівчат-підлітків із неповних родин і супровід процесу їх гендерної соціалізації; надання соціально-педагогічної допомоги неповній родині щодо дотримання егалітарних соціокультурних норм гендерного виховання; підготовка педагогічного колективу до активного сприяння гендерній соціалізації підлітків. Соціально-педагогічна робота щодо гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин включила три основні напрями з відповідними їм формами і методами роботи: робота з дівчатами-підлітками (тренінг «Формування гендерних установок», тематичний проект «Два різних світи – одне ціле», «Школа гендерної рівності», уроки гендерної грамотності, «Школа саморозвитку», факультативний курс «Пізнай себе», гурток «Основи гендерної культури»ї, бесіди, дискусії, кейс-метод, тренінги та ін.), робота з батьками із неповних родин (Батьківський клуб «Діалог», «Рік гендерної просвіти», семінар-практикум «На шляху до

взаєморозуміння», сімейні прогулянки, лекції, батьківські збори, консультації, родинні свята на гендерну тематику), робота з педагогами (тренінг «Стать і гендер», міні-лекції для класних керівників «На шляху до гендерної рівності», семінар «Гендерне виховання – шляхи оптимізації в сучасному суспільстві», семінар-практикум для соціальних педагогів «Особливості гендерної соціалізації сучасних підлітків»).

Оцінка динаміки рівня гендерної соціалізованості дівчат-підлітків із неповних родин експериментальної та контрольної груп довела наявність більш значущих статистичних показників в експериментальній групі. Загалом високий рівень гендерної соціалізованості мають 46,94% учасників експериментальної групи і лише 25,51% учасниць контрольної групи, а низький рівень гендерної соціалізованості спостерігається у 9,42% дівчат експериментальної групи та 20,43% дівчат-підлітків контрольної групи. Отримані дані повторного контрольного зрізу підтвердили, що спрогнозовані нами соціально-педагогічні умови, розроблена модель, що враховувала соціокультурні основи (гендерні стереотипи та гендерні ролі) гендерної соціалізації, а також орієнтація на запит суспільства щодо гендерної рівності статей є значущими і впливають на успішність процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин. З метою удосконалення отриманих результатів було розроблено «Перспективний план розвитку соціально-педагогічного супроводу процесу гендерної соціалізації».

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми гендерної соціалізації дівчат-підлітків, що виявляється у побудові моделі, етапів, соціально-педагогічних умов гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин, а також їх експериментальній перевірці.

У процесі теоретико-емпіричного дослідження отримано результати, які засвідчують вирішення поставлених завдань і дають підстави зробити такі *висновки*:

1. Гендерна соціалізація є важливою складовою процесу соціалізації особистості. У роботі окреслено три підходи до цього поняття: об'єкт-об'єктний підхід (суспільство впливає на індивіда); об'єкт-суб'єктний підхід (суспільство впливає на індивіда, а останній на суспільство); суб'єкт-суб'єктний підхід (індивід у суспільстві). У роботі дотримано суб'єкт-суб'єктного підходу, який передбачив розгляд *гендерної соціалізації*, як процесу впливу соціального середовища на індивіда з метою прищеплення йому визначених суспільством правил і стандартів поведінки чоловіків та жінок, а також активного оволодіння й відтворення індивідом прийнятих моделей чоловічої та жіночої поведінки. При цьому визначено основні *функції* (присвоєння, відтворення) та *сторони* гендерної соціалізації (гендерний саморозвиток особистості, гендерна освіта, гендерне виховання). Констатовано, що процес гендерної соціалізації індивіда реалізується через призму гендерної культури, провідними елементами якої є гендерні стереотипи і гендерні ролі. Наголошено, що засвоєння індивідом певної гендерної ролі є підґрунтям набуття гендерної ідентичності, з якою надалі співвідносяться самосвідомість особистості та всі властивості її поведінки, а гендерні стереотипи виступають засобами усвідомлення індивідом статевої приналежності. Підкреслено, що гендерна соціалізація у родині та школі, забезпечуючи успішне засвоєння дитиною гендерних ролей, повинна

враховувати запити сучасного суспільства, яке вимагає зміни гендерних стереотипів в егалітарному напрямку. У такому випадку в процесі гендерної соціалізації на основі егалітарних гендерних стереотипів буде відбуватися засвоєння гендерних ролей і, як результат, буде відтворюватися та розвиватися гендерна культура особистості.

2. Представлено авторське визначення поняття «гендерна соціалізація дівчат-підлітків» – це двобічний процес, який відображає, з одного боку, спрямовані та спонтанні впливи на особистість дівчини різних соціальних інститутів відповідно до соціокультурних уявлень про ролі, статуси і призначення чоловіків і жінок у суспільстві в залежності від їх біологічної статі, а з іншого боку, результати засвоєння, прийняття та відтворення дівчиною культурних цінностей, норм та правил. Обґрунтовано *стадії* гендерної соціалізації дівчат-підлітків (гендерної ідентифікації, гендерної автономності, гендерної активності). Окреслено сутність і *компоненти* (когнітивно-особистісний, емоційно-ціннісний, поведінковий) гендерної соціалізованості. Визначено зміст *критеріїв* (знаннєвий, ціннісний, діяльнісний) та *показників* (уявлення дівчат-підлітків про чоловіка, про еталони поведінки хлопчиків та дівчат, про соціальні ролі, які виконують чоловіки і жінки у суспільстві; зміст гендерних стереотипів і цінностей дівчат-підлітків; тип гендернорольової поведінки дівчат-підлітків, рівень гендерної активності дівчат-підлітків у провідних сферах життєдіяльності) гендерної соціалізованості дівчат-підлітків.

3. Теоретичний аналіз поняття «неповна родина» та його ознак дозволили дати авторське трактування поняття: «неповна родина» – специфічне соціокультурне середовище, де відбувається об'єктивно-суб'єктивна взаємодія між одним із батьків (переважно матір'ю) та дитиною (дітьми), за яких він несе юридичну та моральну відповідальність, забезпечуючи виховання, навчання і саморозвиток. Констатовано, що повноцінне засвоєння дитиною гендерних ролей та егалітарних гендерних стереотипів у неповній родині значно утруднюється, оскільки діти позбавлені

одного із батьківських зразків. Встановлено, що особливості гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин зумовлені *труднощами* двовекторного спрямування: *психолого-педагогічні* (засвоєння спотворених уявлень про родину, ідеали чоловіка та жінки через неповноту родини; формування надмірної прихильності до матері; загальмування прояву почуття жіночності у дівчат; зниження чіткості процесу гендерної ідентифікації; ускладнення процесу засвоєння соціальних і гендерних ролей та навчання підлітків навичкам спілкування із протилежною статтю; звуження границь гендерної активності через обмежені можливості знайомитися з різними типами гендерної поведінки, моделями гендерних взаємовідносин); *соціально-матеріальні* (недостатня матеріальна забезпеченість, низький контроль із боку батьків, надмірна їхня зайнятість, що підвищують ризик виникнення порушень у соціальному, в тому числі й гендерному, становленні підлітка). Означена ситуація гендерної соціалізації в неповних родинях вимагає відповідної соціально-педагогічної підтримки, що підвищує роль такого соціального інституту як школа, зокрема соціального педагога, в організації цілеспрямованого супроводу неповних родин у вирішенні ними питань гендерної соціалізації.

4. За результатами пілотного дослідження уточнено показники гендерної соціалізованості дівчат-підлітків та окреслено її рівні (високий, середній, низький). Встановлено, що 39,43% дівчат-підлітків із неповних родин мають низький рівень гендерної соціалізованості, тільки 18,84% – мають високий рівень. У низці шкіл проводяться тренінгові заняття з гендерного виховання із самими учнями. Разом із тим, їх авторами не даються конкретні рекомендації щодо категорії учасників (віку, статі чи інших характеристик), а також не враховуються особливості родинного середовища. Тренінги для педагогів гендерного спрямування, які проводяться на базі окремих шкіл, не є систематичними, а їх тривалість не дозволяє говорити про достатню глибину висвітлення порушених питань та про отримання належної методичної підготовки їх учасниками.

Виявлена ситуація зумовила необхідність розробки та апробації авторської *моделі гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин*. Її побудова здійснювалася з урахуванням соціокультурних основ гендерної соціалізації підлітків: формування гендерних стереотипів як соціокультурних одиниць, які визначають гендерні характеристики особистості з урахуванням запиту сучасного суспільства у гендерній рівності та демократії, а також вимагають побудови соціалізуючого процесу на основі альтернативної моделі гендерної соціалізації; визнання сенситивності підліткового віку для прийняття нової моделі гендерної соціалізації, усвідомлення значущості соціокультурних цінностей і зовнішніх проявів гендерної рівності; врахування соціокультурного середовища неповних родин, де відбувається первинна гендерна дівчат-підлітків. Моделювання гендерної соціалізації дівчат-підлітків здійснювалося у відповідності до означених нижче вимог:

- а) розуміння гендерної соціалізації як процесу і результату засвоєння дівчиною-підлітком гендерних культурних цінностей, гендерних норм та правил гендерної поведінки відповідно до егалітарних соціокультурних уявлень сучасного суспільства;
- б) розгляд суті гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин як створення відповідних соціально-педагогічних умов для їх успішної гендерної соціалізації та досягнення її результату;
- в) визначення мети гендерної соціалізації як формування гендерно соціалізованої дівчини (майбутньої жінки), яка здатна самореалізуватися у різних сферах суспільного життя, завдяки набуттю егалітарної свідомості та відповідних способів життєдіяльності;
- г) обґрунтування завдань гендерної соціалізації дівчат-підлітків відповідно до змісту гендерної соціалізованості (її компонентів, критеріїв, показників і рівнів) та до типу родини, в якій вони проживають;
- д) структурування процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин шляхом визначення її етапів (діагностично-цільовий, методичний, організаційно-процедурний та контрольньо-результативний), напрямів (робота з дівчатами-підлітками, з батьками з неповних родин, з педагогами) і стадій.

5. Ефективність впровадження авторської моделі забезпечили форми і методи роботи, підібрані відповідно до обґрунтованих автором *етапів* (діагностично-цільовий, методичний, організаційно-процедурний та контрольньо-результативний), *напрямів* (робота з дівчатами-підлітками, з батьками з неповних родин, з педагогами) і *соціально-педагогічних умов гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин* (удосконалення гендерного напрямку соціально-виховної роботи з дівчатами-підлітками – формування гендерної свідомості, формування гендерної культури; формування соціокультурного досвіду гендерної взаємодії; цілеспрямована соціально-педагогічна підтримка дівчат-підлітків із неповних родин і супровід процесу їх гендерної соціалізації – діагностична робота психолога з підлітками, корекційна робота з дівчатами-підлітками із неповних родин, робота соціально-психологічної служби школи та класних керівників щодо організації позитивної гендерної соціалізації; надання соціально-педагогічної допомоги неповній родині щодо дотримання егалітарних соціокультурних норм гендерного виховання – вивчення неповних родин, соціально-педагогічна просвіта з гендерних питань і питань статевого виховання; організація родинного дозвілля; підготовка педагогічного колективу до активного сприяння гендерній соціалізації підлітків – засвоєння провідних ідей гендерної рівності, використання отриманих знань у практичній діяльності, гендерна самоосвіта педагогів).

Отримані дані повторного контрольного зрізу підтвердили, що розроблена модель, яка враховувала соціокультурні основи (гендерні стереотипи та гендерні ролі) гендерної соціалізації, спрогнозовані соціально-педагогічні умови, а також орієнтація на запит суспільства щодо гендерної рівності статей є значущими і впливають на успішність процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин. Загалом високий рівень гендерної соціалізованості мають 46,94% учасників експериментальної групи і лише 25,51% учасниць контрольної групи, а низький рівень гендерної

соціалізованості спостерігається у 9,42% дівчат експериментальної групи та 20,43% дівчат-підлітків контрольної групи.

Отримані результати не вичерпують усіх питань, пов'язаних із соціально-педагогічним супроводом процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин. Серед *перспективних напрямів дослідження* можна назвати: розробку комплексної системи виявлення дівчат-підлітків із неповних родин, що передбачає ознайомлення дівчат-підлітків та їх батьків із визначенням цього поняття та роз'яснення умов, за яких родина може вважатися неповною; обґрунтування змісту і форм роботи гендерного спрямування з молодшими школярами та старшокласниками задля забезпечення поетапності гендерної соціалізації; визначення напрямів оптимізації дозвілля підлітків, які проживають у неповних родинах; окреслення основних заходів профорієнтаційної роботи, що передбачатиме розробку профорієнтаційних рекомендацій, які відповідають ідеям гендерної рівності; організацію окремої роботи з матерями із неповних родин для підвищення рівня їх соціальної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абетка рівності : методичні рекомендації / [автор тексту : Павло Полянський]. – Київ : Програма розвитку ООН в Україні, Представництво Європейської Комісії в Україні, 2007. – 13 с.
2. Абраменкова В. В. Социальная психология детства : учебное пособие для студ. универ., пед. институтов и псих.-пед. колледжей / В. В. Абраменкова. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 416 с. – (Серия "Библиотека школьного психолога").
3. Абрамова Г. С. Возрастная психология : учебное пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1999. – 672 с.
4. Абубикирова Н. И. Что такое "гендер"? / Н. И. Абубикирова // Общественные науки и современность. – 1996. – № 6. – С. 123—125.
5. Агєєва В. Жіночий простір : феміністичний дискурс українського модернізму : монографія / Віра Агєєва. – К. : Факт, 2003. – 320 с.
6. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Альфред Адлер ; пер. с англ. А. А. Валеева и Р. А. Валеевой. – Ростов н/Д : Феникс, 1998. – 448 с.
7. Адлер А. Наука жить / А. Адлер ; пер.с англ. Е. О. Любченко. – К. : Port-Royal, 1997. – 288 с.
8. Ажгихина Н. Гендерные стереотипы в современных масс-медиа / Н. Ажгихина // Гендерные исследования. – 2000. – № 5. – С. 261—273.
9. Азарова Е. А. Проблемы гендерных стереотипов в моральном сознании : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра филос. наук : спец. 09.00.05 "Этика" / Е. А. Азарова. – СПб., 2000. – 21 с.
10. Айвазова С. Г. Русские женщины в лабиринте равноправия : очерки политической теории и истории : документальные материалы / С. Г. Айвазова. – М. : ЗАО "Редакционно-издательский комплекс Русанова", 1998. – 408 с.

11. Алексеевко Т. В. В чому сутність гуманних взаємин батьків і дітей? / Т. В. Алексеевко // Рідна школа. – 2001. – № 3. – С. 33—36.
12. Алешина Ю. Е. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74—81.
13. Алешина Ю. Е. Ролевой конфликт работающей женщины / Ю. Е. Алешина, Е. В. Лекторская // Вопросы психологии. – 1989. – № 5. – С. 80—88.
14. Американская социологическая мысль : Тексты / [под ред. В. И. Добренкова]. – М. : МГУ, 1994. – 496 с.
15. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник для высших учебных заведений / Г. М. Андреева. – [5-е изд., испр. и дополн.]. – М. : Аспект Пресс, 2004. – 365 с.
16. Андреева Г. М. Зарубежная социальная психология XX столетия. Теоретические подходы : учебное пособие для вузов / Г. М. Андреева, Н. Н. Богомолова, Л. А. Петровская. – М. : Аспект Пресс, 2001. – 288 с.
17. Андреева Н. И. Формирование гендерной культуры в современном обществе: философско-культурологический анализ : дис. ... доктора филос. наук : 09.00.13 / Андреева Наталия Ивановна. – Ростов н/Д, 2005. – 45 с.
18. Андреева Т. В. Семейная психология : учебное пособие / Т. В. Андреева. – СПб. : Речь, 2004. – 244 с.
19. Антология гендерной теории / [под ред. Е. И. Гаповой, А. Р. Усмановой]. – Минск : Пропилеи, 2000. – 384 с.
20. Араканцева Т. А. Поло-ролевые представления современных подростков как действенный фактор их самооценки / Т. А. Араканцева, Е. М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – № 3. – С. 147—155.
21. Аристотель. Политика / Аристотель // Сочинения : в 4 т. / пер. с древнегреч. ; общ. ред. А. И. Доватур. – М. : Мысль, 1983. – Т. 4. – С. 38—57.

22.Бабенко Н. Соціологія сім'ї : навч. посіб. для вищ. навч. закл. культури і мистецтв / Н. Бабенко ; Держ. академія керівних кадрів культури і мистецтв. – К. : ДАКККіМ, 2004. – 256 с.

23.Баб'як Ж. В. Діагностика соціально-виховного процесу як умова соціалізації студента вищого навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Ж. В. Баб'як. – Луганськ, 2004. – 20 с.

24.Баерюнас З. В. Опыт социально-педагогического исследования семьи и подростка-правонарушителя : автореф. дис. на соискание ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Общая педагогика, история педагогики и образования" / З. В. Баерюнас. – М., 1972. – 18 с.

25.Байярд Роберт Т. Ваш беспокойный подросток : практическое руководство для отчаявшихся родителей / Роберт Т. Байярд, Джин Байярд ; пер. с англ. А. Б. Орлова. – М. : Академический Проект, 2011. – 208 с.

26.Бандура А. Подростковая агрессия. Изучение влияния воспитания и семейных отношений / Бандура А., Уолтерс Р. ; пер. с англ. Ю. Брянцевой, Б. Красовского. – М. : Апрель Пресс : ЭКСМО-Пресс, 2000. – 508 с.

27.Белинская Е. П. Я-концепция и ценностные ориентации старших подростков в условиях быстрых социальных изменений / Е. П. Белинская // Вестник МГУ. – М. : МГУ, 1997. – № 4 – С. 25—31. – (Серия №14. Психология).

28.Бем Сандра Липсиц. Линзы гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Сандра Липсиц Бем ; [пер. с англ. Д. Викторовой ; науч. ред. Н. Ходырева]. – М. : РОССПЭН, 2004. – 332 с.

29.Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособие / Т. В. Бендас – СПб. : Питер, 2007. – 431 с.

30.Бергер П. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания / П. Бергер, Т. Лукман. – М. : Медиум, 1995. – 323 с.

31.Берг-Крос Л. Терапия супружеских пар / Л. Берг-Крос ; пер. с англ. Н. Рассказовой, А. Багрянцевой. – М. : Ин-т психотерапии, 2004. – 528 с.

32.Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения : пер. с англ. / Шон Берн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2007. – 318 с.

33.Бестужев-Лада И. В. Семья вчера, сегодня, завтра / И. В. Бестужев-Лада – М. : Знание, 1979. – 96 с.

34.Бжиська Ю. Виховання дітей у неповній сім'ї: точка зору американських психологів / Ю. Бжиська // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 4. – С. 65— 67.

35.Бовуар С. де. Второй пол. Том 1 и 2. : пер. с франц. / С. де Бовуар ; [общ. ред. и вступ. ст. С. Г. Айвазовой]. – М. : Прогресс ; СПб. : Алетейя, 1997. – 832 с.

36.Бондарчук О. І. Психологія сім'ї : курс лекцій / О. І. Бондарчук. – К. : МАУП, 2001. – 96 с.

37.Борисенко Ю. В. Психология отцовства / Ю. В. Борисенко // Журнал практического психолога. – 2007. – № 1. – С. 3–217.

38.Брунер Дж. Психология познания. За пределами непосредственной информации / Дж. Брунер ; пер. с англ. К. И. Бабицкого. – М. : Прогресс, 1977. – 412 с.

39.Бугле С. Социальная наука в современной Германии : пер. с нем. / С. Бугле. – [2-е изд.] – М. : ЛИБРОКОМ, 2011. – 176 с.

40.Бут Л. О. Гендерна освіта в вузі : у 2-х ч. : навч.-метод. посіб. для викладачів соц.-гум. дисциплін та студ. ВНЗ / Л. О. Бут, О. А. Луценко. – Суми : СумДПУ, 2001.

Ч.1. Спецкурси. – 2001. – 106 с.

41.Булах І. С. Психологія особистісного зростання підлітка: Монографія / І. С. Булах. – К. : НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2003. – 340 с.

42.Бутурлим Т. До проблеми формування гендерної культури старшокласників / Т. Бутурлим // Рідна школа. – 2009. – № 12.– С. 22—25.

43.Буянов М. И. Ребенок из неблагополучной семьи. Записки детского психиатра / М. И. Буянов. – М. : Просвещение, 1990. – 207 с.

44. Валлон А. Педагогические и психологические идеи романа-трактата Ж.-Ж. Руссо "Эмиль, или О воспитании" / А. Валлон // Педагогические сочинения : в 2-х т. / Руссо Ж.-Ж. ; под ред. Г. Н. Джибладже ; сост. А. Н. Джуринский. – М. : Педагогика, 1982. – Т. 1. – С. 269—300.

45. Варга А. Я. Идентификация с родителями и формирование психологического пола: критический подход к решению проблемы / А. Я. Варга // Семья и формирование личности : сб. научн. статей / [ред. А. А. Бодалёва]. – М. : Наука, 1981. – С.10—15.

46. Васютинський В. О. Хлопці та дівчата: статево-рольове виховання у родині / В. О. Васютинський // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини : наук.-метод. зб. / за ред. Т. В. Говорун. – К. : Інститут змісту та методів навчання, 1996. – С. 59—69.

47. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / С. Т. Вихор. – Тернопіль, 2006. – 20 с.

48. Вілкова О. Ю. Конструктивні та деструктивні функції гендерних стереотипів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : спец. 22.00.04 "Економічна соціологія" / О. Ю. Вілкова. – К., 2005. – 18 с.

49. Вілкова О. Ю. Процес формування та наслідки відтворення гендерних стереотипів / О. Ю. Вілкова // Нова Парадигма : журнал наук. праць / НПУ ім. М. П. Драгоманова ; Творче об'єднання "Нова парадигма". – К., 2003. – Випуск 33. – С. 185—190.

50. Вознюк Т. С. Гендерний аспект виховання. Роздуми... Тривога... Оптимізм....: посібник [Електронний ресурс] / Т. С. Вознюк. – Рівне, 2011. – 33 с. – Режим доступу : <http://teacherjournal.com.ua/shkola/klasnomu-keirvniku/1632-gendernij-aspekt-vixovannya.html>

51. Вольнова Л. М. Батьківська сім'я як соціально-педагогічний чинник делінквентної поведінки неповнолітніх / Л. М. Вольнова // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова : зб.

наук. праць. – Вип.10. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010. – С.207–217. – (Серія 11. «Соціальна робота. Соціальна педагогіка»).

52.Вольнова Л. М. Сім'я як носій духовних та соціокультурних цінностей / Л. М. Вольнова // Возрождение духовности в современном мире: взаимодействие церкви и образования : тезисы Всеукр. науч.-практ. конф., 24-25 марта 2011 г. – Х. : ХНУ имени В. Н. Каразина, 2011. – С. 58–61.

53.Воронина О. А. Гендер и культура / О. А. Воронина, Т. А. Клименкова // Женщины и социальная политика (гендерный аспект) : сб. ст. / [под ред. З. А. Хоткиной]. – М. : ИСЭПН, – 1992. – С. 10—22.

54.Воронина О. А. Социокультурные детерминанты развития гендерной теории в России и на Западе / О. А. Воронина // Общественные науки и современность. – 2000. – № 4. – С. 9—20.

55.Воронина О. А. Теория и методология гендерных исследований. Курс лекций / О. А. Воронина. – М. : МЦГИ-МВШСЭН-МФФ, 2001. – 416 с.

56.Воронина О. А. Формирование гендерного подхода в социальных науках / О. А. Воронина // Гендерный калейдоскоп : курс лекций. – М. : Academia, 2002. – С. 8—32.

57.Воронина О. Введение в гендерные исследования : тезисное изложение лекции / О. Воронина // Материалы Первой российской летней школы по женским и гендерным исследованиям "Валдай-96". – М. : МЦГИ, 1997. – С. 29—34.

58.Воронцов Д. В. Гендерная психология общения / Д. В. Воронцов. – Ростов н/Д : ЮФУ, 2008. – 208 с.

59.Вульфов Б. З. Основы педагогики в лекциях, ситуациях, первоисточниках : учеб.пособие / Б. З. Вульфов, В. Д. Иванов ; Ун-т Рос. акад. образования. – М. : УРАО, 1997. – 288 с.

60.Гайденко В. Гендерна освіта для мінливого світу / В. Гайденко // Філософія освіти. – 2006. – № 1. – С. 54—62.

61.Галустян Ю. М. Організаційні та правові елементи інституційного механізму забезпечення гендерної рівності в Україні // Ю. М. Галустян,

Г. В. Герасименко, О. В. Макарова. – Запоріжжя : Друкарський світ, 2010. – 140 с.

62. Гендерна соціалізація сучасної жіночої молоді : монографія / С. Я. Харченко, Л. Г. Харченко, С. М. Гришак, О. А. Болотська. – Луганськ : ДЗ "ЛНУ ім. Т. Шевченка", 2009. – 318 с.

63. Гендерний інтерактивний театр : навч.-метод. посіб. для бажаючих створити власний театр / Автор кол. : Я. Немая, Л. Колос, Т. Лях та [ін.] ; під заг. ред. Л. Колос. – К. : Школа рівних можливостей, 2005. – 100 с.

64. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами : навч.-метод. комплекс з підготовки тренерів програми / Олійник В. В., Даниленко Л. І. [та ін.]. – К. : Логос, 2003. – 72 с.

65. Гендерний підхід: історія, культура, суспільство : зб. наук. статей / [ред. Л. Гентош, О. Кісь]. – Львів : ВНТЛ – Класика, 2003. – 252 с.

66. Гендерний розвиток у суспільстві : конспект лекцій / [відп. ред. К. М. Левківський]. – К. : ПЦ "Фантаст", 2005. – 351 с.

67. Гендерні аспекти в діяльності педагога [Електронний ресурс] // Соціально-психологічний центр м. Славутич. – Режим доступу : http://slavspc.at.ua/news/genderni_aspekti_v_dijalnosti_pedagoga/2011-11-17-91

68. Гендерні аспекти державної служби : монографія / М. Пірен, Н. Грицяк, Т. Василевська, О. Іваницька. – К. : Основи, 2002. – 335 с.

69. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства : навч. посібник / Т. В. Говорун, В. П. Кравець, О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 144 с.

70. Гендерные стереотипы // Социология : энциклопедия / [сост. А. А. Грицанов и др.] – Минск : Книжный Дом, 2003. – 1312 с.

71. Гидденс Э. Социология / Э. Гидденс ; пер. с англ. В. Малащенко, Е. Крюкова и [др.]. – М. : Эдиториал УРСС, 1999. – 704 с.

72. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Академія, 2004. – 308 с.

- 73.Говорун Т. В. Соціалізація статі та сексуальності / Т. В. Говорун. – Тернопіль : Нова книга – Богдан, 2001. – 240 с.
- 74.Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна і вікова психологія" / Т. В. Говорун. – К., 2002. – 25 с.
- 75.Голованова Т. П. Теорія і практика формування гендерної рівності студентської молоді : монографія / Т. П. Голованова. – Запоріжжя : ЗНУ, 2007. – 338 с.
- 76.Головнєва І. В. Актуальні напрями застосування нового підходу до управління в освіті / І. В. Головнєва // Педагогіка і психологія. – 2009. – № 4. – С. 44—50.
- 77.Голод С. И. Семья и брак: историко-социологический анализ / С. И. Голод. – СПб. : ТОО ТК "Петрополис", 1998. – 271 с.
- 78.Горбач-Кудря І. А. Статеворольова ідентичність як об'єкт психологічного дослідження (теоретичне підґрунтя) / І. А. Горбач-Кудря // Психологія : зб. наук. праць. – К. : НПУ ім. М. Драгоманова, 2002. – Вип.18. – С. 41—45.
- 79.Горностай П. П. Гендерний розвиток та гендерна ідентичність особистості, особливості чоловічої та жіночої соціалізації / П. П. Горностай // Гендерні студії: освітні перспективи : навч.-метод. матеріали. – К. : ПЦ "Фоліант", 2003. – С. 5—21.
- 80.Горностай П. П. Програма авторського навчального курсу "Гендерні ролі та гендерно-рольові конфлікти" / П. П. Горностай. – К. : ІСПП, 2001. – 19 с.
- 81.Горностай П. П. Социализация личности и психологические роли / П. П. Горностай // Теоретические и прикладные вопросы психологии : матер. юбилейной конф. "Ананьевские чтения – 97". – СПб. : СПбГУ, 1997. – Вып. 3. – Ч. 1. – С. 325—330.

82.Горобей И. В. Исторический аспект: гендерное воспитание школьников в системе образования / И. В. Горобей // Физ. воспитание студ. творч. спец. – 2006. – № 4. – С. 85—89.

83.Городнова Н. Гендерна соціалізація дітей в умовах сімейного виховання / Н. Горожднова // Проблеми загальної та педагогічної психології : зб. наук. праць / Інститут психології ім. Г. С. Костюка. – К. : Ін-т психології, 2011. – Т. XIII, ч. 3. – С. 102—109.

84.Городнова Н. Соціально-психологічні чинники становлення статево-рольової ідентифікації підлітків : дис.... канд. психол. наук : 19.00.07 / Городнова Натлія Михайлівна . – К., 2006. – 224 с.

85.Гошовський Я. О. Становлення образу Я в підлітків школи–інтернату в умовах депривації батьківського впливу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 “Педагогічна та вікова психологія” / Я.О. Гошовський. – К., 1995. – 24 с.

86.Грейвс Р. Мифы Древней Греции / Р. Грейвс ; пер. с англ. К. П. Лукьяненко. – М. : Прогресс, 1992. – 620 с.

87.Гришак С. М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної рівності в професійній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / С. М. Гришак. – Луганськ, 2007. – 20 с.

88.Гурко Т. А. Родительство в изменяющихся социокультурных условиях / Т. А. Гурко // Социологические исследования. – 1997. – № 1. – С. 7–9.

89.Гурлева Т. Коли дівчинка підростає ... : Особливості психосексуального розвитку / Т. Гурлева // Дошкільне виховання. – 1998. – № 3. – С. 16—18.

90.Гусева Ю. Е. Гендерный подход в практике школьного психолога. Методическая разработка / Ю. Е. Гусева, М. Л. Сабунаева // Практикум по гендерной психологии / [под ред. И. С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2003. – С. 369—381.

91. Гусева Ю. Е. Гендерная социализация / Ю. Е. Гусева // Практикум по гендерной психологии / [под ред. И. С. Клециной]. – СПб. : Питер, 2003. – С. 85–90.

92. Давыдов В. Парадокс Арбатовой / В. Давыдов // Современная драматургия. – 1997. – № 3. – С. 32.

93. Дементьева И. Психологическая адаптация детей после развода родителей / И. Дементьева // Социальная педагогика: деловой журнал для социальных работников и педагогов. – 2007. – № 2. – С. 65.

94. Дементьева И. Степень социальной ответственности подростка в полной и неполной семьях / И. Дементьева, Н. Зубарева // Воспитание школьников. – 2003. – № 10. – С. 13–17.

95. Дементьева И. Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье / И. Ф. Дементьева // Социологические исследования. – 2001. – № 11. – С. 108–113.

96. Литвин В. 8 березня – про свято і не тільки [Электронный ресурс] / В. Литвин "Голос України" 6 березня 2012 року] // Голос України. – 2012. – 6 березня. Режим доступу:

http://chairman.rada.gov.ua/chairman7/control/uk/publish/article;jsessionid=160114228F937A80C44953DB422EBDDD?art_id=63617&cat_id=49317

97. Денисова А. А. Тезаурус терминологии гендерных исследований [Электронный ресурс] / А. А. Денисова. – Москва, 2003. – Режим доступа : <http://www.owl.ru/gender/thesaurus.htm>

98. Державна програма з утвердження гендерної рівності в Україні на період до 2010 року // Офіційний вісник України. – 2007. – № 1. – 91 с.

99. Толстоухова С. Концептуальні засади державної сімейної політики в Україні / С. Толстоухова // Вісник Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту. Спец. випуск за матеріалами наук.-практ. конференції «Актуальні проблеми державної сімейної політики» 28 травня 2010 року. – С. 10–16.

100. Джеймс М. Рожденные выигрывать. Трансакционный анализ с гештальт упражнениями / М. Джеймс, Д. Джонгвард ; пер. с англ. Б. Е. Волинского. – М. : Прогресс, Универс, 1993. – 336 с.

101. Докторович М. О. Соціально-педагогічна робота з дітьми з неповних сімей : навч.-метод. посібник / М. О. Докторович. – К. : Ленвіт, 2010. – 152 с.

102. Докторович М. О. Формування соціальної компетентності старшого підлітка з неповної сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / М. О. Докторович. – К., 2007. – 19 с.

103. Дороніна Т. О. Упровадження гендерного компонента до освітнього стандарту вищої школи / Т. О. Дороніна // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – № 147. – С. 61—66. – (Серія педагогічні науки).

104. Дружинин В. Н. Психология семьи : научное издание / В. Н. Дружинин. – [3-е изд.]. – Санкт-Петербург : Питер, 2006. – 176 с.

105. Дюркгейм Э. Социология. Ее предмет, метод, предназначение / Э. Дюркгейм ; пер. с фр. А. Б. Гофмана. – М. : Канон, 1995. – 352 с.

106. Ениколопов С. Н. Концепции и перспективы исследования пола в клинической психологии / С. Н. Еникополов, Н. В. Дворянчиков // Психологический журнал. – 2001. – Т. 22. – № 3. – С. 100—115.

107. Ермаков В. Д. Социально правовая профилактика правонарушений несовершеннолетних, связанных с недостатками семейного воспитания. Методика и результаты исследования : учебно-метод. пособие / В. Д. Ермаков. – М. : Всесоюзный ин-т по изучению причин и разработке мер предупреждения преступности, 1981. – 183 с.

108. Ершов А. А. Психология конфликтов / А. А. Ершов. – СПб. : ЛГУ, 2003. – 295 с.

109. Ємцева Е. Г. Система діяльності центру соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді з трудової соціалізації старшокласників : автореф. дис.

на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Е. Г. Ємцева. – Луганськ, 2010. – 20 с.

110. Железняк О. В. Розвиток професійної компетентності педагога з гендерного виховання учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / О. В. Железняк. – Ялта, 2011. – 20 с.

111. Забловський А. В. Соціалізація статево-вікових груп в традиційній культурі другої половини ХІХ – початку ХХ ст. : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. історич. наук : спец. 07.00.05 "Етнологія" / А. В. Забловський. – К., 2005. – 18 с.

112. Завгородня Н. М. Педагогічні умови соціалізації обдарованих учнів у навчально-виховному середовищі загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Н. М. Завгородня. – К., 2006. – 20 с.

113. Загородній Ю. І. Педагогічні умови політичної соціалізації студентської молоді в умовах великого промислового міста : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Ю. І. Загородній. – Луганськ, 2004. – 20 с.

114. Закон України «Про державну допомогу сім'ям з дітьми // Відомості Верховної Ради України. – 2001 р., № 20, ст. 102; 2005 р., №№ 17-19, ст. 267; 2008 р., №№ 5-8, ст. 78; 2009 р., № 7, ст. 70.

115. Захарук Т. В. Формування моральності у старшокласників як основи соціальної зрілості / Т. В. Захарук, О. С. Ніколенко // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Серія 12. Психологічні науки – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2006. – №11 (35). – С. 78—84.

116. Зверева І. Д. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / [заг. ред. І. Д. Звереві]. – К. : Центр учбової літератури, 2008. – 336 с.

117. Зверева І. Д. Соціальний супровід сімей, які опинилися в складних життєвих обставинах : метод. посібник / І. Д. Зверева, Ж. В. Петрочко. – К. : Держсоцслужба, 2006. – 104 с.

118. Здравомыслова Е. А. Социология гендерных отношений и гендерный подход в социологии / Е. А. Здравомыслова, А. А. Темкина // Социологические исследования. – 2000. – № 11. – С. 15—24.

119. Здравомыслова Е. Социальное конструирование гендера как методология феминистского исследования / Е. Здравомыслова, А. Темкина // Российский гендерный порядок: социологический подход : коллект. монография / [под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной]. – СПб. : Европейский ун-т СПб, 2007. – С. 9—33.

120. Зеленчукова Светлана Валентиновна. Социально-педагогические условия воспитания подростков из неполных семей: на примере России и Германии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Зеленчукова Светлана Валентиновна. – Барнаул, 2002. – 241 с.

121. Зобенько Н. А. Робота психологічної служби з неблагополучними сім'ями / Н. А. Зобенько // Науковий вісник Ужгородського державного університету. – Ужгород : УжНУ, 1998. – № 1. – С. 102—105. – (Серія : педагогіка, соціальна робота).

122. Зозуля І. С. Тренінгові заняття з гендерного виховання [Електронний ресурс] / І. С. Зозуля // Класна оцінка. – Режим доступу : <http://klasnaocinka.com.ua/ru/article/treningovi-zanyattya-z-gendernogo-vikhovannya.html>

123. Зубілевич М. І. Гендерне виховання дівчат-підлітків у Великій Британії : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / М. І. Зубілевич. – К., 2007. – 20 с.

124. Зубкова Т. С. Организация и содержание работы по социальной защите женщин, детей и семьи : учеб. пособ. для студ. сред. проф. учеб. заведений / Т. С. Зубкова, Н. В. Тимошина. – М. : Академия, 2004. – 224 с.

125. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с.

126. Ильин Е. П. Пол и гендер / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2010. – 688 с.

127. Иорданский Н. Н. Основы и практика социального воспитания / Н.Н. Иорданский. – М. : Педагогика, 2006. – 328 с.

128. Иоффе Е. В. Социально-психологические факторы формирования сексуальной идентичности личности : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. психол. наук : спец. 19.00.05 "Социальная психология; психология социальной работы" / Е. В. Иоффе. – СПб., 2005. – 20 с.

129. Исаев Д. Д. Подростковая сексология / Д. Д. Исаев // Подростковая медицина : руководство / под ред. Л. И. Левиной, А. М. Куликова – СПб. : Питер, 2005. – С. 189 —191.

130. Иванова І. В. Підготовка майбутніх учителів до основ гендерної освіти старшокласників у процесі навчально-професійної діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. В. Иванова. – Одеса, 2007. – 21 с.

131. Інтеграція гендерного підходу в сучасну науку і освіту: результати та перспективи : Наук. вісник Південноукр. держ. пед. інституту ім. К. Д. Ушинського / [ред. : А. М. Богуш]. – Одеса : [б.в.], 2005. – Спец. вип. – 254 с.

132. Каган В. Е. Воспитателю о сексологии / В. Е. Каган. – М. : Педагогика, 1991. – 256 с.

133. Калабихина И. Е. Российская неполная семья: перспективы и реалии / И. Е. Калабихина. / Теоретические и практические аспекты экономического развития : (результаты работ по грантам рос. и междунар. фондов) : [сборник] / Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова, Экон. фак. – М. : ТЕИС, 1997. – 226 с.

134. Калініченко А. І. Педагогічні умови організації самовиховання студентської молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія та методика професійної освіти" / А. І. Калініченко. – Тернопіль, 2002. – 20 с.

135. Капська А. Й. Соціально-педагогічна робота як інструмент соціальної політики / А. Й. Капська // Український соціум. – 2002. – № 1. – С.89—94.

136. Карлсон А. Вперед к прошлому: перестройки семейной жизни в постреалистической Швеции / А. Карлсон // Вестник МГУ. – М. : МГУ, 1995. – № 2. – С.84—92. – (Серия 18. Социология и психология).

137. Карпенко О. Г. Сім'я як об'єкт і суб'єкт діяльності соціального працівника / О. Г. Карпенко // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету. Серія педагогічні науки. – Чернігів : Черніг. пед. ун-т, 2009. – Вип. 61. – С.85—91.

138. Киммел М. Гендерное общество / М. Киммел ; пер. с англ. О. А. Оберемко, И. Н. Тартаковской. – М. : РОММПЭН, 2006. – 464 с.

139. Кириленко С. В. Деякі аспекти статевого виховання дітей / С. В. Кириленко // Вихователю про психологію та педагогіку сексуального розвитку дитини : наук.-метод. збірник. – К. : ІЗМН, 1996. – С. 7—18.

140. Кікінежді О. М. Гендерні настанови в українському часопросторі / О. М. Кікінежді // Українська освіта у світовому часопросторі : матеріали Другого Міжнародного конгресу, (Київ, 25-27 жовт. 2007 р.). – К. : Українське агентство інформації та друку „Рада”, 2007. – Кн.1. – С. 244—246.

141. Кікінежді О. М. Особливості гендерної соціалізації депривованого юнацтва : навч. посібник / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 176 с.

142. Кікінежді О. М. Формування гендерної культури молоді : наук.-метод. матеріали до тренінгової програми : навч. посібник / О. М. Кікінежді, О. Б. Кізь. – [2-ге вид.]. – Тернопіль : ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2009. – 180 с.

143. Кізь О. Етнічні гендерні стереотипи та джерела їх конструювання / О. Кізь // Український жіночий рух: здобутки і проблеми : зб. наук. праць. – Дрогобич : Коло, 2002. – Вип. 1. – С. 26—43.

144. Клєцина И. С. Гендерная социализация : учебное пособие / И. С. Клєцина. – СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 1998. – 92 с.

145. Клєцина И. С. Гендерные стереотипы в межгрупповом взаимодействии / И. С. Клєцина // Психология гендерных отношений : теория и практика : монография – СПб. : Алетейя, 2004. – С. 246—267.

146. Клєцина И. С. Психология гендерных отношений: теория и практика / И. С. Клєцина. – СПб. : Алетейя, 2004. – 408 с.

147. Клімкіна Н. Г. Формування соціальної активності підлітків із неповних сімей у навчально-виховному процесі основної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Н. Г. Клімкіна. – К., 2009. – 21 с.

148. Коваль Л. Г. Провідні напрями соціалізації особистості / Л. Г. Коваль // Соціальна педагогіка. Соціальна робота : навч. посібник / Л. Г. Коваль, І. Д. Зверєва, С. Р. Хлєбїк. – К., 1997. – С. 75—97 .

149. Коваль С. М. Диференційований підхід до виховання хлопчиків та дівчаток як важливий чинник становлення гендерної ідентичності особистості / С. М. Коваль // Вісник Черкаського університету. – 2010. – Вип. 176. – С. 65—68. – (Серія Педагогічні науки).

150. Ковальчук І. А. Статеворольова соціалізація учнів : монографія / І. А. Ковальчук ; Наук.-досл. центр з пробл. соц. педагогіки та соц. роботи АПН України, Луган. нац. пед. ун-т ім. Т. Шевченка. – Луганськ : Альма-матер, 2007. – 215 с.

151. Ковальчук І. А. Формування готовності майбутніх педагогів до статево-рольової соціалізації учнів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / І. А. Ковальчук. – Луганськ, 2004. – 20 с.

152. Ковальчук Л. О. Гендерне виховання учнівської молоді в Німеччині : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Л. О. Ковальчук. – Тернопіль, 2008. – 20 с.

153. Колесов Д. В. Современный подросток. Взросление и пол / Д. В. Колесов. – М. : МПСИ, Флинта, 2003. – 200 с.

154. Колісник О. В. До історії гендерних стереотипів: від минувшини до сьогодення / О. В. Колісник // Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві : матеріали Всеукр. наук.-практ. конференції, (Київ, 11-13 грудня 2003 р.). – К. : Фоліант, 2003. – С. 293—296.

155. Коломинский Я. Л. Полоролевое развитие ребенка в дошкольном возрасте / Я. Л. Коломинский, М. Х. Мелтсас // Генетические проблемы социальной психологии : сб. статей / [ред. Я. Л. Коломинский, М. М. Лисина]. – Минск : Университетское изд-во, 1985. – С. 176—190.

156. Кон И. С. Пол и гендер. Заметки о терминах / И. С. Кон // Андрология и генитальная хирургия. – 2004. – № 1—2. – С. 31—35.

157. Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон – М. : Олимп, ИНФРА-М, 1999. – 336 с.

158. Кон И. С. Отцовство как социокультурный институт / И. С. Кон // Педагогика. – 2005. – № 9. – С. 3—16.

159. Кон И. С. Ребенок и общество / И. С. Кон. – М. : Академия, 2003. – 336 с.

160. Константинова О. А. Гендерный подход к обучению школьников : автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. пед. наук : спец. 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / О. А. Константинова. – Саратов, 2005. – 22 с.

161. Костенко М. А. Помогая неполной отцовской семье / М. А. Костенко // Отечественный журнал социальной работы. – 2002. – № 1. – С. 73—76.

162. Костів В. І. Методика виявлення моральної вихованості дітей з неповних сімей / В. І. Костів ; АПН України, Прикарпат. ун-т ім. В. Стефаника. – Івано-Франківськ, 1995. – 132 с.

163. Кочарян А. С. Личность и половая роль: Симптомокомплекс маскулинности/фемининности в норме и патологии / А. С. Кочарян. – Харьков : Основа, 1996. – 127 с.

164. Кошенова М. И. Влияние гендерных стереотипов на качество межличностного общения / М. И. Кошенова // Практикум по гендерной психологии / [под ред. И. С. Клёциной]. – СПб : Питер, 2003. – С. 185—195.

165. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : навч. посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.

166. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки: навч. посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2005. – 440 с.

167. Кравець В. П. Педагогіка та психологія: гендерний аспект : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 123 с.

168. Кравченко Т. В. Особливості виховання та соціалізації дитини в сучасній українській родині / Т. В. Кравченко // Український соціум. – 2004. – № 2. – С. 98—102.

169. Кубриченко Т. В. Формування гендерної ідентичності студенток педагогічного коледжу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / Т. В. Кубриченко. – Івано-Франківськ, 2007. – 23 с.

170. Кун Д. Основы психологии. Все тайны поведения человека / Дэннис Кун. – СПб. : Прайм – ЕВРОЗНАК, 2005. – 720 с

171. Лавриченко Н. М. Педагогіка соціалізації: європейські абрисы / Н. М. Лавриченко. – К. : Віра ІНСАЙТ, 2000. – 444 с.

172. Лангмейер И. Психическая депривация в детском возрасте : пер. с чешского / И. Лангмейер, З. Матейчек. – Прага : Авиценум, 1984. – 334 с.

173. Лебон Гюстав Психология народов и масс : пер. с франц. / Гюстав Лебон. – М. : Академпроект, 2011. – 238 с.

174. Левицький В. Е. Особливості статево-рольового виховання учнів молодших класів допоміжної школи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.03 "Корекційна педагогіка" / В. Е. Левицький. – К., 2005. – 20 с.

175. Лактионова Г. М. Социально-педагогическая работа с женской молодежью в крупном городе: Теорет.-методол. основы / Г. М. Лактионова. – К. : Укр. Центр духов. культуры, 1998. – 326 с.

176. Логвінова Д. В. Вплив гендерних установок на статеворольове самовизначення старших підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологі" / Д. В. Логвінова. – Харків, 2007. – 20 с.

177. Лозовая Г. В. Исследование представлений подростков о семейной жизни / Г. В. Лозовая, Н. А. Рыбакова // Психология и педагогика – новая интеграция : материалы 24-й науч. конф. СПб ГАФК им. П. Ф. Лесгафта. – СПб., 1998. – С. 41—44.

178. Лохвицька Л. В. Особливості виховання хлопчиків та дівчаток у дошкільному віці / Л. В. Лохвицька // Педагогічний вісник. – 2008. – № 4. – С. 15—17.

179. Лукашевич М. П. Соціалізація. Виховні механізми і технології : навч.-метод. посібник / М. П. Лукашевич. – К. : ІЗМН, 1998. – 112 с.

180. Лукашевич М. П. Гендерні стереотипи в сучасній українській освіті: управлінський аспект / М. П. Лукашевич, Л. М. Червона // Сучасні проблеми гуманізації та гармонізації управління : матеріали 5-ї Міжнар. міждисциплінарної наук.-практ. конференції, (Харків, 4-10 листоп. 2004 р.) / Укр. асоціація „Жінки в науці та освіті“, Харк. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна, Житомирський ін-т підпр. і сучасн. технологій, 2004. – 368 с.

181. Луков Вл. А. История культуры Европы XVIII–XIX веков : учебное пособие / Вл. А. Луков. – М. : ГИТР, 2011. – 80 с.

182. Лунякова Л. Г. Семьи одиноких матерей – социальное явление и примета времени / Л. Г. Лунякова // Гендерные исследования и гендерное образование в высшей школе : материалы междунар. научн. конф. в 2-х ч. (Иваново, 25-26 июня 2002 г.). – Иваново : Ивановский гос. ун-т, 2002. – Ч. II. – С. 4—10.

183. Луценко О. А. Навчальна програма "Гендерна педагогіка" / О. А. Луценко // Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку / [відп. ред. К. М. Левківський]. – К. : Фоліант, 2004. – С. 45—105.

184. Максимович О. Особливості виховання дітей із розлучених сімей : навч. пос. / О. Максимович, В. Постовий / Держ. соц. служба сім'ї, дітей та молоді, Мін-во у справах молоді та спорту, Ін-т проблем виховання АПН України. – К. : Держсоцслужба, 2005. – 140 с.

185. Максимович О. М. Особливості виховання дітей із розлучених сімей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.01 "Загальна педагогіка та історія педагогіки" / О. М. Максимович. – К., 1998. – 20 с.

186. Мандрик Л. М. Проблема виховання гендерної культури в загальноосвітніх навчальних закладах / Л. М. Мандрик // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – Вип. 166. – С. 97—101.

187. Маркова Н. В. Педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Н. В. Маркова. – Луганськ, 2010. – 20 с.

188. Матейчик З. Некоторые психологические проблемы воспитания детей в неполной семье / З. Матейчик // Воспитание детей в неполной семье / пер. с чеш. Л. Н. Хваталовой ; общ. ред. Н. М. Ершовой. – М. : Прогресс, 1980. – С. 70—98.

189. Махмадамінова Г. А. Соціалізація неповнолітніх у соціально неблагополучних сім'ях : автореф. дис. на здобуття наукового ступеня канд. соціол. наук : спец. 22.00.04 "Соціальні та галузеві соціології" / Г. А. Махмадамінова. – К., 2006. – 16 с.

190. Мачуська І. Міжособистісне спілкування підлітків / І. Мачуська // Шкільний світ. – 2007. – Травень (№ 17). – С. 1—11.

191. Мельник Т. М. Творення суспільства гендерної рівності: міжнародний досвід : закони зарубіжних країн з гендерної рівності / Т. М. Мельник. – [2-е вид., доп.] – К. : Стилос, 2010. – 440 с.

192. Меренков А. В. Социология стереотипов / А. В. Меренков. – Екатеринбург : УрГУ, 2001. – 290 с.

193. Методичні рекомендації щодо проведення уроку гендерної грамотності в загальноосвітніх навчальних закладах // Освіта України. – 2007. – Вересень (№ 66). – С. 5—7.

194. Мид Дж. Г. Избранное : сборник переводов / Дж. Г. Мид ; РАН ИНИОН, Центр социал. научн.-информ. исследований, Отдел социологии и социал. психологии ; [сост. и пер. В. Г. Николаев ; отв. ред. Д. В. Ефременко]. – М. : ИНИОН, 2009. – 290 с.

195. Мишель А. Долой стереотипы! Преодолеть сексизм в школьных учебниках / А. Мишель. – Париж : ЮНЕСКО, 1991. – 115 с.

196. Міщик Л. І. Сучасні технології в роботі з сім'єю із проблем насильства: досвід, перспективи : метод. посіб. для соц. працівників, соц. педагогів, студ. і викл. ф-ту "Соціальна педагогіка та психологія" : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / Л. Міщик, Т. Голованова, З. Білоусова. – Запоріжжя : ЗДУ, 2003. – 104 с.

197. Міщик Л. І. Формування гендерної рівності майбутніх соціальних педагогів в умовах соціального партнерства “Факультет – громадська організація”. Монографія / Л. І. Міщик, Т. П. Голованова, В. В. Васильєва. – Запоріжжя : Просвіта, 2007. – 220 с.

198. Модуль тренінгу для педагогів «Гендерні аспекти фахової діяльності учителів» [Електронний ресурс]. – З думкою про учня... Персональний сайт вчителя історії та світової літератури Шендерівського НВК Корсунь-Шевченківського району Кодоли В. І. – Режим доступу : http://valyakodola.ucoz.ru/load/genderna_rivnist/modul_treningu_dlja_pedagogiv_enderni_aspekti_fakhovoji_dijalnosti_uchiteliv/98-1-0-491

199. Мойсюк Р. А. Засвоєння гендерних ролей в підлітковому віці / Р. А. Мойсюк // Наукові записки РДГУ. – 2003. – № 27. – С. 82—85.
200. Москаленко В. Б. Социализация личности: философский аспект / В. В. Москаленко. – К. : Вища школа, 1986. – 198 с.
201. Москаленко В. В. Особливості структури гендерних образів в уявленнях підлітків / В. В. Москаленко, В. Г. Романова // Психологія : зб. наук. праць НПУ імені М.П. Драгоманова. – Вип. 14. – К., 2001. – С. 138–153.
202. Москальова А. Гендерна ідентичність та проблеми особистісного розвитку і соціалізації підлітків / А. Москальова // Післядиплом. освіта в Україні. – 2008. – Спец. вип. – С. 55—58.
203. Мудрик А. В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А. В. Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С. 15—19.
204. Мудрик А. В. Социализация человека : учебн. пособие для студ. вузов / А. В. Мудрик. – [2-е изд. испр. и дополн.]. – М. : Академия, 2006. – 304 с.
205. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учебник для студ. высш. пед. учебн. заведений / А. В. Мудрик. ; [под ред. В. А. Сластенина]. – [5-е изд., дополн.]. – М. : Академия, 2005. – 199 с.
206. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / І. С. Мунтян. – Одеса, 2004. – 21 с.
207. Мурадян С. А. Гносеологический анализ проблем стереотипа : автореф. на соискание научн. степени канд. философ. наук : спец. 09.00.01 "Онтология и теория познания" / С. А. Мурадян. – Ереван, 1977. – 20 с.
208. Мухина В. С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество : учебник для студ. вузов / В. С. Мухина. – [4-е изд., стереотип.]. – М. : Академия, 1999. – 456 с.

209. Наказ МОН № 836 від 10 вересня 2009 року «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/newstmp/2009_1/16_09/nakaz_mon_839.doc

210. Наторп Пауль. Социальная педагогика. Теория воспитания воли на основе общности / Пауль Наторп ; пер. А. А. Громбаха с 3-го доп. нем. изд. – С-Пб : Книгоиздательство О. Богдановой, 1911. – 360 с.

211. Немов Р. С. Психология : учебник для студ. высш. уч. завед. : в 3-х кн. / Р. С. Немов. – [2-е изд.]. – М. : Просвещение, ВЛАДОС, 1995.

Кн. 2 : Психология образования. – 1995. – 496 с.

212. Нечаева Н. А. Идеал женщины в структуре гендерных картин мира / Н. А. Нечаева // Гендерные тетради / РАН, С.-Пб. фил., Ин-т социологии ; [науч. ред А. А. Клециной]. – СПб : 1999. – Вып. 2. – С. 5—19.

213. Николаева Я. Г. Воспитание ребенка в неполной семье / Я. Г. Николаева. – М. : Владос, 2006. – 159 с.

214. Ничипоренко С. В. Молодіжна сімейна політика в Україні: формування та шляхи реалізації : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. екон. наук : спец. 08.00.07 "Демографія, економіка праці, соціальна економіка і політика" / С. В. Ничипоренко. – К., 2008. – 20 с.

215. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посібник / А. С. Нісімчук, О. С. Падалка, О. Т. Шпак. – К. : Просвіта, 2000. – 368 с.

216. Новейший философский словарь. Постмодернизм / [сост. и гл. науч. ред. А. А. Грицанов]. – Мн. : Современный литератор, 2007. – 816 с.

217. Новицька В. П. Гендерна соціалізація: соціологічні концепції та практики : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. соціол. наук : спец. 22.00.01 "Теорія та історія соціології" / В. П. Новицька – К., 2010. – 15 с.

218. Ожигова Л. Н. Психология гендерной идентичности личности / Л. Н. Ожигова. – Краснодар : Кубанский ГУ, 2006. – 290 с.

219. Оксамитна С. М. Гендерні ролі та стереотипи / С. М. Оксамитна // Основи теорії гендеру : навч. посібник / [відп. редактор Скорик М. М.]. – К. : К.І.С, 2004. – С. 157—181.

220. Олійник Лія. Статеве виховання : навч. посібник з питань здійснення статевого виховання дітей від народження до юнацького віку / Лія Олійник. – Миколаїв ПП «Прінт-Експрес», 2010. – 112 с.

221. Ольховник Г. А. Предпосылки гендерного образования в вузе / Г. А. Ольховник // Материалы Всесоюз. конф. "Гендерное образование в подготовке учителя", (Томск, июнь 2006 г.). – Томск : ТГПУ, 2006. – С. 120—124.

222. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія : підручник : у 2-х кн. / Орбан-Лембрик Л. Е. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2010.

Кн. 1 : Соціальна психологія особистості і спілкування. – 2010. – 464 с.

223. Павлущенко Н. М. Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / Н. М. Павлущенко. – Тернопіль, 2011. – 20 с .

224. Павлюк Н. Сімейна роль як чинник статево-рольового розвитку особистості / Н. Павлюк // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2010. – № 1. – С. 26—29.

225. Палій А. А. Диференціальна психологія : навч. посібник для студ. вищ. навч. закладів / А. А. Палій. – К. : Академвидав, 2010. – 432 с.

226. Панагушина О. Є. Соціалізація підлітків у діяльності молодіжних організацій : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / О. Є. Панагушина. – Луганськ, 2008. – 20 с.

227. Парсонс Т. Прологомены к теории социальных институтов / Т. Парсонс // Человек и общество : хрестоматия / [под ред. С. А. Макеева]. – К. : ИС НАН Украины, 1999. – С. 136—147.

228. Парсонс Т. Система современных обществ / Т. Парсонс ; пер. с англ. Л. А. Седова, А. Д. Ковалева ; [под ред. М. С. Ковалевой]. – М. : Аспект Пресс, 1998. – 270 с.

229. Парфанович І. І. Соціальна діагностика : курс лекцій / І. І. Парфанович. – Тернопіль : ТДПУ, 2009. – 182 с.

230. Парыгин Б. Д. Социальная психология. Проблемы методологии, истории и теории / Б. Д. Парыгин. – СПб. : ИГУП, 1999. – 592 с.
231. Перспективы гендерного образования в России : взгляд педагога / И. Костикова, Ю. Градскова, А. Митрофанова, Н. Тулина // Высшее образование в России. – 2001. – № 2. – С. 68 —75.
232. Петренко О. Б. Гендерний вимір шкільної освіти в Україні (XX століття) : монографія / О. Б. Петренко ; М-во освіти і науки України, Рівнен. держ. гуманіт. ун-т. – Рівне : Вид-к Олег Зень, 2010 – 530 с.
233. Пеша І. В. Визначення категорій сімей, які опинилися у складних життєвих обставинах / І. В. Пеша // Наук. часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Серія № 11. Соціологія. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. Управління. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2008. – Вип. 7. – С. 68—74.
234. Пеша І. В. Соціальне становлення дітей в дитячих будинках сімейного типу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / І. В. Пеша. – К. , 2000. – 20 с.
235. Платон. Держава / пер. з давньогр. Д. Коваль. — К. : Основи, 2000. — 355 с.
236. Плахотнік О. Шкільні “гендерні уроки” як дзеркало української гендерної політики / О. Плахотнік // Українознавчий альманах. – 2011. – Вип. 4. – С. 167—172.
237. Почебут Л. Г. Организационная социальная психология : учебное пособие / Л. Г. Почебут, В. А. Чикер. – СПб. : Речь, 2002. – 298 с.
238. Приходькіна Н. О. Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 "Теорія і методика професійної освіти" / Н. О. Приходькіна. – К., 2008. – 20 с.
239. Психологічний тлумачний словник найсучасніших термінів. – Х. : Прапор, 2009. – 672 с.

240. Психологія сім'ї : навч. посіб. / В. М. Поліщук, Н. М. Ільїна, С. А. Поліщук та [ін.]. – [2-ге вид., доповн.]. – Суми : Унів. кн., 2009. – 281 с.

241. Пушкарёва Н. Л. Сексизм в литературе для детей и пути его преодоления / Н. Л. Пушкарёва // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика / [отв. ред. Л. В. Штылева]. – Мурманск : ОУ КРЦДО и РЖ, 2001. – Ч. 1. – С. 49—65.

242. Пчелінцева О. Е. Комуникативна поведінка людини: Гендерний аспект / О. Е. Пчелінцева // Гендер: Реалії та перспективи в українському суспільстві : матер. Всеукр. наук.-практ. конференції, (м. Київ, 11-13 грудня 2003р.). – К. : Фоліант, 2003. – С. 218—222.

243. Работа с неполными семьями / [сост. Н. А. Сохранная]. – Минск. : Красико-Принт, 2006. – 172 с.

244. Радина Н. К. Возрастные и социокультурные аспекты гендерной социализации подростков / Н. К. Радина, Е. Ю. Першенкова // Вопросы психологии. – 2006. – № 5. – С. 49—59.

245. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста : учебное пособие для студ. и аспирантов психолог. и гуман. факультетов вузов / Ф. Райс ; пер. с англ. Н. Малыгиной ; под общ. ред. А. А. Реана. – [8-е междунар. изд.] – СПб. : Питер, 2000. – 616с.

246. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей / Т. А. Репина. – М. : МПСИ ; Воронеж : МОДЭК, 2004. – 288 с.

247. Римашевская Н. М. Гендерные стереотипы и логика социальных отношений / Н. М. Римашевская // Гендерные стереотипы в современной России / [под ред. И. Б. Назаровой, Е. В. Лобза]. – М. : Макс-Пресс, 2007. – С. 7—24.

248. Родинна педагогіка : навч.-метод. посібник / А. А. Марушкевич, В. Г. Постовий, Т. Ф. Алексеєнко та [ін.]. – К. : ПАРАПАН, 2002. – 216 с.

249. Романова В. Г. Особливості статевої ролі соціалізації підлітків : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 "Соціальна психологія" / В. Г. Романова. – К., 2002. – 19 с.

250. Романова В. Г. Дослідження андрогінності в гендерній ідентифікації підлітків / В. Г. Романова // Психологія : зб. наук. праць НПУ ім. Драгоманова. – К. : НПУ, 2001. – Вип. 13. – С. 292—304.

251. Российская педагогическая энциклопедия : в 2-х т. [Электронный ресурс]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 1993. – Т. 2. – Режим доступа : www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pedagog/russpenc/index.php.

252. Руденко І. М. Емоційний стан дітей молодшого шкільного віку у построзлучний період / І. М. Руденко // Вісник Харківського нац. пед. університету ім. Г. С. Сковороди. – Харків : ХНПУ, 2009. – Вип. 29. – С. 167—178. – (Серія психологія).

253. Рымарев Н. Ю. Личностные особенности подростков с различной гендерной идентичностью : автореф. дисс. на соиск. ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.01 "Общая психология, психология личности, история психологии" / Н. Ю. Рымарев. – Краснодар, 2006. – 22 с.

254. Рябова Т. Б. Пол власти: гендерные стереотипы в современной российской политике / Т. Б. Рябова. – Иваново : ИГУ, 2008. – 246 с.

255. Савка В. Є. Сім'я і соціум: проблеми взаємодії : монографія / В. Є. Савка, Н. А. Уманець. – Львів : Львівська політехніка, 2008. – 180 с.

256. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства : монография / С. В. Савченко. – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с.

257. Светлакова В. П. Влияние родителей на выбор абитуриента / В. П. Светлакова, М. А. Токмакова // Ананьевские чтения : тезисы науч.-практ. конференции ["Ананьевские чтения – 2001"], (Санкт-Петербург, 23-25 окт. 2001 г.) – СПб. : СПб ун-т, 2001. – С. 413—414.

258. Северина С. О. Розвиток гендерної освіти в школі / С. О. Северина // Освіта на Луганщині. – 2008. – № 1. – С. 150—153.

259. Семенова Л. Э. Полоролевые отношения, самооценка, притязания в личностном становлении детей старшего дошкольного возраста : автореф.

дисс. на соиск. ученой степени канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / Л. Э. Семенова. – Н. Новгород, 1999. – 25 с.

260. Сечейко О. В. Врахування індивідуально–психологічних особливостей підлітків у статевому вихованні / О. В. Сечейко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 1999. – № 4. – С. 188—195.

261. Семиколєнова О. Основи гендерної культури : навч. посібник для учнів 9-12 класів загальноосвітніх навчальних закладів / [під ред. О.Семиколєнкової]. – К. : К.І.С., 2007. – 164 с.

262. Синякова В. Б. Синякова В. Б. Пріоритетні напрямки соціально-правового захисту неповних родин / В. Б. Синякова // Соціальна робота на межі тисячоліть: концепції, технології, стратегії : матеріали Міжнар. наук.-практ. конференції (Київ, 29 квіт. 2011 р.) / МОНМС України, НПУ ім. М. П. Драгоманова, Ін-т соц. роботи та управління. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – С. 74—78.

263. Синякова В. Б. Педагогічні умови формування гендерної компетентності сучасного педагога / В. Б. Синякова // Історичний досвід, стан та перспективи підготовки соціально-педагогічних кадрів до роботи з різними соціальними групами : матеріали Міжнародної наук.-практ. конференції (Чернівці, 3—5 лист. 2011 р.) / МОНМС України, НАПН України, Чернівецький нац. ун-т ім. Ю. Федьковича. – Чернівці : Чернів. Нац. ун-т, 2011. – С. 418—421.

264. Синякова В. Б. Особливості соціалізації підлітків, які виховуються в неповній родині / В. Б. Синякова // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова : зб. наук. праць. Серія 11. Соціальна робота. Соціальна педагогіка. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2011. – Вип. 12. – С. 213—219.

265. Синякова В. Б. Соціально-педагогічний супровід процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків з неповних родин : методичні рекомендації / В. Б. Синякова ; [під ред. доц. Л. М. Вольнової]. – К. : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2012. – 64 с.

266. Ситников В. Л. Психология образа ребенка (в сознании субъектов педагогического процесса) : автореф. дис. на соискание науч. степени д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогическая психология" / В. Л. Ситников. – СПб., 2001. – 40 с.

267. Ситуационный анализ, или Анатомия кейс-метода : практ. учеб. / Ю. Сурмин, А. Сидоренко, В. Лобода и [др.] ; под. ред. Ю. Сурмина ; Центр инноваций и развития. – К. : Центр инноваций и развития, 2002. – 287 с.

268. Сіданіч І. Л. До питання виховання культури взаємин батьків і дітей молодшого шкільного віку в сім'ї і школі / І. Л. Сіданіч // Освіта і управління. – 2004. – Т. 7. – № 2. – С. 133—145.

269. Сім'я та сімейні відносини в Україні: сучасний стан і тенденції розвитку / Лібанова Е. М., Курило І.О., Аксьонова С. Ю., Слюсар Л.І. та [ін.] Інститут демографії та соціальних досліджень НАН України , Український центр соціальних реформ, Фонд народонаселення ООН. – К: . ТОВ “Основа-Принт”, 2009. – 248 с.

270. Скорик М. М. Основи теорії гендеру : навч. посібник / М. М. Скорик ; [відп. ред. М. М. Скорик]. – К. : К.І.С, 2004. – 536 с.

271. Слінчук В. В. Соціальна типізація гендерних стереотипів у мові ЗМІ / В. В. Слінчук // Наукові записки інституту журналістики : зб. наук. праць. – К. : Ін-т журналістики Київ. нац. ун-ту ім. Т. Шевченка. – 2004. – Т. 17. – С. 67—74.

272. Слотина Т. В. Психология личности : учебное пособие / Т. В. Слотина. – СПб. : ПИТЕР, 2008. – 304 с.

273. Слюсаренко Н. В. Гендерний підхід до організації навчально-виховного процесу сучасної школи : навч.-метод. посібник / Н. В. Слюсаренко. – Херсон : РІПО, 2010. – 158 с.

274. Смелзер Н. Социализация: основные проблемы и направления исследований / Н. Смелзер // Социальная психология : хрестоматия : учеб. пособ. для студ. вузов / [сост. Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая]. – М : Аспект Пресс, 2003. – С.327—349.

275. Соловьев Н. Я. Брак и семья сегодня / Н. Я. Соловьев. – Вильнюс : Минтис, 1977. – 226 с.

276. Соціальна робота / Соціальна педагогіка : понятійно-термінологічний словник / [під заг. ред. І. Д. Звереві]. – К. : Етносфера, 1994. – 119 с.

277. Соціальна педагогіка : підручник / М-во освіти і науки України, Нац. пед.ун-т ім. Драгоманова, Ін-т соціальної роботи та управління ; ред. А. Й. Капська. – [5-те вид., перероб. та доп.]. – К. : Центр учбової літератури, 2011. – 487 с.

278. Соціально-педагогічна робота з проблемними сім'ями : навч.-метод. посіб. / А. Й. Капська, Н. С. Олексюк, С. М. Калаур, З. З. Фалинська. – Т. : Астон, 2010. – 304 с.

279. Станиславская И. Г. Формирование образного представления партнера в семейных отношениях у девочек младшего школьного возраста / И. Г. Станиславская, М. В. Захарова // Психология и педагогика – новая интеграция : материалы 24-й науч. конференции СПб ГАФК им. П. Ф. Лесгафта. – СПб., 1998. – С. 69—70.

280. Становихіна О. С. Вторинна соціалізація як чинник динаміки соціальних здібностей особистості : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.05 "Соціальна психологія" / О. С. Становихіна. – К., 2009. – 16 с.

281. Стельмахович М. Г. Теорія і практика українського національного виховання : посібник для вчителів початк. класів та студ. пед. факультетів / М. Г. Стельмахович. – Івано-Франківськ : Лілея НВ, 1996. – 180 с.

282. Степанов С. С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога – родителям / С. С. Степанов. – Москва : Педагогика-Пресс, 1995. – 168 с.

283. Столярчук Л. И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания : монография / Л. И. Столярчук. – Волгоград : Перемена, 1999. – 275 с.

284. Струмінська А. І. Школа гендерної рівності як інноваційний підхід у формуванні гендерної культури студентської молоді / А. І. Струмінська // Зб. наук. статей студентів-переможців Другого всеукр. конкурсу студ. наук. робіт з гендерної проблематики, (7 квітня - 30 листопада 2003 р.). – К. : Фоліант, 2004. – 88 с.

285. Сухоленова О. Г. Формування адекватного образу "Я" у дівчат із неповної сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / О. Г. Сухоленова. – Луганськ, 2000. – 20 с.

286. Сухомлинский В. А. Воспитание личности в советской школе. / В. А. Сухомлинский – К. : Радянська школа, 1965. – 213 с.

287. Танчин І. З. Соціологія : навч. посібник / І. З. Танчин. – [3-є вид., перероб. і доповн.]. – К. : Знання, 2008. – 351 с.

288. Тищенко С. П. Психологія виховного впливу сім'ї на дитину / С. П. Тищенко. – К. : Знання, 1982. – 48 с.

289. Томпсон Дж. Л. Социология : вводный курс / Дж. Л. Томпсон, Дж. Пристли ; пер. с англ. А. К. Меньшикова. – М. : Инициатива ; Львов : АСТ, 1998. – 496 с.

290. Тренінги для працівників освіти [Електронний ресурс] // Гендерний освітній портал. – 27 січня 2011. – Режим доступу : <http://www.osportal.org.ua/index.php/2011-01-26-08-39-13/2011-01-27-09-08-43/75-2011-01-27-08-50-58>

291. Третьяченко В. О. Психологічні умови становлення життєвих домагань підлітків із неповної одностатевої сім'ї : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 "Педагогічна та вікова психологія" / В. О. Третьяченко. – К., 2009. – 20 с.

292. Трубавіна І. М. Соціально-педагогічна робота з неблагополучною сім'єю : навч. посібник / І. М. Трубавіна ; Державний центр соціальних служб для молоді. – К. : ДЦССМ, 2002. – 132 с.

293. Тупицына И. А. Гендерные стереотипы и жизненный путь человека / И. А. Тупицына // Практикум по гендерной психологии / [под ред. И. С. Клециной]. – СПб.: Питер, 2003. – С. 128–139.
294. Туріна О. А. Культурно-мистецьке середовище як чинник творчої соціалізації особи : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. мистецтвознавства : спец. 26.00.01 "Теорія та історія культури" / О. А. Туріна. – К., 2009. – 21 с.
295. Узнадзе Д. Н. Психология установки / Д. Н. Узнадзе. – СПб : Питер, 2001 – 416 с.
296. Україна. Закони Конституція України: Із змінами, внесеними згідно із Законом № 2222-IV від 08.12.2004 р. – К. : Велес, 2008. – 48 с.
297. Україна. П'ять років після Пекіну. Звіт про виконання в Україні положень Пекінської декларації та Платформи дій, схвалених Четвертою Всесвіт. конф. із становища жінок (1995-2000). – К. : ЛОГОС, 2001. – 111 с.
298. Уэст К. Создание гендера / К. Уэст, Д. Зиммерманн // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / [под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной]. – СПб. : Дмитрий Буланин, 2000. – С. 193—219.
299. Фигдор Г. Беды развода и пути их преодоления: В помощь родителям и консультантам по вопросам воспитания / Г. Фигдор ; пер. с нем. Д. М. Видра. – М. : МПСИ, 2006. – 372 с.
300. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой (психоаналитическое исследование) / Г. Фигдор – М. : Наука, 1995. – 376 с.
301. Фіцула М. М. Педагогіка : навч. посібник / М. М. Фіцула. – [3-те вид., стереотип.]. – К. : Академвидав, 2009. – 560 с.
302. Формування гендерної культури школярів : навч.-метод. матеріали з гендерного виховання / Г. П. Лянна, Т. В. Говорун, Н. О. Шкарпітко, Н. В. Яременко. – Ірпінь, 2004. – 81 с.
303. Формы и методы работы с детьми и родителями в центре социальной помощи семье : науч.-метод. пособие / Л. С. Алексеева,

Е. В. Бурмистрова, Н. Н. Чупракова, Л. А. Косолапова. – М. : НИИ семьи и воспитания, 1999. – 192 с.

304. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции 1-15 / Зигмунд Фрейд ; пер. с англ. Г. В. Барышниковой. – СПб. : Алетейя, 1999. – 278 с.

305. Фрейд З. Очерки по психологии сексуальности / З. Фрейд ; пер. с нем. А. Вяхирева, И. Полякова. – СПб. : Азбука, Азбука-Аттикус, – 2011. – 256 с.

306. Харламенкова Н. Е. Дифференциация и интеграция маскулинности и фемининности в образе Я подростка / Н. Е. Харламенкова, Т. С. Стоделова // Психоаналитический вестник. – М. : Гуманитарий, 2002. – Вып. 10. – С. 100—115.

307. Харчев А. Г. Брак и семья в СССР / А. Г. Харчев. – [2-е изд., перераб. и дополн.]. – М. : Мысль, 1979. – 367 с.

308. Харченко Л. Г. Соціально-педагогічні умови формування сучасних гендерних стереотипів у процесі соціалізації жіночої молоді : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Л. Г. Харченко. – Луганськ, 2006. – 20 с.

309. Хор'яков В. А. Педагогічні умови гендерного виховання студентів у вищих педагогічних навчальних закладах : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / В. А. Хор'яков. – Луганськ, 2010. – 20 с.

310. Хорни К. Психология женщины / К. Хорни ; пер. с англ. под ред. В. Старовойтова. – М. : Апрель Пресс, ЭКСМО-Пресс, 2003. – 352 с.

311. Хрисанова С. Про права людини і гендерну соціологію / С. Хрисанова // Право України. – 2001. – № 8. – С. 98—99.

312. Хубер Дж. Теория гендерной стратификации / Дж. Хубер // Антология гендерной теории / [под ред. Е. Гаповой и А. Усмановой]. – Минск : Пропилеи, 2000. – С. 45—78.

313. Целуйко В. М. Психология неблагополучной семьи : книга для педагогов и родителей / В. М. Целуйко. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 272 с.

314. Чепелевська Л. А. Регіональні особливості смертності населення України за основними причинами смерті в динаміці за 10 років (1995-2004 р.) / Л. А.Чепелевська, Г. І. Баторшина, О. В. Любінець // Вісник соціальної гігієни та організації охорони здоров'я України. – 2007. – № 4. – С. 5—12.

315. Чернета С. Ю. Організаційно-педагогічні умови соціалізації підлітків у неформальних молодіжних об'єднаннях : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / С. Ю. Чернета. – К., 2005. – 18 с.

316. Чернова И. И. Основы гендерных знаний : учеб. пособие / И. И. Чернова. – Н. - Новгород. : ВВАГС, 2002. – 113 с.

317. Чирикова О. Б. Роль детско-родительских отношений в развитии ответственности подростков / О. Б. Чирикова // Психология XXI века : тезисы Междунар. межвуз. науч.-практ. студ. конференции, (С. Петербург, 13-15 апр. 2000 р.) / С.-Петерб. гос. ун-т. – СПб. : СПбГУ, 2000. – С. 193—197.

318. Чодороу Н. Воспроизводство материнства: Психоанализ и социология гендера / Н. Чодороу. – М. : РОССПЭН, 2006. – 496 с.

319. Чухим Н. Гендерні відмінності у становленні моральних цінностей [Електронний ресурс] / Наталія Чухим // Гендерний центр. – Режим доступу до документа : <http://www.gendercentre.org.ua/publ-kats/gendern-v-dm-nnost-u-stanovlenn-moralnikh-ts-nnostey/>

320. Чухим Н. Д. Гендер та гендерні дослідження в ХХ столітті / Н. Д. Чухим // Рівність жінок та чоловіків: «Світові тенденції і українські реалії». – К., 2001. – С.59-65.

321. Шабасєва Н. С. Вивчення механізмів гендерної соціалізації як чинників статевої диференціації студентів коледжу / Н. С. Шабасєва // Соціальна педагогіка: теорія та практика. – 2009. – № 3. – С. 61— 66.

322. Шабаєва Н. С. Гендерна соціалізація студентів коледжу в позанавчальній діяльності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Н. С. Шабаєва. – Луганськ, 2011. – 20 с.

323. Швець Т. Е. Громадянська соціалізація старшокласників у позакласній діяльності загальноосвітнього навчального закладу : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.05 "Соціальна педагогіка" / Т. Е. Швець. – Луганська, 2011. – 20 с.

324. Шевченко А. М. Гендерне виховання молодших школярів засобами фольклору в умовах полікультурного регіону : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.07 "Теорія і методика виховання" / А. М. Шевченко. – Луганськ, 2009. – 20 с.

325. Шибутани Т. Социальная психология / Т. Шибутани ; пер. с англ. В. Б. Ольшанского. – Ростов н/Д. : Феникс, 2002. – 544 с.

326. Шнейдер Л. Б. Психология семейных отношений : курс лекций / Л. Б. Шнейдер. – М. : Апрель-Пресс : Эксмо-Пресс, 2000. – 512 с.

327. Шпанер Л. О. Образ жінки у телерекламі: погляд психолога / Л. О. Шпанер // Український жіночий рух: здобутки і проблеми. Вип.1. – Дрогобич : Коло, 2002. – С. 152—161.

328. Штылева Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. – М. : ПЕР СЭ, 2008. – 316 с.

329. Шустова Л. До питання про розвиток гендерної освіти в Росії / Л. Шустова // Вісник Черкаського університету. – Черкаси : ЧНУ ім. Б. Хмельницького, 2009. – Вип. 148. – С. 86—89. – Серія педагогічні науки).

330. Эйдемиллер Э. Г. Психология и психотерапия семьи / Э. Г. Эйдемиллер, В. В. Юстицкис. – [4-е изд.]. – СПб. : Питер, 2010. – 672 с.

331. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон ; пер. с англ., общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – М. : Прогресс, 1996. – 344 с.

332. Юрій Н. М. Політична соціалізація молоді в умовах трансформації суспільства: аналіз міжнародного і українського досвіду : автореф. дис. на

здобуття наук. ступеня канд. політ. наук : спец. 23.00.04 "Політичні проблеми міжнародних систем та глобального розвитку" / Н. М. Юрій. – Одеса, 2002. – 16 с.

333. Ярская-Смирнова Е. Р. Социокультурный анализ нетипичности / Е. Р. Ярская-Смирнова. – Саратов : СГТУ, 1997. – 272 с.

334. Яценко Л. В. Гендерні особливості підготовки старшокласників до сімейного життя : навч.-метод. посібник / Л. В. Яценко, В. Г. Постовий ; АПН України, Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г.Сковороди. – Переяслав-Хмельницький : ФОП Майдаченко, 2009. – 257 с.

335. Яценко Ліана Вікторівна. Педагогічні умови підготовки старшокласників до сімейного життя в процесі гендерного виховання : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 / Яценко Ліана Вікторівна. — К., 2006. – 217 с.

336. Яцупов В. В. Педагогіка: навч. посібник / В. В. Яцупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.

337. Яшник С. Гендерний підхід у вихованні : метод. рекомендації / С. Яшник. – К. : НАУ, 2008. – 32 с.

338. Brannon R. The male sex role: Our culture's blueprint of manhood and what it's done for us lately / R. Brannon // The Forty-nine Percent Majority: The Male Sex Role / ed. by D. S. David, R. Brannon. – MA : Addison-Wesley, 1976. – P. 1—48.

339. Butler J. P. Gender trouble: Feminism and the subversion of identity / J. P. Butler. – New York ; London : Routledge, 1990. – 256 p.

340. Geis F. L. Self-fulfilling prophecies: A social psychological view of gender. / Geis F. L. // The psychology of gender / ed. by A. E. Beall and R. J. Sternberg. – New York : Guilford Press. 1993. – P. 9—54.

341. Gleason J. B. Fathers and other strangers: Men's speech to young children / J. B. Gleason // Georgtaun University Round Table on Language and Linguistics / ed. by T. P. Dato. – Georgtaun Univ. Press, 1975. – P. 289—297.

342. Goffman E. Frame Analysis of Gender. From «The Arrangement Between the Sexes» / E. Goffman ; ed. by C. Lemert and A. Branaman. – Blackwell Publ, 1997. – P. 201—208.

343. Handbook of the Psychology of Women and Gender / ed. by Rhoda K. Unger. – N. Y. : Wiley, 2001. – 576 p.

344. Hofmann L. Effects of maternal unemployment in the two-parent family / L. Hofmann // American Psychologist. – 1989. – V. 44. – P. 283—292.

345. Knab D. Schule der Gleichberechtigung / D. Knab // Frau und Mann zwischen Tradition und Emanzipation. – Stuttgart ; Berlin ; Köln : Kohlhammer, 1993. – 212 p.

346. Kohlberg, L. A cognitive – developmental analysis of children's sex role concepts and attitudes / L. Kohlberg // The development of sex differences / E. Maccoby (Ed.) . – Stanford, CA : StanfordUniversity Press, 1966. – P. 82—173.

347. Lauretis T. de. Technologies of Gender: theories of representation and difference / De T. Lauretis. – Bloomington : IndianaUniversity Press, 1987. – 76 p.

348. Leaper C. The social construction and socialisation of gender during development / C. Leaper // Towards a feminist developmental psychology / ed. by P. H. Miller & E. K. Scholnick. – New York : Routledge, 2000. – P. 127—152).

349. Lewis W. D. Sex distribution of intelligence among inferior and superior children / W. D. Lewis // J. genet. Psychol. – 1945. – V. 67. – P. 67—75.

350. Lips H. M. Sex and Gender. An introduction / H. M. Lips. – [4-th Edition]. – Mountain View, CA: Mayfield.

351. Lorber S. The Social Construction of Gender / S. Lorber, S. Parrel. – Cambridge, 1991. – 59 p.

352. Mischel W. A. Sex typing and socialization / W. A. Mischel // Carmichael's Manual of Child Psychology / ed. by Mussen P. H. – N.-Y., London, 1970. – V. 2. – P. 3—72.

353. Oakley A. Sex, Gender and Society / A. Oakley. – London : Maurice Temple – Smith Ltd, 1972. – 225 p.

354. Parsons F. Family structure and the socialization of the child / F. Parsons // Family socialization and interaction process / ed. F. Parsons by R. Baler. – N. Y. : Free Press, 1955. – P. 35—132.

355. Rich A. C. Of woman born: motherhood as experience and institution / A. C. Rich. – New York : Norton, 1976. – 318 p.

356. Robertson K. Children's speech accommodation to gendered language styles / K. Robertson, T. Murachver // Journal of language and social psychology. – 2003. – Vol. 22, September (№ 3) – P. 321–333.

357. Rubin G. The Traffic in Women: Notes on the «Political Economy» of Sex / G. Rubin // Towards an Anthropology of Women / ed. by R. Rapp. – N. Y. : Monthly Review Press, – 1975. – P. 157—211.

358. Scott J.W. Gender: A Useful Category of History / J. W. Scott // Feminism and History / [ed. by J. W. Scott]. – Oxford University Press, 1996. – P. 166

359. Stoller R. J. Sex and gender. On the Development of Masculinity and Femininity / R. J. Stoller. – New York : Science House, 1968. – 226 p.

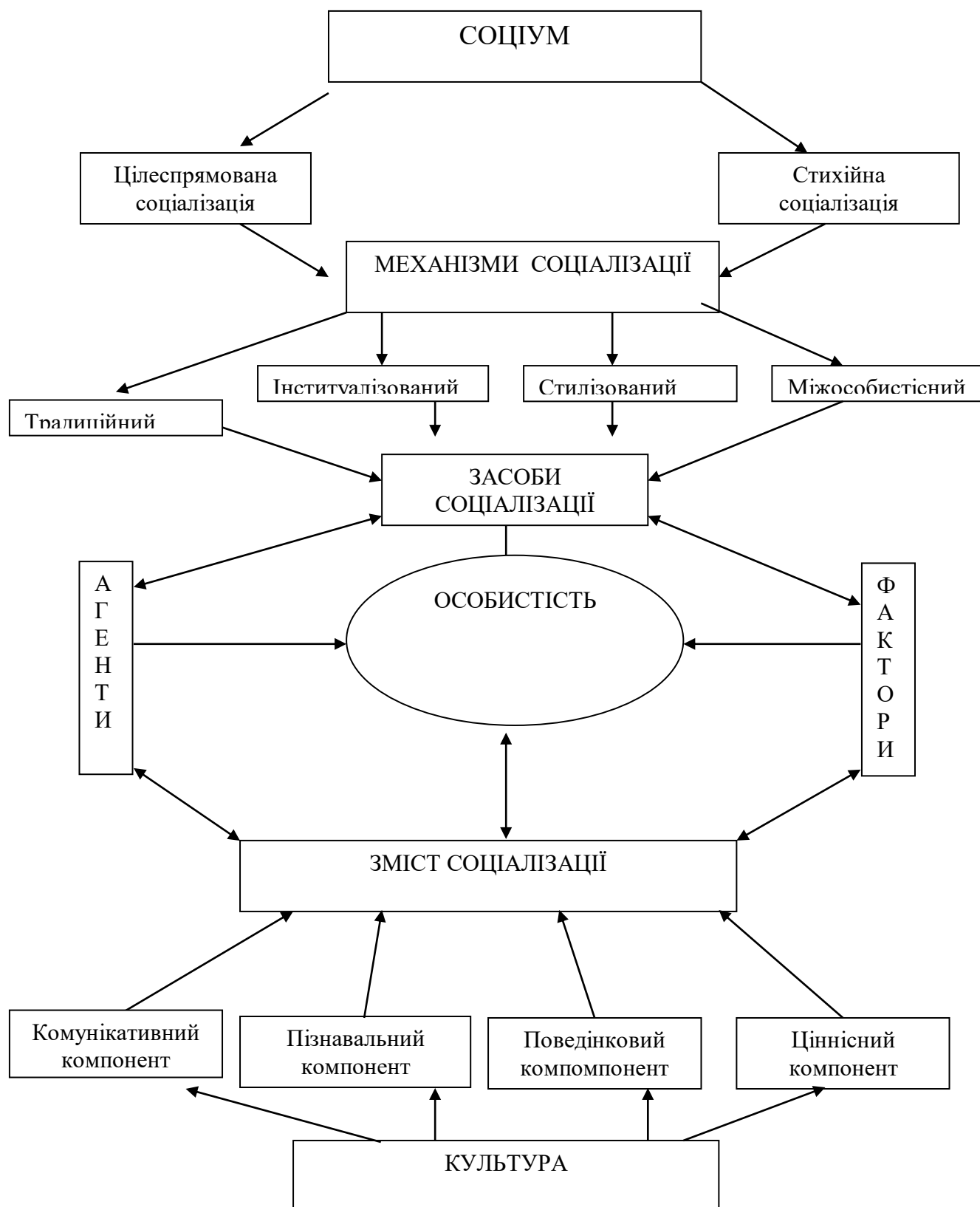
360. Williams J. Measuring Sex Stereotypes: A Multinational Study / J. Williams, D. Best . – Newbury Park, CA : Sage, 1990.

Додаток А

Теоретичне забезпечення процесу гендерної соціалізації

Додаток А.1

Теоретична модель процесу соціалізації особистості



Додаток А.2

Основні групи традиційних гендерних стереотипів

Таблиця А.2.1

Гендерні стереотипи маскулінності-фемінності

Сутність стереотипів	Репрезентація групи гендерних стереотипів	
	Жінка	Чоловік
Відображає сформовані в суспільній свідомості конкретні очікування способів соціальної поведінки та вимоги до рис і властивостей особистості чоловіків і жінок	– пасивність; – надмірна емоційність; – соціальні, комунікативні здібності; – піклування про зовнішній вигляд	– компетентність; – раціональність; – авторитетність; – домінантність; – активність

Таблиця А.2.2

Гендерні стереотипи щодо соціальних ролей

Сутність стереотипів	Репрезентація групи гендерних стереотипів	
	Жінка	Чоловік
Відображає сформовані в суспільній свідомості конкретні очікування, пов'язані із закріпленням сімейних та професійних ролей відповідно до статі	сімейні ролі (мати, домогос-подарка)	професійні ролі

Таблиця А.2.3

Гендерні стереотипи щодо структури праці

Сутність стереотипів	Репрезентація групи гендерних стереотипів	
	Жінка	Чоловік
Відображає сформовані в суспільній свідомості конкретні очікування, пов'язані зі статевими розбіжностями у структурі праці	експресивна сфера діяльності (виконавча та обслуговуюча праця)	інструментальна сфера діяльності (творча, керуюча праця)

Додаток А.3

Взаємозв'язок показників гендерної соціалізованості зі стадіями гендерної соціалізації дівчат-підлітків

Показники	Стадії		
	Гендерна ідентифікація	Гендерна автономність	Гендерна активність
Уявлення дівчат-підлітків про чоловіка; уявлення про еталони поведінки хлопчиків та дівчат; уявлення про соціальні ролі, які виконують чоловіки і жінки у суспільстві	наявність фрагментарних знань щодо гендерних характеристик; неадекватна гендерна ідентифікацію дівчат, коли ідеальний образ кардинальновідрізняється від реального в негативну сторону	наявність відносно повного обсягу знань щодо основних гендерних характеристик; адекватність гендерної ідентичності, але ідеальний образ відповідає реальному лише частково; невідповідність власного розуміння поняття рівноправності чоловіків та жінок в суспільстві розумінню прийнятому в суспільстві	наявність достатнього обсягу знань щодо гендерних характеристик особистості; адекватна гендерна ідентичність дівчат-підлітків; сформованість уявлень щодо положення людини в суспільстві в залежності від статі; наявність різнобічних знань про взаємини чоловіків і жінок
Зміст гендерних стереотипів, установок і цінностей дівчат-підлітків	відсутність розуміння рівноправ'я чоловіків і жінок; упереджене ставлення до представників іншої статі; чіткі стереотипи щодо незмінності та обмеженості прав і обов'язків представників іншої статі	нечітке усвідомлення гендерних проблем суспільства і проблеми рівноправності та взаємозалежності між статтю людини та її положенням в суспільстві; неоднозначне ставлення до оточуючих, залежно від статевої належності; наявність традиційності стереотипів і установок щодо представників іншої статі; визнання права іншого на неповторність та унікальність	сучасність усвідомлення батьківських ролей; розуміння рівноправ'я чоловіків і жінок; позитивне ставлення до самих себе і до оточуючих, незалежно від статевої належності; наявність чітких стереотипів і установок щодо представників іншої статі; визнання права іншого на неповторність та унікальність
Тип гендернорольової поведінки дівчат-підлітків, рівень гендерної активності дівчат-підлітків у провідних сферах життєдіяльності	практична відсутність умінь і бажань відтворювати гендерні ролі	вміння відтворювати засвоєні навички гендерної поведінки в практичній діяльності, вміння висловлювати свою обізнаність в гендерних питаннях.	вміння вільно не тільки відтворювати отримані знання, але і пропонувати своє бачення проблеми, висловлюючи при цьому не тільки свої думки, а й свої емоції; потреба в додаткових відомостях про призначення чоловіків і жінок, їх статус, взаємини в суспільстві та родині.

Додаток Б

Методики діагностики гендерних особливостей та специфіки гендерної соціалізації

Додаток Б.1

Методики діагностики гендерної соціалізованості дівчат-підлітків

Додаток Б.1.1

Авторська анкета

«Виявлення уявлень дівчат-підлітків про особистість чоловіка»

Інструкція: Доброго дня! З метою виявлення Вашої думки щодо портрету ідеального та реального чоловіка пропонуємо заповнити нижче наведену таблицю, відзначивши характеристики, що притаманні «ідеальному» та «реальному» чоловіку.

№	Характеристики чоловіка	ІДЕАЛЬНИЙ	РЕАЛЬНИЙ
1	Любов до дружини		
2	Матеріальна незалежність		
3	Участь у вихованні дітей		
4	Емоційні прояви		
5	Наявність господарсько-побутових умінь		
6	Наявність "чоловічих рис"		
7	Творчість		
8	Публічність		

Додаток Б.1.2

Авторська анкета

«Уявлення підлітків про гендерні ролі»

1. Будь ласка, впишіть у таблицю шість типових рис

Ідеального чоловіка	Реального чоловіка	Ідеальної жінки	Реальної жінки
1	1	1	1
2	2	2	2
3	3	3	3
4	4	4	4
5	5	5	5
6	6	6	6

2. На якому місці за значущістю для вас знаходяться соціальні ролі, які виконують чоловіки і жінки (від найбільш значущої до найменш значущої):

Чоловіків	Жінок
а) Чоловік як подружній партнер	а) Дружина
б) Батько	б) Мати
в) Син	в) Домогосподарка
г) Керівник	г) Керівник
д) Підлеглий	д) Підлеглий
е) Вихователь	е) Подруга
ж) Залицяльник	ж) Сестра
з) Брат	з) Коханка
і) Друг	і) Дочка

3. У чому, на вашу думку, полягає роль:

Матері у вихованні		Батька у вихованні	
дочки	сина	дочки	сина

4. Чи залежить, на Ваш погляд, положення людини в суспільстві від її статі?

а) так; б) інколи; в) ні г) важко відповісти;

5. Якими знаннями щодо взаємин чоловіків і жінок у суспільстві та сім'ї Ви володієте?

а) досить різносторонніми, такими, що стосуються і статевих, і соціальних стосунків; б) що стосуються виключно статевих взаємин; в) що стосуються лише соціальної сфери; г) практично жодними; д) важко відповісти.

Дякуємо за участь у дослідженні!

Додаток Б.1.3
Авторська анкета
«Стереотипи сучасності»

Інструкція: З метою вивчення Вашої думки, щодо стереотипів, які існують у сучасному світі, пропонуємо Вам відповісти на наступні запитання:

1. Ваша стать:

А) Чоловіча; Б) Жіноча

2. Чи існують, на Вашу думку, риси вдачі характерні лише для чоловіків або жінок?

А) Так Б) Ні

3. Якщо Ваша відповідь на запитання №1 «Так», перерахуйте найбільш типові риси чоловіка та жінки:

Типові чоловічі риси	Типові жіночі риси

4. Чи є актуальними, на Вашу думку, в сучасному суспільстві наступні твердження:

	Твердження	Так	Важко відповісти	Ні
1	Чоловік повинен бути активним та цілеспрямованим			
2	Жінка повинна завжди гарно виглядати			
3	Жінка повинна вміти готувати і вести домашнє господарство			
4	Жінка повинна піклуватися про чоловіка, а чоловік повинен бути її захисником			
5	Жінка повинна бути звабливою			
6	Чоловік повинен вміти робити хатню роботу			
7	Кар'єра – основа життя чоловіка, він повинен мати престижну роботу			
8	Чоловік постійно повинен намагатися завойовувати жінку			

9	Жінка не повинна бути легко досяжною для чоловіка			
10	Для чоловіка неважливо, чи виглядає він привабливо			
11	Родина для чоловіка не головне			
12	Чоловіки, якщо виконують жіночу роботу, самі стають жіночними			
13	За фінансове благополуччя сім'ї повинен відповідати чоловік			
14	Материнство - основа життя жінки, вона повинна народжувати дітей			
15	Чоловіки повинні заробляти більше, ніж жінки			
16	Жінка повинна бути скромною			
17	Жінки не повинні намагатися опанувати типово чоловічі професії			
18	Жінка відповідальна за збереження сім'ї			
19	Жінка не повинна намагатися заробляти більше, ніж чоловік			
20	Освіта жінці не потрібна			
21	Чоловік у родині повинен керувати жінкою			

5. Особливості мислення та характеру чоловіка та жінки:

- А) Визначаються природою та статтю людини;
- Б) Залежать від суспільства, його норм та традицій;
- В) Кожна людина вирішує сама за себе;
- Г) Вирішує сама людина, але їй потрібно підкорюватися нормам та вимогам суспільства.

Дякуємо за участь у дослідженні!

Додаток Б.1.4

Схема спостереження проявів гендерної активності та провідних сфер
життєдіяльності дівчат-підлітків
(авторська розробка)

Сфери життєдіяльності	Гендерні ідентифікатори	Рівень	Бали
Навчання	1.Визнання рівності навчальних можливостей незалежно від статі	низький	1
	2.Позитивна трансляція гендерного досвіду педагога	достаній	2
	3.Активна участь в навчальній діяльності, не обмежена традиційними стереотипами	високий	3
Спілкування з однолітками	1.Розподілення комунікативних ролей, враховуючи рівні позиції статей	низький	1
	2.Відтворення власного досвіду гендерної взаємодії	достаній	2
	3.Позиції лідерства	високий	3
Повсякденна діяльність	1.Репрезентативність гендерних навичок і вмінь	низький	1
	2.Можливість задоволення власних інтересів (хоббі)	достаній	2
	3.Відтворення гендерних норм поведінки	високий	3
Заняття на гендерну тематику	1. Активна участь	низький	1
	2.Використання досвіду гендерної взаємодії в егалітарному розрізі	достаній	2
	3.Участь у розробці занять	високий	3

Додаток Б.1.5

Авторська методика виявлення рівнів гендерної соціалізованості
дівчат-підлітків

Уважно прочитайте питання, виберіть відповідь яка найбільш відображує Ваші погляди, обведіть її або запропонуйте свій варіант.

1. Будь ласка, впишіть в таблицю 6 типових рис

а) ідеального чоловіка	б) реального чоловіка	в) ідеальної жінки	г) реальної жінки

2. На якому місці за ступенем значущості для вас знаходяться соціальні ролі, які виконують чоловіки і жінки (від самої значимої до найменш):

Чоловіків	Жінок
1. Чоловік	1. Дружина
2. Батько	2. Мати
3. Син	3. Домогосподарка
4. Керівник	4. Керівник
5. Підлеглий	5. Підлеглий
6. Вихователь	6. Подруга
7. Шанувальник (коханець)	7. Сестра
8. Брат	8. Коханка (утриманка)
9. Друг	9. Дочка
10. Свій варіант	10. Свій варіант

3. У чому, на вашу думку, полягає роль:

матері у вихованні		батька у вихованні	
дочки	сина	дочки	сина

4. Чи залежить, на Ваш погляд, положення людини в суспільстві від його статі?

- а) так; б) іноді; в) ні;

5. Як Ви вважаєте, чи існує в нашому суспільстві проблеми з рівноправністю чоловіків і жінок?

- а) так; б) іноді; в) ні;

6. Закінчіть речення "Рівноправність чоловіків і жінок для мене - це

7. Коли Ви вперше почули про гендер?

- а) близько 1 року тому; б) 2-3 роки тому; в) набагато раніше

8. Що на Вашу думку означає поняття "гендер"?:

а) соціальну стать;

б) статеві відмінності чоловіків і жінок;

в) набір характеристик, що визначають соціальну поведінку жінок і чоловіків;

9. Чи знаєте Ви про існування гендерних проблем у нашому суспільстві?

- а) так; б) ні; в) важко відповісти.

10. Якщо так, то в чому вони полягають?

11. Звідки Ви дізналися про існування цих проблем?

а) з повідомлень у ЗМІ;

б) від вчителів, соціального педагога, психолога в школі (потрібне підкреслити);

в) від батьків;

г) від однолітків;

д) свій варіант _____

12. Якими знаннями щодо взаємовідносин чоловіків і жінок у суспільстві та сім'ї Ви володієте?

а) досить різнобічними, що стосуються і статевих і соціальних відносин;

б) що стосуються виключно статевих взаємин;

в) стосуються тільки соціальної сфери;

г) практично ніякими;

13. Де Ви почерпнули ці знання?

а) в школі; б) в сім'ї; в) у колі однолітків; г) через ЗМІ;

14. Ви б віддали перевагу вчитися в:

а) роздільних класах у школі тільки для дівчаток (хлопчиків);

б) роздільних класах у школі, де є класи і для хлопчиків і для дівчаток;

в) змішаних класах;

г) свій варіант _____

Чому? _____

15. Кому Ви віддали б перевагу при участі в спільній діяльності?

	Навчальній	Трудовій	Дозвіллевій
дівчаткам			
хлопчикам			
тим і іншим в рівній мірі			
свій варіант _____			

16. Якби Вам дали право вибору вчителя, Ви б віддали перевагу

а) жінці;

б) чоловікові;

в) просто професіоналу незалежно від статі

г) свій варіант _____

17. Чи враховують педагоги при навчанні та вихованні Вашу приналежність до конкретної статі?

а) так;

б) іноді;

в) ні;

18. Якщо "так", то в чому це проявляється?

19. Чи відчуваєте Ви необхідність у додаткових знаннях про роль чоловіків і жінок, їх статус, взаємини в суспільстві та сім'ї тощо?

а) так; б) іноді; в) ні;

20. Якщо так, то де Ви воліли отримати ці знання?

а) в школі на уроках з конкретних предметів, в позаурочний час (потрібне підкреслити);

б) в сім'ї; в) в колі однолітків; г) через ЗМІ;

Ключ до визначення рівня гендерної соціалізованості

№ П/п	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
1	Уявлення про свій образ і образ протилежної статі адекватні, ідеальний образ відповідає реальному	Уявлення про свій образ і образ протилежної статі досить адекватні, ідеальний образ частково відповідає реальному	Уявлення про свій образ і образ протилежної статі неадекватні, ідеальний образ кардинально відрізняється від реального в негативну сторону
2	Визначають значущість гендерних ролей	Частково визначають значущість гендерних ролей (50%)	Не визначають значущість гендерних ролей
3	Відповідь розгорнута, детальна, вільна від традиційних гендерних стереотипів	Відповідь не розгорнута, хоча й вільна від традиційних гендерних стереотипів	Відповідь на питання часткова з проявом традиційних гендерних стереотипів
4	а	б	в
5	а	б	в
6	Відповідь розгорнута, детальна відповідає існуючому поняттю	Відповідь не розгорнута, детальна відповідає існуючому поняттю	Відповідь на питання не відповідає існуючому поняттю

продовж. дод. Б.1.5

№ П/п	Високий рівень	Середній рівень	Низький рівень
7	в	б	а
8	в	а	б
9	а	в	б
10	Відповідь розгорнута, детальна	Відповідь розгорнута не	Відповідь на питання частково відсутня
11	а, б, в, г	Відповідь містить декілька варіантів	Відповідь містить один варіант
12	а	б,в	г
13	а, б, в, г	Відповідь містить декілька варіантів	Відповідь містить один варіант
14	а, б, в (на вибір) і пояснення до відповіді розгорнуті, докладні	а, б, в (на вибір) і пояснення до відповіді не розгорнуті	а, б, в (на вибір) і пояснення до відповіді відсутні
15	У будь-якої діяльності віддають перевагу і хлопчикам і дівчаткам в рівній мірі	У деяких видах діяльності віддають перевагу представникові тільки однієї статі	У всіх видах діяльності віддають перевагу представникові тільки однієї статі
16	в	а, б (на вибір)	г
17	а	б	в
18	Відповідь розгорнута, детальна, наведено багато прикладів	Відповідь розгорнута, приклади відсутні	Відповідь на питання не розгорнута
19	а	б	в
20	а,б,в,г	Відповідь містить декілька варіантів	Відповідь містить один варіант

Обробка даних здійснюється за формулою:

$(4в + 3с + 2н) : 3 = РГС$, де РГС - рівень гендерної соціалізованості, в - кількість відповідей відповідних високого рівня, с - кількість відповідей середнього рівня, н - кількість відповідей низького рівня.

Кількість балів:

від 20 до 15 - високий рівень,

15-10 - середній рівень,

10 - 5 низький рівень,

Високий рівень свідчить про: адекватну гендерну ідентичність дівчат-підлітків; існування чітких і різнопланових уявлень про гендерні та соціальні ролі, еталони чоловічої та жіночої поведінки; традиційність і сучасність усвідомлення батьківських ролей; сформованість егалітарних уявлень щодо положення особистості в суспільстві в залежності від статі; розуміння рівноправ'я чоловіків і жінок; поінформованість з питань гендерної культури і гендерних проблем у суспільстві, в тому числі, проблеми рівноправності; наявність різнобічних знань про взаємини чоловіків і жінок; потреба в додаткових відомостях про призначення чоловіків і жінок, їх статус, взаємини в суспільстві та родині; позитивне ставлення до самих себе і до оточуючих незалежно від статевої належності; наявність чітких стереотипів і установок щодо представників іншої статі; визнання права іншого на неповторність та унікальність; уміння вільно не тільки відтворювати отримані гендерні знання, але і пропонувати своє бачення проблеми, висловлюючи при цьому не тільки свої думки, а й свої емоції.

Середній рівень характеризує: адекватність гендерної ідентичності, але ідеальний образ відповідає реальному лише частково; наявність певних уявлень про гендерні ролі й еталони чоловічої та жіночої поведінки, традиційні уявлення про роль батька та матері у вихованні доньки й сина; невідповідність власного розуміння поняття рівноправності чоловіків та жінок у суспільстві розумінню, прийнятому в суспільстві; нечітке усвідомлення гендерних проблем суспільства і проблеми рівноправності та взаємозалежність між статтю особистості і її положенням у суспільстві; володіння знаннями, які стосуються виключно соціальної або статевої сфери; мають потребу в додатковій інформації про призначення чоловіків і жінок, їх

статус, взаємини в суспільстві і сім'ї; неоднозначне ставлення до оточуючих, залежно від статевої належності; наявність традиційних стереотипів і установок щодо представників іншої статі; визнання права іншого на неповторність та унікальність вміння відтворювати засвоєні навички гендерної поведінки в практичній діяльності та висловлювати свою обізнаність із гендерних питань без критичного аналізу.

Низький рівень свідчить про: неадекватну гендерну ідентифікацію дівчат, коли ідеальний образ кардинально відрізняється від реального в негативну сторону; обмеженість знань у сфері взаємин чоловіків та жінок; звуженість уявлень про гендерні ролі або еталони чоловічої та жіночої поведінки; поверховість знань про роль батька та матері у вихованні доньки й сина; відсутність розуміння рівноправ'я чоловіків і жінок, обізнаності щодо гендерних проблем у суспільстві та проблеми рівноправності; упереджене ставлення до представників іншої статі; чіткі стереотипи щодо незмінності та обмеженості прав і обов'язків представників іншої статі; прихильність до традиційних гендерних стереотипів фемінінності й маскулінності, практична відсутність умінь і бажань відтворювати гендерні ролі, особливо на егалітарній основі.

Додаток Б.2

Методики діагностики готовності батьків до гендерної соціалізації дівчат-
підлітків

Додаток Б.2.1

Авторська анкета для батьків

«Вплив сімейних відносин на формування гендерних ролей»

Інструкція: Шановні батьки! З метою вивчення Вашого досвіду з питань виховання дітей пропонуємо відповісти на наступні запитання:

Стать Вашої дитини _____

1. Чи вважаєте Ви, що хлопців і дівчат потрібно виховувати по-різному?
2. Які якості, на Вашу думку, потрібно виховувати у дівчинки?
3. Які домашні обов'язки, на Вашу думку, може виконувати дитина (хлопчик чи дівчанка)?
4. Які домашні обов'язки виконує Ваша дитина?
5. Чи вважаєте Ви, що при розподілі домашніх доручень необхідно враховувати стать дитини? Якщо так, то чому?
6. У кого повинно бути більше домашніх обов'язків у хлопців чи у дівчат?

Дякуємо за участь у дослідженні!

Додаток Б.2.2

Авторська анкета

«Вивчення гендерних установок батьків»

Інструкція: Чоловікам та жінкам притаманні певні особистісні якості відштовхуючись від Вашого уявлення про них, дайте будь-ласка відповіді на наступні запитання:

1.Бути справжньою жінкою – це бути...	1.Бути справжнім чоловіком – це бути...

2. Що, на Вашу думку, означає вислів «жіноче щастя»?

3.Що, на Вашу думку, означає вислів «чоловіче щастя»?

4. Чи існують, на Вашу думку, суто жіночі або суто чоловічі професії?

А) Так Б) Ні

5. Якщо так, то наведіть приклади:

Жіночі професії	Чоловічі професії

6. В чому, на Вашу думку, полягає різниця між хлопцями та дівчатами:

Дівчата	Хлопці

продовж. дод. Б.2.2

7. Які, на Вашу думку, якості повинні виховувати батьки в своїх дітях?

Мати		Батько	
Виховання дочки	Виховання сина	Виховання дочки	Виховання дочки

Дякуємо за участь у дослідженні!

Додаток Б.2.3

Авторська анкета для батьків

«Як Ви виховуєте свою дитину?»

Інструкція: Шановні батьки, з метою вивчення Вашої думки щодо виховання дітей залежності від статі пропонуємо відповісти на наступні запитання:

Вкажіть стать Вашої дитини: _____

1. Які риси характеру Ви намагаєтесь виховувати у Вашій дитині?
2. Яким предметам, на Вашу думку, дитина повинна надавати перевагу в навчанні?
3. Які захоплення, на Вашу думку, властиві дітям у залежності від статі:

Хлопчик	Дівчинка

4. Які особливості поведінки, на Вашу думку, властиві дітям у залежності від статі:

Хлопчик	Дівчинка

Дякуємо за участь у дослідженні!

Додаток Б.3

Методики дослідження готовності педагогів до організації роботи з підлітками гендерного спрямування

Додаток Б.3.1

Авторська анкета для педагогів

«Гендер: стать чи культура?»

Інструкція: З метою вивчення Вашої думки, щодо «гендерних характеристик», які існують у сучасному світі, пропонуємо Вам відповісти на наступні запитання:

1. Чим розрізняється зміст понять «стать та «гендер»?
 - А) це одне й теж саме поняття
 - В) розрізняються – стать це біологічні відмінності;
 - В) стать - це біологічні відмінності, а гендер- це соціально-біологічна характеристика,
2. Який із запропонованих варіантів на Вашу думку найбільш повно розкриває поняття «гендерна роль»?
 - А) важко відповісти;
 - Б) ті ролі які виконують чоловіки і жінки в суспільстві;
 - В) це спосіб поведінки людини відповідно до її гендеру;
3. Що таке андрогінність?
 - А) важко відповісти;
 - Б) це синонім слова «гермофродіт»;
 - В) наявність у людини і чоловічих і жіночих якостей;
4. Що таке гендерні стереотипи?
 - А) важко відповісти;
 - Б) стереотип - це норма;
 - В) стереотипи –це ставлення до оточуючої дійсності, на основі порівняння їх з внутрішніми ідеалами;
5. Визначте поняття «егалітарні відносини»?

Додаток Б.3.2

Картка-схема спостереження гендерного ставлення педагогів до учнів

(авторська розробка)

Дата _____

Клас _____

Кількість хлопчиків- _____ дівчаток _____

Навчальний предмет _____

ППП педагога _____

Стать _____

Вік _____

Фіксоване явище	Кількість повторів	
	Хлопці	Дівчата
Запитання до учнів		
Зауваження		
Позитивна оцінка знань		
Негативна оцінка знань		
Індивідуальна робота		
Відповідь на запитання учня		
Позитивна оцінка особистісних рис		
Негативна оцінка особистісних рис		

Додаток В

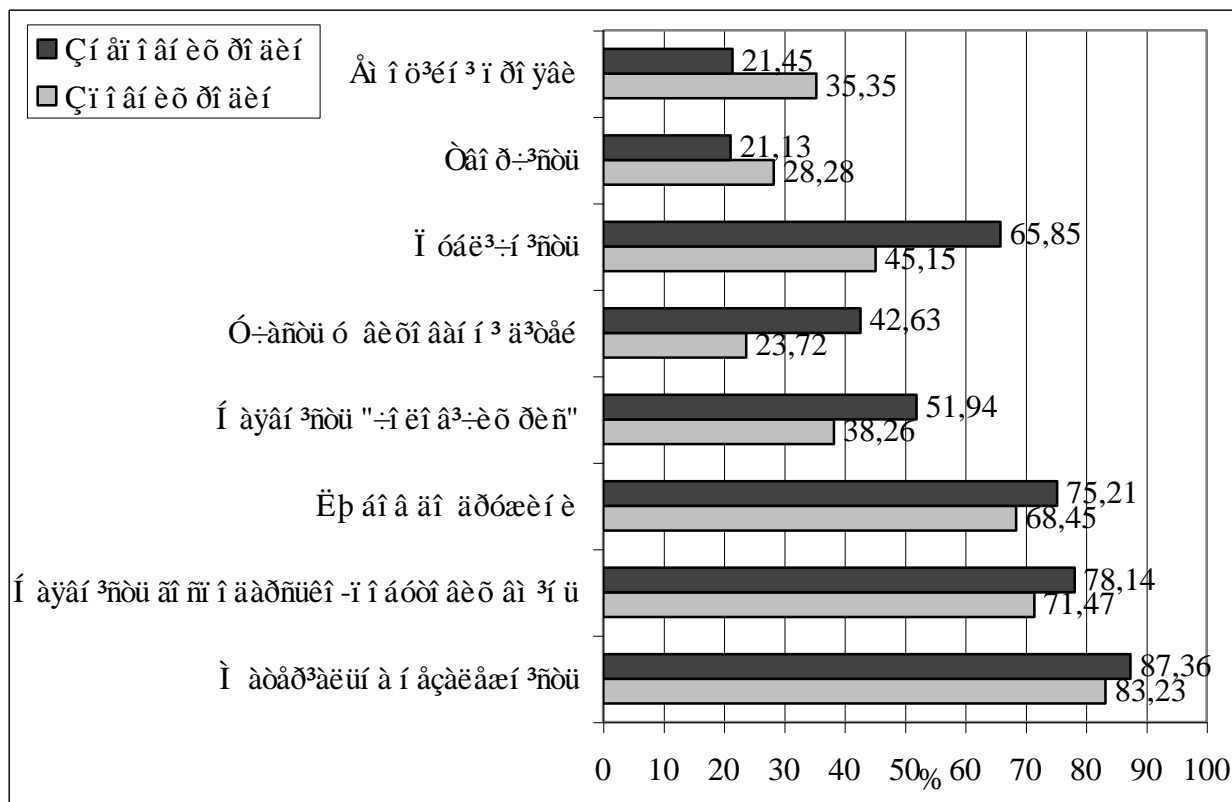
Результати вивчення гендерної соціалізованості

Додаток В.1.1

Уявлення дівчат-підлітків про реального чоловіка

№	Характеристики реального чоловіка	Відповіді дівчат-підлітків, що виховуються в ...	
		у повних родин, %	у неповних родин, %
1	Матеріальна незалежність	83,23	87,36
2	Наявність господарсько-побутових вмінь	71,47	78,14
3	Любов до дружини	68,45	75,21
4	Наявність "чоловічих рис"	38,26	51,94
5	Участь у вихованні дітей	23,72	42,63
6	Публічність	45,15	65,85
7	Творчість	28,28	21,13
8	Емоційні прояви	35,35	21,45

Уявлення дівчат-підлітків про реального чоловіка



Додаток В.1.2

Протокол опитувальника «Дівчата та хлопці нашого класу»

№ з\п	Запропоноване речення		Найпоширеніші відповіді учнів	Дівчата	
				повних родин	неповних родин
1	2		3		
1	В майбутньому я хочу....	1	отримати професію;	54,31%	96,41%
		2	стати популярним (ою);	2,56%	1,52%
		3	стати спортсменом;	5,22%	1,23%
		4	бути привабливим;	96,76%	79,24%
		5	бути відомим;	16,25%	16,25%
		6	мати сім'ю;	44,68%	99,84%
		7	бути щасливим;	50,1%	62,45%
		8	отримати освіту	48,23%	83,00%
2	Хлопці повинні вміти..	1	допомагати дівчатам, захищати їх;	50,22%	50,82%
		2	захистити себе;	55,63%	84,62%
		3	робити хатню роботу;	52,18%	40,32%
		4	заробляти гроші	0	16,42%
3	Дівчата повинні вміти...	1	кухарити, виконувати хатню роботу;	47,26%	16,84%
		2	добре вчитися;	52,15%	79,34%
		3	приваблювати хлопців;	41,84%	40,25%
		4	доглядати за собою;	36,34%	36,87%
		5	захищати себе;	33,46%	84,75%
		6	танцювати	5,25%	5,83%
4	Дівчата, що навчаються в нашому класі...	1	красиві;	44,23%	50,14%
		2	розумні;	38,17%	64,95%
		3	талановиті;	50,74%	40,46%
		4	добрі;	41,23%	84,34%
		5	охайні;	41,16%	58,53%
		6	веселі;	53,17%	36,93%
		7	балакучі;	55,92%	96,15%
		8	нахабні	8,32%	16,34%
5	Хлопці, що навчаються в нашому класі...	1	сміливі;	19,43%	58,25%
		2	розумні;	20,81%	83,96%
		3	спортивні;	27,64%	54,52%
		4	привабливі;	2,13%	28,93%
		5	швидкі;	16,56%	8,23%
		6	дружні;	47,53%	40,54%
		7	веселі;	28,23%	74,23%

продовж дод. В.1.2

		8	невиховані;	11,83%	4,16%
		9	нестримані;	8,62%	8,35%
		10	галасливі	19,44%	36,44%
6	Дома я допомагаю...	1	виконувати хатню роботу;	52,63%	96,13%
		2	робити все, що потрібно	52,25%	72,32%
		3	ремонтувати різні речі	5,12%	40,42%
7	Хлопцям не личить...	1	боягузливість;	55,83%	50,63%
		2	мати шкідливі звички;	47,35%	76,23%
		3	ображати дівчат;	47,15%	84,34%
		4	вживати лайку;	45,24%	56,21%
		5	бути злим;	36,35%	72,32%
		6	битися;	16,13%	32,83%
		7	уникати бійок;	11,34%	56,94%
		8	носити прикраси;	36,24%	51,25%
		9	демонстративність;	13,46%	28,52%
		10	нестриманість	8,71%	76,94%
8	Дівчатам не личить...	1	мати шкідливі звички;	55,23%	50,23%
		2	лаятися;	50,24%	68,22%
		3	грубість;	50,35%	76,16%
		4	поганий одяг;	45,34%	24,55%
		5	битися;	52,64%	68,24%
		6	пліткарство;	27,84%	40,26%
		7	хвалькуватість	38,12%	36,87%
9	Я хотів би поглиблено вивчати	1	точні науки;	16,23%	16,28%
		2	природничі науки;	11,43%	8,1%4
		3	гуманітарні науки;	40,23%	60,34%
		4	мистецтво	27,12%	8,14%
10	Справжня дівчина повинна бути...	1	доброю;	55,72%	84,55%
		2	красивою;	47,12%	60,24%
		3	розумною;	55,22%	92,23%
		4	умілою;	38,16%	88,56%
		5	ласкавою	45,24%	48,33%
11	Справжній хлопець повинен бути...	1	сильним;	52,84%	84,14%
		2	сміливим;	52,45%	88,63%
		3	джентльменом;	50,25%	76,53%
		4	розумним;	50,96%	48,97%
		5	добрим;	54,94%	68,84%
		6	чесним;	47,14%	84,53%
		7	захисником дівчат	47,43%	84,65%

Додаток В.1.3

Протокол анкети «Уявлення підлітків про гендерні ролі» (дівчата)

ТИПОВІ РИСИ, ЩО ВЛАСТИВІ ЧОЛОВІКУ ¹			
Ідеальному	%	Реальному	%
Відповідальний	99,13	Агресивний	23,44
Вірний	82,34	Боягуз	17,15
Дисциплінований	40,15	Веселий	50,26
Допитливий	7,76	Егоїст	60,27
Кмітливий	90,67	Запальний	79,46
Комунікабельний	56,55	Карєрист	54,54
Мудрий	17,44	Кмітливий	33,23
Мужній	90,33	Комунікабельний	53,42
Розумний	93,43	Мужній	60,25
Сильний	87,56	Охайний	46,54
Стриманий	61,35	Підступний	7,25
Хоробрий	89,24	Розумний	54,45
Чесний	43,13	Сильний	58,66
Чуйний	15,22	Стриманий	17,34
Щедрий	20,23	Трус	10,23
ТИПОВІ РИСИ, ЩО ВЛАСТИВІ ЖІНЦІ			
Ідеальній	%	Реальній	%
Розумна	63,35	Розумна	77,16
Працьовита	91,34	Цілеспрямована	60,85
Добра	86,43	Працьовита	92,44
Мила	56,42	Домогосподарка	15,35
Кохана	35,73	Розсудлива	49,36
Цілеспрямована	62,44	Мила	22,17
Сексуальна	11,86	Привітна	37,43
Весела	82,95	Строга	60,42
Любить дітей	96,53	Терпима	19,83
Чесна	61,52	Емоційна	37,25
Спокійна	72,34	Хитра	54,13
Коректна	29,85	Підступна	9,32
Розсудлива	63,26		
Милосердна	7,25		
Лагідна	49,95		
Ніжна	86,74		
Привітна	6,93		

¹ Загальна кількість респондентів - 156 ; Хлопців -97; Дівчат - 59

Додаток В.1.4

Протокол анкети «Уявлення підлітків про гендерні ролі» (хлопці)

ТИПОВІ РИСИ, ЩО ВЛАСТИВІ ЧОЛОВІКУ			
Ідеальному	%	Реальному	%
Мужній	80,45	Веселий	50,62
Сильний	87,64	Трус	10,23
Чесний	43,33	Боягуз	17,25
Розумний	93,87	Егоїст	60,87
Дисциплінований	40,55	Запальний	79,94
Комунікабельний	56,13	Охайний	46,53
Чуйний	15,31	Підступний	7,82
Стриманий	61,72	Мужній	60,43
Кмітливий	90,33	Сильний	58,62
Відповідальний	99,45	Розумний	54,33
Щедрий	20,77	Кмітливий	33,26
Хоробрий	89,75	Стриманий	17,45
Допитливий	7,23	Комунікабельний	53,83
Вірний	82,55	Агресивний	23,65
Мудрий	17,44	Кар'єрист	54,14
ТИПОВІ РИСИ, ЩО ВЛАСТИВІ ЖІНЦІ			
Ідеальній	%	Реальній	%
Красива	99,24	Розумна	77,26
Розумна	63,43	Цілеспрямована	60,65
Працьовита	91,55	Працьовита	92,54
Добра	86,93	Домогосподарка	15,23
Мила	56,22	Розсудлива	49,24
Кохана	35,55	Мила	22,73
Цілеспрямована	62,75	Привітна	37,66
Сексуальна	11,44	Строга	60,54
Весела	82,62	Терпима	19,45
Любить дітей	36,25	Емоційна	37,23
Чесна	61,46	Хитра	54,85
Без шкідливих звичок	24,44	Підступна	9,44
Струнка	15,12		
Смачно готує	60,48		
Спокійна	72,96		
Коректна	29,34		
Розсудлива	63,63		
Милосердна	7,52		
Лагідна	49,85		
Ніжна	86,25		

Додаток В.1.5

Результати вивчення сприйняття гендерних ролей та гендерних стереотипів на прикладі узагальнених образів чоловіків і жінок

№	Твердження	Так, %		Важко відповісти, %		Ні, %	
		хл.	дів.	хл.	дів.	хл.	дів.
Стійкі стереотипи %							
1	Чоловік повинен бути активним та цілеспрямованим	93,22	95,52	4,31	2,31	3,54	3,26
2	Жінка повинна завжди гарно виглядати	90,12	91,24	4,63	5,42	6,32	4,41
3	Жінка повинна вміти готувати і вести домашнє господарство	90,23	83,42	4,53	4,51	6,31	13,14
4	Жінка повинна піклуватися про чоловіка, а чоловік повинен бути її захисником	89,73	87,22	5,23	4,84	6,13	9
5	Жінка повинна бути звабливою	89,91	82,32	7	8,62	4,13	10,14
6	Чоловік повинен вміти робити хатню роботу	88,45	87,54	6,33	4,42	6,32	9,12
7	Кар'єра – основа життя чоловіка, він повинен мати престижну роботу	80,54	75,32	8,42	9,24	12,14	16,16
8	Чоловік постійно повинен намагатися завойовувати жінку	74,33	77,21	15,33	13,47	11,45	1,43
9	Жінка не повинна бути легко досяжною для чоловіка	66,44	84,52	20,21	8,22	14,43	8,12
Динамічні стереотипи %							
10	Для чоловіка неважливо, чи виглядає він привабливо	20,23	14,22	17,74	13,74	63,14	73,16
11	Родина для чоловіка не головне	25,42	25,63	21,12	2,12	54,52	50,33
12	Чоловіки, якщо виконують жіночу роботу, самі стають жіночними	26,34	25,24	23,43	24,53	51,34	51,33
Дискусійні стереотипи %							
13	За фінансове благополуччя сім'ї повинен відповідати чоловік	77,82	55,44	9,12	11,22	14,14	31,46
14	Материнство - основа життя жінки, вона повинна народжувати дітей	73,64	25,45	12,12	11,53	15,33	32,12
15	Чоловіки повинні заробляти більше ніж жінки	68,73	48,24	9,33	11,72	23	41,12
16	Жінка повинна бути скромною	56,83	37,12	20,13	21,73	24,15	42,24
17	Жінки не повинні намагатися опанувати типово чоловічі професії	42,56	28,34	28,13	25,54	30,44	7,23
18	За фінансове благополуччя сім'ї повинен відповідати чоловік	31,71	22,44	29,14	16,34	40,22	62,33
Заперечувальні стереотипи %							
19	Жінка відповідальна за збереження сім'ї	31,71	22,42	29,22	16,42	40,11	62,22
20	Жінка не повинна намагатися заробляти більше ніж чоловік	29,33	17,84	24,33	13,12	47,45	70,00

Додаток В.2.1

Додаток В.2.1

Погляди на виховання дитини у матерів із неповних родин

	Повні родини	%	Неповні родини	%
1	Чи вважаєте Ви, що хлопців і дівчат потрібно виховувати по-різному?			
	а)Так	97,34	а)Так	54,64
	б) Ні	2,74	б) Ні	45,44
2	Які якості, на Вашу думку, потрібно виховувати у дівчинки?			
	Доброту	78,63	Самостійність	94,94
	Ніжність	94,52	Хазяйновитість	56,83
	Жіночність	65,73	Впевненістьв собі	43,75
3	Які домашні обов'язки, на Вашу думку, може виконувати дитина (хлопчик чи дівчанка)?			
	а) Відповідно до віку	34,57	а) Відповідно до віку	77,82
	б)Відповідно до статі	65,58	б)Відповідно до статі	22,23
4	Які домашні обов'язки виконує Ваша дитина?			
	а) Відповідно до віку	31,35	а) Відповідно до віку	55,63
	б)Відповідно до статі	39,63	б)Відповідно до статі	18,22
	в) Не виконує	29,12	в) Не виконує	26,22

Додаток В.2.2

Результати дослідження гендерних установок батьків з неповних родин

№	Питання	%			%
<i>1. Якими якостями, на Вашу думку, повинні володіти чоловіки і жінки?</i>					
	<i>Бути справжньою жінкою -це бути</i>			<i>Бути справжнім чоловіком -це бути</i>	
1	Впевненою в собі	48,34	1	Сильними	89,66
2	Ніжною	57,54	2	Відповідальним	76,86
3	Розумною	86,16	3	Розумним	65,35
4	Красивою	47,98	4	Чесним	57,73
5	Хазяйновитою	51,54	5	Щедрим	43,62
6	Цілеспрямованість	98,43			
7	Рішучість	91,52			
<i>2-3. Можливо, Вам доводилось чути вислів "жіноче щастя" ("чоловіче щастя"). Що він означає, на Вашу думку?</i>					
	<i>Жіноче щастя</i>			<i>Чоловіче щастя</i>	
1	Бути коханою	76,64	1	Бути незалежним	92,44
2	Мати родину	91,36	2	Мати родину	76,64
3	Мати дітей	98,55	3	Мати кохану	65,24
<i>4. Якщо існують по-справжньому чоловічі та жіночі професії, то наведіть будь-ласка кілька прикладів</i>					
	<i>Жіночі професії</i>			<i>Чоловічі професії</i>	
1	Лікар	54,24	1	Агоноом	43,23
2	Керівник	89,54	2	Шофер	85,23
3	Швачка	92,12	3	Столяр	78,84
4	Перукар	87,76	4	Електрик	81,63
5	Менеджер	45,37	5	Банкір	43,43
6	Юрист	78,42	6	Слюсар	94,55
<i>5. В чому на вашу думку, є різниця між хлопчиками і дівчатам?</i>					
a)	<i>в психічному розвитку</i>				
	<i>Дівчата</i>			<i>Хлопці</i>	
1	Рано починають розмовляти	65,3	1	Розсіяна увага	45,33
2	Більш уважніші	82,15	2	Розвинута фантазія	87,44
3	Багато запам'ятовують	25,63	3	Математичні здібності	76,63
b)	<i>в поведінці</i>				
	<i>Дівчата</i>			<i>Хлопці</i>	
1	Спокійні	89,53	1	Запальні	79,42
2	Терплячі	86,75	2	Невитримані	84,13
3	Відповідальні	94,37	3	Розбишаки	32,34
4	Чемні	75,68	4		
5	Розсудливі	64,89	5		

в) в спілкуванні					
Дівчата			Хлопці		
1	Балакучі	93,14	1	Стримані	91,55
2	Любять пліткувати	65,63	2	Категоричні	61,54
3	Обговорюють всі подробиці	78,74	3	Не говорять зайвого	34,23
6. Що, на Вашу думку, є найважливішим у вихованні дівчат та хлопців?					
У вихованні дівчат			У вихованні хлопців		
1	Волю	78,64	1	Мужність	98,63
2	Логічність мислення	56,23	2	Волю	87,14
3	Стриманість	37,82	3	Порядність	51,83
4	Ніжність		4	Вдячність	34,53
7. Які, на Вашу думку, особливості виховного впливу на дитину чоловіка-вихователя, жінки-вихователя					
"жіноче виховання"			"чоловіче виховання"		
1	Жіночність	65,44	1	Мужність	78,23
2	Акуратність	54,85	2	Відповідальність	65,33
3	Вдячність	78,93	3	Стриманість	64,24
4			4	Воля	71,25

Додаток В.3.1

Протокол анкети для педагогів «Гендер: стать чи культура?»

Питання	Відповіді, %
<i>1. Чим розрізняється зміст понять «стать» та «гендер»?</i>	
А) це одне й теж саме поняття	2,44
Б) розрізняються – стать це біологічні відмінності;	44,16
В) стать – це біологічні відмінності, а гендер – це соціально-біологічна характеристика,	53,55
<i>2. Який із запропонованих варіантів, на Вашу думку, найбільш повно розкриває поняття «гендерна роль»?</i>	
А) важко відповісти;	4,74
Б) ті ролі, які виконують чоловіки і жінки в суспільстві;	64,24
В) це спосіб поведінки людини відповідно до її гендеру	31,12
<i>3. Що таке андрогінність?</i>	
А) важко відповісти;	6,82
Б) це синонім слова «гермофродит»;	574
В) наявність у людини і чоловічих, і жіночих якостей;	37,25
<i>4. Що таке гендерні стереотипи?</i>	
А) важко відповісти;	0
Б) стереотип – це норма;	53,84
В) стереотипи – це ставлення до оточуючої дійсності, на основі порівняння їх з внутрішніми ідеалами;	46,26
<i>5. Визначте поняття «егалітарні відносини»?</i>	
А) важко відповісти	58,43
Б) структура, яка відтворює гендерну нерівність	13,55
В) відносини, що будуються на рівності між представниками різних статей	28,15

Додаток В.3.2

Узагальнений протокол спостереження гендерного ставлення педагогів
до учнів

Кількість учнів - 120 з них: хлопці - 52, дівчата - 68

Фіксоване явище	Кількість повторів, %	
	Хлопці	Дівчата
Запитання до учнів	34,24	65,85
Зауваження	81,13	18,95
Позитивна оцінка знань	43,53	46,56
Негативна оцінка знань	48,15	41,93
Індивідуальна робота	32,43	67,65
Відповідь на запитання учня	49,13	50,96
Позитивна оцінка особистісних рис	36,72	63,33
Негативна оцінка особистісних рис	52,84	47,26

Додаток Д

Результати контрольних зрізів

Додаток Д. 1

Динаміка уявлень дівчат-підлітків з неповних родин про особистість
ідеального чоловіка

№	Характеристики ідеального чоловіка	Відповіді				
		до експерименту	після експерименту			
			КГ		ЕГ	
		%	%	а.п.	%	а.п.
1	Любов до дружини	94,24	93,56	101	75,56	72
2	Матеріальна незалежність	93,52	95,34	103	55,26	53
3	Участь у вихованні дітей	89,11	84,53	93	44,85	42
4	Емоційні прояви	62,73	59,22	65	37,55	36
5	Наявність господарсько-побутових вмінь	68,44	63,83	69	56,23	54
6	Наявність "чоловічих рис"	65,15	63,85	69	35,42	34
7	Творчість	25,66	22,27	24	12,52	12
8	Публічність	15,89	12	13	2	2

Додаток Д.2

Протокол опитувальника «Дівчата та хлопці нашого класу»

№ з\п	Запропоноване речення		Найпоширеніші відповіді учнів	Дівчата з неповних родини		
				До екп	ЕГ	КГ
				%	%	%
1	В майбутньому я хочу....	1	отримати професію;	96,41	94,17	93,25
		2	стати популярним;	1,52	16,36	6,12
		3	стати спортсменом;	1,23	3,24	1,64
		4	бути привабливим;	79,24	76,54	81,35
		5	бути відомим;	16,25	27,43	20,12
		6	мати сім'ю;	99,84	95,26	98,62
		7	бути щасливим;	62,45	65,37	60,14
		8	отримати освіту	83	91,25	83,42
2	Хлопці повинні вміти..	1	допомагати дівчатам, захищати їх;	50,82	57,17	53,74
		2	захистити себе;	84,62	90,18	88,56
		3	робити хатню роботу;	40,32	64,35	53,56
		4	заробляти гроші	16,42	50	32
3	Дівчата повинні вміти...	1	кухарити, виконувати хатню роботу;	16,84	34,25	27,36
		2	добре вчитися;	79,34	51,64	67,96
		3	приваблювати хлопців;	40,25	8,14	12,34
		4	доглядати за собою;	36,87	45,47	47,93
		5	захищати себе;	84,75	84,27	76,64
4	Дівчата, що навчаються в нашому класі...	1	красиві;	5,83	7,54	9,0
		2	розумні;	50,14	54	58,66
		3	талановиті;	64,95	5	4,34
		4	добрі;	40,46	76,13	78,56
		5	охайні;	84,34	63,36	67,84
		6	веселі;	58,53	45,44	34,96
		7	балакучі;	36,93	89,13	92,83
		8	нахабні	96,15	14,13	17,57
5	Хлопці, що навчаються в нашому класі...	1	сміливі;	16,34	36,33	45,56
		2	розумні;	58,25	71,93	78,26
		3	спортивні;	83,96	55,24	58,77
		4	привабливі;	54,52	34,54	42,74
		5	швидкі;	28,93	4,16	8,53
		6	дружні;	8,23	7,24	8,53
		7	веселі;	40,54	54,55	78,86
		8	невиховані;	74,23	2,46	8,53
		9	нестримані;	4,16	9,34	9,51
		10	галасливі	8,35	43,53	41,83

6	Дома я допомагаю...	1	виконувати хатню роботу;	36,44	96,27	92,14
		2	робити все, що потрібно	96,13	78,86	74,16
		3	ремонтувати різні речі	72,32	6,36	5,15
7	Хлопцям не личить...	1	боягузливість;	40,42	4,16	7,32
		2	мати шкідливі звички;	50,63	78,87	78,45
		3	ображати дівчат;	76,23	85,96	86,75
		4	вживати лайку;	84,34	67,45	60,28
		5	бути злим;	56,21	74,64	76,84
		6	битися;	72,32	34,54	35,63
		7	уникати бійок;	32,83	45,73	50,16
		8	носити прикраси;	56,94	34,35	45,97
		9	демонстративність;	51,25	16,36	24,46
		10	нестриманість	28,52	75,26	76,57
8	Дівчатам не личить...	1	мати шкідливі звички;	76,94	59,24	54,14
		2	лятися;	50,23	78,84	76,13
		3	грубість;	68,22	79,24	84,46
		4	поганий одяг;	76,16	56,44	49,76
		5	битися;	24,55	82,46	76,21
		6	пліткарство;	68,24	16,16	10,33
		7	хвалькуватість	40,26	43,42	40,34
9	Я хотів би поглиблено вивчать	1	точні науки;	36,87	44,25	33,14
		2	природничі науки;	16,28	34,45	19,44
		3	гуманітарні науки;	58,16	46,35	48,74
		4	мистецтво	60,34	10,48	9,54
10	Справжня дівчина повинна бути...	1	доброю;	8,14	56,59	79,15
		2	красивою;	84,55	54,36	60,71
		3	розумною;	60,24	92,26	89,22
		4	умілою;	92,23	94,78	82,97
		5	ласкавою	88,56	47,16	51,23
11	Справжній хлопець повинен бути...	1	сильним;	48,33	83,65	81,23
		2	сміливим;	84,14	89,14	88,32
		3	джентльменом;	88,63	83,63	77,25
		4	розумним;	76,53	89,16	81,52
		5	добрим;	48,97	87,97	73,73
		6	чесним;	68,84	92,37	85,62
		7	захисником дівчат	84,53	76,38	71,22

Додаток Д. 3

Протокол контрольного зрізу анкета «Стереотипи сучасності», %

№	Твердження	Так		Важко відповісти		Ні	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ.
Стійкі стереотипи %							
1	Чоловік повинен бути активним та цілеспрямованим	91,11	93,23	3,97	2,56	5	4,33
2	Жінка повинна завжди гарно виглядати	87,13	90,74	7,44	5,23	5,52	4,12
4	Жінка повинна піклуватися про чоловіка, а чоловік повинен бути її захисником	88,63	87,25	5,35	3,72	6,15	9,12
6	Чоловік повинен вміти робити хатню роботу	88,13	87,32	5,32	4,62	6,15	8,15
7	Кар'єра –основа життя чоловіка, він повинен мати престижну роботу	83,95	76,41	12,12	7,32	4,0	16,15
8	Жінка не повинна бути легко досяжною для чоловіка	66,73	64,16	19,25	27,75	14,15	8,25
Динамічні стереотипи %							
9	Чоловік постійно повинен намагатися завойовувати жінку	55,34	75,35	34,45	13,25	10,58	0,35
10	Жінка повинна бути звабливою	48,63	52,13	7,33	7,55	44,16	40,45
11	Чоловіки,якщо виконують жіночу роботу,самі стають жіночними	26,32	25,95	22,25	24	51,54	50,15
Дискусійні стереотипи %							
12	За фінансове благополуччя сім'ї повинен відповідати чоловік	76,21	55,85	9,75	11,15	14,14	30,04
13	Родина для чоловіка не головне	22,44	27,54	31,54	47,43	46,15	25,13
14	Жінка повинна вміти готувати і вести домашнє господарство	33,23	31,43	26,73	41,55	40,14	17,12
15	Материнство - основа життя жінки, вона повинна народжувати дітей	73,82	25,32	12,13	11,65	14,14	31,13
16	Чоловіки повинні заробляти більше ніж жінки	68,04	48,21	9,15	10,12	23,93	40,73
17	За фінансове благополуччя сім'ї повинен відповідати чоловік	31,42	22,15	29,13	16,12	39,53	61,83
Заперечувальні стереотипи %							
18	Жінка відповідальна за збереження сім'ї	31,33	22,34	29,23	16,12	39,55	61,67
19	Жінка повинна бути скромною	8,11	17,32	17,22	27,24	74,74	55,56
20	Для чоловіка неважливо, чи виглядає він привабливо	20,63	14,84	17	13,12	62,44	72,14
21	Жінки не повинні намагатися опанувати типово чоловічі професії	3,43	4,94	8,24	12	88,44	73,17
22	Жінка не повинна намагатися заробляти більше ніж чоловік	29,33	17,13	24,22	13,22	46,54	69,75

Додаток Д. 4

Результати встановлення статистичної достовірності позитивних зрушень в експериментальній групі

Гіпотези:

H₀: Частка осіб, у яких підвищився рівень гендерної соціалізованості, в експериментальній групі не більша, ніж у контрольній.

H₁: Частка осіб, у яких підвищився рівень гендерної соціалізованості, в експериментальній групі більша, ніж у контрольній.

Таблиця В.1

Чотириклітинна таблиця для обрахування критерію ϕ при співставленні двох груп досліджуваних за відсотковою часткою підвищення рівня гендерної соціалізованості

Групи	«Є ефект»: рівень гендерної соціалізованості підвищився			«Немає ефекту»: рівень гендерної соціалізованості не підвищився			Суми
	К-ть досліджуваних	% частка		К-ть досліджуваних	% частка		
ЕГ	45	(46,9)	А	51	(53,1)	Б	96
КГ	25	(23,1)	В	83	(76,9)	Г	108
Суми	70	70		134	130		204

За таблицею Урбаха В. Ю. ($\phi = 2 \cdot \arcsin \sqrt{P}$) визначаємо величину ϕ , яка відповідає відсотковим часткам кожної групи.

$$\phi_1 (49,9\%) = 1,509$$

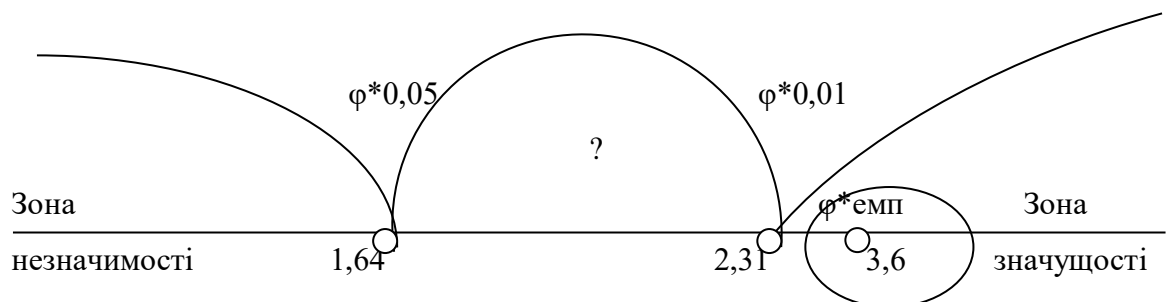
$$\phi_2 (23,1\%) = 1,003$$

Тепер підраховуємо емпіричне значення ϕ^* :

$$\phi^*_{емп} = (1,509 - 1,003) \cdot \sqrt{\frac{96 \cdot 108}{96 + 108}} = 0,506 \cdot 7,129 = 3,6$$

$$\phi_{емп} = 3,6, \quad \phi_{емп} > \phi_{кр}$$

Побудуємо «вісь значущості».



Н0 відкидається. Тобто частка підлітків, у яких рівень гендерної соціалізованості підвищився, в експериментальній групі більша, ніж у контрольній.

Додаток 3

Перспективні напрями роботи щодо забезпечення соціально-педагогічного супроводу процесу гендерної соціалізації дівчат-підлітків із неповних родин

Додаток 3.1

Факультативний курс для учнів

«Чоловік і жінка в суспільстві: історія, культура, сучасність»

(42 години)

Мета курсу ознайомити підлітків з широким спектром проблем, що стосуються взаємин чоловіка і жінки («гендерних проблем») у всіх сферах суспільства.

Завдання курсу:

1. Пояснити суть поняття «гендер» (на відміну від «стать»)
2. Продемонструвати походження і зміст гендерних ролей та стереотипів
3. Продемонструвати наявність і пояснити причини появи гендерних диспропорцій і нерівності
4. Простежити історичні та соціокультурні відмінності в людському розумінні гендерних ролей, любові, шлюбу і сім'ї
5. Окреслити гендерні аспекти всіх сфер сучасного суспільства (освіта, політика, економіка, мова і т.д.)
6. Надати студентам деякі практичні поради для подолання гендерних стереотипів.

Методи навчання

Курс заснований на читанні 90-хвилинних лекцій з окремих проблем. Кожна лекція складається з короткого теоретичного огляду і ряду прикладів. Після лекції передбачається виділити деякий час для запитань та обговорення. Лекції будуть супроводжуватися демонстрацією фотографій та інших наочних матеріалів, що надаються викладачем (графіків, статистичних даних, таблиць і схем). Питання, які вважаються найбільш складними і суперечливими, будуть додатково обговорюватися на семінарах, де кожен студент зможе виступити з усною доповіддю з проблеми, яку вважає найбільш важливою. Найбільш неоднозначні теми, такі як «Гендер і насильство», можуть обговорюватися як на семінарі, так і на тренінгу, проведеному співробітниками кризового центру або телефону довіри.

Зміст курсу:

Лекція: Гендер, культура, суспільство.

Різниця між «статтю» та «гендером». Тіло і доля. Біологічні та психологічні відмінності статей. Хто розумніший? Хто агресивніше? Гендерна ідентичність та гендерні ролі. Гендерні стереотипи. Скільки існує статей? Біологічні і соціальні теорії гендерних відмінностей. Структура людської ідентичності. Гендер та нація. Гендер та клас. Гендер та вік. Сексизм та інші види дискримінації (расизм та ін.) Від жіночих досліджень до гендерних.

Лекція: Стать, гендер та дорослішання.

Дитинство як особливий період людського життя. Гендерні аспекти соціалізації дітей. Дорослішання і перетворення в чоловіка або жінку. Статева зрілість і підлітковий вік. Гендерні ролі та сексуальність. Соціологічна і психологічна теорії походження гендерної ідентичності. Крос-культурний аналіз соціалізації. Основні агенти соціалізації: сім'я, школа, однолітки, ЗМІ. Батьківські очікування щодо поведінки дівчаток та хлопців. Гендерна диференціація іграшок, ігор, одягу та домашніх обов'язків. Групи однолітків і гендерні стереотипи. Дружба з однолітками своєї статі. Моделі соціалізації. Реальні і уявні моделі: батьки, вчителі, однолітки, ЗМІ.

Лекція: Чоловік і жінка в родині.

Сім'я і шлюб. Гендер і сімейний стан людини. Шлюбні очікування чоловіків і жінок. Крос-культурний аналіз сім'ї. Походження сучасної європейської і північноамериканської сім'ї. Від розширеної родини до нуклеарної. Влада, домінування і гендерні стереотипи в сім'ї. Нетрадиційні сім'ї та гендерні ролі. Материнство і батьківство. Батьківські обов'язки матері і батька в сучасній сім'ї. Відносини дитини з матір'ю і з батьком. Гендерні відмінності в батьківській поведінці. Участь батька у турботі про дітей. «Суспільство без батька». Сім'я, гендер і демографія.

Лекція: Чоловік і жінка в професійній сфері.

Сучасна ситуація на ринку праці: дискримінація за ознакою статі та диференціація професій. Статевий поділ праці. Сегрегація робочих місць (горизонтальна і вертикальна), «чоловіча» і «жіноча» сфери праці. Дискримінація на роботі. Профорієнтація і вибір професії для чоловіків і жінок. Дискримінація при наймі. Гендер і професійні досягнення чоловіків і жінок. Гендерна дискримінація в системі професійної освіти: від школи до інституту. Сексуальна експлуатація. Оплачувана і неоплачувана праця.

Лекція і семінар: Гендер, політика і влада.

Політичне і особисте - чи є різниця? Любов, секс і шлюб як відносини влади (теорія Мішеля Фуко). Політика в малій групі і гендер. Жіночий погляд на політику. Теорії Джейн Менсбрідж і Вірджинії Хелд: материнство або договір, загальне благо або особистий інтерес. Фемінізм і демократія. Чи існують фемінні і маскулінні політична культура? Гендер та міжнародні відносини. Жінки і чоловіки в сфері політики. Жінки - політичні лідери: приклади (Катерина Велика, Олександра Коллонтай, Маргарет Тетчер, Голда Мейєр, Ева Перон та інші).

Лекція: Гендерні архетипи мови і культури.

Культурні конструкції мужності і жіночності в міфах, легендах, казках і прислів'ях народів світу. Мужність і жіночність в європейській (християнської) культурі. Чоловіки і жінки в європейському мистецтві і літературі. Жінки як творці мистецтва. Зміна статусу жінки і трансформація культурних стереотипів. Сучасна масова культура і образи чоловіків і жінок. Гендерний аналіз мови. Мова як феномен культури. Мова як дискримінація (використання чоловічих і жіночих займенників, граматичних родів і т.д.) Чи можливо створити гендерно нейтральну мову? Проблема «політичної коректності» і свобода слова.

Лекція і \ або тренінг: Гендер і насильство.

Визначення насильства. Фізичне і моральне (психологічне) насильство. Сімейне насильство. Насильство щодо дітей. Побиття дружин (чоловіків). Сексуальне насильство. Згвалтування. Згвалтування на побаченні і «чужак в під'їзді». Юридичні та особистісні аспекти насильства. Агресія і ненасильство. Проблеми сексуальних домагань на робочому місці. Віктимізація жінки в сучасній культурі.

Лекція: Еволюція гендерної свідомості: від традиційного до сучасного.

Моделі мужності і жіночності в кінці XIX століття. Жінки в громадських рухах минулого століття на Заході і в Росії. Суфражистское рух і суфражистки (С.Б.Ентоні). «Соціалістичний фемінізм» Олександри Коллонтай. Радикальні руху післявоєнного періоду і друга хвиля фемінізму. Феміністська теорія і практика. Екофемінізм і зелені. Фемінізм в СРСР і в сучасній Росії.

Лекція: Гендерна освіта і критична теорія освіти.

Виробництво і відтворення гендерних відносин. Традиційна теорія освіти (суспільство як даність). Критична теорія освіти (суспільні відносини і

сама людина створюється за допомогою навчання). Школи і відтворення існуючої класової системи (П. Бурдьє, П. Уїлліс). Критична педагогіка і феміністська педагогіка: схожість і відмінності. Школи - тільки для хлопчиків? Від феміністської педагогіки до гендерної. Гендерна сегрегація предметів і наук. Успішність і гендер. Рівні можливості в освіті. Гендерна освіта як спосіб подолання суспільних стереотипів. Гендерна освіта школярів, студентів і дорослих. Різноманіття гендерних курсів. Методики гендерної освіти.

Лекція: Гендер в класі.

Сексизм в школі. Як вчителі оцінюють хлопчиків і дівчаток. Чи є поведінка вчителя гендерно нейтральною? Відмінності в покарання і похвалах для хлопчиків і дівчаток. Гендерні стереотипи в підручниках і дитячих книгах. Гендерні аспекти навчальної програми (формальної і прихованої). Гендерні відмінності в кар'єрних очікуваннях. Обдаровані дівчатка і можливості.