

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
імені М.П.ДРАГОМАНОВА**

На правах рукопису

**ЯНДРОВА Юлія Вячеславівна**

**УДК 37.015.3:159.922.7 – 055.25 (043.3)**

**ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ  
ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ  
В УМОВАХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

Спеціальність 19.00.07 – педагогічна та вікова психологія

**ДИСЕРТАЦІЯ  
на здобуття наукового ступеня  
кандидата психологічних наук**

Науковий керівник:  
доктор психологічних  
наук, професор  
**Булах Ірина Сергіївна**

**Київ – 2012**

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП .....</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1</b>	
<b>НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ.....</b>	<b>11</b>
1.1. Теорії та концепції розвитку гендерної ідентичності особистості.....	11
1.2. Розвиток гендерної ідентичності особистості підліткового віку як предмет психологічного аналізу .....	30
1.3. Теоретичне обґрунтування чинників становлення гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів.....	48
Висновки до першого розділу .....	60
<b>РОЗДІЛ 2</b>	
<b>ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ТА СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ.....</b>	<b>62</b>
2.1. Організація та психодіагностичний інструментарій дослідження гендерної ідентичності дівчат підліткового віку.....	62
2.2. Соціально-психологічні чинники розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів .....	77
2.3. Порівняльний аналіз психологічних особливостей розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів.....	88
Висновки до другого розділу.....	122
<b>РОЗДІЛ 3</b>	
<b>ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ.....</b>	<b>124</b>
3.1. Програма з розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів.....	124

3.2.Динаміка розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків експериментальної та контрольної груп.....	138
3.3.Методичні рекомендації вчителям, вихователям та практичним психологам щодо розвитку гендерної ідентичності дівчат підліткового віку.....	155
Висновки до третього розділу .....	162
<b>ВИСНОВКИ .....</b>	<b>164</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....</b>	<b>168</b>
<b>ДОДАТКИ .....</b>	<b>194</b>

## ВСТУП

**Актуальність дослідження.** Сучасні соціально-політичні зміни, економічна криза і нестабільність у житті українського суспільства негативно позначилися на функціонуванні сім'ї як виховному інституті. Зазначені соціальні явища породили виникнення труднощів у родинних відносинах й спричинили збільшення кількості неповнолітніх дітей, що позбавлені батьківського піклування та дітей-сиріт. Життєіснування цієї категорії дітей пов'язане з освітніми закладами інтернатного типу. Однак вихованці шкіл-інтернатів мають обмежений досвід широких соціальних взаємодій й соціальної активності, соціорольової поведінки. Все це негативно позначається на формуванні образу світу й себе, показниках адаптивності та становленні гендерної свідомості, зокрема, гендерної ідентичності особистості. У зв'язку з цим, важливим постає питання розробки соціальних та психологічних заходів з метою спрямування дітей шкіл-інтернатів до засвоєння адекватних соціально-стереотипізованих форм поведінки та виконання ними гендерних ролей у суспільстві.

У зарубіжній психології в середині 80-х рр. минулого століття активно досліджувалися психічні особливості представників обох статей. Так Р.Столлер, вивчаючи відмінності між «біологічними» та «культурними» аспектами статі, першим ввів у науковий обіг психології поняття «гендер» (стать). Зазначений феномен вчений розумів як систему відмінних фізичних, психічних та поведінкових властивостей представників обох статей, реалізації яких очікують від них близьке оточення та суспільство. Це дало поштовх до поглибленого вивчення окремих проблем, пов'язаних зі статевим розвитком особистостей, зокрема, розвитком емоційної сфери чоловіків та жінок (Д.Девід), становленням їх інтелектуального потенціалу (О.Вейнінгер), формуванням міжособистісних взаємин у процесі гендерної соціалізації (Р.Джонсон, Дж.Мані), впливом гендерних стереотипів на статеву поведінку (Г.Теджфел, Дж.Тернер). Вже наприкінці минулого століття Дж.Стоккардом було доведено, що під впливом певної культури та соціальних очікувань

суспільства в індивіда формується «психологічна» й «соціальна» стать – гендер. За науковою позицією вченого, це сукупність стандартів і сценаріїв поведінки людини, котрі суспільство визначає як «жіночі» та «чоловічі».

Доробки вчених у цьому напрямку стали підґрунтям для виокремлення нової галузі знань – гендерної психології, в межах якої почали інтенсивно досліджуватися питання гендерної соціалізації, гендерної стереотипізації та гендерної ідентифікації. В контексті останньої увага вчених сконцентровується навколо такого особистісного утворення представників обох статей як гендерна ідентичність. За результатами досліджень Д.Лорбера, Р.Оікса виявлено, що під дією зовнішніх соціальних факторів (освітні заклади, сім'я, однолітки) та внутрішніх психологічних мотивів (цінності, соціальні норми, орієнтації референтної групи) формуються гендерні уявлення особистості. Крім того, Р.Ангер наголошувала на тому, що схему гендерної ідентифікації для чоловіків та жінок задають соціальні вимоги і соціальні взаємодії. Глибокі гендерні дослідження проводить С.Бем, яка визначає гендерну ідентичність як конструкт самосвідомості особистості, що дає їй можливість осмислити власні переживання про саму себе як представника певної статі.

Вітчизняні вчені досліджували вікові аспекти гендерної ідентичності особистості. У період дорослішання, як констатовано Т.Говорун, з'являється інтолерантне ставлення як у дівчат, так і у хлопців до невластивих їхній статі способів дій та форм поведінки. З одного боку, це зумовлено процесом гендерної інтенсифікації, посиленням статевих відмінностей між представниками різних статей, а, з іншого, – необхідністю гендерної ідентифікації з відповідною чоловічою або жіночою роллю. Як виявлено О.Кікінежді, у процесі соціалізації дорослої особистості розвиток гендерної ідентичності чоловіків та жінок є взаємообумовленим процесом і значною мірою залежить від адекватного виконання своєї гендерної ролі представником кожної статі. Н.Городною було доведено, що чоловіки та жінки є взірцями для дітей дошкільного, молодшого шкільного віку та

підлітків у набутті ними важливих для життя статевоповідних знань, умінь та навичок у процесі гендерної ідентифікації.

Результатами досліджень ряду психологів констатовано, що в умовах депривації розвиток гендерної ідентичності дітей та підлітків послаблюється, оскільки звужене коло соціальних взаємодій не дає їм можливості наслідувати адекватні гендерні зразки та статорольові форми поведінки. Як установлено Я.Гошовським, формування образу «Я» хлопців-підлітків в умовах шкіл-інтернатів зумовлене цілим рядом їх особистісних властивостей, зокрема, невпевненістю у власних досягненнях, деформованою гендерною ідентифікацією, відсутністю об'єктів для презентації гендерних стереотипів. Й.Лангмейєр та З.Матейчек з'ясували, що дефіцит внутрішньої самодостатності вихованці закладів інтернатного типу компенсують наслідуванням саме зовнішніх взірців, які подаються через засоби масової інформації, і за зразками яких вони утверджують свою гендерну ідентичність для себе та інших.

Теоретичний аналіз показав, хоча в межах вікової та педагогічної психології існують дослідження гендерного розвитку представників обох статей, проте відсутні дослідження гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах депривації. Отже, соціальна значущість та недостатня наукова дослідженість психологічних особливостей розвитку гендерної ідентичності дівчат підліткового віку шкіл-інтернатів обумовили вибір нами теми дисертаційного дослідження: **«Особливості розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Дисертація виконана відповідно до плану наукових досліджень кафедри теоретичної та консультативної психології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Тема дослідження затверджена рішенням Вченої ради Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова (протокол № 12 від 29 травня 2008 року) та узгоджена у Міжвідомчій Раді з координації

наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 26 травня 2009 року).

**Мета** дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні та емпіричному вивченні особливостей та соціально-психологічних чинників розвитку гендерної ідентичності дівчат підліткового віку, здійсненні порівняльного аналізу становлення цього феномена у дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл та спеціалізованих шкіл-інтернатів, розробці та впровадженні комплексу психологічних засобів з розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів.

Відповідно до поставленої мети були визначені наступні **завдання** дослідження:

1. Визначити наукові підходи до вивчення проблеми розвитку гендерної ідентичності особистості, виявити структурні складові й соціально-психологічні чинники її становлення у дівчат-підлітків в умовах загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів.

2. Обґрунтувати критерії, показники та визначити рівні розвитку гендерної ідентичності в дівчат підліткового віку.

3. Здійснити порівняльний аналіз психологічних особливостей розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах загальноосвітніх шкіл та спеціалізованих шкіл-інтернатів.

4. Розробити та впровадити комплекс психологічних засобів з розвитку гендерної ідентичності дівчат підліткового віку в умовах шкіл-інтернатів.

**Об'єкт дослідження:** розвиток гендерної ідентичності у підлітковому віці.

**Предмет дослідження:** особливості розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів.

**Методи дослідження.** Для вирішення поставлених завдань та їх перевірки була розроблена програма дослідження, реалізація якої передбачала використання комплексу методів. *Теоретичні* – аналіз, систематизація й узагальнення психологічних даних; *емпіричні* – спостереження, анкетування,

бесіда, тестування (стандартизовані опитувальники), аналіз продуктів діяльності, проєктивні методи, констатувальний експеримент; *розвивальні* – формувальний та контрольний експеримент, активні соціально-психологічні методи навчання.

Обробка експериментально отриманих даних здійснювалась за допомогою версії 11.5 комп'ютерної програми Statistical Package for Social Science (SPSS)for Windows з використанням методів параметричної ( $x$ ,  $\sigma^2$ ,  $t$  - критерій) та непараметричної ( $\varphi^*$  - критерій Фішера) статистики.

**Експериментальна база дослідження.** Дослідно-експериментальною роботою було охоплено 214 респондентів – учні 8-9 класів віком від 13 до 15 років, з них 105 дівчат-підлітків загальноосвітніх навчальних закладів (гімназія № 107 Подільського району м. Києва; гімназія № 153 ім. О.Пушкіна Шевченківського району м. Києва; український коледж ім. В.О.Сухомлинського № 272 Дніпровського району м. Києва) та 109 дівчат-підлітків спеціалізованих шкіл-інтернатів м. Києва та Київської області (Бучанська школа-інтернат для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки та піклування; Боярська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів; спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 11 для дітей з ослабленим зором; спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 12 для дітей-сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків).

**Наукова новизна та теоретична значущість дисертаційної роботи:**

- *вперше* здійснено порівняльний аналіз психологічних особливостей розвитку гендерної ідентичності дівчат підліткового віку та соціально-психологічних чинників її становлення в різних умовах життєіснування (загальноосвітні школи та спеціалізовані школи-інтернати); визначено сутність поняття «гендерна ідентичність особистості підліткового віку», обґрунтовано та експериментально виявлено складові (*інформаційний, операційний, мотиваційний, емоційний*) структури гендерної ідентичності та побудована модель досліджуваного психологічного утворення; визначено *критерії* (виконання гендерної ролі; залежність від гендерних стереотипів;



співвідношення маскулінних, фемінних якостей особистості; стійкість гендерних установок відносно сімейних стосунків), показники й рівні (високий, середній, низький) розвитку зазначеного феномена; систематизовано комплекс психологічних заходів, спрямованих на розвиток гендерної ідентичності дівчат підліткового віку в умовах шкіл-інтернатів;

- *поглиблено* знання про гармонізацію гендерної ідентичності шляхом здійснення цілеспрямованого переорієнтування на андрогінні гендерні ролі;
- *набула подальшого розвитку* система знань про сутність, зміст, структуру та особливості розвитку гендерної ідентичності особистості.

**Практична значущість** результатів дисертаційного дослідження полягає у тому, що пакет психодіагностичних методик для вивчення гендерної ідентичності підліткового віку та розроблений автором психологічний супровід з розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів можуть бути використані практичними психологами, соціальними працівниками та вчителями у навчально-виховному процесі загальноосвітніх шкіл та спеціалізованих школах-інтернатах. Одержані результати також можуть бути застосовані викладачами у лекційних курсах вікової, педагогічної та практичної психології.

**Апробація та впровадження результатів дисертації.** Основні теоретичні та практичні положення дисертаційного дослідження доповідалися та отримали схвалення на *Міжнародних науково-практичних конференціях*: «Проблеми й тенденції у сучасній вітчизняній психотерапії» (Гурзуф, 2008), «Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості у системі безперервної професійної освіти» (Київ, 2009), «Актуальні проблеми практичної психології» (Херсон, 2009), «Міжкультурні комунікації та толерантність в освіті» (Гурзуф, 2009), «Вектори психології» (Харків, 2010), «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2010), «Інтеграція дітей-інвалідів у нормативне суспільство» (Ізраїль, Шефаїм, 2010), «Здоров'я, освіта, наука і самореалізація молоді» (Луцьк, 2011), «Соціально-психологічні проблеми сучасної сім'ї та

виховання» (Росія, Москва, 2011), «Litteris Et Artibus: гуманітарні та соціальні науки» (Львів, 2011); *Всеукраїнських науково-практичних конференціях*: «Основні напрямки гендерного розвитку міста Києва» (Київ, 2008), «Проблеми політичної психології та її роль у становленні громадянина Української держави» (Київ, 2008), «Другі Сіверянські соціально-психологічні читання» (Чернігів, 2011); *звітних науково-практичних конференціях* Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова та *засіданнях кафедри* теоретичної і консультативної психології Інституту соціології, психології та соціальних комунікацій НПУ імені М.П.Драгоманова (Київ, 2007-2011 рр.).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в навчально-виховний процес Бучанської спеціалізованої загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування у Київській області (довідка № 259 від 11.05.2011 р.) та спеціалізованих шкіл-інтернатів, якими опікується Міжнародний благодійний Фонд «Україна 3000» (довідка № 3-193 від 22.07.2011 р.).

**Публікації.** Основний зміст роботи відображено в 10 одноосібних наукових працях, з яких 7 статей у наукових фахових виданнях, 3 – матеріали науково-практичних конференцій.

**Структура й обсяг дисертації.** Дисертаційна робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, висновків, списку використаних джерел (267 найменувань, із них 31 іноземними мовами та 7 посилань на веб-сторінки), 11 додатків. Основний зміст дисертації викладено на 170 сторінок комп'ютерного набору. Робота містить 15 таблиць та 5 рисунків на 4 сторінках. Загальний обсяг дисертації складає 258 сторінок.

## **РОЗДІЛ 1**

### **НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ОСОБИСТОСТІ В ПСИХОЛОГІЧНІЙ НАУЦІ**

Фундаментальною проблемою сучасної психологічної науки є вивчення умов індивідуального зростання особистості, одним із напрямків вирішення якої виступає дослідження гендерної ідентичності як динамічного переживання внутрішньої цілісності та безперервності, що характеризує людину з точки зору її належності до чоловічої чи жіночої статі.

Основний зміст першого розділу нашого дисертаційного дослідження складає теоретичний аналіз наукових теорій присвячених питанням гендеру, ідентичності, гендерної ідентичності, розглядаються концептуальні підходи, узагальнюються здобутки зарубіжних, російських та українських вчених щодо вивчення особливостей розвитку гендерної ідентичності в підлітковому віці, аналізуються соціально-психологічні чинники становлення гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах сім'ї та в умовах шкіл-інтернатів.

#### **1.1. Теорії та концепції розвитку гендерної ідентичності особистості**

Останнім часом серед соціальних та гуманітарних наук особливу увагу вчені приділяють досягненням у галузі гендерної психології, а саме вивченню особливостей гендерної ідентичності особистості, які детермінують соціальну поведінку людини як представника певної статевої приналежності. Різні психологічні школи по-різному тлумачать процес засвоєння гендерних ролей у сучасному суспільстві, а також набуття ознак жіночності та мужності. У психології особистості гендерний підхід базується на дослідженні механізмів конструювання гендерної ідентичності в різних соціальних та вікових контекстах, а також аналізуються особистісні проблеми чоловіків

та жінок. Надалі у своїх наукових положеннях ми будемо брати до уваги положення концепцій гендерного розвитку особистості.

В Україні гендерні дослідження розпочалися у кінці 1980-х рр. Вже на початку 1990-х відкриваються перші лабораторії й центри гендерних досліджень у Києві, Харкові. Звернення до соціологічних, педагогічних та психологічних наукових публікацій (Т.Бендас, Ш.Берн, Є.Здравомислова, І.Кльоцина, І.Кон, В.Лабунська, Л.Ожигова, Л.Попова, О.Ярська-Смірнова) переконує, що гендерний підхід має на меті формування андрогінної особистості й розглядає гендерну ідентичність особистості як продукт соціального конструювання. Саме про це пише Ж.Старовойтова: «Метою гендерного підходу виступає створення умов для гендерної соціалізації особистості, що сприяють вихованню міжстатевих відносин, вільних від тверджень стереотипів маскулінності та фемінності у традиційному розумінні, що може стати запорукою розвитку нової особистості з високими інтенціями відкритості та адекватності в усіх сферах життя, необмеженими можливостями індивідуального життєвого вибору й самореалізації, особистості з андрогінним набором характеристик» [186,с.24], які визначаються як «інструментальні» та «експресивні» (у традиційній культурі інструментальні риси вважаються виявом маскулінності, у той час як риси експресивності виявом фемінності).

Гендерний підхід є методологією для аналізу гендерних властивостей особистості та психологічних аспектів міжстатевої взаємодії. Цей підхід базується на вивченні наслідків статевої диференціації й ієрархічності (чоловіче домінування і жіноча пасивність) у відносинах між чоловіками й жінками в процесі їх індивідуального життєвого шляху. В межах вказаної парадигми існує можливість відійти від точки зору жорстко фіксованих статево-рольових моделей поведінки [30;31]; він показує шляхи розвитку й самореалізації особистості, вільної від традиційних гендерних стереотипів [61]. Змістовні складові психологічної, соціальної статі і гендерної ідентичності, як правило, розкриваються через категорії «маскулінність» і

«фемінність» (Е.Гіденс, О.Кочарян, В.Кравець, Ю.Крістева, Ж.Міллер, Е.Сіксу). Маскулінність/фемінність – статево-рольові характеристики як базові категорії при аналізі гендерної ідентичності та психології статі [107]; маскулінність/ фемінність – нормативні уявлення про соматичні, психічні та поведінкові особливості, характерні для чоловіків та жінок [92]. Як зазначають Т.Говорун та О.Кікінежді суттю гендерного підходу є усвідомлення того, що суспільні явища по-різному впливають на чоловіків і жінок, викликають неоднакові їх реакції [61].

Основні положення гендерного підходу полягають у наступному:

- вивчення моделей статевої ідентифікації та самореалізації, соціальних, культурних, індивідуальних відмінностей у взаємодіях та поведінці чоловіків і жінок у конкретному соціокультурному середовищі;
- засвоєння гендерних ролей і відтворення відповідних типів поведінки, очікуваних суспільством від чоловіків та жінок;
- пом'якшення гендерних стереотипів через створення толерантних умов для формування особистості (послаблення гендерних стереотипів розширює можливості індивідуального самовибору особистості);
- формування егалітарної свідомості особистості.

У межах психологічної науки взагалі можна виділити три основні напрямки досліджень, пов'язаних з проблемою статі. Розглянемо їх більш детально: *перший* – гендерний, базується на вивченні об'єктивно існуючих статевоїх відмінностей психіки і поведінки. Поняття «гендер» (від англ. *gender* – «рід») означає стать як соціальне явище, як усе те соціальне, що утворюється над біологічною статтю (*sex*). Оскільки в психології досліджуються соціокультурні чинники формування статевоїх відмінностей, що знаходять відображення і в науково-дослідному інструментарії, то це дає підстави стверджувати, що для визначення відмінностей між чоловічими та жіночими якостями в психології краще віддавати перевагу поняттю «гендер», ніж поняттю «стать». Гендер – це соціально-психологічне поняття, яке визначає статус людини з погляду маскулінності або фемінності [39].

Маскулінність – система психологічних властивостей особистості, які вважаються традиційно чоловічими. Ця система у чоловіків пов’язана з відповідністю власній статевій приналежності, прийняттям гендерних стереотипів, дотриманням чоловічих норм, виробленням типових для чоловічої статі форм поведінки, шляхів самореалізації. Фемінність – сукупність фізичних, психічних і поведінкових властивостей особистості, реалізацію яких очікують від жінки близьке оточення та суспільство. Відповідно до традиційних поглядів, це високий ступінь розвитку протилежних маскулінним якостям: залежності, підлеглості, слабкості, пасивності, емоційності, ніжності, тендітності тощо [85]. Багатокомпонентна структура гендеру визначається чотирма групами характеристик: біологічна стать, гендерні стереотипи, гендерні норми, гендерна ідентичність.

Основним предметом досліджень *другого* напрямку є об’єктивні стереотипи маскулінності й фемінності в межах тієї чи іншої етнічно-соціальної культури. *Третя* група досліджень присвячена становленню гендерної ідентичності та ідентифікації як одного з механізмів особистісного розвитку, що розуміється як єдність поведінки та самосвідомості індивіда, який співвідносить себе з певною статтю. Для більш глибокого розуміння як формується гендерна ідентичність, слід зосередити увагу на тому, яку роль відіграє ідентичність людини у цьому процесі та як відбувається процес ідентифікації. У психологічному словнику під редакцією В.Зінченка, Б.Мещерякова ідентичність визначається як уподібнення себе значущому іншому як прикладу на вісі емоційного зв’язку з ним. Завдяки цьому механізму з раннього віку в дитини починають формуватися характеристики особистості, поведінкові стереотипи, гендерна ідентичність та ціннісні орієнтації [164]. В словнику під редакцією А.Петровського, М.Ярошевського, зазначене поняття презентоване як уподібнення, ототожнення з будь-ким чи будь-чим; як процес співставлення одного об’єкта з іншими на основі певних властивостей, в результаті чого виникає установлення їх схожості чи відмінності [163].

Слушною є позиція Е.Еріксона, який розглядав становлення ідентичності як синтез попередніх ідентифікацій особистості. Досліджуючи механізм ідентифікації, Е.Еріксон звернув увагу на проблему становлення особистості на різних етапах онтогенезу, при цьому підкреслюючи важливість п'ятої стадії в її розвитку – кризи підліткового та юнацького віку. Саме в цей період відбувається переорієнтація людини з батьківської сім'ї на суспільство в цілому. Важливе місце в розвитку психіки молодшої людини займає розвиток її інтересу до думок інших людей, до того, що вони собою являють, що про себе думають [215].

Отже, ідентичність є характерною рисою особистості, в якій «внутрішня тотожність та неперервність» синтезується з прагненням її інтеграції з соціальними структурами. Потреба в ідентичності для людини, це є захист від самотності, подолання відчуття своєї безпорадності у порівнянні з могутнім зовнішнім світом. Ідентифікація – це ототожнення, несвідомий процес, завдяки якому людина поводить себе так, як людина, з якою вона себе ідентифікує (наприклад, мати чи батько). В психоаналізі процес ідентифікації інтерпретується як неусвідомлене наслідування поведінки або певних якостей тієї особистості, з якою індивід себе ототожнює. Традиційна психоаналітична концепція приписує основну роль у статевій диференціації біологічним факторам і вважає основним її механізмом ідентифікацію дитини з батьками.

Вченими Г.Андрєєвою, Л.Петровською термін «ідентифікація» розглядається як механізм соціалізації, що проявляється у прийнятті індивідом соціальної ролі в процесі входження в групу, в усвідомленні групової залежності, формуванні соціальних установок [15]. О.Бодальов, підсумовуючи результати багаторічних досліджень відзначав, що «образи сприйняття людей та поняття про особистість кожного з тих, хто бере участь у регуляції дій суб'єкта, відіграють роль фактора, який обумовлює вироблення визначених форм поведінки стосовно інших людей». Проявом однієї з таких «форм поведінки» і є ідентифікація. Але для того, щоб вона виникла необхідне розгортання особливого соціального перцептивного

процесу, за допомогою якого суб'єкт пізнає та одержує необхідну інформацію про інших учасників спілкування [35].

Гендерна ідентичність на відміну від поняття *статеворольова ідентичність* є ширшим, і не є синонімом *сексуальної ідентичності*. Статеворольова ідентичність регулює прояв та реалізацію дорослої сексуальності в контексті зрілих/незрілих особистісних та сексуальних структур, а також включає в себе рольовий аспект і образ людини в цілому [65;169]. Сексуальна ідентичність – самоідентифікація особистості з людьми, які мають ту чи іншу сексуальну орієнтацію; ідентифікація самовідчуття особистості з певною сексуальною орієнтацією; прийняття індивідом своєї сексуальної орієнтації (гомосексуальної, гетеросексуальної чи бісексуальної) [17;91;109].

Вирішальним етапом формування гендерної ідентичності є підлітковий вік, оскільки саме на цей період припадає її остаточне формування. Цей феномен найбільш глибоко досліджений в *психоаналізі* З.Фрейда, одного з перших учених, який наголошував на важливості розвитку сексуальної сфери у психіці людини, і який спробував простежити розвиток сексуальності в онтогенезі. На кожній зі встановлених З.Фрейдом стадій психосексуального розвитку особистості ерогенні зони є фокусом її прагнень, і від того, яким чином вони задовольнятимуться, багато в чому залежатимуть проблеми в сексуальній поведінці дорослого. Саме в дитячому віці, особливо від немовляти до шести років, коли індивід проходить три з п'яти стадій психосексуального розвитку, закладаються основи сексуальної самосвідомості. Якщо зазначені стадії психосексуального розвитку дитини були пов'язані з власним тілесним «Я», то з підліткового віку нарцисизм або аутоеротизм у неї зникає, поступаючись спрямованості сексуальних інтересів до інших людей. Вони, як об'єкти сексуального задоволення, сприяють розвитку чуттєвості, потягів, потреб, інтересів дорослої людини, тобто «вторинної сексуальності». Згідно з дослідженнями З.Фрейда, тільки за ідеальних умов виховання індивід «переходить» у своєму розвитку від однієї



психосексуальної стадії до іншої. Він вважав, що особистість тоді розвивається гармонійно, повноцінно, коли вона дотримується наведених вище моделей, коли не порушується її статева ідентифікація [202].

*Методологічною основою* для гендерних досліджень в психології особистості, так само як для гендерно-орієнтованих досліджень в інших сферах науки є гендерна теорія (Р.Столлер, Г.Рубін, Р.Ангер, А.Річ). Згідно з фундаментальним положенням гендерної теорії майже всі традиційні «природні» відмінності між статями мають під собою не біологічну, а соціальну основу. Ці відмінності конструюються в суспільстві під впливом соціальних інститутів, репрезентуючих традиційні уявлення: 1) про ролі чоловіків і жінок в суспільстві; 2) про маскуліність та фемініність, які і є базовими категоріями гендерних досліджень.

«Жіночі» дослідження (Women's Studies) презентують собою початковий етап гендерних досліджень в психології особистості (1970-і рр.) (Н.Коч, О.Ярська-Смірнова). Гендерні дослідження не лише констатують чоловіче домінування, а й вивчають жіночий досвід, оскільки в аналізі того, як гендер конструюється та відтворюється в усіх соціальних структурах та як це відображається на особистісному розвитку чоловіків та жінок. Ключовим питанням гендерних досліджень є розмежування понять «стать» та «гендер».

Історія дослідження гендерної ідентичності починається з ортодоксального психоаналізу (З.Фрейд, К.Юнг, А.Адлер). З точки зору психоаналізу за своїми якостями чоловіча й жіноча моделі діаметрально протилежні. Для жіночої моделі характерна пасивність, нерішучість, залежна поведінка, конформність, відсутність логічного мислення й прагнення до досягнень, а також більш емоційна й соціальна урівноваженість. Спираючись на основні психоаналітичні парадигми, К.Хорні прагнула розширити уявлення про специфічні особливості розвитку жінки, створювала позитивні описи психології жінки. За її твердженням, відчуття жінкою своєї неповноцінності ґрунтується на економічній, політичній та психо-соціальній залежності від чоловіка. Дівчат завжди виховували залежними

і несамостійними, з установкою на перевагу чоловіків. Особливо негативно позначається на психіці жінки рольові контрасти, наприклад, між традиційною роллю жінки та вибором кар'єри. Саме вони породжують тривожність та невротичні проблеми жінок [22;207]. Як відмічає І.Жерьобкіна, в деяких гендерних дослідженнях жіноче пояснюється як окремий випадок універсального, тобто чоловічого. Культурі притаманні гендерна асиметрія, маскулінна домінація й нерівність, і тому сприяють розвитку жіночої суб'єктності на відміну від чоловічої та досягають дискурсивної трансформації соціального знання в фемініській перспективі [48].

«Фемінна» ідентичність – це віднесення себе до категорії жіночої соціальної групи й відтворення відповідних гендерно-зумовлених ролей та самопрезентацій. Формування такої ідентичності залежить не стільки від індивідуального вибору, скільки від біологічних й соціальних факторів. Конструювання жіночої ідентичності вчені, які досліджували цей феномен, безпосередньо пов'язують зі специфічним «жіночим досвідом». Його отримують завдяки особливостям соціалізації дівчат з раннього дитинства, так як батьки створюють гендерно-нормативний образ вже з дитинства (бантики, довге волосся, нарядні сукні тощо), а також підтримують гендерно-нормовану поведінку (нерішучість, емпатію, пасивність). Далі «бути дівчинкою» «допомагають» інститути соціалізації, важливими агентами яких є однолітки, а також ЗМІ. В цілому в структурі жіночої ідентичності тіло більш значуще, тому що в традиційній культурі жінка репрезентується через тілесні показники (зріст, фігура, груди). Особливу роль в конструюванні жіночої ідентичності відіграє період статевого дозрівання й менархе (перші менструації, головна ознака статевого дозрівання жіночого організму) [124;125].

Поняття мужності-жіночності розглядаються в *психоаналітичній теорії* К.Юнга як показники зрілості. Первинною є фемінна ідентичність, від якої індивідові слід звільнитися в процесі свого розвитку. Фемінність К.Юнг

розглядав як характеристику невротичного зв'язку з матір'ю – це індивід з інфантильними установками, що виявляє слабкість, безпомічність, прихильність до матері аж до ідентифікації себе з нею.

Ще один аспект гендерної ідентичності у концепції К.Юнга пов'язаний з архетипами «Аніми» та «Анімуса». Вчений вважав, що в структурі гендерної ідентичності є і чоловіче, і жіноче начало. В індивідуальному безсвідомому чоловіка міститься його жіноча сторона – «Аніма», символами якої є Діва Марія, Мона Ліза, Жінка-мати. Архетипічний зміст «Анімусу» – безсвідома чоловіча сторона особистості жінки. Стать є так званою фізіологічною роллю, яка дається природою. У процесі індивідуалізації відбувається відкриття цілісного, вихід за межі статевої належності, проникнення в архетип «Самості», який поєднує і жіноче, і чоловіче начала в одній людині. «Відкрити себе» – означає прийняття людиною інтеграції чоловічого і жіночого в собі. К.Юнг зазначав, що культурний стереотип суспільства орієнтує розвиток особистості лише на вияв однієї грані «Я». Вчений вважав, що відкриваючи в собі статево-протилежні якості, людина наближається до природного «Я» [217].

А.Фрейд характеризувала підлітковий вік як період внутрішнього конфлікту, психічної нерівноваги та неспокійної поведінки. Суперечливість поведінки підлітків обумовлена внутрішніми конфліктами, які супроводжуються статевими змінами в організмі. Одна з найпомітніших змін, яка відбувається в пубертатний період, є посилення інстинктивних потягів, і основним джерелом яких є статеве дозрівання, яке супроводжується зростанням інтересу до статевої сфери. Імпульси «Воно» в підлітковому віці посилюються і кидають прямий виклик «Я», «Над-Я» індивіда. Отже, в пубертатний період немовби відроджується інфантильна сексуальність і агресивність раннього дитинства [202].

Дослідниця *соціокультурної теорії* К.Хорні також вказувала на гендерні аспекти в психосексуальному розвитку дитини. На її думку, батьківсько-дитячі стосунки впливають на формування (на несвідомому рівні)

тривожності, страху, боязкості дитини. Вчена вважала, що механізми ідентифікації з батьком є причиною появи маскулінності у жінок. Два фактори перешкоджають формуванню стійкої лібідозної фіксації на батькові. По-перше, це розчарування в батькові, і, по-друге, тривога і почуття провини перед матір'ю за інцестуозні фантазії. Тому гетеросексуальне лібідо, фруструючи, регресує і дівчина відходить від жіночності, набуває маскулінних характеристик. Отже, фемінність виникає в процесі трансформації маскулінності; відмовитись від жіночності можна лише через набуття маскулінних рис; жіноча маскулінність вторинна у своєму генезі по відношенню до фемінності; наявність чоловічих рис у жінки є результатом відхилення від нормального розвитку [207].

Е.Фромм, представник *неофрейдизму*, включав потребу в ідентифікації в перелік універсальних людських потреб. Вчений визначав ідентичність як «безумовний психологічний принцип поведінки, зумовлений необхідністю вижити», вона «виростає з самих умов людського існування і є джерелом найбільш сильних прямих бажань». Саме потреба в ідентичності стоїть за прагненням людини мати певний соціальний статус та за проявами конформізму, як одного з психологічних механізмів «втечі від свободи» [203,с.78].

У межах еґо-психології Е.Еріксон розглядав, що параметр зв'язку з оточенням, який виникає в підлітковий період, коливається між позитивним полюсом «плутанини ролей». Інакше кажучи, перед юнаком постає завдання об'єднати все, що він знає про себе самого, як про учня, сина, спортсмена, друга і т.д. Усі ці ролі він повинен об'єднати в одне ціле, осмислити їх, поєднати з минулим та спроектувати в майбутнє. Як доводив вчений, якщо юнак успішно справиться із завданнями психосоціальної та гендерної ідентифікації, то в нього з'явиться почуття того, ким він є, де знаходиться та куди йде. Якщо внаслідок важкого дитинства чи важкого матеріального становища він не зможе вирішити завдання ідентифікації і визначити своє «Я», то у нього починають проявлятися симптоми плутаними ролей

та невпевненість у розумінні того, хто він такий і до якого оточення належить. Така плутанина ролей у молоді призводить їх до конфліктної поведінки, асоціальних дій та зростання злочинності [215].

Різні психологічні школи по-своєму тлумачать гендерний розвиток особистості, формування гендерної ідентичності, процес засвоєння гендерних ролей і набуття ознак маскулітності та фемінності. Нижче розглянемо найбільш поширені серед них.

Гендерну сегрегацію ролей чоловіка і жінки прихильники *статевого диморфізму* (І.Клецина, Дж.Хемпсон, Д.Хемпсон) пов'язують із турботою про майбутнє їх нащадків. Якщо чоловік має здатність запліднити багато жінок, то жінка, яка має для потенційної вагітності лише одну яйцеклітину, повинна обрати «достойного» партнера. Процес запліднення можливий лише в період овуляції, який в організмі жінки добре замаскований. З точки зору *еволюційної теорії статевого добору* (Ч.Дарвін) це означає, що чоловік повинен підтримувати сексуальні стосунки з однією жінкою, щоб забезпечити запліднення. Стратегія жінок включає тривалі періоди сексуальної чутливості, що створює умови для підтримування уваги партнера. Стратегія чоловіків включає суперництво при залицянні та агресивність за необхідності захисту жінок [61,с.265].

*Психобіологічна (соціобіологічна) теорія* розвитку типових для представників тієї чи іншої статі характеристик пояснюється впливом природи і виховання (Д.Халперн). Прибічники *теорії функціоналізму* (Т.Парсонс, Р.Бейлс) пропагували ідею позитивної функції диференціації статевих ролей, доводячи, що в сучасній сім'ї подружжя має виконувати інструментальну та експресивну ролі, які максимально відповідають біологічній і соціальній природі людини. Інструментальна роль полягає у підтриманні зв'язку між сім'єю та зовнішнім світом (робота і забезпечення сім'ї грошима, тобто роль годувальника), експресивна роль – у підтриманні гармонії, сприятливого емоційного клімату в сім'ї, що пов'язано з турботою про дітей, виконанням домашніх справ та інших [61;62].

Згідно з *соціокультурною теорією насильства* найважливішим чинником становлення чоловічої гендерної ідентичності є відхилення того, що культурою визначено як жіноче. Динаміка становлення гендерної ідентичності у хлопчиків і дівчат різна. У дівчаток фемінне становлення гендерної ідентичності відбувається на тлі її нерозривного зв'язку з матір'ю, де поєднуються почуття прихильності з процесом становлення ідентичності. Хлопчики, навпаки, усвідомлюючи свою несхожість із жінкою, відділяють від себе матерів. Становлення маскуліної гендерної ідентичності тягне за собою більш виявлену індивідуалізацію, більш раннє утвердження межі свого «Его». Чоловічі норми статті змушують хлопчиків відхиляти жіночий діапазон характеристик, які є також загальнолюдськими, наприклад, емоційність, боязкість, безпомічність, уразливість. Відмова від зазначеного діапазону характеристик визначає збідненність чоловічого емоційного досвіду. У свою чергу це призводить до зменшення потреби в близькості з іншими людьми, тому що інтимне спілкування має тенденцію викликати інтенсивні емоційні стани, яких чоловіки побоюються й уникають [65].

У межах *теорії соціального наслідання* головна увага приділяється набуттю статевої ролі, тобто формуванню типової для чоловіків та жінок поведінки. А.Бандура, один з відомих представників теорії соціального наслідання, ґрунтуючись на матеріалах великої кількості робіт, вважав, що ідентифікація належить до процесу копіювання суб'єктом думок, почуттів чи дій іншої особи, що служить моделлю. Вчений називав це насліданням або моделюванням, уникаючи при цьому терміна «ідентифікація». На його думку, ці терміни означають одне і те ж явище. Різниця полягає лише в тому, що термін «наслідання» застосовується в експериментальній психології, а термін «ідентифікація» – в галузі психології особистості. В його роботах ідентифікація розглядається як процес вікарного наслідання за допомогою спостереження, що включає різні результати моделювання і ґрунтується на прямих діях з актуальними й символічними моделями [234].

А.Бандура та його колеги стверджували, що батьки починають «тренувати» дитину, перш ніж сама дитина стане здатною спостерігати та розрізняти моделі обох статей. Статєво-рольова диференція починається відразу після народження дитини, коли дітей одягають у різнокольоровий одяг, дівчаток у рожевий, хлопчиків у блакитний. Вибором імені, відмінами в одязі та наборами іграшок батьки намагаються чітко вказувати на соціальну стать дитини: як самій дитині, так і тим, хто її оточує. Головний принцип навчання гендерної поведінки – це диференція статєвих ролей через спостереження, нагородження, точніше навчання шляхом прямого і непрямого обумовлювання. Важливий висновок з цих досліджень такий: вчинки дорослих і рольові приклади, які вони надають, сильніше впливають на поведінку підлітків, ніж будь-які слова. Батьки і вчителі повинні самі демонструвати ті якості, які вони хочуть виховувати у дітей [234].

Н.Ходоров виділив фактори, що впливають на відхилення у гендерній поведінці, а саме: 1) відсутність жіночої ідентифікації з матір'ю, без адекватної моделі фемінності, коли дівчинка змушена стверджувати себе в жіночій статєвій ролі шляхом відхилення в собі рис маскулінності, а також шляхом прийняття культурних стереотипів фемінності, найчастіше за гіперфемінним типом; 2) потреба індивіда в емоційній залежності, депривація якої призводить до того, що в особистості формується страх близьких емоційних контактів, який сприяє виникненню тенденції до частої зміни партнерів і нездатності до встановлення тривалих зв'язків, заснованих на почуттях, що формують емоційну байдужість, дезінтегрують сексуальність та сферу почуттів [206].

Н.Ходоров також підкреслив той факт, що жінки зазвичай беруть на себе основну відповідальність за дитину: піклуються про малюків, а в подальшому значно впливають на їх соціалізацію. У дитинстві як хлопчики, так і дівчатка здебільшого ототожнюють себе зі своїми матерями, що відбувається в результаті несвідомих процесів. Проте хлопчики, відокремлюючись від своїх матерів, значною мірою відчують складнощі,

що пов'язані з формуванням чоловічої самосвідомості; первинне ототожнення дівчини з мамою майже не порушується протягом усього дитинства й, навіть, всього життя. Отже, хлопчики порівняно з дівчатами відчують більш складні проблеми в процесі пристосування до життя, якщо порушується їх первинне ототожнення з матір'ю, водночас дівчата стикаються з іншими проблемами в процесі засвоєння статевих ролей. Н.Ходоров назвав досвід, який набувається дітьми в школі, «псевдовихованням». Хоча з дівчатами поведуться так само, як і з хлопцями, однак існують приховані стереотипи, які вони засвоюють, а саме: незважаючи на те, що гарні оцінки та заняття спортом у дівчат заохочуються, в той же час існують диспозиції, що ці досягнення не повинні заважати їм у майбутньому стати дружинами та матерями [206].

Е.Басіна та О.Насиновська схильні інтерпретувати гендерну ідентифікацію як акт ототожнення суб'єкта з представником своєї статі. При цьому вченими підкреслюється необхідність наявності емоційних зв'язків між учасниками спілкування як важливої умови ідентифікації [24].

Таким чином, в межах теорії соціального наuczіння головна увага приділяється набуттю статевої ролі, тобто формуванню типової для певної статі поведінки. Гендерна ідентичність актуалізується після того, як дитина засвоїла типову для тієї чи іншої статі поведінку. Індивід чоловічої статі прагне ідентифікувати себе з культурними еталонами маскулінності, відхиляє все те, що сприймається ним як порушення цих еталонів. А індивід жіночої статі відносить себе до категорії соціальної групи та відтворює відповідні фемінні ролі.

Згідно з положеннями *теорії біхевіоризму*, як доводить Г.Андрєєва [15], ідентифікація – це процес свідомого чи несвідомого копіювання атрибутів чи характеристик інших. Позитивним внеском у розвиток концепції ідентифікації стало введення когнітивних схем в аналіз цього процесу, точніше, визначення його свідомим. У теорії біхевіоризму враховується не лише біологічно-психологічні, але й соціальні складники ідентифікації.



Ідентифікація – це результат потреби спілкування на всіх рівнях (несвідомому і свідомому), безпосереднє переживання суб'єктом тотожності з об'єктом [15;61].

*Когнітивний підхід* до розуміння психологічної природи засвоєння гендерної ролі як наслідку досягнення певного рівня розвитку свідомості презентовано у працях Л.Кольберга, Д.Мартіна, Д.Раблі, Дж.Стегора, Х.Хелверсона. Гендерна ідентичність розуміється як результат поетапного пізнання, поглиблення і розширення інформації про правила соціальної поведінки, про себе як статеву істоту. Пов'язуючи диференціацію поведінки статей з різними рівнями та етапами розвитку моральної свідомості в процесі когнітивного дозрівання, Л.Кольберг вважав, що на першому, доконвенційному рівні в онтогенезі людини моральні уявлення, в тому числі й статеві, співвідносяться та ґрунтуються на прагненні дотримуватися правил в поведінці людини задля уникнення покарання (перша стадія), отримання винагороди (друга стадія морального розвитку). При цьому дитина оперує конкретними наочно-дійовими алгоритмами диференціації нормативів поведінки певної статі («Якщо я буду чемною дівчинкою / хлопчиком, мама / батько мене похвалить»). На другому, конвенційному рівні морального розвитку дитина досягає третьої стадії орієнтації на правила, на основі яких диференціюються представники статей на «хороших» дівчаток / хлопчиків та виокремлюються від «поганих», і далі – четвертої стадії – орієнтації на моральний авторитет. Це рівень пристосування та ригідного конформізму дитини до вимог суспільства. Досягаючи третього рівня постконвенційної моралі, дитина виявляє гнучкіше розуміння того, що люди мають підпорядковувати свою поведінку прийнятним правилам заради соціального порядку, починає усвідомлювати, що за необхідності їх можна змінити. На цьому рівні морального розвитку вона може досягти п'ятої стадії – орієнтації на соціально прийняті нормативи або шостої стадії постконвенційного морального розвитку – орієнтації на індивідуальні принципи і власну свідомість. Л.Кольберг наголошував, що завдяки

гендерним відмінностям у моральному розвитку більшість чоловіків іноді досягає четвертої стадії, а жінки – тільки третьої [102].

Л.Кольберг припускав, що основа статевої установок безпосередньо формується не біологічними інстинктами та нормами культури, а організацією пізнавальної сфери дитини відповідно до її статевої ролі. Уявлення дитини про статеві ролі не є пасивними продуктами соціального вправління. Вони виникають як наслідок активного відображення в свідомості дитини її власного досвіду. У контексті когнітивно-генетичної теорії розглядається і проблема засвоєння відповідних стереотипів. Незважаючи на те, що батьки можуть впливати на статево-рольові стереотипи дитини, малоімовірно, що ці стереотипи є лише результатом навчання. Вчений стверджував, що розуміння гендеру розвивається поступово і включає три стани:

1) *маркування гендеру*: до 2-3 років діти вже розуміють, що вони або хлопчики, або дівчата, і відповідно означають себе;

2) *гендерна стійкість*: у дошкільні роки діти починають усвідомлювати, що гендер не змінюється, тобто хлопчики стануть чоловіками, дівчата – жінками. Проте діти на цій стадії вважають, що дівчинка, яка носить хлоп'ячу стрижку, може стати хлопчиком, а хлопчик, який грає з ляльками – дівчинкою;

3) *гендерна незворотність*: між 4 і 7 роками більшість дітей усвідомлюють, що належність до чоловічої чи жіночої статі не змінюється від особистих бажань, а стать не залежить від одягу, іграшок. Проте їм ще потрібно розвинути почуття гендерної стійкості [102].

Вчена К.Гілліган, розкритикувавши у своїй книзі «Іншим голосом» висновки Л.Кольберга, запропонувала реформовані етапи морального розвитку жінки з феміністичної точки зору. На її погляд, джерелом нормативів гендерної поведінки є для дитини середовище, яке «вимагає» дотримання прийнятих у родині, школі, колі однолітків певних стевотипізованих правил. Чим старшими стають діти, чим вищий їх рівень

самосвідомості, тим чіткіше проявляються механізми морального самовизначення, самокатегоризації у нормах поведінки чоловіків і жінок [62].

З погляду *когнітивно-генетичної теорії* (А.Валлон, Ж.Піаже) першим етапом в процесі засвоєння статевої ролі є самовизначення дитини у ролі хлопчика або дівчинки. Після виникнення когнітивного самовизначення або первинної статевої ідентифікації дитина оцінює позитивно ті речі, дії, форми поведінки, які пов'язані з роллю дівчинки або хлопчика. Внаслідок цього типова для цієї статі поведінка викликає в неї позитивні почуття – так відбувається самоствердження. У ранньому розвитку статевої ролі вирізняються три процеси: 1) дитина дізнається, що існують дві статі; 2) вона встановлює власну приналежність до однієї з двох категорій; 3) на підставі самовизначення дитина керує своєю поведінкою, обираючи та віддаючи перевагу новим формам поведінки [153].

У когнітивно-генетичній теорії також підкреслюється той факт, що основні форми пізнавальної організації людини з віком змінюються. Паралельно з радикальними перетвореннями основної когнітивної організації фізичного світу дитини відбуваються зміни у сприйнятті нею свого соціального світу. З віком обсяг і зміст первинної гендерної ідентичності дитини зазнають змін. Трирічна дитина знає про свою статеву належність, але часто асоціює стать людини з випадковими зовнішніми ознаками типу одягу або стриженого волосся і допускає можливість зміни статі [61;62].

*Диспозиційний підхід*, як *теорія статевої схем*, знайшов своє експериментальне підтвердження у роботах С.Бем. Вчена стверджувала, що схема, або матриця, відіграє провідну роль у статевої соціалізації дітей, адже саме вона скеровує увагу, сприйняття дітьми маскулітних або фемітних взірців у соціумі. Схема – завжди статево-співвіднесена, статево-стереотипізована і відфільтровує інформацію, яка не узгоджується з дихотомічністю нормативів поведінки статей. Представники цього підходу вважають, що засвоєння гендерних схем, зумовлених статтю соціокультурних норм (стереотипів), є частково наслідком рівня когнітивного розвитку дитини,

частково – результатом впливу окремих сторін культури, які дитина може спостерігати. Уявлення про статеву ідентифікацію розвивається в дитини упродовж перших семи-восьми років життя. Саме в цьому віці вони досягають константності статі [236;237].

Представники теорії *нової психології статі* (С.Джаклін, Є.Маккобі) піддають критиці традиційні теорії статевих ролей. На їх думку, засвоєння характерних для статі рис особистості та інтересів залежить не від вроджених інстинктів і психологічних потреб індивідів бути збереженими у своїй статевій ідентифікації, а від засвоєння дитиною у ранньому віці своєї статевої належності та від соціальних очікувань суспільства і найближчого оточення, внаслідок чого психологічні відмінності між представниками різних статей не такі вже й великі. Психологічні конструкти маскулінності й фемінності у цих концепціях співвідносяться з поняттями інструментальності та експресивності [254; 255].

Т.Репіна, як представник *рольової теорії*, визначила і обґрунтувала ідентифікацію як розігрування ролей: дитина приймає кожну з ролей разом з почуттями, установками, ціннісними орієнтаціями, які вона приписує носієві цієї ролі. Соціальне схвалення і підтвердження відповідної статевої ролі дитини близькими людьми визначають формування її соціальної ролі. Обсяг засвоєння ролі та рівень ідентифікації визначаються двома факторами: по-перше, інтенсивністю і частотою взаємодії між дитиною та моделлю і, по-друге, соціальною владою над дитиною, тобто контролем над цінностями. Засвоєння соціальної ролі відбувається в процесі спілкування, тому в родині, де є і хлопчик, і дівчинка, у дітей яскравіше простежуються риси протилежної статі [168].

Таким чином, вивчення гендерної ідентичності презентовано в різних теоріях і концепціях: в *психоаналізі* З.Фрейда обґрунтовується важливість статевої ідентифікації і сексуальної орієнтації [200;201;202], в *психоаналітичній теорії* К.Юнга розкриваються поняття мужності-жіночності як показники зрілості особистості [217], в *соціокультурній теорії*

К.Хорні наголошується на важливості гендерних аспектів в психосексуальному розвитку дитини [207], в теорії *неофрейдизму* Е.Фромм вказував на потребі в ідентичності як прагненні мати певний соціальний статус та відповідну гендерну роль [203], в *его-психології* Е.Еріксон обґрунтував механізми процесу гендерної ідентичності на різних етапах онтогенезу [215], в *теорії статевого диморфізму* І.Клецина, Дж.Хемпсон, Д.Хемпсон показали як чоловіки та жінки дотримуються своєї гендерної ролі в процесі турботи про майбутнє своїх нащадків [102], в межах *теорії соціального навчіння* А.Бандура головну увагу приділив набуттю статевої ролі [30;31], *теорія гендерних схем* С.Бем пояснює не тільки походження гендерних стереотипів, а й соціально-психологічні механізми їх стійкості [61;62] та ін. Кожна з проаналізованих вище теорій та концепцій відображають якусь одну сторону складного процесу гендерної ідентичності. Вчені поділяють різні позиції щодо розуміння психологічних механізмів розвитку гендерної ідентичності, ролі в цьому процесі спадкового та набутого. Розглянуті підходи не суперечать, а взаємодоповнюють один одного та дозволяють розглядати процес розвитку гендерної ідентичності як цілісне явище у різноманітності його проявів.

Узагальнення теоретичного наукового матеріалу дає можливість дотримуватися чіткої стратегії у вивченні зазначеного феномена, також презентувати й використовувати широкий науково-теоретичний та практичний досвід, який буде застосовано нами в експериментальній частині дисертаційного дослідження.

## **1.2. Розвиток гендерної ідентичності особистості підліткового віку як предмет психологічного аналізу**

Проблема гендерного розвитку особистості набуває особливої актуальності в умовах розбудови сучасного суспільства, які спрямовують не

лише свободу соціального волевиявлення, а й вибір власної лінії поведінки в усіх сферах людського життя. Від самого народження дитина потрапляє в соціальне оточення, яке задає безліч стереотипів поведінки, у тому числі статево-рольової. Перші прояви усвідомлення себе представником певної статі дитина пов'язує з одягом, з правилами поведінки, з проявами чи із заборонами на виявлення почуттів тощо.

Тема особливостей розвитку гендерної ідентичності цікавила багатьох дослідників людської природи. Практично немає жодної з відомих теорій особистості, яка б не розглядала закономірностей чоловічої й жіночої психології та гендерних характеристик особистості. Слід зазначити, що більшість російських та українських вчених С.Арутюнян, О.Белінська, Т.Бендас, П.Горностаї, І.Жерьобкіна, О.Здравомислова, І.Клецина, І.Малкіна-Пих та інші поділяють думку, що гендерна ідентичність обов'язково має соціальну природу і водночас визначає уявлення людини про себе як неповторну індивідуальність, в якій унікально поєднані певні внутрішні можливості та якості.

Гендерна ідентичність – це аспект самосвідомості, що пов'язаний зі сприйняттям людиною самої себе як представника певної статі [30]; одна з базових характеристик людини, що формується в результаті психологічної інтеріоризації нею чоловічих та жіночих рис на основі взаємодії «Я» особистості та «Я» інших в процесі соціалізації [61]; процес засвоєння людиною гендерної ролі, призначеної для неї суспільством розпочинається з народження [62]; це особливий вид соціальної ідентичності, що співіснує в самосвідомості людини в єдності з уявленнями про професійний, сімейний, етнічний, освітній, інший статус [64]; це продукт соціального конструювання [101;102]. У роботах Т.Говорун, О.Кікінежді презентована вікова періодизація розвитку гендерної ідентичності з погляду диференціації статевих ролей, виховних і соціокультурних впливів. Вчені наголошують, що в онтогенезі особистості розрізняють первинну та вторинну гендерну ідентифікації. Нижче

детально розглянемо ці важливі процеси в розвитку зазначеного феномена [97].

*Первинна гендерна ідентифікація.* Статева належність є першою категорією, в якій дитина починає усвідомлювати своє «Я». У ранньому віці вона ще не здатна сказати про себе «Я», «мoje», і натомість говорить: «Катрусі гаряче», проте вона знає, хто вона: хлопчик чи дівчинка. Ця статеві ідентичність ще не є постійною. Її хиткість проявляється у тому, що дитину до п'ятирічного віку можна досить легко збити з пантелику запитаннями на кшталт: «А якщо на тебе, хлопчика, одягнути платтячко і зав'язати стрічки, ким ти будеш: хлопчиком чи дівчинкою?» [61].

У дошкільному та молодшому шкільному віці хлопці й дівчата починають усвідомлювати, що їхня стать незворотна і постійна: «Я хлопчик (дівчинка) назавжди!» У цьому сенсі стверджують про набуття первинної статевої ідентичності. Дитина починає демонструвати гендерну поведінку, усвідомлюючи, що, граючи у футбол, хокей, дівчинка не перетвориться на хлопчика, а чоловік з хусточкою на голові чи сережкою у вусі продовжує бути представником чоловічої статі. Цей процес набуття дітьми первинної гендерної ідентичності однаковий для більшості етнокультур і може варіювати в межах одного-двох років. Більшість психологів сходиться на тому, що розвиток гендерної ідентичності тотожний схарактеризованому швейцарським психологом Ж.Піаже етапу когнітивного розвитку дитини. Прихильники теорії засвоєння гендерних схем С.Бем вбачають у первинній гендерній ідентичності підтвердження свого основного постулату, згідно з яким діти засвоюють і відтворюють статево-типізовані моделі поведінки ще до того, як стають здатними їх усвідомлювати [153].

Перед тим як йти до школи, діти встигають засвоїти багато гендерних стереотипів. На порозі середнього шкільного віку діапазон їхніх спрощених узагальнень мало чим вже відрізняється від дорослих. Хоч молодшим підліткам добре знайомі гендерні стереотипи як шаблонні норми і правила поведінки, вони не вважають їх обов'язковими для всіх. Чим вони старші, тим

більше зважають на соціальні умовності як обов'язкові моральні норми. Усвідомлення людиною себе представником певної статі визначає чимало характеристик гендерної ідентифікації. Серед найголовніших: відчуття подібності до інших людей тотожної статі, відчуття «ми-хлопці (дівчата)», «ми-чоловіки (жінки)», яке на думку багатьох психологів, знижує тривожність, посилює впевненість у собі. Цей внутрішній пласт гендерної ідентифікації називають ще психічною статтю.

*Вторинна гендерна ідентифікація.* Цей етап статевого усвідомлення і поведінки припадає на старший підлітковий та юнацький вік. Особливу роль у цьому процесі відіграє наслідування взірців (моделей). Вибір моделі залежить від ступеня фрустрації (від лат. *frustratio* – обман, марне сподівання) певних потреб дитини. Існує чимало наукових підтверджень тому, що уявлення про своє призначення як чоловіка чи жінки, модель їх поведінки в родині тощо є досить різними у людей, які виховувались у повній або неповній сім'ях, зростали в сиротинцях, будинках дитини, школах-інтернатах.

Процес переходу від імітації до гендерної ідентифікації цілком ще недосліджений. Особливо значущими у цьому процесі є гендерні моделі для наслідування: мати-батько, вчитель, старший брат-сестра, кумир-спортсмен, музикант, кіногерой тощо. На цій підставі психологи (К.Жаклін, М.Лойд, Є.Маккобі) ведуть мову про роль короткої і тривалої ідентифікації, про те, що ранні форми гендерної ідентифікації визначаються пізніше. Процес їх генералізації (розширення) формує мотиваційний план ідеалу гендерного «Я» [30].

Зріла гендерна ідентичність притаманна сформованій особистості зі сталими поглядами на життя. Шлях до неї пролягає через цілу систему субідентичностей. Вони обумовлені конкретними соціально-економічними умовами соціалізації дитини, певною історичною епохою, кожній з яких властиві відповідні стандарти і стереотипи. Гендерна роль і гендерна ідентичність функціонують у процесі соціалізації в системі зворотних



зв'язків, посилюючи одна одну. Чим менш зріла особистість за віком та соціальним досвідом, тим слабшим є її відчуття власної гендерної тотожності [60;61;62].

Зростаюча нетерпимість підлітків до невластивих їхній статі дій зумовлена процесом *гендерної інтенсифікації* – посилення статевих відмінностей, пов'язаних з підвищеною необхідністю дотримуватися гендерних ролей унаслідок вступу в пубертат (статеву зрілість). Хлопчики починають вважати себе маскулініними, дівчатка роблять акцент на своїх фемінних якостях. При цьому початок гендерної інтенсифікації залежить від батьків, оскільки зі вступом у підлітковий вік матері більше спілкуються з дочками, а батьки – із синами. Вторинна гендерна ідентичність більш підвладна підлітковій субкультурі. Гендерне «Я» залежить і від того, які взірці, образи, стилі життєдіяльності чоловіків і жінок пропагують чи «нав'язують» засоби масової інформації.

Дефіцит внутрішньої самодостатності компенсується наслідуванням зовнішніх взірців, у яких особистість юних чоловіків та жінок утверджує свою ідентичність для себе і для інших. Набуття гендерної ідентичності хлопчиками та дівчатами підліткового віку відбувається в онтогенезі ширшому і водночас конкретнішому рольовому діапазоні: бути, як мама, бабуся, тітка – означає виносити, народити, вигодувати, доглянути тощо; бути в майбутньому дружиною – значить бути гарною господинею, доброю подругою, привабливою жінкою. Початок менархе (менструації) активізує інтерналізацію (присвоєння) уявлень дівчинки про репродуктивну та сексуальну функції, про тілесне «Я» як складову гендерної ідентичності. У хлопчиків майбутні статеві ролі (захисник держави, чоловік, батько, професіонал тощо) є абстрактнішими, менш наповненими конкретними вміннями, навичками та якостями поведінки, що активізує пошук ідеального «Я», процес самовизначення в прийнятій гендерній культурі. Цей процес, на відміну від наслідування зовнішніх взірців, є продуктивнішим щодо внутрішнього змушнення, саморегуляції гендерної поведінки [32;45].

Виховання хлопчика чи дівчинки у сім'ї з традиційним розподілом ролей, на взірцях статево-типізованої поведінки формує тотожну полярність самоідентичностей: залежність, підлеглисть осіб жіночої статі та домінантність, авторитаризм для чоловіків. Саме стосунки в сім'ї породжують у дівчинки синдром майбутньої залежності жінки, малоцінне «Я» жінки впродовж усього її життя слугуватиме тлом, яке не дасть їй змоги відстоювати свою рівноправну позицію з чоловіками, вибудовувати партнерські стосунки, утримувати рівновагу між ролями матері, господині, професіонала, ділової жінки. Такі жінки часто стають залежними не тільки від чоловіка, але і від власних дітей, керівника, ними маніпулюють, їх часто експлуатують, вони перебувають осторонь суспільного життя. Ідентифікація хлопчика з традиційними ролями та заохочення його статево-типізованої маскулінної поведінки зумовлює інтерналізацію патернів (моделей поведінки) володаря життя і жінок, прикажчика в сім'ї, нечутливого коханця, грубого вихователя дітей [65;66].

Підлітковий вік – період, коли завершується формування визначальних ознак суб'єкта, відбувається відкриття власного «Я». Це дає можливість зростаючій особистості налагоджувати стосунки як із самою собою, так і зі світом, що є великим досягненням у розвитку самосвідомості. У молодшому підлітковому віці спостерігаються якісні зміни у показниках «Я-образу», зумовлені різним зростанням здатності абстрагувати та інтегрувати інформацію про себе. Вчені зазначають (В.Аверін, А.Адлер, Б.Ананьєв, Л.Божович), що в період з 13-15 років відбуваються інтенсивні зміни, пов'язані з якісними зрушеннями у розвитку самосвідомості. Актуалізуються потреби в активному індивідуальному розвитку, самоствердженні та опануванні «дорослими» способами життя та діяльності. Цей період пов'язаний з формуванням особистісної позиції та установок, осмисленням раніше набутих знань, власного досвіду.

У цей період відбуваються важливі зміни, які починають послідовно впливати на всі сторони біологічного, психічного, соціального розвитку

людини. М.Кле визначила чотири сфери розвитку, які припадають на підлітковий вік: пубертатний розвиток, когнітивний, соціалізація, становлення ідентичності. По-перше, підліток прагне звільнитися від батьківської опіки (тобто прогресують відособлювальні тенденції щодо впливу сім'ї). По-друге, підліток поступово входить у групу однолітків, яка призвичаює його до норм спільної життєдіяльності [100].

Е.Еріксон в своїх роботах наголошував на тому, що підлітковій стадії належить особливе місце, тому що саме на цей період припадає формування зрілої гендерної ідентичності [215]. У широко відомій роботі Л.Виготського «Педологія підлітка» відображене об'ємне розуміння підліткового віку, яке зберігає свою значущість і в сучасний період. Суть його полягає в наявності трьох точок дозрівання, які не співпадають одна з одною. Статеве дозрівання, на думку вченого, починається і закінчується раніше, ніж підліток досягне завершення свого соціально-культурного становлення [57]. Сучасна дослідниця І.Булах відзначала, що, з одного боку, – це вік соціалізації, вращування в світ людської культури та суспільних цінностей, а, з іншого, – вік індивідуалізації, відкриття та утвердження власного унікального і неповторного «Я» [42].

Визначення центрального новоутворення підліткового віку має свою історію. До сучасного часу в поглядах психологів існують різні точки зору щодо вирішення цього питання. Так, беручи до уваги позиції найбільш відомих дослідників підліткового віку, слід зазначити, що ще на початку минулого століття Е.Шпрангер визначив такі новоутворення як: відкриття «Я», виникнення рефлексії та усвідомлення своєї індивідуальності. За позицією Л.Виготського, домінуючими є два новоутворення – це розвиток рефлексії і на її основі – самосвідомості. Фундаментальним досягненням особистості в перехідний період за Ж.Піаже є децентрація, тобто можливість розглядати світ з точки зору того, як його можна змінити. Ряд психологів (П.Блос, А.Геззел, Е.Еріксон, К.Левін) до психосоціальних новоутворень цього віку відносять пубертатний розвиток, перетворення соціалізації,

становлення ідентичності. Вчена Л.Божович надавала особливої значущості розвитку мотиваційної сфери. За її позицією, головним новоутворенням середнього шкільного віку є мотив досягнення певного положення (статусу) в групі однолітків. Д.Ельконін відзначав, що центральне новоутворення підліткового віку – це бути і вважатися дорослим. Вчені Т.Драгунова, І.Кон виділяють в якості найважливішого новоутворення почуття дорослості. Сучасні дослідники підліткового віку (І.Дубровіна, Г.Прихожан, Н.Толстих) віддають перевагу найважливішій потребі особистості підлітка, яка виступає як центральне новоутворення – потреби в неформальному та близькому спілкуванні. Більшість українських психологів (М.Боришевський, Г.Костюк, О.Проскура, В.Татенко) схиляються до думки, що почуття «дорослості» виступає специфічним новоутворенням самосвідомості підлітка, стрижневою особливістю його особистості – «її структурним центром». Серед багатьох особистісних утворень, притаманних підлітку, особливої уваги заслуговує «почуття дорослості» як особлива форма самосвідомості [52].

Загострення інтересу підлітка до самого себе викликає у свою чергу підвищену чутливість до оцінок дорослими його особистості, інтелекту, здібностей. Це може супроводжуватися сильними афективними внутрішніми переживаннями. Виникаючи в період високої емоційності, вони можуть потайки зберігатися у підлітка і в подальшому перерости в один із стійких емоційних утворень у психіці особистості. Ще Ш.Бюллер, використовуючи біографічний метод та вивчення підліткових і юнацьких щоденників, визначила п'ять ключових проблем, з якими стикається майже кожен підліток та юнак. Це інтерес до власної особистості, почуття самотності, проблема часу, пошук ідеалу, жага кохання. Турбує підлітка, перш за все його внутрішній конфлікт, конфлікт із собою, своїми ролями, очікуваннями, сподіваннями, які маскуються під конфлікти зовнішні суперечки, непорозуміння з оточуючими [56].

В.Васютинський, аналізуючи психологічні особливості хлопчиків-підлітків, підкреслював, що в цьому віці особливо яскраво виявляється

антагонізм статей: у дівчат-підлітків переважає орієнтація на «чоловічі» якості, у хлопчиків – на «жіночі» [46]. І.Бех вказав на те, що «рівняння підлітка на дорослого може виявитися не безпосередньо, а через наслідування ровесника, який уже засвоїв якісь сторони дорослості». Відбувається процес опосередкованої ідентифікації підлітка з дорослими через ровесника [33].

Незадоволення підлітка окремими рисами власного характеру, можливостями саморегуляції приховує страх перед майбутнім, а бажання зводити повітряні замки – невпевненість у собі, у своїх можливостях пристосування до реального життя з його повсякденними вимогами. Саме в перехідний від підліткового до юнацького віку період інтенсивно розвивається сприйняття себе як людини певної статі, яка має специфічні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, ставлення до представників іншої статі, форми поведінки. Гендерна ідентичність утворює одну із важливих частин «Я-образу» людини, але вона не якась постійна, назавжди укорінена особливість особистості. Формування самосвідомості в підлітків значно ускладнюється у зв'язку з активними бурхливими проявами вторинної тілесної самоідентифікації. Як стверджують дослідники (М.Кле, І.Кон, Х.Ремшміт, Т.Юферева), у підлітковому віці відбувається своєрідний перехід на нову, складнішу орбіту формування психологічної статі. Значно урізноманітнюються пошуки стереотипів мужності та жіночності, ускладнюється тактика і стратегія статево-рольових орієнтацій, повніше усвідомлюються статеві та соціально-психологічні відмінності між хлопчиками і дівчатами. Відбувається розмежування у статевій соціалізації, оскільки дівчата болісніше переживають реальні чи уявні проблеми свого психічного і фізичного розвитку, які часто зумовлені якраз особливостями інтенсивного пубертату [106;108;109;218;219].

Дівчатка, на відміну від хлопців, демонструють вищий рівень соціальної поведінки, краще оволодівають рефлексією, більш відповідальні, спроможні на більшу гнучкість і лабільність в оцінках і самооцінках, можуть краще вербально оформити своє особистісне ставлення до інших та світу.

Оцінки своєї поведінки й зовнішності дівчата роблять не спонтанно, не випадково, а обдуманно із певним наміром. У дівчат найбільшу вагу мають синтез та інтуїтивність, а вже потім – аналіз і розсудливість. Вони більш чутливі до життєвих перемін, більшою мірою підлягають впливові середовища, його установок і оцінок, тому гостріше і болісніше переживають розлад або розрив з нормативним укладом певної ціннісно-оцінної системи. При негативних оцінках з боку найближчого мікросоціуму самосприйняття дівчат супроводжується занепокоєнням, розгубленістю, а іноді й розпачем [13;74;107;188;190].

Аналізуючи психологічні особливості та значущість зовнішності для дівчини, Л.Тимошенко зауважував, що суто зовнішня, естетична атрибутика поглиблює духовне обличчя молодої особи. Хоча зовнішність загострено сприймається лише на початку спілкування. Головною залишається сутність дівчини, її ставлення до себе й до інших. Загалом, лише синтез внутрішньої жіночності та власне зовнішності насамперед дозволяє дівчині сприймати себе як жінку. Але саме у перехідний період у дівчини загострюється інтерес до себе, своєї зовнішності, часто виникає тривога у зв'язку з тим, що реальне «Я» не співпадає з еталоном, ідеалом чи нормою, які склалися у близькому оточенні [190]. Аналіз самоописів науково-дослідної інформації, отримані в ході багатьох досліджень показали, що сфера соціального «Я» у дівчат когнітивно складна і має відносно статичний характер. До того ж високою є позитивна наповненість когнітивного та емоційного компонентів соціального «Я». Тому соціальне «Я» виступає для більшості дівчат центральною, інтегративною, смислоутворювальною стороною особистості, має для них чи не найвищу значущість, цінність, підлягає найбільшому усвідомленню, виступає предметом особистісної рефлексії, самовиховання [75].

Т.Гурлева визначила, що біологічні особливості гендерної поведінки дівчат полягають у меншій рухливості і збудливості, ніж у хлопчиків, меншій схильності до хвороб, більш розвиненому смакові й слухові. Дівчата

перевершують хлопчиків у вербальних здібностях, сприйнятті кольору та його відтінків. Вони більш спостережливі, частіше звертають увагу на побут, оточення, одяг, предмети домашнього вжитку. Дівчата більш турботливі: вони залюбки доглядають за молодшими дітьми, опікують стареньких, терплячі у «вихованні» домашніх тварин. Хлопчики дещо відстають від дівчат у сфері почуттів, частіше виявляють необов'язковість, їх важче у чомусь переконати, в них яскравіше визначена потреба у досягненні мети [72].

Дівчата віддають перевагу гуманітарним наукам. Їх приваблюють такі види спорту, де переважає естетична сторона, необхідна гнучкість, пластичність, краса рухів. Вони захоплюються ліричними віршами, психологією героїв, більш сентиментальні, раніше переживають почуття закоханості, раніше «осмислюють світ по-дорослому». Дівчата гостріше переживають самотність і відчувають потребу в спілкуванні, співчутті та підтримці, швидше виявляють страх і тривогу, більш вередливі і сльозливі, чутливіші до нарікань і заохочень. У дівчини потреба у спілкуванні, довірі, емоційному теплі прокидається значно раніше, ніж у хлопчиків. Для дівчат більшою мірою виявляється потреба в близькій дружбі з ровесницями. У стосунках із хлопчиками та юнаками вони також почуваються більш невимушено, вільно і впевнено, ніж юнаки із дівчатами. В.Сухомлинський вважав, що під час спільної діяльності дівчата стають сміливішими, природнішими, хлопці – поважнішими, витонченішими [52].

У дівчини самою природою закладено жіночність – і внутрішня, і зовнішня. Внутрішня – це витонченість почуттів, співчутливість, стриманість і скромність, материнська любов, ніжність та суворість, вірність і доброта. Зовнішню жіночність характеризують плавність та краса рухів, акуратність, вміння створити затишок у сім'ї, організувати побут тощо. Жінці притаманний особливий світ почуттів, обумовлений її призначенням бути матір'ю. Любов до дітей, чоловіка, батьків вносить у внутрішній світ жінки душевне тепло, глибоке розуміння емоційного стану інших людей,

особливу чарівність у стосунках. Дівчата краще, ніж хлопчики усвідомлюють відповідальність за будь-яку справу, що їм доручають дорослі. Вони тісніше пов'язані із сім'єю і подекуди поза нею губляться в незнайомій ситуації, у виборі заняття. У випадку якихось ускладнень, конфліктів дівчата частіше, ніж хлопчики, звертаються за допомогою й порадою до батьків. Але вони й більш вимогливі до останніх. Для більшості дівчат характерна близькість з матір'ю, що благодійно впливає на доньку: вона відчуває психологічну захищеність, більш відкрита у стосунках з незнайомими людьми, впевненіша у собі, менш тривожна на відміну від тих своїх ровесниць, які перебувають у холодних взаєминах зі своїми матерями [72].

Щодо уявлень про ідеальний образ «чоловіка»/«жінки» як морального регулятора поведінки молодих людей, виявилось, що «образ жінки» у юнаків пов'язаний переважно з її гендерною роллю «дружини» чи «матері». Дівчата також визначають цю роль, але частково можуть ставитися до неї негативно. Адже на формування образу «Я» дівчини-підлітка взагалі, на її життєве самовизначення великий вплив чинить сім'я та сформовані між членами сім'ї стосунки. Особливий вплив має матір, яка забезпечує дівчину найважливішим емоційним фундаментом у житті. Особливим компонентом впливу сім'ї є вплив подружніх стосунків на дівчину, взаємовплив індивідуальних особистісних рис батьків і дівчат, виокремлення загального стилю спілкування в сім'ї.

Отже, підлітковий вік – є етапом первинної соціалізації людини, коли відбувається процес поступового формування індивідуальних характеристик особистості, який пов'язаний зі становленням самосвідомості як найвищого особистісного утворення, власного «Я», розвитком рефлексії, усвідомленням власної індивідуальності та її властивостей, появою життєвого плану, установкою на свідому побудову власного життя. Процес цей, як підкреслював І.Кон, йде із середини назовні: від відкриття «Я» до практичного включення особистості в різні види життєдіяльності. Але разом з усвідомленням своєї унікальності, неповторності, несхожості на



інших виникає почуття самотності. «Я» підлітка ще невизначене, розпливчате, воно часом переживається як відчуття внутрішньої порожнечі, яку необхідно чимось заповнити [108].

Головною особливістю набуття старшими підлітками гендерної ідентичності стає поглиблене вивчення самого себе. Відбувається це завдяки особистісній рефлексії. Вивчаючи властивості своєї статі, розмірковуючи про самого себе у минулому, теперішньому і майбутньому, аналізуючи свої домагання у взаємостосунках і діяльності з представниками обох статей, підлітки реалізують свою потребу в гендерній самоідентифікації. Одночасно цей процес ускладнюється тим, що він віддзеркалює суперечності в соціумі в перехідний період розвитку економіки і суспільства. Цілком природною є увага старших підлітків до відомих бізнесменів, бізнес-леді, шоуменів, спортсменів. Однак ЗМІ та мережа Internet більше розкриває їхнє «красиве життя», ніж методи його досягнення – працю, освіту, професіоналізм, інтелект, комунікативні, організаційні здібності. Поєднання високого рівня домагань з дефіцитом самокритичності, наполегливості, волі, вмінь та навичок зумовлює дифузю гендерної ідентичності, «плутанину ролей».

Суспільство з перехідною економікою суттєво звужує простір для апробації дорослих ролей у юнацькому віці. Адже набуття освіти, вибір професії, місця роботи згідно своєї гендерної ролі, є для молодих людей, особливо дівчат, менш доступними в реальному житті. Як зазначав Е.Еріксон, проблема соціального самовизначення постає не лише перед молоддю, яка бездумно обирає традиційні цінності. «Дифузія ідентичності», «плутанина ролей», постає також і перед тими, хто виявляє апатію щодо пошуку власного «Я» [210].

Дослідження цілісної природи гендерної ідентифікації та її складових широко презентовано в наукових роботах та поглядах сучасних дослідників (В.Авраменкова, В.Васютинський, Т.Говорун, І.Малкіна-Пих, Т.Титаренко, О.Кікінежді, Т.Юферева та ін.). Вони визначали, що становлення гендерної ідентичності являє собою розвиток особистості в результаті взаємодії з

матеріальним і соціальним середовищем в процесі діяльності, спілкування, навчання, тобто як результат онтогенеза та соціогенеза; гендерна ідентичність розкривається у взаємодії з іншими людьми та з продуктами їх діяльності, включає в себе розкриття та розвиток внутрішніх ресурсів, як духовність, жіночність. Нагадаємо, що гендерна ідентичність – це самосвідомість індивіда, яка полягає в ототожненні з певним характером соціальних ролей, які виконують чоловіки і жінки в сім'ї та суспільстві. В нашому дисертаційному дослідженні ми розглядаємо гендерну ідентичність як процес усвідомлення особистістю своєї соціальної статі. Розвиток гендерної ідентичності особистості завжди включає суспільний і культурний аспекти. Він пов'язаний з побудовою картини особистого внутрішнього світу з можливістю суб'єктивного сприйняття інших реальностей і регуляцією відображаючої діяльності, здатністю співставляти різні прояви своєї «Я-концепції». Крім того, він передбачає психічний розвиток (розвиток психічних функцій та ознак) і самопізнання, гармонізацію різних рівнів прояву гендерної ідентичності, погодження зовнішнього плану внутрішньому, оскільки зовнішні причини діють через внутрішні умови (С.Рубінштейн) [1;46;61;100;124]. Конструкт гендерної ідентичності має чотирьохкомпонентну структуру: інформаційну, мотиваційну, операційну і емоційну. На ранніх етапах розвитку цього феномена механізм гендерної ідентифікації забезпечує передачу дитині «особистісного» досвіду дорослих опосередковано – через особистий приклад, наслідування, навіювання та усвідомлення особистістю співвідношення всіх сторін процесу гендерної ідентифікації на різних вікових етапах [30;47;55;100].

У наукових працях Т.Бендас, І.Малкіна-Пих, Л.Клочек приділяли значну увагу *інформаційній складовій гендерної ідентичності*, використовуючи в своїй практиці біографічний метод, аналіз відповідей респондентів на різноманітні опитувальники та ін. Вчені відмічали, що у процесі особистісної та гендерної ідентифікації дівчата-підлітки визначають своє місце в загальній системі загальнолюдських цінностей та міжстатевих

взаємин. Критерієм оцінки особистістю відповідних гендерних ролей у суспільстві стає змістовне розуміння значущого гендерного зразка. За допомогою використання каузальних ідентифікаційних атрибутів (гендерних моделей поведінки) дівчата-підлітки визначають свою приналежність до певної соціальної спільноти та групи. При гендерній ідентифікації зі старшою авторитетною особою (актори, телеведучі, талановиті та відомі особистості, дорослі, вчителя, старші дівчата та інші) дівчата-підлітки орієнтуються на її систему норм моралі і поведінки, окрім цього, цінують атрибути життєвих і професійних досягнень. Наприклад, обираючи об'єктом гендерної ідентифікації свою подругу, дівчата-підлітки цінують її активну участь у суспільно-корисній діяльності, реалізованість у житті, прагнуть наслідувати її позитивні риси [100;124].

Потреба у спілкуванні достатньою мірою виражена в підлітковому віці, вона досить часто виступає як засіб пізнання суб'єктами одним одного в процесі гендерної ідентифікації. Вчені А.Варга, В.Синявський, Б.Федоришин у своїх працях пояснювали, що у дівчат-підлітків мотивація до спілкування відкриває можливість ідентифікуватися з іншими людьми через сприймання їх досвіду, засвоювати гендерні моделі поведінки. Мотивація наслідувати значущий об'єкт досить виражена, оскільки зумовлена бажанням дівчат-підлітків самовизначитися і відкрити власне гендерне «Я» через ідентифікацію з об'єктами, які уособлюють суть підліткової субкультури. [45;55;99]. Вивчення *мотиваційної складової гендерної ідентичності* пов'язане з дослідженням потреб, що спонукають виділяти у об'єкта ідентифікації чи у себе самого окремі гендерні риси, схильність/несхильність до наслідування гендерних ролей у суспільстві, спонукання до наслідування гендерних моделей поведінки.

У наукових дослідженнях гендерного аспекту ідентифікації ряд психологів А.Еткінд, І.Клецина, В.Кузьмін, Б.Ломов, В. Румянцева зробили висновок, що у процесі гендерної ідентифікації під час сприймання суб'єктом об'єкта ідентифікації відбувається формування його образу. У дівчат-

підлітків сприйняття образу об'єкта гендерної ідентифікації проявляється в актуалізації зовнішніх ознак. Поряд із зовнішніми атрибутами вони також виокремлюють суттєві його ознаки. Завдяки мисленнєвим діям та операціям аналізу, дівчата-підлітки визначаються з формуванням свого майбутнього образу, який ґрунтується на системі теперішніх уявлень про об'єкти гендерної ідентифікації. Порівняння суб'єктом власних рис із рисами об'єкта гендерної ідентифікації виявляє схильність дівчат-підлітків ідентифікувати себе із рисами, наявність яких забезпечує їм процес самоствердження в гендерній ролі. Слід зазначити, що *операційна складова процесу гендерної ідентифікації* включає в себе мисленнєві дії та операції аналізу, порівняння, узагальнення, групування, класифікації, співставлення маскулінних, фемінних якостей, гендерних ролей та стереотипів, а також виступають засобом розв'язання суб'єктом гендерної ідентифікації проблеми змістовного характеру при визначенні суті власного буття та свого місця в ньому [102;174].

Особливу, дуже важливу сторону внутрішнього життя людини складають емоції і почуття. Для суб'єкта достовірність і очевидність власного внутрішнього буття виступає, передусім, його емоційна реальність. Всі ми в кожний момент часу знаходимося в певному емоційному стані, переживаємо ті чи інші почуття. Емоції мають ситуативний характер, тобто виражають оцінне ставлення людини до можливої ситуації, до оточуючого світу, до своєї діяльності, до своїх дій та дій інших людей. Як стверджували А.Мехрабієн, Н.Епштейн, Т.Репіна, І.Романов встановлення емоційного зв'язку є необхідною умовою протікання процесу гендерної ідентифікації. У своїх дослідженнях *емоційного компонента гендерної ідентичності* вчені визначили, що чутливість дівчат-підлітків дозволяє в процесі гендерної ідентифікації встановлювати з іншими людьми позитивний емоційний зв'язок. Більшою мірою групові норми і цінності впливають на вибір дівчат-підлітків об'єкта гендерної ідентифікації (актори, телеведучі, талановиті та відомі особистості, дорослі, старші дівчата та інші), а на виникнення інтересу та симпатії до об'єкта гендерної ідентифікації впливає соціальний контекст і

наявність у нього позитивних рис. Емпатійність, яка властива дівчатам-підліткам, визначає їх здатність ідентифікуватися з певним об'єктом. Вона виявляється у сприйнятливості їх до процесу гендерної ідентифікації з вибраними об'єктами [168;170]. Отже, емоційна складова гендерної ідентичності виявляється в результаті самоототожнення (ототожнення) дівчат-підлітків з іншою або групою людей на основі встановлення з ними емоційних зв'язків, прийняття/неприйняття їхніх норм, цінностей, моделей гендерної поведінки та гендерних ролей. А також виражається в оцінці маскулінних/фемінних якостей, гендерних ролей та стереотипів в суспільстві.

Узагальнення результатів теоретичних досліджень сучасних науковців, які виділили та вивчали зазначені вище компоненти, надали змогу побудувати психологічну структуру гендерної ідентичності особистості підліткового віку, яка відображена на рис.1. Розвиток зазначеного психологічного феномена відбувається закономірно та має відповідні структурні компоненти. Гендерне «Я» особистості підлітка складається з інформаційного (змістовне розуміння значущого гендерного зразка, знання про виконання відповідних гендерних ролей у суспільстві), мотиваційного (схильність/несхильність до наслідування гендерних ролей у суспільстві; спонукання до наслідування гендерних моделей поведінки), операційного (мисленнєві дії: аналіз, узагальнення, інтерпретація, співставлення маскулінних, фемінних якостей, гендерних ролей та стереотипів) та емоційного (оцінка маскулінних, фемінних якостей, гендерних ролей та стереотипів в суспільстві; прийняття/неприйняття відповідної гендерної ролі) компонентів. Ми вважаємо, що найбільш оптимально особливості розвитку гендерної ідентичності можна оцінити тільки системно. Нагадаємо, що гендерна ідентичність – це ідентичність, яка характеризує людину з точки зору її належності до чоловічої чи жіночої статі; усвідомлення соціальної статі [162].



Рис. 1. Структура гендерної ідентичності особистості підліткового віку

Як видно з рис.1., гендерна ідентичність особистості підліткового віку презентована інформаційним, мотиваційним, операційним та емоційним компонентами. Між собою зазначені компоненти мають тісний взаємозв'язок, а також можуть незалежно один від одного модифікуватися та визначати нову консистенцію гендерної ідентичності особистості в період дорослішання.

Отже, провівши аналіз існуючих теоретичних досліджень, ми отримали можливість зробити висновки щодо загальних тенденцій вивчення психологічної сторони гендерного розвитку особистості підліткового віку. Процес розвитку гендерної ідентичності – це внутрішнє прийняття себе як певного представника статі, уподібнення згідно з певною статевою роллю, яка зумовлює для себе вибір відповідних гендерних паттернів поведінки. В онтогенезі особистості виділяють первинну (ранній, дошкільний, шкільний вік) і вторинну (підлітковий та юнацький вік) гендерну ідентифікацію. У ранньому віці гендерна ідентичність ще не є постійною, вдосконалюється здатність до розрізнення чоловіків і жінок, дитина точно визначає себе у якості представника певної статі (як хлопчик або як дівчинка), з'являються

деякі гендерні стереотипи і поряд з цим поповнюють якимось змістом, що обумовлені статевою належністю переваг у виборі іграшок та діяльності. У дошкільному та молодшому шкільному віці дитина починає усвідомлювати, що їхня стать незворотна, постійна і як наслідок: інтереси, модуси діяльності і заняття часто схожі один на одного, тобто стають ригідними, стереотипізованими. Адекватні статевій належності переваги у виборі іграшок, видів ігор стають сильніше вираженими, особливо в середовищі хлопчиків, де посилюється гендерна «сегрегація». Гендерної ідентичності як прийняття власної статевої належності та її константності дитина набуває саме в цей віковий період. Далі у молодших підлітків починають формуватися стереотипи, які стосуються особистісних рис і сфери досягнень, переважно у дівчат розвивається цікавість до деяких маскулінних занять. Етап формування зрілої гендерної ідентичності, усвідомлення гендерної поведінки припадає на старший підлітковий та юнацький вік: гендерна ідентичність стає помітною, відображаючи тиск гендерної інтенсифікації (нетерпимість до поведінки, неадекватної уявленням про статево належність, посилюється; надалі гендерна стереотипізація в більшості аспектів стає гнучкішою; поведінка стає відповіднішою конкретній статевій належності внаслідок гендерної інтенсифікації).

Узагальнюючи існуючі у дослідженнях зарубіжних, російських, та українських вчених дані, ми приходимо до висновку що підлітковий період має вирішальне значення в розвитку гендерної ідентичності особистості, суб'єктивного «Я», накладаючи відбиток на подальший спосіб життя. Адже здійснений в підлітковому віці вибір відповідної гендерної поведінки буде визначати в подальшому успішність життєдіяльності особистості в цілому. Значна увага приділяється гендерному та психосексуальному розвитку дівчат-підлітків, оскільки в майбутньому вони стануть дружинами і матерями.

### **1.3. Теоретичне обґрунтування чинників становлення гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів**

У всьому світі є діти-сироти, і наша країна, звичайно, не виключення. За офіційними даними сьогодні в Україні більше 100 тисяч дітей позбавлені батьківського піклування та виховуються в державних закладах: школах-інтернатах, дитячих притулках; 40% з цих дітей не мають рідних взагалі [262]. Для дитини, позбавленої сім'ї – держава є і батько, і мати. Показником розвинутого суспільства є ставлення до підростаючого покоління, розуміння того, що чужих дітей не буває. Державою узаконено систему пільг для дітей-сиріт: на утримання житла, допомога при працевлаштуванні, пільги при вступі до навчальних закладів, матеріальна допомога на навчання, державні стипендії та інші. За результатами спілкування 80% дітей, які мешкають в дитячих будинках та школах-інтернатах вважають себе нещасливими. Інтернат ніколи не стане альтернативою сім'ї, його можна розглядати лише як місце тимчасового перебування дитини [263]. Система закладів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, сформувалась в Україні в 50-ті роки ХХ ст. Їх діяльність спрямована на задоволення життєвих та освітніх потреб дітей-вихованців за умови повного утримання за рахунок держави. До державної системи соціально-виховних інституцій для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, належать: будинки дитини, дитячі будинки, загальноосвітні й спеціалізовані школи-інтернати, якими опікуються Міністерство охорони здоров'я України, Міністерство молоді та спорту України та Міністерство праці та соціальної політики України. Загалом, за даними Державного комітету статистики України, чисельність дітей у закладах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, має сталу тенденцію до зростання, що не може не турбувати українське суспільство. Будинки дитини забезпечують медико-соціальне обслуговування дітей, які залишилися без батьківського піклування,



та дітей з вадами фізичного та розумового розвитку, які тимчасово перебувають у будинку дитини за заявою батьків. У закладах дітям гарантовано медико-соціальний догляд, зокрема, щоденне медичне спостереження педіатра (а вразі потреби – інших спеціалістів); проведення двічі на рік поглиблених медичних оглядів, планових профілактичних та оздоровчих заходів; лікування, корекція й реабілітація дітей з вадами фізичного і психічного розвитку; реабілітація відповідно до стану здоров'я; проведення педагогічно-виховних заходів. Передбачається забезпечення вихованців одягом, взуттям, м'яким інвентарем, раціональним харчуванням тощо [184].

Зовнішнє середовище суттєво впливає на структуру гендерної ідентичності особистості своєю складністю й мінливістю. Чим більша кількість соціально-психологічних чинників діє на неї й чим частіше вони змінюються, тим складнішою має бути структура для того, щоб забезпечити кращі адаптаційні можливості особистості. Ми виділили соціально-психологічні чинники для того, щоб розуміти як під їх дією розвивається гендерна ідентичність дівчат підліткового віку в різних виховних середовищах. Загальноосвітні школи, в яких навчаються діти з повних сімей, розглядаються як дуже динамічне зовнішнє середовище, в якому формується органічна, гнучка структура гендерної ідентичності, що здатна швидко реагувати на зовнішні зміни. Зокрема, вона є ефективнішою, оскільки забезпечує високі адаптаційні можливості особистості, оперативність прийняття рішень, вибір правильного об'єкта гендерної ідентифікації та усвідомлене прийняття своєї гендерної ролі. Спеціалізовані школи-інтернати ми можемо характеризувати як стабільне або закрите зовнішнє середовище, в якому спостерігаються незначні зміни та існує певне обмеження внутрішньої активності дітей-сиріт з боку дорослих, що опікуються ними. Відповідно до цих умов структура гендерної ідентичності буде мати малу гнучкість, і коли дівчата-підлітки потраплять в інші соціальні умови, вони будуть змушені під

дією нових соціально-психологічних чинників змінювати свою гендерну поведінку та проявляти більше зусиль для вирішення необхідних життєвих задач.

Психологи (І.Дубровіна, Ю.Набуїліна, В.Ослон) відмічають, що дитина, яка розвивається, постійно взаємодіє із зовнішнім середовищем на різних рівнях (мікросистема, мезосистема, екосистема і макросистема). Серцевиною мезосистеми є сім'я. Саме від неї в першу чергу залежить, якою виросте дитина та яке місце в суспільстві вона займе. Тип сім'ї, в якій народжується і росте дитина, може серйозно вплинути на її очікування, установки, набір ролей, систему поглядів та взаємостосунки з іншими людьми, а також на її когнітивний, емоційний, соціальний і фізичний розвиток та згодом і на весь життєвий шлях. Ставлення батьків у сім'ї до дитини в цілому є одним із важливих компонентів процесу соціалізації [77;78].

У роботі «Гендерна психологія» Т.Говорун, О.Кікінежді процес гендерної соціалізації презентовано як співпрацю досвідчених чоловіків і жінок з дітьми у набутті ними важливих для життя в дорослому світі статево-відповідних знань, умінь, навичок. Набуття людиною гендерної ідентичності та освоєння нею певного типу статево-рольової поведінки в соціумі пов'язане з такими важливими соціально-психологічними механізмами як:

*1) спрямованість* суспільства на відносне виокремлення й організацію «жіночого» чи «чоловічого» навколишнього мікросередовища для дитини відповідної статі. Дорослі створюють для дитини конкретне предметне середовище, яке, на їхню думку, відповідає статевій належності. Для хлопчиків це передусім усе те, що вкручується, рухається, взаємодоповнюється: машинки, конструктори, які розвивають інструментальні навички, майстерність. Для дівчаток – м'які, пухнасті, ніжні іграшки, які можна пригорнути, якими можна щось прикрасити. Вся дитяча індустрія ніби запускає підсвідомі механізми ідентифікації та диференціації

задовго до того, як дитина навчиться усвідомлювати, чого від неї очікує гендерно-структурований соціум;

2) *моделювання*, що пов'язане з освоєнням запропонованих соціумом певних моделей статево-рольової поведінки. При цьому виявлено, якщо до п'яти років хлопчики із задоволенням імітують «жіночі види діяльності», то пізніше відмежовуються від них, адже сім'я, телепрограми, дитячі книги дають приклади для наслідування, визначають чоловічі та жіночі ролі;

3) *заохочення* (підкріплення) як винагорода або підтримка дитини за дотримання певного типу поведінки у вигляді похвали від батьків, учителів, інших дорослих. Заохочення посилює ту поведінку, якої навчають дитину. Якщо дитина певної статі починає наслідувати поведінку протилежної статі (наприклад, хлопчик одягає мамині туфлі на підборах, фарбує губи), цей вчинок отримує відповідну оцінку: «Хлопчикам це не личить!» [61].

К.Роджерс, наприклад, надавав великої значущості тому, як формується «Я-концепція» індивіда – і в ракурсі пізнання, і в емоційному відношенні – під впливом батьківських установок і поведінки на етапах формування особистості. Вплив сім'ї на її молодих членів пов'язаний з психологічними механізмами виховання дитини в сім'ї, а саме: підкріпленням (заохочуючи певну поведінку дівчини, караючи її за порушення тих чи інших правил, батьки укорінюють у її свідомості систему норм) та ідентифікацією (дівчина наслідує основні характеристики батьків, які формують її самосвідомість та особистість в цілому) [191].

Діти вчаться поводитися відповідно до своєї статі через ідентифікацію з батьками, під їхнім виховним впливом і тиском. Розвиток самосвідомості особистості полягає в тому, що дитина стає об'єктом прямого або опосередкованого батьківського впливу, озброєння нормами, стандартами і правилами, контролем за поведінкою, опосередкованого керування через різні форми взаємин. Кожна родина характеризується тим, що А.Аккерман (один із засновників родинної психотерапії) назвав сімейною ідентичністю.

Сімейна ідентичність – це та сукупність уявлень, планів, взаємообов’язків, намірів, спогадів, яка характеризує сімейне «ми». «Я» дитини спочатку наповнюється змістом сімейного «ми». Відбувається це в процесі становлення дитини як члена сімейної структури. «Сімейна структура» – це непомітна сітка функціональних вимог, що організують взаємодію членів сім’ї. Межі в «сімейній структурі» – це правила, що регулюють взаємодію між підсистемами, тобто регулюють саму зможу члена сім’ї брати участь у тій або іншій підсистемі [176;177].

У наукових працях Л.Божович, І.Кона підкреслюється, що формування родинних стосунків, зокрема типу «батьки-дитина», є необхідним компонентом особистісного становлення дівчини-підлітка та розвитку її спілкування з людьми. Дівчина-підліток відчуває потребу в спілкуванні з дорослим як авторитетним носієм суспільно-морального досвіду і намагається отримати від нього оцінку своїх думок, вчинків і особистісних якостей, досягти взаєморозуміння і співчуття, навчитися діяти, як він [36;37;107;108].

На нашу думку, взаєморозуміння між батьками, та батьків з донькою, любляче й дбайливе ставлення батька до своєї жінки та доньки посилюють вплив на особистісний розвиток дівчини, на поступове формування у неї впевненої в собі майбутньої жінки, що визначить у подальшому адекватне ставлення до чоловіків. Дівчата частіше ідентифікують себе з матір’ю. Вони не тільки сприймають її як приклад для наслідування, але й переживають як вона. Для дівчинки мати є живим втіленням всього того, що надає життю зміст. Якщо мати є прикладом стійкості духу жіночності, практичності в житті та ці якості дівчина відтворюватиме у собі. І, навпаки, негативні якості матері (непевненість у собі і слабкість духу) вона теж втілюватиме у собі, переживаючи депресивний стан, невміння і небажання жити.

Великого значення психологи М.Алексеева, В.Вінс, В.Кузнецов надають впливу стилю взаємодії батьків з дітьми, який має далекі наслідки і визначає їх життєвий шлях [9;10;153;177]. Вони досліджували такі

характеристики взаємодії, як: емоційне прийняття-неприйняття, наявність-відсутність контролю, стимулювання-нестимулювання активності дитини. Ще ряд психологів Л.Захарова, В.Каган, В.Кузнєцов приділяють головну увагу передусім виявленню ролі матері для дитини [84;92;117].

Вчена О.Соколова дослідила стилі міжособистісних взаємин «мати-дитина», які розповсюджуються як на хлопців, так і дівчат: співробітництво, ізоляція, суперництво та псевдоспівробітництво [182;183]. Нижче більш детально розглянемо різні стилі цих міжособистісних взаємин.

- 1) *Співробітництво* характеризується тим, що у спілкуванні матері й дитини переважають висловлювання, які підтримують їх, а не відштовхують. Підчас взаємодії спостерігається гнучкість, поступливість, зміна позицій ведучого і відомого. Мати заохочує дитину до активності.
- 2) *Ізоляція* презентована тим, що у родині не приймаються спільні рішення. Дитина ізолюється й не є здатною ділитися своїми враженнями й переживаннями з батьками.
- 3) У *суперництві* партнери по спілкуванню протистоять один одному, критикують один одного, реалізуючи потреби в самоствердженні.
- 4) У *псевдоспівробітництві* партнери проявляють егоцентризм. Мотивація спільних рішень не ділова, а грайлива (емоційна).

Дослідження таких психологів як М.Алексєєва, Я.Гошовський, Л.Гримак, Т.Гурлева, О.Насонова показують, що психологічне ставлення дівчини переважно залежить від характеру вияву до неї любові у сім'ї, або в стосунках з вихователями. На основі любові з боку батьків формується її самооцінка та здатність дівчини любити та поважати себе, – все це утворює основу духовного здоров'я та дає змогу досягти зрілості [8;67;70;72]. Відхилення від нормального шляху цього розвитку стає причиною багатьох неврозів. На фоні перебільшеної залежності від батька розвивається невроз нав'язливих станів, а у разі надмірної концентрації прихильності до матері – істерія, алкоголізм, депресії, нездатність до самоствердження, як підкреслює

Л.Уманець [2]. Дівчата, що позбавленні батьківського тепла, ласки і впливу, мають гіркий досвід депривації сімейної взаємодії. За визначенням Е.Сергієнка, «депривація» є відхиленням від середовищного континіуму, який є революційно очікуваним, характерним для певного віку [177;178]. Депривація зумовлює відставання у психічному розвитку за багатьма параметрами. Вона негативно позначається на самосвідомості, призводить до появи відхилень у формуванні адекватної самоакцептації, служить причиною розладів і дисгармоній у процесі становлення образу «Я», шкодить психічному розвитку особистості [68].

Автори тлумачення терміна «психічна депривація» З.Матейчек та Й.Лангмейер виділяють такі її форми: сенсорну, когнітивну, ідеаторну, емоційну, материнську, патернальну, соціальну, культурну. В ситуації, коли дитини залишилися за певних причин сиротою, можуть одночасно мати місце декілька видів деприваційних впливів, які й будуть обумовлювати подальший дитячий розвиток як в психофізіологічному, так і в особистісному напрямку [156].

Вивчення проблеми становлення і формування особистості в інтернатних закладах свідчить про несприятливий психічний розвиток дівчат-підлітків у закритих установах, що в першу чергу, пов'язано із своєрідною системою спілкування дорослих з дітьми: частою зміною дорослих, звуженням оточуючого простору, відсутністю диференційованого підходу до дітей тощо. Соціалізація дітей-сиріт ускладнюється особливостями стану їхнього здоров'я та розвитку. Дівчата-підлітки, які виховуються в інтернатних закладах, відрізняються від тих, хто виховується в сім'ях, розвитком інтелекту та особистості в цілому. Групове спілкування з дорослими, постійні вказівки, настанови та контроль з боку дорослих в умовах шкіл-інтернатів формують у них специфічні особливості психологічного розвитку, що підтверджується результатами багатьох досліджень психологів (М.Аралова, І.Бех, Я.Гошовський, І.Дубровіна, Т.Землянхіна, М.Лісіна, Г.Прихожан, Н.Толстих) [33;66;68;77;78;156].

Досліджуючи структуру особистості дівчат, вихованок дитячих будинків, польська вчена М.Юрга констатувала існування серйозних проблем у їх фізичному і психічному розвитку. Відзначаючи різницю між психологією дівчат, що виховуються в дитячих будинках, і їх ровесниць із сім'ї, М.Юрга зосереджується на проблемі ідентифікації та орієнтації в жіночих соціальних ролях, проблемі страху і формування образу «Я» [249].

У дівчат-підлітків, позбавлених батьківської уваги, переважає ситуаційно-інтерактивна ідентичність, яка не відповідає нормативним показникам усвідомлення власного «Я». Їм властиві відчуття малої цінності власної особистості, занижений рівень самоконтролю. У них вищі показники прагнення до самоствердження і визначення, досягнення успіхів у діяльності, прагнення до протиставлення «Я», до самоцінності [66]. Депривовані дівчата в умовах закритого закладу ідентифікуються насамперед зі своїми депривованими подругами, а образ матері, жінки, господині, робітниці в них переважно стереотипний. Відчуття страху актуальніше і гостріше, ніж у ровесниць із сім'ї. Встановлено, що презентованість власного «Я» для дівчат-підлітків, які виховуються в родині, узгоджується з переважанням узагальнено-особистісної тотожності, пов'язаної з осмисленням себе як джерела власних дій та соціально-рольовим самовизначенням [154].

Якщо звернути увагу на те, що цілісність є важливим аспектом ідентичності, то слід зазначити, що остання формується з великими труднощами у дівчат, які виховуються в дитячих установах. Значущість суб'єктивного минулого в розвитку особистості, становлення її ідентичності часто недооцінюється. Вихователі, прийомні батьки, знаючи, яким тяжким часто буває минуле цих дівчат, із самих кращих спонукань намагаються про нього не згадувати, усіма силами відвертати їх увагу від спогадів, підкреслювати, що життя можна розпочинати «з чистого аркуша». Як відмітила Г.Прихожан, цього ні у якому разі робити не можна, тому що людина не може жити без минулого. Неусвідомлене, витіснене, воно в дійсності нікуди не зникає, а залишається чужим, ворожим, що підсилює

негативні сторони особистості. Ідентичність як цільність, неперервність у часі на цьому шляху досяжна. З цього слід зауважити, що яким би тяжким і безрадіним не було минуле дівчини-підлітка, вона має знати і пам'ятати його. Дорослі мають піклуватися про те, щоб допомогти їй відтворити ці спогади, опрацювати їх і включити в цілісний суб'єктивний досвід [155;157].

На цьому ж аспекті наголошувала Н.Толстих, вказавши, що досягнення гендерної ідентичності у дівчат-підлітків, які виховуються в закритих дитячих установах пов'язане зі значними проблемами. Педагоги та вихователі дитячих закладів відмічають, що у таких дівчат-підлітків наслідки депривації проявляються у подальшому житті в труднощах створення особистої сім'ї, вихованні власних дітей [158].

У науковій праці Я.Гошовського зазначено, що відсутність необхідного піклування про дівчину-підлітка з боку батьків розглядається як депривація сімейної взаємодії, тобто відсутність у неї життєво необхідних контактів з батьками, неможливість засвоєння досвіду сімейного життя, рольових установок спілкування в родині [66].

Розвиток дівчини, депривованої в ранньому віці, вже в перші роки життя відрізняється від розвитку її однолітків з сім'ї. Недостатня взаємодія дівчини-підлітка із дорослими родичами й близькими призводить до гальмування в розвитку емоційної, інтелектуальної, комунікативної сфер та позначається на особливостях самосвідомості. Відсутність позитивних взаємин з дорослими негативно впливає не лише на інтелектуальний розвиток, але й на загальну динаміку формування позитивних якостей дівчини-підлітка, оскільки відсутність прикладу цілеспрямованої діяльності дорослих, спрямованої на гармонізацію міжособистісних стосунків, позбавляє її творчого досвіду. Порушення в інтелектуальній, мотиваційній сферах, у сфері саморегуляції, нерегламентованості поведінки спричиняють відчутні відхилення в загальному розвитку якісних характеристик особистості дівчат-



підлітків з інтернатних закладів. Це наочно простежується в ситуаціях фрустрації [158].

Знехтування дівчини-підлітка батьками відображається на її подальшому розвитку, а саме: дисгармонійному «Я-образі», низькій самооцінці, невпевненості в собі, зневірі в своїх потенційних можливостях, слабкій здатності до самоаналізу та самовдосконалення. Депривація дівчини в підліткові роки також може призводити до аутичної поведінки і, навіть, до появи шизоїдних рис [82]. На сторінках книги «Діти без сім'ї» Г.Прихожан та Н.Толстих зазначають, що в дитячих будинках та школах-інтернатах виховується досить специфічний контингент дітей, які, з одного боку, мають певні, хоча і не завжди зрозумілі ознаки ускладненої спадковості, з іншого, – яскраво визначений деприваційний синдром. Випускниці дитячих закладів інтернатного типу переживають значні труднощі у створенні власної сім'ї та її збереженні. Вони з великими проблемами входять у батьківську сім'ю чоловіка чи дружини, часто не можуть налагодити повноцінні стосунки між собою. У них дуже швидко вичерпується первинна прихильність, що нерідко призводить до розлучення або вони зовсім не створюють сім'ї. Часто випускники інтернатних закладів створюють сім'ю між собою, зберігаючи звичку жити разом [157].

Проаналізувавши наукові праці психологів З.Матейчек, Й.Лангмейер, Г.Прихожан, Н.Толстих, О.Сініціної, І.Тупіциної та інших, положення різних мистецьких напрямків (кіно, літератури), продуктів діяльності ЗМІ (молодіжних ток-шоу, розважальних передач), в яких простежуються гендерні аспекти, ми виокремили дві групи чинників (соціальні й психологічні). Ця класифікація базувалась на положенні про міру наближеності тієї чи іншої групи детермінант безпосередньо до особистості дівчат-підлітків, тобто їх гендерного «Я». Разом з тим, за нашою класифікацією, група соціальних чинників може визначати дію психологічних, впливаючи на них. Таким чином, у залежності від умов окремої ситуації життєіснування та ієрархії цінностей дівчат підліткового віку, утворюється комбінація з кількох

взаємопов'язаних факторів, що вказує на багатогранність детермінованості генезису їх гендерної ідентичності. Зазначені вище чинники, що визначають становлення гендерної ідентичності, мають таке змістовне наповнення:

*Соціальні чинники* не мають безпосереднього впливу на самосвідомість людини, але задають загальні тенденції розвитку гендерної ідентичності в соціумі. Л.Божович, О.Запорожець виділяли науково-технічний прогрес, соціальні інститути – сім'я, школа, позашкільні заклади, коло ровесників, соціальні взаємини з людьми різних професій та суспільних сфер, ЗМІ (преса, радіо, телебачення); І.Кон – тенденції моди, зразки мистецтва та культури, «сексуальна революція» та її наслідки тощо. *Психологічні чинники* носять суто індивідуальний характер та визначають специфічність самосвідомості конкретної особистості підлітка як індивідуальності. М.Аралова, І.Дубровіна визначали наявність/відсутність відчуття неповноцінності; тип характеру та темпераменту особистості (Я.Гошовський).

Враховуючи вищезазначене, можна конкретизувати та виділити основні *соціальні чинники* розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків *в умовах сім'ї*: 1) безпосереднє спілкування з оточуючими людьми (М.Алексєєва); 2) сімейний клімат, родинні зв'язки та відкрита взаємодія з дорослими (родичі, близькі, вихователі, вчителі, друзі, однолітки та ін.) (О.Соколова); 3) зразки дій та вчинків у спільноті референтних однолітків для наслідування гендерних ролей (Л.Захарова, В.Каган); 4) контроль з боку батьків за моральною, а також за сексуальною поведінкою у зв'язку з пубертатним періодом (О.Запорожець). *Психологічні чинники* розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків *в умовах сім'ї*: 1) стабільність членів у родині, емоційне прийняття, любляче та дбайливе ставлення до дівчини батьків, любов і довіра до неї (А.Аккерман); 2) усвідомлення дівчиною моделей поведінки матері у ставленні до батька і навпаки (Т.Гурлева, В.Кузнєцов); 3) адекватне відчуття тотожності самому собі, стимулювання пізнавальної активності дівчини, розвиток в неї самостійності, почуття дорослості (Ю.Набуїліна); 4) вплив батьківських установок на становлення гендерного

«Я», особистісне самоствердження в гендерній ролі конструктивно чи деструктивно (Є.Нікітін, Н.Харламенкова).

Серед *соціальних чинників*, що впливають на розвиток гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах *спеціалізованих шкіл-інтернатів* науковці виділяли наступні: 1) тривала соціальна ізоляція (З.Матейчек, Й.Лангмейер); 2) звужений оточуючий простір, обмежене коло спілкування, переважно жіноче виховне середовище (Л.Уманець); 3) відсутність родинних зв'язків, сімейно-побутових стосунків, в яких є гендерні моделі поведінки жінок і чоловіків (Е.Сергієнко); 4) звужене коло прикладів для наслідування гендерних ролей (М.Юрга); 5) відсутність родинної та моральної підтримки після закінчення закладу (В.Вінс). Серед *психологічних чинників* можна виділити такі: 1) нерозвинута «базова довіра до світу», депривація сімейної взаємодії (Г.Прихожан); 2) нестача любові, ласки, уваги, опосередковані уявлення про модель сім'ї; відсутність безпосереднього духовного зразка в образі батька або матері (Я.Гошовський); 3) труднощі із засвоєнням соціальних ролей, залежність від мікросередовища, в якому виховувалися; орієнтація на оцінки групи; байдужість при оволодінні соціальними ролями, пасивність у саморозвитку; обмежена саморефлексія, закомплексованість; конформність, інфантильно-утриманська позиція, що блокує прояв потенційних можливостей (Н.Толстих); 4) дифузне і розмите уявлення про власний образ «Я», відчуття свободи і незалежності, яке є хибним і необґрунтованим, відсутність досвіду довготривалого встановлення дружніх зв'язків, неадекватність вибору паттернів поведінки, фізична витривалість, яка вказує на знижений поріг больової чутливості (М.Юрга).

Виходячи з вищезазначеного, стає зрозуміло, що виокремити дію окремої групи чинників на генезу гендерної ідентичності чи її структурних компонентів є досить складним процесом. Адже, поряд із субкультурою ровесників на формування гендерної ідентичності в підлітковому віці впливають ще анатомо-фізіологічні особливості, індивідуальний життєвий досвід особистості, гендерні моделі поведінки молоді, сімейні установки та

стереотипи, ритуали і правила комунікації з представниками різних соціальних груп, спілкування в соціальних мережах Internet. Отже, аналіз конкретно-експериментальних робіт, присвячених вивченню гендерної ідентичності, показав, що цей феномен досліджується в різних соціокультурних аспектах. Набуття людиною гендерної ідентичності та освоєння нею певного типу статево-рольової поведінки в соціумі пов'язане з такими важливими соціально-психологічними механізмами як: спрямованість, моделювання, заохочення (підкріплення). Для вивчення особливостей розвитку гендерної ідентичності важливо враховувати дію соціальних і психологічних чинників на генезу гендерної ідентичності та її структурних компонентів.

### **Висновки до першого розділу**

Проведений нами теоретичний аналіз методологічних підходів до вивчення проблеми гендерної ідентичності в психології дає змогу окреслити ряд концептуальних висновків, які стануть важливими в емпіричному дослідженні особливостей розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах спеціалізованих шкіл-інтернатів.

У психолого-педагогічній літературі надається вагоме місце поняттю гендерна ідентичність особистості. Гендерна ідентичність може бути зрозумілою як динамічний процес у чотирьох аспектах: інформаційному, мотиваційному, операційному і емоційному. Існують різноманітні погляди вчених щодо етапів, структури, механізмів і динаміки формування гендерної ідентичності. Вивчення гендерної ідентичності презентовано в різних теоріях і концепціях: в психоаналізі З.Фрейда обґрунтовується важливість гендерної ідентифікації і статевої сексуальної орієнтації, в психоаналітичній теорії К.Юнга розкриваються поняття мужності-жіночності як показники зрілості особистості, в соціокультурній теорії К.Хорні наголошується на важливості ролі психосексуального і гендерного розвитку дитини, в теорії неофрейдизму Е.Фромм вказував на потребі в гендерній ідентичності як прагненні мати

певний соціальний статус, в его-психології Е.Еріксон обґрунтував механізми процесу гендерної ідентичності на різних етапах онтогенезу, в теорії статевого диморфізму І.Клецина, Дж.Хемпсон, Д.Хемпсон показали процес турботи дорослих чоловіків та жінок про майбутнє їх нащадків, в межах теорії соціального навічання А.Бандура головну увагу приділив набуттю статевої ролі та ін. Зазначені наукові теорії та концепції зарубіжних і вітчизняних психологів взаємодоповнюють одна одну і дозволяють розглядати процес розвитку гендерної ідентичності як цілісне явище у різноманітності його проявів.

Процес розвитку гендерної ідентичності – застосування до себе зразків статево-типізованих якостей, уподібнення обраний статевої ролі, яка зумовлює вибір відповідної гендерної поведінки. В онтогенезі особистості виділяють первинну (ранній, дошкільний, шкільний вік) і вторинну (підлітковий та юнацький вік) гендерну ідентифікацію. Підлітковий вік має вирішальне значення в розвитку гендерної ідентичності особистості, суб'єктивного «Я». Саме в цей період відбувається формування зрілої гендерної ідентичності, статевого усвідомлення і гендерної поведінки.

Соціально-психологічні чинники відіграють важливу роль у становленні гендерної ідентичності у дівчат-підлітків в умовах загальноосвітніх шкіл та в умовах шкіл-інтернатів. Саме вони визначають специфіку розвитку та формують відповідну структуру гендерної ідентичності в тих чи інших умовах. Виховне середовище школи-інтернату не дає можливості повноцінно розвиватись дівчині-підлітку, особливо сприймати адекватні зразки для наслідування гендерних ролей та набуття статево-відповідних знань, умінь й навичок.

## **РОЗДІЛ 2**

### **ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ ТА СПЕЦІАЛІЗОВАНИХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ**

У другому розділі дисертаційного дослідження наведений детальний опис методів і психодіагностичних методик, які були використані для вивчення гендерних характеристик особистості дівчат-підлітків, подається кількісний та якісний аналіз результатів констатувального експерименту. Проаналізовано індивідуальні особливості розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл та спеціалізованих шкіл-інтернатів, наведено порівняльний аналіз особливостей та детермінант розвитку гендерної ідентичності вищезазначеної категорії досліджуваних.

#### **2.1. Організація та психодіагностичний інструментарій дослідження гендерної ідентичності дівчат підліткового віку**

На сучасному етапі розвитку психологічної науки особливої уваги набуває проблема психодіагностики особливостей розвитку гендерної ідентичності дівчат підліткового віку. Це важливе утворення психіки викликає надзвичайний інтерес у дослідників, оскільки механізми його розвитку значуще впливають на становлення особистості в період дорослішання. Теоретичний аналіз проблеми гендерної ідентичності особистості, здійснений нами в попередньому розділі дисертаційної роботи, дозволив визначити основні положення програми емпіричного дослідження та виокремити вивчення особливостей розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків у різних умовах життєіснування.

Особливу увагу ми приділили процесу виховання дівчат підліткового віку в умовах загальноосвітніх закладів та спеціалізованих шкіл-інтернатів. Різні виховні середовища накопичують, зберігають і передають відповідний соціальний досвід, цінності, гендерні стереотипи щодо призначення ролі чоловіка та жінки. Робота звичайних освітніх закладів спрямована на формування загальноприйнятих гендерних еталонів, що потім будуть відігравати визначальну роль під час соціалізації дівчат-підлітків у дорослому віці (Ж.Старовойтова, Н.Толстих, Т.Юферева). Так, на думку Г.Прихожан, сімейне середовище, з усіма тонкощами його внутрішньої та зовнішньої взаємодії, більш підпорядковується стереотипним уявленням і детермінує становлення гендерної ідентичності дівчини-підлітка. На противагу цьому, дівчата-підлітки, які виховуються у школах-інтернатах є суб'єктом іншого соціально-психологічного впливу, прийняття ними жіночої ролі ускладнюється певною обмеженістю спілкування в інтернатному середовищі (Н.Соколова, К.Стрюк). Гендерна ідентичність є соціальним утворенням, тому в залежності від умов виховання вона набуватиме різних модифікацій і матиме відмінне наповнення. Кожна соціальна група набуває різноманітного досвіду, розвиває відмінні гендерні очікування, неоднакові здібності, інтереси, образ власної жіночої ролі, у кожній з них виокремлюються свої важливі соціально-психологічні чинники. Порівняння особливостей розвитку гендерної ідентичності групи дівчат-підлітків шкіл-інтернатів відбувається через іншу групу, що подібна до неї, тобто через групу дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл. Спільним для обох груп є психологічний феномен - гендерна ідентичність, яка властива обом соціальним групам. Розвиток гендерної ідентичності у дівчат-підлітків шкіл-інтернатів відбувається в специфічній формі і в інших соціальних умовах, на відміну від дівчат-підлітків, які виховуються в загальноосвітніх школах. В школах-інтернатах гендерна ідентичність наповнена своїм специфічним змістом і має зовсім іншу консистенційну форму, ніж у дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл і це

явище має соціальний характер. Крім того, вони знаходяться в менш вигідному соціальному становищі, ніж їх однолітки загальноосвітніх шкіл.

Процес аналізу та вибору методичного інструментарію дослідження гендерної ідентичності особистості в підлітковому віці показав, що психодіагностичний арсенал є досить обмеженим. Нагадаємо, що зазначений процес є маловивченим як зарубіжною, так і українською, російською наукою, а тому психолого-педагогічна практика не володіє достатнім експериментально-діагностичним матеріалом. Для ґрунтовного дослідження зазначеного феномена, на нашу думку, найбільш продуктивним видається застосування гендерного підходу (Т.Бендас, Ш.Берн, О.Здравомислова, І.СКлеціна, І.Кон, В.Лабунська, Л.Ожигова, Л.Попова, О.Ярська-Смірнова та ін.), який розглядає гендерну ідентичність особистості як продукт соціального конструювання і якому відповідає багатомірність, багатофункціональність цього психологічного феномена. З позиції цього підходу гендерні характеристики особистості не тільки конструюються суспільством (І.Гофман, К.Зіммерман, Д.Вест), а й сама особистість активно формує свою гендерну ідентичність (О.Кириліна, Дж.Лорбер, С.Фаррел).

Ми окреслимо основні положення гендерного підходу, на які ми будемо посилатися:

- розширення поведінкових стратегій дівчат-підлітків у гендерній взаємодії;
- окреслення умов подолання традиційних гендерних стереотипів;
- зміна гендерних ролей і взаємин як основна для формування андрогінної гармонійно розвиненої особистості;
- формування позитивних життєвих стратегій дівчат підліткового віку.

Організаційна частина нашого дослідження включала декілька етапів: на першому, підготовчому етапі емпіричного дослідження (2008-2009 рр.) передбачалося наступне: визначити його концептуальні засади, виокремивши їх зміст із суміжних з нашими дослідженнями наукових парадигм; скласти



програму дослідної роботи, підібрати та підготувати методичний інструментарій у відповідності з метою нашого емпіричного дослідження; визначити та сформулювати експериментальну вибірку досліджуваних. Також на цьому етапі було здійснено апробацію методик та проведено пілотажне дослідження особливостей розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків та її структури в умовах загальноосвітніх шкіл та спеціалізованих шкіл-інтернатів. Для більш глибокого розуміння загального контексту розвитку цього психологічного феномену, ми проаналізували та визначили дві групи чинників, що безпосередньо впливають на нього (соціальні та психологічні).

На другому, констатувальному, етапі емпіричного дослідження (2009-2010 рр.), основною метою якого було визначення особливостей розвитку гендерної ідентичності у дівчат-підлітків в різних соціокультурних виховних середовищах, проведення порівняльного аналізу детермінант та особливостей розвитку зазначеного психологічного феномена в умовах загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів. З цією метою було здійснений кількісний та якісний аналіз результатів констатувального експерименту. Крім того, застосовувалося включене спостереження, досліджувались індивідуальні психологічні характеристики дівчат-підлітків, аналізувалися біографічні відомості, вивчалися сімейно-побутові умови, здійснювалися експертні оцінки вчителів і шкільних психологів. Всього на цьому етапі дослідженням було охоплено 214 респондентів – учні 8-9 класів віком від 13 до 15 років, з них 105 дівчат-підлітків загальноосвітніх навчальних закладів та 109 дівчат-підлітків спеціалізованих шкіл-інтернатів м. Києва та Київської області.

Також важливим завданням цього етапу стало виділення основних компонентів гендерної ідентичності та критеріїв їх оцінки. У виборі критеріїв ми виходили з поглядів М.Боришевського, який наголошував на тому, що вони є «засобом для судження, на основі якого робиться оцінка, визначення або класифікація чого-небудь», «головною ознакою, за якою одне рішення обирається з багатьох можливих» [40,с.257].

Виокремлюючи критерії для оцінки компонентів гендерної ідентичності, ми проаналізували основні доробки українських, російських та зарубіжних психологів. Так, було констатовано, що в науковому обігу використовуються такі критерії як: статево-рольова ідентичність [22;46;134], психологічна стать [13;20], гендерна культура [63;206], гендерне виховання [7;37;77;114], гендерна група [51;96;201], усвідомлення власної гендерної ролі [134]. Однак, на наш, погляд, вони не можуть бути використанні у дослідженні особливостей розвитку гендерної ідентичності, оскільки не дозволяють оцінити рівень розвитку її компонентів.

Для виділення критеріїв гендерної ідентичності ми керувались положенням про те, що «за допомогою експертного методу [135] можна провести оцінку об'єктів, для яких ще не розроблені або в принципі не можуть існувати об'єктивні методи оцінки (Г.Мкртчян). Тому нами було проведено опитування практичних психологів (20 осіб), педагогів загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів (49 осіб). З існуючих схем експертних процедур (використання одного експерта, використання групи експертів без взаємодії, однотурові групові процедури з очною взаємодією експертів, інтегративні групові процедури із заочною взаємодією експертів) найбільш доцільним у нашому дослідженні ми вважаємо використання групи експертів без взаємодії (В.Гуружапов). Враховуючи суттєві пропозиції експертів ми виділили наступні чотири критерії гендерної ідентичності: **виконання гендерної ролі; залежність від гендерних стереотипів; співвідношення маскулінних, фемінних якостей особистості; стійкість гендерних установок відносно сімейних стосунків.** Нагадаємо, що *гендерна ідентичність* є однією з базових характеристик людини, що формується в результаті психологічної інтеріоризації нею чоловічих та жіночих рис на основі взаємодії «Я» особистості та «Я» інших в процесі соціалізації [61].

Розглянемо кожний критерій окремо: *фемінність, маскулінність* – дуже істотні характеристики особистості, що визначають гендерні особливості особистості, вважаються ознаками мужності чи жіночності.

*Маскулінність* – це система властивостей особистості, що традиційно вважаються чоловічими. Вони передбачають відповідність власній статевій приналежності, прийняття статево-рольових стереотипів, дотримання чоловічих норм, вироблення типових для чоловічої статі форм поведінки, способів самореалізації. Маскулінність пов’язується з такими якостями, як незалежність, активність, допитливість, схильність до ризику, здатність до досягнень. Традиційно вважається, що внутрішній світ чоловіка більш упорядкованим і систематизованим, ніж світ жінки. Серед негативних рис маскулінності найчастіше вважається брутальність, авторитарність, агресивність, надмірний раціоналізм. *Фемінність* – це властивість особистості, що передбачає відповідність жінки власній психологічній статі, дотримання традиційно жіночих статево-рольових норм, типової для жінки поведінки, цінностей, установок. Фемінність пов’язується з емоційністю, м’якістю, чуйністю, нормативністю, комунікативними навичками, сензитивністю, здатністю до емпатії. Фемінна особистість вважається більш реалістичною, практичною, уразливою, безпосередньою і пасивною, ніж та особистість, що немає такої однозначно домінуючої жіночності. Явна фемінність передбачає переважання несвідомого рівня саморегуляції, схильність до інтуїтивного осягнення дійсності, чітку материнську орієнтацію [12]. Також слід зауважити на тому, що поєднання високого розвитку фемінності та маскулінності в одній людині визначає її *андрогінність*. Це поєднання не є механічним поєднанням чоловічих та жіночих рис, а здатність бути більш гнучким у виборі поведінкових ролей, залежно від обставин для досягнення більш високих результатів в тій чи іншій сфері життя [31].

Одним з важливих напрямів суспільних інститутів є підготовка дівчат-підлітків до сімейного життя, формування в них адекватних шлюбно-сімейних уявлень. Для того, щоб перебіг цього процесу був ефективним, необхідно знати вихідний рівень уявлень дівчат про сімейне життя, тобто їх гендерні установки відносно сімейних стосунків (традиційні, егалітарні, невизначені). *Гендерні установки* – суб’єктивна готовність до стаетовитипових

форм і моделей поведінки, прагнення до виконання ролей, очікуваних від особистості певної статі в системі сімейних та між гендерних взаємин [32].

Що стосується гендерних стереотипів, що не відповідають реаліям сьогодення, то вони стають проблемою як для суспільства, так і для окремої людини, бо саме вони породжують проблеми у формуванні гендерної ідентичності та знижують рівень психологічного здоров'я нації. *Гендерний стереотип* – це спрощений, стійкий, емоційно забарвлений образ поведінки і рис характеру чоловіків і/чи жінок. Послаблення гендерних стереотипів розширює можливості індивідуального самовибору дівчат-підлітків, внаслідок чого виграють і особистість, і суспільство. *Гендерна роль* – один з видів соціальних ролей, набір очікуваних зразків поведінки (або норм) для чоловіків і жінок. Її розуміють як виконання певних соціальних розпоряджень – тобто дотримання комунікативної поведінки, стилю одягу, манер і жестів відповідно статі [61]. І.Кон відзначав, що «гендерні ролі завжди пов'язані з певною нормативною системою, яку особистість засвоює і переломлює у своїй свідомості і поведінці» [108,с.765].

У цілому дослідження розвитку гендерної ідентичності в підлітковому віці за кожним її структурним компонентом здійснювалося за допомогою відповідних психологічних методів. Комплексно були використанні як кількісні, так і якісні методи дослідження, при дотримуванні наступних положень (М.Кабанов, А.Лічко, В.Смирнов):

- якісні методи дозволяють досліднику розробити цілісний «конструкт» досліджуваного явища, що є особливо важливим для початкової стадії його визначення;
- кількісний аналіз може доповнювати результати якісних інтерпретацій, підтверджуючи ступінь їх поширення;
- кількісний аналіз є більш прийнятним для вивчення поведінкових чи когнітивно-емоційних компонентів;

- кількісні методи мають нижчу інтерпретаційну цінність, водночас якісні дають підґрунтя для більш глибоких пояснень досліджуваного феномена.

Добираючи методи для власного дослідження, ми проаналізували наявний досвід теоретичних та емпіричних досліджень, присвячених психологічному розвитку особистості в сім'ях з різними умовами життя [77;100;145;158], вивченню самосвідомості підлітків [14;56;70], зокрема дівчат підліткового віку [52;57;69;72], віковим (внутрішньо-віковим) відмінностям розвитку підлітків [5;50;108;115], особливостям ставлення до себе як суб'єкта [63;86;118], гендерній ідентифікації [6;22;27;46;64;65], структурним компонентам гендерної ідентичності: інформаційному, мотиваційному, операційному і емоційному [85;86;88;97;99;101]. При цьому скористалися досвідом деяких інших робіт із спорідненої тематики. Кожна відібрана методика відповідала критеріям вірогідності та валідності, що було перевірено на основі порівняння результатів пілотажного дослідження, результатів апробації, а також за результатами попередніх досліджень вчених [22;43;46;65;92;113;153;189;214]. Також ми комплексно застосовували об'єктивні методи у поєднанні із суб'єктивними, що було продиктовано:

- складністю предмета нашого дослідження, який вимагає поглибленого вивчення особистісних зрушень у перехідний період (підлітковий вік);
- різноманітністю та варіативністю умов, в яких формується гендерна ідентичність;
- негативним впливом тривалої психічної деривації в умовах шкіл-інтернатів на розвиток дівчат-підлітків;
- неоднозначністю наукових підходів до вирішення проблеми розвитку гендерної ідентичності, а саме інтерпретації її змісту, структури та рівнів.

Нижче презентовані методи і психодіагностичні методики, які були використанні для вивчення основних структурних компонентів гендерної ідентичності дівчат-підлітків: інформаційного, мотиваційного, операційного, емоційного (див. таблицю 2.1) та соціально-психологічних чинників (див. таблицю 2.2).

Таблиця 2.1

**Банк методів діагностики компонентів  
гендерної ідентичності дівчат підліткового віку**

<b>Компоненти гендерної ідентичності</b>	<b>Наповненість компонентів гендерної ідентичності</b>	<b>Психодіагностичний інструментарій</b>
<b>Інформаційний</b>	Змістовне розуміння значущого гендерного зразка, знання про виконання відповідних гендерних ролей у суспільстві.	<b>Опитувальник «Прислів'я»</b> (авт. і модиф. І.Клецина).
		<b>Опитувальник «Розподіл ролей в сім'ї»</b> (авт. Ю.Альошина, Л.Гозман, Е.Дубовська).
<b>Мотиваційний</b>	Схильність/несхильність до наслідування гендерних ролей у суспільстві. Спонування до наслідування гендерних моделей поведінки.	<b>Тест «Хто Я?»</b> (авт. М.Кун, Т.Макпартленд, адапт. і модиф. Т.Бендас).
<b>Операційний</b>	Мисленнєві дії: аналіз, узагальнення, інтерпретація, співставлення маскулінних, фемінних якостей, гендерних ролей та стереотипів.	<b>Опитувальник S.Bem</b> (авт. С.Бем, модиф. Ю.Кашиур).
		<b>Метод семантичного диференціалу</b> (авт. Ч.Осгуд, адапт. І.Малкіна-Пух).
<b>Емоційний</b>	Оцінка маскулінних, фемінних якостей, гендерних ролей та стереотипів в суспільстві. Прийняття/неприйняття відповідної гендерної ролі.	<b>Проективна методика «Гендерна автобіографія»</b> (адапт. Р.Бернсом, модиф. В.Шапарь).
		<b>Тест «Автопортрет»</b> (адапт. Р.Бернсом, модиф. В.Шапарь).

**Опитувальник «Прислів'я»** розроблено та апробовано І.Клециною в дослідженнях зі студентами РДПУ імені О.Герцена [125]. *Метою опитувальника є вивчення гендерних установок, які пов'язані з розподілом ролей у сім'ї; визначення схильності досліджуваних до прийняття традиційних уявлень про розподіл ролей у сім'ї.* В опитувальнику широко використовуються відомі прислів'я, що зібрані В.Далем. У ході обробки результатів дослідження головними критеріями при визначенні кількості набраних балів був рівень усвідомлення досліджуваними особливостей подружніх стосунків, виявлення домінуючої або пасивної ролі чоловіка чи жінки. В процесі якісної інтерпретації було констатовано традиційні гендерні та егалітарні установки особистості. Використання цієї методики дало можливість виділити міру адекватності розуміння респондентами внутрішньо-сімейного розподілу ролей (див. додаток А).

**Опитувальник «Розподіл ролей в сім'ї»** розроблено та адаптовано авторами Ю.Альшиною, Л.Гозманом, Е.Дубовською [125]. *Основна ціль цього опитувальника спрямована на вивчення установок особистості відносно розподілу сімейних ролей чоловіків та жінок.* Ця методика дозволяє розширити обсяг знань про гендерні установки відносно сімейної взаємодії її членів у різних сферах життя. Змістовно блоки суджень опитувальника презентовано сімома сферами сімейного життя: 1) виховання дітей; 2) матеріальне забезпечення сім'ї; 3) підтримка емоційного клімату в сім'ї; 4) організація розваг; 5) виконання ролі «господаря/господині»; 6) відповідальність за задоволеність інтимними стосунками; 7) організація сімейної субкультури. Учасникам експерименту пропонувалося поставити відмітку навпроти того варіанту відповіді, який їм найбільше імпонує (див. додаток Б).

Опитувальник «Прислів'я», опитувальник «Розподіл ролей в сім'ї» в комплексі дали можливість дослідити гендерні установки учасниць експериментального дослідження відносно сімейних стосунків (традиційні, егалітарні, нейтральні), а також ступінь розуміння респондентами двох різних

соціальних груп значущого гендерного зразка, виконання відповідних гендерних ролей у суспільстві.

**Тест «Хто Я?»** розроблено представниками інтеракціонального підходу М.Куном та Т.Макпартлендом, версія тесту адаптована Т.Бендас [30]. *Мета тесту полягає у дослідженні ролі гендерних характеристик в структурі «Я-концепції» особистості, а також змістовних характеристик особистісної ідентичності.* Тест є технікою, яка основана на використанні нестандартизованого самоопису з наступним контент-аналізом. Показники, які реєструють: кількість відповідей та кількість усіх слів у відповідь на питання: «Хто Я?». Проведення цієї методики зводилось до наступної процедури: дівчата-підлітки відповідаючи на запитання «Хто Я?», визначали ролі та характеристики, з якими вони себе ототожнюють, ідентифікують, тобто з соціальним статусом і тими рисами, які, на їх думку, пов'язані з ними. Перевага зазначеної методики полягає у потенційній множині відтінків самоописів і в можливості аналізувати самоствавлення, яке визначене мовою самого суб'єкта, а не нав'язане йому мовою дослідження. Результати тесту «Хто Я?» ми опрацьовували з використанням методу контент-аналізу. І.Клецина виділила три категорії, котрі відображають зміст соціальної, особистісної ідентичності респондентів: сімейні і міжособистісні ролі, професійні ролі, інші соціальні ролі. Наступні три категорії утворюють змістовий бік гендерної ідентичності: фемінні властивості, маскулінні властивості, нейтральні властивості. За допомогою цього тесту ми також змогли визначили схильність/несхильність до наслідування гендерних ролей у суспільстві респондентами, їх спонукання до наслідування гендерних моделей поведінки (див. додаток В).

У кінці 60-х років з'явилися ряд робіт, серед яких праці вчених Е.Макоббі, К.Джеклін, Дж.Мані, А.Ерхарда [31;73], в них було презентовано припущення про те, що маскулінність і фемінність неправомірно розглядати з точки зору біполярного вимірювання. Доводилося, що ці показники статі не виключають один одного та можуть бути характеристиками одного і того



ж суб'єкта. У відповідь на вимогу створення більш довершеного методу, який би досліджував маскулінність та фемінність як незалежні статево-типізовані характеристики особистості, з'явилася методика, що вимірювала аттитюди стосовно жіночої чи чоловічої гендерної ролі – Sex Role Stereotype Questionnaire by Bee, Broverman (1968). У цьому опитувальнику маскулінність і фемінність вперше розглядалися як незалежні конструкти. Надалі в 1974 році в США була створена методика BSRI (Bem Sex Role Inventory), розроблена S.Bem. Складність вивчення особливостей маскулінності/фемінності підлітків, як, втім, і інших компонентів гендерної ідентичності особистості, пов'язана з тим, що існуючі традиційні зразки маскулінності/фемінності в сучасних умовах змінилися і продовжують змінюватися. Це створює серйозні труднощі для підлітка, який намагається інтегрувати в особистості різні соціальні ролі, зразки поведінки й риси. Підліток, вибудовуючи власну картину світу, свій новий образ «Я», не обмежується пасивним засвоєнням гендерних норм і ролей, а прагне самостійно осмислювати і формувати свою гендерну ідентичність (І.Гофман, Е.Здравомислова, К.Зіммерман, О.Кириліна, Дж.Лорбер, О.Темкіна, Д.Уест, С.Фаррел). Тому оригінальний варіант зазначеної методики носить назву «Опитувальник статевої ролі», автором якого є С.Бем. **Опитувальник S.Bem** адаптований М.Бураковою та В.Лабунською, модифікація Ю.Кашпур [30]. *Метою опитувальника є визначення маскулінних/фемінних якостей особистості.* Завдяки цій методиці ми визначили тип статево-рольової ідентичності: маскулінний, фемінний, андрогінний, недиференційований. На думку вченої, андрогінним особистостям властивий високий рівень адаптивності й лабільності у поведінці, вони відрізняються творчими здібностями й найбільш психологічно зрілі. Останні два типи є нелабільними, обмеженими, демонструють у своїй поведінці існуючі в суспільстві гендерні стереотипи. Опитувальник, включає 60 тверджень (якостей), двадцять з яких складають шкалу маскулінності (М), ще двадцять – шкалу фемінності (F), а решта, що залишаються, – невизначені (нейтральні) (див. додаток Г).

Як відомо, гендерні стереотипи є системоутворювальним фактором гендерних схем, засвоєння яких в процесі статевої соціалізації визначає гендерну ідентичність особистості. Тому аналіз гендерних стереотипів дівчат-підлітків дає можливість виявити особливості їх гендерної ідентичності. Дослідження гендерних стереотипів, які існують в нормативному, ідеальному та символічному аспектах відбувалось **методом особистісного семантичного диференціалу** (автор методу Ч.Осгуд, адаптован І.Малкіною-Пих) [124]. За допомогою цього методу ми змогли дослідити мисленнєві дії (аналіз, узагальнення, інтерпретація, співставлення маскулінних, фемінних якостей, гендерних ролей та стереотипів; порівняти поведінкові моделі респондентів з їх гендерними уявленнями про образи чоловіка й жінки, визначити рівень сформованості-несформованості гендерної ролі у респондентів.

Для вивчення процесу розвитку гендерної ідентичності, а саме як відбувається оцінка маскулінних, фемінних якостей, гендерних ролей та стереотипів респондентами в суспільстві, прийняття/неприйняття ними відповідної гендерної ролі, нами були застосовані проєктивні методи: «Гендерна автобіографія» і тест «Автопортрет» (версії методик адаптовані В. Шапарем), в основі яких лежить механізм виявлення проєкцій. За кожною інтерпретацією проєкцій вимальовується унікальна система особистісного змісту та особливостей емоційного й когнітивного стилю суб'єкта.

**Проєктивна методика «Гендерна автобіографія»** як спосіб саморефлексії, спрямована на реконструкцію індивідуального соціального досвіду, автор Р.Бернс, адаптація і модифікація тесту здійснена В.Шапарем [124]. *Мета: прослідкувати за розвитком особистісної гендерної ідентичності в межах гендерної соціалізації; виділити механізми та способи, за допомогою яких здійснюється конструювання гендерної ідентичності.* Цей опитувальник дав можливість окреслити загальну картину розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в різних виховних середовищах. Питання, які входили до змісту опитувальника були підібрані та згруповані

у такій послідовності, щоб зміст тексту методики відкривав індивідуальний досвід кожного учасника експерименту. Цей прийом був використаний, щоб звести до мінімуму ризик відмови респондентів від участі в опитуванні та нівелювати вплив дії захисних механізмів, зокрема, витіснення, заперечення, заміщення, інтелектуалізації чи раціоналізації. Використовуючи цю методику, ми визначили, що в процесі написання гендерної автобіографії дівчина може усвідомити характеристики своєї гендерної ідентичності, а також способи та шляхи її формування. Крім того, використання цієї методики допомогло визначити наскільки дівчата-підлітки можуть давати емоційну оцінку індивідуальному розвитку і наскільки вони приймають або не приймають свою жіночу роль (див. додаток Д).

Автором тесту «Автопортрет» є Р.Бернс, адаптація і модифікація тесту здійснена В.Шапарем [124]. *Мета: виявлення індивідуально-типологічних особливостей дівчат-підлітків та практичного вивчення особливостей самосвідомості, самоставлення та самооцінки.* Цей тест також виявляє індивідуально-типологічні особливості людини, її уявлення про себе, свою зовнішність та ставлення до неї оточуючих. Під час аналізу даних, отриманих за цією методикою, особливу інтерпретаційну цінність для нас мали ті результати, що стосувалися показників повноцінного самоприйняття дівчатами-підлітками себе у жіночій ролі, самоповаги та самоцінності особистості, а також форми подачі малюнку респондентами, відображали вони себе чи ні у будь-якому емоційному стані (див. додаток Є).

Для розуміння різниці у дії соціально-психологічних чинників на розвиток гендерної ідентичності двох різних соціальних груп, які ми досліджуємо в нашій роботі (дівчата-підлітки загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів), ми застосували наступний діагностичний матеріал (див.таблицю 2.2).

Таблиця 2.2

**Банк методів діагностики  
соціально-психологічних чинників**

<b>Тип чинника</b>	<b>Дія чинника</b>	<b>Психодіагностичний інструментарій</b>
<b>Соціальний</b>	Не має безпосереднього впливу на самосвідомість людини, але задає загальні тенденції розвитку гендерної ідентичності в соціумі.	<b>Тест «Міжособистісні взаємини підлітка з оточуючими»</b> (авт. Р.Бернс, модиф. В.Шапарь)
		<b>Методика «Шкала соціальної компетентності»</b> (авт. Е.Долл, модиф. Г.Прихожан)
<b>Психологічний</b>	Визначає суто індивідуальний характер та обумовлює специфічність самосвідомості конкретної особистості як індивідуальності.	<b>Опитувальник «Самоствердження особистості підлітка»</b> (автори Є.Нікітін, Н.Харламенкова, модиф. Ю.Яandroва)
		<b>Комплексний проєктивний метод незакінчених речень «Я – жінка»</b> (авт. І.Малкіна-Пух, модиф. Ю.Яandroва)

Соціальні чинники розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків були вивчені на основні проєктивного тесту **«Міжособистісні взаємини підлітка з оточуючими»** (авт. Р.Бернс, модиф. В.Шапарь) [124], що спрямований на виявлення особливостей міжособистісних та гендерних взаємодій дівчат-підлітків у соціальному просторі (див. додаток Ж) та методики **«Шкала соціальної компетентності»** (авт. Е.Долл, модиф. Г.Прихожан) [157] для виявлення рівня соціальної компетентності дівчат-

підлітків (проводиться індивідуально, в формі бесіди, письмове заповнення шкали недопускається) (див. додаток З).

*Психологічні чинники* досліджувалися за допомогою опитувальника «Самоствердження особистості підлітка в гендерній ролі» (автори Є.Нікітін, Н.Харламенкова, модиф. Ю.Яндрова) [124]. *Мета: визначення домінуючих психологічних форм самоствердження дівчат-підлітків в гендерній ролі* (див. додаток І). За допомогою комплексного проєктивного методу незакінчених речень «Я – жінка» (авт.І.Малкіна-Пих, модиф. Ю.Яндрова) [124] ми визначали залежність від гендерного стереотипу, рівень усвідомлення дівчатами-підлітками власних гендерних характеристик та моделей поведінки матері у ставленні до батька і навпаки, вплив батьківських установок на становлення гендерного «Я» (див. додаток К).

З метою первинної та вторинної математичної обробки даних застосовувалися методи параметричної ( $x$ ,  $\sigma^2$ ,  $t$  - критерій) й непараметричної ( $\varphi^*$  - критерій Фішера) статистики. Обробка експериментально отриманих даних здійснювалась за допомогою версії 11.5 комп'ютерної програми Statistical Package for Social Science (SPSS) for Windows.

## **2.2. Емпіричне дослідження соціально-психологічних чинників розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів**

Розвиток гендерної ідентичності має свої закономірності, протиріччя. Від нього залежить характер життєвого сценарію підлітків, стиль їх життя і стратегії поведінки в різноманітних життєвих ситуаціях. Він відбувається в контексті досить важливого для життя особистості процесу, який називається соціалізація. За більшістю означень, соціалізація особистості – це засвоєння людиною суспільного досвіду, суспільних норм і цінностей. Ми вважаємо, що однією з основних складових соціалізації людини є

засвоєння нею не тільки соціальних ролей, а й гендерних. По-перше, в гендерних ролях закріплені норми і правила гендерної поведінки у вигляді рольових експектацій, тобто нормативних вимог до виконання гендерних ролей. По-друге, гендерна поведінка – це найважливіший вид соціальної поведінки, а гендерні ролі – це засіб включення особистості в групу, соціум; це – форма соціальної адаптації і особистісного самовираження одночасно. Особливості гендерної соціалізації полягають не лише в засвоєнні суспільних очікувань відповідно до гендерних ролей, а гендерний розвиток особистості в цілому. Формуються як соціальні, так і психологічні ролі дівчат-підлітків. Тому розвиток цього важливого психологічного утворення та його основних компонентів не можна розглядати без впливу соціальних і психологічних чинників, оскільки саме вони є першоосновою.

Результати вивчення соціальних чинників за тестом «Міжособистісні взаємини підлітка з оточуючими» показали, що процес гендерної міжособистісної взаємодії *дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл у колі батьків, знайомих і незнайомих дорослих* характеризується відкритістю (81,91%) й здебільшого пов'язаний з конструктивними формами поведінки, що проявляються в толерантному спілкуванні з ними, повазі, довірі й відповідальності. Водночас це вказує на наявність у дівчат-підлітків стійкого прагнення наслідувати адекватні зразки гендерних ролей у спільноті референтних осіб. Середні показники визначено у 12,38% дівчат-підлітків, яким властива варіативність у виборах поведінки в різних ситуаціях спілкування з дорослими: з одного боку, вони можуть бути вічливими та щирими а, з іншого – ігнорувати їх піклування, контроль, вимоги та демонструвати власні позиції у вирішенні життєвих питань. І лише 5,71% респондентів прагнуть до самостійного вибору дій та прийняття рішень, що виявляються в активності, ініціативності і наполегливості до відстоювання життєвих намірів, при цьому взаємини будуються на основі прихильності, розумінні, емпатії та сприяють створенню позитивних емоційних контактів.

Вивчення взаємин дівчат-підлітків з вчителями пов'язане з їх здатністю виявляти емоційність і щирість у спілкуванні, бажанням засвоювати нові знання, а також, у деяких випадках, наслідувати їх поведінку і вчинки (59,04%). Вчителі, здебільшого виявляють небайдуже ставлення до думок, почуттів та переживань зазначеної категорії підлітків, концентруючись на різноманітних виховних засобах та підходах, провокуючи тим самим у дівчат-підлітків бажання розвиватися. У 36,21% досліджуваних спостерігається дотримання вимог вчителів та їх сумлінне виконання. Як встановлено, тільки менша частина вибірки (4,75%) здатна проявляти небажання засвоювати необхідні знання, це пов'язане із прагненням їх до самостійного набуття життєвих вмінь без допомоги дорослих.

Бажання підтримувати стосунки рівності, розділяти спільні інтереси й захоплення у взаєминах з однолітками виявлено у 100,00% респондентів. Вони ототожнюють себе з відповідною гендерною групою, при цьому дуже легко встановлюють партнерські стосунки з особами обох статей, проявляють гнучкість та компромісність.

За результатами вивчення *соціальних умов* процесу гендерної міжособистісної взаємодії *дівчат-підлітків шкіл-інтернатів* у колі знайомих і незнайомих дорослих ми бачимо, що вони характеризуються переважно непостійністю та бідністю емоційних зв'язків (64,22%), навіть асоціальними формами поведінки, котрі проявляються в негативізмі, грубоощах, дратівливості, з великим прагненням визнання їх можливостей та прав з боку дорослих. Середні показники визначено у 26,6% підлітків, які демонструють у своїй поведінці амбівалентність (одночасно доброзичливість, врівноваженість, недовіру і підозри) через відсутність постійної моральної підтримки та звуженого кола прикладів для наслідування гендерних ролей. Ми вважаємо, що звужений оточуючий простір та переважно жіноче виховне середовище, в якому відсутні різні гендерні моделі поведінки жінок і чоловіків, є причиною низького рівня суспільної активності дівчат-підлітків (9,18%).

Конфліктні форми у взаєминах з вчителями демонструють 54,13% підлітків зазначеної категорії, в яких відмічаються прояви іронії та протести проти настанов, прохань, схильність до критики, що пов'язано з відстоюванням ними прав на самостійність і дорослість. При цьому у 33,94% респондентів спостерігаються ігнорування вимог вчителів, байдужість та небажання засвоювати необхідні знання, що означає відмову від підвищеного нормативного контролю з боку дорослих. І лише мала частка 11,93% дівчат-підлітків проявляють інтерес та усвідомлюють важливість набуття нових знань для їх майбутнього.

У взаєминах з однолітками 40,37% досліджуваних перебувають у конфліктних відносинах, оскільки не бажають бути під психологічним впливом ровесниць. У 44,95% респондентів, з одного боку, переважало стійке прагнення відстоювати власну думку відносно своєї ролі, поведінки, а, з іншого – конформна позиція у спілкуванні з ними. Вважаємо, що такий характер взаємин для цього контингенту дівчат-підлітків є важливим для визнання ровесниками їх права на власну думку і свободу дій. Виявлено лише у 14,68% респондентів вміння та бажання підтримувати позитивні дружні стосунки.

Результати за методикою «Шкала соціальної компетентності» дозволили якісно проаналізувати сфери «випередження» та «відставання» в соціальній компетентності дівчат-підлітків. У групі дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл виявлено, що соціальна компетентність у цілому відповідає їх віку і є показником соціально-психологічного нормативу (92,38%), вони проявляють активний інтерес до соціального життя, до встановлення нових значущих контактів, організованні та самостійні. У 7,62% респондентів рівень соціальної компетентності вказує на те, що вони випереджають своїх одноліток, здатні самостійно вирішувати свої проблеми, усвідомлюють свої складнощі, можуть проаналізувати їх причини, цікавляться сучасними технологіями. З відповідей респондентів нам вдалося також встановити, що родинний кімат та сімейні зв'язки, де виховуються



дівчата-підлітки, є позитивними. Ольга К. (14,3 р.) *«Дуже приємно, коли батьки хвалять та підтримують мене»*, Світлана П. (13,10 р.) *«Я спокійно виконую повсякденну домашню роботу, мені про це не потрібно нагадувати, тому що я розумію, що про батьків та молодшого братика потрібно піклуватися»*, Марина У. (14,1 р.) *«Тато говорить, що моя впевненість та здібності допоможуть досягти успіхів у майбутньому»*. Для наслідування гендерних ролей у спільноті референтної групи вони зазвичай орієнтуються на позитивні зразки дій та вчинків. Наприклад, Катерина І. (14,7 р.) *«Я намагаюся розібратися в собі, зрозуміти свої можливості та здібності, в цьому мені допомагають мама, сестри та подруги»*, Тетяна Р. (14,8 р.) *«Моя старша сестра працює в юридичній фірмі та консультує багатьох людей, вона подобається багатьом і для мене вона є взірцем у всьому»*.

У групі дівчат-підлітків шкіл-інтернатів 92,66% респондентів мають показники відставання в розвитку соціальної компетентності (не здатні самостійно робити покупки в магазинах, планувати свій час, правильно розподіляти кошти, не цікавляться тим, що відбувається у країні та в світі, вони самостійно не вміють доглядати та піклуватися про себе без допомоги дорослих та ін.), і 7,34% мають суттєве відставання в розвитку соціальної компетентності (не можуть вирішувати свої проблеми, не можуть узгоджувати свої потреби та бажання з потребами інших людей, не здатні самостійно оцінити якість своєї роботи, болісно реагують на свої невдачі, не можуть познайомитися з незнайомими людьми, не володіють засобами та способами досягнення своїх цілей та ін.). Аналізуючи відповіді респондентів, можемо констатувати, що соціальна ізоляція і звужений оточуючий простір мають негативний вплив, на що Ольга Д. (13,6 р.) зазначила так: *«Я звикла до того, що в нашій школі є все, щоб жити добре, хіба є щось інше?»*, Дарина В. (14,1 р.) *«Про нас постійно піклуються, годують смачно, проводять екскурсії, влаштовують свята, а я ніколи самостійно цього не робила для когось, навіть не знаю, як це можна зробити»*, Поліна Ж. (13,3 р.) *«Я можу робити уроки тільки тоді, коли наді мною стоїть вихователька, самостійно*

*це робити важко і багато чого я не розумію».* Жіноче виховне середовище та відсутність родинних зв'язків створюють звужене коло прикладів для наслідування гендерних ролей дівчатами в школі-інтернаті. Юлія Г. (13,9 р.) *«Нас оточують прекрасні вчителі, вихователі, у майбутньому я хочу бути схожа на них»*, Марія Л. (14,1 р.) *«Моя сім'я – це наша школа»*, Людмила Т. (13,2 р.) *«Мені складно уявити, якою буде моя сім'я».*

*Отже*, вивчення соціальних чинників розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в різних виховних закладах показало, що майже у всіх досліджуваних загальноосвітніх закладів цей процес пов'язаний із конструктивними формами взаємин з оточуючими. Цей факт можна пояснити намаганням дівчат-підлітків продемонструвати свою самостійність та відповідальність за власний життєвий шлях, що визначає позитивний характер їх взаємодій у вигляді відкритості, налаштованості на співпрацю, доброзичливому настрої, а також дотриманні соціальних нормативів. Крім того, соціальні чинники, а саме: сімейний клімат, родинні зв'язки, відкрита взаємодія з дорослими, батьками, родичами, вихователями, вчителями, друзями, однолітками, зразки дій та вчинків у спільноті референтної групи для наслідування гендерних ролей створюють адекватні та позитивні умови для нормативного розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків. Іншу картину ми спостерігаємо у *дівчат-підлітків шкіл-інтернатів*: у більшості їх половини цей процес пов'язаний із конфліктними формами взаємин з оточуючими, що зменшує їх можливості для наслідування позитивних моделей гендерних взаємин. Вони одночасно можуть проявляти в спілкуванні з ними як поступливість, стриманість, відвертість, так і негативізм, ігнорування, роздратування. Амбівалентний характер їх взаємодій є нормою для них. І лише у меншій частині респондентів з'ясовано, що вони здатні проявляти у взаєминах з дорослими та ровесниками товариську та врівноваженість. Тривала соціальна ізоляція, звужений оточуючий простір, обмежене коло спілкування, переважно жіноче виховне середовище, відсутність родинних та сімейно-побутових стосунків, звужене коло

прикладів для наслідування гендерних ролей створюють не сприятливі умови для формування гендерної ідентичності дівчат-підлітків.

За результатами опитувальника «Самоствердження особистості підлітка» ми бачимо, що в одних ситуаціях дівчата-підлітки отримують успіх, позитивні відгуки за допомогою презентування позитивних якостей: ініціативності, відповідальності, старанності, активності тощо, а в інших ситуаціях, – навпаки, досягають переваги, домінування завдяки прояву негативних якостей: амбівалентності, безвольності, відсутності цілеспрямованості тощо. Також нагадаємо, що дефініцію «самоствердження» в нашій роботі трактуємо як прагнення дівчат-підлітків до розкриття себе в жіночій ролі, самоцінності, самореалізації особистісних потенціалів та досягнення певного статусу в гендерній взаємодії; водночас поняття «особистісне самоствердження» – це прагнення до реалізації позитивних і негативних почуттів, рис, якостей особистості. При цьому Є.Нікітін, Н.Харламенкова виділяли конструктивну та деструктивну стратегії поведінки, що структурують цей процес. На нашу думку, прояви зазначених стратегій самоствердження дівчат-підлітків залежать не тільки від вікових особливостей досліджуваних, а й від умов їх виховання.

Варто зазначити, що *особистісне самоствердження в гендерній ролі* має дві форми: конструктивну та деструктивну. Щодо першої форми самоствердження, то дівчата-підлітки намагаються розкрити себе у жіночій ролі, розуміють власні принципи, позитивно сприймають себе, прагнуть впевнено почуватися перед самою собою та іншими. Згідно другої форми самоствердження, то дівчата-підлітки реалізують свої дії та вчинки завдяки неусвідомлюваним бажанням і прагненням, що виявляються у нерозумінні, небажанні знаходити та приймати оптимальні рішення у складних ситуаціях. Особистісне самоствердження дівчат-підлітків ми не можемо розглядати без соціального контексту, тому за допомогою цього опитувальника ми доповнимо попередні висновки щодо соціальних чинників. *Соціальне самоствердження в гендерній ролі* також можна диференціювати на дві

форми – конструктивну та деструктивну. За першою – дівчата-підлітки самостверджуються за допомогою «розкриття» власних потенціалів, емпатійності, впевненості в собі, визнанні їх, поваги з боку оточуючих. Щодо другої – дівчата-підлітки самостверджуються за допомогою демонстрування конфліктності, використання ними ненормативної лексики, іноді вдаються до нівелювання моральних норм, принципів.

У цьому зв'язку звернемося до результатів означеної вище методики, що презентовані в таблиці 2.3.

**Таблиця 2.3**

**Кількісні показники з визначення форм самоствердження особистості в гендерній ролі**

*n=214*

Групи респондентів	Особистісне самоствердження в гендерній ролі		Соціальне самоствердження в гендерній ролі	
	конструкт. %	деструкт. %	конструкт. %	деструкт. %
Дівчата-підлітки загальноосвітніх шкіл <i>n=105</i>	94,29	5,71	98,09	1,91
Дівчата-підлітки шкіл-інтернатів <i>n=100</i>	71,56	28,44	77,98	22,02

За кількісними даними видно, що провідною формою життєствердження дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл є конструктивна форма особистісного самоствердження в гендерній ролі, що становить 94,29%. Зокрема за рахунок зазначеної форми, дівчата-підлітки самостверджуються завдяки прагненням до усвідомлення моделей поведінки матері у ставленні до батька і навпаки, сприйняття себе в гендерній ролі адекватним чином. Деструктивна форма становить лише 5,71%, досліджувані у такому випадку очікують, та навіть вимагають від інших поваги, розуміння, позитивного ставлення до них як представниць слабкої статі, прийняття їх у референтну гендерну групу. Також чільне місце займає конструктивна форма соціального самоствердження в гендерній ролі (98,09%). Це пов'язано з тим,

що дівчата цього віку якомога більше прагнуть бути серед дорослих жінок, намагаються перейняти у них різноманітний досвід (інтереси, манера спілкування з чоловіками та дітьми, дотримання певного стилю одягу, введення домашнього господарства та ін.), перебувають на «висоті», в центрі уваги, презентують власні здібності та можливості перед оточуючими, очікують позитивного схвалення від них. Деструктивна форма спостерігається лише у 1,91% респондентів, публічно серед однолітків дівчата-підлітки можуть демонструвати незадоволення, псевдоемпатії, байдужість до гарної зовнішності, а деколи вдаються до глузування зі своїх друзів, тим самим намагаються привернути до себе увагу та проявити свою значущість.

Значно інша картина у відсотковому відношенні спостерігається в групі дівчат-підлітків шкіл-інтернатів: пріоритетною конструктивною формою виступає соціальне самоствердження в гендерній ролі (77,98%), особистісне самоствердження в гендерній ролі виступає на другому плані (71,56%). Це вказує на те, що зазначений контингент досліджуваних залежний від позитивних оцінок оточуючих у референтних групах. Крім того, досить високі показники деструктивних форм самоствердження у гендерній ролі: особистісне (28,44%), соціальне (22,02%). У незначущому оточенні ці досліджувані прагнуть до суперництва (проявляється це у тому, хто гарніше виглядає, у кого модні речі, хто товаришує з лідерами), не виявляють бажання приймати конструктивні рішення, не йдуть на компроміс, демонструють конфліктну поведінку, амбівалентність, критичність, обурення, байдужість, закомплексованість. Через нерозвинуту «базову довіру до світу», депривацію сімейної взаємодії, нестачі любові, ласки і уваги, ці дівчата вдаються до вживання алкогольних напоїв, тютюнопаління. Ці всі форми поведінки ще раз підкреслюють їх несвідомі наміри привернути увагу дорослих.

Таким чином, дівчата-підлітки обох груп переважно прагнуть конструктивно стверджуватися у своїй гендерній ролі спочатку перед собою, при цьому випробовують власні сили, можливості, здібності. Щодо

«соціального» самоствердження в гендерній ролі, то тут для них важливо здійснювати це «яскраво» перед оточуючими людьми, для них важлива зовнішня оцінка їх поведінки, тому що від них вони отримують інформацію чи правильно\неправильно діють. Не можна заперечувати факту насиченої інформатизації суспільства, що безумовно впливає на процес становлення гендерної ідентичності дівчат-підлітків та їх ствердження у жіночій ролі. Новітні інформаційні технології відкривають нові перспективи співжиття у соціумі й не завжди позитивно впливають на ці процеси. З одного боку, володіння комп'ютерними технологіями розширює світогляд, інтелект, знання і коло знайомств, а з іншого – чинить негативний вплив на здоров'я, виховання, поведінку особистості підліткового віку, провокуючи залежність, неадекватність, іноді навіть асоціальність тощо.

За результатами проективного методу незакінчених речень «Я – жінка» в групі дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл ми визначали, що респонденти повністю усвідомлюють моделі поведінки матері (Маргарита М. (14,5 р.) *«Я – жінка і я знаю, що схожа на свою маму не тільки зовні, а й поведінкою, такаж лагідна, добра, турботлива, працююча»*), а також вплив батьківських установок на становлення гендерного «Я» (Діана К. (14,3 р.) *«Я – жінка і для мене важливо підтримувати емоційно-позитивні родинні зв'язки»*, Галина Т. (14,9 р.) *«Я – жінка і хочу, щоб мої діти ставилися до мене так, як я ставлюся до своїх батьків»*).

Аналізуючи відповіді в групі дівчат-підлітків шкіл-інтернатів (Світлана С. (13,1 р.) *«Я – жінка і люблю солодощі»*, Наталія Ц. (14,4 р.) *«Я – жінка і знаю, що гарна»*, Жана К. (14,7 р.) *«Я – жінка і хочу, щоб мене любили усі!»*, Валентина П. (14,3 р.) *«Я – жінка і рада, коли мені приділяють увагу»*, Ірина М. (13,9 р.) *«Я – жінка і можу бути капризною»*, Анастасія Ч. (14,11 р.) *«Я – жінка і роблю те, що мені заманеться у вільний час»*, Яна Ц. (14,10 р.) *«Я – жінка, і для мене важливо бути першою серед інших жінок»*) ми дійшли висновку, що депривація сімейної взаємодії, відсутність зразків поведінки матері й батька формують опосередковані уявлення про модель сім'ї і

дифузне уявлення про власний гендерний образ «Я». У відповідях ми бачимо, що у дівчат-підлітків уявлення про родину стереотипні, не чіткі.

*Отже*, вивчення психологічних чинників розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в різних виховних закладах (загальноосвітні школи та школи-інтернати) показало, що для кожної окремої соціальної групи, що досліджуються в дисертаційній роботі, вони відмінні і мають неоднаковий вплив на формування зазначеного психологічного феномену. Гендерна ідентичність – це поняття, яке властиве обом соціальним групам, які ми досліджуємо в роботі, тобто усвідомлення дівчатами-підлітками себе у якості жінки у контексті суспільних установок. Розвиток гендерної ідентичності у дівчат-підлітків шкіл-інтернатів відбувається в специфічній формі і в інших соціальних умовах, на відміну від дівчат-підлітків, які виховуються в загальноосвітніх школах. В школах-інтернатах гендерна ідентичність менш розвинена і має зовсім іншу консистенційну форму, ніж у дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл і це явище має соціальний характер. Вони знаходяться в менш вигідному соціальному становищі, ніж їх однолітки загальноосвітніх шкіл. Так, для *дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл* ми виділяємо наступні чинники: усвідомлення дівчиною-підлітком моделей поведінки матері у ставленні до батька і навпаки; вплив батьківських установок на становлення гендерного «Я»; особистісне самоствердження в гендерній ролі. Для *дівчат-підлітків шкіл-інтернатів* визначено наступні чинники: депривація сімейної взаємодії; опосередковані уявлення про модель сім'ї; відсутність зразків для наслідування образу матері та батька; дифузне уявлення про власний гендерний образ «Я».

### **2.3. Порівняльний аналіз психологічних особливостей розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів**

Формування цілісної гендерної ідентичності стало однією з важливих тем для українських психологів Т.Говорун, П. Горностай, Т.Гундорова, І.Жерьобкіна, О.Кікінежді, О.Кочарян та ін. Звернення до проблеми розвитку гендерної ідентичності пов'язане з посиленням інтересу до проблеми вибору, самовираження, становлення «сутнісного Я» дівчат-підлітків у сучасному життєвому просторі. *Основними ознаками нормативного розвитку гендерної ідентичності є:* наявність гетеро-соціальності особистості, як здатності взаємодіяти з індивідами гендерної аутгрупи на основі зіставлення себе з нею і пошуку позитивних відмінностей; відповідність біологічній статі та гендерній ролі; адаптованість особистості до трансформацій у гендерній культурі суспільства [61;63;114]. Досить поширеною є думка про наявність якісно відмінних характеристик, з одного боку, тих дівчат-підлітків, які виховувалися в умовах сім'ї і навчалися в загальноосвітніх школах («домашні діти»), а, з іншого боку, дівчат-підлітків, котрі знаходяться в умовах інституціональних закритих закладів, в конкретному випадку, школах-інтернатах. При цьому, на рівні побутової свідомості існує переконання, що в учнів загальноосвітніх шкіл більшою мірою превалюють соціально-бажані властивості, вони «краще» вихованців шкіл-інтернатів, тобто «краще тих, хто знаходиться поза «родинною ситуацією».

В цьому підрозділі ми зупинилися на обґрунтуванні даних, отриманих в емпіричних дослідженнях. Якщо порівнювати результати опитування, то дівчата-підлітки загальноосвітніх закладів швидше, ніж дівчата-підлітки зі шкіл-інтернатів справилися із завданнями, працювали цілеспрямовано, без перерв. Вихованкам шкіл-інтернатів важко було виконати завдання, вони постійно плутали, з'ясовували зміст методик, відволікались, в їхніх бланках було багато виправлень, закреслень, деякі з них, навіть просили чисті бланки



для повторного використання і виконання завдань, знову робили помилки, пропускали деякі пункти або просили повторно пояснити. Ці факти свідчать про нижчі показники організованості в роботі дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів порівняно з дівчатами-підлітками загальноосвітніх закладів.

Першим кроком дослідження особливостей розвитку гендерної ідентичності було вивчення *інформаційного компонента*, а саме: змістовного розуміння дівчатами-підлітками значущого гендерного зразка, знання про виконання ними відповідних гендерних ролей у суспільстві. А також гендерних установок, які пов'язані з розподілом ролей у сім'ї та визначенням рівня схильності досліджуваних традиційним уявленням про родинну взаємодію. У нашій роботі зазначені установки розглядаються як сукупність уявлень та установок особистості, що є необхідними в процесі побудови конструктивної сімейної взаємодії. За результатами опитувальника «Прислів'я» ми отримали наступні результати, які відображено в таблиці 2.4.

Таблиця 2.4

**Кількісні показники (%) схильності дівчат-підлітків  
традиційним уявленням про родинну взаємодію**

n=214

Гендерні установки	Дівчата-підлітки загальноосвітніх шкіл n = 105		Дівчата-підлітки шкіл-інтернатів n = 109	
	Абсолютна кількість	%	Абсолютна кількість	%
Егалітарні	73	69,52	13	11,93
Традиційні	29	27,62	34	31,19
Невизначені	3	2,86	62	56,88

Як відомо, сім'я – соціальний осередок суспільства. Крім того, сім'я – це ще й перший плацдарм соціалізації особистості. Саме у рамках сім'ї здійснюється перший етап ідентифікації особистості, у тому числі гендерної, дитина отримує перші уявлення про себе, про суспільство, їй починають прищеплювати перші діяльнісні навички, а також і перші стереотипи. У групі дівчат-підлітків із загальноосвітніх шкіл встановлено, що у 69,52% респондентів гендерні установки відносно сімейних стосунків – егалітарні, де

відсутній чіткий розподіл сімейних ролей, переважає повага до приватних справ, особистих таємниць, невтручання в інтимний світ без запрошення. Такі дівчата усвідомлюють, що творення міжособистісних стосунків у сім'ї має відбуватися на засадах психологічної рівності чоловіка і жінки. Вони вважають, що основою благополуччя є взаємозамінність чоловіка і жінки у реалізації господарських, побутових, виховних функцій сім'ї відносно дітей. Середні показники виявлені у 27,62% респондентів, яким властиві традиційні гендерні установки відносно сімейних стосунків – сім'я, де усі домашні справи мають чіткий розподіл між чоловіком і жінкою, хоча більшу частину з них має виконувати дружина. Жінка виконує у такій сім'ї функції обслуговування, а це є одним з найстійкіших гендерних стереотипів. Оскільки підлітки схильні відтворювати сценарій життя батьківської сім'ї, особливо у засвоєнні гендерних ролей, то переважна більшість дівчат з таких сімей виконуватимуть у майбутньому традиційно чоловічі ролі, котрі пов'язані з відповідальністю за життя та забезпечення родини. Кількісні показники, які ми отримали є свідченням того, що ця група дівчат-підлітків виховується саме на традиційних взірцях і в них розвиваються однобічні соціальні вміння та навички, які ускладнюють повноцінну реалізацію особистості. Констатовані показники у 2,86% респондентів вказують на те, що гендерні установки відносно сімейних стосунків в них невизначені (не виражений типовий варіант розподілу внутрішньо-сімейних ролей). Також це свідчить про те, що гендерні стереотипи мають вплив на їх уявлення про сімейну взаємодію.

У групі дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів ми отримали наступні результати: 56,88% респондентів мають невизначені гендерні установки (чіткий розподіл внутрішньо-сімейних ролей не виражений), це вказує на відсутність адекватних взірців реальної поведінки чоловіка та жінки, матері й батька для ідентифікації. Традиційні гендерні установки про розподіл ролей в родині властиві 31,19% респондентам (усі домашні обов'язки чітко розподіляються на «чоловічі» та «жіночі» і більшу частину цих обов'язків

виконує жінка), вони переважно стереотипні і нав'язані найближчим оточенням. У 11,93% респондентів констатовано егалітарні установки (відсутній розподіл сімейних ролей на «чоловічі» та «жіночі»). Оскільки, відсутнє змістовне розуміння дівчатами-підлітками значущого гендерного зразка, тому показники цієї групи вказують на несформованість їх уявлень про родинну взаємодію і в майбутньому у них будуть проявлятися труднощі у створенні власної сім'ї й вихованні дітей.

У ході емпіричного дослідження ми виявили гендерні установки респондентів обох груп відносно розподілу сімейних ролей чоловіків та жінок за допомогою опитувальника «Розподіл ролей в сім'ї» (автори Ю.Альошина, Л.Гозман, Е.Дубовська). Результати дослідження за цією методикою наведені у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5

**Кількісні показники (%) гендерних уявлень про розподіл сімейних ролей дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів**

n=214

Сфери сімейного життя	Гендерні уявлення респондентів					
	Дівчата-підлітки загальноосвітніх шкіл n = 105			Дівчата-підлітки шкіл-інтернатів n = 109		
	жінка	чоловік	рівнозначна участь обох	жінка	чоловік	рівнозначна участь обох
Виховання дітей	-	-	100	81,65	10,09	8,26
Матеріальне забезпечення сім'ї	27,61	60,95	11,44	11,93	75,23	12,84
Підтримка емоційного клімату в сім'ї	87,61	-	12,39	83,49	4,58	11,93
Організація розваг	-	80	20	-	-	100
Виконання ролі «господаря / господині»	-	-	100	-	-	100
Відповідальність за задоволеність інтимними стосунками	-	-	100	11,01	68,81	20,18
Організація сімейної субкультури	29,52	53,33	17,15	-	-	100

Головним нашим завданням було констатувати відмінності гендерних уявлень про внутрішньо-сімейний розподіл ролей дівчат підліткового віку, які виховуються в різних середовищах. Виходячи із цієї мети, вважаємо за необхідне вказати зміну показників в залежності від умов виховання дівчат підліткового віку (загальноосвітня школа та школа-інтернат). Так, у *дівчат-підлітків із загальноосвітніх шкіл* встановлено, що найбільші показники (100%) мають наступні три сфери сімейного життя: виховання дітей, виконання ролі «господаря/господині» та відповідальність за задоволеність інтимними стосунками. Ми вважаємо, що саме ці сфери є взаємодоповнюючими, вони презентують модель успішних взаємин між статтями і одночасно підкреслюють позитивне уявлення дівчат-підлітків із повних родин про внутрішньо-сімейний розподіл ролей. В цій групі ми спостерігаємо, що уявлення про відповідальність за матеріальне забезпечення сім'ї лежить переважно на чоловікові (60,95%). Цей показник пояснює те, що стереотип «чоловік – голова родини» активно фігурує у свідомості більшості досліджуваних, лише не велика частка жінок (27,61%) усвідомлюють значущість їх особистої участі у цьому процесі, рівнозначна участь обох визначена низьким показником 11,44%. Слід зазначити, що ці кількісні показники стосуються лише окремої функції щодо матеріального забезпечення сім'ї і не суперечать егалітарним установкам щодо родинної взаємодії. Вищим рівнем подружньої сумісності є ціннісно-орієнтаційна єдність, що фіксує міру збігу оцінок подружжя сімейних цілей і цінностей, тому важливим аспектом цієї сумісності є правильна організація сімейної субкультури. В результаті опитування респондентів було з'ясовано, що відповідальність за цей аспект сімейної взаємодії несуть переважно чоловіки (53,33%), меншою мірою жінки (29,52%), рівнозначна участь обох окреслена таким показником 17,15%. Підтримка емоційного клімату в сім'ї зосереджена переважно на жінці (90,36%), оскільки вона є першою, хто спілкується з усіма членами родини, знає особливості і відчуття кожного її члена; рівнозначна участь обох в цій сфері сімейного життя мало виражена, на що і вказує

кількісний показник 12,39%. Якщо звернути увагу на те, що матеріальним забезпеченням сім'ї переважно займається чоловік, то відповідно у його компетенції знаходиться і організація розваг (80,00%). Крім того, рівнозначна участь обох в цій сфері сімейного життя також важлива (20,00%).

Проаналізувавши зазначені вище кількісні показники гендерних уявлень про розподіл сімейних ролей дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл, ми можемо зробити наступний висновок: достатній рівень сформованості гендерних уявлень вказує на те, що в повноцінних сімейних умовах виховання відбувається накопичення досвіду сімейного життя, уточнення й деталізація чоловічих та жіночих ролей. Досліджувані усвідомлюють існування матеріально-побутових проблем, поняття сімейного бюджету, духовного життя, проведення спільно вільного часу, а також особливості взаємини з батьками, ставлення до освітньої, професійної і суспільної діяльності партнера. Для створення щасливих сімейних стосунків вважають, що обидва партнери мають брати участь у розподілі бюджету в сім'ї, прийнятті рішень, організації життя сім'ї.

Інші результати ми спостерігаємо у *дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів*: найбільші показники (100%) вказують на наступні сфери сімейного життя: організація розваг, виконання ролі «господаря/господині», організація сімейної субкультури. Гендерні уявлення відносно розподілу сімейних ролей цієї групи респондентів переважно абстрактні, оскільки дівчата-підлітки зі шкіл-інтернатів незнайомі з практичною стороною цієї сфери життя, тому акцент робиться на організації цієї активності та зазначається рівнозначна участь обох. Вихованням дітей переважно займається жінка (81,65%), тому що в свідомості цієї групи респондентів існує одностороння модель виховання, де активна позиція відводиться саме жінці, в такому випадку ми бачимо, що в умовах школи-інтернату (директор, вихователі, педагоги, медсестри), рівнозначна участь обох незначна (8,26%), участь чоловіка та його вплив на виховний процес залишається осторонь

(10,09%). Гендерні уявлення про матеріальне забезпечення родини стосуються чоловіків (75,23%), на них покладаються великі надії та очікування, також підкреслюється рівнозначна участь обох (12,84%), роль жінки у цьому процесі відзначається як утриманська (11,93%). Підтримка емоційного клімату відводиться жінці (83,49%), тому що вона виступає ініціатором будь-яких починань у взаєминах, також незначним чином окреслена рівнозначна участь обох (11,93%), участь чоловіка в цій сфері сімейного життя респондентами чітко невизначена (4,58%). Відповідальність за задоволеність інтимними стосунками відводять чоловікам (68,81%), сподіваються на те, що вони більш досвідчені у цьому питанні; на рівнозначну участь обох вказують лише 20,18% респондентів; меншою мірою відповідальність за цю сферу сімейного життя несуть жінки (11,01%), їм бракує достатнього рівня знань, незважаючи на те, що вихованці шкіл-інтернатів починають статеве життя раніше, ніж підлітки, які виховуються в повних родинях.

Для ілюстрації виділених рівнів за вищезазначеною методикою приводимо нижче типові відповіді, котрі досліджувані використовують для описування своїх гендерних уявлень про розподіл сімейних ролей чоловіків та жінок. Прикладами можуть служити наступні вербалізації дівчат-підлітків із загальноосвітніх закладів: Каріна М. (14,5 р.) *«Якщо молода пара навчилася враховувати інтереси одне одного, розуміти почуття, спільно вирішувати задачі, які виникають перед ними, то народження дитини частіше всього зміцнює сімейні зв'язки. Спільність сім'ї посилює розподіл ролей партнерів ...»*. Світлана С. (13,11 р.) *«Коли з'являється маленька дитина, дружина більшу частину часу віддає догляду за нею, чоловік це має розуміти і не образитися. Подружжя має більше уваги приділяти одне одному»*. Ольга П. (14,9 р.) *«Допомога чоловіка позитивно впливає на задоволеність шлюбом у дружини»*. Катерина В. (14,3 р.) *«Якщо партнери мають чіткі очікування стосовно майбутнього сімейного життя, то конфлікти між ними будуть відбуватися рідко, легко вирішуватимуться, і навпаки»*.

Середній рівень показників сформованості гендерних уявлень виявлено майже у половини респондентів, при чому розподіл за групами є приблизно однаковим (51,43% у дівчат-підлітків ЗОШ та 45,87% дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів), а різниця між показниками є статистично недостовірною (t-критерій Ст'юдента на рівні значущості  $p \leq 0,05$ ). Це вказує на те, що досить велика кількість респондентів відчувають певні труднощі в усвідомленні та чіткому розподілі ролей представників обох статей. У своїх відповідях вони відмічають переважно загальні і стереотипні розбіжності. На нашу думку, причини слабкої диференціації ролей чоловіка і жінки можуть полягати у тому, що ці дівчата не акцентують увагу на деталях, а також достатньою мірою не інтегрують їх у спектр внутрішньо-сімейної взаємодії, вони визначають лише загальноприйняті канони суспільства. Для ілюстрації цього рівня розвитку гендерних уявлень можна використати наступні відповіді учасниць експерименту зі шкіл-інтернатів: Марія А. (14,2 р.) *«Я вважаю, що більшою мірою піклуватися про затишок та комфорт у домі має тільки жінка»*. Тетяна К. (13,4 р.) *«Дружина має бути привабливою, слідкувати за своїм зовнішнім виглядом»*. Таїсія Р. (14,7 р.) *«Чоловік має матеріально забезпечувати мене, як майбутню дружину і дітей, які у мене будуть»*. Олександра Д. (14,6 р.) *«Про інтимні стосунки, мабуть, чоловіки знають більше, ніж жінки, і вони мають нас задовольняти»*. Валерія І. (15,1 р.) *«Вихованням дітей займаються жінки, чоловіки краще заробляють гроші»*.

Низький рівень сформованості гендерних уявлень про розподіл сімейних ролей між чоловіком та жінкою серед респондентів констатовано 37,14% дівчат-підлітків із ЗОШ та 44,04% дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів. У особистостей з такими показниками відмічаються значні труднощі у виділенні окремо не тільки ролі чоловіка і окремо ролі жінки в сім'ї, а й у поясненні взаємодії між усіма її членами. Таким чином, ці респонденти не вважають актуальним брати відповідальність за родинні стосунки, або не підтримують зв'язку зі своїми родичами (за різних життєвих обставин) і мають занижений інтерес до сімейної культури. У дівчат простежуються

вербальні утруднення під час надання такої відповіді, вони характеризують роль чоловіка і жінки на основі нечітко диференційованих ознак, акцентуючи увагу лише на необхідності продовження роду. Приводячи приклади, можна використати наступні висловлювання дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів: Юлія С. (14,8 р.) *«Сім'я потрібна для того, щоб були діти»*. Оксана Л. (13,11 р.) *«Буває, що у деяких жінок є діти, вони ходять брудні, недоглянуті. А є жінки, без чоловіка, і в них діти чисті, розумні, гарно навчаються»*. Здійснивши якісний аналіз відповідей респондентів обох груп за відповідними методиками, вважаємо за потрібне відмітити, що лише близько третини респондентів мають високий рівень інформаційного компоненту (гендерні уявлення про внутрішньо-сімейний розподіл у представниць загальноосвітніх шкіл становить 11,43% та 10,09% шкіл-інтернатів). Він презентований як усвідомлена система інформації про закономірності диференціації та ієрархічності гендерних ролей; про соціальне становище, роль і місце чоловіка та жінки у національному суспільстві, світовому просторі і часі.

Таким чином, відмінності в розвитку інформаційного компонента гендерної ідентичності полягають у тому, що дівчата-підлітки загальноосвітніх шкіл схильні відтворювати сценарій життя батьківської сім'ї, особливо у засвоєнні гендерних ролей, тоді як дівчата-підлітки шкіл-інтернатів мають труднощі щодо намірів створення власної сім'ї та виховання дітей з-за несформованих знань про родинну взаємодію та відсутність прикладу для оформлення гендерного зразка.

Наступним кроком нашого дослідження було вивчення *мотиваційного компоненту* гендерної ідентичності з метою визначення схильності/несхильності респондентів до наслідування гендерних ролей у суспільстві, а також їх спонукань до наслідування гендерних моделей поведінки. Після проведення аналізу результатів за тестом «Хто Я?», а саме аналізу схильності/несхильності респондентів до наслідування



гендерних ролей і гендерних характеристик, які наповнюють «Я-концепцію» за категоріями «фемінні характеристики», «маскулінні характеристики», «професійні ролі» та інші, ми отримали наступні результати: дівчата-підлітки, які виховуються в повних сім'ях і навчаються у загальноосвітніх закладах оцінюють себе як більш успішних і соціально адаптованих особистостей, їм властиві високі показники схильності до наслідування, оскільки вони мають різноманітні зразки соціальних взаємодій чоловіків та жінок (див. табл. 2.6).

Таблиця 2.6

**Кількісні показники (%) прояву гендерних характеристик дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів**

*n = 214*

Рівень	Гендерні характеристики	Дівчата-підлітки загальноосвітніх шкіл <i>n=105</i>		Дівчата-підлітки шкіл-інтернатів <i>n=100</i>	
		Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
<b>Високий</b>	Фемінні властивості	28	26,66**	36	33,03**
	Маскулінні властивості	30	28,57**	32	29,36**
<b>Середній</b>	Сімейні ролі	22	20,95**	5	4,59*
	Професійні ролі	11	10,48**	7	6,42**
<b>Низький</b>	Нейтральні	8	7,62**	19	17,43**
	Інші соціальні ролі	6	5,72**	10	9,17**

Примітка: \* - різниця статистично не значуща за  $\phi^*$  - критерієм Фішера на рівні 0,05  
 \*\* - різниця статистично достовірна за  $\phi^*$  - критерієм Фішера на рівні 0,05

28,55% респондентів з повних родин частіше відмічали у себе такі маскулінні характеристики як «сильна», «незалежна», «агресивна», «смілива». Більшість з них (10,48%) чітко уявляють своє професійне майбутнє («я люблю шити», «маю дизайнерські здібності», «вмію готувати», «подобається вивчати іноземні мови» та ін.), їм властиве відчуття психологічної незалежності, свідоме прагнення рухатися вперед, здатність до заповзятливості. У 26,66% респондентів, які відчувають батьківську любов і турботу, виявлено показники прояву фемінних характеристик, в поведінці вони демонструють розуміння інших, співчуття, доброту, чесність, повагу до себе й інших,

делікатність, м'якість, вихованість, гнучкість у спілкуванні. У своїх відповідях вони частіше оцінювали себе через опис своєї зовнішності: «гарна», «приваблива», «красуня» та ін. Самооцінка дівчини-підлітка підвищується (або понижується) завдяки відповідності (або навпаки) «сучасним еталонам краси». Водночас, потрібно підкреслити, що більш висока оцінка власної фемінності у дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл не призводить до зниження у них суб'єктивного відчуття соціальної компетентності (5,72%). Показник «сімейні ролі» (20,95%) у дівчат-підлітків підтверджує загальні уявлення про те, що жінка має бути оцінена, перш за все, не за свої успіхи і досягнення у навчанні, роботі. У свідомості більшості цих дівчат «образ жінки» – це перш за все «образ матері». В індивідуальній бесіді Марина М. (15,7 р.) розповіла: *«У майбутньому я хочу мати здорових та розумних дітей»*, Катерина С. (14,9 р.) *«Справжня жінка – це мама, вона є символом любові і ласки, ніжності і найвірнішого кохання»*, Віра (15,3 р.) *«Жінка має бути уособленням безкорисливої любові і відданості чоловіку, дітям»*. Виконання материнських обов'язків розглядається ними як основне їх призначення. Дружелюбність і теплота сімейної взаємодії, як частина адаптованих фемінних стратегій, дозволяють встановлювати таким дівчатам рівні, партнерські стосунки з особами протилежної статті, вони менш схильні до побудови залежних взаємостосунків.

Провідним у процесі гендерної ідентифікації досліджуваних цієї групи був *мотив досягнення успіхів*, тобто намагання дівчат-підлітків досягати позитивних результатів у різностатевій взаємодії, спільній діяльності та спілкуванні.

Крім цього ми звернули увагу на те, що показники фемінних (26,66%) і маскулінних (28,57%) характеристик майже однакові. Поєднання їх наглядно нам ілюструє і те, що дівчатам-підліткам із загальноосвітніх закладів властивий андрогінний тип ідентичності та багатосторонність. Результати відображені на рис. 2.

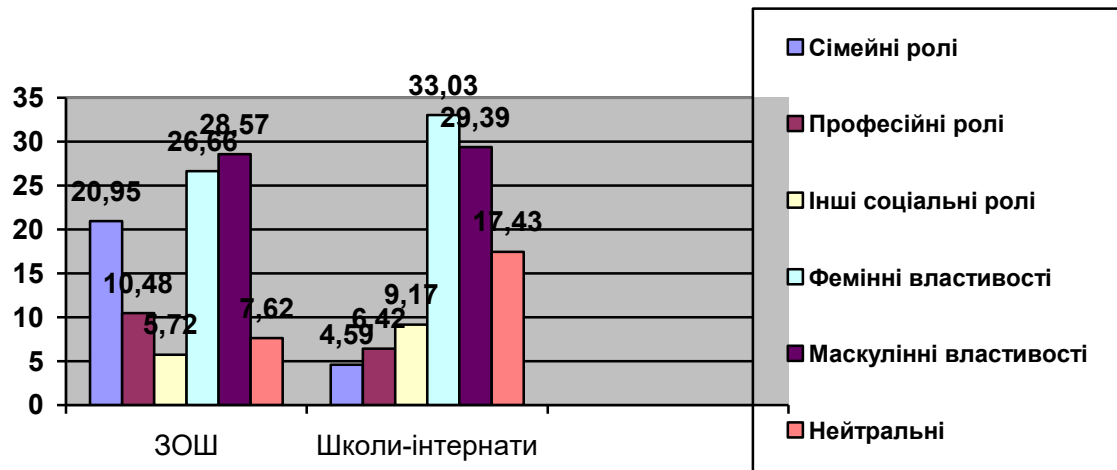


Рис.2. Кількісні показники (%) прояву гендерних характеристик дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів

У дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів сильно визначена установка на збереження традиційно жіночих якостей, про що свідчить показник «фемінні властивості» (33,03%). Для них важливим фактором для позитивної самооцінки є визнання їх привабливості. В своїх відповідях на запитання «Хто Я?» вони оцінювали себе як «ніжна», «залежна», «чутлива», «мрійлива», «люблю піклуватися» та ін. Також у цієї групи респондентів спостерігаються негативні самоописи: «я» – «різка», «неслухняна», «зла», «нерозумна» та ін., які констатують наявність внутрішнього гендерного конфлікту та низьку самооцінку. Фемінні характеристики проявляються переважно на основі таких якостей як залежність, слабкість, слабкохарактерність, нестійкість, покірність, невпевненість у собі, безініціативність, побоювання бути залишеною, схильність до психічної травматизації. Показник «маскулінні властивості» констатовано у 29,36% респондентів, які відрізняються відчуттям незадоволеності собою, проявляють терплячість, частково переносять образи; показник «інші соціальні ролі» (9,17%) вказує на несвідоме бажання досліджуваних розширити коло оточуючих, опанувати нові навички і знання в суспільстві. Показник «професійні ролі» (6,42%) вказує на те, що респонденти цієї групи не мають чіткого уявлення про професійне майбутнє. В усних відповідях вони частіше відмічали ролі, які відповідають сфері дозвілля, інтересів і захоплень: «я» – «спортсменка»,

«танцюристка», «люблю малювати», «люблю читати» та інше. Високі показники «фемінних» (33,03%) та «маскулінних» (29,36%) характеристик також вказують на регідність. Як виявилось, домінуючим у процесі гендерної ідентифікації дівчат-підлітків шкіл-інтернатів констатовано *мотив уникнення невдач*, тобто їх стійке намагання уникати негативного досвіду у взаємодіях, що пов'язано з боязкістю оцінювання їх поведінки та результатів діяльності іншими людьми.

Таким чином, можна бачити, що дівчата загальноосвітніх шкіл на основі позитивного ставлення до них батьків дуже швидко схильні наслідувати гендерні ролі та реалізовувати різні жіночі статоворольові сценарії. Вони знаходяться в природних умовах серед представників обох статей, починають розуміти їх, наслідувати гендерні моделі поведінки та отримувати за свої дії заохочення. Дівчата-підлітки загальноосвітніх шкіл орієнтовані на рівноправні стосунки з однолітками, тоді як респонденти зі шкіл-інтернатів більшою мірою орієнтовані на підкорення залежність і як наслідок гіперфемінності. Якщо у повних сім'ях йдеться про базове прийняття дівчини і її жіночності, то дівчата-підлітки зі шкіл-інтернатів стикаються, скоріше, з персоналізованою любов'ю і добрим ставленням педагогів, з необхідністю постійно це ставлення «заслужувати» у вихователів, педагогів та інших, тому наслідування ними гендерних ролей відбувається повільно. У зв'язку з цим дівчата загальноосвітніх шкіл значно вільніші у своїх поведінкових проявах, ніж дівчата зі шкіл-інтернатів, котрі прагнуть бути «хорошими» та реалізовувати задані соціокультурні стереотипи. Вчителям, соціальним працівникам та практичним психологам, які працюють з дівчатами-підлітками в умовах шкіл-інтернатів, слід стимулювати їх до наслідування гендерних ролей, презентувати їм як негативні, так і позитивні моделі гендерної поведінки і тоді цей важливий процес буде розгортатися як особистісний і самостійний вчинок дівчат-підлітків.

*Операційний компонент* гендерної ідентичності було досліджено за допомогою опитувальника S.Vem. На основі мисленевих дій: аналізу, узагальнення, інтерпретації, співставлення маскулінних/фемінних якостей, гендерних ролей та стереотипів, ми визначили ступінь вираженості маскулінних/фемінних характеристик у дівчат-підлітків загальноосвітніх закладів та дівчат-підлітків шкіл-інтернатів. Використання цієї методики також дало можливість з'ясувати частину дівчат-підлітків з відповідними статовотиповими і статовонетиповими властивостями, а також відсоток андрогінних особистостей (див. табл.2.7).

Таблиця 2.7

**Кількісні показники (%) типів гендерної ідентичності дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів**

*n = 214*

<b>Групи респондентів</b>	<b>Андрогінна</b>	<b>Маскулінна</b>	<b>Фемінна</b>	<b>Статевонедиференційована</b>
Дівчата-підлітки загальноосвітніх шкіл <i>n = 105</i>	44,21	26,73	28,49	5,57
Дівчата-підлітки шкіл-інтернатів <i>n = 109</i>	16,52	33,94	34,86	14,68

Згідно з кількісними даними дослідження, в дівчат-підлітків із загальноосвітніх шкіл високі показники андрогінного типу особистості притаманні 44,21% респондентам, що здебільшого пов'язано з їх активною суспільною позицією, значними перевагами у різних сферах життєдіяльності. Андрогінність є не протиставленням жіночності й мужності, а їх інтеграцією, вона стирає зумовлені соціокультурними очікуваннями відмінності «чоловічого» та «жіночого». Андрогінний гендерний тип є більш адаптованим до умов соціального середовища. Середні показники розвитку маскулінних властивостей зафіксовано у 26,73% респондентів, для яких характерні упевненість в своїх силах, здатність постояти за себе, гнучкість розуму, оптимістичність, рішучість, надійність, цілеспрямованість. Також зафіксовано

середні показники фемінних властивостей, які притаманні 28,49% респондентам зазначеної вище групі дівчат-підлітків. Для них характерне чітке почуття належності до своєї статі, вони емоційні, жіночні, розуміють інших, проявляють делікатність, повагу до себе й інших. У 5,57% досліджуваних констатували статево-недиференційовані характеристики (прояви агресивності, нездатність взяти на себе відповідальність та ініціативу, закритість у спілкуванні тощо).

Інші результати щодо типу гендерної ідентичності ми спостерігаємо в групі дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів: виявлено високі показники розвитку фемінних властивостей (34,86%), що проявляються у бажанні подобатися іншим, звернути на себе увагу, емоційною нестійкістю, залежністю і непостійністю у стосунках з оточуючими. Низькі показники (14,68%) у дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів констатують розвиток статево-недиференційованих властивостей, що спостерігаються у прояві байдужості до оточуючих, безініціативності, емоційної незворушливості таких дівчат. Високу позицію цієї групи досліджуваних займають показники маскулінних властивостей (33,94%), які респонденти переважно демонструють як сумлінність в навчанні, практичність у особистих інтересах, прагнення допомагати молодшим за віком тієї ж спільноти. Невеликій кількості респондентів цієї групи властиві середні показники андрогінних властивостей (16,52%), як з'ясувалося, це ті дівчата-підлітки, які до десятирічного віку виховувалися в родині, а потім за різних життєвих обставин опинилися у школі-інтернаті.

Отже, високий рівень розвитку маскулінних і фемінних якостей особистості незалежно від умов формування та розвитку гендерної ідентичності зумовлює гнучкість гендерної поведінки дівчат підліткового віку.

Як відомо, гендерні стереотипи визначають зміст всіх елементів гендерної культури і об'єднують їх в єдину гендерну схему, за допомогою якої здійснюється формування моделей гендерних ролей. Через засвоєння

гендерних ролей індивід інтегрує себе в систему культури суспільства. Стереотипи забезпечують їх закріплення і трансляцію, вони функціонують як стандартизовані уявлення про моделі поведінки та риси характеру відповідно до понять «чоловіче та «жіноче». Тим більше, що, як відомо, не існує чисто «чоловічої» або чисто «жіночої» особистості; будь-яка особистість втілює у собі риси як фемінності, так і маскулінності. Тому наші наукові пошуки були сконцентровані на дослідженні гендерних стереотипів дівчат-підлітків. Вивчення гендерних стереотипів за різними аспектами відбувалося за допомогою методу особистісного семантичного диференціалу. У дівчат-підлітків із загальноосвітніх шкіл «образ чоловіка» презентований як сукупність рис, що пов'язана із соціально необмеженою поведінкою, компетентністю, раціональними здібностями, активністю і результативністю; «образ жінки» розкриває соціальні й комунікативні навички, презентує теплоту, емоційну підтримку, часткову обмеженість у свободі і можливості щодо прийняття рішень у різних сферах життєдіяльності. В групі дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів «образ чоловіка» презентований переважно як сукупність характеристик зовнішності, здатність налагодження взаємин з іншими людьми (незалежно від їх статі), виконання батьківських обов'язків; «образ жінки» презентований як експресивний, непослідовний, пасивний і залежний від соціального середовища.

Для ґрунтовного аналізу отриманих результатів ми виходили з поглядів вчених (Л.Кольберг, Е.Маккобі, К.Джеклін, А.Ерхард, С.Бем, Н.Смелзер, Т.Гурко та інші), які виділяють три умовні групи гендерних стереотипів. *Перша група* стереотипів базується на відповідних уявленнях про психологічні риси та якості особистості чоловіків та жінок. Згідно з цими стереотипами чоловіки та жінки є протилежностями (чоловікам приписується активний, творчий початок, здатність вирішувати проблеми, застосовувати розвинуте логічне мислення та власну компетентність; жінкам – репродуктивна функція, вона повинна бути покірною, залежною, емоційною). В основу виокремлення *другої групи* стереотипів покладені соціальні початки.

Ця група стереотипів закріплює професійні ролі чоловіків і жінок. Для жінки головними є ролі сімейні (жінка, мати, господарка), а для чоловіків – ролі професійні. До *третьої групи* гендерних стереотипів вчені відносять стандартизовані уявлення, які пов'язані з відмінностями у змісті праці – жіночої та чоловічої. Місце жінки – у сфері виконавської та обслуговуючої праці, чоловіка – у сфері інструментальної праці та творчої. Усі три групи стереотипів тісно переплетені між собою, мають міцні позиції в суспільстві, а тому є прийнятними в ньому. При цьому існує вплив цих стереотипів, який є прихованим, а тому дуже важко піддається коригуванню [31].

З'ясувалося, що *для дівчат-підлітків із загальноосвітніх шкіл* в образі чоловіка найбільш значущі є його ролі як батька, чоловіка: Дарія С. (13,9 р.) *«Я вважаю, що чоловік має бути головою родини у всьому (дуже приємно бачити чоловіка, коли він стоїть у черзі в магазині або в аптеці). Він також має займатися вихованням дітей, має бути взірцем для них»*, а також його інтелектуальні здібності: Ольга К. (14,5 р.) *«Я ніколи не любитиму чоловіка, який не буде розумним. За його розум я можу пробачити усе»*. На основі отриманого матеріалу ми констатували два еталони образу чоловіка – позитивний і негативний. Позитивний образ включає велику кількість різноманітних емоційних властивостей: «освічений», «інтелігентний», «сміливий», «з твердим характером», «діловий», «вміє достойно триматися у суспільстві», «займається будь-яким видом спорту», «розуміється на сучасній музиці». Воночас існує негативний образ – бідний, емоційно нейтральний і залежить від точки зору дорослих. Стереотипи маскулінності не залишаються без змін. Традиційна маскулінність на передній план висувала фізичну силу, нестриманість у вияві «соціальних почуттів» – гніву, агресії – функціональне ставлення до жінки тощо. Сучасна маскулінність віддає перевагу інтелекту, а не фізичній силі, вимагає виявлення ніжності, такту, стриманості. Водночас у дівочій свідомості з'явилися нові риси: «інтелектуальність», «енергійність», «підприємливість». Сучасна жінка ширше розуміє своє соціальне призначення, не обмежується лише функцією



материнства: Катерина О. (14,5 р.) *«Жінка – розумна, добре розуміється в музиці, чудово танцює, модно, гарно, елегантно одягається, виховує дітей, відвідує кіно і театри, багато читає, вмє смачно приготувати їжу, шие або в'яже, вмє керувати автомобілем»*. Ми спостерігаємо, що високі показники (64,76%) гендерних стереотипів дівчат орієнтовані на партнерство, взаємозамінність статей у виконанні сімейних і соціальних ролей. Крім того, в їх уявленнях збережена тенденція домінування чоловічої статі, оскільки чоловік створює, він зайнятий предметно-інструментальними видами діяльності та має посідати високий соціальний статус, вона – емоційно-експресивними видами діяльності. За середніми показниками (27,62%) гендерні стереотипи дівчат орієнтовані на те, що оточення більшою мірою очікує активності від представників чоловічої статі, ніж від жінок. Низькі показники (7,62%) – констатують наявність недиференційованих гендерних стереотипів.

Для дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів в описах чоловіків і жінок на першому місці ставлення до інших людей (незалежно від їх статі): Марічка Б. (14,2 р.) *«Чоловік в моїх уявленнях такий: він має бути добрим, уважним до оточуючих його людей»* і характеристики зовнішності: Іванка М. (14,3 р.) *«Сучасний чоловік має бути охайним, досить гарно одягненим, високим і широкоплечим»*. Образ жінки доповнюється описом її як дружини і матері: Кароліна О. (14,7 р.) *«Я хочу бачити усіх жінок гарними матерями, які будуть піклуватися про дітей, слідкувати, щоб вони не були голодними і брудними», «Жінка повинна мати довге гарне волосся і модний одяг»*. Щодо позитивного еталону образів чоловіка і жінки, то ми спостерігаємо наступне: він схематичний і в основному складається з моральних вимог та вимог відносно зовнішності: Інна Т. (13,11 р.) *«Чоловіки повинні бути сильними, сміливими, добрими. Не повинні вживати алкогольні напої. Чоловік має піклуватися про жінку, особливо якщо він одружений, ніколи не має вдарити її. Він має бути стриманим, не сваритися», «Жінку хочу бачити гарною, некурячою, яка любить свою сім'ю»*. Негативний еталон, навпаки,

емоційно насичений, різноманітний, досить конкретний. Стрижнем негативного образу для більшості дівчат-підлітків є алкоголізм, а також погане виконання батьківських обов'язків: Тетяна Р. (14,2 р.) *«Я хочу бачити чоловіків спортсменами, гарними, сильними, добре одягненими. Не хочу бачити п'яними, неохайними, брудними, котрі окрім горілки, усе забули»*, *«Не хочу, щоб молода жінка курила і тим більше пиячила»*. Високі показники (23,65%) демонструють, що гендерні стереотипи орієнтовані на те, що оточення більшою мірою очікує активності від представників чоловічої статі, ніж від жінок; середні (59,00%) – гендерні стереотипи чітко невизначені; низькі (22,02%) – гендерні стереотипи недиференційовані.

*Емоційний компонент* гендерної ідентичності було досліджено за допомогою наступного психодіагностичного інструментарію: проективної методики «Гендерна автобіографія» і тесту «Автопортрет» з метою вивчення як дівчата-підлітки оцінюють маскулінні/фемінні якості, гендерні ролі та стереотипи в суспільстві та приймають/неприймають відповідну гендерну роль.

Продуктивність їх використання в нашому психологічному дослідженні не викликає сумніву, оскільки етапу впровадження їх передував етап теоретичної апробації. Питання про застосування проективних методик у вітчизняній психології залишається гостро дискусійним. Існує думка, що вони не є валідними. Між тим, представляються невірними будь-які крайності при вирішенні цього надзвичайно важливого питання: суб'єктивність інтерпретації отриманих даних, труднощі стандартизації, недостатній рівень валідності внаслідок розпливчастості теоретичних концепцій, покладених в основу створення і використання проективних тестів, відсутність оцінки відповідей як правильних і неправильних та ін. Незважаючи на це, проективні методи отримали досить високу оцінку фахівців-практиків. В.Блейхер і Л.Бурлачук зазначають, що психологи потребують їх в експериментальних процедурах дослідження особистості, вони є досить дієвим інструментом.

Крім того, своєю багаторічною історією довели придатність до вирішення багатьох завдань прикладної психології.

Аналіз та узагальнення результатів, відображених у текстах гендерних автобіографій респондентів обох груп, було проведено за наступними напрямками: 1) виокремлення досить часто використаних характеристик гендерної ідентичності; 2) систематизація гендерних уявлень; 3) визначення здатості суб'єкта ідентифікуватися з певним об'єктом; 4) вивчення емоційних зв'язків, які суб'єкт ідентифікації встановлює з певною групою людей.

Перша група була презентована *дівчатами-підлітками, які виховуються в повних сім'ях та навчаються в загальноосвітніх закладах*. Аналіз результатів дозволив визначити, що дівчата цієї групи пам'ятають себе у віці 3-4 років (молодша група дитячого закладу). Усвідомлення відмінностей між статями міцно було закріплене в свідомості вже у віці 6-7 років (95,46% відповідей опитаних). Дівчата-підлітки зазначають, що це переважно вплив обох батьків, бабусь, дідусів, вихователів (90,89% відповідей опитаних). На цей же віковий період випадає розуміння різного ставлення до дівчат та хлопців. Дівчата-підлітки надавали перевагу грі з ляльками, м'якими іграшками, дитячою косметикою, посудом тощо (70,91% опитаних), що повністю відповідає нормативному розвитку відповідної поведінки. Ігри вибирали групові активні, учасниками яких були представники обох статей; це пояснює той факт, що спільні ігри сприяли обміну досвідом в спілкуванні й в поведінці. Одяг був класичний та жіночий: сукні, спідниці, увага приділялась зачісці, за цим слідували мами, бабусі, вихователі, іноді батько. Діана К. (14,9 р.) вказала: *«Пригадую як мене збирали до школи, разом із батьками довго вибирали мені гарні черевички та спідницю»*. Вважають, що жінка має бути ніжною, відданою, розумною, жіночою, порядною, мудрою, активною в громадському та суспільному житті, спорті, роботі. Чоловіки: розумними, цілеспрямованими, щирими, володіти витримкою, вихованими, чуйними, вести здоровий спосіб життя. Тетяна Ж. (14,4 р.) вказала: *«Мені подобається, коли жінка порядна і чесна, а чоловік*

*турботливий, чемний, може допомогти».* Оксана Л. (15,1 р.) відмітила: *«Сучасна жінка – активна, розумна, чоловік – працюючий, сильний, приділяє увагу своїй родині».* Розуміють різницю між жіночою та чоловічою статтями, міжособистісними стосунками та родом діяльності. Вони також відмічають, що гендерні стереотипи негативно впливають на взаємодію жінок та чоловіків (65,37% відповідей опитаних). Більшість переконані, що оточення більшою мірою очікує активності від чоловіка, ніж від жінки.

Другу групу презентували *дівчата-підлітки, які виховуються і навчаються в школах-інтернатах.* Аналіз якісних результатів показав, що більшість з них пам'ятає себе у віці від 3 до 8 років (майже 90,27% опитаних), відмінності між представниками різної статті відчували у віці 10 років, неоднакове ставлення дорослих до дівчат і хлопців почали усвідомлювати у віці 11-13 років. Відповідаючи на запитання, дівчата переважно відмічали, що надавали перевагу грі з хлопцями (81,56% відповідей). Ольга К. (14,5 р.) відповіла: *«У дитинстві дуже любила рухливі ігри, коли збирались разом з хлопцями у нас на подвір'ї».* Марина Г. (13,8 р.) вказала: *«Завжди було цікаво дізнатись, в які ігри грають хлопці. Разом із подружкою Світланою заздалегідь домовлялись, що йдемо грати з хлопцями, бо з ними набагато цікавіше».* Це пояснює той факт, що у спільній взаємодії дівчата здатні опановувати різні соціальні ролі. Ігри вибирають групові та рухливі. Іграшки, казки, мультфільми відображають фемінний характер (ляльки, м'які іграшки тощо). В ранньому віці одяг був зручний, який не відрізнявся від одягу хлопчиків; у молодших класах носили спідницю; сьогодні надають перевагу джинсам, шортам, іноді вдягають сукні. Зазначають, що оточення вимагає від дівчинки бути слухняною, охайною, скромною, спокійною, розумною, вихованою, ввічливою; від хлопчика бути сміливим, активним. Поведінкові зразки, які нав'язують у школі: треба гарно вчитися, бути спокійною, вихованою. Марія О. (14,6 р.) відповіла: *«Пригадую, що наша вихователька завжди проводила окремі розмови з дівчатами та казала нам, що освіта для жінки – це дуже*

*важливо*». Більшість з них не усвідомлюють, які є взаємини між представниками різної статі (85,47% респондентів не відповіли на питання). Визначають, що більшою мірою на них вплинули вчителі, вихователі, дальні родичі, телебачення (приклади відомих людей, мода тощо). У чоловіках вони цінують мужність, душевність, любов, силу, щирість, ласку; в жінках розуміння, піклування про інших. Досліджувані дівчата-підлітки вважають, що чоловіки повинні працювати, а жінка виконувати домашню роботу і виховувати дітей. Катерина С. (12,10 р.) зазначила: *«Дуже добре, коли жінка вдома, в неї все доглянуто і квартира, і діти. Чоловік має бути на роботі, заробляти гроші для своєї родини»*. Цю групу характеризує утриманське ставлення до взаємин з протилежною статтю.

На основі поглибленого аналізу наукових джерел з проблеми та проведеного дослідження можна зробити наступні висновки: в першій групі – 80,95% досліджуваних мають високий рівень усвідомлення властивостей своєї гендерної ідентичності, а також механізмів, за допомогою яких здійснюється її конструювання, вони чітко відрізняють статево-типізовані диференційовані впливи батьків різної статі на розвиток у них маскулінних і фемінних якостей, активно взаємодіють з представниками обох статей в різноманітних життєвих ситуаціях, повноцінно приймають свою жіночу роль, яка позитивно підкріплюється ставленням до них люблячих дорослих (батьки, бабусі, педагоги та ін.); 14,29% респондентів мають середній рівень усвідомлення, ці дівчата-підлітки чітко дотримуються настанов дорослої жіночої групи та переймають їх досвід; 4,76% опитаних мають низький рівень, приймають жіночу роль тільки на основі біологічних характеристик, але не розуміють це як відбувається у соціальному контексті, їм бракує життєвих знань, інформації та досвіду. В зазначеній групі переважають андрогінні моделі гендерної поведінки, оскільки у дівчат-підлітків із повних родин є усі можливості для активної суспільної взаємодії (див. рис. 3).

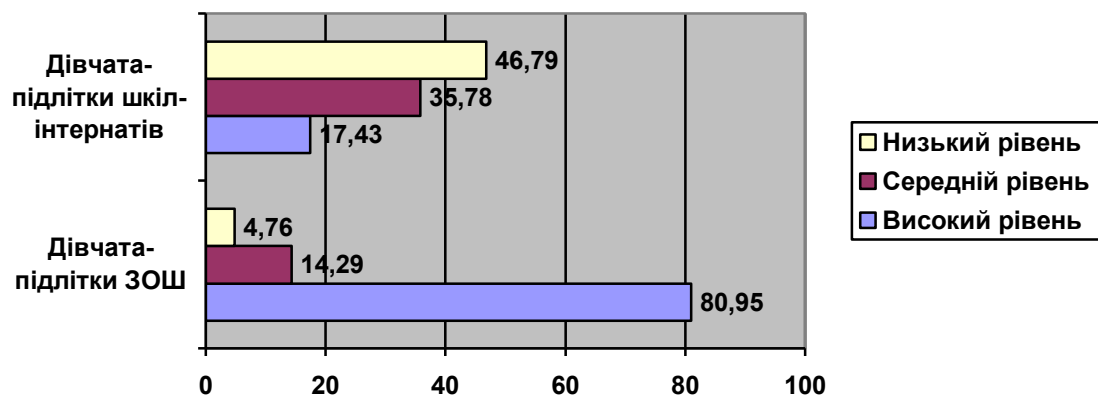


Рис.3. Рівні усвідомлення (%) дівчатами-підлітками характеристик гендерної ідентичності

Як бачимо, у ході експерименту згідно результатів проєктивної методики «Гендерна автобіографія» виявлено, що в другій групі лише 17,43% респондентів мають високий рівень усвідомлення характеристик своєї гендерної ідентичності та механізмів, за допомогою яких здійснюється її конструювання: вони розуміють вплив та значення жіночої групи на формування суто жіночої поведінки, ролі повноцінної сім'ї для гармонійного розвитку особистості; 35,78% з них мають середній рівень усвідомлення, що проявляється у прийнятті себе як представниці жіночої статі, дотримання відповідних моделей поведінки; 46,79% опитаних мають низький рівень, який свідчить про необізнаність і нерозуміння соціальної і біологічної ролі своєї статі, проявляють недиференційовані властивості. В цій групі переважають абстрактні й фемінні моделі гендерної поведінки, а також високий рівень залежності від гендерних стереотипів, які нав'язані як суспільством, так і закритістю виховного середовища, де постійно перебувають ці дівчата.

За даними проєктивної методики «Автопортрет» *дівчата-підлітки*, які виховуються в загальноосвітніх закладах позитивно оцінюють свої якості, здібності, зовнішність і соціальну значущість, в малюнках спостерігається позитивне самоставлення, адекватна самооцінка. Як свідчать експериментальні дані, переважна більшість з них (74,28%) мають адекватну самооцінку з тенденцією до завищеної, водночас як у школі-інтернаті такого

рівня самооцінка була зафіксована лише у 18,35% респондентів. Недиференційована самооцінка притаманна більшій половині депривованих дівчат-підлітків (69,72%) і тільки п'ятій частині їх однолітків із загальноосвітніх шкіл. Неадекватно низька самооцінка зустрічається у незначній частині дівчат-підлітків у обох групах досліджуваних (1,91% – у сім'ї проти 8,26% – в інтернатах). Неадекватно висока самооцінка, констатована лише у двох дівчат-підлітків школи-інтернату (це становить 7,29% від усієї вибірки), у загальноосвітній школі не зафіксовано. У цих досліджуваних переважає ціннісне ставлення до власної жіночої ролі, яка підтримується позитивним ставленням люблячих дорослих (батьків, родичів, педагогів та ін.). Таке ставлення детермінує прояви у досліджуваних *позитивних емоцій* (задоволення, радості, захвату), які мотивують їх до здійснення конструктивних вчинків та підвищення активності.

Що стосується результатів відносно *дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів*, то 93,33% з них мають проблеми із соціальною адаптацією, оскільки відсутні самостійні соціальні контакти з оточуючим світом. Констатовано незнання соціальних атрибутів гендерної ролі, для них властиві *негативні емоції* (невдоволення, розчарування, смуток), які вказують на невідповідність їх реальних обставин життя бажаним параметрам та є причиною пасивності. Вони мають високі показники емоційності, 64,22% з них не задоволені своєю зовнішністю, в малюнках відмічаються показники дисгармонійних ознак, майже всі респонденти обмежились лише зображенням обличчя. Це пов'язано із соціально-рольовим конфліктом, порушенням або несформованістю розвитку образу «Я»: схильність до ігнорування своєї жіночності, невміння розкрити її поєднується зі стійкою заниженою самооцінкою, особливо в її статево-рольовому аспекті. Одразу стає зрозумілим той факт, що школи-інтернати, а також висока міра ізоляваності дівчат-підлітків від широкого соціального оточення формують ряд специфічних психологічних особливостей: відчуття непотрібності,

покинутості, самотності, несвободи, непривабливості для протилежної статі та ін. Результати обстеження отримали своє відображення у табл.2.8.

Таблиця 2.8

**Кількісні показники (%) розвитку самооцінки дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів**

n=214

Рівні самооцінки	Дівчата-підлітки загальноосвітніх шкіл n=105		Дівчата-підлітки шкіл-інтернатів n=109	
	Абс. к-ть	%	Абс. к-ть	%
Неадекватно висока самооцінка	-	-	4	3,67
Тенденція до завищення самооцінки	78	74,28	20	18,35
Недиференційована самооцінка	25	23,81	76	69,72
Неадекватно низька самооцінка	2	1,91	9	8,26

Звернемося до показників загальної самооцінки в групах досліджуваних (див.табл.2.8). *Дівчата-підлітки, що виховуються в умовах загальноосвітніх закладах*, з високими показниками самооцінки (74,28%) швидше досягають бажаних результатів, здатні самостійно презентувати і оцінювати свої можливості, позитивно сприймають себе, простежується позитивний зв'язок між «Я-ідеальним» і «Я-реальним», що відображає відповідність їх уявлення про те, якими б вони хотіли бути і про те, якими вони є насправді. Респонденти із середніми показниками самооцінки (23,81%) помірковано оцінюють свої можливості, в колі дорослих, незнайомих ситуаціях іноді проявляють як впевненість, так і невпевненість у собі. Досліджувані дівчата-підлітки з низькими показниками самооцінки (1,91%) скуті у спілкуванні, несамотійні, бояться проявляти ініціативу.

Отримані результати показують, що *дівчатам-підліткам зі шкіл-інтернатів* з високими показниками недиференційованої самооцінки (69,72%) властивий слабкий, незначний зв'язок між уявленнями свого ідеалу і про свої реальні риси, нечітке та недиференційоване уявлення свого «Я-ідеального» та «Я-реального», що виступає ознакою психічної депривації.



Досліджуваним із середніми показниками самооцінки (18,35%) властива тенденція до її завищення, вони намагаються досягти позитивного схвалення себе, бути сумлінними у тих видах діяльності, які є важливими для дорослих, що оточують їх. Респондентам з низькими показниками неадекватно високої самооцінки (3,67%) властиві егоцентризм, вихвалання, хизування; з низькими показниками неадекватно низької самооцінки (8,26%) властиві прояви ригідності, інертності, несамостійності, безініціативні, безвідповідальності. Це не тільки підтвердження хаотичності внутрішнього світу дівчат-підлітків школи-інтернату, скільки характерна ознака їхньої основної тактики, що вироблена на противагу негативним чинникам деприваційної системи розвитку. Замкнутість комунікативного ареалу, перенасичена обмеженим спілкуванням, одноманітністю партнерів, тем і способів отримання інформації, породжують нагальну потребу в спілкуванні та прийнятті.

Крім того, аналіз емпіричного досвіду, отриманого в інтернатних закладах, свідчить про негативну «Я-концепцію» та ситуативну самоідентичність у дівчат-підлітків, що виховуються поза сім'єю. Основну причину зазначеної обставини більшість дослідників (Я.Гошовський, І.Дубровіна, Й.Лангмейєр, З.Матейчек, Г.Прихожан, А.Пугачьова, Е.Сергієнко, Н.Толстих, Л.Шипіцина) вбачають у наявності великої кількості дорослих різних за своєю поведінкою і характером емоційного ставлення, між якими розподіляються материнські функції. Наслідком такої множинності контактів є недиференційована гендерна ідентичність і деформована «Я-концепція» підлітків із закритого виховного закладу. Також у цих дівчат значна результативна перевага тих показників, що характеризують конформне становище депривованої особистості (довірливість, залежність, міжособистісна тривожність, замкнутість). Насамперед це свідчить про негативний вплив режиму життєіснування в умовах шкіл-інтернатів на становлення самосвідомості дівчат-підлітків.

Емпіричне дослідження інформаційного, мотиваційного, операційного, емоційного компонентів гендерної ідентичності дівчат підліткового віку,

як системи уявлень про гендерні властивості особистості дозволяє провести узагальнений аналіз генези зазначеного вище психологічного утворення, а також обчислити відсотковий розподіл дівчат-підлітків із загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів за рівнями її розвитку. На нашу думку, одним з можливих засобів оцінювання рівня розвитку гендерної ідентичності згідно усіх її структурних компонентів є прийнятний нами алгоритм:

- на основі критеріїв оцінювання та аналізу результатів діагностичних даних, отриманих у ході констатувального етапу дослідження, нами виділені показники розвитку за кожним із компонентів (інформаційний, мотиваційний, операційний, емоційний) гендерної ідентичності дівчат-підлітків, які презентовані у цьому підрозділі, які, на нашу думку, є основними для її вияву. Таким чином, виокремлено основні показники, за якими можна оцінити рівень сформованості гендерної ідентичності особистості підліткового віку;
- оскільки рівні розвитку кожного з вищезазначених показників виражені числовими даними, ми оцінили низький рівень розвитку всіх показників одним балом (1 б.), середній – двома балами (2 б.), високий рівень розвитку трьома балами (3 б.);
- підраховали суму балів за кожним із показників. Мінімальна сума балів становить 1, максимальна – 21;
- у відповідності до мінімального та максимального значення за кожним показником та застосовуючи метод рівномірного математичного розподілу рівні розвитку гендерної ідентичності статистично визначили наступним чином:  $1 \leq \text{низький} \leq 7$ ;  $8 \leq \text{середній} \leq 14$ ;  $15 \leq \text{високий} \leq 21$ .

Психологічна інтерпретація кожного рівня розвитку гендерної ідентичності підлягала експертному оцінюванню, яке проводилося практичними психологами загальноосвітніх закладів (Введенська гімназія № 107 Подільського району м. Києва; гімназія № 153 ім. О.Пушкіна

Шевченківського району м. Києва; український коледж ім. В.О.Сухомлинського (ЗОШ № 272) Дніпровського району м. Києва) та спеціалізованих шкіл-інтернатів (Бучанська школа-інтернат для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки та піклування; Боярська спеціальна загальноосвітня школа-інтернат I-II ступенів; спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 11 для дітей з ослабленим зором; спеціальна загальноосвітня школа-інтернат № 12 для дітей-сиріт і дітей, які залишились без піклування батьків) м. Києва та Київської області.

Таким чином, рівень розвитку гендерної ідентичності дівчат підліткового віку, визначався відповідно до рівня інтегрованості та цілісності прояву інформаційного, мотиваційного, операційного та емоційного компонентів та критеріїв оцінювання. Нагадаємо, що критеріями розвитку гендерної ідентичності особистості є: співвідношення маскулінних, фемінних якостей особистості; стійкість гендерних установок відносно сімейних стосунків (традиційні, егалітарні, невизначені), залежність від гендерних стереотипів; дотримання гендерної ролі.

Провівши якісний аналіз результатів дослідження та впливу соціально-психологічних чинників на розвиток гендерної ідентичності різних груп дівчат-підлітків, нами було виокремлено показники високого, середнього та низького рівнів, обґрунтування яких відбувалося на основі наступних критеріїв: співвідношення маскулінних, фемінних, якостей особистості; стійкість гендерних установок відносно сімейних стосунків (традиційні, егалітарні, невизначені); залежність від гендерні стереотипи; дотримання гендерної ролі. Зауважимо, що визначення рівнів також базувалося на обґрунтуваннях наукових поглядів вчених С.Бем, О.Кікінеджи, Е. Маккобі, О. Мудрика, Т.Репіної та використання методу рівномірного математичного розподілу. А наш розподіл базувався на припущенні відносно того, що андрогінність є найбільш сприятливою для адаптації в умовах сучасного суспільства властивістю особистості, а дотримання якогось полярного типу гендерної ідентифікації робить людину менш лабільною та в деяких життєвих

ситуаціях може створювати труднощі в міжособистісній взаємодії. Таким чином, високий рівень розвитку гендерної ідентичності властивий для андрогінного типу особистості, середній – для маскулінного та фемінного, низький рівень відмічається в індивідів з гендерно-недиференційованим типом особистості, які мають невизначені уявлення про свою статеву роль.

Характеристику рівнів розвитку гендерної ідентичності особистості підліткового віку подано в табл.2.9.

**Таблиця 2.9**

**Рівні та показники розвитку гендерної ідентичності  
дівчат підліткового віку**

Рівні	Показники
<b>Високий</b>	<p><u>Інформаційний компонент</u>: гендерні установки дівчат-підлітків відносно сімейних стосунків – егалітарні (відсутній чіткий розподіл сімейних ролей «чоловічі» і «жіночі», повага до приватних справ, особистих таємниць, невтручання в інтимний світ без запрошення).</p> <p><u>Мотиваційний компонент</u>: у взаємодіях (взаєминах, спілкуванні, різних видах діяльності) з оточуючим світом дівчата-підлітки проявляють переважно андрогінні якості особистості: поводяться незалежно, демонструють доброзичливість, комунікативність, терпимість, толерантність, щирість, врівноваженість; здатні відстоювати свої власні погляди та переконання; виявляють наполегливість; цілеспрямованість у досягненні поставленої мети; чітко, свідомо уявляють своє професійне майбутнє; самооцінка позитивна; проявляють ціннісне ставлення до себе (оточуючих).</p> <p><u>Операційний компонент</u>: у дівчини-підлітка цілісне осмислення себе як представниці жіночої групи; особистість реально оцінює навколишню дійсність, здатна формувати модель поведінки згідно з індивідуальними переконаннями, соціальними й гендерними нормами. Гендерні стереотипи орієнтовані на партнерство, взаємозамінність статей у виконанні сімейних і соціальних ролей. Уявлення про чоловічі/жіночі види діяльності диференційовані: він зайнятий предметно-інструментальними видами діяльності; вона – емоційно-експресивними видами діяльності. Гендерна роль сформована; дівчата-підлітки повноцінно приймають жіночу роль (готовність до виконання природою детермінованої репродуктивної функції).</p>

	<p><u>Емоційний компонент</u>: ототожнюють себе з відповідною гендерною групою, дуже швидко встановлюють конструктивні емоційні зв'язки; материнські обов'язки визнають як основне призначення жінки; здатні встановлювати рівні, партнерські стосунки з представниками обох статей.</p>
<b>Середній</b>	<p><u>Інформаційний компонент</u>: гендерні установки відносно сімейних стосунків – традиційні, негармонійні (сім'я, де усі домашні справи мають чіткий розподіл між чоловіком і жінкою, і більшу частину з них виконує дружина).</p> <p><u>Мотиваційний компонент</u>: у взаємодіях (взаєминах, спілкуванні, різних видах діяльності) з оточуючим світом дівчата-підлітки проявляють маскулінні або фемінні якості особистості: спостерігається врівноваженість, доброзичливість, іноді безкомпромісність на зауваження з боку дорослих; відмічається як само розуміння і самоприйняття, так і неузгодженість уявлень про себе; варіативне ставлення і труднощі у виборі професії; не спроможні структурувати далекі життєві цілі, мають нечітку позицію щодо ставлення до власного майбутнього.</p> <p><u>Операційний компонент</u>: у дівчини-підлітка суперечлива структура самоусвідомлення себе як жінки. Гендерні стереотипи орієнтовані на очікування активності від представників чоловічої статі, ніж від жіночої. Гендерна роль сформована; прийняття жіночої ролі відбувається з невеликими труднощами, бракує життєвого досвіду та відповідних знань.</p> <p><u>Емоційний компонент</u>: конструктивно ототожнюють себе з групою жінок; мають позитивне ставлення до власної гендерної ролі; емоційні зв'язки встановлюють легко, при цьому швидко приймають норми та цінності групи; достатній рівень усвідомлення жіночих гендерних характеристик.</p>
<b>Низький</b>	<p><u>Інформаційний компонент</u>: гендерні установки відносно сімейних стосунків традиційні або невизначені (не виражений типовий варіант розподілу внутрішньо-сімейних ролей).</p> <p><u>Мотиваційний компонент</u>: у взаємодіях (взаєминах, спілкуванні, різних видах діяльності) з оточуючим світом дівчата-підлітки проявляють переважно фемінні якості особистості: веселість, лояльність, співчутливість, спостерігається в деяких випадках висока тривожність, емоційна залежність, нездатність взяти на себе відповідальність, низька самооцінка через соціальне неприйняття, схильність до депресивних станів. Простежується дифузність професійних планів на майбутнє; наявні труднощі у постановці життєвих цілей; несформована свідомо позиція щодо майбутнього.</p> <p><u>Операційний компонент</u>: у дівчини-підлітка стереотипна структура усвідомлення свого «Я» через категорію «жінка». Гендерні характеристики не займають провідного положення в</p>

	<p>структурі особистості дівчат-підлітків; гендерні стереотипи традиційні. Сформовані чіткі уявлення про зміст, переваги жіночої гендерної ролі та соціальні можливості жінок, при цьому властивий низький рівень задоволеності жіночою гендерною роллю, її прийняттям.</p> <p><u>Емоційний компонент:</u> виражена неоднозначність взаємодії зі своїми ровесницями в умовах жіночої формальної групи, яка впливає на фіксацію дівчиною себе у жіночій гендерній ролі; схильні до побудови залежних стосунків з партнером.</p>
--	--

Кількісна обробка отриманих результатів за всіма психодіагностичними методиками та виявлення рівнів розвитку гендерної ідентичності кожного з показників зазначеного психологічного феномена дозволили нам встановити особливості відсоткового розподілу дівчат-підлітків за високим, середнім та низьким рівнями. Нагадаємо, що порівняння рівнів прояву показників деталізації гендерної ідентичності особистості здійснювалося за допомогою t-критерія Ст'юдента (відмінність достовірна на рівні 0,01). Отримані дані ілюструє таблиця 2.10.

Таблиця 2.10

**Кількісні показники (%) рівнів розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів**

n=214

Групи респондентів	Рівень розвитку гендерної ідентичності					
	Високий		Середній		Низький	
	Абс.к-ть	%	Абс.к-ть	%	Абс.к-ть	%
Дівчата-підлітки загальноосвітніх шкіл n=105	48	45,71	32	30,48	25	23,81
Дівчата-підлітки шкіл-інтернатів n=109	26	23,85	52	47,71	31	28,44
Всього n=214	74	69,56	84	78,19	56	52,25
t – критерій Ст'юдента	–	p ≤ 0,05	–	–	–	p ≤ 0,05

Здійснивши якісний аналіз, ми бачимо, що основна кількість дівчат-підлітків загальноосвітніх закладів (30,48%) та дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів (47,71%) має середній рівень розвитку гендерної ідентичності.

Це означає, що для цих дівчат підліткового віку більшою мірою властива часткова незрілість у гендерних уявленнях. Їх гендерна поведінка залежить від установок, що продукуються їх референтними групами. Домінуюча частка дівчат обох груп не мають достатнього досвіду гендерної взаємодії з представниками протилежної статі та реалізації жіночої ролі. Вони зможуть повноцінно реалізувати їх в період репродуктивного віку. Разом з тим, проаналізувавши кількісні показники цього психологічного утворення стає зрозумілим, що в ході дорослішання система гендерних властивостей особистості буде ускладнюватися. Про це свідчать менші показники (від 28,44% до 23,81%) за низьким рівнем та збільшення від 23,85% до 45,71% по високому. Це означає, що в сучасних умовах соціалізації в особистості підліткового віку, з часом гендерні уявлення стають більш диференційованішими, насичуються різними формами. Дівчата-підлітки із загальноосвітніх шкіл на відміну від дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів є більш об'єктивними у своїх емоційно-оцінних переживаннях, що ґрунтуються на власному досвіді застосування знань, умінь та навичок гендерної взаємодії.

На нашу думку, високий рівень (45,71%) розвитку гендерної ідентичності, який домінує у дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл вказує на достатній розвиток андрогінних якостей особистості, їм властива цілісна структура осмислення себе як представниці жіночої групи, завдяки якій особистість реально оцінює навколишню дійсність, здатна формувати модель поведінки згідно з індивідуальними переконаннями, враховуючи при цьому соціальні, у тому числі й гендерні норми. У дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів домінують середній (47,71%) та низький (28,44%) рівні розвитку гендерної ідентичності. Середній рівень гендерної ідентичності свідчить, що дівчата-підлітки проявляють фемінні якості особистості, спостерігається доброзичливість, іноді безкомпромісність на зауваження з боку дорослих; гендерні уявлення неповні, продукуються через призму стереотипних установок референтної групи; гендерна ідентичність відповідає власній біологічній статі, виявляють незадоволеність своїми пубертатними змінами і

мають бажання змінити власний вигляд. Респондентам з низьким рівнем гендерної ідентичності притаманні такі властивості як: однотипні або фрагментарні базові гендерні уявлення, ідентифікують себе в ролі індивідів з гендерно-недиференційованим набором якостей, презентують себе егоцентрично.

Провівши порівняльний аналіз показників розвитку гендерної ідентичності у респондентів обох груп, ми отримали дані (див. табл. 2.10), які ілюструють відмінності у генезі гендерних уявлень дівчат-підлітків обох груп, за якими дівчата із загальноосвітніх закладів мають кращі показники розвитку гендерної ідентичності, наприклад, за високим рівнем (45,71%), ніж дівчата зі шкіл-інтернатів (23,85%). Як видно з таблиці 2.10, всього високий рівень розвитку гендерної ідентичності мають 69,56% учасників експерименту, а 78,19% респондентів опинилось в межах середніх показників. Та незважаючи на цей показник, отримані результати не можна вважати задовільними, оскільки 52,25% дівчат-підлітків обох груп характеризуються низьким рівнем розвитку гендерної ідентичності. Ми усвідомлюємо, що наведені цифри є дещо відносними. Однак, на нашу думку, можливі похибки в кілька відсотків суттєво не впливають на загальну картину та висновок про необхідність цілеспрямованої роботи щодо розвитку і гармонізації становлення гендерної ідентичності особистості в підлітковому віці, а також здійснення цілеспрямованого переорієнтування дівчат-підлітків зі стереотипно-традиційних на андрогінні гендерні ролі. Результати дослідження за структурними компонентами гендерної ідентичності ми розглянемо у наступному розділі.

Отже, для особистості підліткового віку притаманні такі рівні розвитку гендерної ідентичності:

- **високий** – гендерна ідентичність дівчат-підлітків має цілісну структуру, яка більш лабільна у взаємодіях, гендерна роль сформована; гендерні стереотипи орієнтовані на партнерство, повноцінно ототожнюють себе з відповідною гендерною групою, швидко встановлюють з оточуючими



конструктивні емоційні зв'язки на рівні партнерських стосунків; переважає андрогінна модель гендерної поведінки: поводяться незалежно, демонструють доброзичливість, комунікативність, толерантність, врівноваженість, здатні відстоювати власні погляди та переконання, наполегливі, цілеспрямовані у досягненні мети, чітко уявляють своє професійне майбутнє, диференціюють чоловічі та жіночі інструментальні види діяльності; гендерні установки відносно сімейних стосунків – егалітарні.

- *середній* – гендерна ідентичність дівчат-підлітків має цілісну структуру, яка більш ригідна у взаємодіях, гендерна роль вміщує сформовані фемінні властивості; гендерні стереотипи орієнтовані на активність представників чоловічої статі, конструктивно ототожнюють себе з групою жінок, емоційні зв'язки встановлюють легко, при цьому швидко приймають норми та цінності референтної групи; домінує маскулінна або фемінна модель гендерної поведінки: демонструють врівноваженість, доброзичливість, але безкомпромісні у взаємодіях з дорослими; гендерні установки відносно сімейних стосунків – традиційні.

- *низький* – гендерна ідентичність дівчат-підлітків має дифузну структуру, простежується невизначеність гендерної ролі; гендерні стереотипи спрямовані на побудову залежних відносин з представниками протилежної статі; властива лише фемінна модель гендерної поведінки: проявляють пасивність, ригідність у взаємодіях та безпричинну веселість, у складних ситуаціях спостерігається висока тривожність, емоційна залежність, нездатність взяти на себе відповідальність; гендерні установки відносно сімейних стосунків невизначені.

Цікавою виявилася така тенденція, що окрім дослідження особливостей гендерної ідентичності, ми паралельно змогли спостерігати і виділити такі причини, які негативно впливають на розвиток зазначеного вище психологічного феномену в підлітковому віці: довготривала емоційна депривація в умовах інтернатного середовища; порушення гендерної ідентифікації з образом батьків в результаті засвоєння дівчатами

неузгоджених установок маскулінності/фемінності в сім'ї; формування емансипаційних установок у представниць жіночої статі засобами масової інформації, які акцентують увагу на досягненнях жінок у традиційно чоловічих видах праці або спорту, і цим самим можуть інколи спричинити маскулінізацію поведінки дівчат підліткового віку; помилки батьків у сфері соціально-статевого контролю за поведінкою дівчат, що виявляються у різних формах обмежень їх життєдіяльності.

Отримані емпіричні результати дозволяють всебічно розкрити природу особливостей розвитку гендерної ідентичності, глибше зрозуміти вплив виховного середовища (загальноосвітні школи та школи-інтернати) на формування зазначеного феномена, розширити уявлення про соціально-психологічні чинники, котрі якісно та кількісно визначають зміни. Життєвий стиль особистості є адекватним контекстом аналізу гендерної ідентичності, що дозволяє зрозуміти й дати оцінку, який тип гендерної ідентичності є успішним, і який забезпечує найбільш високий рівень суб'єктивного благополуччя. Становлення гендерної ідентичності є важливою основою вибору в майбутньому професії, побудови сімейного життя, особистісного самовизначення.

### **Висновки до другого розділу**

У процесі емпіричного дослідження, реалізувавши одне з першочергових завдань, виокремлено критерії для оцінки гендерної ідентичності, а саме: маскулінні / фемінні / андрогінні якості особистості; гендерні установки відносно сімейних стосунків (традиційні, егалітарні, невизначені), гендерні стереотипи; гендерна роль.

*Дівчатам-підліткам, які навчаються у загальноосвітніх закладах властивий переважно андрогінний тип гендерної ідентичності (поєднання традиційно жіночих та чоловічих властивостей): поводяться незалежно, демонструють доброзичливість, комунікативність, терпимість, толерантність, щирість та врівноваженість, здатні відстоювати свої власні погляди та переконання, виявляють наполегливість, цілеспрямованість у досягненні*

поставленої мети, чітко і свідомо уявляють своє професійне майбутнє, самооцінка позитивна. Проявляють ціннісне ставлення до себе і до оточуючих. У структурі гендерної ідентичності дівчат цієї групи домінуючим виступає мотиваційний компонент, оскільки для них властиве нормативне прагнення бути схожими на реальний чи ідеальний взірець, що стосується вибору ними об'єкта гендерної ідентифікації.

*Дівчатам-підлітків школ-інтернатів* властивий маскулінний/фемінний тип гендерної ідентичності: демонструють сумлінність в навчанні, практичність у особистих інтересах, прагнення допомагати молодшим за віком тієї ж спільноти, також залежність, покірність, легку збудливість, скромність, мінливість, обережність, схильні оцінювати себе як поважних, практичних, мужніх, терплячих. Поєднання цих полярних параметрів дозволяє говорити про домінування реалізації традиційного «жіночого сценарію». Їм властиві труднощі у виборі професії, вони не достатньо спроможні структурувати життєві цілі. У зв'язку з депривацією сімейної взаємодії, тривалої соціальної ізоляції та переважно жіночого виховного середовища, в структурі гендерної ідентичності дівчат цієї групи домінуючим виступає операційний компонент. Це також пов'язано і з тим, що його потрібно розвивати.

У попередньому розділі нашого дисертаційного дослідження ми детально розглянули й конкретизували групи чинників окремо для кожної групи респондентів. Саме завдяки цьому ми змогли комплексно підійти до розуміння психологічних особливостей розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів. Виявлені результати на етапі констатувального етапу дослідження дають підставу стверджувати про наявність відхилення в особистісному і гендерному розвитку, труднощів у процесі соціалізації дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів, а також – необхідність ресоціалізації цієї групи дівчат, завдяки чому вони зможуть гармонізувати «Я-концепцію», гендерні уявлення про жіночу роль та самосвідомість.

### РОЗДІЛ 3

## ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНОЇ ІДЕНТИЧНОСТІ ДІВЧАТ-ПІДЛІТКІВ В УМОВАХ ШКІЛ-ІНТЕРНАТІВ

Третій розділ дисертаційного дослідження присвячений висвітленню психологічного супроводу розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів, проаналізовано результати апробації програми формульованого етапу дослідження. Розроблено методичні рекомендації практичним психологам щодо розвитку гендерної ідентичності дівчат підліткового віку в умовах шкіл-інтернатів.

### **3.1. Програма з розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів**

Різноманітний інтелектуальний та особистісний розвиток дівчат-підлітків вимагає створення оптимальних психологічних та педагогічних умов, що забезпечують повноцінне проживання ними перехідного періоду і тим самим сприяють реалізації їх індивідуальних творчих потенцій. Розвиток не може відбуватися «з нічого», новоутворення не виникають самі по собі, вони є підсумком певного життєвого досвіду зростаючої особистості, отриманого нею в результаті активного виконання різних форм суспільно-корисної діяльності [2;3;8]. Необхідність застосування психологічного супроводу у нашому дисертаційному дослідженні є наслідком гуманізації навчально-освітнього процесу, яка пов'язана з пошуком і освоєнням можливостей втілення інноваційного та концептуального підходу у практичну діяльність. На сьогодні в сучасній психологічній практиці психологічний супровід трактується як уся професійної діяльності психолога (Р.Бітянова, Р. Овчарова та ін.); як різновид процесу навчання та виховання (Л.Божович, Н. Крилова); як сприяння дитині в її розвитку (О.Асмолов); як

допомога в соціальному вихованні (А.Мудрик, В.Слободчиков) та ін. Це особлива психолого-педагогічна технологія, об'єднуюча комплекс взаємозв'язаних і взаємообумовлених заходів, які представлені різними психологічними методами і прийомами, що проводяться з метою забезпечення оптимальних психологічних умов для розвитку гендерної ідентичності особистості підліткового віку, розкриття й реалізації її внутрішнього потенціалу, формування здатності до самостійних дій і вільного вибору відповідної гендерної моделі поведінки.

Як зазначають російські й українські науковці В.Абраменкова, В.Васютинський, К.Веселовська, Т.Говорун, П.Горностай, О.Здравомислова, О.Кікінежді, І.Клецина, І.Кон, А.Кочарян, А.Темкіна, Т.Юферева гендерна ідентичність відіграє важливу роль в процесах адаптації та саморегуляції; це одна з базових структур самосвідомості [5;6;7;9;11]. У підлітковому віці девіація гендерної ідентичності, як важливого елемента родової ідентичності, визначає складнощі прийняття жіночої статевої ролі. З одного боку, зміни тіла за жіночим типом (збільшення розмірів тазу, округлення сідниць, розвиток грудей та ін.) загострюють статево-рольові проблеми дівчинки-підлітка, з іншого боку, ці проблеми іноді обумовлюють формування негативної семантики власного тіла, а також викликають незадоволеність зовнішністю. Нові гендерні уявлення, що починають складатися в рамках культури суспільства, суттєво впливають на формування гендерної ідентичності молодого покоління. Особливості формування гендерної ідентичності дівчат-підлітків виявляються, перш за все, в появі нових зразків гендерної ролі – чоловіка і жінки. Змінюється основа цих зразків – гендерні стереотипи, що виконують функцію засобу статево-рольової соціалізації. Гіпотеза емпіричного дослідження базувалась на припущенні, що умовою гармонізації процесу розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів є здійснення цілеспрямованого переорієнтування їх на андрогінні гендерні ролі.

Наша стратегія вибору методології гендерного підходу, при розробці заходів психологічного розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків, обумовлена кількома вагомими перевагами, а саме: результативністю психологічного впливу [64;102;137] деталізованістю та чіткістю у застосуванні психокорекційних заходів [47]; сучасністю [48].

Методологічний фундамент для формувальної частини дослідження склав гендерний підхід, сутність якого полягає у тому, що повноцінний процес гендерної ідентифікації особистості відбувається завдяки створенню відповідних умов та послабленню гендерних стереотипів, що розширюють можливості індивідуального самовибору особистості. Він ґрунтовно презентує шляхи розвитку й самореалізації особистості, вільної від традиційних гендерних стереотипів. Положення зазначеного наукового підходу (Е.Гіденс, О.Кочарян, В.Кравець, Ю.Крістева, Ж.Міллер, Е.Сіксу) застосовуються у тих випадках, коли для особистості важливим є пошук нових патернів гендерної поведінки (або сценаріїв) чи у закріпленні гендерної ролі та нових форм гендерних взаємодій. У ракурсі гендерної психології увага багатьох спеціалістів цього напрямку сконцентрована на вивченні моделей статевої ідентифікації та самореалізації, соціальних, культурних, індивідуальних відмінностей у взаємодіях та поведінці чоловіків і жінок у конкретному соціокультурному середовищі; засвоєнні гендерних ролей і відтворенні відповідних типів поведінки, очікуваних суспільством від чоловіків та жінок; формуванні егалітарної свідомості особистості.

Сутність третього етапу дисертаційного дослідження полягала у проведенні формувального експерименту серед групи дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів. Після відповідної діагностичної роботи, здійсненої під час першого та другого етапів нашого дисертаційного дослідження були сформовані групи, в результаті чого у фокусі малої уваги опинилися найтипівіші представниці необхідної вибірки. Виходячи з цього та враховуючи вказані положення гендерного підходу, нами було проведено формувальний експеримент: розроблено та реалізовано експериментальну

програму роботи практичного психолога з дівчатами підліткового віку в умовах школи-інтернату, а також перевірено її ефективність.

Під час розробки останньої ми враховували складність та багатогранність зазначеного утворення, а також обумовленість його розвитку двома групами детермінант (соціальними та психологічними). Якщо гендерна ідентичність буде несформованою, то в результаті взаємодії, багатьох дівчат буде чекати невдача, вони зазнаватимуть фрустраційних переживань, що може призвести до деформації їх особистісних структур, а пізніше буде відбиватися і на розвитку сексуальної сфери у дорослому віці. Тому важливо саме у період дорослішання скерувати процес становлення гендерної ідентичності у русло гармонійного розвитку. Розвиток гендерної ідентичності дівчат підліткового віку набуває динамічного характеру лише у взаємодії з різними агентами середовища, в якому відбувається гендерна соціалізація особистості. Через те, що у дівчат-підлітків власні гендерні уявлення та адекватні зразки гендерної поведінки в силу відсутності достатнього життєвого досвіду поки що не є зовсім структурованими, то і виваженої бази для самостійного ґрунтовного вибору гендерної ролі та відповідного сценарію взаємодії з іншими у них немає.

Комплексна програма цього супроводу втілювалася впродовж року і включала серію різноманітних психолого-педагогічних заходів, де були максимально задіяні вчителі, соціальні працівники, практичні психологи, що мали безпосередній вплив на формування гендерної свідомості дівчат-підлітків. У програмі застосовувалися методи і прийоми групової роботи, запропоновані Н.Богомоловою [34], Н.Веселовською [51], Т.Говорун [220], Т.Гурлевою [72], Н.Городною [64], І.Дубровіною [78], Н.Єжовою [81], І.Жерьобкіною [48], В.Кагана [88], І.Клециною [174], М.Лисіною [77], І.Малкіною-Пих [125], С.Мещерякова [58], Т.Титаренко [158], які були модифіковані й адаптовані нами для виконання поставлених завдань.

*Метою* роботи з **вчителями** стало підвищення їх психологічної та професійної компетентності щодо гендерного виховання дівчат-підлітків;

завдання цієї роботи полягали в підвищенні їх етичних знань, розширенні контактів з підлітками, спрямуванні на ціннісне прийняття та застосуванні гендерного підходу в педагогічній діяльності, активних методів взаємодій (анкетування, інформаційні повідомлення, ознайомчі бесіди та диспути на тему *«Гендерна поведінка дівчат-підлітків»*, *«Стилі педагогічної взаємодії»*, ділові ігри *«Про це важливо знати»*, групові дискусії *«Гендерний розвиток особистості підліткового віку»*, розгляд проблемних ситуацій), активізації уваги до проблем дівчат підліткового віку в контексті розвитку їх гендерної ідентичності в умовах шкіл-інтернатів.

Одним із напрямків, відповідно якому ми вибудовували нашу діяльність, була взаємодія з педагогічними колективами шкіл-інтернатів, з якими ми співпрацювали. В межах означеного напрямку було проведено кілька різних за формою заходів. На початку впровадження основних завдань психологічної програми було проведено ознайомчу бесіду та диспут з керівництвом навчальних закладів, соціальними працівниками і вчителями на тему *«Гендерна поведінка дівчат-підлітків»*. Мета заходу полягала у створенні позитивного сприйняття та ціннісного ставлення до проекту, що розпочинався; об'єднання педагогів, вихователів, медичного персоналу та інших працівників школи-інтернату, що мають безпосередній вплив та постійний контакт з учасниками експерименту задля допомоги та співпраці у проведенні психологічних занять. У межах диспуту ми провели анкетування учасників та намагалися з'ясувати, наскільки педагогічний колектив підготовлений до питань гендерного розвитку й виховання, розуміння понять «гендер», «гендерна ідентичність», статі та гендерної поведінки дівчат-підлітків і чи готові вони надати будь-яку підтримку своїм вихованкам в ході формувального етапу дослідження. Крім того, нами було запропоновано розібрати кілька проблемних ситуацій, котрі б розкривали важливість гендерної просвіти дівчат-підлітків, а саме: культура та проблеми взаємодії статей у суспільстві, розбіжності у поглядах різних поколінь щодо уявлень про сутність жіночої та чоловічої статей, вплив стереотипів на процес



гендерної соціалізації людини в онтогенезі, застосування засобів успішних різностатевих взаємодій та ін. З цього приводу нами було відмічено різні, а часом, і антагоністичні позиції педагогів. Ускладнювало ситуацію ще й те, що серед педагогів та вихователів виявилися люди з багатим віковим та різним перцептивним життєвим досвідом. Одні висували аргументації, що проблема гендерного розвитку та виховання особистості підліткового віку не може бути темою для обговорення і вона не є актуальною сьогодні, а інші – замислилися над тим, що її варто включити в освітньо-виховну програму закладу, оскільки вона є важливою. Компромід було знайдено у тому, що дівчат-підлітків необхідно готувати до усвідомленого прийняття жіночої ролі та допомогти їм у визначенні позитивних моделей гендерної поведінки.

Групова дискусія для педагогів на тему: *«Гендерний розвиток (виховання) особистості підліткового віку»* відбулася в межах щосеместрового педагогічного зібрання. Метою дискусії було обговорення недоліків і переваг гендерного виховання та можливість застосування соціально-психологічного тренінгу як ефективного засобу для розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах сучасної системи освіти, а також пошук оптимальних прийомів гендерної соціалізації дівчат-підлітків в умовах школи-інтернату. Специфікою проведення розвивальної програми стало використання елементів тренінгу: кооперація присутніх у дві проблемні підгрупи з тим, щоб використати проблемні та суперечливі ситуації для збору необхідної інформації, візуальна демонстрація прийнятих рішень за допомогою смислових схем, невербальних технік, виступи учасників з приводу заданих ситуацій та почергове висловлювання пропозицій. Такий метод роботи в командах в процесі проведення диспуту дозволив по-новому розкрити зміст гендерного виховання та, нівелюючи психологічні захисні механізми учасників, отримати максимальний зворотній зв'язок.

Також однією зі складових програми щодо оптимізації розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків стала ділова гра для педагогів *«Про це важливо знати!»*, які працюють з досліджуваними експериментальних груп

дівчат-підлітків. Метою такої гри стало ознайомлення педагогів з коректними психотехніками, прийомами обговорення з підлітками переваг/проблем жіночої ролі й репродуктивної функції жінки. Педагогам пропонувалося для аналізу кілька прикладів з ймовірними ситуаціями на цю тематику, що можуть мати місце у їх професійній діяльності. Основним принципом роботи стало прийняття кожним учасником певної рольової позиції та включення в процес імпровізації сюжетно-рольової гри. Оскільки кожна із запропонованих ситуацій не мала закінчення, то завдання полягало у демонстрації можливих варіантів виходу з неї. При цьому, провідним завданням було набуття вчителями стратегій тактової поведінки в ситуаціях з неординарним змістом переживань дівчат-підлітків щодо їх репродуктивної поведінки, відповідних фізіологічних змін.

*Мета роботи із **соціальними працівниками** була спрямована на набуття нових знань щодо застосування ефективних форм і методів роботи для покращення соціально-психологічної адаптації та попередження процесу психогенної дезадаптації дівчат-підлітків у суспільстві, налагодження ціннісних взаємостосунків у їх близькому оточенні, її завданнями стали засвоєння методів виховання, які сприяють підвищенню показників соціалізації та вправляння навичок самовдосконалення (інформаційні повідомлення, психолого-педагогічний семінар «Шляхи попередження та усунення гендерної дезадаптації», тренінг «Підвищення рівня професійної компетентності та психологічної культури соціальних працівників», індивідуальні консультації «Практичні форми роботи з підлітками шкіл-інтернатів»).*

*Мета роботи з **практичними психологами** полягала у наданні нових практичних знань для здійснення ними ефективної роботи щодо особистісного та гендерного розвитку дівчат-підлітків в умовах депривації, підвищенні їх професійного та кваліфікаційного рівня; завдання цієї роботи полягали у спрямуванні на позитивне та ціннісне прийняття вихованців шкіл-інтернатів, закріпленні навичок реалізації нових психолого-педагогічних*

засобів роботи для розвитку особистості, яка виховується в умовах певної соціальної ізоляції (групові дискусії «Актуальні психолого-педагогічні методи виховання підлітків», «Як створити гідні умови для розвитку дітей в умовах депривації», просвітницькі бесіди «Гендерний підхід у практичній роботі психолога», «Гендерні аспекти у розвитку особистості», тематичні лекції, психолого-педагогічні групові та індивідуальні консультації). Потому була проведена бесіда з практичними психологами шкіл-інтернатів для надання їм консультативної допомоги з проблеми розвитку гендерної ідентичності особистості підліткового віку. В ході таких зустрічей були виокремлені найбільш типові запити, що зустрічаються в процесі консультування психологом з питань використання дієвих засобів психологічного впливу.

Важливим етапом роботи став соціально-психологічний тренінг (див. додаток Л), який був реалізований упродовж всього періоду формувального етапу дослідження з метою оптимізації розвитку гендерної ідентичності **дівчат-підлітків** в умовах шкіл-інтернатів, а саме формування андрогінної гендерної ідентичності особистості як фактора розширення її поведінкових стратегій в життєвих ситуаціях. Цей засіб роботи є одним із довготривалих за часом підготовки та проведення серії наших розвивально-корекційних заходів. Зауважимо, що у психолого-педагогічній практиці існують тренінги, що спрямовані на розвиток гендерної, сексуальної поведінки підлітків та навичок репродуктивного здоров'я. Проте сьогодні бракує методів, які сприяють розвитку адекватної системи гендерних уявлень особистості.

У ході визначення завдань тренінгу ми зосередилися на тому, щоб вони обов'язково мали зв'язок з активізацією критеріїв становлення гендерної ідентичності (співвідношення маскулінних, фемінних якостей особистості; стійкість гендерних установок відносно сімейних стосунків (традиційні, егалітарні, невизначені), залежність від гендерних стереотипів; дотримання гендерної ролі) та розвитком основних компонентів гендерної ідентичності

(інформаційного, мотиваційного, операційного та емоційного). Серед них наступні: забезпечення необхідними психологічними знаннями щодо гендерної та сімейної взаємодії; формування конструктивних уявлень про сутність жіночої та чоловічої статей; розвиток гендерних установок, необхідних для успішних різностатевих взаємодій; формування мотивації самовизначення, саморозвитку й прийняття жіночої ролі, фізичного образу тіла; розвиток навичок та вмінь, які необхідні для аналізу й співставлення маскуліних та фемінних якостей, що впливають на формування відповідної поведінки, подолання складностей у міжособистісних стосунках, спілкуванні; розвиток навичок та вмінь, які необхідні для ефективно оцінки гендерних ролей та стереотипів в суспільстві; розвиток почуття впевненості в собі, зменшення рівня недовіри.

Розвивальна робота проводилася на базі Бучанської спеціалізованої загальноосвітньої школи-інтернату I-III ступенів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Програма соціально-психологічного тренінгу включала 18 занять, що проводилися один раз на тиждень у підгрупах по 12-13 осіб, тривалістю 1,5-2 години. Всього у формувальному експерименті брали участь 50 досліджуваних 13-15 років шкіл-інтернатів: 24 особи (експериментальна група) та 26 осіб (контрольна група).

Для успішного досягнення поставлених завдань ми намагалися компонувати теоретичний і практичний матеріал у такій послідовності, щоб він відображав особливості розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в логіці нашого дисертаційного дослідження. Методично було враховано і те, в якій площині групової динаміки нам доведеться працювати, а саме: системі гендерних установок і стереотипів, статево-рольових конструктів, ціннісних ставлень та практичних умінь. Тому програма реалізації тренінгу включала три етапи.

**I етап** – *орієнтовний* (3 заняття). Мета етапу: емоційне об'єднання учасників групи. Основний зміст утворюють психотехнічні вправи,

спрямовані на зняття напруги і утворення групи, а також на самовизначення та самоусвідомлення.

**II етап** – *розвивальний* (12 занять). Мета етапу: активізація процесу цілеспрямованого переорієнтування дівчат-підлітків зі стереотипно-традиційних гендерних ролей на андрогінні.

**III етап** – *закріплювальний* (3 заняття). Мета етапу: підвищення саморозуміння для закріплення андрогінної ролі, самооцінки й актуалізації особистісних ресурсів. Вправи закріплюючого змісту.

Однією з особливостей реалізації основних етапів соціально-психологічного тренінгу було недопущення ряду можливих помилок: по-перше, мета і засоби базувалися на реальних запитах, по-друге, участь у роботі групи була лише добровільною, по-третє, вправи підбиралися таким чином, щоб усі тренінгові завдання були доступні, посильні для учасників та реалізовані в межах запланованого для цього часу, по-четверте, у разі непередбачуваних обставин, ми мали інший варіант сценарного плану роботи. Не відступаючи від обраної методологічної канви гендерного підходу, задля ефективного впровадження тренінгу та досягнення кожного із його завдань, ми дотримувалися в роботі наступних елементів: ритуал привітання, розминка, основний зміст, рефлексія з приводу проведених форм роботи, ритуал прощання. Технології тренінгу пов'язані з проведенням групової дискусії, де в атмосфері психологічної безпеки обговорюється реальна гендерна взаємодія дівчат-підлітків. Слід зазначити, що цей віковий період є дуже важливим для такої роботи. Це пов'язано, з однієї сторони, з підвищенням їх інтересу до себе, до своїх можливостей та здібностей, а з іншого – з відкритістю їх до допомоги з боку дорослих у подоланні складностей, проблем, прийнятті рішень [1;4].

За офіційними даними практичних психологів сьогодні монологи, навіть найбільш вдалі, не справляють великого враження на підлітків, особливо якщо вони виховуються в школах-інтернатах. Натомість найбільш вдало діє діалогічна форма спілкування, в процесі якої йде спільний пошук

істини. Саме на забезпечення ефективного діалогу вихователя, практичного психолога з дівчатами-підлітками спрямоване застосування соціально-психологічного тренінгу. Під час проведення групової дискусії дівчата-підлітки мають можливість висловити свою думку з обговорюваної проблеми, вони вчаться формулювати свої думки, аргументувати своє бачення поставленої проблеми, сперечатися, не ображаючи опонентів, критикувати точку зору інших, не переходячи на особистості. Це також дає можливість розвивати у них спостережливість, навчитися пояснювати поведінку інших, дивитись на міжособистісну ситуацію очима партнерів по тренінгу.

Діяльність практичного психолога включала в себе роботу з адміністративним та педагогічним персоналом школи-інтернату (бесіди з класними керівниками, вчителями, проведення лекцій, психолого-педагогічні групові, індивідуальні консультації) та дівчатами-підлітками (анкетування, інформаційні повідомлення, ігрові методи, метод групової дискусії, проєктивні методика, психогімнастика, психо-драматичні та рольові техніки). Нижче презентовано комплекс різноманітних заходів, які ми упродовж 2010-2011 навчального року впроваджували в процесі формувального етапу дослідження з метою розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів.

Зупинимося детальніше на алгоритмі кожного з етапів соціально-психологічного тренінгу:

**Перший етап (орієнтовний)** є організаційним, його основна мета полягала у створенні доброзичливої атмосфери співпраці, визначення динаміки її розвитку та емоційному об'єднанні учасників в умовах тренінгу. Під час першого заняття за допомогою вправ *«Знайомство»*, *«Засвоєння правил роботи в групі»* психолог актуалізував та повідомив учасницям тему всієї програми тренінгу. Протягом перших трьох занять увага була сконцентрована на досягненні головного завдання – **активізації та розвитку інформаційного компонента гендерної ідентичності**. Далі під час групових обговорень, інформаційних повідомлень та особистісних презентацій було

визначено очікування учасниць експериментальних груп, ця робота також сприяла розкриттю учасників тренінгової групи. Протягом подальших двох занять увага була сконцентрована на виявленні індивідуальних особливостей учасниць, їх гендерних установок за допомогою вправ «Три риси», «Бачу, оцінюю, відчуваю» та «Якою я буду у дорослому житті?». Після завершення занять усі учасниці групи ділилися емоціями щодо рівня довіри, якого вдалося досягти працюючи разом. Ведучий підкреслював, що будь-яка співпраця є діяльністю, яка має вимагати від кожної людини повної віддачі та довіри. Наприкінці відбувся ритуал прощання.

Застосовані тренінгові технології були побудовані як навчальні ситуації, що були наближені до реального життєвого досвіду дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів. Створенні унікальні ситуації спілкування для засвоєння дівчатами-підлітками певного досвіду стало можливе шляхом розуміння ними через ті чи інші прояви їх поведінки. Тому за підсумком реалізації першого етапу тренінгу у дівчат-підлітків були сформовані наступні уміння і навички: 1) навчилися виділяти ефективні критерії для оцінки та вибору об'єкта гендерної ідентифікації; 2) навчилися використовувати отримані знання для здійснення усвідомленого вибору об'єкта гендерної ідентифікації; 3) змістовно осмислили необхідність виконання гендерних ролей у суспільстві, правила і обов'язки цих ролей.

Основна мета **другого (розвивального) етапу** полягала в активізації процесу цілеспрямованого переорієнтування дівчат-підлітків зі стереотипно-традиційних гендерних ролей на андрогінні, а також на досягненні такого завдання як **активізація та розвиток мотиваційного, операційного та емоційного компонентів гендерної ідентичності**. І.Клецина підкреслювала, що успішність виконання гендерної ролі індивідом залежить від ряду факторів: знання ролі і уявлення про правила і обов'язки, пов'язані з цією роллю; значимість виконуваної ролі; вміння виконувати цю роль та вміння рефлексувати свою рольову поведінку [102]. Для досягнення високих результатів по запланованому нами плану ми виокремили для цього три

основні завдання, які по чергово реалізовувалися під час занять. Перше стосувалося окреслення загального уявлення дівчат-підлітків про сутність жіночої/чоловічої статей за допомогою діагностичного анкетування *«Що я думаю про «жіноче» та «чоловіче» у процесі виховання?»*; визначенні основних гендерних стереотипів за допомогою комплексу заходів: мозкового штурму *«Хто формує та підтримує гендерні стереотипи?»*, вправ *«Перевертень»*, *«Вартість стереотипу»*, дискусії на тему *«Навіщо гендерна рівність необхідна чоловікам та жінкам?»*, інсценуванні різних ситуацій. Наступне полягало у підвищенні рівня самооцінки та самоповаги дівчат-підлітків застосуванням серії вправ *«Я ціную себе»* та групового обговорення *«Що таке жіноча краса?»*. Результатом проведених заходів стало визначення основних ознак жіночої гендерної ролі. Ці технології також сприяли усвідомленню учасницями своїх рішень щодо виокремлення й прийняття ознак гендерної ролі, адже визначаючи певні психологічні та фізичні ознаки людини як такої, дівчата-підлітки підсвідомо застосовували їх до себе. При цьому психолог наголошував, що поганих відповідей не буває, що кожен має право на власну думку. Під час реалізації останнього завдання важливо було актуалізувати значущість знання про особливості гендерної соціалізації (вправа *«Перші згадування щодо усвідомлення себе дівчинкою»*, обговорення тексту *«Приклад ранньої гендерної соціалізації»* авт. Е.Гідденс). Ми виявили одну важливу особливість, що під час тренінгу при взаємодії кожна з його учасниць не тільки сприяла розвитку іншої, але й сама в ній знаходила умови для власного розвитку. Крім того, з'ясували, що чим інтенсивніше здійснюється індивідуально-особистісний розвиток, тим більш значущою постає потреба в контактах з оточуючими, тим сильніше відчувається вплив цих контактів. Тому результатом проведення другого етапу тренінгу стали наступні навички дівчат-підлітків: 1) навчилися конструктивно і ефективно взаємодіяти з представницями жіночої статі, встановлювати з ними позитивні емоційні зв'язки; 2) сприймати та обирати адекватні зразки для наслідування гендерних моделей поведінки; 3) аналізувати, інтерпретувати, співставляти



власні маскулінні, фемінні якості та інших осіб; 4) давати правильну оцінку гендерним ролям та стереотипам; 5) приймати або не приймати відповідну гендерну роль в залежності від життєвих ситуацій, в яких можуть опинитися.

Для того, щоб визначити найцінніші якості, якими має оволодіти особистість з високим рівнем розвитку гендерної ідентичності, нами було застосовано кілька вправ, які були спрямовані на розвиток різних сторін самоприйняття *«Візуалізація і гармонізація жіночого та чоловічого»*, *«Образ Я»*, *«Ідеальна жінка»*, *«Відчуття довіри»*; для підтримки прийнятих учасницями рішень та підсумку психологічних змін використовувалася вправа *«Що потрібно для того, щоб розвивати у себе андрогінні якості?»*. Доповнило зібрану інформацію учасниць інформаційне повідомлення психолога щодо андрогінної гендерної ідентичності особистості. Під час виконання зазначених вправ практичний психолог прагнув надати можливості учасницям тренінгу працювати творчо та продуктивно. Акцентуючи увагу на різних зразках гендерної поведінки, психолог підвів учасниць до розуміння того, які з них є найбільш конструктивними для використання у різних життєвих ситуаціях в умовах сьогодення. Таким чином, дівчата-підлітки, обираючи для себе найбільш прийнятні елементи гендерної поведінки, засвоїли відповідні гендерні ролі.

**Третій етап – закріплювальний**, який проводився з метою підвищення саморозуміння та закріплення андрогінної ролі, самооцінки й актуалізації особистісних ресурсів дівчат-підлітків, а також підведення підсумків роботи, оцінки того, наскільки мета тренінгової програми була досягнута. Під час завершальних занять перевага надавалася індивідуальним формам роботи, таким як консультації (*«Ідеальна жінка»*, *«Ідеальний чоловік»*, *«Нові ми»*), проведення окремих зустрічей, обговорення домашніх завдань (*«Мій гендерний образ»*, *«Я у взаємодії з представниками протилежної статі»*, *«Якою я себе бачу у майбутньому через п'ять, десять років»*), результатів ведення особистого щоденника та виконання тренінгових вправ (*«Скульптура»*, *«Подарунки»*, *«Переваги андрогінності»*) у реальних

умовах. Процес включення в загальний процес тренінгу допоміг учасникам визначити та прийняти власну індивідуальність, сформувавши вміння диференціювати види діяльності, і в залежності від цього проявляти власні маскулінні чи фемінні якості для того, щоб досягти необхідних результатів.

Таким чином, ми прагнули, щоб обраний нами методологічний підхід та відповідний до нього комплекс вправ, котрі складають програму соціально-психологічного тренінгу, різносторонньо та повністю охоплював процес розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів. На практиці дуже важко виділити якийсь один метод, оскільки в розвивальних цілях більшість психологів використовують комплекс активних соціально-педагогічних методів навчання. Тому послідовне розв'язання зазначених в межах програми тренінгу завдань відбувалося через активізацію дівчат-підлітків у напрямку прийняття жіночої ролі, розвитку андрогінних якостей особистості, почуття особистої гідності, впевненості в собі, довіри до оточуючих людей тощо.

### **3.2. Динаміка розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків експериментальної та контрольної груп**

З метою визначення ефективності впровадження соціально-психологічного тренінгу з розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів було проведено контрольний зріз після завершення формульованого етапу дослідження. Результати останнього можна вважати успішними за умови вирішення тих завдань, які були визначені нами на початку цього етапу експерименту, а саме: діагностика гендерної поведінки; забезпечення необхідними психологічними знаннями; формування мотивації самовизначення у гендерній ролі; формування уявлень про сутність жіночої та чоловічої статей; розвиток андрогінних якостей особистості; розвиток установок, необхідних для успішних різностатевих взаємодій; зменшення

рівня недовіри; розвиток навичок та вмінь, які необхідні для впевненої поведінки, подолання складностей у міжособистісних стосунках, спілкуванні; розвиток почуття впевненості в собі, прийняття жіночої ролі, прийняття фізичного образу тіла.

Загальний аналіз результатів проведення формувального етапу дослідження надав наступну картину психологічних особливостей гендерної ідентичності дівчат підліткового віку. У досліджуваних експериментальної групи виявлено суттєві позитивні зміни у процесі спілкування, яке спрямоване на розкриття основних тем гендерної проблематики та взаємодії статей. Презентовано деякі окремі відгуки досліджуваних дівчат-підлітків, які приймали участь у соціально-психологічному тренінгу:

Ольга К. (14,6 р.) *«Раніше я не усвідомлювала впливу гендерних стереотипів на мою поведінку і відношення до представників чоловічої статі. Після тренінгу я дізналась, що стереотипи є стійкими утвореннями.»*

Оксана Л. (13,8 р.) *«Мені сподобалося, що я можу вільно висловлювати власні роздуми з приводу своїх особистісних властивостей, до яких прислухалися інші учасниці тренінгу. Я стала більше цінувати себе як молоду гарну дівчину, яка є привабливою для протилежної статі. Здобула навички активного спілкування з однолітками...».*

Марина Г. (15,4 р.) *«Я перший раз брала участь у таких тренінгах. Мені цей тренінг допоміг зрозуміти себе як представницю жіночої статі, оцінити свої можливості. Крім того, я дізналась багато нового про маскуліність, фемінність, андрогінність, гендер, стать, гендерну ідентичність, гендерну роль, стереотипи та ін. ...».*

Руслана К. (15,2 р.) *«Дізнавшись про те, що гендерна ідентичність, а особливо, її складові, я стала уважніше прислухатися до себе, своїх жіночих особливостей поведінки...».*

Олена К. (14,4 р.) *«Після цих занять в мене змінилися уявлення про внутрішньосімейну взаємодію. Чоловік і жінка єдине ціле, вони мають доповнювати один одного ...».*

Вікторія С. (14,5 р.) *«Зрозуміла для себе, що існують різні точки зору на поведінку і соціальну роль жінки. Тепер я буду намагатися прислухатися до представників чоловічої статі і не буду суто маскуліною...У моєму особистому житті це може бути більш ефективним...».*

Ірина К. (14,9 р.) *«Особливо корисним було підвищити свою обізнаність про гендерну поведінку, психологію чоловіків та жінок, їх відмінності... Це допомагає у прийнятті важливих рішень у моєму особистому житті...».*

Хоч і критерії ефективності психологічного впливу залишаються окремою проблемою, представники академічної та практичної психології неоднозначно ставляться до можливості підтвердження цифровими даними особистісних змін, ми спробували відслідкувати зміни в особистісному розвитку дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів, після проведення розробленого нами соціально-психологічного тренінгу розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів, не претендуючи на універсальність нашого підходу. Звернемо увагу на кількісні та якісні показники щодо успішності формувального етапу дослідження. Відмітимо, що для перевірки динаміки розвитку гендерної ідентичності та переорієнтування на андрогінні гендерні ролі нами був використаний вибірково застосований той самий діагностично-методичний матеріал, що і під час констатувального етапу дослідження.

З метою виявлення ефективності розробленої програми та тренінгу нами були сформовані експериментальна та контрольна групи, в яких брали участь 50 дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів. Тренінгові заняття проводилися в підгрупах по 12-13 осіб.

Одним з головних завдань після реалізації всієї розвивальної програми психолого-педагогічних заходів спрямованих на оптимізацію та розвиток гендерної ідентичності з учасницями формувального етапу дослідження було здійснення вивчення особливостей розвитку зазначеного феномену і андрогінних властивостей. На основі проведеного контрольного зрізу виявлено кількісні та якісні зміни показників розвитку гендерної ідентичності

дівчат-підліткового віку (мотиваційний компонент). Результати тесту «Хто Я?» представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1

**Порівняльний аналіз динаміки кількісних показників (%) розвитку гендерних характеристик дівчат-підлітків шкіл-інтернатів експериментальної та контрольної груп**

n=50

Гендерні характеристики	ЕГ дівчата-підлітки шкіл-інтернатів		КГ дівчата-підлітки шкіл-інтернатів	
	% до експерименту	% після експерименту	% до експерименту	% після експерименту
Фемінні властивості	29,17**	37,50**	33,77**	33,77**
Маскулінні властивості	20,83**	33,34**	23,07**	19,23**
Сімейні ролі	8,33*	12,50**	7,70*	7,70**
Професійні ролі	4,17**	8,33**	3,85**	3,85**
Нейтральні	25,00**	4,17*	23,07**	26,91*
Інші соціальні ролі	12,50**	4,16**	11,54**	11,54**

Примітка: \* - різниця статистично не значуща за  $\phi^*$  - критерієм Фішера на рівні 0,05  
 \*\* - різниця статистично достовірна за  $\phi^*$  - критерієм Фішера на рівні 0,05

У експериментальній групі, в яку увійшли дівчата-підлітки шкіл-інтернатів відмічається зростання показників фемінних (від 29,17% до 36,50%) та маскулінних якостей (від 20,83% до 33,34%), що означає підвищення рівня позитивного самоствавлення дівчат-підлітків до себе, власної значущості та впевненості в собі. Наведемо приклади висловлювань респондентів після тренінгу: Марта І. (14,5 р.) зазначила «*відкрила у собі безліч позитивних якостей, які допоможуть мені у майбутньому повноцінно реалізуватися в житті як дружина, мати*»; Поліна С. (13,11 р.) «*для того, щоб сьогодні бути успішною жінкою, потрібно дбати не тільки про свої інтереси, а й інтереси чоловіків і приділяти їм достатньо уваги*». Також ми спостерігаємо невелике збільшення показників сімейні (від 8,33% до 12,50%) та професійні ролі (від 4,17% до 8,33%). Зокрема, усвідомлення їх,

зіставлення реального та ідеального образу «Я» як представниці жіночої статі дозволяє їм співвідносити свої можливості з результатами діяльності та вносити корективи у процес побудови життєвих цілей та планів на майбутнє. Зменшення показників нейтральні ролі (від 25,00% до 4,17%) та інші соціальні ролі (від 12,50% до 4,16%) означає, що їх пізнання дівчатами-підлітками не є актуальними. Оксана К. (14,3 р.) *«переконана, що досягнути поставленої мети в житті можна завдяки розвитку власних здібностей та позитивних рис характеру»*, Вікторія Р. (14,7 р.) *«вважаю, що необхідно ставити перед собою реальні цілі та бути впевненими у собі»*.

Результати дослідження *контрольної групи* свідчать про несуттєві зміни у показниках фемінні (30,77%) та маскулінні властивості (від 23,07% до 19,23%). Ці показники також вказують на те, що процес прийняття жіночої ролі відбувається повільно, але ця група респондентів вже достатньо інформована та готова для отримання нового досвіду. Ознайомимося з деякими відповідями учасниць експерименту: Катерина М. (13,7 р.) *«я ніколи не замислювалася, що бути жінкою означає зовсім по-іншому діяти та мислити ніж чоловіки»*; Тетяна Р. (14,6 р.) *«після тренінгу я зрозуміла, що хочу вдосконалювати себе та бути активною у суспільному житті»*; Марія П. (14,9 р.) *«в поведінці я більш схожа на хлопців, тому що увесь вільний час проводжу з ними, тепер хочу виглядати привабливою і бути жіночою»*. Незмінними залишилися показники сімейні (7,70%), професійні ролі (3,85%), інші соціальні ролі (11,54%) це ще раз підтверджує той факт, що умови виховання, оточуюче середовище та відповідна діяльність мають важливе значення для розвитку особистості. Як зазначила Галина П. (14,3 р.) *«в мене ніколи не було тата і мами, добре що нас вчать і розповідають як поводитися з хлопцями, як піклуватися про себе і про майбутню родину»*, Ольга У. (14,4 р.) *«мені більше усього сподобалося під час тренінгу, коли ми розподіляли ролі та вчилися поводити себе в різних ситуаціях»*. Незначні зміни ми спостерігаємо в показниках нейтральні ролі (від 23,07% до 26,91%).

Як видно з таблиці 3.1, спостерігається достовірність змін в експериментальній групі досліджуваних ( $p=0,01$ ), тоді як у контрольній групі не відбулося суттєвих змін у динаміці гендерних властивостей. Таким чином, можна говорити про те, що більшість дівчат-підлітків експериментальної групи досягли більш високого рівня гендерних властивостей завдяки застосуванню розробленої нами комплексної програми, а саме: забезпечення необхідними психологічними знаннями; формування мотивації самовизначення, саморозвитку; формування уявлень про сутність жіночої та чоловічої статей; розвиток андрогінних якостей особистості. Зауважимо, що позитивний розвиток андрогінних якостей забезпечує їх впевненість у здатності до певних видів діяльності, переконаність в імпонуванні іншим людям та можливість продуктивного вирішення особистих проблем.

Одним із завдань формувального експерименту було також формування позитивних гендерних уявлень дівчат-підлітків про розподіл сімейних ролей, розвиток гендерних установок, необхідних для успішних різностатевих взаємодій та розвиток навичок та вмінь, які необхідні для впевненої поведінки. З метою виявлення особливостей розвитку зазначених процесів нами було проведено методичку «Розподіл ролей в сім'ї». За даними цієї методички ми спостерігаємо дещо іншу картину в розвитку гендерних властивостей (*інформаційний компонент*) контрольної та експериментальної груп. Результати дослідження за цією методикою наведені у табл.3.2.

**Таблиця 3.2**

**Динаміка кількісних показників (%) гендерних уявлень про розподіл сімейних ролей дівчат-підлітків експериментальних і контрольних груп**

*n=50*

Сфери сімейного життя	Гендерні уявлення дівчат-підлітків шкіл-інтернатів					
	ЕГ			КГ		
	<i>жінка</i>	<i>чоловік</i>	<i>рівнозначна участь обох</i>	<i>жінка</i>	<i>чоловік</i>	<i>рівнозначна участь обох</i>
до експерименту «виховання дітей»	75,00	16,67	8,33	73,07	19,23	7,69

<i>після експерименту</i> <i>«виховання дітей»</i>	-	-	<b>100</b>	<b>73,07</b>	<b>19,23</b>	<b>7,69</b>
<b>до експерименту</b> <b>«матеріальне</b> <b>забезпечення сім'ї»</b>	20,83	66,67	12,50	26,92	61,54	11,54
<i>після експерименту</i> <i>«матеріальне</i> <i>забезпечення сім'ї»</i>	<b>8,33</b>	<b>29,17</b>	<b>62,50</b>	<b>23,07</b>	<b>65,38</b>	<b>11,54</b>
<b>до експерименту</b> <b>«підтримка</b> <b>емоційного</b> <b>клімату в сім'ї»</b>	54,17	8,33	37,50	57,69	7,69	34,62
<i>після експерименту</i> <i>«підтримка</i> <i>емоційного</i> <i>клімату в сім'ї»</i>	<b>25,00</b>	-	<b>75,00</b>	<b>57,69</b>	<b>3,85</b>	<b>38,46</b>
<b>до експерименту</b> <b>«організація розваг»</b>	-	-	100	-	-	100
<i>після експерименту</i> <i>«організація розваг»</i>	-	-	<b>100</b>	-	-	<b>100</b>
<b>до експерименту</b> <b>«виконання ролі</b> <b>«господаря /</b> <b>господині»</b>	-	-	100	-	-	100
<i>після експерименту</i> <i>«виконання ролі</i> <i>«господаря /</i> <i>господині»</i>	-	-	<b>100</b>	-	-	<b>100</b>
<b>до експерименту</b> <b>«відповідальність за</b> <b>задоволеність</b> <b>інтимними</b> <b>стосунками»</b>	20,83	45,84	33,33	26,92	42,31	30,77
<i>після експерименту</i> <i>«відповідальність</i> <i>за задоволеність</i> <i>інтимними</i> <i>стосунками»</i>	-	-	<b>100</b>	<b>7,69</b>	<b>42,31</b>	<b>50,00</b>
<b>до експерименту</b> <b>«організація сімейної</b> <b>субкультури»</b>	-	-	100	-	-	100
<i>після експерименту</i> <i>«організація сімейної</i> <i>субкультури»</i>	-	-	<b>100</b>	-	-	<b>100</b>



Отримані результати дозволили зафіксувати динаміку змін у структурі гендерної самосвідомості дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів. Як бачимо, кількісні показники гендерних уявлень про розподіл сімейних ролей дівчат-підлітків *експериментальної групи* зазнали певних змін. Наприклад, відмічається значне зростання кількісних показників таких сфер сімейного життя як «виховання дітей» та рівнозначна участь обох у цьому процесі на 91,67% (від 8,33% до 100%), у матеріальному забезпеченні сім'ї на 50,00% (від 12,50% до 62,50%), у підтримці емоційного клімату в сім'ї на 78,90% (від 11,93% до 90,83%), за задоволеність інтимними стосунками на 37,50% (від 37,50% до 75,00%). Також дівчата-підлітки відмічали, що оскільки сучасні жінки на рівні з чоловіками несуть відповідальність за матеріальну базу в сім'ї, чоловіки повинні їм допомагати у веденні домашнього господарства, вихованні дітей та ін. У таких сферах сімейного життя як «організація розваг», «виконання ролі «господаря/господині», «організація сімейної субкультури» ролі розподілені рівномірно (100%), вони усвідомлюють, що у таких взаєминах конфліктність менша, адже рішення в таких сім'ях приймається на основі визнання права кожного із подружжя на самостійне рішення. Цей факт є свідченням того, що у респондентів експериментальної групи нами виявлено динаміку розвитку гендерних уявлень про розподіл сімейних ролей дівчат-підлітків, яка визначає їх сформовану здатність до адекватного емоційно-ціннісного вибору партнера, розуміння сімейних цінностей та життєвих цілей.

У свою чергу, у респондентів *контрольної групи* після експерименту виявлені інші результати. Показник «виховання дітей» не змінився, у бік відповідальності жінки 81,70% та зменшення у чоловіків – 10,04%, оскільки у показнику «матеріальне забезпечення сім'ї» ми спостерігаємо незначні зміни, він вказує на те, що у свідомості багатьох дівчат все ж таки існує стале бачення того, що відповідальність за матеріальну базу в сім'ї лежить на чоловіках (61,54%). У відсотковому відношенні ми також спостерігаємо незмінність показника «підтримка емоційного клімату в сім'ї» та домінування

жінки (57,69%) у цьому процесі. Показник «організація розваг» залишився незмінним, відповідальність у цьому несуть як жінки, так і чоловіки (100%). Незмінним також залишився показник «виконання ролі «господаря/господині», який вказує на рівнозначну участь обох (100%). Ми вважаємо, що цій групі дівчат-підлітків властиве недиференційоване бачення щодо процесу ведення домашнього господарства, вони не виокремлюють ролі та зону відповідальності кожного. Не відбулося суттєвих змін і у показнику «відповідальність за задоволеність інтимними стосунками», дівчата-підлітки вважають, що чоловіки у більшій мірі мають відповідати за цю сімейну сферу (42,31%). Показник рівнозначної участі обох статей в організації сімейної субкультури залишився стабільним (100%).

Насамперед, ми намагалися активізувати у дівчат-підлітків усвідомлення своїх потенційних андрогінних ролей, які мають великий вплив на побудову їх життєвих планів та цілей на майбутнє. Для показу змін у ступені вираженості маскулінних, фемінних, андрогінних властивостей (*операційний компонент гендерної ідентичності*) у дівчат-підлітків контрольної та експериментальної груп, ми застосували опитувальник S.Bem (див. табл. 3.3).

Таблиця 3.3

**Динаміка (%) кількісних показників типів гендерної ідентичності дівчат-підлітків експериментальних і контрольних груп**

*n* = 50

Тип гендерної ідентичності	ЕГ Дівчата-підлітки шкіл-інтернатів		КГ Дівчата-підлітки шкіл-інтернатів	
	% до експерименту	% після експерименту	% до експерименту	% після експерименту
Андрогінна	20,83	25,00	23,07	23,07
Маскулінна	33,34	37,50	26,93	30,78
Фемінна	29,16	33,33	38,46	38,46
Статевонедиференційована	16,67	4,17	11,54	7,69

Слід сказати, що відбулися значні зміни в кількісних показниках типів гендерної ідентичності *експериментальної групи*. Зазначимо, що кількісні показники андрогінного типу у дівчат-підлітків експериментальної групи збільшився на 4,17% (від 20,83% до 25,00%), також відмічається зростання показників маскулінного типу на 4,16% (від 33,34% до 37,50%) і фемінного на 4,17% (від 29,16% до 33,33%). Показники статево-недиференційованого типу гендерної ідентичності даної групи респондентів зменшилися на 12,50% (від 16,67% до 4,17%), це свідчить про здатність дівчат-підлітків усвідомлювати значення своїх властивостей в різних життєвих ситуаціях. Вважаємо це досить суттєвим, оскільки серія вправ, яка була впроваджена в межах соціально-психологічного тренінгу сприяла розвитку почуття впевненості в собі, зменшення рівня недовіри, прийняття жіночої ролі й фізичного образу тіла дівчатами-підлітками. Отже, спеціально створенні умови та цілеспрямований психологічний супровід для формування і розвитку гендерної ідентичності зумовили гнучкість гендерної поведінки дівчат підліткового віку та переорієнтування їх на андрогінні гендерні ролі. Згідно з кількісними даними дослідження *контрольної групи* ми спостерігаємо несуттєві зміни. Збільшилися лише показники маскулінного гендерної ідентичності на 3,85% (від 26,93% до 30,78%), решта показників лишилася без змін.

З метою встановлення статистично значущої відмінності результатів констатувального та контрольного зрізів ми здійснили порівняння одержаних даних за допомогою t-критерія Ст'юдента. Результати статистичного аналізу респондентів обох груп презентовані у табл.3.4.

Таблиця 3.4

**Статистичні дані (%) типів гендерної ідентичності дівчат-підлітків експериментальних і контрольних груп**

*n* = 50

Тип гендерної ідентичності	ЕГ дівчата-підлітки шкіл-інтернатів	КГ дівчата-підлітки шкіл-інтернатів
Андрогінна	1,18*	0,14*
Маскулінна	0,44*	0,14*
Фемінна	0,30*	0,27*
Статево-недиференційована	Недостатній зв'язок	0,00*

Як видно з табл. 3.4, в експериментальній групі респондентів спостерігається наявність статистично значущих змін у більшій кількості шкал ( $p=0,01$ ), дещо менш значущі відмінності у показнику «Статевонедиференційована гендерна ідентичність» ( $p=0,10$ ). У контрольній групі респондентів не відбулося суттєвих змін у ступні вираженості маскуліних, фемінних, андрогінних властивостей.

Кількісний аналіз одержаних показників структурних компонентів гендерної ідентичності дівчат-підлітків експериментальної та контрольної груп свідчить, що після проведення розвивальних заходів у дівчат-підлітків експериментальної групи відбулись зміни, зафіксовані за допомогою  $t$ -критерія Ст'юдента (відмінність достовірна на рівні 0,01) а саме: підвищилась самооцінка, самоповага, самопослідовність, очікування позитивного ставлення з боку інших, зріс інтерес до себе як представниці жіночої статі. Ці результати свідчать про позитивні зміни у розвитку гендерної ідентичності особистості дівчат-підлітків, динамічні зміни у самосвідомості дівчат-підлітків у бік самоприйняття свого гендерного «Я».

Таким чином статистично підтверджено істотне, що в результаті формувального експерименту, в гендерних характеристиках дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів відбулися значні зміни і відсутні подібні зміни в контрольній групі. Одночасно спостерігаючи за поведінкою дівчат-підлітків, ми відмітили зниження кількості виражених негативних реакцій, зменшення рівня недовіри та появу почуття впевненості в собі. Очевидно, що забезпечення під час тренінгу ситуацій успіху та самореалізації, виконання вправ на подолання негативних відчуттів позитивно вплинули на емоційну сферу дівчат-підлітків вихованок шкіл-інтернатів.

Вивчаючи показники *емоційного компонента* гендерної ідентичності, а саме виокремлення та систематизація гендерних уявлень, ми повторно застосували проєктивну методику «Гендерна автобіографія». Результати дослідження зображені на рис.5.

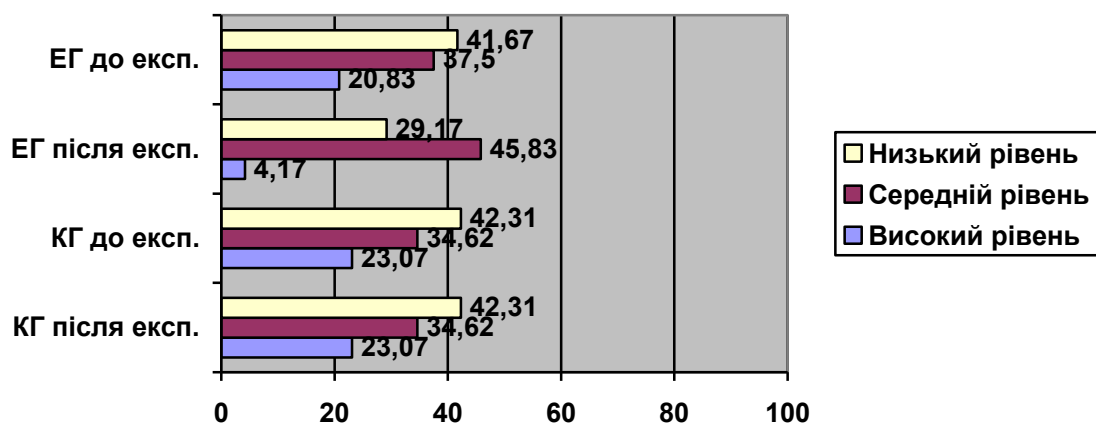


Рис.5. Рівні усвідомлення (%) характеристик гендерної ідентичності дівчатами-підлітками експериментальних (ЕГ) і контрольних груп (КГ)

В експериментальній групі ми спостерігаємо наступні результати: збільшилася кількість респондентів, що мають високий рівень усвідомлення властивостей своєї гендерної ідентичності на 4,17% (від 20,83% до 25,00%), вони краще стали усвідомлювати модель жіночої поведінки, роль жінки у створенні повноцінної сім'ї, і саме головне приймати її як основну модель своєї поведінки. На запитання опитувальника «Які правила відносин між представниками різної статі існують?» Олена К. (14,3 р.) відповіла: «Відносини мають бути взаємними, теплими та відповідальними», Катерина Ю.(14,7 р.) «Буває дружба або підтримка, а коли вже трапилося кохання, то чоловік і жінка мають бути одним цілим», Світлана К. (14,5 р.) «Саме головне правило у відносинах між представниками різних статей це взаємність, вона проявляється у повазі один до одного, витримці та звичайно у позитивних емоціях». На запитання «Що Вам говорили в дитинстві про те, якою повинна бути дівчинка, яким повинен бути хлопчик?» дівчата-підлітки цієї групи відповіли: Марина К. (14,4 р.) «Вчителька Галина Миколаївна вчить мене, що б я була хазяйновита, уважна до дорослих, могла постояти за себе, а молодшого брата бути сильним і піклуватись про жінок». Тетяна П. (13,9 р.) «Дівчата більш домашні, ніжні, більше уваги приділяють дружнім стосункам, хлопці дієві, швидкі у прийнятті рішень та сильні».

Покращилися кількісні показники у респондентів, що мають середній рівень усвідомлення на 8,33% (від 37,50% до 45,83%), тобто зросла кількість

дівчат-підлітків, які стали повноцінно приймати себе як представницю жіночої статі та дотримуватися відповідної моделі поведінки, послабилася залежність від гендерних стереотипів. Наведемо приклади респондентів: Марія Г. (13,7 р.) на запитання «Як Вам давали зрозуміти, якої поведінки від Вас, як від дівчинки чекає оточення?» розповіла: *«Мені дуже приємно, коли дорослі приділяють увагу, особливо, коли у позитивному ключі говорять як мені поводитися зараз і коли я буду доросла, вони діляться своїм досвідом і це їх турбота»*, Ольга К. (14,6 р.) *«Дорослі завжди кажуть мені, щоб я була охайною, поважала усіх, допомагала іншим, дбала про освіту та своє майбутнє»*, Дарія П. (14,2 р.) *«Дорослі пояснюють мені, що зараз дуже тяжкі часи, тобто важко заробляти кошти, і я, як майбутня дружина та мати, маю про це також дбати»*, Світлана Т. (13,3 р.) *«Чомусь завжди відчуваю виховний вплив дорослих, і чую від них, щоб була ніжною, ввічливою, працьовитою, доброю»*. Ці данні свідчать про те, що дівчата-підлітки отримали нові знання та досвід взаємодії, які допоможуть їм у подальшому бути активними та успішно вирішувати життєві негаразди. На запитання «Хто (або що), на Вашу думку, більшою мірою вплинув на Ваші сформовані гендерні уявлення?» Світлана Р. (14,7 р.) зазначила *«Звичайно, це моя вчителька, аж потім мої подружки та телебачення»*, Вікторія (13,5 р.) *«Для мене взірцями є світові зірки, дуже круто, коли з них можна брати приклад або хоча б бути схожою зовні»*. Зменшилася кількість респондентів, що мають низький рівень на 12,50% (від 41,67% до 29,17%), це є також позитивним фактором, який свідчить про те, що дівчата-підлітки цієї групи стали більш обізнаними відносно призначення своєї ролі в суспільстві як в теоретичному, так і в практичному плані. Наприклад, на запитання «Які якості Ви найбільш цінуєте в чоловіках, жінках? Чому?» дівчата-підлітки цієї групи відповіли: Наталка О. (14,4 р.) *«Ціную в чоловіках їх силу, мужність і готовність допомогти у вирішенні будь-яких питань, тому що без їх підтримки жінки не відчуватимуть себе слабкою статтю»*, Юлія В. (14,1 р.) *«сама велика цінність в жінках їх відданість дітям та своїй родині, ось це*

може бути великим прикладом любові до чоловіка», Вікторія Ф. (14,6 р.) «В чоловіках ціную їх силу, це завжди допомога жінці, а в жінках ціную їх красу, ласку, вміння виховувати дітей та ніжність».

Кількісні показники у контрольній групі залишилися без змін. Отже, проведена робота сприяла збагаченню усвідомлюваних гендерних та особистісних властивостей. У процесі роботи з дівчатами-підлітками оцінювалися їх судження про самих себе, поступово вони ставали повними, розгорнутими і більш деталізованими. Ці зміни, на наш погляд, обумовлені розвитком інтересу до себе як представниці жіночої статі, до свого внутрішнього світу.

Позитивна динаміка також спостерігається і за даними опитувальника «Самоствердження особистості підлітка в гендерній ролі» (див. табл.3.5).

**Таблиця 3.5**

**Динаміка форм самоствердження (%) в гендерній ролі дівчат-підлітків експериментальних і контрольних груп**

*n = 50*

Форми самоствердження	Експериментальна група		Контрольна група	
	Дівчата-підлітки шкіл-інтернатів		Дівчата-підлітки шкіл-інтернатів	
	% до експерименту	% після експерименту	% до експерименту	% після експерименту
<b><u>Особистісне</u></b> деструктивне	29,17	15,38	30,77	30,77
<b><u>Соціальне</u></b> деструктивне	20,83	12,50	22,02	25,87

З даних таблиці 3.5 бачимо, що в досліджуваних експериментальної групи спостерігалися кількісні зміни у бік зменшення деструктивних форм самоствердження. Показник особистісного самоствердження зазнав змін на 13,79% (від 29,17% до 15,38%). Це пов'язано з тим, що майже половина досліджуваних змогли проявити впевненість у власних можливостях та здібностях, вдавалися до саморозкриття, зосереджували увагу на собі. Це

також дозволяє говорити про те, що в респондентів виникає боротьба прагнень до самоствердження (схвалюють себе), з одного боку, досліджувані намагалися досягти визнання за допомогою розуміння, а з іншого, – навпаки прагнули здобути авторитет за допомогою зовнішньої демонстративності. Зменшився на 3,85% показник соціального самоствердження (від 25,87% до 22,02%), що вказувало на визнання дівчат-підлітків їх вчителями. Аргументується це тим, що досліджувані цілком оволоділи технікою позитивного прояву поваги, турботи перед групою одноліток, використовуючи при цьому адекватні зразки поведінки. А тому ставимо акцент, що суттєве значення соціально-психологічного тренінгу, в якому брали участь дівчата-підлітки.

Щодо результатів у *контрольній групі*, то ми можемо прогнозувати динаміку росту деструктивних форм самоствердження у гендерній ролі дівчат-підлітків у майбутньому, якщо кваліфікованими фахівцями не буде проводитися з ними відповідна робота в умовах шкіл-інтернатів.

Якісні та кількісні зміни, які відбулися у показниках структурних компонентів гендерної ідентичності дівчат підліткового віку, виявили ефективність формувального етапу дослідження та застосованих розвивальних заходів. Про ці зміни свідчить динаміка розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів, що презентована у табл.3.6.

Таблиця 3.6

**Кількісні показники рівнів розвитку гендерної ідентичності досліджуваних експериментальної та контрольної групи до і після проведення формувального експерименту**

*n=50*

Рівні розвитку гендерної ідентичності	Експериментальна група дівчата-підлітки шкіл-інтернатів		Контрольна група дівчата-підлітки шкіл-інтернатів	
	% до експ.	% після експ.	% до експ.	% після експ.
<b>Високий</b>	37,50	45,83	30,77	26,93
<b>Середній</b>	45,83	50,00	46,15	46,15
<b>Низький</b>	16,67	4,17	23,08	26,92



Загалом після проведення тренінгу в досліджуваних *експериментальних груп* відбулися певні зміни. Як видно з табл.3.б., показник *високого рівня* розвитку гендерної ідентичності збільшився на 8,33% (від 37,50% до 45,83%). Дівчата-підлітки демонстрували адекватний рівень саморозкриття у процесі виконання гендерної ролі, комунікативність, лабільність та позитивні емоційні зв'язки у гендерній взаємодії; вони були емпатійними, впевненими, наполегливими, прагнули самостійно приймати рішення, утверджували власне гендерне «Я» завдяки прояву андрогінних якостей. Кількість респондентів із показниками *середнього рівня* розвитку гендерної ідентичності збільшилася на 4,17% (від 45,83% до 50,00%). Дівчата-підлітки в значущих ситуаціях виявляли самостійність та доброзичливість у прийнятті окремих життєвих рішень, гендерна роль була реалізована у фемінній моделі поведінки; традиційні гендерні стереотипи та безкомпромісність у взаємодіях заважала їм встановлювати конструктивний міжособистісний взаємозв'язок з оточуючими. Зменшилися показники *низького рівня* гендерної ідентичності на 12,50% (від 16,67% до 4,17%), які вказують, що в окремих дівчат-підлітків ще не повністю відбулися зміни у прийнятті фемінної та маскулінної моделей поведінки, їм властива конфліктність, пасивність і ригідність дій, спостерігається дифузність у проявах власного гендерного «Я».

Розв'язати проблему цілеспрямованого переорієнтування на андрогінні гендерні ролі під час проведення тренінгу ми намагалися слідуючи наступним напрямкам роботи: навчання дівчат-підлітків прийомам і методам оволодіння відповідної жіночої поведінки; розширення функціональних і операціональних можливостей дівчат-підлітків, формування в них необхідних навичок, умінь, знань, що ведуть до підвищення своєї цінності, самооцінки, формування ціннісного ставлення до інших та до себе. До того ж, під час проведення тренінгу важливим етапом стало встановлення дівчатами-підлітками критеріїв власного успіху. Оцінка успіху часто була дещо складною, більшість сумнівалися в ній, у зв'язку з цим навіть досить вдалі ситуації розглядалися ними як неуспішні. З дівчатами-підлітками

обговорювались об'єктивні показники найуспішніших результатів. Поряд із зниженням рівня тривожності в дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів зменшилась недовіра до оточуючого світу, закритість. Дівчата-підлітки були зорієнтовані на роботу над собою, на пошук своїх скритих можливостей, потенціалу: експресивних можливостей, чесності перед собою, вміння публічно висловити свої думки, не розгубитись в нових, незвичних обставинах.

Отже, комплексна робота з розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків, що була реалізована в умовах шкіл-інтернатів призвела до значних позитивних змін у гендерному та особистісному розвитку зазначеної категорії респондентів. Результати, які було одержано у дослідженні та їх порівняння з результатами у контрольній групі констатуючого етапу підтвердили ефективність формульованого етапу дослідження та правильність провідної гіпотези нашого дослідження. Розроблена нами програма виявила ефективність. Внаслідок проведеної серії тренінгових занять, цілеспрямованих розвивально-виховних заходів, зміст яких враховував психологічні запити дівчат-підлітків зі шкіл-інтернатів, помічені позитивні зрушення актуалізації і провідних потреб – самопізнання та самовдосконалення, що є основою активності особистості. Позитивної динаміки розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків було досягнуто в умовах спеціально організованої навчально-тренінгової роботи. В цілому реалізація програми переорієнтування на адрогрінні гендерні ролі сприяла коригуванню уявлень дівчат про зміст жіночої гендерної ролі; формуванню позитивного ставлення до неї і готовності до її усвідомленого прийняття; підвищення рівня усвідомлення власних гендерних характеристик. Вона також дала поштовх до поступового вивільнення досліджуваних від впливу гендерних стереотипів; спричинила певні позитивні зрушення у розвитку гендерної ідентичності. Критеріями сформованості гендерної ідентичності дівчат-підлітків можуть вважатися:

- рівень усвідомленості жіночих гендерних характеристик;

- ступінь задоволеності дівчини жіночою гендерною роллю та її прийняття;
- уявлення про зміст, переваги жіночої гендерної ролі та соціальні можливості жінок;
- ступінь враженості та сталості фемінних характеристик в структурі гендерної ідентичності.

Таким чином, впроваджений нами супровід став ефективним психологічним засобом впливу на особистість дівчат підліткового віку. Отримані під час емпіричного дослідження результати забезпечать вирішення важливих практичних завдань вікової та педагогічної психології.

### **3.3. Методичні рекомендації вчителям, вихователям та практичним психологам щодо розвитку гендерної ідентичності дівчат підліткового віку**

Кожна дитина по-своєму неповторна. Вона приходить у цей світ, щоб творити своє життя, знайти себе. Скільки дітей – стільки й здібностей, які залежать від психолого-фізіологічних особливостей людини, соціального оточення, сім'ї, школи тощо. Розвиток людини не зводиться до засвоєння, простого накопичення нею знань, умінь та навичок практичної діяльності. Його також не слід розглядати лише з кількісного боку. Розвиток полягає передусім в якісних змінах психічної діяльності, у виникненні нових рис і формуванні нових якостей особистості.

Ми з впевненістю можемо говорити про те, що сьогодні спостерігається досить складна економічна, політична та освітня ситуації. Зростання в підлітків різноманітних особистісних проблем та негараздів потребує високого рівня толерантності, міжособистісного розуміння та підтримки з боку кваліфікованих працівників. Переживаючи життєві негаразди, дівчата-підлітки намагаються пристосуватися до них та водночас виявити власну

непокірність дорослим і починають найрізноманітнішими способами презентувати своє «Я». З одного боку, вони прислуховуються до дорослих та прагнуть дотримуватися їх порад, прохань, а з іншого – протестують проти них, здійснюють неадекватні вчинки, спілкуються лише з тими референтними особами, які викликають у них приємні емоції та позитивні враження. Практичні психологи та вчителі несуть відповідальність за вирішення проблем підлітків. Адміністрація шкіл-інтернатів розуміє, які зобов'язання покладені на неї, які труднощі зустрічаються у їх вихованців-підлітків, і що необхідно робити для ефективного подолання цих негараздів [184;197]. Особистість дівчини-підлітка вимагає підвищеної уваги з боку практичних психологів, соціальних працівників та вчителів. Оскільки, саме від їх інформаційної обізнаності залежить ефективність роботи щодо гендерного розвитку дівчат-підлітків. Ми пропонуємо методичні рекомендації, спрямовані на допомогу практичним психологам, соціальним працівникам та вчителям, котрі працюють з підлітками в умовах шкіл-інтернатів.

#### **Методичні рекомендації для вчителів та соціальних працівників.**

Психолого-педагогічна практика доводить, що гендерний підхід – це цілеспрямований і систематичний вплив на свідомість, почуття, поведінку підлітків з метою формування в них егалітарних цінностей, поваги до особистості, незалежно від статі, розвитку індивідуальних якостей і здібностей задля їх самореалізації, оволодіння навичками толерантної поведінки. Активне його використання в практиці закритих учбових закладів сприяє не тільки гендерному розвитку та збагаченню культури поведінки між статями, повноцінній персоніфікації вихованців, а й дозволяє їм відчувати свою значущість для оточуючих, сприяє підвищенню самооцінки, підвищує ефективність психолого-педагогічних заходів [186].

Для того, щоб гендерний підхід у діяльності вчителів шкіл-інтернатів став реальним фактом, необхідними є декілька умов: ґрунтовна теоретико-методологічна база, котру повинні створити психологи і педагоги; відповідна законодавчо-нормативна база; формування у педагогів розуміння

необхідності гендерного підходу та установка на його реалізацію; змістовна психолого-педагогічна та методична підготовка педагогів до реалізації гендерного виховання підлітків в умовах шкіл-інтернатів. Як результат впровадження гендерного підходу у навчальний процес шкіл-інтернатів у підлітків формуватиметься гендерна самосвідомість, що проявляється через: свідоме та критичне сприйняття соціально-політичної інформації; усвідомлення рівноправності обох статей у суспільному та політичному житті; активна позиція стосовно впровадження гендерних перетворень в Україні; розуміння рівності прав чоловіків і жінок, свободи особистості; толерантне ставлення до представників обох статей; усвідомлення себе як особистості, що здатна впливати на гендерну ситуацію в державі; готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки; здатність до компромісу, толерантність у різних життєвих ситуаціях.

У результаті емпіричних досліджень виділено наступні психологічні особливості дівчат підліткового віку, які виховуються в повних сім'ях і навчаються у *загальноосвітніх школах*: мають високий рівень самоприйняття, критичності, почуття дорослості; великий словниковий запас, із задоволенням читають словники чи енциклопедії, книги; можуть займатися кількома справами одразу, наприклад, стежити за декількома подіями, що відбуваються навколо них; дуже допитливі, активно досліджують навколишній світ і не терплять жодних обмежень; можуть тривалий час концентрувати свою увагу на одній справі, вони буквально «занурюються» у своє заняття, якщо воно їм цікаве; мають розвинене почуття гумору; постійно намагаються вирішувати проблеми, які їм поки що не під силу; відрізняються різноманітністю інтересів, що породжує схильність починати кілька справ одночасно; часто роздратовують ровесників звичкою поправляти інших і вважають себе такими, що завжди мають рацію; їм бракує емоційного балансу, вони часто нетерплячі та імпульсивні.

Депривація впливу батьківської взаємодії (дефіцит емоційного контакту з близьким дорослим через його відсутність або обмежене спілкування)

формує такі психологічні особливості дівчат підліткового віку, які виховуються в умовах *шкіл-інтернатів*: несформованість образу дорослості, недиференційованість уявлень значущих життєвих перспектив, високий рівень дезадаптованості, низький рівень самоприйняття та відсутність установки на самоцінність; наявність внутрішніх конфліктів, що супроводжуються негативними зрушеннями, в першу чергу, в психоемоційній сфері; неготовність дівчат-підлітків до аналізу власних думок та почуттів, до «інтроспективного» спілкування, відсутність установки на позитивну перцепцію свого «Я» (на фоні несформованості образу дорослості); формування «ми-образу», яке відбувається, здебільшого, шляхом ідентифікації (часто негативної) з однолітками, а подальша фіксація на ньому утруднює утворення якісного нового «Я-образу»; низький рівень самоінтересу на фоні яскраво вираженої аутосимпатії та відносно високий рівень саморегуляції на фоні домінування почуття «проти» власного «Я»; визнання зовнішнього контролю та опіки; стійкість рольових стереотипів; некритичність оцінки власних досягнень та когнітивної самооцінки; переважання негативних почуттів у ціннісних ставленнях до себе; недиференційованість уявлень майбутнього, що детермінує специфічність формування образу дорослості у підлітків.

Слід знати та враховувати ці психологічні відмінності та пам'ятати, що при роботі з дівчатами підліткового віку в умовах шкіл-інтернатів вчителю потрібно чітко усвідомити, що отримати «кредит» їх довіри та прихильність так само просто, як і втратити [82;138;160;176].

При плануванні роботи з дівчатами підліткового віку в умовах шкіл-інтернатів можна порекомендувати такий перелік заходів:

1. систематизація матеріалів періодичних видань із проблеми статевого та гендерного виховання;
2. створення банку психолого-педагогічного досвіду щодо роботи з дітьми підліткового віку;

3. створення психологічних програм та методичних розробок, спрямованих на розвиток гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів;
4. проведення проблемно-тематичних семінарів із метою систематичного підвищення майстерності вчителів, які працюють з даною категорією дітей;
5. організація та проведення звітів педагогів за результатами роботи з дівчатами підліткового віку на індивідуальних заняттях, гуртках, студіях тощо;
6. підготовка матеріалів із досвіду роботи, рекомендацій педагогів, які працюють з дітьми, що виховуються в школах-інтернатах;
7. залучення до роботи з дівчатами-підлітками кваліфікованих спеціалістів в галузі освіти, культури, спорту, медицини тощо.

Навчальні та розвивальні заняття вчителю варто проводити в нестандартній формі (для розуміння дівчатами-підлітками власного гендерного «Я» та ролі жінки в суспільстві); створення для підлітків атмосфери психологічного комфорту й розкнутості, ситуацій успіху; включення дівчат-підлітків у творчий процес занять, спонукання їх до самостійних пошуків нестандартних вирішень з будь-яких існуючих проблем; готувати їх до негараздів та відповідальності у дорослому житті. Заняття можуть бути насичені розважальними та водночас повчальним або ігровим змістом, який матиме на меті життєствердне значення, в процесі яких, у дівчат-підлітків будуть формуватися необхідні практичні навички [143;151;182;189;204;214].

#### **Методичні рекомендації для практичних психологів.**

Розвиток гендерної ідентичності слід розпочинати з ранніх років, обов'язково враховуючи умови зростання особистості, її соціальне оточення тощо. Для оцінки особливостей розвитку гендерної ідентичності практичні психологи повинні використовувати різні психодіагностичні методи, що доповнюються відомостями батьків, вихователів, педагогів, даними

спостережень за дитиною. При відборі діагностичних методик доречно керуватися принципом взаємовідповідності. Якісні та кількісні показники мають доповнювати один одного. Важливо враховувати, що структура будь-якого психічного явища передбачає взаємозв'язок компонентів кожної із трьох основних сфер психіки: пізнавальної, емоційної та поведінкової. Психодіагностичні методики мають відповідати стандартним вимогам: меті і предмету дослідження; процедура проведення має бути стандартизованою; діагностична методика має бути репрезентативною, надійною, об'єктивною, валідною і адаптованою у певному етнічно-культурному просторі; інструкція до проведення методики не повинна допускати подвійного тлумачення її змісту.

Для розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів психологам, педагогам рекомендуємо:

1. контролювати вплив ЗМІ та використання соціальних мереж (odnoklassniki, vkontakte, facebook) підлітками, зосередити їх увагу на позитивних прикладах, які транслюють телебачення, радіо, преса та активно це обговорювати з ними;
2. розширити різними психолого-педагогічними заходами (тренінги, ігрові методи, драматичні ігри, групові дискусії, навчальні програми за межами закритого закладу, екскурсії тощо) їх коло комунікації задля запобігання соціальної ізоляції;
3. організувати відвідування та активне спілкування відомих людей, повноцінних сімей з дівчатами-підлітками для того, щоб вони могли перейняти досвід сімейно-побутових стосунків, в яких є гендерні моделі поведінки жінок і чоловіків;
4. створювати ситуації, які пов'язані з гендерною проблематикою, вони мають вимагати альтернативи, прогнозування, уяви;
5. створювати психологічні умови для повноцінного розвитку кожної дитини в межах її вікових та індивідуальних можливостей;
6. надавати допомогу дітям, які мають труднощі в психічному розвитку;



7. розвивати критичне сприйняття дійсності та впливати особистим прикладом;
8. вчити доводити починання до логічного завершення;
9. використовувати творчу діяльність дівчат при проведенні різних видів масових заходів, відкритих занять, свят;
10. відстежувати особливості психічного розвитку кожної дитини на різних етапах тренінгу тощо.

В процесі психологічного впливу на розвиток гендерної ідентичності особистості підліткового віку, слід також дотримуватися принципу не завдавати шкоди. Робота має бути побудована таким чином, щоб розвивати у них базову довіру до світу, формувати у них позитивні духовні зразки для наслідування, допомагати долати труднощі із засвоєнням соціальних ролей з метою прояву їх потенційних можливостей, формувати інтерес до активної взаємодії з оточуючим середовищем та міцну життєву позицію з власними поглядами на різні речі, орієнтуватися лише на конструктивні оцінки референтної групи; активність у саморозвитку та чіткі уявлення про власний образ «Я»; а також сприяти поглибленню перцепції у комунікаціях з однолітками та появі більш продуктивних способів взаємодій із дорослими; усвідомленню меж своєї дорослості; зниженню депривації потреби у визнанні та актуалізації власних почуттів і переживань; реконструюванню раннього гендерного досвіду; підвищенню рівня саморозуміння та позитивного ставлення до себе. Елементи завдань, що містяться в соціально-психологічному тренінгу фактично формуватимуть особисте світосприйняття дівчат-підлітків, вчитимуть їх самостійно працювати, аналізувати та систематизувати, робити висновки [13;26;34;40;72].

Удосконалити психологічний супровід, роботу з дівчатами підліткового віку в умовах шкіл-інтернатів допомагають: психо-драматичні техніки, рольові ігри, групові обговорення, групові дискусії, індивідуальна робота, робота в діадах і групі, психокорекцій вплив тощо. Ефективність впровадження розвивальної роботи також залежить від рівня гендерної

культури самого психолога чи педагога, від того, наскільки він впроваджує у своїй діяльності реконструкцію традиційних культурних обмежень у розвитку особистості, створить оптимальні умови для максимальної самореалізації підлітків у процесі їх взаємодії [45; 51;57;81;173].

Отже, у цьому підрозділі ми висвітлили комплекс провідних психолого-педагогічних рекомендацій, що адресовані вчителям та практичним психологам з розвитку гендерної ідентичності в підлітковому віці. При розробці комплексу психологічних прийомів враховувалися соціально-психологічні особливості гендерного розвитку дівчат-підлітків, а також специфіка структурних компонентів гендерної ідентичності.

### **Висновки до третього розділу**

Розвивальна програма, головна мета якої було гармонізувати процес розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів, а саме: здійснити цілеспрямоване переорієнтування їх на андрогінні гендерні ролі, була розроблена на засадах гендерного підходу, що додало успіху у практичному застосуванні матеріалів дослідження. Саме розроблений нами тренінг розкрив для дівчат-підлітків прагнення до позитивних зрушень у напрямку актуалізації гендерної ролі, самореалізації та самовдосконаленні. Це проявлялося у підвищенні рівня самоцінності, що, в свою чергу, сприяло адекватним поведінковим реакціям та урізноманітненню моделей гендерної поведінки. Гармонізації зазнали також компоненти «Я-концепції». Про це свідчило усвідомлення дівчатами-підлітками своєї жіночої ролі (зміна рольових позицій) та позитивного ставлення до себе. Значущу роль у роботі з дівчатами-підлітками відіграють заняття, які здійснювалися у формі сюжетно-рольових ігор, бесід, публічних диспутів, обговорень, саме вони сприяли бути підліткам зосередженими, вміти орієнтуватися у складних ситуаціях, намаганні швидко та адекватно приймати рішення.

Аналіз результатів отриманих внаслідок проведеної серії цілеспрямованих психолого-педагогічних заходів, зміст яких відповідав

основному завданню дисертаційної роботи, презентував наступне: більша половина досліджуваних дівчат-підлітків стали більш впевненими, вільними у виборі необхідної стратегії гендерної поведінки, почали визначатися з майбутніми перспективами та життєвими планами, з'явився інтерес до продуктивної комунікативної взаємодії з однолітками та дорослими, задоволеність своїм характером, фізичним образом «Я», жіночою гендерною роллю та її прийняття. У меншій половини дівчат-підлітків були зафіксовані дещо менші показники усвідомлення власних гендерних характеристик та вивільнення досліджуваних від впливу гендерних стереотипів. Після тренінгу їх уявлення про зміст, переваги жіночої гендерної ролі та соціальні можливості жінок набули позитивного характеру. Ці дівчата досягли якісно нового рівня розвитку гендерної ідентичності, також має місце середній рівень задоволеності власною статевою приналежністю при позитивному емоційному сприйманні змісту жіночої ролі. Поряд з цим нами були підготовлені методичні рекомендації для практичних психологів та вчителів, які можуть допомогти дівчатам-підліткам конструктивно спілкуватися, адекватно стверджуватися у своїй гендерній ролі в особистісному та соціальному просторі.

Таким чином, у ході формувального експерименту були досягнуті поставлені перед нами завдання, про що, в першу чергу, свідчив загальний рівень психосоціального зростання дівчат-підлітків школи-інтернату та зниження впливу руйнівних дій деприваційної ситуації розвитку на формування у них андрогінної гендерної ролі.

## ВИСНОВКИ

У дисертації здійснено теоретичне узагальнення та експериментальне вивчення гендерної ідентичності та соціально-психологічних чинників особливостей її розвитку в дівчат-підлітків в умовах загальноосвітніх шкіл та шкіл-інтернатів, обґрунтовано критерії, рівні й показники розвитку зазначеного феномена; презентовано психологічну структуру гендерної ідентичності особистості підліткового віку та основні компоненти цього утворення; розроблено програму психологічного супроводу з розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів, здійснено її експериментальне впровадження в ході формувального експерименту та перевірено ефективність.

1. Підлітковий вік є сензитивним етапом для розвитку гендерної ідентичності особистості. Саме в пубертатний період інтенсивно розвивається сприйняття себе як людини певної статі, яка має специфічні потреби, мотиви, ціннісні орієнтації, відповідне ставлення до представників іншої статі. Відбувається своєрідний перехід на новий, складніший рівень формування психологічної та соціальної статі.

Генезис гендерної ідентичності особистості визначає ланцюг змін, котрі послідовно актуалізуються та накладаються одна на одну. У *ранньому віці* статева належність є першою категорією, в якій дитина починає усвідомлювати своє «Я»; у *дошкільному та молодшому шкільному віці* відбувається процес первинної гендерної ідентифікації: діти усвідомлюють, що їхня стать незворотна і постійна, активно демонструють гендерну поведінку; у *підлітковому віці* відбувається процес вторинної гендерної ідентифікації: формується відчуття подібності до інших людей тотожної статі, унаслідуються взірці гендерних моделей поведінки дорослих. Отже, *гендерна ідентичність* особистості підліткового віку – це відносно цілісна система її гендерних уявлень, переконань, установок про власний гендерний образ «Я» як суб'єкта взаємодій, що володіє індивідуальними гендерними властивостями. Зазначене психологічне утворення презентовано

інформаційним, мотиваційним, операційним та емоційним компонентами. Вказані компоненти мають між собою тісний взаємозв'язок, а також можуть незалежно один від одного модифікуватися та визначати нову консистенцію гендерної ідентичності особистості в період дорослішання.

В умовах загальноосвітніх шкіл виявлено соціально-психологічні чинники, котрі створюють динамічне зовнішнє середовище, в якому розвивається органічна, гнучка структура гендерної ідентичності особистості підліткового віку, яка дає можливість швидко реагувати на зовнішні зміни, сприяє адаптивності та здійсненню виборів об'єктів для гендерної ідентифікації. *Соціальними* чинниками розвитку гендерної ідентичності *дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл* є: сімейний клімат; родинні зв'язки, відкрита взаємодія з дорослими, батьками, родичами, вихователями, вчителями, друзями, однолітками; зразки дій та вчинків у спільноті референтної групи для наслідування гендерних ролей; *психологічними чинниками виступають* усвідомлення дівчиною-підлітком моделей поведінки матері у ставленні до батька і навпаки; вплив батьківських установок на становлення гендерного «Я»; особистісне самоствердження в гендерній ролі.

В умовах спеціалізованих шкіл-інтернатів визначено соціально-психологічні чинники, що формують стабільне зовнішнє середовище, в якому структура гендерної ідентичності дівчат-підлітків має малу гнучкість та зумовлює труднощі у наслідуванні ними адекватних зразків гендерних ролей, набутті статево-відповідних знань, умінь і навичок. *Соціальними* чинниками розвитку гендерної ідентичності *дівчат-підлітків шкіл-інтернатів* є: тривала соціальна ізоляція; звужений оточуючий простір; обмежене коло спілкування; переважно жіноче виховне середовище; відсутність родинних та сімейно-побутових стосунків; звужене коло прикладів для наслідування гендерних ролей; *психологічними* – депривація сімейної взаємодії; опосередковані уявлення про модель сім'ї; відсутність зразків для наслідування образу матері та батька; дифузне уявлення про власний гендерний образ «Я».

2. Особливості розвитку гендерної ідентичності *дівчат-підлітків загальноосвітніх шкіл* виявляються у наступному: цілісності структури цього психологічного утворення; переважанні андрогінного типу гендерної ідентичності, для більшості дівчат у поведінці властиві незалежність, доброзичливість, комунікативність, толерантність, врівноваженість, здатність відстоювати власні погляди та переконання, наполегливість, цілеспрямованість у досягненні поставленої мети; гендерних стереотипах, що орієнтовані на партнерство; сформованій гендерній ролі; диференціації уявлень про чоловічі та жіночі інструментальні види діяльності та взаємозамінності статей у процесі виконання сімейних ролей.

Специфіка розвитку гендерної ідентичності *дівчат-підлітків шкіл-інтернатів* порівняно з дівчатами-підлітками загальноосвітніх шкіл простежується у наступному: цілісності структури гендерної ідентичності, що більш інваріантна; домінуванні або маскулінного, або фемінного типу проявів цього феномена: дівчата демонструють сумлінність у навчанні, залежність, покірність, обережність, практичність при вирішенні особистих інтересів та в поведінці; гендерних стереотипах, які орієнтовані на те, що у життєдіяльності активними мають бути представники чоловічої статі.

3. Критеріями розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків є: *виконання гендерної ролі; залежність від гендерних стереотипів; співвідношення маскулічних, фемінних якостей особистості; стійкість гендерних установок відносно сімейних стосунків.*

4. Гендерна ідентичність в період підлітковості характеризується такими рівнями: *високий* проявляється у тому, що гендерна роль у дівчат-підлітків сформована, вони ототожнюють себе з відповідною гендерною групою, дуже швидко встановлюють емоційні зв'язки; проявляють андрогінні якості особистості; гендерні установки відносно сімейних стосунків – егалітарні; *середній* рівень властивий тим дівчатам, які конструктивно ототожнюють себе з групою жінок, сформоване ціннісне ставлення до власної гендерної ролі, емоційні зв'язки встановлюють легко; проявляють маскулінні

або фемінні якості особистості; гендерні установки відносно сімейних стосунків – традиційні; *низький* рівень вказує на те, що у дівчат-підлітків виражена неоднозначність взаємодій з представниками обох статей, схильні до побудови залежних взаємин із партнером, проявляють переважно фемінні якості особистості; гендерні установки відносно сімейних стосунків – невизначені.

5. Гармонізація та розвиток гендерної ідентичності дівчат-підлітків шкіл-інтернатів досягається в процесі впровадження комплексного психологічного супроводу на основі гендерного підходу. Ефективність запропонованої авторської програми виявляється у розвитку гендерних уявлень дівчат-підлітків про зміст жіночої ролі та її усвідомленого прийняття; формуванні маскулінних, фемінних, андрогінних якостей особистості; становленні гендерних установок, необхідних для успішних різностатевих взаємодій, вивільненні від впливу гендерних стереотипів; закріпленні конструктивних уявлень про сутність жіночої та чоловічої статей у процесі життєдіяльності; забезпеченні необхідними психологічними знаннями щодо здійснення різних моделей статевої поведінки.

Розроблено методичні рекомендації, що спрямовані на вдосконалення роботи вчителів, соціальних працівників та практичних психологів щодо розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів.

Здійснене наукове дослідження не вичерпує всіх аспектів аналізу особливостей розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах депривації. Перспективними, на нашу думку, є дослідження структурних складових та механізмів розвитку процесу гендерної ідентифікації особистості в юнацькому віці, розробка і впровадження новітніх психотехнологій в процес консультативної діяльності особистості підліткового та юнацького віку.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Авраменкова В. В. Половая дифференциация и сексологизация детской субкультуры, или Горький вкус запретного плода / В. В. Авраменкова // Мир психологии. – 2000. – № 1 (21). – С. 143-154.
2. Абрамова Г. С. Введение в практическую психологию. - Екатеринбург: Деловая книга, 1995. –198 с.
3. Авдеева А. Формирование гендера в общении // Женщина. Образование. Демократия. Материалы Международной междисциплинарной науч.-практ. конф. (3–4 декабря 1999 г.) – Минск: ООО Энвила. – М., 2000. – С. 284-287.
4. Авдеева Н. Н. Понятие идентификации и его применение к проблеме понимания человека человеком // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга. – Краснодар, 1975. – С. 73- 92.
5. Аверин В. А. Психология детей и подростков: Учебное пособие. – СПб.: Изд-во В. А. Михайлова, 1988. – 379 с.
6. Агеев В. С. Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов / В. С. Агеев // Вопросы психологии. – 1997. – № 2. – С. 152-158.
7. Адлер А. Воспитание детей. Взаимодействие полов / Пер. с англ. – Ростов/нД: Изд-во «Феникс», 1998. – 448 с.
8. Алексеева М. І., Насонова О. Б., Внутрішньосімейна взаємодія та самоакцептація підлітків // Психологія: Науково-метод. зб. – К.: Освіта. – Вип. 40. – 1993. – С. 63-73.
9. Алексеева М. І. Психологічні аспекти гуманізації педагогічної взаємодії в сім'ї як умова психосоціального розвитку особистості дитини // Зб.: Психолого-педагогічні проблеми гуманізації педагогічної взаємодії. – К., 1993. – С. 53-54.



10. Алексеева М. И. Взаємодія батьків і дітей як фактор соціалізації підростаючої особистості // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність: Тези Міжнар. наук. Костюківських читань 9-11 червня 1992 р. – К., 1992. – Т.1. – С. 196-197.
11. Алексеева М. И. Взаимоотношения между подростками и родителями // Проблемы возрастной психологии: Тез. докл. к VII съезду Об-ва психол. СССР. – М., 1989. – С. 107-108.
12. Алешина Ю. Е. Индивидуальное и семейное психологическое консультирование. – М., 1993. – 173 с.
13. Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблемы усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – № 7. – С. 74-82.
14. Ананьев Б. Г. К постановке проблемы развития детского самосознания // Избр. психол. труды: В 2-х т. – М.: Педагогика, 1980. – Т.1. – 512 с.
15. Андреева Г. М. Социальная психология. – М.: Наука, 1994. – 324 с.
16. Антонова Н. В. Проблема личностной идентичности в интерпретации современного психоанализа, интеракционизма в когнитивной психологии / Н. В. Антонова // Вопросы психологии. – 1996. – № 1. – С. 131-143.
17. Араканцева Т. А., Дубовская Е. М. Полоролевые представления современных подростков как действенный фактор их самооценки / Т. А. Араканцева, Е. М. Дубовская // Мир психологии. – 1999. – № 3 (19). – С. 147-155.
18. Артемьева Е. Ю. Основы психологии субъективной семантики. – М.: Смысл, 1999. – 352 с.
19. Арутюнян С. Ф. Распределение обязанностей в семье и отношения между супругами // Семья и социальная структура / Отв. ред. М. С. Мацковский. М.: ИСИ АН СССР, 1987. – С. 53-70.

20. Арчер Д. Половые роли в детстве: структура и развитие / Детство идеальное и настоящее: сб. работ совр. зап. ученых. – Новосибирск: Сибирский хронограф, 1994. – С. 199-211.
21. Астафьев П. Е. Психический мир женщины, его особенности, превосходства и недостатки. – М., 1899.
22. Барінова Н. В. Психологічні особливості відношення батька як чинник формування статевої ролі «Я–концепції» у дівчат–підлітків: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Барінова Наталія Вікторівна. – Х., 2006. – 203 с.
23. Базилова Т. А. Основные этиопатогенетические факторы нарушений психического и соматического здоровья детей-сирот // Дети–сироты: консультирование и диагностика развития / Под ред. Е. А. Стребневой. – М.: Полиграфсервис, 1998. – С. 35-48.
24. Басина Е. З., Насиновская Е. Е. Роль идентификации в формировании альтруистических установок личности / Е. З. Басина, Е. Е. Насиновская // Вестник МГУ. Серия Психология. – 1977. – № 4. – С. 33-41.
25. Бевз Г. М. Особливості розвитку мотиваційно–потребової сфери дитини, позбавленої піклування біологічних батьків, в сім'ї заміщувальної опіки (прийомній) // Проблеми девіантної поведінки: історія, теорія, практика: матеріали Всеукр. наук.–практ. конф. ( 25–27 листопада 2002.) – К.: Міленіум, 2002. – С. 162-167.
26. Белкин А. И. Биологические и социальные факторы, формирующие половую идентификацию // Соотношение биологического и социального в человеке: материалы к симпозиуму / отв. ред. В. М. Банщикова, Б. Ф. Ломов. – М.: МНИИ Психиатрии, 1975. – С. 600-632.
27. Белкин А. И., Трейнер Э. А. К проблеме половой идентификации личности // Проблемы современной сексопатологии: сб. тр. – М.: Изд-во МНИИ психиатрии, 1972. – С. 320-345.

- 28.Белинская Е. П. Временные аспекты «Я–концепции» и идентичности / Е. П. Белинская // Мир психологии. – 1999. – № 3 (19). – С. 140-147.
- 29.Белинская Е. П., Куликова И. В. Преставления подростков о своем социальном будущем / Е. П. Белинская, И. В. Куликова // Мир психологии. – 2000. – № 4 (24). – С. 135-147.
- 30.Бендас Т. В. Гендерная психология: Учебное пособие. – СПб.: Питер, 2008. – 431с.
- 31.Берн Ш. Гендерная психология. Законы мужского и женского поведения / Шон Берн – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2007. – 318 с.
- 32.Бернс Р. Развитие «Я–концепции» и воспитание / Пер. с англ. / Общ. ред. В. Я. Пилиповского. – М.: Прогресс, 1988. – 420 с.
- 33.Бех И. Д. Нравственность личности: стратегия становления. – Ровно: Редакционно–издательский отдел управления по печатям, 1991. – 146 с.
- 34.Богомолова (Радина) Н. К. «Я-концепция» воспитанников детского дома и возможности ее коррекции // Тезисы Всесоюзн. научн.-практ. конф. «Психология – перестройке народного образования». – М., 1989. – 367 с.
- 35.Бодалев А. А., Зинин А. М., Снетков В. А. Психологические аспекты идентификации человека по признакам его внешности // Теоретические и прикладные проблемы психологии познания людьми друг друга (Тезисы докладов). – Краснодар, 1975. – С. 280-281.
- 36.Божович Л. И. Избр. психол. труды. Проблемы формирования личности / Под. ред. Д. И. Фельдштейна. – М.: Междун. пед. акад., 1995. – 212 с.
- 37.Божович Л. И. Этапы формирования личности в онтогенезе // Вопросы психологии. – 1979. – № 2 (а). – С. 24-26.
- 38.Болотова В. А. Роль психологических методик для изучения идентификации личности // Харьковские социологические исследования. – Харьков: Основа, 1997. – С. 75-76.
- 39.Большая психологическая энциклопедия: самое полное современное изд.: более 5000 психологических терминов и понятий / А. Б.

- Альмуханова, Е. В. Гладкова, Е. В. Есина и др. – М.: ЭКСМО, 2007. – С. 106-107.
- 40.Боришевський М. Й. Статеве виховання // Енциклопедія матері та дитини. – К., 1992. – С. 257-259.
- 41.Борневассер М. Социальная структура, идентификация и социальный контакт // Иностранная психология. – 1993. Т.1. – № 1. – С. 68-72.
- 42.Булах І. С. Психологічні основи особистісного зростання підлітків: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Булах Ірина Сергіївна. – К., 2004. – 582 с.
- 43.Буракова М. Маскулинность–феминность: конструирование «настоящих» мужчин и женщин // Иной взгляд. Международный альманах гендерных исследований. – Март 2000. – Минск. 2000а. – С. 18-21.
- 44.Бурлачук Л. Ф. Словарь–справочник по психодиагностике. – 3-е изд., перераб. и доп. – СПб.: Питер, 2007. – 686 с. – (Серия «Мастера психологии»).
- 45.Варга А. Я. Идентификация с родителями и формирование психологического пола // Семья и формирование личности: сб. научн. тр. / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: АПН СССР, 1981. – С. 10-15.
- 46.Васютинський В. О. Особливості статевого самовизначення хлопчиків підлітків із неповної сім'ї. Дис. ... канд.. психол. наук. – К., 1991. – 135 с.
- 47.Введение в гендерные исследования: Учебное пособие / Под ред. И. В. Костиковой. – М.: Изд-во МГУ, 2000.
- 48.Введение в гендерные исследования. Ч. I: Учебное пособие / Под ред. И. А. Жеребкиной. – Харьков: ХЦГИ, 2001; СПб.: Алетейя, 2001.
- 49.Вейнингер О. Пол и характер / Пер. с нем. – М., 1992. – 480 с.
- 50.Венар Ч., Кериг П. Психопатология развития детского и подросткового возраста. – СПб.: М., 2004. – С.56-80.

51. Веселовская К. П. Психологические основы полового воспитания. – М.: Госиздат, 1926. – 19 с.
52. Вікова та педагогічна психологія: Навч. посіб. / О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. 2-ге вид. – К.: Каравела, 2007. – 344 с.
53. Вінс В. А. Психологічні особливості переживання вікової кризи підлітками школи–інтернату для дітей–сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Вінс Вікторія Анатолівна. – Переяслав-Хмельницький, 2003. – 206 с.
54. Виткин Дж. 14 мифов о Женщине. – СПб.: Питер-Пресс, 1996. – С.32-50.
55. Воронина О. А. Введение в гендерные исследования // Материалы Первой Российской летней школы по женским и гендерным исследованиям, «Валдай - 96». – М.: МЦГИ, 1997. – С. 29-34.
56. В мире подростка / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: Медицина, 1980. – 296 с.
57. Выготский С. Л. Педагогическая психология / Под ред. В. В. Давыдова. – М.: Педагогика, 1991. – 480 с.
58. Галигузова Л. Н., Мещерякова С. Ю., Царегородцева Л. М. Психологические аспекты воспитания детей в домах ребенка и детских домах / Л. Н. Галигузова, С. Ю. Мещерякова, Л. М. Царегородцева // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 17-25.
59. Гинзбург М. Р. Сформированность личностной идентичности как показатель успешности социализации в старшем подростковом и юношеском возрастах / М. Р. Гинзбург // Мир психологии. – 1998. – № 1(13). – С. 21-26.
60. Гнатенко П. Ч., Павленко В. Н. Идентичность: философский и психодиагностический анализ. – К., 1999. – 466 с.
61. Говорун Т. В., Кікінеджі О. М. Гендерна психологія: Навчальний посібник. – К.: Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.

62. Говорун Т., Кікінеджи О. Стать та сексуальність: Психологічний ракурс: Навч. посібник. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 1999. – 384 с.
63. Горностаї П. П. Личность и роль: Ролевой поход в социальной психологи личности. – К.: Интерпресс ЛТД, 2007. – 312 с.
64. Городнова Н. М. Психокорекція статевої ідентифікації підлітків / Н. М. Городнова // Наука і освіта. – 2004. – № 3. – С. 36-39.
65. Городнова Н. М. Соціально–психологічні чинники становлення статевої ідентифікації підлітків : дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Городнова Надія Миколаївна. – К., 2006. – 253 с.
66. Гошовський Я. О. Становлення образу «Я» в підлітків школи–інтернату в умовах депривації батьківського впливу: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Гошовський Ярослав Олександрович. – К., 1995. – 177с.
67. 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.
68. Гошовський Я. О. Психологічні особливості підлітків в умовах депривації та методики їх вивчення // Вивчення особистості підлітка / За ред. М. Г. Дригус. – К.: Ін-т психології АПН України, 1994. – С. 90-106.
69. Гошовська Т. Д. Психологічні особливості розвитку самоакцентації дівчат-підлітків (на матеріалах різних освітніх закладів): дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Гошовська Тетяна Дмитрівна – К., 1997. – 165 с.
70. Гримак Л. П. Общение с собой: Начала психологической активности. – М., 1991. – 319 с.
71. Груніна Г. М. Сучасні діти: які вони? / Г. М. Груніна // Виховна робота в школі. – 2005. – № 6 (7). – С.31- 33.
72. Гурлева Т. С. Дівчинка–підліток: проблеми віку і профілактика важковихованності. – К.: ІЗМН, 1997. – 136 с.

73. Джонсон Р. А. Она: Глубинные аспекты женской психологии / Пер. с англ. – И.: «Когито-Центр», 2008. – 112 с.
74. Джампольски Д. Д. Как обрести внутреннее равновесие и оздоровить свои отношения с окружающими: мини-курс: разговор с учителем. – М., 1990. – 45 с.
75. Дмитрова Т. В. Образ «Я» як регулятор міжособистісних стосунків у ранній юності. дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Дмитрова Тетяна Вікторівна – К., 1993. – 187 с.
76. Драгунова Т. В. Проблема конфликта в подростковом возрасте / Т. В. Драгунова // Вопросы психологии. – 1972. – № 2. – С. 25-37.
77. Дубровина И. В., Лисина М. И. Особенности психического развития детей в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей: сб. научн. тр. / отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина. – М.: Изд. АПН СССР, 1982. – С. 3-18.
78. Дубровина Н. В. Семья и социализация ребенка / Н. В. Дубровина // Мир психологии. – 1998. – № 1 (13). – С. 54-59.
79. Дудченко О. Н., Мытиль А. В. Социальная идентификация и адаптация личности / О. Н. Дудченко, А. В. Мытиль // Социологические исследования. – 1995. – № 6. – С. 110-119.
80. Егорычева И. Д. Личностная направленность подростка и метод ее диагностики / И. Д. Егорычева // Мир психологии. – 1999. – № 1 (17). – С. 264-278.
81. Ежова Н. Н. Рабочая книга практического психолога / Н. Н. Ежова. Изд. 5-е. – Ростов н/Д: Феникс, 2007. – 315 с.
82. Залысина И. А., Смирнова Е. О. Некоторые особенности психического развития дошкольников, воспитывающихся вне семьи / И. А. Залысина, Е. О. Смирнова // Вопросы психологии. – 1985. – № 4. – С. 31-38.
83. Захаров А. И. Психологические особенности восприятия детьми роли родителей / А. И. Захаров // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 59-68.

84. Захарова Л. Н. Дитя в очереди за лаской. – М.: Политиздат, 1991. – 221 с.
85. Зелинский С. М. Половая идентичность у подростков // Психика и пол детей и подростков в норме и патологии: сб. науч. тр. / Под ред. проф. Д. Н. Исаева. – Ленинград: ЛПМИ, 1986. – 96 с.
86. Идентичность: Хрестоматия / Сост. Л. Б. Шнейдер. – М.: Издательство Московского психолого–социального института; Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 272 с.
87. Ільченко Н. В. Сучасні діти: які вони? / Н. В. Ільченко // Виховна робота в школі. – 2005. – № 6 (7). – С. 26-31.
88. Исаев Д. Н., Каган В. Е. Половое воспитание детей: Медико–психологические аспекты. – 2-е изд., перераб. и доп. – Л.: Медицина, 1988. – 160 с.
89. Ічанська О. М. Становлення особистісної ідентичності в ранньому юнацькому віці: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Ічанська Олена Михайлівна. – К., 2002. – 230 с.
90. Каган В. Е. Половая идентичность и развитие личности / В. Е. Каган // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. Бехтерева. – М., 1991. – № 4. – С. 25-33.
91. Каган В. Е. Семейные и половые установки у подростков / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 45-54.
92. Каган В. Е. Стереотипы мужественность–женственность и «образ Я» подростков / В. Е. Каган // Вопросы психологии. – 1989. – № 3. – С. 53-62.
93. Кайгородов Б. В. Психологические особенности развития самопонимания в юношеском возрасте / Б. В. Кайгородов // Мир психологии. – 1999. – № 3 (19). – С. 155-159.
94. Карасева Н. И. Психологические особенности развития коммуникативных способностей у подростков, оставшихся без попечения родителей: автореф. дис. на соискание ученой степени канд.



- психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. И. Карасева. – К., 1991. – 18 с.
95. Касонова О. Б. Формування самосвідомості підлітків і дитячо-батьківських взаємин // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність: матер. Міжнар. Костюківських читань. – К., 1993. – Т.2. – С. 242-249.
96. Кізь О. Б. Гендерна соціалізація депривованого юнацтва: дослідження соціально-психологічних детермінант // Збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Тернопіль: «Богдан», 2003. – С. 78-85.
97. Кікінеджи О. М. Гендерна ідентифікація молоді як психолого-педагогічна проблема // Збірник матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. – Тернопіль: «Богдан», 2003. – С. 44-50.
98. Киньяр П. Секс и страх: Эссе / Пер. с фр. И. Волевич. – СПб.: Издательский Дом «Азбука-классика», 2007. – 256 с.
99. Кириллова И. А. Формирование гендерной идентичности старшеклассников (на материале филологических дисциплин общеобразовательной школы): автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец.13.00.01 / И. А. Кириллова. – Волгоград, 2005, – С.16-20.
100. Клочек Л. В. Розвиток процесів ідентифікації і відособлення у підлітковому і ранньому юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07 / Клочек Лілія Валентинівна. – К., 2005. – 259 с.
101. Кле М. Психология подростка. Психосексуальное развитие / Пер. с англ. – М.: Просвещение, 1991. – 176 с.
102. Клецина И. С. От психологии пола – к гендерным исследованиям в психологии / И. С. Клецина // Вопросы психологии. – 2003. – № 1. – С. 61-78.
103. Коваленко П. И. Английский для психологов. Серия «Высшее образование». – Ростов н/Д : «Феникс», 2004. – 320 с.

104. Козлова Т. З. Особенности социальной идентификации на различных стадиях жизненного цикла личности // Социальная идентификация личности. – М.: Просвещение, 1993. – С. 107-124.
105. Комаров Т. В. Роль эталона во взаимосвязи самопознания и саморазвития старшеклассников с познанием значимых других // Проблемы возрастной психологии: Тез. докл. к VII Съезду об-ва психол. СССР.- М., 1989. – 130 с.
106. Кон И. С. Лунный свет на заре. Лики и маски однополой любви. – М., 1998.
107. Кон И. С. Открытие «Я». – М.: Политиздат, 1978. – 367 с.
108. Кон И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47-57.
109. Кон И. С. Психология ранней юности.- М., 1981. – 152 с.
110. Кон И. С. Категория «Я» в психологии // психол. журн. 1981. – Т. 2 . – № 3. – С. 25-38.
111. Кондрашенко В. Т., Чернявская А. Г. По лабиринтам души подростка. – Минск: Высшая школа, 1991. – 70 с.
112. Коренев Н. М., Левенец С. А. , Арбузова В. Н. Состояние здоровья детей и подростков, воспитывающихся в неблагоприятных социальных условиях, и меры по совершенствованию их медицинского обеспечения / Н. М. Коренев, С. А. Левенец, В. Н. Арбузова // Український вісник психоневрології. Випуск 3. – Харків, 1994. – С. 25-29.
113. Коробейников И. А., Слуцкий В. М. О некоторых особенностях формирования интеллекта детей в условиях психической депривации / И. А. Коробейников, В. М. Слуцкий // Дефектология. – 1990. – № 3. – С. 12-16.
114. Кочарян А. С. Личность и половая роль: симптомокомплекс маскулинности / феминности в норме и патологии: дис. ... доктора психол. наук: 19.00.07 / Кочарян Александр Суренович. – Х., 1996. – 416 с.

115. Кравець В. П. Гендерна педагогіка: Навч. посібник. – Тернопіль: Джура, 2003. – 416 с.
116. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – 992 с.: ил. – (серия «Мастера психологии»).
117. Кузнецов В. М. – Психолого-педагогические условия формирования личности учащихся. – М.: Народное образование, 1994. – 144 с. (Библиотечка журнала «Народное образование», 4-б).
118. Левченко К. Б. Гендерна політика в Україні: визначення, формування, управління: Монографія. – Харків: Вид-во Нац. ун-ту внутр. справ, 2003. – 344 с.
119. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2-х тт. – М., 1983. – Т.1. – 392 с.
120. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики, 4-е изд. – М.: Мысль, 1981. – 572 с.
121. Лунин И. И. Структура полоролевого репертуара и формирование личности ребенка // Психиатрические аспекты педиатрии. – Л.: ЛПМИ, 1985. – С. 91-114.
122. Майерс Д. Социальная психология. – СПб.: Питер, 1997. – 688 с.
123. Макушина О. П. Причины психологической зависимости от родителей в подростковом возрасте / О. П. Макушина // Вопросы психологии. – 2002. – № 5. – С. 135-143.
124. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия / И. Г. Малкина-Пых. – М.: Эксмо, 2006. – 928 с.
125. Малкина-Пых И. Г. Справочник практического психолога. – М.: Изд-во Эксмо, 2006. – 784 с.
126. Марокко А. Ю. Адаптация подростков, лишенных родительского попечительства в структуре АЛБД // Особенности развития личности ребенка, лишенного родительского попечительства. Дети с отклоняющимся поведением: сб. научн. тр. / Под ред. В. С. Мухиной. – М.: Прометей, 1989. – С. 100-104.

127. Маслоу А. Самоактуалізація особистості та освіта / Пер. з англ. – Київ – Донецьк, 1994. – 52 с.
128. Менегетти А. Жінщина третього тисячелеття. / Пер. с итал. – ННБФ «Онтопсихологія». Изд. 4-е, дополненное. – М.: – ННБФ «онтопсихологія», 2007. – 256 с.
129. Менегетти А. Женский ум в проекте жизни. / Пер. с итал. – ННБФ «Онтопсихологія». Изд. 1-е, –М.: ННБФ «Онтопсихологія», 2007. – 312 с.
130. Мерлин В. С. Очерк интегрального исследования индивидуальности. – М.: Педагогика, 1986. – 253 с.
131. Мельникова Т. А. Включение гендерной системы в теорию общих систем / Т. А. Мельникова // Проблемы общественного развития. – 1998. – № 1–2. – С. 17-20.
132. Мещеркина Е. Зазеркалье гендерных стереотипов / Е. Мещеркина // Вы и Мы. – № 1/3. – С. 19-22.
133. Мид М. Культура и мир детства / Пер. с англ. – М.: Педагогика, 1988. – С. 26-140.
134. Митина О. В. Женское гендерное поведение в социальном и кросс-культурном аспектах / О. В. Митина // Общественные науки и современность. – 1999. – № 1. – С. 68-86.
135. Мкрычян Г.А. Психология экспертной деятельности в образовании: Теория. Методология. Практика / Герасим Амирович Мкрычян; Нижегород. Ин-т развития образования. – Н. Новгород: Нижегород: Нижегород. Гуманит. Центр, 2002. – 180 с.
136. Москаленко В. В. Гендерна роль як фактор статевої ролі соціалізації // Теоретико-методологічні проблеми генетичної психології: матеріали Міжнародної наукової конференції. – К.: Міленіум, 2002. – Т.1. – С. 128-136.

137. Мудрик А. В. О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании / А. В. Мудрик // Воспитательная работа в школе. – 2003. – № 5. – С.15-19.
138. Мухина В. С. Психологическая помощь детям, воспитывающимся в учреждениях интернатного типа / В. С. Мухина // Вопросы психологии. – 1989. – № 1. – С. 32-39.
139. Набуилина Ю. М. Проблема полоролевой идентичности в семейном аспекте // Психология XXI века: Тезисы Международной межвуз. научн.–практ. конф. студентов и аспирантов. – СПб.: Изд-во СПб. ГУ, 2001. – С. 238-239.
140. Насонова О. Б. Формування самосвідомості підлітків і дитячо-батьківських взаємин // Актуальні проблеми психології: традиції і сучасність: Матер. Між нар. Костюківських читань. – К., 1993. – Т.2. – С. 242-249.
141. Обуховский К. Психология влечения человека / Пер. с польск. / Под. ред. Б. М. Сегала. – М.: Прогресс, 1972. – 247 с.
142. Общая психодиагностика. Учебное пособие, под ред. Бодалева А. А., Столина В. В. Санкт-Петербург: «Речь», 2006. – С.365-366.
143. Огренич Н. М. Основи формування соціальної відповідальності вихованців шкіл–інтернатів для дітей–сиріт та дітей, які залишились без піклування батьків. Методичні рекомендації. – Миколаїв, 1996. – 21 с.
144. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник К.: Либідь, 1999 – 536 с.
145. Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В. В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.
146. Ожигова Л. Н. Исследование гендерной идентичности и гендерных стереотипов личности // Практикум по гендерной психологии. И. К. Клецина (ред). СПб.: Питер, 2003.

147. Оллпорт Г. В. Личность в психологии. – М.: КСП+; СПб.: Ювента, 1998. – 325 с.
148. Орлов Ю. М. Половое развитие и воспитание: Кн. для учителя. – М.: Просвещение, 1993. – 239 с.
149. Основи практичної психології / В.Панок, Т.Титаренко, Н.Чепелева та ін.: Підручник К.: Либідь, 1999 – 536 с.
150. Ослон В. Н. Дети с особыми образовательными нуждами, лишённые родительского попечения // Проблемы обучения детей со специальными образовательными нуждами / Под ред. А. К. Колесникова. – Пермь, 1999. – С. 33-37.
151. Пашина А. Х., Рязанова Е. П. Особенности эмоциональной сферы воспитанников и сотрудников детского дома / А. Х. Пашина, Е. П. Рязанова // Психологический журнал. – 1993. – Т.14. – № 1. – С. 44-52.
152. Петрище И. П. О половом воспитании детей и подростков. – Минск: Нар. асвета, 1990. – 160 с.
153. Пиаже Ж. Избранные психологические труды. – М., 1969.
154. Пол женщины: сб. статей по гендерным исследованиям / Под ред. С. Шакировой и М. Сеитовой. – Алматы: Мальвина, 2000.
155. Прихожан А. М. Изучение «образа Я» у подростков и юношей в аспекте их подготовки к семейной жизни // Психолого–педагогические проблемы воспитания детей в семье и подготовка к семейной жизни: сб. научн. тр. / Под ред. И. В. Дубровиной. – М., 1980. – С. 79-85.
156. Прихожан А. М. Анализ содержания «образа Я» в старшем подростковом возрасте у учащихся массовой школы и школы–интерната // Возрастные особенности психического развития детей: сб. научн. тр. / отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина. – М.: Изд. АПН СССР, 1982. – С. 137-158.
157. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Психология сиротства. 3-е изд. – СПб.: Питер, 2007. – 416 с.

158. Прихожан А. М., Толстых Н. Н. Дети без семьи: (Детский дом: заботы и тревоги общества). – М.: Педагогика, 1990. – 160 с.
159. Психологія самоактивності учнів у виховному процесі: навч.-метод. посібник / за заг. ред М.Й. Боришевського. – К.: ІЗМН, 1998. – 192 с.
160. Психологическое изучение детей в школе–интернате / Под ред. Л. И. Божович. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 108 с.
161. Психологические особенности самосознания подростка / Под ред. М. И. Боришевского. – К.: Вища школа, 1980. – 168 с.
162. Психическое развитие воспитанников детского дома / Под ред. И. В. Дубровиной, А. Г. Ружской. – М.: Педагогика, 1990. – 264 с.
163. Психология. Словарь / Под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Политиздат, 1990. – 494 с.
164. Психологический словарь / Под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – 2-е изд. перераб. и доп. – М.: Педагогика – Пресс, 1996. – 440 с.
165. Радина Н. К. Изучения самопринятия у детей, воспитывающихся в закрытых детских учреждениях и в семье / Н. К. Радина // Вопросы психологии. – 2000. – № 3. – С.23-33.
166. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста. – СПб.: Питер, 2000. – 624 с.
167. Ребер А. Большой толковый психологический словарь: The penguin: В 2-х т. / Пер. с англ. – М.: Вече: АСТ, 2000. – 1150 с.
168. Репина Т. А. Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии / Т. А. Репина // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 158-165.
169. Романова В. Г. Особливості статеворольової соціалізації підлітків: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Романова Валерія Геннадіївна. – К., 2002. – С. 47-124.

170. Романов И. В. Особенности половой идентичности подростков / И. В. Романов // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 158-165.
171. Россман В. Мистерия центра: Идентичность и организация социального пространства в современных и традиционных обществах / В. Россман // Вопросы философии. – 2008. – № 2. – С. 42-58.
172. Рубинштейн С. Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АПН СССР, 1957. – 328 с.
173. Руководство практического психолога: Психологические программы развития личности в подростковом и старшем школьном возрасте / Под ред. И. В. Дубровиной. – 3-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 1998. – 128 с.
174. Румянцева П. В. Гендерная идентичность // Практикум по гендерной психологии. И. К. Клецина (ред). СПб.: Питер, 2003. – С. 277-280.
175. Рыков С. Л. Гендерные исследования в педагогике / С. Л. Рыков // Педагогика. – 2001. – № 7. – С. 17-24.
176. Рюмшина Л. И. Психологические особенности познания других людей детьми, воспитывающихся в семье и в детском доме: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Л. И. Рюмшина. – М., 1990. – 19 с.
177. Сергиенко Е. А., Пугачева А. Н. Представления о гендерной роли у девушек, выросших в семье и в детском доме / Е. А. Сергиенко, А. Н. Пугачева // Мир детства. – 2002. – № 3. – С. 40-47.
178. Сергиенко Е. А. Проблемы психического развития: некоторые острые вопросы и пути их решения // Психологический журнал, 1990. – Т.2. – С. 150-160.
179. Смирнова Е. О., Лагутина А. Е. Осознание своего опыта детьми в семье и в детском доме / Е. О. Смирнова, А. Е. Лагутина // Вопросы психологии. – 1991. – № 6. – С. 30-38.



180. Собкин В. С. Особенности социализации в старшем школьном возрасте: социокультурные траектории ценностных трансформаций / В. С. Собкин // Мир психологии. – 1998. – № 1 (13). – С. 26-54.
181. Собчик Л. Н. Введение в психологию индивидуальности. – М.: Институт прикладной психологии, 1998. – 512 с.
182. Соколова Н. Д. Основные направления коррекционно–воспитательной работы в специализированном детском доме / Н. Д. Соколова // Дефектология. – 1991. – № 4. – С. 58-64.
183. Соколова Е. Т., Чеснова И. Г. Зависимость самооценки подростка от отношения к нему родителей // Вопросы психологии, 1986. – № 2. – С. 12-115.
184. Соціальний захист дітей–сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: досвід реформування / Державна доповідь про становище дітей в Україні за підсумками 2005 року. – К.: Державний ін-т розвитку сім'ї та молоді, 2006. – 143 с.
185. Справочник по психологии и психиатрии детского и подросткового возраста / Под ред. С. Ю. Циркина. – СПб., 1999. – С.17-25.
186. Старовойтова Ж.А. Организация процесса обучения в основной школе на основе гендерного подхода: дис. канд. пед. наук: 13.00.01. – Жанна Александровна Старовойтова. – Россия, г. Омск, 2007. – С. 24-30.
187. Стахневич В. І. Формування статевої самосвідомості особистості // Здоровий спосіб життя: зб. наук. статей. Вип. 5. – Львів, 2005. – С. 73-75.
188. Столин В. В. Самоопределение личности. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1983. – 285 с.
189. Стрюк К. І. Особливості спілкування дітей–сиріт в умовах дитячого будинку / К. І. Стрюк // Педагогіка і психологія. – 1999. – № 3. – С. 73-76.
190. 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. – К., 2000. – 19 с.
191. Сухоленова О. Г. Формування адекватного образу «Я» у дівчат із неповної сім'ї: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Сухоленова Олена Геннадіївна. – К., 2000. – 223 с.
192. Тернер Дж., Оикс Р., Хэлслэм А., Дэвид В. Социальная идентичность, самокатегоризация и группа / Дж. Тернер, Р. Оикс, А. Хэлслэм, В. Дэвид // Иностранная психология. – 1994. – Т.2. – № 2 (4). – С. 8-12.
193. Теории личности в западно-европейской и американской психологии: Хрестоматия по психологии личности / Д.Я. Райгородский (ред. – сост.). – Самара: Изд. Дом «Бахрах», 1996. – 479 с.
194. Титаренко Т. М. Хлопчики та дівчата: психологічне становлення індивідуальності. – К.: Знання УРСР, 1989. – 48 с.
195. Титаренко Т. М. Такие разные дети. – К.: Рад. Школа, 1989. – 143 с.
196. Толстых Н. Н. Сравнительное изучение отношения к будущему у подростков, воспитывающихся в семье и вне семьи // Возрастные особенности психического развития детей: сб. науч. тр. / отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина. – М.: Изд. АПН СССР, 1982. – С.111-112.
197. Улунова Г. Є. Психологічна корекція ускладненого спілкування в учнів шкіл–інтернатів: дис. ... кандидата психол. наук: 19.00.07 / Улунова Ганна Євгенівна. – К., 1992. – 243 с.
198. Усачева Н. А. Женщина: ее статус, судьба и образ в мировой культуре. – Алматы, 1994.
199. Фельдшейн Д. И. Социализация и индивидуализация – содержание социального взросления и социально–психологической реализации детства / Д. И. Фельдшейн // Мир психологии. – 1998. – № 1 (13). – С. 5-11.
200. Фрейд З. Введение в психоанализ. Лекции. – М.: Наука, 1989. – 445 с.
201. Фрейд З. Женственность. Сновидения: Избранные лекции. – М., 1991.

202. Фрейд А. Норма и патология детского развития / Пер. с нем. – М.: СЭВ, 1990. – 126 с.
203. Фромм Э. Человек для себя. – Минск: ООО Попурри, 1998. – 672 с.
204. Фурманов И. А. Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства. – Минск, 1999. – С. 48-49.
205. Хогарт М. Женский вопрос и стереотипы в средствах массовой информации / М. Хогарт // Вы и Мы. – 1997. – № 1 (3). – С. 37-39.
206. Ходоров Н. Психодинамика семьи // Хрестоматия феминистских текстов. Переводы / Под ред. Е. Здравомысловой, А. Темкиной. – СПб.: Из-во «Дмитрий Буланин», 2000. – С. 140-165.
207. Хорни К. Психология женщины / К. Хорни; пер. с англ. А. М. Боковикова, Т. В. Панфилова, Л. Б. Сумм. – 2-е изд. – М.: Академический Проект, 2007. – 240 с.
208. Хьел Л., Зиглер Д. Теории личности. – СПб.: Изд. «Питер». – 1997. – 608 с.
209. Цукерман Г. А., Елизарова Н. В. О детской самостоятельности / Г. А. Цукерман, Н. В. Елизарова // Вопросы психологии. – 1990. – № 6. – С. 37-45.
210. Чеснокова И. И. Особенности развития самосознания в онтогенезе // Принцип развития в психологии. – М.: Наука, 1978. – С. 316-337.
211. Шаров К. С. Гендерные аспекты семиотики моды / К. С. Шаров // Вопросы философии. – 2007. – № 12. – С. 50-65.
212. Шипицина Л. М., Казакова Е. И. Комплексное сопровождение и коррекция развития детей–сирот: социально–эмоциональные проблемы. – СПб., 2000. – С.13-18.
213. Шкопоров Н. Б. Феноменология, динамика и психологические механизмы субъективной значимости другого человека для старших подростков в условиях школы–интерната: автореф. дис. на соискание ученой степени канд. психол. наук: спец. 19.00.07 «Педагогическая психология» / Н. Б. Шкопоров. – М., 1980. – 15 с.

214. Шуменко В. П. Особенности общения старших подростков в условиях школы–интерната // Психолого–педагогические проблемы коллектива и личности: сб. научн. тр. / Под ред. А. А. Бодалева. – М.: НИИ общ. и пед. псих. АПН СССР, 1978. – С. 73-81.
215. Эриксон. Э. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / Э. Эриксон; общ. ред. и предисл. А. В. Толстых. – 2-е изд. – М.: Флинта: МПСИ: Прогресс, 2006. – 352 с.
216. Эстес К. П. Бегущая с волками. Женский архетип в мифах и сказаниях / Пер. с англ. – М.: Издательский дом «София», 2005. – 496 с.
217. Юнг К. Г. Архетип и символ. – М.: Рениссанс, 1991. – 304 с.
218. Юферева Т. И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков / Т. И. Юферева // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 84-90.
219. Юферева Т. И. Особенности формирования психологического пола у подростков, воспитывающихся в семье и в интернате // Возрастные особенности психического развития детей: сб. научн. тр. / отв. ред. И. В. Дубровина, М. И. Лисина. – М.: Изд. АПН СССР, 1982. – С. 125-132.
220. Як навчити поважати себе й інших. Поради психолога випускнику школи–інтернату для дітей–сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування / Л. С. Волинець, Т. В. Говорун. – К.: 2000.
221. Яндрова Ю.В. Гендерна рівність у сучасному суспільстві: психологічний аспект / Ю.В. Яндрова // Основні напрямки гендерного розвитку м. Києва: матеріали міської конференції (Київ, 15 жовт. 2008 р.) / Київська міська державна адміністрація, Упр. у справах жінок, інвалідів; відд. гендерної політ., Нац. Рада жінок України. – К.: КМДА, 2008. – С. 96-101.
222. Яндрова Ю.В. Психологічні особливості розвитку гендерної ідентичності у представниць жіночої статі підліткового віку та особливості їх самовизначення / Ю.В. Яндрова // Науковий часопис нпу імені М.П.Драгоманова. Серія № 12. Психологічні науки: Зб. наукових праць. – К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2008. – № 23 (47). – С.68-75.

223. Яндрова Ю.В. Аналіз вивчення розвитку гендерної ідентичності в процесі соціалізації особистості / Ю.В. Яндрова // Актуальні проблеми практичної психології. Збірник наукових праць. Частина II. – Херсон, ПП Вишемирський В.С., 2009 р. – С. 726-734.
224. Яндрова Ю.В. Роль патріотичного виховання в розвитку гендерної ідентичності підлітків / Ю.В. Яндрова // Вісник післядипломної освіти: зб. наук. праць / Ун-т менедж. освіти АПН України, Асоц. безперерв. освіти дорослих; редкол.: О.Л.Ануфрієва та ін. – К., 2005 – Вип. 11 / голов.ред. В.В.Олійник. – К.: Геопринт, 2009. – Ч.1. – С. 197-203.
225. Яндрова Ю.В. Соціально-психологічні чинники розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах сім'ї та в умовах шкіл-інтернатів / Ю.В. Яндрова // Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського нац. ун-та ім. І.Огієнка, Ін-ту психології ім. Г.С. Костюка АПН України / За ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. – Вип. 9. – Кам'янець-Подільський: Аксиома, 2010. – С. 807-816.
226. Яндрова Ю.В. Гендерна автобіографія як метод дослідження гендерної ідентичності / Ю.В.Яндрова // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. –Переяслав-Хмельницький, 2010. – Вип.19. – С. 271-276.
227. Яндрова Ю.В. Експериментальне дослідження особливостей розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів / Ю.В.Яндрова // «Вектори психології – 2010». Матеріали міжнародної молодіжної науково-практичної конференції (12-13 квітня 2010 р., м. Харків, Україна). – Харків: ООО «Ріф», 2010. – С.294-297.
228. Яндрова Ю.В. Качественные показатели особенностей развития гендерной идентичности девочек подросткового возраста / Ю.В.Яндрова // Материалы Международной научно-практической конференции «Социально-психологические проблемы современной семьи и воспитания» (1-2 октября 2011 г., г. Москва, Россия).

229. Яндрова Ю.В. Результати емпіричного дослідження особливостей розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків / Ю.В.Яндрова // Український науковий журнал «Освіта регіону: політологія, психологія, комунікації» університету «Україна», Всеукраїнська асоціація політичних наук, 2011 р. – № 3 – С. 142-146.
230. Яндрова Ю.В. Тренінг як ефективний засіб розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів / Ю.В.Яндрова // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Т.2. Вип. 94, гол.ред. Носко М.О. – Чернігів: ЧДПУ, 2011. – С.269-273 (Серія: Психологічні науки).
231. Яндрова Ю.В. Структура та зміст програми розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів / Ю.В. Яндрова // Гуманітарні та соціальні науки: Матеріали III Міжнародної конференції молодих вчених HSS-2011. – Львів: Видавництво Львівської політехніки, 2011. – С. 282-283.
232. Aukett R., Ritchie J., Mill K. Gender differences in friendship patterns // Sex roles. – 1988. – Vol.19, – P. 57–66.
233. Basow S.A. Gender stereotypes (2<sup>nd</sup> ed.). Monterey, CA: basic Books, 1986.
234. Bahdura A. The role of modeling processes in personality development. In: Gelfand D.M.(ed). Social learning in childhood. California, 1975. – P. 183–193.
235. Becker B. J., Hedges L.V. Meta-analysis of cognitive gender differences: A comment on an analysis by Rosenthal and Rubin // Journal of Educational Psychology. – 1984. – Vol.76, – P. 583–587.
236. Bem S.L. Gender schema theory: A cognitive account of sex typing // Psychological Review. – 1981. – № 88. – P. 354–364.
237. Bem S.L. The measurement of psychological androgyny // Journal of Consulting and Clinical psychology. – 1974. – Vol. 42, – P. 115–162.

238. Bernd T.J., Helter K.A. Gender stereotypes and social inferences: A developmental study // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1986. – Vol. 50, – P. 889–898.
239. Bjorkqvist K., Sex differences in physical, verbal, and indirect aggression: A review of recent research // *Sex Roles*. – 1994. – Vol. 30, – P. 177–188.
240. Burgess A. W., Holmstrom L.L. Rape trauma syndrome // *Am. J. Psychiatry*. – 1974. – Vol.131, – P. 981–986.
241. Burn S. M. *The Social psychology of gender*. California Polytechnic State University – San Luis Obispo. McGraw – Hill, Inc., 2007. – P. 31–40.
242. Bussey K., Bandura A. Self-regulatory mechanisms governing gender development // *Child Development*, 1992. – Vol.63, – P. 1236–1250.
243. Carli L.L. Gender differences in interaction style and influence // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1989. –Vol. 56, – P. 565–576.
244. Cross S.E., & Markus H.R. Gender in thought, belief, and action: A cognitive approach. In A. E. Beal & R. J. Sternberg (Eds.). *The psychology of gender* New York: Guilford Press. 1984. – P. 55–98.
245. Deaux K., Lewis L.L. Structure of gender stereotypes: interrelations among components and gender label // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1984. – № 45 (5). – P. 80–85.
246. Eagly A., Steffen V. Gender and aggressive behavior: a meta-analysis review of the social psychological literature // *Psychological Bulletin*. – 1986. – Vol.100, – P. 309–330.
247. Eagly A.H. Gender and social influence: A social psychological analysis // *American Psychologist*. – 1983. – Vol.38, – P. 971–995.
248. Fabes R.A., Martin C.L. Gender ad age stereotypes of emotionality // *Personality & Social Psychology Bulletin*. – 1991. – Vol.17, – P. 532–540.
249. Jurga M. Z badan nad rozwojem osobowsci dorasajacych wychowanek panstwowych domow dziecka // *Psychologia wychwawcza*, 1975. – № 5. – P. 713–719.

250. Harris M.B. Sex, race, and experience of aggression // *Aggressive Behavior*. – 1992. – Vol.18, – P. 201–217.
251. Hollway W. Beyond sex differences: a project for feminist psychology // *Feminism and Psychology*. – 1994. – № 4. – P. 538–546.
252. Kopper B. A., Epperson D.L. Women and anger: Sex and sex-role comparisons in the expression of anger // *Psychology of Women Quarterly*. – 1991. – Vol.15, – P. 7–14.
253. Lewis L. L. structure of gender stereotypes: interrelations among components and gender label // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 1984. – № 45 (5), – P. 45–56.
254. Maccoby E. E. Gender and relationships: A developmental account // *American Psychologist*. – 1990. – Vol. 45, – P. 513–520.
255. Maccoby E. E. Sex differences in aggression: A rejoinder and reprise // *Child development*. – 1980. – № 51. – P. 964–980.
256. Martin C.L. Halverson C.F., Jr. Gender constancy: A methodological and theoretical analysis // *Sex Roles*. – 1990. – Vol. 22, – P. 151–165.
257. Mazza D., Deberstein L., Rayn V. Physical, sexual and emotional violence against women: A general practice – based prevalence study // *Medical Journal of Australia*. – 1996. – Vol. 21. – P. 353–397.
258. Pleck J.H. The theory of male sex role identity: its rise and fall from 1936 to the present // H. Brod (Ed.). Boston: Allen & Unwin, 1987.
259. Tuttle L. *Encyclopedia of Feminism*. New York, Oxford, 1986.
260. Unger R. K., Crawford M. *Women and Gender: A Feminist Psychology*. New York: McGraw – Hill, 1992.
261. [http: //www.au.bbm.ru/](http://www.au.bbm.ru/) – сайт російської газети «Ау! Родители!». Це видання для всіх, хто небайдужий до долі маленьких людей, які позбавлені найголовнішого – сім'ї.
262. [http: //www.kmu.gov.ua/ sport /control/ uk / index](http://www.kmu.gov.ua/sport/control/uk/index) – офіційний сайт Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту.



263. <http://www.dcssm.gov.ua> – сайт Державної соціальної служби для сім'ї, дітей та молоді.
264. <http://www.psychodrama.com.ua> – офіційний сайт журналу «Психодрама і сучасна психотерапія».
265. <http://www.politik.org.ua/vid/magcontent.php3?m=6&n=72&c=1695> – офіційний сайт Українського центру політичного менеджменту.
266. <http://www.mon.gov.ua/> – офіційний сайт Міністерства молоді та спорту України.
267. <http://gender.gov.ua/> – сайт Віртуального гендерного ресурсного центру

## ДОДАТКИ

## Додаток А

## Бланк опитувальника «Прислів'я»

Ім'я \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_

Дата проведення \_\_\_\_\_

Час проведення \_\_\_\_\_

**Інструкція:** «В якій мірі Ви згодні з наведеними нижче висловами? Поставте позначку «+» в графі, яка відповідає Вашій точці зору».

№ п/п	Прислів'я	Повністю згодна	Скоріше згодна	Важко сказати	Скоріше не згодна	Повністю не згодна
1	«Добрая жена да жирные щи – другого добра не ищи».					
2	«Муж вези гуж, а жена шей рубашки».					
3	«Муж – голова, жена душа».					
4	Не та хозяйка, которая говорит, а та, которая щи варит».					
5	«Муж – дому строитель, нищете отгонитель».					
6	«От плохой жены – состаришься, от хорошей – помолодеешь».					
7	«Муж молоти пшеницу, а жена пеки паленины».					
8	«Мир в семье женой держится».					
9	«Без мужа, что без головы, без жены, что без ума».					
10	«Бабе дорога – от печи до порога».					
11	«Не всякую правду муж жене сказывает, а и сказывает, так обманывает».					
12	«Баба да кошка всегда в избе, мужик да собака во дворе».					
13	«Мужик тянет в одну сторону, баба в другую».					
14	«Пусть нередко и дура, только бы огонь пораньше раздула».					
15	«Жена верховодит, так муж по соседям бродит».					

*Дякуємо за участь!*

## Додаток Б

## Бланк опитувальника «Розподіл ролей в сім'ї»

Ім'я \_\_\_\_\_ Стать \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_

Дата проведення \_\_\_\_\_

Час проведення \_\_\_\_\_

**Інструкція:** «Просимо Вас відповісти на питання, які пов'язані з деякими моментами організації сімейного життя».

**Запитання:****1. Від кого повинні залежати інтереси та захоплення сім'ї?**

- В більшості від чоловіка.
- В більшій мірі повинні залежить від чоловіка, але і від дружини.
- В більшій мірі повинні залежить від дружини, але і від чоловіка.
- В більшості від дружини.

**2. Від кого більшою мірою повинен залежати настрій в сім'ї?**

- В більшості від дружини.
- Більшою мірою повинні залежить від дружини, але і від чоловіка.
- Більшою мірою повинні залежить від чоловіка, але і від дружини.
- В більшості від чоловіка.

**3. Якщо виникає необхідність, хто в першу чергу повинен знати, де можна позичити велику суму грошей?**

- Це зробить дружина.
- В першу чергу це зробить чоловік, але і дружина також.
- В першу чергу це зробить дружина, але і чоловік також.
- Це зробить чоловік.

**4. Хто в сім'ї частіше повинен запрошувати в будинок гостей?**

- Частіше чоловік.
- Звичайно чоловік, але і дружина також.
- Звичайно дружина, але і чоловік також.
- Частіше дружина.

**5. Хто в сім'ї більшою мірою і повинен піклуватися про затишок та комфорт в квартирі?**

- В більшості чоловік.
- Більшою мірою чоловік, але і дружина також.
- Більшою мірою дружина, але і чоловік також.
- В більшості дружина.

**6. Хто із подружжя повинен першим цілувати чи обнімати іншого?**

- Це повинен робити чоловік.
- Це повинен робити чоловік, але і дружина також.
- Це повинна робити дружина, але і чоловік також.
- Це повинна робити дружина.

**7. Хто в сім'ї повинен вирішувати, які газети/журнали виписувати і купляти?**

- Це звичайно повинна вирішувати дружина.
- В більшій мірі це повинно залежить від дружини, але і від чоловіка також.
- В більшій мірі це повинно залежить від чоловіка, але і від дружини також.
- Звичайно це повинен вирішувати чоловік.

**8. Хто має бути ініціатором для того, щоб ходити в кіно, в театр?**

- Ініціатор чоловік.
- В більшості ініціатор чоловік, але буває, що дружина також.
- В більшості ініціатор дружина, але буває, що чоловік також.
- Ініціатор дружина.

**9. Хто в сім'ї повинен грати з маленькими дітьми?**

- Звичайно дружина.
- Частіше дружина, але і чоловік також.
- Частіше чоловік, але і дружина також.
- Звичайно чоловік.

**10. Від кого в сім'ї повинна залежати взаємна задоволеність інтимними стосунками?**

- В більшості від чоловіка.
- В більшій мірі вона повинна залежить від чоловіка, але і від дружини також.
- В більшій мірі вона повинна залежить від дружини, але і від чоловіка також.
- В більшості від дружини.

**11. Майже усі подружні пари час від часу переживають труднощі в інтимних стосунках. Як Ви гадаєте, від кого це може залежати в більшій мірі?**

- Частіше від чоловіка.
- Від чоловіка, але і від дружини також.
- Від дружини, але від чоловіка.
- Частіше від дружини.

**12. Чиї життєві принципи та правила (відносно обману, обов'язковість виконання обіцянок, неможливість запізнь тощо) повинні бути визначальними в сім'ї?**

- Життєві принципи дружини.
- Як правило, дружини, але в деяких випадках чоловіка.
- Як правило, чоловіка, але в деяких випадках дружини.
- Життєві принципи чоловіка.

**13. Хто в сім'ї повинен слідкувати за поведінкою маленьких дітей?**

- Це повинна робити дружина.
- Це повинна робити дружина, але і чоловік також.
- Це повинен робити чоловік, але і дружина також.
- Це повинен робити чоловік.

**14. Хто в сім'ї повинен ходити з дитиною в кіно, театр, цирк тощо?**

- Це повинен робити чоловік.
- Це повинен робити чоловік, але і дружина також.
- Це повинна робити дружина, але і чоловік також.
- Це повинна робити дружина.

**15. Хто в сім'ї більшою мірою повинен звертати увагу на самопочуття іншого?**

- Чоловік.
- Більшою мірою чоловік, але і дружина також.
- Більшою мірою дружина, але і чоловік також.
- Дружина.

**16. Уявіть собі таку ситуацію: у подружжя з'явилась можливість змінити роботу на більш оплачувану, але менш цікаву. Хто це зробить в першу чергу?**

- Це зробить дружина.
- Скоріше дружина, ніж чоловік.
- Скоріше чоловік, ніж дружина.
- Це зробить чоловік.

**17. Хто в сім'ї повинен займатися щоденними покупками?**

- В основному чоловік.
- Більшою мірою чоловік, але і дружина також.
- Більшою мірою дружина, але і чоловік також.
- В основному дружина.

**18. Хто в сім'ї має більше основ ображатися на байдужість, черствість, безтактність іншого?**

- Чоловік.
- В більшій чоловік, але і дружина також.
- В більшій мірі дружина, але і чоловік також.
- Дружина.

**19. Якщо в сім'ї виникнуть грошові труднощі, то хто із подружжя повинен зайнятися пошуком додаткового заробітку?**

- Це повинен зробити чоловік.
- В першу чергу чоловік, але і дружина візьме у цьому участь.
- В першу чергу дружина, але і чоловік візьме у цьому участь.
- Це повинна зробити дружина.

**20. Хто в сім'ї повинен планувати, як і де провести відпустку?**

- В основному дружина.
- Частіше дружина, але і чоловік також.
- Частіше чоловік, але і дружина також.
- В основному чоловік.

***21. Хто в сім'ї повинен викликати представників різних ремонтних служб і вести з ними переговори?***

- Це повинна робити дружина.
- Це повинна робити дружина, але і чоловік також.
- Це повинен робити чоловік, але і дружина також.
- Це повинен робити чоловік.

*Дякуємо за участь!*



## Додаток В

## Бланк опитувальника «Хто Я?» М. Куна і Т. Макпартленда

Ім'я \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_

Дата проведення \_\_\_\_\_

Час проведення \_\_\_\_\_

**Інструкція:** «Просимо Вас відповісти на запитання «Хто Я?» і вказати найважливіші Ваші особистісні властивості (якості, риси характеру, здібності тощо)».

1. Я \_\_\_\_\_

2. Я \_\_\_\_\_

3. Я \_\_\_\_\_

4. Я \_\_\_\_\_

5. Я \_\_\_\_\_

*Дякуємо за участь!*

## Додаток Г

**Бланк опитувальника Сандри Бем**

Ім'я \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_

Клас \_\_\_\_\_

Дата проведення \_\_\_\_\_

Час проведення \_\_\_\_\_

**Інструкція:** «Просимо відмітити у списку ті якості, які, з Вашої точки зору, властиві саме Вам».

**Перелік якостей:**

1. віра у себе;
2. вміння поступатися;
3. здатність допомагати;
4. схильність захищати свої погляди;
5. життєрадісність;
6. похмурість;
7. незалежність;
8. сором'язливість;
9. сумлінність;
10. атлетичність;
11. ніжність;
12. театральність;
13. напористість;
14. падкість на лестоці;
15. удачливість;
16. сильна особистість;
17. віданність;

- 18.непередбачуваність;
- 19.сила;
- 20.жіночність;
- 21.надійність;
- 22.аналітичні здібності;
- 23.вміння співчувати;
- 24.ревнивість;
- 25.схильність до лідерства;
- 26.турбота про людей;
- 27.правдивість, прямота;
- 28.здатність до ризику;
- 29.розуміння інших;
- 30.скритність;
- 31.швидкість у прийнятті рішень;
- 32.співчуття;
- 33.щирість;
- 34.самодостатність;
- 35.здатність втішити;
- 36.пихатість;
- 37.власність;
- 38.тихий голос;
- 39.привабливість;
- 40.мужність;
- 41.теплота, сердечність;
- 42.важність, урочистість;
- 43.власна позиція;
- 44.м'якість;
- 45.вміння товаришувати;
- 46.агресивність;
- 47.довірливість;

48. малорезультативність;
49. схильність повести за собою;
50. інфантильність;
51. адаптивність, пристосовність;
52. індивідуалізм;
53. нелюбов до вживання лайок;
54. несистематичність;
55. дух змагання;
56. любов до дітей;
57. тактичність;
58. амбіціозність, честолюбство;
59. спокій;
60. традиційність, схильність до умовностей.

*Дякуємо за участь!*

## Додаток Д

**Бланк методики «Гендерна автобіографія»**

Ім'я \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_

Дата проведення \_\_\_\_\_ Час проведення \_\_\_\_\_

**Інструкція:** «Згадайте своє раннє дитинство та дошкільні роки. Згадайте ставлення до себе як представника певної статі Ваших знайомих, друзів, дорослих, вчителів тощо. На основі спогадів напишіть свою гендерну автобіографію, опираючись на запропоновані питання».

**Гендерна автобіографія:**

1. З якого віку Ви себе пам'ятаєте? \_\_\_\_\_

Коли Ви вперше відчули відмінності між хлопцями та дівчатами, чоловіками та жінками? \_\_\_\_\_

Коли Ви помітили неоднакове ставлення дорослих до хлопців та дівчат? \_\_\_\_\_

2. Кому Ви надавали перевагу грати у віці 5-8 років? \_\_\_\_\_

Чи пам'ятаєте Ви свої улюблені іграшки? \_\_\_\_\_

Хто був Вашими улюбленими героями казок та мультфільмів? \_\_\_\_\_

Ваші улюблені ігри: рухливі чи спокійні, групові чи одиночні? \_\_\_\_\_

Який був одяг і який зовнішній вид у ранньому віці, молодших класах, який є зараз? \_\_\_\_\_

3. Що Вам говорили в дитинстві про те, якою повинна бути дівчинка, яким повинен бути хлопчик? \_\_\_\_\_

---

---

Як Вам давали зрозуміти, якої поведінки від Вас, як від дівчинки чекає оточення? \_\_\_\_\_

---

4. Поведінкові моделі, які нав'язуються вчителями в школі: відрізнялись вони для хлопців і дівчат? \_\_\_\_\_

---

Ставлення вчителів до успішності та дисципліни хлопців та дівчат – чи було воно диференційовано?

---

5. Хто із дорослих був Вам ближче в дошкільному, молодшому шкільному віці і хто є зараз? \_\_\_\_\_

---

Які правила відносин між представниками різної статі існують?

---

6. Які якості Ви найбільш цінуєте в чоловіках, жінках?

---

Чому? \_\_\_\_\_

---

Чи вважаєте Ви, що жінки та чоловіки страждають від гендерних стереотипів та норм, які розповсюджені в суспільстві?

---

7. Хто (або що), на Вашу думку, більшою мірою вплинув на Ваші сформовані гендерні уявлення?

---

8. Виділіть засоби, механізми та прийоми, які найчастіше зустрічаються і використовуються оточуючими для формування Вашої ідентичності та гендерних уявлень. \_\_\_\_\_

*Дякуємо за участь!*

Додаток Є  
Бланк тесту «Автопортрет»

Ім'я \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_

Клас \_\_\_\_\_

Дата проведення \_\_\_\_\_ Час проведення \_\_\_\_\_

**Інструкція:** «Намалюй свій автопортрет» (використовується олівець).

*Дякуємо за участь!*

## Додаток Ж

**Бланк малюнквого тесту**  
**«Міжособистісні взаємини підлітка з оточуючими»**

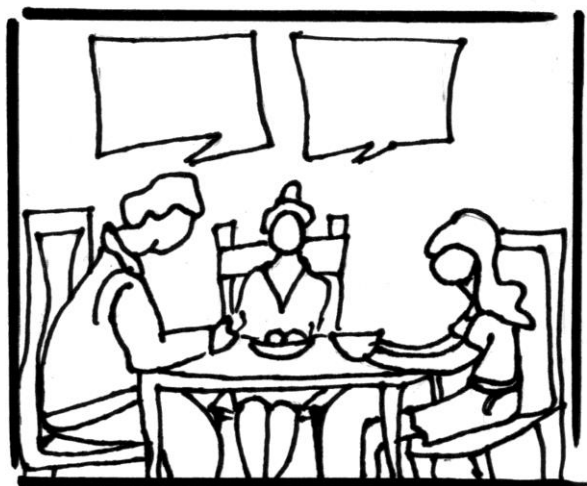
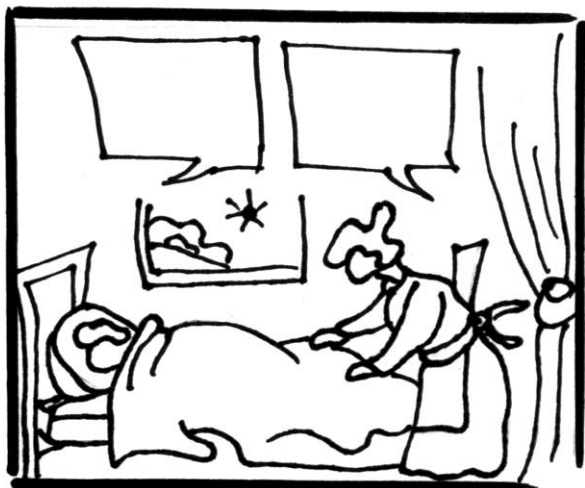
**Інструкція:** «На кожній групі малюнків зображені двоє або декілька людей. Одни з них говорить, звертаючись до іншого з певним повідомленням, тобі пропонується дати відповідь, яку ти вважаєш правильною. Відповідай швидко, не задумуючись!»

- «Будь ласка, зверніть увагу на правила, які сьогодні будемо вивчати»
- «Час вже закінчився, прошу здати контрольні роботи»
- «Навіщо ти вкрала мої речі? Зараз ти отримаєш від нас!»
- «Як гадаєш, варто йти на вечірку і не казати про це батькам?»





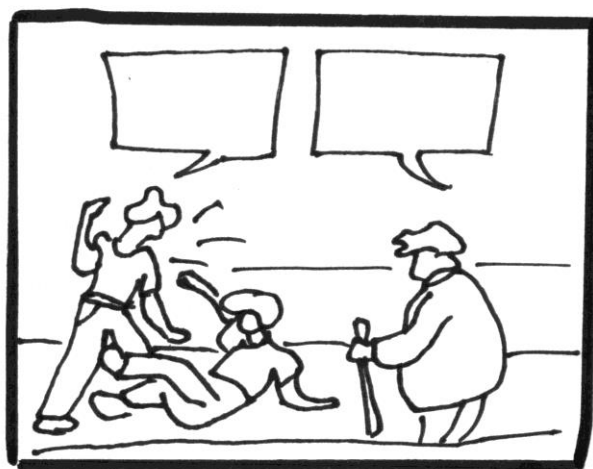
- «Яка ти молодець, доню! Прибрала свою кімнату! Тепер ти вільна, можеш йти до подружок»
- «Ми повернемося пізно і просимо вас приготувати вечерю»
- «На добраніч! Бажаю тобі приємних снів!»
- «Розповідай, що сталося у школі?»



- «Навіщо ви принесли ці журнали?»
- «Хто ж так вчиняє зі своєю сестрою, Олексію? Поясни!»
- «Ось, будь ласка, тримайте!»
- «Знов мене не чуєш! Зніми ці навушники!»



- «Ти подивись! Яка молодь стала неохайною!»
- «Хіба так можна? Припиніть!»
- «Подивись, синку, ось так робити не треба!»
- «Не сумуйте! Гарного дня вам!»



## Додаток 3

## Бланк опитувальника «Шкала соціальної компетентності»

Ім'я \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_

Клас \_\_\_\_\_

Дата проведення \_\_\_\_\_ Час проведення \_\_\_\_\_

**Субшкали:** **С** – самостійність; **У** – впевненість у собі; **Об** – відношення до своїх обов'язків; **О** – розвиток спілкування; **П** – організованість, розвиток довільності; **І** – інтерес до соціального життя, наявність захоплень, вміння користуватися сучасними технологіями.

№ п/п	Шифр субшкали	Пункт шкали	Оцінка 1,2,3	Додаткова інформація
1	<b>У</b>	Властиве почуття власної гідності		
2	<b>С</b>	Вміє самостійно виявляти та виправляти свої помилки		
3	<b>П</b>	Вміє приймати рішення та виконувати їх		
4	<b>О</b>	Є друзі-однолітки		
5	<b>І</b>	Цікавиться тим, що відбувається в державі та світі		
6	<b>Об</b>	Відповідальне ставлення до шкільних обов'язків		
7	<b>І</b>	Любить читати		
8	<b>С</b>	Самостійно правильно оцінює якість своєї роботи		
9	<b>П</b>	Виконує роботу до кінця		
10	<b>Об</b>	Слідкує за своїм одягом, взуттям, може повністю доглядати себе		

11	<b>І</b>	Читає газети, журнали		
12	<b>О</b>	Вміє приходити на допомогу іншим		
13	<b>У</b>	Проявляє вимогливість до себе		
14	<b>П</b>	Володіє засобами та прийомати досягнення своєї мети		
15	<b>О</b>	Може самостійно познайомитися з незнайомими однолітками		
16	<b>С</b>	Самостійно робить покупки, при цьому правильно розподіляє кошти		
17	<b>П</b>	Може самостійно скласти план виконання завдань і дотримуватися його		
18	<b>І</b>	Ивиться новини по телевізору, слухає їх по радіо		
19	<b>У</b>	Правильно реагує на власні помилки		
20	<b>С</b>	Проявляє самостійність у виборі друзів, занять у вільний час		
21	<b>І</b>	Може використовувати комп'ютер для занять, отримання нової інформації		
22	<b>У</b>	Правильно відноситься до власних успіхів		
23	<b>О</b>	Може повністю довіритися		
24	<b>Об</b>	Усвідомлює свої труднощі, проблеми, може проаналізувати їх причини		
25	<b>І</b>	Вміє знаходити необхідну інформацію в книгах, інтернеті.		
26	<b>Об</b>	Бере активну участь у житті класу,		

		школи.		
27	<b>У</b>	Намагається розібратися у собі, зрозуміти свої здібності, можливості.		
28	<b>Об</b>	Виконує повсякденну домашню роботу		
29	<b>П</b>	Може працювати зосереджено, не відволікаючись		
30	<b>О</b>	Отримує задоволення від спілкування з однолітками		
31	<b>С</b>	Самостійно розподіляє свій вільний час		
32	<b>П</b>	Розуміє необхідність дотримання правил (поведінки, виконання завдань і т.д.) і вміє їм підкорятися		
33	<b>У</b>	Проявляє впевненість у власних здібностях досягати успіхів у дорослому житті		
34	<b>О</b>	Вміє узгоджувати свої потреби, бажання з потребами оточуючих.		
35	<b>Об</b>	Без нагадувань виконує домашні завдання		
36	<b>С</b>	Може самостійно справлятися зі своїми проблемами, труднощами.		

*Дякуємо за участь!*

## Додаток І

**Бланк опитувальника  
«Самоствердження особистості підлітка в гендерній ролі»**

Ім'я \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_ Клас \_\_\_\_\_

Дата проведення \_\_\_\_\_

Час проведення \_\_\_\_\_

**Інструкція:** Перед Вами опитувальник, який містить різноманітні життєві ситуації. Прочитавши питання чи твердження, виберіть, будь ласка, відповідь (а/б/в), що відповідає Вашим міркуванням. Правильну для Вас відповідь зазначте на спеціальному бланку.

№	Запитання	А	Б	В
1	Ви приїхали на відпочинок:			
2	Якщо ви радієте, то, як це зазвичай відбувається:			
3	Ви вирішили пообідати, але страва виявилася не смачною для Вас:			
4	Ви їдете у поїзді, а постільної білизни Вам не дали:			
5	Чи можете Ви про себе сказати, що здатні «придушувати» свої почуття, коли ситуація не дозволяє проявити їх повною мірою:			
6	У черговий раз Вас просять виконати роботу за однокласника:			
7	Ви йдете до театру, але не знаєте, як до нього проїхати:			
8	Якщо Ви виграли в інтелектуальному шкільному конкурсі, то:			
9	Вам необхідно виконати домашнє завдання, але друзі наполягають на тому, щоб Ви прийшли до них у гості:			
10	Однокласник позичив у Вас диск, обіцяючи незабаром повернути, але замість цього він знову просить ще один диск:			
11	У магазині Ви підібрали собі книгу, але на Вас не звертають уваги:			

12	До Вас звертаються із проханням допомоги:			
13	Коли Ви з ким-небудь спілкуєтесь, то:			
14	Ваш друг/подруга говорить про такі речі, з якими Вам важко погодитися:			
15	Чи часто Ви проявляєте невдоволення:			
16	Ви випадково штовхнули перехожого:			
17	Ви зібралися йти додому, але Вас вчитель просить залишитися працювати над домашнім завданням:			
18	Вас підвів друг/приятель:			
19	Ваш друг отримав путівку в літній табір:			
20	Ви закінчили навчальне завдання, яке було високо оцінене вчителем:			
21	На день народження Вам підготували приємний сюрприз:			
22	Ваше місце в театрі зайняте:			
23	Виявившись один на один з малознайомою людиною, Ви:			
24	Ви дивитеся телевизор, а Ваші друзі перемикають його на іншу програму:			
25	Коли Ви перебуваєте в гостях, де багато невідомих Вам людей, то:			

### Варіанти відповідей до бланку

#### 1. Ви приїхали на відпочинок:

- а) будете веселитися на самоті;
- б) будете ображені щодо такого відпочинку;
- в) обов'язково відпочиватимете разом із друзями.

#### 2. Якщо ви радієте, то, як це зазвичай відбувається:

- а) сміюся, посміхаюся;
- б) ледь-ледь задоволена;
- в) переживаю позитивні почуття разом із друзями.

#### 3. Ви вирішили пообідати, але страва виявилася не смачною для Вас:

- а) будете з'ясовувати у кухаря причину не якісної страви;
- б) розчаруєтесь, але нічого не скажете;
- в) вимагатимете від адміністрації повернення грошей.

#### 4. Ви їдете у поїзді, а постільної білизни Вам не дали:

- а) спокійно попросите роз'яснення, коли Вам принесуть постільну білизну;
- б) висловите вголос свою невдоволеність;
- в) будете шукати провідника потягу, щоб пояснив дану ситуацію.



**5. Чи можете Ви про себе сказати, що здатні «придушувати» свої почуття, коли ситуація не дозволяє проявити їх повною мірою:**

- а) намагаюся стримувати свої почуття;
- б) взагалі не струмую їх;
- в) проявляю почуття у колі друзів.

**6. У черговий раз Вас просять виконати роботу за однокласника:**

- а) охоче погодитися, пропонуючи допомогу;
- б) відразу відмовитися;
- в) погодитися допомогти, але разом з друзями.

**7. Ви йдете до театру, але не знаєте, як до нього проїхати:**

- а) будете шукати дорогу самі;
- б) обуретесь тому, що Ваш друг/подруга заздалегідь не дізналися дороги до театру;
- в) звернетесь до перехожих за допомогою.

**8. Якщо Ви виграли в інтелектуальному шкільному конкурсі, то:**

- а) спокійно відреагуєте на ці досягнення;
- б) будете байдужі або невдоволені увагою до своїх досягнень;
- в) поділитесь зі своїми успіхами з приятелями вашого класу.

**9. Вам необхідно виконати домашнє завдання, але друзі наполягають на тому, щоб Ви прийшли до них у гості:**

- а) доведете другу, що Вам необхідно виконати завдання;
- б) спочатку висловіте свою позицію, а потім погодитесь;
- в) попросите допомоги у друга, щоб швидше виконати завдання.

**10. Однокласник позичив у Вас диск, обіцяючи незабаром повернути, але замість цього він знову просить ще один диск:**

- а) запропонуєте йому віддати дискету, а тоді пообіцяєте йому іншу;
- б) розгніваєтесь і не дасте іншої дискети;
- в) повідомите, що треба принести першу дискету, оскільки обидві Ви переглядатимете разом з однокласниками.

**11. У магазині Ви підбрали собі книгу, але на Вас не звертають уваги:**

- а) шанобливо знову і знову звернетесь до продавця, і попросите ого поради;
- б) вкажете продавцю, що він не знає своєї функції і підете;
- в) будете викликати інтерес інших покупців до цієї книги з тим, щоб привернути увагу до неї.

**12. До Вас звертаються із проханням допомогти:**

- а) негайно допоможете;
- б) відмовите, бо це для Вас небезпечно;

в) активно станете залучати оточуючих включитися на допомогу.

**13. Коли Ви з ким-небудь спілкуєтесь, то:**

- а) дбаєте про те, щоб відбувся діалог і кожен відстояв свою думку;
- б) завжди прагнете бути у центрі уваги і наполягаєте на своїй позиції;
- в) заохочуєте до діалогу всіх бажаючих і ведете з ними цікаву співрозмову.

**14. Ваш друг/подруга говорить про такі речі, з якими Вам важко погодитися:**

- а) на основі прикладів та фатів будете доводити правильність своєї думки;
- б) будете сперечатися, не погоджуватися з позиції іншого, висловлюючи власні думки;
- в) вислухаєте думку інших та дійдете до компромісного рішення.

**15. Чи часто Ви проявляєте невдоволення:**

- а) тільки у тих випадках, коли порушуються моральні цінності;
- б) досить часто таке трапляється;
- в) намагаюся налагодити взаємини з іншими, які викликають невдоволення.

**16. Ви випадково штовхнули перехожого:**

- а) попросите пробачення і запропонуєте свою допомогу;
- б) зробите вигляд, що не помітили цього;
- в) у разі необхідності звернетесь до інших, щоб допомогти потерпілому.

**17. Ви зібралися йти додому, але Вас вчитель просить залишитися працювати над домашнім завданням:**

- а) з'ясую неправильність виконаного завдання, а тоді погоджуюсь;
- б) не поцікавлюсь в чому хибність мого завдання і відмовлюсь;
- в) погоджуся, але попрошу у вчителя допомоги.

**18. Вас підвів друг/приятель:**

- а) доведете другу, що довіра та вірність – основне в дружбі;
- б) виплеснете на нього всю свою злість;
- в) залучите інших його друзів, щоб детально розібратися у цій справі.

**19. Ваш друг отримав путівку в літній табір:**

- а) висловите з цього приводу свої щирі побажання;
- б) будете заздрити;
- в) будете разом з однокласниками проваджати у табір і давати добрі поради.

**20. Ви закінчили навчальне завдання, яке було високо оцінене вчителем:**

- а) адекватно на це відреагуєте;
- б) почнете розказувати однокласникам, які Ви успішні і наполегливі;
- в) повідомите іншим за які досягнення Ви отримали позитивну оцінку.

**21. На день народження Вам підготували приємний сюрприз:**

- а) продемонструєте свою вдячність, захопленість та позитивно оцінете цей сюрприз;
- б) висловіте своє невдоволення, що Вас так активно потурбували;
- в) переживете цю радість разом.

**22. Ваше місце в театрі зайняте:**

- а) з'ясуєте чи не помиляєтеся квитком або вясните ситуацію у адміністратора.
- б) обурено відреагуєте на цю ситуацію;
- в) встановите відповідність місць і займете інше місце.

**23. Виявившись один на один з малознайомою людиною, Ви:**

- а) ініціюєте спільну тему для розмови;
- б) будете мовчати і робити вигляд, що не помічаєте цю людину;
- в) будете обговорювати соціальні події учасниками якої є відомі особистості країни.

**24. Ви дивитесь телевізор, а Ваші друзі перемикають його на іншу програму:**

- а) погодитесь, оскільки нова програма виявилася для Вас цікавою;
- б) розсердитесь й почнете сперечатися за те, щоб перемкнути назад;
- в) запропонуєте свій варіант.

**25. Якщо Ви захворіли і до Вас не заходить друг, то:**

- а) подумаете, що у нього якісь важливі справи і він зайнятий;
- б) зателефонуєте і скажете, що він Вам вже не друг;
- в) зясуєте причину у його батьків, чому він не заходить.

*Дякуємо за участь!*

## Додаток К

## Бланк опитувальника «Я – жінка»

Ім'я \_\_\_\_\_

Школа \_\_\_\_\_

Вік \_\_\_\_\_

Клас \_\_\_\_\_

Дата проведення \_\_\_\_\_ Час проведення \_\_\_\_\_

**Інструкція:** «Ви отримали бланк опитувальника, де написані незакінчені речення, котрі починаються з фрази «Я – жінка» і далі залишена порожній рядок. Будь ласка, протягом 10 хвилин продовжіть ці речення».

1. Я – жінка, тому що \_\_\_\_\_

2. Я – жінка і хочу, щоб \_\_\_\_\_

3. Я – жінка, і для мене \_\_\_\_\_

4. Я – жінка і не терплю, коли \_\_\_\_\_

5. Я – жінка і можу \_\_\_\_\_

6. Я – жінка і рада, коли \_\_\_\_\_

7. Я – жінка і знаю, що \_\_\_\_\_

8. Я – жінка і засмучена тим, що \_\_\_\_\_

9. Я – жінка і роблю \_\_\_\_\_

10. Я – жінка і пишаюся тим, що \_\_\_\_\_

*Дякуємо за участь!*

## Додаток Л

### Зміст соціально-психологічного тренінгу розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків в умовах шкіл-інтернатів

#### І ЕТАП

##### Заняття № 1

**Мета:** налагодити доброзичливу атмосферу у групі та задати динаміку її розвитку, сформувати довірливу та доброзичливу атмосферу співпраці в умовах тренінгу; сформування уявлення про соціально-психологічний зміст поняття «гендер» (розуміння змісту цього поняття дає можливість дівчатам-підліткам визначати свої соціальні можливості в навчанні, майбутній професійній діяльності, сімейній ролі та репродуктивній поведінці відповідно статі).

**Матеріали:** кольорові маркери або олівці, особисті щоденники.

#### 1. Ритуал привітання

Ведучий пропонує форму привітання: встати у коло, покласти руки одна одній на плечі та привітливо подивитись одна на одну і щиро привітатися.

#### 2. Знайомство. Засвоєння правил роботи в групі

Ведучий розподіляє учасниць по підгрупах по колу та пропонує усім представитись у вільній манері: назвати ім'я (як хоче учасниця, щоб її називали), один прикметник, який на її погляд найбільш характеризує, а також розповісти про себе (те, що вона вважає необхідним для презентації свого публічного «Я»).

Процедуру знайомства необхідно проводити навіть в тих групах, представниці якої давно і добре знають одна одну. Це дозволяє не тільки налаштуватись на роботу, але й запустити процеси усвідомлення себе і перейти до виконання іншого етапу.

*Правила тренінгу:*

1. Довіра й відвертість у спілкуванні.

2. Спілкування згідно принципу «тут» і «тепер».
3. Персоніфікація висловлювань.
4. Конфіденційність того, що відбувається у групі.
5. Визначення сильних сторін особистості.
6. Неприпустимість безпосередніх оцінок людини.
7. Якомога більше контактів і спілкування з різними людьми.
8. Активна участь у тому, що відбувається.
9. Повага до того, хто говорить.
10. Всі називають один одного по імені і на «ти».
11. Оцінювати не особистість, а її засоби дій.
12. Не запізнюватись.

### **3. Групове обговорення очікувань від тренінгу**

Після процедури знайомства та засвоєння правил роботи під час тренінгу, учасниці групи висловлюють свої цілі та очікування, які вони пов'язують із тренінгом. Кожна з присутніх може назвати одне або кілька правил поведіння в групі задля більшої ефективності їх роботи.

### **4. Зміст поняття «гендер». Презентація особистого гендерного образу**

Ведучий робить інформаційне повідомлення на 5-7 хв. В психології існує декілька концепцій поняття «гендер». Це обумовлено як відносною «молодістю» гендерного підходу (перші наукові праці з'явилися близько двадцяти років тому), так і складністю самого феномена. Для всіх них базовим положенням є розрізнення понять стать (sex) і гендер (gender). Стать — це термін, що означає ті анатомо-біологічні особливості людей (в основному — в репродуктивній системі), на основі яких люди визначаються як чоловіки або жінки. Гендер — це складний соціокультурний конструкт, який відображає відмінності в ролях, поведінці, ментальних і емоційних характеристиках між чоловічим і жіночим. В рамках цього підходу гендер розуміється як організована модель соціальних відносин між жінками і чоловіками, яка не тільки характеризує їх спілкування і взаємодію в сім'ї, а і визначає їх соціальні відносини в основних інституціях суспільства. Таким

чином, «гендер» трактується як один з базових вимірів соціальної структури суспільства, який разом з іншими соціально-демографічними і культурними характеристиками (раса, клас, вік) організує соціальну систему. Соціальне відтворення гендерної свідомості на рівні індивідів підтримує засновану за ознакою статі соціальну структуру. Втілюючи в своїх діях очікування, які пов'язані з їх гендерним статусом, особистості конституюють гендерні відмінності і одночасно обумовлені ними системи панування і володарювання. В багатьох суспільствах жінок і чоловіків не тільки сприймають, але і оцінюють по-різному, обґрунтовуючи це гендерними особливостями і різницею в їх здібностях, відмінностями у розподілі влади між ними. Гендер конструюється через певну систему соціалізації, розподілу праці і існуючі в суспільстві культурні норми, ролі і стереотипи. Вони в певній мірі визначають психологічні якості, здібності, види діяльності, професії людей в залежності від їх біологічної статі. При цьому гендерні ролі і норми не мають універсального змісту і значно розрізняються в різних суспільствах. В цьому розумінні бути чоловіком або жінкою означає зовсім не володіння певними природними якостями, а виконання певної ролі. В сучасних соціальних і гуманітарних дослідженнях «гендер» використовується не як незмінна і універсальна конструкція, а як комплексне переплетіння стосунків і процесів.

Після прослуховування інформації ведучий пропонує учасницям вправу «Презентація себе як представниці жіночої статі». Для цього ведучий пропонує за допомогою кольорових маркерів намалювати свій особистісний герб на аркуші паперу. Герб у символічній формі може відображати для оточуючих стремління та позиції кожного з учасниць. Контур герба розподіляють на чотири області. В лівій частині фіксуються головні досягнення в житті; середня – те, як людина себе сприймає; в правій частині відмічається головна мета в житті; нижня частина герба відводиться для позначення головного життєвого девізу. На роботу відводиться близько півгодини. По завершенню учасниці представляють одна одній свої герби та

девізи. Обговорюється схожість гербів та символів. По завершенню творчого процесу кожна учасниця аналізує свій герб. В залежності від часу можна це завдання проводити в парах, малих групах.

Розповідь про герб можна проводити за наступною схемою: «Я намалювала у цьому віконечку те і те, тому що я ... ». Далі ведучий запитує, що відчували учасниці, коли малювали герби, коли розповідали про них. Для чого ми робили цю вправу? Яке віконечко було важче малювати? Чому? Які легше? Чому? Чи є якісь принципові відмінності у гербах? З чим вони пов'язані?

### **5. Обговорення особистих презентацій**

В процесі обговорення ведучий може вказати на те, що, під час пред'явлення себе як дівчини в групі, учасницям краще підмічати не біологічні особливості жінок, а такі особистісні якості, котрі проявляються лише в процесі міжособистісної взаємодії серед чоловіків та жінок. Також слід зосередити увагу учасниць на тому, що статеві особливості дуже рідко виступають в ролі особистісних характеристик, котрими вони користуються для презентації себе як представниці жіночої статі.

### **6. Ритуал прощання**

Група спільно з ведучим вигадують будь-який спільний знак, який буде відкривати та завершувати кожне заняття, нагадуючи про необхідність дотримання правил. Або як варіант учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

Підведення підсумків повторюється в кінці кожного заняття. Бажано, щоб учасниці розташувались в колі та бачили одна одну. Наприклад, учасниці можуть сидіти за круглим столом. Також ведучий роздає кожній учасниці особисті щоденники, куди дівчата-підлітки будуть вносити примітки під час або після кожного заняття. Наприкінці тренінгу щоденники повертаються ведучому для додаткового аналізу.



## **7. Домашнє завдання**

На основі інформації, яка була надана ведучим на початку заняття, дівчатам пропонується наступне завдання: «поспостерігайте за собою та оточуючими: як проявляється гендер?».

## **Заняття № 2**

**Мета:** створення атмосфери довіри в одностатевій групі; познайомити учасниць з головними цілями тренінгової програми; дослідити особливості розвитку сприймання учасницями одна одної, виявлення та корекція комунікаційних труднощів (сміслових, мотиваційних бар'єрів).

### **1. Ритуал привітання**

Встати у коло, покласти руки одна одній на плечі та подивитись одна на одну і щиро привітатися.

Ведучий знайомить групу з основними цілями тренінгової групи та пропонує дівчатам висловити свої побажання та очікування від тренінгу.

### **2. Обговорення домашнього завдання**

Ведучий у довільній формі пропонує бажаючим повідомити про їх спостереження як проявляється гендер.

### **3. Вправа «Три риси»**

Кожна з учасниць розповідає про три індивідуальні особливості (риса характеру, особисті переживання і т.п.), що усі вже про неї знають і три, що про неї майже ніхто не знає.

### **4. Вправа «Бачу, оцінюю, відчуваю»**

Учасниці розбиваються в довільному порядку по 3 особи. У середині «трійки» кожна з дівчаток виконує одну з ролей: об'єкт опису, того, хто описує, спостерігача. Опис, що вимовляється вголос має складатися зі слів «Я бачу» і включати опис зовнішності, одягу без будь-яких оцінок або емоційно-ціннісне ставлення (напр. «Я бачу дівчинку з коротким стриженим волоссям, карими очима і т.п.»). Опис, що включає в себе оцінку / напр. «Дівчинка посміхається, я думаю, що вона весела людина», «На ній багато прикрас, я

думаю, що вона хоче подобатися навколишнім» і т.п.). Опис, що включає емоційно-ціннісне ставлення (напр.: «Вона мені подобається, тому що вона весела людина», «Я почуваю себе ніяково під її поглядом».) На кожному частину приділяється по 2-3 хв. Під час опису говорити може тільки той, хто описує. Завдання спостерігача полягає в тому, щоб відслідковувати коли та особа, що описує плутає факти, оцінку і ставлення у своєму описі. Після виконання всіх 3 частин опису йде обговорення усередині трійки: спостерігач говорить, у якому місці той, хто описує припустився помилки; той, хто описує й об'єкт опису розповідають про свої переживання під час виконання завдання. Потім учасники «трійки» міняються ролями.

### **5. Групове обговорення**

Приводиться у довільній формі.

### **6. Вправа «Повітряний предмет»**

Ведучий ставить завдання учасникам невербально виразити своє ставлення одна до одної.

### **7. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

## **Заняття № 3**

**Мета:** виявлення гендерних установок, побоювань, пов'язаних з майбутнім та їхнє пророблення.

### **1. Ритуал привітання**

Встати у коло, покласти руки одна одній на плечі та подивитись одна на одну і щиро привітатися.

### **2. Групове обговорення «Якою я буду в дорослому житті?»**

В даному обговоренні акцент ставиться на гендерній проблематиці та внутрішньо сімейної взаємодії (можна використати психо-драматичні техніки відображень уявлень «Якою я хочу стати...», «Якою я боюся стати...»).

### **3. Підведення підсумків роботи**

Робота із щоденниками. За бажанням кожна учасниця тренінгу занотовує необхідну та важливу для неї інформацію, особисті спостереження, зміни тощо.

#### **4. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

## **II ЕТАП**

### **Заняття № 4**

**Мета:** ознайомлення учасниць тренінгу з проблеми взаємодії статей у суспільстві, зняття бар'єрів традиційного виховання; формування уявлень про сутність жіночої та чоловічої статей; розвиток установок, необхідних для успішних різностатевих взаємодій та усвідомлення учасницями індивідуальних гендерних стереотипів.

**Матеріали:** великі аркуші паперу, маркери різних кольорів, діагностичний опитувальник, короткий гендерний глосарій (роздатковий матеріал), щоденники.

#### **1. Діагностичне анкетування**

Заняття починається з пропозиції заповнити опитувальник «Що я думаю про «жіноче» та «чоловіче» у процесі виховання» (див. додаток А). Мета відповідей на питання – виявити індивідуальні гендерні уявлення про «типове жіноче» та «типове чоловіче»:

- характеристики особистості;
- сімейні ролі;
- професійні ролі;

Анкета залишається учасницям до завершення заняття. На основі результатів анкетування організується обговорення гендерних уявлень учасниць.

#### **2. Вправа «Перевертень» та групове обговорення**

На аркуші паперу, що прикріплений на дошці, яскравими маркерами у дві колонки необхідно записати «типово чоловічі» та «типово жіночі» якості, котрі учасниці зачитують зі своїх заповнених анкет. Ведучий звертає увагу групи на те, що це знання з досвіду учасниць. Далі він пропонує обговорити, які з перерахованих якостей завжди належать лише дівчатам та жінкам, а які – лише хлопцям та чоловікам.

Називати по черзі якості, записані спочатку в першій, а потім у другій колонці, далі ведучий просить усіх подумати про наступне:

- чи зустрічались учасницям жінки або чоловіки з протилежними якостями (добра – зла, розумна – глупа, сильний – слабкий, турботлива – егоїстка і т.д.);
- чи може бути властиві ці ж якості людині протилежної статі (Чи може бути жінка мужньою? Чоловік – ніжним та турботливим?).

Ведучий підводить групу до висновку, що явними та дійсними є лише фізіологічні відмінності. Усе інше – відносно, відмінності між індивідами в одній статевій групі можуть перевершувати відмінності між статями. Завдання ведучого звернути увагу на відносність цих уявлень, на те, що реальні протиріччя та різна соціо-статева поведінка людей в житті недостатньо рефлексуються та усвідомлюються. Суспільство притримується міфів про біологічну схильність поведінки статей. Після цього ведучий може представити саме перше, приблизне визначення: «гендер – це соціальна стать». Він пояснює, що, коли ми говоримо про чоловіків та жінок, ми маємо на увазі біологічну стать. Але, коли ми міркуємо про «жіноче» та «чоловіче», то маємо на увазі соціальні характеристики. Сьогодні їх прийнято називати гендерними. Далі ведучий пропонує учасницям проаналізувати виявлені гендерні очікування суспільства відносно людини.

### **3. Мозковий штурм**

Всі обговорюють питання: «В яких сферах суспільство чекає різної поведінки від чоловіків та жінок?». Ведучий організує обговорення, використовуючи питання: «Як вам здається, чому...», «Який?..», «Як?..».

Його завдання – звернути увагу на «подвійний стандарт» очікувань суспільства відносно поведінки чоловіків та жінок, на відносну свободу поведінки чоловіків та контроль над поведінкою жінок (якщо необхідно, можна ввести поняття сегрегації та дискримінації статі).

#### **4. Введення та обговорення поняття «гендерний стереотип»**

Учасницям роздається глосарій з поняттями «соціальний стереотип», «гендерний стереотип». Доречно попросити навести приклади стереотипів національних, вікових, гендерних (відносно жінок, відносно чоловіків), обговорити звідки вони беруться. Після обговорення ведучий просить учасниць висловити свою думку відносно доцільності відповідати гендерним стереотипам.

#### **5. Вправа «Вартість стереотипу»**

Проаналізувати стереотип «Чоловік – здобувач, а жінка – берегиня вогнища». Думки та ідеї відносно цього заносяться в таблицю (див. додаток Б). Ця вправа демонструє ілюзорний характер «чоловічих» переваг, більшість випадково для себе відкривають високу вартість гендерного міфу для життя та здоров'я чоловіків, а також соціальну та особистісну нестійкість, вузькість життєвого простору жінок.

Основний висновок цього етапу може полягати у тому, що неусвідомлене слідування традиційним гендерним стереотипам обмежує самореалізацію та життєвий простір особистості, погіршує якість життя та навіть скорочує його тривалість.

#### **6. Мозковий штурм: «Хто формує та підтримує гендерні стереотипи?»**

Ведучий пропонує учасницям скласти список факторів гендерної соціалізації (напр., традиції, культура, релігія та церков, сімейне виховання, освіта та відповідні заклади, «вулиця», однолітки, значущі люди, ЗМІ, поп-музика, мистецтво та література та ін.) та обговорити їх. Ведучий також дає визначення поняттям «інститут гендерної соціалізації», «гендерні технології», «суб'єкти та фактори гендерної соціалізації», «гендерна ідентичність». Обговорення понять відбувається у формі «Запитання-відповідь».

## **7. Дискусія: «Навіщо гендерна рівність необхідна чоловікам та жінкам?»**

*Мета:* спонукати учасниць до соціального проектування, де неминучий етап гендерної експертизи, критики існуючого положення. Описуючи ідеальні уявлення про гендерно-збалансоване суспільство, учасниці виходять за рамки традиційних статево-рольових уявлень та роблять наступний крок на шляху подолання особистісних стереотипів.

Ведучий просить учасниць представити та описати суспільство, вільне від гендерних стереотипів. Обговорюються переваги нового соціального порядку для жінок та чоловіків, для розвитку індивідуальності кожного члена суспільства. Головним підсумком вправи повинно бути уявлення про те, що у майбутньому будуть створені кращі умови для самореалізації кожної людини, що проблематика гендерної рівності важлива як для жінок, так і для чоловіків.

## **8. Завершення заняття**

Оцінка результатів. Групова рефлексія: «Що цінного та корисного я дізналась про себе?». За бажанням відбувається індивідуальна робота з щоденниками.

## **9. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

## **10. Домашнє завдання.**

Пропонується намалювати сонце, в центрі сонячного кола написати своє ім'я або намалювати свій портрет без гендерних стереотипів.

## **Заняття № 5**

**Мета:** розвиток навичок та вмінь, які необхідні для впевненої поведінки та продуктивного спілкування; пророблення статево-рольових проблем на вербальному й емоційному рівнях.

**Матеріали:** кольорові маркери або олівці, аркуші паперу А-3, особисті щоденники.

### **1. Ритуал привітання**

Встати у коло, покласти руки одна одній на плечі та подивитись одна на одну і щиро привітатися.

## **2. Обговорення домашнього завдання**

Ведучий організовує виставку художніх робіт (портрети). Обговорення проходить у довільній формі.

## **3. Робота з груповою казкою**

Учасниці по колу складають групову казку з головною героїнею жіночої статі. Потім відбувається психо-драматичне розігрування казки. Обговорення.

## **4. Вправа «3 кімнати»**

Всі учасниці сідають по колу, розслабляються, закривають очі та намагаються уявити розповідь ведучого. При цьому, їм необхідно описати для себе на чуттєвому рівні те, що вони уявляли під час вправи. Після завершення бажаючі можуть розповісти про свої уявні образи. Потім тренер інтерпретує значення кожного образу.

Історія подорожі по трьом кімнатах. Зараз Ви знаходитесь у залі з трьома дверима. Я запрошую Вас відвідати кожен з кімнат. Але це не звичайні кімнати в них речі можна не просто побачити, а й відчувати своє ставлення до них. Якщо Ви готові, то ми починаємо.

Перша кімната рожевого кольору (Дитинство).

Друга кімната блакитного кольору (Майбутнє).

Третя кімната червоного кольору (Секс).

У кожній з кімнат тренер запитує у присутніх: «Чи хотіли б вони залишитися саме у цій кімнаті?», «Що б вони бажали змінити в облаштуванні, як вони там себе почувають і т. д.». У межах тієї чи іншої кімнати, можна вводити нові психоаналітичні предмети, на зразок куба, східців, квітів, річки, перепон та ін. Головну увагу необхідно приділити останній кімнаті. Можливо буде необхідність запитати: «Чи є хтось у цій кімнаті поряд з Вами?», «Хто б це міг бути?», «На кого схожа ця людина?», «Якою б Ви хотіли її бачити?», «Що Ви до неї хотіли б відчувати?». Таким чином, кожен індивідуально може

уявити на психологічному рівні бажаний результат своїх сексуальних уявлень.

### **5. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

За бажанням відбувається індивідуальна робота із щоденниками.

## **Заняття № 6**

**Мета:** розвиток почуття впевненості в собі, прийняття жіночої ролі, прийняття фізичного образу тіла; пророблення статево-рольових проблем на тілесному рівні.

**Матеріали:** кольорові маркери або олівці, аркуші паперу А-4, особисті щоденники, ковдри.

### **1. Ритуал привітання**

Встати у коло, покласти руки одна одній на плечі та подивитись одна на одну і щиро привітатися.

### **2. Техніка сканування тіла**

Учасницям пропонується лягти. Ведучий дає наступну інструкцію: «Ляжте зручніше, закрийте очі та приготуйтеся до уявної подорожі по своєму тілу. Потрібно просто почувати, не оцінювати, не думати, якщо будуть з'являтися якісь образи, просто розгляньте їх, просто відчуйте їх, не думайте, відкіля вони з'явилися і що означають. Подорож можете здійснювати в такому стані, що зручний для Вас, але не кваптеся, відчуйте кожну клітину свого тіла. Отже, торкніться думкою своєї стопи, відчуйте як п'ятка доторкається до підлоги, наскільки Вам зручно, прислухайтеся до своїх відчуттів, що виникають у Вас, коли Ви торкаєтесь внутрішнім поглядом стопи. Тепер підніміться думкою нагору по лозі, відчуйте напругу чи розслабленість м'язів і т.п. Особливу увагу варто приділити відчуттям у тазовій області, живота, грудей.

### **3. Малюнок «Моє тіло»**



Ведучий дає завдання учасникам намалювати ті образи, переживання, які виникли в процесі виконання попередньої вправи, це може бути образ свого тіла, обличчя тощо.

#### **4. Обговорення**

Ведучий пропонує обговорити намальовані зображення і закінчити фразу «Я позитивно приймаю те, що я (дівчина) жінка...» або «Як добре, що я (дівчина) жінка... ». Така вправа включає механізм усвідомлення.

#### **5. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

За бажанням відбувається індивідуальна робота із щоденниками.

### **Заняття № 7**

**Мета:** забезпечення необхідними психологічними знаннями; підвищення рівня самооцінки та самоповаги особистості; формування мотивації самовизначення, саморозвитку.

#### **1. Ритуал привітання**

Встати у коло, покласти руки одна одній на плечі та подивитись одна на одну і щиро привітатися.

#### **2. Вправа «Я ціную себе»**

Ведучий просить сісти зручніше на стільцях так, щоб ноги стояли на підлозі. Слова ведучого: «Злегка прикрийте очі і просто стежте за диханням. Тепер направте свій уявний погляд усередину себе і скажіть собі, що Ви себе любите». Це може звучати приблизно так: «Я високо ціную себе». Це додасть Вам сили і укріпить дух. Виконуючи цю вправу, періодично стежте за своїм диханням. Тепер зосередьтесь ще сильніше і визначте те місце, де зберігається скарб, що носить ваше ім'я. Наближаючись до цього священного місця, подумайте про свої можливості: здатності бачити, чути, нюхати, відчувати смак і запах, переживати почуття, думати, рухатися і робити власний вибір. Як слід подумайте про кожну із цих можливостей, пригадаєте,

як часто Ви користувалися ними, як користуєтесь зараз, як потрібні вони будуть надалі. Адже життя тільки починається. Коли Вам зустрінеться справжнє кохання чи зможете Ви його відчутти без необхідних можливостей.

Тепер пригадаєте, що це все – Ви, що саме Ви можете побачити нові обличчя, почути нові компліменти і так далі. Постарайтеся усвідомити, що завдяки цим можливостям Ви ніколи не будете безпорадними. А зараз пригадаєте, що Ви – частинка Всесвіту Ви отримуєте енергію з надр землі. Завдяки їй Ви можете упевнено стояти на ногах, розуміти сенс навколишнього світу, Вас заряджають і інші люди, які готові бути з Вами і потребують Вас.

Пам'ятаєте, Ви вільні, щоб все бачити і чути, але вибираєте лише те, що Вам потрібне. І тоді виразно скажіть «так» тому, що необхідно, і «ні» всьому непотрібному і зайвому. Ви нестимете добро і собі, і іншим замість зла і безглуздої боротьби. А зараз знову зосередьтеся на своєму диханні. Все це може зайняти у Вас одну або п'ять хвилин. Це Ви вирішите самі. Гарненько запам'ятаєте цю вправу і частіше робіть її.

### **3. Групове обговорення «Що таке жіноча краса?»**

Містить у собі групову дискусію, а також програвання завдання: показати ходу, темп, міміку, голос красивої, упевненої в собі жінки. Обговорення почуттів та переживань у цій ролі, що заважає бути такою у реальному житті і т.п.

### **4. Вправа-розрядка**

Ведучий пропонує учасницям вправи на дихання.

### **5. Підведення підсумків. Коло почуттів, побажань, думок**

### **6. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

За бажанням відбувається індивідуальна робота із щоденниками.

## Заняття № 8

**Мета:** поповнити та поглибити знання про соціалізацію, розглянути процес гендерної соціалізації людини в онтогенезі, усвідомити ступіть впливу суспільства на процес гендерної соціалізації.

**Матеріали:** карточки із заданими ситуаціями та характеристикою сім'ї (традиційно-патріархальна або егалітарна), щоденники.

### 1. Розуміння та усвідомлення особливостей гендерної соціалізації

Даний етап заняття складається з двох частин: інформаційної, в котрій ведучий пропонує визначення, ключові поняття (вводить учасниць в проблему) та обговорення (ведучий задає питання, на які учасниці відповідають, відбувається обговорення поставленого питання).

*Питання до учасниць:* «Як Ви вважаєте, коли починається процес гендерної соціалізації людини?». Мова іде про те, що процес гендерної соціалізації починається ще до моменту народження дитини, коли батьки купляють хлопчикам одяг та аксесуари блакитного, а дівчаткам – рожевого кольору. Важливо відмітити, що процес гендерної соціалізації триває усе життя і що, гендерна ідентичність формується в дитинстві, в процесі життя вона може змінюватися. «Як на процес гендерної соціалізації впливають батьки?». Обговорюється питання про те, що батьки одягають дитину згідно статті або зі своїми уявленнями, не завжди враховуючи бажання дитини. Традиційний одяг для хлопчиків не сковує рухів та дозволяє дитині бути активною, хлопчик не боїться її забруднити, отже, такий одяг визначає його активність. Одяг дівчат, навпаки, обмежує рухи, вимагає бути охайною (так, наприклад, деякі батьки люблять одягати дівчат в святкові сукні та взуття), що призводить до пасивності дівчат.

### 2. Перші згадування щодо усвідомлення себе дівчинкою (20 –30 хв.)

*Мета:* дати можливість, згадати особистий досвід, впевнитися в тому, що процес гендерної соціалізації починається дуже рано.

Група поділяється на декілька підгруп (по 4-6 осіб в кожній). Усім задають питання, коли вони вперше відчули свою стать (в загальній групі

учасниці записують на аркушах зліва випадок – праворуч сферу, в якій це трапилось. У випадку, коли комусь важко це визначити, на аркуші ставиться лінія). Які відчуття викликала робота в групах та складання списку. Чи були спогади комфортними? Для чого ми це робили? Група робить висновок: соціалізація починається дуже рано, навіть коли людина цього не усвідомлює (для тих категорій учасниць, кому важко зрозуміти або пояснити слово «соціалізація», його можна замінити словами «вплив суспільства», «вплив оточення» і т.д.).

### **3. Знайомство з текстом «Приклад ранньої гендерної соціалізації»**

Ведучий зачитує учасницям текст (див. додаток В). Для аналізу тексту ведучий може задавати учасницям наступні питання: Які установки сприйняття онука та онучки відображені у висловах дідуся та бабусі? Який психологічний механізм гендерної соціалізації будуть активно використовувати дідусь та бабуся (учасники ситуації) при організації взаємодії зі своїми онуками?

### **4. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

За бажанням відбувається індивідуальна робота із щоденниками.

### **5. Домашнє завдання**

Учасницям пропонується описати своє дитинство.

## **Заняття № 9 -10**

**Мета:** виявлення стереотипів, установок у сприйнятті жіночої ролі; проблем взаємин із протилежною статтю і їхнє проробленням.

### **1. Обговорення домашнього завдання**

Ведучий вибірково зачитує описи дитинства 2-3 учасниць. Обговорення.

### **2. Групова вправа «Що значить справжня жінка?»**

Група розбивається на дві частини для виконання завдання, що полягає в складанні списку найбільш важливих для жінки особистісних якостей.

### **3. Обговорення**

Можна запропонувати кожній учасниці тренінгу оцінити, наскільки виражена в неї кожна з описаних якостей.

### **4. Вправа-розрядка**

«Що мені заважає в спілкуванні з протилежною статтю?». За бажанням ведучого можливе використання психо-діагностичних технік.

### **5. Інформаційне повідомлення**

Ведучий дає коротку інформацію про феномен андрогінності. Потім спільно з учасницями тренінгу виводять якості, які властиві андрогіній особистості та пропонує визначити їх у кожній.

Іде обговорення «Що потрібно для того, щоб розвивати у себе андрогінні якості?».

### **6. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

За бажанням відбувається індивідуальна робота із щоденниками.

## **Заняття № 11**

**Мета:** виявлення стереотипів, установок і очікувань у сприйнятті чоловічої ролі і їхнє пророблення.

**Матеріали:** кольорові олівці або маркери, щоденники.

### **1. Групове обговорення «Що значить справжній чоловік?»**

Група розбивається на дві частини для виконання завдання, що полягає в складанні списку найбільш важливих для чоловіка особистісних якостей.

### **2. Техніка спрямованої уяви**

Візуалізація і гармонізація жіночого і чоловічого початків.

### **3. Робота з щоденниками**

Завдання намалювати образ свого жіночого «Я». Обговорення з акцентом на позитивні аспекти.

#### **4. Ритуал прощання.**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

За бажанням відбувається індивідуальна робота із щоденниками.

### **Заняття № 12**

**Мета:** познайомитись з механізмами виникнення та відтворення гендерних стереотипів у щоденній практиці; сформувані основи критичного погляду на гендерні стереотипи, тобто здатності виявляти та свідомо їх аналізувати в різних сферах життя – родині, навчанні, роботі і т.д.; розвиток та закріплення андрогінних якостей особистості.

**Матеріали:** кольорові олівці або маркери, щоденники.

#### **1. Введення**

Заняття починається з обміну новинами, обговорення того, що радує учасниць в даний момент у їхньому житті та в оточуючому світі. Наприклад, ведучий може задавати питання: що нового, хорошого відбулось у Вашому житті з того моменту, коли ми бачились останній раз? Ведучий просить відповісти на питання усіх бажаючих, і при цьому він може уточнити: «Що в цьому для Вас хорошого?», підтримати людину словами: «дуже добре», «гарно». Важливо зробити акцент на позитивній стороні подій. Ведучий разом з учасницями відповідає на поставлене питання. Іноді учасниці занурені в будь-які життєві проблеми. Можна виділити трохи часу на те, щоб їх вислухати. Задача ведучого – просто слухати, не коментуючи, не давати порад.

#### **2. Складання списку гендерних стереотипів**

Робота спочатку відбувається в групах по 4-6 осіб. Учасницям пропонують згадати гендерні стереотипи, з якими вони зустрічалися в житті. Їх необхідно сформулювати коротко, наприклад: «жінки - емоційні, чоловіки-

раціональні», «жінка повинна бути гарною та привабливою», «чоловік повинен все знати і ні у чому не сумніватись».

Перед виконанням завдання рекомендується повторно обговорити поняття «гендерний стереотип» та види гендерних стереотипів.

Далі кожна група зачитує список стереотипів, котрі були ними виділені. Коментар ведучого: гендерні стереотипи можна знайти в усіх сферах життя людини: у самосвідомості, у міжособистому спілкуванні, у міжгруповій взаємодії та ін.

### **3. Інценування ситуації спілкування**

Перша частина завдання виконується в групах по 4-6 осіб. Ведучий дає наступну інструкцію: «Виберіть один з гендерних стереотипів та придумайте ситуацію спілкування – діалог, учасниці якого слідує даному стереотипу. Далі придумайте ситуацію, коли учасниці не слідує даному стереотипу, поведуть себе нестереотипно (можна узяти ту ж ситуацію, що і в перший раз). Інценуйте обидва діалоги».

Далі кожна група представляє свою інценізовану ситуацію. Після кожного представлення ведучий запитує останніх учасниць: який гендерний стереотип було представлено? Що Вам сподобалось в інценізованій ситуації, котру підготувала група? При відповіді на друге питання важливо, щоб прозвучало 2-3 думки. Ведучий може також сам відповісти на питання. Якщо учасницям важко сказати, що їм сподобалось в роботі групи ведучий може нагадати: «Вміння виділяти хороше в діяльності інших людей - це важливе соціально-психологічне вміння».

### **4. Обговорення інценізованих ситуацій**

Під час обговорення ведучий послідовно задає питання учасницям, вислуховує відповіді та узагальнює зазначене. Перед тим, як перейти до наступного питання він повторює та узагальнює основні думки, що були висловлені учасницями, коментує їх на основі теоретичних аспектів теми.

*Питання:* «Як вам було простіше вигадати та розіграти: стереотипну ситуацію чи ні? Як ви гадаєте, чому?». *Коментарі ведучого:* Відтворення

гендерних стереотипів у житті - це повсякденна практика. Тому часто ми не помічаємо їх прояву та приймаємо те, що відбувається за норму. Іноді гендерні стереотипи можуть негативно впливати на процес спілкування, а іноді позитивно.

*Питання:* «Як ви себе почували в процесі інсценування: комфортно, зручно чи дискомфортно? Чому?». *Коментарі ведучого:* Відчуття дискомфорту при інсценуванні може бути пов'язане: 1) з особистим негативним досвідом відтворення гендерних стереотипів; 2) із незвичайністю, з незручністю ситуації взаємодії; 3) із соромом при публічному виступі.

*Питання:* «Як ви гадаєте, чи можливе виникнення подібних ситуацій у житті? Наскільки вони типові?». При обговоренні учасниці звичайно діляться особистим досвідом ситуацій, де відтворюються гендерні стереотипи. *Заключний коментар ведучого:* гендерні стереотипи – це важко змінити та часто неусвідомлені уявлення, що глибоко закріпилися.

## **5. Дискусія щодо слідування гендерним стереотипам в житті**

Спочатку робота проходить в група по 4-6 осіб. Учасницям пропонують відповісти на питання, котрі вони будуть обговорювати.

- Що негативного Ви вважаєте у відтворенні та дії гендерних стереотипів?
- Що позитивного Ви вважаєте у відтворенні та дії гендерних стереотипів?
- Чи необхідно слідувати гендерним стереотипам у житті, відповідати їх вимогам?

Далі обговорення думок кожної групи на запитання надається всім. Ведучий узагальнює основні думки, що висловлені групами, заохочує обмін думками, якщо у різних груп вони протилежні. У кінці дискусії ведучий ще раз підкреслює негативні та позитивні аспекти ситуації відтворення гендерних стереотипів у житті, опираючись на ідеї, що були висловлені учасницями, і повертається до теорії про співвідношення самореалізації і гендерних стереотипів.



## **6. Складання притч про виникнення гендерного стереотипу**

Спочатку підгрупам по 4-6 осіб дається творче завдання: «Як виникли гендерні стереотипи? Спробуйте відтворити схему виникнення будь-якого стереотипу, складіть історію, начебто Ви проводите етнографічне, історичне дослідження. Напишіть текст у вигляді притчі». Перед початком роботи ведучий у якості прикладу розповідає притчу «Про те, як варили м'ясо» (Додаток Г).

## **7. Дискусія про необхідність позбавитись від гендерних стереотипів**

Перший етап роботи проходить в групах по 4-6 осіб. Ведучий дає інструкцію: «Обговоріть відповіді на наступні питання: чи необхідно позбавлятися гендерних стереотипів? Чому? Що можна зробити, щоб звільнитися від тих обмежень, що накладають гендерні стереотипи?».

Після обговорення кожна підгрупа представляє свої думки іншим учасникам. Ведучий узагальнює основні думки, що висловлені групами, заохочує обмін думками, якщо у різних груп вони виступають у протиріччя. У кінці дискусії ведучий виділяє основну мету в роботі з гендерними стереотипами, а саме – їх усвідомлення.

## **8. Інформаційне повідомлення ведучого**

Гендерні стереотипи – невід'ємна частина повсякденності. Як писала Дж. Баталер, все суспільство «гендерно-схематизовано». Основною метою в роботі з гендерними стереотипами є їх усвідомлення. Чому? Відповідь на дане питання дасть аналіз механізмів дії гендерних стереотипів. Соціальний стереотип визначає те, як людина сприймає соціальні явища, а також його поведінку в різних ситуаціях. Людина завжди намагається слідувати соціальному стереотипу, оскільки приймає його як дійсне знання. Особливістю будь-якого соціального стереотипу є обмеження вибору в різних життєвих ситуаціях, тому що соціальний стереотип завжди містить обмежену кількість рішень. Коли людина, внутрішньо згодна зі змістом стереотипу, зіштовхується з невідповідністю стереотипу та особистої поведінки, вона

може почувати сильний внутрішній дискомфорт. Надалі вона буде уникати нестереотипної поведінки.

Усвідомлення гендерних стереотипів звільняє людину для того, щоб робити вибір. В кожній ситуації вона вільно обирає тип поведінки незалежно від того, наскільки вона відповідає гендерним стереотипам.

## **9. Складання рекламного повідомлення, яке не містить гендерних стереотипів**

Інструкція ведучого: «Вигадайте рекламу, повідомлення, котре не містить гендерних стереотипів. Ви можете не тільки скласти текст, а й зробити зображення». Спочатку робота виконується в групах по 4-6 осіб. Учасницям пропонується використати аркуші паперу формату А-4, кольорові олівці, маркери. Далі кожна група представляє свою рекламу. Після кожного представлення ведучий запитує: що вам сподобалось у творі групи?

Після презентацій усіх рекламних зображень можна обговорити, з якими труднощами зіштовхнулись учасниці при їх створенні. Ці труднощі вказують на життєстійкість гендерних стереотипів.

## **10. Підведення підсумків роботи**

Ведучий запитує учасниць про те, що їм сподобалося на занятті, що було важливе, що нового вони сьогодні дізнались. Задача ведучого просто вислухати учасниць, не коментувати, не давати порад. Далі ведучий сам відповідає на поставленні запитання.

## **11. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

За бажанням відбувається індивідуальна робота із щоденниками.

## **Заняття № 13**

**Мета:** розширити уявлення учасниць про поняття гендерної ідентичності, її структуру та закономірності розвитку.

**Матеріали:** класна дошка з крейдою або аркуші ватману з маркерами, карточки для проведення «Термінологічної розминки» (див. додаток Д).

### **1. Термінологічна розминка**

Основна *мета* даного етапу: активізувати учасниць, настроїти їх на інтенсивну інтелектуальну роботу, а також допомогти пригадати зміст основних понять даної теми. Для виконання завдання учасниць необхідно розділити на дві групи, краще всього зробити це по «територіальному» принципу, запропонувати об'єднатися в одну групу учасниць, що сидять поруч. Кожній групі пропонується карточка з п'ятьма термінами, що відносяться до теми «гендерна ідентичність» (Додаток Д). Карточки у груп різні, учасниці кожної групи не повинні знати, які саме терміни написані на карточках іншої групи. Протягом 5-7 хв. усі складають визначення для кожного із запропонованих понять. Після завершення підготовчого етапу групи по черзі зачитують визначення, що отримали, не називаючи сам термін, інша група повинна відгадати, про який термін іде мова.

Задача ведучого – підтримувати максимальний темп виконання завдання та певний емоційний настрій, відповідно конкретних визначень, що використовуються.

### **2. Складання блок-схеми з основних понять теми «гендерна ідентичність»**

Для виконання завдання учасниці розбиваються на підгрупи по 4-6 осіб. Ведучий зачитує перелік термінів, які використовувались в розминці: соціальна ідентичність, гендерна ідентичність, стать, гендер, сексуальність, гендерна роль, гендерні стереотипи, гендерні переваги, маскулінність, фемінність. Задача учасниць – скласти графічну схему, яка демонструє зв'язок цих понять і співвідношення між ними. Можна використовувати любі геометричні фігури й символи (стрілочки, скобки, кружки, квадратики тощо). Слід зауважити учасницям, що завдання носить творчий характер і не має однозначного, єдиного правильного рішення. Можна дозволити учасницям,

якщо вони вважають за потрібне, використовувати й інші терміни, але всі терміни, що запропоновані ведучим, обов'язково повинні увійти до схеми.

Кожна підгрупа розробляє свій варіант схеми протягом 15 хв., далі представниця від кожної підгрупи зображує отриманий варіант на дошці або ватмані паперу. Коли усі схеми готові, кожна підгрупа проводить презентацію своєї схеми, пояснюючи та аргументуючи її. Після завершення презентації члени інших підгруп задають питання. Така дискусія – дуже важливий етап роботи, тому ведучий повинен бути готовий взяти в ній активну участь. Перш за все, необхідно дуже уважно слідувати за тим, щоб звучала саме конструктивна критика. Після цього як усі схеми представлені, ведучий може їх прокоментувати. Але слід робити це дуже обережно, намагаючись відмічати сильні та слабкі сторони кожного малюнка.

### **3. Інформаційне повідомлення**

В процесі інформаційного повідомлення, тренер розповідає учасникам про розбіжності у категоріях «гендерна роль», «гендерна ідентичність». У діалоговій формі учасниці допомагають одна одній визначити типово маскулінні, типово фемінні риси особистості. Ведучий зобов'язаний повідомити про можливі комбінації означених гендерних комплексів та акцентувати увагу на різноманітності всіх чоловіків та жінок у залежності від виконуваної ними гендерної ролі. Записуючи на фліп-чарті пропозиції учасників, тренер виділяє бажані риси, які характерні для маскулінних чи фемінних особистостей. А також визначає, які риси є андрогінними, пояснюючи переваги та недоліки цього феномену.

Кожна із учасниць каже кілька слів з приводу своєї гендерної ідентичності. Пропонується почати висловлення із заздалегідь заготовленої форми відповіді, а саме: «Я вважаю себе наділеним наступними гендерними характеристиками.... . Я можу це використати у наступних ситуаціях».

### **4. Домашнє завдання**

Учасницям пропонується вечері після занять написати есе про свою гендерну ідентичність. Ведучий пропонує усіх попросити замислитись над наступними питаннями:

1. Які Ваші особисті уявлення про жіночність та мужність, про властиві чоловікам та жінкам якості характеру та особливості поведінки?
2. Які, на Вашу думку, джерела Ваших гендерних уявлень та ідеалів? Яке відношення мають до них дорослі, іграшки та ігри Вашого дитинства, схвалена та заборонена у дитинстві поведінка.
3. Як Ваші особисті гендерні стереотипи проявляються по відношенню з близькими, з однолітками та ін.?
4. Як Вам здається, хто зіграв (або що зіграло) вирішальну роль в становленні Вашої гендерної ідентичності?
5. Якщо можете, визначте Вашу гендерну ідентичність (дайте їй визначення, опишіть модель).

### **5. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

За бажанням відбувається індивідуальна робота із щоденниками.

## **Заняття № 14**

**Мета:** формулювання та усвідомлення мотивів початку статевого життя.

### **1. Обговорення домашнього завдання**

Ведучий вибірково зачитує есе 2-3 учасниць.

### **2. Групове обговорення**

Ведучий ставить запитання до групи учасниць «Коли потрібно (можна) починати статеве життя» ?

### **3. Вправа на розвиток «Відчуття довіри»**

Учасниці об'єднуються у пари. Стають одна до одної спиною та притуляються. Трохи присівши, вони по черзі лягають один на одного. Цю вправу необхідно робити дуже повільно, щоб дати можливість виконуючим

зрозуміти, до якої межі вони довіряють одна одній, щоб лягти на цю людину. Інший притримує своєю спиною напарника щоб той не впав. Потім вправа повторюється кілька разів. Після завершення процедури учасниці діляться емоціями та рівнем довіри якого вдалося досягти працюючи у парі. Ведучому слід наголосити, що інтимно-еротичні взаємини, це також переважно парна діяльність, яка вимагає багато довіри. Адже довіряючи один одному, це, перш за все, означає довіряти самому собі та приймати себе таким як є.

#### **4. Коло почуттів, побажань, думок**

#### **5. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі один одному. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення».

За бажанням учасниць тренінгу індивідуальна робота із щоденниками.

### **Заняття № 15**

**Мета:** усвідомлення особистісних ресурсів.

#### **1. Техніка спрямованої уяви «Візуалізація і гармонізація жіночого і чоловічого початків»**

#### **2. Вправа «Образ Я»**

Кожній учасниці пропонується вимовити слово «Я» з лише її властивою інтонацією, мімікою, жестами. Це варто зробити в такий спосіб, щоб одне слово якомога повніше розкривало індивідуальність та неповторність «Я» кожної учасниці. Орієнтуючись на міру розкритості учасниць ведучий може запропонувати їм робити це у довільній формі за бажанням або ж по черзі. Ведучий починає із себе.

#### **3. Робота з щоденниками**

Завдання намалювати образ свого чоловічого «Я». Обговорення з акцентом на позитивні аспекти.

#### **4. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

### ІІІ ЕТАП

#### Заняття № 16

**Мета:** прояснення гендерних стереотипів учасниць, усвідомлення їх впливу на поведінку.

#### 1. Завдання «Ідеальна жінка», «Ідеальний чоловік»

Прояснення особистих уявлень про «ідеальний» жіночий і чоловічий образи, дослідження того, в якій мірі ці уявлення є особистими переконаннями, а в якій – відображають очікування оточуючих й пропоновані суспільством гендерні стереотипи. Учасниці протягом 5-6 хв. записують характеристики, які на їх думку складають образ «ідеальної жінки» та «ідеального чоловіка». Далі в підгрупах зачитують свої списки, складаючи узагальнений образ. За підсумками роботи підгруп моделюються уявлення групи в цілому. Підсумковий образ, складений усією групою, фіксується на дошці.

Далі учасниці пропонують зачитати отримані характеристики, проговорюючи кожен словом: «Я повністю переконана, що жінка повинна бути ...»; «Я твердо вірю, що чоловік повинен бути...»; «Я абсолютно точно знаю, що жінка повинна бути...». Ця робота виконується індивідуально. Учасниці читають упівголоса, фіксуючи при цьому твердження, котрі викликають внутрішній протест. В ході обговорення в групі слід звернути увагу на те, які якості не вдалось визначити як свої «тверді» переконання, які з них відображають установки оточуючих або стереотипи.

#### 2. Завдання «Якості, ролі чоловіків і жінок»

Складений у минулому завданні образ «ідеальної жінки» та «ідеального чоловіка» обговорюється в межах традиційних гендерних характеристик та ролей. При фіксуванні та обговоренні результатів слід звернути увагу на стійкість стереотипів, що транслуються від покоління до покоління, а також на їх рухливість, на зміну поглядів на окремі аспекти традиційних гендерних ролей. В підгрупах обговорюються стереотипи, які в

більшій мірі вплинули на уявлення учасниць, уточнюється точка зору про те, чи можуть реально жінка та чоловік «бути такими» або «робити це».

### **3. Завдання «Нові ми»**

Учасниці уточнюють ідеальний образ себе, виходячи зі своїх уявлень та бажань, далі в парах розповідають про те, якою жінкою хотілось би бачити себе. В обговоренні в групі висловлюються думки (якщо такі є), що реально пов'язані з реалізацією цього образу.

### **4. Вправа-розрядка**

### **5. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі одна одній. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення!».

За бажанням відбувається індивідуальна робота із щоденниками.

## **Заняття № 17**

**Мета:** групова взаємодія, обмін відносинами.

### **1. Техніка «Скульптура»**

Група розбивається на дві частини одна з яких «скульптор», інша – «глина». «Скульптор» повинен надати «глині» форму, позу, котра, на його думку, найбільш повно відбиває характер «глини». «Глина» податлива, розслаблена, приймає форму, що їй надає «скульптор». Закінчена «скульптура» застигає. Учасниця повинна відчувати, наскільки їй зручно бути такою «скульптурою», наскільки їй відповідає така «форма». Потім «скульптор» і «глина» міняються місцями. Учасникам не дозволяється переговорюватися.

### **2. Обговорення**

### **3. Завдання**

Ведучий пропонує розіграти різноманітні ситуації, де проявляються андрогінні якості. Далі іде обговорення і аналіз ситуацій.

На прикінці завдання просить учасниць створити картину «Мої андрогінні якості».



#### **4. Коло почуттів, побажань, думок**

#### **5. Ритуал прощання**

Учасниці встають у коло і кладуть руки на плечі один одному. Вони дивляться одна на одну і говорять: «Дякуємо, до побачення».

За бажанням учасниць тренінгу індивідуальна робота із щоденниками.

### **Заняття № 18**

**Мета:** оцінити міру досягнення мети тренінгової програми; підведення підсумків тренінгу; створити оптимістичний настрій на подальші досягнення.

#### **1. Вітальна вправа**

Учасниці сідають в коло, потім одна з них просить іншу передати третій яку-небудь вітальну фразу. Друга учасниця передає третій цю фразу, третя просить другу передати першій декілька слів подяки, а тим часом просить четверту учасницю передати п'ятій своє вітання. Четверта передає п'ятій вітання, послане третьою учасницею, та посилає назад подяку і так далі. Слова привіту і подяки мають бути короткими: одна-дві фрази, не більше. Приблизний варіант: «Добрий ранок! Ти чудово виглядаєш!» Зворотне послання: «Спасибі. Ти дуже люб'язна».

#### **2. Групове обговорення**

Ведучий просить відповісти на питання: «Що мені дав тренінг?». Зворотній зв'язок від учасниць тренінгу «Що залишилося як і раніше?», «Що змінилося?», «Чи були досягнуті поставлені цілі?» і т.п.

#### **3. Вправа «Подарунки»**

Кожна учасниця придумує подарунок, який хотілося б подарувати людині, що сидить поряд. Головна умова полягає у тому, що подарунок має якнайкраще підходити даній людині, принести їй радість. Розповідаючи про передбачуваний подарунок, кожен пояснює, чому саме цей подарунок був вибраний. Учасниця, якій «подарували» подарунок, висловлює свою думку: чи дійсно вона рада цьому.

#### **4. Ритуал прощання**

Ведучий урочисто вручає кожній учасниці «телеграми» по завершенню тренінгу, зміст «телеграм» не обговорюється. Учасницями заповнюється остання сторінка щоденника, який вони здають психологу.

В кінці занять бажано призначити індивідуальні або групові зустрічі для тих, хто бажає обговорити щось з психологом або групою.

**ДОДАТКИ**  
**до соціально-психологічного тренінгу**  
**розвитку гендерної ідентичності дівчат-підлітків**  
**в умовах шкіл-інтернатів**

Додаток А

**Опитувальник**

**«Що я думаю про «жіноче» та «чоловіче» у вихованні?»**

1. Зараз одна з самих сучасних тем ток-шоу на телебаченні та радіо: що значить бути «справжньою жінкою» або «справжнім чоловіком». Які якості жінок та чоловіків асоціюються у Вас з цими поняттями?

<i>Бути «справжньою жінкою» - це бути ... (якою?)</i>	<i>Бути «справжнім чоловіком» - це бути... (яким?)</i>

2. Можливо, Вам траплявся вираз «жіноче щастя». Як Ви гадаєте, що під ним розуміється?
3. Як Ви гадаєте, чи існує «чоловіче щастя»? Якщо так, то у чому воно полягає?
4. Як Вам здається, чи існує по-справжньому «чоловічі» та «жіночі» професії?  
Якщо «так», наведіть приклади (до 6 позицій на кожну стать).

<i>Жіночі професії</i>	<i>Чоловічі професії</i>
------------------------	--------------------------

5. На Вашу думку, чи існує різниця між дівчатами та хлопчиками? Якщо так, то яка:
- а) у психічному розвитку (увага, пам'ять, мовлення, мислення)

<i>Дівчатка</i>	<i>Хлопці</i>

б) в поведінці

<i>Дівчатка</i>	<i>Хлопці</i>

в) у спілкуванні

<i>Дівчатка</i>	<i>Хлопці</i>

6. Як Вам здається, чи потрібно виховувати хлопчиків та дівчат по-різному? Якщо так, то чим, на Ваш погляд відрізняється виховання дівчат від виховання хлопчиків?

<i>Виховання дівчат</i>	<i>Виховання хлопчиків</i>

7. У чому, на Ваш погляд, полягають відмінності виховної взаємодії чоловіків та жінок на дитину (проблема «чоловічого» та «жіночого» виховання)?

<i>Характеристики «жіночого» виховання</i>	<i>Характеристики «чоловічого» виховання</i>

8. З ким Вам легше працювати, знаходити спільну мову (виберіть та відмітьте необхідне):

<i>З дівчатами</i>	<i>З хлопцями</i>	<i>Інше (напишіть свою відповідь)</i>

Вкажіть Ваші дані для статистичного опрацювання анкет: стать (ж/ч), вік.

*Дякуємо за роботу!*

## Додаток Б

**Таблиця аналізу стереотипу  
«Чоловік – здобувач, жінка – берегиня вогнища».**

Для чоловіків		Для жінок	
Переваги	Недоліки	Переваги	Недоліки

*Дякуємо за участь!*

## Додаток В

## Приклад ранньої гендерної соціалізації (Гідденс, 1999)

Обидва щойно народжених немовляти лежать у палаті пологового будинку. Перший, хлопчик, закутаний у блакитну ковдру, друга, дівчинка, в рожевій ковдрі. Кожній дитині декілька годин, і на них уперше дивляться бабуся та дідусь. Між ними іде наступним чином розмова.

Б. Це він – наш перший онук, хлопчик!

Д. Ти маєш рацію, він здоровенький маленький парубок. Поглянь на його кулак. Цей хлопчик стане справжнім розбишакою. (Дідусь посміхається та демонструє боксерський удар своєму онуку). Молодець!

Б. Мені здається, він схожий на тебе. В нього точно твоє підборіддя. Ой, подивись, він збирається плакати.

Д. Да, послухай, які легені. Він стане відмінним парубком.

Б. Бідолашний, він все ще досі плаче.

Д. Нічого. Йому це корисно. Він тренується, і це розвиває йому легені.

Б. Пішли, привітаємо батьків. Я знаю, вони радіють маленькому Сашку. Вони хотіли хлопчика.

Д. Вони були впевнені, що буде хлопчик, він штовхався ще до народження.

Коли вони ідуть привітати батьків, з'являються дідусь та бабуся другої дитини. Між ними відбувається наступний діалог.

Б. Ось вона... одна в рожевій ковдрі! Хіба вона не прекрасна?

Д. Так – і вона така маленька. Подивись, які в неї маленькі пальчики. Ой, дивись, вона намагається стиснути кулак.

Б. Яка мила... Ти знаєш, мені здається, що вона трохи схожа на мене.

Д. Да, начебто схожість є. В неї твоє підборіддя.

Б. Дивись, вона збирається плакати.

Д. Можливо, нам краще погукати медсестру, щоб вона придивитись за нею? Мабуть треба поміняти пелюшки?

Б. Так, давай. Бідолашна маленька дівчинка. (До дитини.) Зараз, зараз, ми допоможемо тобі.

Д. Піду, знайду медсестру. Я не можу стояти і дивитись, як вона плаче...

Б. Хм, я дивуюсь, якщо вони забажають ще одну дитину. Я знаю, краще, якщо був би син, Сашко, але маленька Олександра гарненька та здорова. В загалі, це єдине, що має значення.

Д. Вони ще достатньо молоді, щоб завести багато дітей. Я так рад, що вона здоровенька.

Б. У будь-якому випадку, гадаю, вони не здивувались, коли народилась дівчинка... вона поводи́ла себе так тихо.

Контраст між двома діалогами дуже різниться, що можна подумати, що вони вигадані. На справді це відтворення реальних розмов, що були записані у пологовому будинку. Саме перше питання, яке звичайно задають батьки: це хлопчик чи дівчинка? Наше сприйняття інших людей більшою мірою залежить від їх статі.

*Дякуємо за участь!*

## Додаток Г

## Притча «Про те, як варили м'ясо»

**Мета роботи** – усвідомлення механізмів відтворення гендерних стереотипів у щоденній практиці.

Після підготовки кожна група представляє свою роботу. Ведучий просить усіх учасників відповісти на запитання: що Вам сподобалось в історії, створеній групою?

«В одній родині було фірмове блюдо: особливі м'ясні рулетки» Одного разу молода дівчина помітила, що господині розрізають м'ясо на дві частини, із-за цього сік витікає і м'ясо становиться менш соковитим. Вона запитала у своєї матері, котра навчала її готувати м'ясні рулетки:

- Мама, чому ти розрізаєш м'ясо, перед тим як класти в каструлю, воно ж виходить менш соковитим?
- Так вчила мене готувати моя мати.

Тоді дівчина пішла до своєї бабусі та запитала:

- Бабусю, коли ти готуєш м'ясні рулетки, чому ти розрізаєш м'ясо, воно ж виходить менш соковитим?
- Так вчила мене готувати моя мати.

Дівчина пішла до своєї прабабці і там почула ту ж саму відповідь. Коли вона дійшла до самої старої бабці і запитала її:

- Вельмишановна бабусю, чому ти розрізаєш м'ясо перед тим, як класти його в каструлю, воно ж виходить менш соковитим?
- А в мене каструлька була маленька, і м'ясо не уміщувалося».

*Дякуємо за участь!*



## Додаток Д

**Зразки карточок для проведення «термінологічної розминки»**Картка №1

Дайте визначення наступним поняттям:

- Андроґінія
- Гендерні переваги
- Стать
- Маскулінність
- Сексуальність
- Соціальна ідентичність

Картка №2

Дайте визначення наступним поняттям:

- Андроґінія
- Гендер
- Гендерні стереотипи
- Фемінність
- Гендерна ідентичність
- Гендерна роль

**Андроґінія (андроґінна особистість)** – поєднання в індивіді водночас жіночих (фемінних) і чоловічих (маскулінних) властивостей. Вона пов’язана з високою самоповагою, наполегливістю, ефективним виконанням батьківської ролі, мотивацією до досягнень, внутрішнім відчуттям благополуччя.

**Гендер** – діяльність по організації ситуативної поведінки у світі нормативних уявлень про установки та дії, що відповідають категорії приналежності згідно статі.

**Гендерна ідентичність** – це аспект самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника певної статі.

**Гендерна роль** – розподіл праці, прав та обов'язків згідно статі.

**Гендерні переваги** – відображення бажаної статевої ідентичності.

**Гендерні стереотипи** – стандартизовані уявлення про моделі поведінки та індивідуальні характеристики, що відповідають поняттям «чоловіче» та «жіноче».

**Маскулінність** – нормативні уявлення про соматичні, психічні та поведінкові властивості, що характерні для чоловіків.

**Стать** – біологічна категорія, що описує анатомічні, гормональні та фізіологічні особливості чоловіків та жінок.

**Сексуальність** – біологічний внутрішній інстинкт або імпульс, що внутрішньо закріпився, сексуальна орієнтація особистості (гомо-сексуальність, гетеро-сексуальність) або сексуальна ідентичність.

**Соціальна ідентичність** – компоненти «Я-людини», котрі людина переживає на рівні усвідомлення приналежності до будь-якої групи.

**Фемінність** – нормативне уявлення про соматичні, психічні та поведінкові властивості, що характерні жінкам.