Міністерство науки і освіти України
Державний заклад
„Луганський національний університет
імені Тараса Шевченка”

Н. В. Маркова

ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Монографія

Луганськ
ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”
2013

УДК 37.013.42:373.015.31:173
ББК 74.664.76
М26

Рецензенти:

Зеленов Є. А. – доктор педагогічних наук, професор кафедри педагогіки Східноукраїнського національного університету імені Володимира Даля.

Поліщук В. А. – доктор педагогічних наук, професор, завідуючий кафедри соціальної роботи Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка.

Савченко С. В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри педагогіки Луганського національного університету імені Тараса Шевченка.

Маркова Н. В.

М26 Діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників / Н. В. Маркова ; Держ. закл. „Луган. нац. Ун-т імені Тараса Шевченка”. – Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2012. - 204 с.

Монографія присвячена проблемі діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. Обґрунтовується сутність діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. У монографії представлена цілісна система діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників, технології впровадження її в реальну педагогічну практику. Дослідження призначене для студентів спеціальності „соціальна робота”, „соціальна педагогіка”, аспірантів, викладачів університету.

Рекомендовано Вченою радою
Луганського національного університету Імені Тараса Шевченка
(протокол № 11 від 26 червня 2013 року)

УДК 37.013.42:373.015.31:173
ББК 74.664.76

ISBN 978-966-617-339-6

© Маркова Н.В. 2013
© ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013

ЗМІСТ

ВСТУП ……...……. 4

РОЗДІЛ І.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Формування гендерної культури як соціально-педагогічна проблема ……. 7

1.2. Старшокласник як суб'єкт формування гендерної культури …… 27

1.3. Діагностика ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників …… 69

РОЗДІЛ ІІ.
ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1 Модель діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників…… 86

2.2. Упровадження педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників ……... 112

158

ВИСНОВКИ ……

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ…….…….. 167

ВСТУП

Проблема гармонізації гендерних відносин є сьогодні надзвичайно важливою в усьому світі. Це зумовлено кардинальними змінами, що відбуваються в різних сферах сучасного суспільства. З розвитком демократії й розширенням впливу принципів відкритого суспільства одним з найважливіших соціокультурних завдань стає створення можливостей для вільного розвитку особистості як чоловіка, так і жінки. Становлення демократії й підтримка прав людини нерозривно пов'язані з подоланням гендерної ієрархії. Гендерний компонент ураховується Організацією Об'єднаних Націй як один з головних показників в оцінці рівня розвитку країни.

На початку XXI століття формується ідея, основний зміст якої полягає в тому, що рівність чоловіків і жінок може бути досягнута в суспільстві тільки шляхом комплексного підходу до проблеми гендерної рівності. Концепцію такого підходу визначено стратегічною лінією людського розвитку у XXI столітті, а тому її реалізація значною мірою залежатиме не від політичної волі держави, а від того, наскільки ця ідея буде сприйнята суспільством, наскільки гармонійно вона імплікується в суспільну свідомість. Саме це актуалізує включення ґендерного компонента в усю систему освіти й виховання.

У віковому плані формування гендерної культури особистості набуває особливої значущості в старшому шкільному віці, коли відбувається перебудова всієї системи відносин людини з дійсністю, формується світогляд особистості та її уявлення про власне призначення й сенс життя, а логіка психосоціального розвитку вимагає активного осмислення соціально вироблених способів поведінки.

У старшому шкільному віці, коли соціалізований індивід бере участь у якісно нових видах діяльності, пережиті й осмислені події стають базовими детермінантами ціннісної домінанти. Від своєчасності й повноти процесу формування гендерної культури старшокласників залежить їх упевненість у

собі, стійкість ціннісних установок, саморозвиток і самореалізація й, зрештою, висока ефективність спілкування з людьми в ділових і сімейних взаєминах.

Значущість інститутів і агентів соціалізації на різних етапах життєвого шляху особистості є різною. У період ранньої юності особливо значущі освітні інститути (навчальні заклади), сім'я, найближче оточення, засоби масової комунікації. Саме тут формується середовище, яке сприймає індивід, з яким він себе ідентифікує, у якому він розвивається.

Найповніше вікові завдання розвитку старшого шкільного віку можуть бути вирішені в соціально-педагогічному просторі загально-освітньої школі. Розв'язанню цього завдання сприяє наявність у школі соціального педагога, який виконує функцію посередника, організатора, управлінця, забезпечує інтеграцію, узгодженість і цілеспрямованість виховних сил суспільства в сприянні благополучному й гармонійному розвитку особистості в соціальному середовищі.

Аналіз наукової літератури та практики формування гендерної культури старшокласників засвідчує наявність протиріч між: об'єктивною потребою педагогічної практики в методичному забезпеченні процесу діяльності соціального педагога з формування гендерної культури й недостатнім ступенем розробленості засобів формування такої культури в соціально-педагогічній науці; вимогами задачно-вікового підходу до засвоєння старшокласниками норм ґендерної культури та необхідністю розробки соціально-педагогічних технологій цього процесу; високим рівнем вимог, що висуваються до педагогічних засад діяльності соціального педагога у формуванні гендерної культури старшокласників, і низьким рівнем її реальної організації в практиці роботи загальноосвітньої школи.

У пропонованій монографії зроблена спроба вивчити проблеми, які розглядаються, виходячи з того, що як соціальна проблема формування гендерної культури особистості торкається питання гендерних стереотипів, висуває вимоги до соціального статусу чоловіків і жінок, а як індивідуальна – задає систему координат, у контексті якої формуються мотиви,

цінності й відповідна позитивна або негативна статеворольова поведінка в процесі ґендерної соціалізації особистості.

У монографії розглядаються дві основні складові проблеми діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. Це теоретико-методологічні засади діяльності соціального педагога та педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. Кожної з них присвячений відповідний розділ книги.

Такий вибір наукової проблематики не випадковий. Традиційні підходи до зазначеної проблеми не можуть сьогодні задовольнити потреби суспільства й утруднюють процес гендерної соціалізації юнаків. Це актуалізує наукову розробку проблем формування гендерної культури особистості як контрольованої частини процесу гендерної соціалізації.

Як показали результати теоретичної і експериментальної роботи їх потенційні можливості достатньо великі і повноцінне використання цих можливостей дозволяє істотно оптимізувати процес діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

Основним методичним принципом виконаної роботи був обраний системний підхід, що дозволяє розглядати цілі формування гендерної культури, її зміст, педагогічні технології не автономно, а як компоненти цілісної системи, які в своїй єдності утворюють нову системну якість, не властиву кожному з них окремо, що дозволяє не просто по-іншому подивитися на явища, що вивчаються, але і істотно поліпшити практичну діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

РОЗДІЛ І.
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

1.1. Формування гендерної культури як соціально-педагогічна проблема

Логічний апарат даного дослідження визначив такі напрями наукового пошуку в галузі соціально-педагогічної проблематики формування гендерної культури особистості: 1) феноменологія гендерної культури; 2) системний аналіз гендерної культури; 3) технологічний аналіз процесу формування гендерної культури.

Перейдемо до аналізу кожного із зазначених вище напрямів.

Виходячи з аналізу численної наукової літератури у сфері вивчення феномена „гендерна культура" [9; 14; 21; 69; 117; 127; 137; 148; 159; 196; 224; 275; 282; 286; 308] встановлено наступне.

Загальновизнаними на методологічному рівні є уявлення дослідників Н. Андропової, О. Антонової, М. Баскакової, Р. Бондаренка, О. Вороніної, Н. Гапон, І. Жеребкіної, О. Іванової, Н. Колесникової, М. Котовської, Т. Ломової, М. Малишевої, П. Мататової, Н. Межирицької, І. Мунтяна, Н. Надолинської, Г. Смирнової, О. Фетисової, С. Филимонової та ін. про гендерну культуру як елемент культури в цілому [9; 12; 16; 40; 53; 59; 97; 110; 131; 141; 164; 170; 175; 178; 194; 198; 258; 289; 290]. У зв'язку з цим виникає необхідність аналізу суті категорії „культура".

Культура (лат. cultura, від кореня colere – „обробляти", інший варіант: „cultus" – поклоніння, шанування, культ) – узагальнювальне поняття для форм життєдіяльності людини, створених і створюваних нами в процесі розвитку. Визначення культури з погляду гуманістичної психології В. Біблер сформулював таким чином: „Культура – це форма

самодетермінації індивіда в горизонті особистості, форма самодетермінації нашого життя, свідомості, мислення; тобто культура – це форма вільного рішення й вибору своєї долі у свідомості її історичної і загальної відповідальності" [209, с. 236]. Культура – це загальна історія й діяльність людини, зосереджена у вершині самовизначення. За М. Вебером, культура – це сукупність духовних символів, що не підлягають ніяким утилітарним цілям. Е. Кассирер представляє її як форму розумової діяльності, спрямовану на створення й засвоєння символічних форм. А. Моль визначає культуру як інтелектуальний аспект штучного середовища, що створюється людиною в процесі її життєдіяльності [71, с. 14].

В античній свідомості поняття культури ототожнювалося з поняттям „пандейя", тобто „освіченість" [72, с. 37], що, за визначенням Платона, означає прагнення до зміни людини, всієї її сутності.

Французький філософ Жан-Поль Сартр відзначав, що культура – справа рук людини, у ній вона шукає своє відображення, у ній дізнається про себе, тільки в цьому критичному дзеркалі вона може побачити своє обличчя [72, с. 41].

У вузькому значенні під культурою зазвичай розуміємо духовну культуру. У цьому значенні, культура – це те, що створює, формує людей, і одночасно те, за допомогою чого люди стають соціально активними, професійно зрілими і цілеспрямованими. Саме тому, культура втілює стиль мислення й поведінки людини, оскільки вона охоплює всі сторони суспільного життя, будь-який вид людської діяльності [11; 17; 47; 145; 260].

Таким чином, під культурою розуміємо діяльнісний спосіб опанування людиною світу, включаючи як весь зовнішній світ – природу й суспільство, так і внутрішній світ, саму людину в сенсі її формування й розвитку. Тому культура й будь-який її компонент – не наслідок природних сил, а результат зусиль людей, спрямованих на вдосконалення й перетворення навколишнього світу. Культура не існує поза людиною.

Одним з центральних понять соціально-культурного світу є категорія „гендер”. Проаналізуємо цю категорію.

Поняття „гендер” увійшло до термінологічного апарату соціальних наук в 60-х роках ХХ століття і використовувалося при описі соціальних, культурних, психологічних аспектів „жіночого” порівняно з „чоловічим” [2, с. 123]. У 80-і і 90-і роки ХХ ст. наукове розуміння гендера будується на всебічному дослідженні жіночності й мужності, а також пов’язаних з ними культурних і соціальних очікувань, гендерні відносини розглядаються як найважливіший аспект соціальної організації [4; 10; 219; 324].

Тут необхідно зазначити, що вітчизняні дослідники неодноразово нарікали на неблагозвучність калькованого терміну „гендер”, проте до цього часу прийнятного еквівалента в нашій мові створити не вдалося. Цей факт указує на першість західних учених, які порушили проблему самої категорії гендера [45].

Проте, за останні роки вітчизняна наука зробила значний внесок у розробку гендерної проблематики.

Так, на думку О. Вороніної і Т. Кліменкової термін „гендер” повинен уживатися для позначення статі як „соціального поняття і явища на відміну від біологічного розуміння статі як певної сукупності морфологічних і фізіологічних особливостей. Іншими словами, бути жінкою або чоловіком – це означає відповідати визначеним соціокультурним експектаціям, що висуваються суспільством до людини на підставі прийнятих там правил статі” [52, с. 11].

Іншими словами, гендер приписує або закріплює за будь-яким об’єктом або індивідом позицію всередині класу, а отже, і позицію щодо інших, вже усталених класів. Таким чином, гендер – соціальна, не біологічна стать, а представлення (репрезентація) кожної індивідуальності термінами, специфічними для соціальних відносин.

Категорія гендера, як і будь-яка інша категорія, являє собою складну систему. Іншими словами, це конструкція і концептуальна, і заснована на досвіді, індивідуальна і суспільна, культурна, фізична й духовна, а також політична. Тобто вона є

віддзеркаленням життя у світі, що створив нас не просто людьми, а завжди жінкою або чоловіком [23].

Вищезазначене відбивається в категорії статі. Перейдемо до аналізу даного поняття в єдності з поняттям „гендер".

Перш за все, відзначимо, що діалектична пара „Стать – Гендер" виявляє множинність значень, при цьому тут можна спостерігати два основні підходи: підхід соціального конструювання гендера і статеворольовий підхід.

Яскравий представник підходу соціального конструювання гендера Д. Батлер стверджує, що „гендер" є „перформативним" за своєю суттю: ідентичність (точніше було б сказати, ідентичності) конструюється і затверджується в самому акті представлення, а не виражає якусь внутрішню сутність, що передує прояву. „Гендер" є свого роду ритуальною дією, у якій соціум має потребу і для примусового відтворення якої існує певний набір конвенцій (правила перфорації „мужності" і „жіночності") [18, с. 297-346].

Інший відомий представник даного підходу Д. Скотт розглядає гендер як елемент соціальних відносин, заснований на відмінностях між статями, і як основний шлях позначення влади [10, с. 10].

На відміну від статево рольового підходу підхід соціально-культурного конструювання гендера пов'язаний з підкресленням діяльнісного характеру засвоєння суб'єктом гендерного досвіду. Ще одна відмінність від статеворольової теорії полягає в тому, що гендерні відносини розуміються не просто як відмінності або доповнення: за ними вбачаються відносини нерівності, де домінуючі позиції посідають чоловіки [168, с. 8].

Обидва ці підходи визнають той факт, що поняття „стать" і „гендер" не тотожні.

Стать надана людині від народження і є біологічною характеристикою. Так, відомий учений-еволюціоніст В. Геодакян запропонував у своїй теорії асинхронної еволюції статей обґрунтування статевих відмінностей [93, с. 13]. При цьому він виходив з припущення про те, що в еволюції завжди борються дві протилежні тенденції. Перша з них пов'язана з

необхідністю зберегти те, що вже створено, закріпити ті ознаки, які вигідні, передати їх у спадок, зробити нащадків якомога більш схожими на батьків, друга констатує необхідність прогресу, подальшого пошуку й зміни, різноманітності нащадків, серед яких колись з'явиться саме той, хто надасть еволюції новий вигідний напрям і забезпечить пристосування до нових умов, дозволить розширити місце існування. Ці дві тенденції утілюються і в розподілі живих істот на чоловічі й жіночі особини, що дає відчутні вигоди в реалізації обох тенденцій. При цьому жіноча стать зберігає у своїй пам'яті всі найбільш цінні придбання еволюції, і мета її – по можливості не допустити їх змін, а чоловіча стать, навпаки, легко втрачає старе і набуває нового: щось з цих придбань може стати в нагоді в майбутньому або вже сьогодні, особливо у момент виникнення якихось екстремальних умов. Тобто жіноча стать орієнтована на виживання, а чоловіча – на прогрес. Проте біологічні відмінності не є основоположними щодо прояву своєрідності чоловічої і жіночої природи, типу поведінкових реакцій. Важливу роль тут відіграє ґендер як спосіб соціальної організації статевих відмінностей і усвідомлення соціального значення і призначення своєї статі.

Зазначена обставина репрезентує соціальний бік гендера як наукового конструкта і акцентує увагу на тому, що обидва поняття є досяжними соціальними статусами й інституціалізовані соціокультурним середовищем разом з такими феноменами як раса, етнічна належність і соціальний клас.

Досягнення особистісного статусу в рамках підходу соціального конструювання гендера і статеворольового підходу здійснюється в ході ґендерної соціалізації, яка є одним з аспектів соціалізації особистості в цілому. Ця обставина надзвичайна важлива для нашого дослідження. У зв'язку з цим уважаємо за необхідне зупинитися на цьому детальніше.

Аналіз наукової літератури засвідчує десь близько тридцяти схожих за змістом тлумачень поняття „соціалізація". Ґрунтуючись на суб'єкт-суб'єктному підході, соціалізацію можна трактувати як розвиток і самозміну людини із

стихійними, відносно спрямованими й цілеспрямовано створюваними умовами життя на всіх вікових етапах [193, с. 9].

В рамках даного дослідження ми дотримуватимемося визначення, запропонованого Г. Андрєєвою, згідно з яким соціалізація – це „двобічний процес, що містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку, процес активного відтворення індивідом систем соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище" [8].

Відповідно, під гендерною соціалізацією розумітимемо процес засвоєння індивідом культурної системи гендера того суспільства, у якому він живе, своєрідне суспільне конструювання відмінностей між статями [254].

Такий підхід дозволяє визначити суть гендерної соціалізації як засвоєння й відтворення хлопчиками й дівчатками, хлопцями й дівчатами, чоловіками й жінками прийнятих в умовах життя конкретного суспільства ґендерних ролей і культури взаємин статей. Процес гендерної соціалізації в Україні сьогодні є вельми суперечливим. Хоч українська родина й зберігає притаманний етнокультурні високий статус жінки-матері та кордо центричність у коханні, поте сторіччя бездержавності та насадження патріархальної нормативної шлюбності не могли не позначитися на зміні ціннісних орієнтацій як чоловіків, так і жінок, на низькій привабливості моделей гендерної поведінки дорослих для підростаючого покоління. Три покоління виросло в Україні на грунті системи, що утискала вияви особистісного начала людини, її індивідуальності у виконанні гендерних ролей. Порушення рівності статей досягалося за рахунок звуження сфер самореалізації чоловіків та жінок, поширення упереджених поглядів на участь жінок у суспільно-політичній сфері, подвійними стандартами в оцінці значущості сімейних ролей, руйнацією етнокультурних засад виховання як основи самоідентифікації Я. Неузгодженість, дисбаланс домагань та очікувань, маргіналізація гендерної свідомості за рахунок збіднення нормативів гендерної поведінки породжує

дезорієнтованість юнаків та дівчат щодо майбутнього сімейного та професійного життя. Розуміння та вироблення у молодої людини навичок гендерної культури дає можливість формувати неупереджене ставлення до здібностей та статусу людини незалежно від її статевої належності, орієнтувати навчально-виховний процес на принципи егалітарності, на найповнішу самореалізацію в освоєнні будь-яких сфер людської життєдіяльності з врахуванням специфічних архетипів – ознак ментальності українського народу. Гендерна рівність, як зазначалося вище, є показником культури нації.

При цьому слід мати на увазі, що в процесі гендерної соціалізації здійснюється певна деформація розвитку особистості, оскільки одні її сторони (які відповідають гендерним стереотипам) заохочуються і посилюються, а інші (які суперечать таким стереотипам) – навпаки, забороняються і затримуються в розвитку [211, с. 137].

Отже, необхідно розуміти, що гендерна соціалізація продовжується протягом усього життя людини, але із дорослішання зростає самостійність вибору цінностей і орієнтирів. У деяких ситуаціях дорослі люди можуть переживати гендерну ресоціалізацію, тобто руйнування раніше прийнятих цінностей та моделей і засвоєння нових.

Діалектичний аналіз пари „Стать – Гендер” дозволяє здійснити у свою чергу структурний аналіз гендера в системі „Особистість”.

Стосовно особистості гендер включає такі компоненти:

– категорію статі – належність до біологічної статі від народження залежно від геніталій;

– гендерну ідентичність – особисте сприйняття своєї статевої належності у зв’язку з приписуваними статі соціальними функціями й статусом;

– гендерний шлюбний статус – здійснення або нездійснення приписуваного типу залицяння, репродуктивної поведінки й батьківських ролей;

– сексуальну орієнтацію – соціально або індивідуально сприйняті зразки сексуальних бажань, відчуттів, що відповідають практиці й ідентичності;

– гендерне структурування особистості – засвоєні зразки соціально прийнятних емоцій і відчуттів;

– гендерні процеси – соціальні практики виховання і навчання гендерній поведінці;

– гендерні переконання – сприйняття панівної в суспільстві гендерної ідеології або опір їй;

– гендерний дисплей – подавати себе як певний тип гендерної особистості за допомогою одягу, косметики, прикрас, тілесних маркерів (надання тілу бажаної форми, пірсинг, татуювання тощо) [169, с.27].

Таким чином, гендер – це культурна маска статі, це те, що думають про жіноче або чоловіче в даному суспільстві у межах його соціокультурних уявлень. Більш того, стать і є тільки ґендер, тобто те, що стало статтю в процесі її соціалізації.

На основі виконаного вище категоріального аналізу феноменів культури і гендера виявляється можливим синтезувати поняття „Гендерна культура”.

Як показує аналіз досліджень вітчизняних і зарубіжних вчених О. Вороніної, Е. Гідденса, Т. Говорун, Дж. Капрара, М. Кіммела, Т. Кліменкової, І. Кльоциної, Л. Кобилянської, І. Кона, П. Мататової, І. Мезері, Т. Мельник, М. Мід, О. Невмержицького, А. Окуна, Д. Сервона, В. Симонова, Н. Смелзера, Л. Смоляр, Дж. Томпсона, Н. Чодороу та ін. [52; 61; 62; 76; 98; 99; 118; 123; 125; 134; 175; 177; 179; 180; 183; 199; 208; 246; 257; 284; 288; 310], гендерну культуру не можна ототожнювати з культурою суспільства, оскільки вона залежить від останньої і підпорядкована загальним з нею закономірностям єдності і суперечності традиції і новаторства. Це призводить до множинності її визначень, що існують в соціальній науці. Зупинимося на тих, що є найбільш продуктивними для нашого дослідження.

Так, за визначенням М. Пірен, гендерна культура – це „суспільний феномен, який формується, вбираючи в себе все краще з визнаного суспільством, щодо поведінки жінки, чоловіка й формування принципів і норм їх взаємин у родині й місці кожного з них в реалізації суспільних потреб” [100]. Гендерна культура, як вона вважає, пов’язана із статевою

специфікою людей і їх життєтворчістю. В основі гендерної культури лежить міжстатевий поділ праці, що надає їй характеру біполярності, без такого поділу не існує жодне суспільство. Гендерна культура детермінує не тільки зовнішній вигляд, психофізіологію, але й впливає на професійну культуру, культуру виробництва та на інші аспекти життя соціуму і, зокрема, особистостей й ньому [142].

Більш „прагматичне" визначення гендерной культури представлено в дослідженнях французької наукової школи: гендерна культура – це сукупність засвоюваних шляхом навчання, соціально передаваних типових зразків поведінки в даному суспільстві. Часто супровідним смисловим значенням даного поняття виступає психологічне вимірювання гендерної поведінки – переконання, почуття й ціннісні орієнтації. Збереження або зміна гендерної культури відбувається в рамках процесу соціалізації, який визначає соціокультурну динаміку в суспільстві [4].

Вітчизняні учені О. Цокур, І. Іванова, О. Прокопчик розуміють гендерну культуру як результат цілеспрямованого гендерного виховання [77, с. 193]. На їх думку, застосування сучасних форм і методів гендерного виховання сприяє формуванню у хлопців і дівчат поведінкових норм, що включають уміння аналізувати, ставити питання, давати відповіді, критично і всебічно розглядати проблему, робити висновки, адаптуватися до нових соціальних умов, захищати свої інтереси, поважати інтереси й права інших людей.

Вони зазначають, що гендерна культура передбачає формування у дитини уявлень про життєве призначення чоловіка й жінки, про властиві їм позитивні якості й риси характеру; розкриває фізіологічні, психологічні й етичні особливості хлопчиків-юнаків, дівчаток-дівчат; формує уявлення про чоловічу й жіночу гідність, етичний зміст краси дитинства, отроцтва, юності й зрілості, про старість, а також справжню і уявну красу людини [228].

Так, В. Кравець визначає гендерну культуру як „процес засвоєння знань про психосексуальну культуру, що включає гендерну просвіту, пропаганду й самоосвіту" [142, с. 34].

Російська дослідниця І. Кльоцина дає наступне визначення гендерної культури: „… це засіб пізнання дійсності, де протидія та нерівність чоловічих і жіночих рис особистості, її мислення, особливості поведінки закріплюють зв'язок між біологічною статтю й досягеннями у соціальному житті [125].

О. Шнирова підкреслює, що гендерна культура є часткою культури взагалі, призначенням якої є розповсюдження знань про специфічний добір культурних характеристик, що визначають соціальну поведінку жінок і чоловіків і взаємовідносини між ними [137].

О. Кікінежді визначає гендерну культуру як зання соціально-психологічних механізмів становлення особистості жінки та чоловіка як рівних соціальних істот [62, с. 130].

Також досить цікавою видається позиція П. Терзі, який визначає гендерну культуру як „індивідуальну характеристику особистості, як особливий спосіб оформлення нею своєї життєдіяльності, зумовлений прагненням до максимальної реалізації своїх сил та здібностей як представника певної соціальної статі, що виявляється через комплекс відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістовних і поведінкових характеристик, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір адекватної стратегії гендерної ідентичності, засвоєнні цінностей цінностей, норм і правил статево-рольової поведінки в соціальній, професійній і побутовій сферах життєдіяльності, що відповідає принципам гендерної рівності і демократії" [275, с. 104].

Незважаючи на уявну відмінність у розумінні гендерної культури, в представлених визначеннях між ними простежується наступна спільність. Як похідна від культури взагалі, гендерна культура виявляє, яким чином культурна традиція відбивається в специфічній галузі взаємодії статей. У культурі інтегруються матеріальні й духовних цінності, які зберігаються, нарощуються в процесі їх засвоєння і передаються майбутнім поколінням. Основною функцією культури є процес продукування цінностей. Тому гендерну культуру можна розглядати як систему відносин і одночасно процес виробництва

й відтворення складових її елементів у ряді поколінь, які змінюють одне одного. Це явище динамічне, постійно розвивається та збагачується історією у своєму змісті й формах, це явище, що чутливо реагує на зміни в реаліях навколишнього світу.

Отже, основу формування гендерної культури в процесі соціально-педагогічної діяльності складають, по-перше, усвідомлення особою власної статі й позитивне до неї ставлення, по-друге, усвідомлення фізіологічних, анатомічних і психологічних характеристик і особливостей своєї статі, по-третє, усвідомлення специфіки протилежної статі і позитивне до неї ставлення, по-четверте, визначення й усвідомлення сфери соціальної активності, адекватної змісту й специфіці статі з метою реалізації її потенціалу. Новітні трансформаційні процеси у світовій спільноті в нашій державі, початок ери повноправності буття жінки та чоловіка потребують глибшого осмислення соціально-психологічних механізмів набуття зростаючою особистістю гендерної ідентичності як передумови повноцінної реалізації Я-жінки та Я-чоловіка. Гендерна демократія можлива за умови належного виховання хлопчиків та дівчат, їхньої орієнтації на партнерство та взаємозамінність у виконанні сімейних та соціальних ролей. Відомо, що наріжним принципом гендерного виховання є уникнення сексизму, тобто будь-якихпроявів упередженості та дискримінації молоді, диференціації вимог щодо освоєння ними майбутніх сімейних та громадських ролей на підставі належності до певної статі [13].

Здійснений аналіз дозволяє як робоче для нашого дослідження взяти наступне визначення гендерної культури. Гендерна культура – це складне інтегроване динамічне утворення особистості, що розуміється як система соціально-статевих цінностей, статусів, норм і позицій на відповідному рівні розвитку суспільства, соціальної групи, особистості.

Здійснений вище аналіз феноменологічної категорії гендерної культури дозволяє нам проаналізувати її в рамках системного підходу, що надалі дозволить науково обгрунтувати теоретичну модель діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

Відзначимо, що тут ми будемо виходити з розуміння системи як сукупності структурних і функціональних компонентів, взаємодію яких обумовлює наявність нових інтеграційних якостей, що не властиві складовим її частинам [29; 144; 151; 222; 223]. При цьому системоутворюючі елементи у своїй єдності спроектовані на досягнення конкретної мети. Ефективність системи залежить від її цілісності, систематизованості її компонентів і сумісності з навколишнім середовищем [112, с. 24]. Неодмінною належністю цілісних систем є компоненти, тобто те, з чого безпосередньо утворена система і без чого вона неможлива [296, с. 13].

Аналіз численних наукових джерел, що відносяться до проблематики системного аналізу гендерної культури, дозволив нам зрозуміти те, що на сьогоднішній день практично не існує робіт в галузі соціальної педагогіки, у яких гендерна культура була б представлена як певна система в найточнішому значенні цього терміну.

У зв'язку з цим, одним із завдань нашого дослідження є представлення гендерної культури як системи.

Отже, системно-структурний аналіз феномена гендерної культури.

Вище нами було сформульовано робоче визначення гендерної культури як складного інтегрованого динамічного утворення особистості, пов'язаного з впорядкованою сукупністю соціально-статевих цінностей, статусів, норм і позицій.

Зазначена сукупність входить до складу ціннісних орієнтацій особистості, які є змістом соціального рівня спрямованості особистості, яка взаємодіє із значущими для неї оцінками навколишньої дійсності, забарвленої значущими емоціями [222, с. 165].

У свою чергу соціальна спрямованість особистості найповніше виявляється у сфері її знань, у сфері її соціального досвіду й рефлексії.

Перейдемо до короткого опису структурних елементів системи гендерної культури особистості, яка в схематичному

вигляді представлена в таблиці (див. табл.1.1 „Структура гендерної культури особистості”).

Табл. 1.1

Структура гендерної культури особистості

	№ з/п	Блоки	Підструктури
Гендерна культура	1.	Знаннєвий	Знання особливостей чоловічої й жіночої індивідуальності
			Знання сутності гендерних ролей і стереотипів
			Знання про соціальну поведінку особистості в суспільстві
			Знання про абсолютну цінність прав чоловіків і жінок, свободу особистості
	2.	Соціального досвіду гендерної взаємодії	Уміння орієнтуватися в соціальній ситуації, що склалася, прогнозувати її розвиток, аналізувати й давати гендерну оцінку процесам і явищам, що відбуваються в суспільстві, передбачати можливі труднощі, зумовлені існуванням гендерних стереотипів
			Уміння будувати гуманні, довірчі й поважні стосунки з оточенням
			Уміння аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку
	3.	Рефлексивний	Упевненість у собі, своїх силах, самоповага, наявність

			власної думки, самовираження
			Уміння дати адекватну оцінку своїй діяльності з позицій гендера і скласти програму саморозвитку
			Прагнення до самостійності

Відправною точкою системи гендерної культури логічно вважати питання про сукупність гендерних знань. Зміст зазначених знань, на нашу думку, може скласти сукупність знань про: 1) особливості чоловічої й жіночої індивідуальності; 2) сутність гендерних ролей і стереотипів; 3) соціальну поведінку особистості в суспільстві; 4) абсолютну цінність прав чоловіків і жінок, свободу особистості.

Володіючи вказаною системою знань, старшокласник розумітиме, що різні соціальні ролі чоловіків і жінок змушують припускати в них наявність різних психологічних якостей і можливостей.

Культурне середовище, яке нас оточує, проголошує, що чоловіки й жінки – дві протилежності, і що вони повинні виконувати різні соціальні ролі. Гендерні й статеві стереотипи діють як норми й розпорядження поведінки: жіночі ролі, як правило, вимагають інших моделей поведінки, ніж чоловічі. Таким чином, створюється неправдиве уявлення, що обидві статі суттєво відрізняються одна від одної. Нове покоління українців має право жити в суспільстві, „яке створює умови для розвитку кожної особистості, враховуючи при цьому особистісні особливості жінки й чоловіка, оскільки воно є суспільством з майбутнім. Вибір на користь рівності – це і потреба часу, і умова розвитку суспільства, і можливість відкриття нових перспектив. Усвідомлення українським суспільством об’єктивних змін в гендерних стосунках багато в чому залежить від того, наскільки гармонійно й швидко система освіти відгукнеться на ці заклики часу. Нове покоління громадян України повинно виховуватися без обтяжуючих

стереотипів, зростати в атмосфері пошани до кожної людини" [226, с. 6].

Таким чином, сформованість знаннєвого блоку гендерної культури сприяє формуванню світоглядних орієнтацій особистості, виникненню власної життєвої філософії, самоідентифікації і самореалізації в кожній зі сфер суспільства. Також необхідно зазначити, що цей блок у цілому направлений на розвиток здібностей до міркування, які передбачають наявність уміння відображати навколишню соціальну дійсність в ґендерних поняттях і судженнях.

Блок соціального досвіду в структурі гендерної культури, на нашу думку, повинен включати такі вміння: 1) орієнтуватися в соціальній ситуації, що склалася, прогнозувати її розвиток, аналізувати й давати ґендерну оцінку процесам і явищам, що відбуваються в суспільстві, передбачати можливі труднощі, зумовлені існуванням гендерних стереотипів; 2) будувати гуманні, довірчі й поважні стосунки з оточенням; 3) аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку.

Блок соціального досвіду гендерної взаємодії відображає соціальну активність особистості, спрямовану на прагнення до гендерної рівності. Це надзвичайно важливо, оскільки сучасний етап розвитку суспільства декларує демократичні цінності, серед яких особливе місце займає гендерна рівність. Україна підписала ряд документів, якими передбачено подальше просування держави шляхом демократизації на ґендерних засадах. А отже, людина, її права визнаються головною цінністю суспільства, це означає, що і чоловік, і жінка повинні бути рівними в соціальному контексті.

Важливість зазначеної обставини була обґрунтована в дисертаційному дослідженні Л. Харченко, яка довела, що специфіка гендерної рівності полягає в захисті права на свободу вибору. Особистість може погоджуватися або не погоджуватися з гендерним порядком, що існує в суспільстві, підтримувати його або прагнути зруйнувати, але вона повинна мати право на вибір і самореалізацію ззовні, і навіть врозріз із наявними ґендерними стереотипами [295, с. 71].

Таким чином, соціальний досвід ми розглядаємо як розвинену здібність особистості до адекватної взаємодії з особами різної статі й різного віку, засновану на актуалізації необхідних знань, умінь і навичок, набутих під час навчання й виховання.

Звернемося далі до блоку рефлексії гендерної культури особистості. Перш за все проаналізуємо поняття рефлексії.

У даному дослідженні під рефлексією ми розумітимемо перебування в стані зосередження свідомості людини на собі, на своїх образах, думках і відчуттях; „самопізнання у вигляді роздумів над власними переживаннями, відчуттями й думками" [222, с. 127]. Рефлексія вельми важлива для розвитку особистості і її функціонування в суспільстві. Це пов'язано з тим, що рефлексивна особистість програє у своїй уяві багато різних вчинків, можливі наслідки цих вчинків, і тоді їй абсолютно необов'язково всі їх програвати в реальному житті. Нерефлексивна особистість або нічого не програє у мріях та уяві, або дуже мало. Тому будь-яка спонукальна причина приводить до реального вчинку. При цьому особистість сама дуже часто може абсолютно не передбачати його наслідків і своєї реакції на ці наслідки.

Рефлексія здійснюється на базі умінь рефлексій і навичок, і в нашому випадку, включає: 1) упевненість у собі, своїх силах, самоповага, наявність власної думки, самовираження; 2) уміння дати адекватну оцінку своїй діяльності з позицій гендера і скласти програму саморозвитку; 3) прагнення до самостійності.

Таким чином, сформованість блоку рефлексії забезпечує результативний характер процесу гендерного саморозвитку.

Вирішення проблеми розробки структурної моделі гендерної культури дозволяє, у свою чергу, отримати підстави для розв'язання проблеми, пов'язаної з розробкою процесуально-технологічних аспектів формування гендерної культури особистості, оскільки в соціально-педагогічній теорії й практиці останні не розроблені.

Відсутність розроблених соціально-педагогічних технологій формування гендерної культури особистості, як

загальних, так і конкретних, пов'язана з низкою об'єктивних причин. Для повнішого їх розуміння необхідно звернутися до аналізу історії гендерних досліджень у соціальній педагогіці.

Аналіз праць І. Кузнецової, Г. Лактионової, І. Кльоциної, І. Мезері, Р. Мойсюка, В. Мясищева, Г. Ощипко та ін. [149; 154; 155; 179; 187; 195; 213; 219; 225] дозволяє зробити висновок про однобічний підхід до сексуального, фізіологічного аспекту статеворольового виховання дітей. Так, наприклад, в „Российской педагогической энциклопедии" відсутнє поняття гендера, а статеве виховання трактується як комплекс виховних і освітніх дій, спрямованих на дитину, на залучення її до визнаної в суспільстві системи статевих ролей [45]. Проте, на сьогоднішній день поняття гендера вже не викликає відторгнення в педагогічному співтоваристві. Усе більше педагогів розуміють, що без конкретизації специфіки прояву статевих особливостей у різних сферах особистісної і професійної самореалізації не можна конструювати оптимальні моделі педагогічної гендерної взаємодії.

Далі відзначимо, що в історико-генетичному плані проблема формування гендерної культури склалася як форма прояву партнерства між чоловіками й жінками. На цей час зазначені прояви партнерства в системі гендерних відносин повинні ґрунтуватися на ідеології гендерної рівності.

Під гендерною рівністю ми розуміємо „рівність стартових умов, отримання рівних часток соціальних ресурсів, рівну участь у суспільній владі для представників обох гендерних груп" [211, с.521]. Звідси необхідно зробити висновок, що гендерна рівність ґрунтується на переконанні, що в понятті рівних прав не існує відмінностей між чоловіками й жінками. У гендерній рівності полягає потенціал для забезпечення чоловікам і жінкам рівних прав і рівних можливостей в реалізації цивільних прав і особистісного самоствердження в соціумі. Гендерна рівність забезпечує об'єктивний бік формування ґендерної чутливості й досвіду партнерства в гендерних стосунках, що вимагає здійснення спеціальних кроків, спрямованих на нівеляцію гендерної нерівності [65].

Виходячи з вищесказаного, можна констатувати, що локальна технологія формування гендерної культури особистості старшокласника повинна відповідати загальній соціальній технології гендерної рівності, цілі якої зорієнтовані на виховання пошани до людської особистості, розкриття цінності кожної людини, його унікальності, неповторності; на стимуляцію задоволення учнями своїх базових потреб (особливо, самоактуалізації) тощо.

Значне місце в системі чинників, що забезпечують оптимальний характер процесу формування гендерної культури старшокласника, займає освіта. Науково обґрунтованою є розробка технологій формування гендерної культури, тому діяльність з формування ґендерної культури неможлива без застосування гендерного підходу до освіти і в освіті.

Найповніше соціальні й теоретичні передумови становлення й розвитку гендерного підходу до освіти досліджені І. Мунтян [194]. До основних з них автор відносить: руйнування традиційної системи гендерної стратифікації і різке послаблення поляризації жіночої й чоловічої соціальних ролей, нівеляцію принципових розбіжностей у нормах поведінки й психології жінок і чоловіків через спільність їх трудової діяльності й сумісності навчання; принципову трансформацію шлюбно-сімейних стосунків; істотні зміни культурних стереотипів маскулінності й фемінності, які стають менш жорсткими й полярними, більше внутрішньо суперечливими, поєднуючи в собі традиційні риси з новими, і більш чіткий облік різноманітності індивідуальних ситуацій тощо.

Зазначені вище завдання в галузі освіти вирішуються засобами локальних технологій формування ґендерної культури учнів, які реалізуються в ході активної взаємодії його суб’єктів. У нашому випадку мова йде про старшокласників і соціального педагога загальноосвітньої школи.

Розгорнена характеристика вказаних суб’єктів буде представлена відповідно в п. 2 „Старшокласник як суб’єкт процесу формування ґендерної культури” цього розділу і п. 1. „Модель діяльності соціального педагога з формування

ґендерної культури старшокласників" другого розділу нашого дослідження. Тут же вважаємо за потрібне зазначити наступне.

Технологія формування гендерної культури в загальноосвітній школі може бути ефективною тільки в межах суб'єкт-суб'єктної парадигми, що реалізується за допомогою суб'єкт-суб'єктного підходу. Це пов'язано з тим, що людина стає повноцінним членом суспільства тільки тоді, коли вона виступає не тільки об'єктом, але і суб'єктом життєдіяльності. Як суб'єкт вона засвоює соціальні норми й культурні цінності суспільства в єдності з реалізацією своєї активності, саморозвитку й самореалізації в суспільстві, тобто не тільки адаптується до суспільства, але й активно бере участь в процесі соціалізації, впливає на самого себе і свої життєві обставини [182; 234; 322].

Значення суб'єкт-суб'єктної парадигми посилюється тією обставиною, що старший шкільний вік є сенситивним періодом в ґендерному становленні й розвитку особистості. У цьому віці в учнів з'являється відчуття „дорослості", відбуваються якісні зміни в самосвідомості, акцентується спрямованість в майбутнє; засвоєні в більш ранні періоди звички й настанови, ставлення до оточуючих явищ і людей поступово складаються в принципи й норми поведінки, формується світогляд; яскраво виражена емоційна вразливість; багатший, ніж у підлітків життєвий досвід – все це створює сприятливу основу для розвитку ґендерної культури.

Досвід, набутий під час шкільної освіти, стає важливим для формування гендерної культури, для подальшої життєдіяльності старшокласників. Саме у шкільні роки людина усвідомлює належність до тієї чи іншої соціальної групи на основі статевої ознаки (групи чоловіків і групи жінок) з урахуванням усієї сукупності властивостей особистості (особливості поведінки, соціальні ролі, зовнішній вигляд, мовлення тощо). Упродовж подальшого життєвого шляху юнака матеріалом для розвитку його ґендерної культури служитиме набута система всього того, що в культурі пов'язується з мужністю – жіночністю, маскулінністю – фемінінністю. Розпочате в шкільні роки формування різного типу поведінки у

хлопчиків і дівчаток, що відповідає нормативним уявленням про чоловіче й жіноче в сучасному суспільстві, продовжується в житті.

Аналізуючи вплив школи на розвиток гендерної культури, необхідно наголосити на збереженні й підтримці в процесі навчання й виховання сталих у суспільстві гендерних стереотипів. Тому провідним суб'єктом гендерного виховання сучасної масової школи є соціальний педагог як посередник у системі „Учень – Учитель", мета діяльності якого полягає в розширенні соціального простору школи при вирішенні завдань цілісного розвитку особистості кожного учня, у тому числі й завдання формування гендерної культури.

Таким чином, при розробці локальної технології формування гендерної культури старшокласників необхідно спиратися на суб'єкт-суб'єктну парадигму, що грунтується на ідеології активної взаємодії суб'єктів в соціально-педагогічній підсистемі „Старшокласник – Соціальний педагог – Вчитель-вихователь" у системі загальношкільного виховання.

Отже, здійснений у даному параграфі аналіз формування гендерної культури як соціально-педагогічної проблеми дозволив нам дійти таких висновків.

1. Відповідно до розробленого логічного апарату дослідження розгляд соціально-педагогічної проблеми формування гендерної культури здійснюється за такими основними напрямами: 1) категоріальний аналіз гендерної культури; 2) системний аналіз гендерної культури; 3) аналіз технологічного аспекту гендерної культури і її формування.

2. У ході категоріального аналізу гендерної культури встановлено: 1) гендерна культура є елементом культури в цілому; 2) одним з центральних понять соціально-культурного світу є поняття „Гендер"; 3) поняття „Гендер" і „Стать" утворюють діалектичну парну категорію; 4) становлення, розвиток і формування гендерної культури здійснюється в межах процесу гендерної соціалізації в єдності з гендерно-соціальним вихованням і розвитком.

3. Виходячи з вищесказаного, було вироблено наступне визначення гендерної культури як робоче: гендерна культура –

це складне інтегроване динамічне утворення особистості, що розуміється як система соціально-статевих цінностей, статусів, норм і позицій на відповідному рівні розвитку суспільства, соціальної групи, особистості.

4. У ході системного аналізу гендерної культури особистості розроблена її структура, що включає знаннєвий блок, блок соціального досвіду і блок рефлексії з відповідними підструктурами.

5. На основі аналізу процесу формування гендерної культури як локальної технології зроблені висновки про те, що остання базується на суб'єкт-суб'єктній парадигмі, що реалізовується в ході оптимального функціонування підсистеми „Старшокласник – Соціальний педагог – Вчитель-Вихователь" у системі загальношкільного виховання.

1.2. Старшокласник як суб'єкт формування гендерної культури

У руслі логіки даного дослідження, діяльність соціального педагога розглядається нами з соціально-педагогічних позицій, в основу яких ми поклали діяльнісний і суб'єкт-суб'єктний підходи.

Суть діяльнісного підходу, як відомо, полягає в тому, що в центрі уваги соціального педагога є не просто діяльність, а діяльність сумісна [56; 57; 160; 236]. У ході спільної діяльності старшокласник стає не об'єктом формування гендерної культури, а його суб'єктом [38; 243].

Здійснений вище (див. п. 1.1. „Формування гендерної культури як соціально-педагогічна проблема") методологічний аналіз феномена ґендерної культури дає можливість розглядати її з соціально-педагогічних позицій і визначити, у свою чергу, теоретичні підходи до розгляду старшокласника як суб'єкта формування гендерної культури.

Концептуальною основою розгляду старшокласника як суб'єкта процесу формування ґендерної культури нами використано задачно-віковий підхід, оскільки він найбільшою мірою відповідає сучасній соціально-педагогічній теорії й практиці (М. Кратінов, М. Михайленко, А. Мудрик, В. Сластьонін, С. Харченко та ін.).

Коротко, суть задачно-вікового підходу може бути зведена до таких узагальнених положень.

На кожному віковому етапі перед людиною постає низка завдань, від сприятливого або несприятливого розв'язання яких залежить його особистісний розвиток. Процес формування ґендерної культури повинен будуватися так, щоб забезпечити умови для сприятливого вирішення цих завдань на кожному етапі життєдіяльності людини відповідно до норм цивілізованого суспільства. Крім того, в руслі індивідуального виховання особистості на базі задачно-вікового підходу повинна надаватися конкретна допомога у вирішенні проблем, які перед нею стоять [265, с. 127-128].

Більшість дослідників [35; 36; 287 та ін.] відзначають важливість раннього юнацького віку, що є вирішальним для формування особистості майбутніх чоловіків і жінок. У ранній юності закінчується процес первинної соціалізації особистості, посилюється схильність до спілкування з протилежною статтю, активно розвивається здібність до рефлексії й самоаналізу, відбувається вікова переоцінка життєвих цінностей, реалізується готовність до громадянського, особистісного й професійного самовизначення. Усе це робить ранню юність сенситивним періодом для формування гендерної ідентичності, ґендерної толерантності, становлення маскулінності / фемінінності, культури взаємин статей молоді.

З певною мірою умовності виділяють три групи завдань для кожного віку [86]: 1) природно-культурні (досягнення на кожному віковому етапі певного рівня біологічного дозрівання, фізичного й статевого розвитку, який має певні нормативні розбіжності в різних регіонально-культурних умовах); 2) соціально-культурні (пізнавальні, моральні, ціннісно-смислові), специфічні для кожного віку в конкретному соціумі; 3)

соціально-психологічні (становлення самосвідомості особистості, її самовизначення в актуальному житті й на перспективу, самоактуалізація й самоствердження), які на кожному віковому етапі мають специфічне значення й способи їх розв'язання.

Вік старшокласника відповідає періоду ранньої юності за психолого-педагогічною віковою періодизацією і підкоряється віковим особливостям розвитку. Разом з тим, зміст, динаміка й характер його протікання в умовах загальноосвітньої школи має свою специфіку. Враховуючи вищесказане, здійснимо аналіз віку старшокласника як суб'єкта соціального виховання за такими параметрами: соціально-педагогічна ситуація розвитку; вікові завдання (природно-культурні, соціально-культурні, соціально-психологічні), інститути й агенти соціалізації.

Соціально-педагогічна ситуація розвитку старшокласника характеризується:

- посиленням значущості власних цінностей особистості, хоча багато в чому юнаки ще схильні до впливів зовнішнього середовища;
- притупленням гостроти сприйняття однолітків (більший інтерес викликають дорослі, чий досвід, знання допомагають зорієнтуватися в питаннях пов'язаних з майбутнім життям);
- виникненням нових потреб інтелектуального й соціального порядку;
- самовизначенням, стабілізацією особистості, що пов'язане з формуванням світогляду [143, с. 118-126].

Таким чином, соціально-педагогічна ситуація розвитку старшого школяра є об'єктивною реальністю в тому плані, що в ній відбиті відповідні об'єктивні біологічні й соціальні закономірності вікового розвитку юнака. З іншого боку, на соціально-педагогічну ситуацію розвитку старшокласника впливає й суб'єктивний чинник, одним з елементів якого є загальноосвітній навчальний заклад.

Як було сказано вище, до основних природно-культурних вікових завдань належить завершення фізичного й статевого розвитку, що зумовлює гармонізацію всіх систем організму молодої людини.

Зупинимося на цьому детальніше.

Старший шкільний вік – початкова стадія фізичної зрілості й одночасно стадія завершення статевого розвитку. У фізичному розумінні – це період спокійного розвитку. Приріст ваги стає більшим щодо зростання. Немає диспропорції окремих частин тіла, немає властивої підліткові незграбності й невідповідності рухів. Інтенсивно розвивається мускулатура (зростання м'язів у довжину й ширину). У 8 років вага мускулатури складає 27 % від ваги тіла, в 15 – 32 %, в 17 – 44 % [184]. У зв'язку з цим спостерігається приріст сили. Продовжується розвиток мозку, відбуваються процеси внутріклітинного ускладнення, а значить, і розвиток відповідних функцій.

У старшокласників (як і у людей, будь-якого віку) розрізняються три головні сомотипи (типи будови тіла) – ендоморфний (крихкотілість, з надміром жиру), мезоморфний (стрункий, м'язистий) і ектоморфний (худий, кістлявий). Дуже важливо враховувати належність хлопця до того чи іншого типу, оскільки цінність сомотипів в очах однолітків неоднакова (віддають перевагу юнакам мезоморфного типу) і відповідно їх вплив на становлення особистості теж різний [190, с. 9-10].

Підлітки і юнаки надзвичайно чутливі до особливостей свого тіла й зовнішності, зіставляють свій розвиток з розвитком товаришів. Для них дуже важливо, наскільки їх тіло й зовнішність відповідають стереотипному образу маскулінності й фемінінності.

Тут важливо зазначити що, за останні 20 років для вітчизняної школи характерне явище боулінгу, що зазнає стримкого розвитку. Поняття булінгу стало міжнародним соціально-психологічним і педагогічним терміном, за яким стоїть сукупність соціальних, психологічних та педагогічних проблем [4].

Однак навіть сьогодні агресивна насильницька поведінка часто помилково тлумачиться як частина процесу нормального розвитку дитини, як наслідок змагання та боротьби за бали в школі [6].

Англійське слово булінг (bullying, від bully – хуліган, забіяка, кривдник) означає залякування, фізичний чи психологічний терор, спрямований на те, щоб викликати в іншої людини страх і тим самим підкорити її собі. Булінг – це специфічна форма агресивної поведінки, котра може бути описана в ситуації, коли учень повторно чи постійно зазнаєнегативних дій з боку однієї чи більше осіб. Негативні дії мають місце тоді, коли наявний дисбаланс у силах між жертвою та агресором [3].

Загалом в англомовних країнах для визначення явища шкільного насильства використовуються такі терміни: тиск, дискримінація, мобінг (переважно групові утиски дитини), булінг. Останній термін вживається в спеціальній літературі найчастіше. Булінг є частиною проблеми шкільного насильства, що охоплює більше двох
типів насильницької поведінки. Булінг визначається як агресивна поведінка, котра здійснюється повторно протягом часу [13; 16]. Це тривалий процес усвідомленого жорстокого ставлення, фізичного і (чи) психічного, з боку однієї особи чи групи осіб до іншої особи (осіб).

Мотивація до булінгу може бути різною: помста, відновлення справедливості, інструмент підкорення лідерові, почуття неприязні, бажання самоствердження і т.д. Особливо небезпечною є мотивація, яка пов’язана з задоволенням садистичних потреб у певної категорії акцентованих особистостей [1]. Існує нерівність між жертвою та кривдником, який є сильнішим фізично, психологічно чи соціально [6].

Більшість іноземних науковців одностайні у визначенні чотирьох основних ознак булінгу: агресивна та негативна поведінка, здійснюється повторно чи регулярно, між учасниками наявний
дисбаланс влади чи сили, така поведінка є зумисною [3; 4; 5; 7; 10; 15].

Розрізняють прямий та непрямий булінг. До прямого булінгу відносять: удар, штовхання, щипання, плювання, кусання, залякування, обзивання, жорстокі жарти, утискання через соціальний статус, релігію, расу, доторки сексуального характеру [4; 11; 12]. Непрямий булінг проявляється переважно у емоційній та пасивно агресивній поведінці, яка включає ізоляцію, виключення, поділ на категорії нижче і вище, ненависний погляд, непристойні жести, графіті, поширення пліток, зловживання стосунками, вимагання грошей чи речей [11; 12]. У США є й інші види шкільної поведінки, котрі визнані різновидами булінгу: сексуальні домагання, остракізм, що базується на сексуальній орієнтації, випробування для новеньких [8].

Ряд досліджень показав, що жертвою шкільного насильства може бути будь-яка дитина, проте найчастіше обирають того, хто слабший чи відрізняється чимсь від інших. Найчастіше жертвами насильства стають діти з фізичними вадами (ті, що носять окуляри, мають знижений слух, ДЦП), особливостями поведінки (інтравертовані чи імпульсивні та гіперактивні діти), особливостями зовнішності (руде волосся, криві ноги, зайва вага), погані соціальні навички, страх перед школою (коли дитина має негативні соціальні очікування щодо навчання), відсутність досвіду життя в колективі (домашні діти), хвороби (енурез, порушення мови, заїкання), низьким інтелектом та труднощами в навчанні [8; 9]. Також значний ризик стати жертвою мають діти, у яких мало друзів, чи вони є виключеними з групи, діти з фізичними обмеженнями та особливостями, етнічними характеристиками [14]. Декілька дослідників припускають, що деякі з постійних жертв самі „дратують” чи „провокують” своєю поведінкою агресію кривдників. Проте більшість постійних жертв надзвичайно пасивні і не можуть захистити себе. І провокуючі, і пасивні жертви мають тенденцію до тривожності та невпевненості, що може сприйматися оточенням як сигнал того, що вони – вразливі [8].

Більшість хлопців і дівчат уже досягають статевої зрілості. У цьому віці йде велика внутрішня робота по

завершенню дозрівання різних систем організму, по усуненню диспропорцій у їх розвитку, викликаних нерівномірністю дозрівання, що приводить до серйозних перевантажень організму в цілому і особливо нервової системи.

Таким чином, указана особливість фізичного розвитку сприяє формуванню навичок та умінь у навчанні, праці, спорті, у відношенні до самого себе, відкриває широкі можливості для вибору професії. До того ж ця особливість впливає на розвиток деяких якостей особистості, що також представляє інтерес для нашого дослідження. Усвідомлення своєї фізичної сили, привабливості, здоров'я впливає на формування у хлопців і дівчат високої самооцінки, упевненості в собі, життєрадісності тощо, і навпаки, усвідомлення своєї фізичної слабкості інколи спричинює замкнутість, невіру у власні сили, песимізм. Разом з тим статева зрілість ще не означає зрілості соціальної. По суті, юність – це і є перехід від чисто фізичної зрілості до зрілості соціальної. Головний її зміст – залучення до „дорослого" життя, засвоєння тих норм і правил, які існують в суспільстві.

Таким чином, для розв'язання природно-культурних завдань, пов'язаних з формуванням гендерної культури старшокласників, необхідно розробити систему заходів компенсації й реабілітації дефіцитів і дефектів процесу розвитку окремих анатомо-фізіологічних підсистем організму (в межах індивідуального підходу) і способів стимуляції свідомості старшокласника шляхом актуалізації каналів поведінки особистості старшокласника та ставлення до свого біологічного розвитку.

До соціально-культурних вікових завдань ранньої юності належать: оволодіння знаннями в обсязі програми загальноосвітньої школи, визначення ціннісних орієнтацій в професійній і непрофесійній сферах, вибір подальшого життєвого шляху, оволодіння навичками ефективної взаємодії з навколишніми особами своєї й протилежної статі, з різницею у віці, самореалізація у внутрішньому й зовнішньому планах [193; 252; 253; 264; 265].

Відомо, що освіта є найважливішим соціальним інститутом, який виконує функції трансляції основної системи

цінностей, норм, ролей від одного покоління до іншого, навчання певним знанням і умінням, розвитку здібностей людини, самореалізації і творчості, проте, освіта має, як показали дослідження А. Чекаліної [306], надзвичайно важливу для предмету нашого дослідження особливість.

Справа в тому, що сама організація освіти, як і панівні тут гендерні ролі, „вбудовують" модель „нормального" життя й диктують особі старшокласника жіночі й чоловічі статусні позиції, відтворюють закладені в культурі уявлення про жінок як підлеглих, залежних, шанобливих і не прагнучих до досягнень, а про чоловіків – як домінуючих, незалежних, „досягаючих". Цей процес – не явна, але навмисна мета освіти, і небагато педагогів усвідомлюють, що він відбувається. Проте, саме освітні установи подають молоді уроки гендерних відносин, що мають на учнів значний вплив.

До аналогічних висновків дійшли й зарубіжні учені. Так, наприклад, американський дослідник М. Кіммел акцентує увагу на тому, що шкільна аудиторія є одним з провідних чинників гендеризації, тобто засвоєння тих чи інших гендерних стереотипів і ролей. Формально процес гендеризації в освітній сфері починається, коли дитину віддають до навчального закладу, і продовжується протягом усього навчання. Хлопчики й дівчатка освоюють і вчать один одного, які заняття і поведінка відповідають хлопчикам, а які – дівчаткам, і забезпечують відповідність вчинків кожної дитини накресленому плану. При цьому вчителі і навчальна програма, і це очевидно, підсилюють не тільки гендерні відмінності, але і нерівність, яка супроводжує і формує ці відмінності [123, с. 240].

Поєднання таких обставин, як гендерна знеособленість навчального курсу, гендерні стереотипи в мас-медіа і часто непомітна дискримінація в самій навчальній атмосфері, призводить до формування статеворольової відчуженості у хлопчиків і дівчаток в юнацькому віці. Незважаючи на те, що в початковій школі, де дівчаткам більшою мірою властиве відчуття власної гідності і вони досягають кращих результатів в порівнянні з хлопчиками-однолітками в усіх видах життєдіяльності, в середній школі самооцінка дівчат різко падає,

а до старшого шкільного віку стає досить низькою. Так, наприклад, показник коефіцієнта IQ у дівчат знижується приблизно на тринадцять позицій, а у хлопців – тільки приблизно на три. Дівчата відкривають для себе той факт, що їх цінують більше за зовнішність, ніж за їх таланти. Внаслідок цього дівчата проводять свої юнацькі роки в школі абсолютно не так, як хлопці [123, с. 235-264].

Отже, гендерна нерівність, що має місце в освітній сфері, призводить до формування гендерних відмінностей із згубними соціальними наслідками для обох статей, вона зводить нанівець прагнення як хлопців, так і дівчат до пошуку власного голосу, дисциплінування свого розуму й підготовки себе до майбутнього життя. От чому так важливо управляти шкільним освітнім середовищем в цілях формування гендерної культури учнів.

Продовжуючи аналіз соціально-культурних завдань вікового розвитку старшокласників необхідно також відзначити, що в старшому шкільному віці встановлюється досить міцний зв'язок між професійними і навчальними інтересами. Вибір старшокласниками майбутньої професії сприяє формуванню навчальних інтересів, вони починають цікавитися тими предметами, які їм потрібні у зв'язку з вибраною професією. Вибір професії сприяє зміні відношення до навчальної діяльності. Усе це створює сприятливі умови для ознайомлення учнів з характеристикою професії і тими вимогами, які висуваються до уваги, спостережливості, мислення, волі, характеру та інших психологічних особливостей людини в тій або іншій професії.

При цьому на вказані особливості накладають свій відбиток дві важливих для нашого дослідження обставини. Перша з них пов'язана з рівнем гендерної культури особистості, а друга – з гендерними особливостями професії, яка обирається. Іншими словами, кожна молода людина, абстрактно кажучи, може вибрати для себе свою майбутню справу з широкого різноманіття професій. Але насправді, практично, спектр можливих виборів для неї виявляється значно вужчим. Неінформованість молодих людей про можливості

професійного вибору або обмежена за гендерними ознаками інформація про нього є на сьогоднішній день реаліями сучасного суспільства. Як наслідок, цілком очікуваний, молоді люди відтворюють застарілі ґендерні стереотипи. У цей же час, у науковій літературі знаходимо свідоцтва фахівців про те, що „невдалий вибір професії завдає не тільки окремим людям, але і суспільству, в цілому, величезні збитки, економічні й соціальні" [184, с. 165].

Вирішуючи соціально-культурні завдання гендерної освіти, необхідно враховувати ті соціальні зміни, які відбулися в кінці минулого століття. Так, Д. Фельдштейн [287] у своїх дослідженнях зазначав, що в нашому суспільстві радикально переглядаються колишні соціальні цінності, скидаються сталі ідеали, місце яких займає більш утилітарна, прагматична ідеологія. Утворюється вакуум духовності, значно погіршується моральна атмосфера. Разом з тим відсутні впливові суспільні сили, які могли б затвердити високі моральні принципи. Є характерним серйозний дефіцит позитивних впливів на підростаючих дітей усіх інститутів соціалізації, що позначається в свою чергу й на загальноосвітній школі, як на одному з провідних інститутів соціалізації дітей.

У зв'язку з цим гендерна культура як високодуховне гуманістичне новоутворення в структурі особистості може зіграти значну позитивну роль в нівеляції зазначених вище негативних наслідків перехідного періоду розвитку нашого суспільства.

Далі відзначимо, що важлива зміна в соціальній ситуації розвитку старшокласника пов'язана з тією роллю, яку виконує в цей період колектив учнів. Вони включаються в різні види суспільно корисної діяльності, що істотно розширює сферу соціального спілкування, можливості засвоєння соціальних цінностей, формування моральних якостей особистості. Також у колективі формуються найважливіші мотиви поведінки й діяльності старшокласників, пов'язані з культурою гендерних відносин.

Основним новоутворенням під часі вирішення старшокласником соціокультурних завдань є перехід від

навчальної діяльності до діяльності навчально-трудовою, суспільно-корисної. Як переконливо показав у своїх дослідженнях Д. Фельдштейн, особистість старшокласника розвивається в системі широкої, багатопланової, соціально визнаної і соціально схвалюваної діяльності.

Прагнення посісти значущу позицію в суспільстві, в світі дорослих робить старшокласника особливо сенситивним до соціальних цінностей, полегшує їх засвоєння. Участь у групах однолітків є особливим способом включення підлітка в життя.

При цьому найактуальнішим соціально-педагогічним завданням тут є завдання, яке пов'язане з пошуком „такої соціально заданої форми життєдіяльності хлопців, яка забезпечує кожному можливість стати реальним суб'єктом соціокультурного життя, а значить, суб'єктом власного розвитку" [230].

Указаний пошук здійснюється в межах загальноосвітнього процесу, основною особливістю якого є та обставина, що старшокласники починають розуміти навчання як необхідну базу, передумову майбутньої професійної діяльності, коли найбільший інтерес виявляється до тих предметів, які важливі для майбутньої професії. Набуває значення чинник успішності з тих предметів, які необхідні для майбутньої кар'єри.

Підкреслимо, що центральним новоутворенням періоду ранньої юності стає самовизначення – професійне й особистісне. Старшокласник вирішує, ким бути у своєму майбутньому житті.

У цілому, характер розв'язання соціально-культурних завдань молодою людиною в професійній сфері можна визначити як прагматично-особистісно орієнтований, що обумовлено впливом соціально-економічних трансформацій, які відбуваються в Україні. Тут, перш за все, відзначимо, що соціальні домагання старшокласника й вибір майбутньої спеціальності залежать від об'єктивних умов (соціального стану, матеріального добробуту сім'ї, рівня освіти батьків, соціальної престижності тощо). Велику роль тут відіграє профорієнтаційна робота в школі. Фахівці підкреслюють, що професійна орієнтація хлопців як складна соціально-педагогічна проблема

повинна органічно пов'язуватися з їх гендерними особливостями, перспективами й орієнтаціями. У зв'язку з цим дуже важливо знайомити хлопців і дівчат з конкретними прикладами вдалого або невдалого вибору професії, пов'язаного з індивідуальними гендерними особливостями. Враховувати, наприклад, панівний стереотип, що для хлопців при виборі майбутньої професії важливішим є розмір оплати праці, а для дівчат – умови праці. Тому старшокласники потребують не просто профорієнтаційної роботи і консультування, а їм необхідна спеціальна консультації, що має, образно кажучи, „гендерне забарвлення", гендерну спрямованість. У цьому випадку традиційна профорієнтаційна робота в школі стає істотним елементом гендерного формування особистості.

Роль соціально-педагогічного впливу особливо велика у вирішенні соціально-культурних завдань, бо фактично суспільство й держава вимагають від виховання в першу чергу і головним чином формування громадянина, що відповідає соціальному й державному замовленням. Таким чином, роль розв'язання соціально-культурних завдань старшого школяра в ході гендерної соціалізації, розвитку й виховання стає особливо значущою на теперішній час, оскільки ґендерна культура особистості є істотним компонентом в структурі особистості громадянина [138; 204]. Ця обставина тим більше важлива, що сучасна Україна прагне увійти рівноправним членом до складу цивілізованого європейського співтовариства, основу якого складають цивільні суспільства.

Вирішення природно-культурних і соціально-культурних завдань найтісніше пов'язане із завданнями соціально-психологічного характеру.

До соціально-психологічних вікових завдань ранньої юності належать: гармонізація „образу Я", розвиток рефлексії, подолання маргінальності між станом підлітка й дорослості, проходження через рольову й особистісну невизначеність, сексуальна децентрованість у поведінці, гармонізація прагнення „бути як усі" і „бути не як усі". Указані завдання взаємозв'язані й взаємообумовлені особливостями освоєння діяльності й соціального досвіду в певній соціальній ситуації розвитку.

Своєрідність соціальної ситуації розвитку старшокласника полягає в тому, що він включається в нову систему відносин, у тому числі й ґендерних, і спілкування з дорослими й товаришами, займаючи серед них нове місце, виконуючи нові функції. Це визначає зовсім іншу їх позицію по відношенню до вчителів і вихователів, ніби емансипує старшокласників від безпосереднього впливу дорослих, роблячи їх значно самостійнішими.

Стисло охарактеризуємо основні моменти, супутні самісному розвитку особистості старшокласника.

Як відомо, у старшому шкільному віці виняткового значення набуває така специфічна форма життєдіяльності, як спілкування.

Характеризуючи особливості спілкування старшокласника, відомий соціальний педагог А. Мудрик відзначає, що емоційно-смисловою домінантою спілкування є сам старшокласник як суб'єкт взаємодії в значущих для цього віку сферах життєдіяльності. Зміст і характер спілкування старшокласників з усіма категоріями партнерів (дорослими, однолітками) визначаються вирішенням кола проблем, пов'язаних із становленням старшокласників суб'єктами взаємодії [191], тобто з їх життєвим самовизначенням.

Життєве самовизначення старшокласників можна, на наш погляд, розглядати як одну з основних форм включення в соціальну структуру. Воно детермінується не тільки впливом зовнішніх чинників, що обумовлюють процес включення, але й власною мотивацією життєдіяльності старшокласників. Воно є своєрідним підсумком певного взаємозв'язку соціального, професійного, суспільно-політичного, світоглядного, міжособистісного та інших видів самовизначення.

Вивчення психологічних проблем, що виникають в системі "професія-гендер", було підготовлене дослідженнями статевих відмінностей і визначенням значущості біологічної статі відносно вербальних, математичних і просторово-зорових здібностей. Активізація гендерних досліджень спостерігалася в середині минулого сторіччя значною мірою завдяки феміністському руху і обговоренню питань дискримінації жінок,

зокрема в професійній сфері. Становлення професійного образу Я, з одного боку, є результатом дії багатьох взаємопов'язаних зовнішніх і внутрішніх чинників, в систему яких входить і гендер. З іншого боку, вибір професії і подальша професійна діяльність можуть впливати на гендерні ідентифікаційні моделі, гендерну ідентичність і відповідно на соціальні моделі поведінки особистості.

Можна також сказати, що життєвим самовизначенням є процес цілеспрямованого вироблення особистістю життєвих сенсів і цілей, життєвої стратегії й тактики з метою реалізації своєї концепції життя [251].

Необхідно також зазначити, що особливістю спілкування в старшому шкільному віці є його переорієнтація, яка по-різному виражається в різних сферах діяльності. Поведінка старшокласників за своєю суттю є колективно-груповою. „По-перше, спілкування з однолітками дуже важливий специфічний канал інформації; через нього хлопці дізнаються про багато необхідних речей, про які за тих чи інших причин не повідомляють дорослі. По-друге, це специфічний вид міжособистісних стосунків. Групова гра й інші види спільної діяльності сприяють виробленню необхідних навичок соціальної взаємодії, уміння підкорятися колективній дисципліні і в той же час відстоювати свої права, співвідносити особисті інтереси з суспільними. По-третє, це специфічний вид емоційного контакту. Свідомість групової належності, солідарності, товариської взаємодопомоги не тільки полегшує хлопцю автономізацію від дорослих, але й дає йому надзвичайно важливе відчуття емоційного благополуччя й стійкості" [135, с. 128-129].

У дівчат і в хлопців неухильно зростає інтерес до людських стосунків, у яких вони намагаються розібратися і теоретично, і практично. Відсутність достатнього соціального досвіду приводить до того, що ці проблеми „розглядаються юнаками або на основі відомостей, отриманих ними з книг, кінофільмів, телепередач, або з позиції сприйняття свого ближнього оточення" [184, с. 189].

Суспільство однолітків виконує в процесі формування старшокласників абсолютно визначену, ніким не замінну роль: воно навчає тих норм моралі, які превалюють у світі дорослих; воно вчить виконувати ролі юнака й дівчини, показуючи своїм схваленням або засудженням, що личить, а що ні представникам кожної статі; і, нарешті, без суспільства однолітків старшокласник не в змозі досягти автономії від дорослих і утвердити себе як особистість.

У ранній юності розширюється коло спілкування, збільшується соціальний простір спілкування. При цьому можна відзначити низку гендерних тенденцій. Як показали дослідження, хлопці й дівчата вважають за краще спілкуватися в групах, до яких входять однолітки, але при цьому третина старшокласників постійно спілкується з більш старшими хлопцями (різниця у віці варіюється від одного до чотирьох років). Загострення потреби в глибокому дружньому спілкуванні з однолітками в ранній юності пов'язане з певними обставинами. У цьому віці в особливі сфери інтересу особистості виділяється соціальне Я і психічне Я. Прагнення пізнати обидва ці Я на деякий час стає одним з найважливіших завдань особистості. У зв'язку з цим соціальне й психічне Я в ранній юності трансформуються не тільки в самостійний і в майже основний предмет спілкування старшокласників з друзями [190, с. 49-50], але й орієнтують старшокласника на самопізнання й пошук свого місця в процесі активної взаємодії з оточуючими – однолітками й дорослими, обумовлює необхідність соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на розвиток старшокласника як суб'єкта соціальних відносин. Схильність до фантазування, неадекватні уявлення про себе, інших, ситуації взаємодії і діяльності і як наслідок некомпетентність і неуспішність у взаємодії вимагають педагогічного регулювання соціальних очікувань старшокласника. Останні задовольняють найважливішу соціальну потребу старшокласника – потребу в самореалізації.

Таким чином, для віку ранньої юності природне прагнення до самореалізації, у тому числі й гендерної, що загострює потребу старшокласників зайняти позицію якої-

небудь соціальної групи, певні цивільні позиції, обумовлюючи появу нового поворотного вузлового рубежу – соціального руху „Я і суспільство". Позиція „Я" по відношенню до суспільства забезпечує максимальні можливості соціально-ґендерного дозрівання, визначаючи нові рівні розвитку особистості, сформованості її загальної й ґендерної культури, оскільки тут відбувається справжнє утвердження соціальної суті у „світі людей" [87].

Важливо відзначити, що термін „Самореалізація" (Self-realization) часто є синонімом термінів „Реалізація своїх можливостей" (Self-fulfillminent) і „Самоактуалізація" (Self-actualization). Вони описують дуже близькі явища: повну реалізацію справжніх можливостей [298]; прагнення людини до якнайповнішого виявлення й розвитку своїх можливостей і здібностей [233]; внутрішню активну тенденцію розвитку себе, щось на зразок істинного самовираження [218]; прагнення людини стати тим, чим вона може стати [174; 324].

Смислова характеристика позначених дефініцій підкреслює той факт, що людина, будучи істотою соціальною, просто не може уникнути прийняття багатьох соціальних і культурних ролей, стандартів і оцінок, що визначаються самими умовами її життя в суспільстві. Вона стає об'єктом не тільки власних оцінок і думок, але також оцінок і думок інших людей, з якими вона стикається під час соціальних взаємодій.

Зазначене має відношення і до сфери ґендерної взаємодіїю Так, Е. Гідденс відзначав: „З ким людина починає себе асоціювати – з чоловіком або з жінкою, так само як і значною мірою і його характер, ідеї і бажання, залежить, в першу чергу, від того, до якої статі вона була віднесена в дитинстві. При нормальному розвиткові подій „привласнювана" їй стать відповідає звичайним біологічним відмінностям у хромосомах, гормонах і морфології. Таким чином, біологічні відмінності стають швидше сигналом, ніж причиною диференціації статей" [61, с. 153].

В даний час у чоловічому світі жінкам, щоб досягти успіху в сферах, що найбільшою мірою визначають сучасний розвиток суспільства (політика, бізнес, управління в цивільній і

військовій сфері), доводиться відмовлятися від свого біологічного жіночого начала і грати за чоловічими правилами. При цьому, відповідно до статево-рольових стереотипів добротне виконаня завдання, високий результат, досягнутий чоловіком найчастіше пояснюється його здібностями (стабільні причини), а такий саме результат, досягнутий жінкою, пояснюється її зусиллями, випадковою удачею чи іншими нестабільними причинами. Більш того, сама типологія стабільних і нестабільних причин виявляється неоднаково залежно від того, чия поведінка пояснюється - чоловіка чи жінки. Встановлено також, що і „здатності", і „зусилля" можуть мати різні оцінки коннотації при поясненні поведінки жінок і чоловіків. Так, наприклад, при поясненні успіху жінки, фактор зусиль розглядається найчастіше як нестабільний, і загалом має певне негативне оцінне забарвлення, а стосовно професійних успіхів чоловіка цей фактор інтерпретується як стабільний і такий, що має позитивну оцінну валентність, як необхідну умову "природної чоловічої потреби в досягненні", як засіб подалання барєрів і труднощів, що постають на шляху до мети. У реальній міжособистісній взаємодії й у особистісному плані компетентність виявляється для жінок швидше негативним, ніж позитивним фактором: висококомпетентні жінки не користуються прихильністю ні чоловіків, ні жінок [6, с 39].

Щодо гендерної ідентичності, то тут має місце усвідомлення свого зв'язку з культурними визначеннями мужності і жіночності. Це поняття охоплює суб'єктивний досвід і є психологічною інтеріоризацію чоловічих і жіночих рис в процесі взаємодії Я та Інші. Гендерна ідентичність тісно пов'язана з уявленням про свою стать – чи відчуває себе людина чоловіком або жінкою.

Чоловіча ідентичність – зарахування себе до категорії чоловічої соціальної групи і відтворення відповідних гендерно-обумовлених ролей і самопрезентаций. В основі конструювання чоловічої ідентичності лежить „ідеологія мужності" (J.H. Pleck), „принцип Адама", або принцип „маскулінної додатковості" (Дж. Ман). Чоловіча ідентичність безпосередньо пов'язана з

культурною нормою антижіночності, традиційна чоловіча гендерна роль є причиною тривоги і напруги (Ш. Берн).

Жіноча ідентичність – зарахування себе до категорії жіночої соціальної групи і відтворення відповідних гендерно-обумовлених ролей і самопрезентацій. Конструювання жіночої ідентичності безпосередньо пов'язують із специфічним „жіночим досвідом". Слід зазначити, що менша цінність „жіночого" в суспільстві утруднює розвиток позитивної Я-концепції дівчинки, породжує проблеми створення жіночої ідентичності, особливо якщо дівчинка володіє високими соціальними здібностями і схильна лідирувати.В уявленнях про гендерну ідентичність можна виділити 4 етапи (хоча цей термін з'явився тільки в 1970-х рр., раніше існували його аналоги: статева, або стате-ролева ідентифікація, ототожнення себе з певною статю і т. ін.). Розглянемо їх детальніше.

Перший, дофрейдовский, етап відноситься до початку XX ст. У ранніх дослідженнях, присвячених психології жінки (Р. Гейманс, П. Астафьев та ін.), відбивалося наївне життєве уявлення про те, що жінка повинна відповідати якомусь ідеалу (сформованому у вищому суспільстві): бути емоційною, загадковою, млосною, слабкою, дбайливою, хорошою матір'ю – тобто жіночною (і у поведінці, і в одязі, і в зачісці, і в заняттях). Ті, хто відхилявся від цього ідеалу, піддавалися засудженню і остракізму.

Другий етап пов'язаний з діяльністю З. Фрейда і, пізніше, його послідовників, охоплює період з 1920-х по 1970-і рр. У своїй роботі „Жіночність" (цю назву можна вважати символічною) Фрейд зобразив жінок такими, що заздрять [1, с. 201] чоловічій анатомії (так званий комплекс кастрації) і зробив висновок, що „фемінними" рисами є пасивність, залежність і схильність до підпорядкування. Чоловіків же він вважав активними і прагнучими до влади. Будь-яке відхилення від цих еталонів вважалося проявом хворої гендерної ідентичності. Зокрема, прагнення жінок до влади (характеристика, яка повинна бути у чоловіка) було назване фалічним.

Третій етап – 70-80-і рр. XX ст. Цей етап пов'язаний з ім'ям двох жінок – Сандри Бем і Джудіт Спенс. Для пояснення

різних варіацій гендерної ідентичності вони привернули ідею андрогінії.У 1974 р. Сандра Бем сформулювала свою гіпотезу про існування трьох типів людей з різною гендерною ідентичністю: з переважанням фемінних характеристик, з переважанням маскулінних характеристик і „андрогінних", тобто тих, у кого спостерігається баланс маскулінних і фемінних характеристик [4]. При цьому найпривабливішим їй здавався третій тип: на її думку, андрогінні особистості володіють адаптивністю і гнучкістю поведінки, відрізняються творчими схильностями і найбільш психологічно благополучні. Перші ж два типи зображалися негнучкими, обмеженими, такими, що демонструють в своїй поведінці гендерні стереотипи, що існують в суспільстві.

У 1975 р. Джудіт Спенс піддала критиці операціональне визначення андрогінії, зроблене Бем, і запропонувала інший показник: андрогінність – це поєднання високої маскулінності й високої фемінності [13]. Це абсолютно інше розуміння андрогінії. Представимо, наприклад, таке поєднання протилежних характеристик як домінантність і підлеглість, асертивність і поступливість - в принципі, це поєднання можливе, але свідчить швидше не про збалансованість і гармонійність особистості, а про її суперечність і амбівалентність. Поєднуватися можуть не протилежні якості, а якості, що характеризують різні особливості особистості, наприклад, владність і ніжність, відданість і дух змагання. Але і ці поєднання свідчать про деяку амбівалентність. Зрозуміло, що в такому розумінні андрогінні суб'єкти справляли враження людей з хворою гендерною ідентичністю. Правда, сама Спенс так не вважала – навпроти, андрогінність асоціювалася для неї з високою самооцінкою і психічним благополуччям людини. В цілому нею було виділено 4 типи людей: типові чоловіки, типові жінки, андрогінні особистості і недиференційовані особистості з низькими показниками маскулінності і фемінності [21].

Ідея андрогінії на декілька років викликала натхнення у зарубіжних дослідників (у Росії цей період продовжується до цих пір). Вона почала використовуватися в різних прикладних галузях психології. Так, теорія андрогінного менеджменту А.

Сарджента, наприклад, стверджувала, що ефективний лідер [1, с. 201] повинен переймати краще, що є в якостях іншої статі, й інтегрувати чоловічі і жіночі характеристики. Четвертий етап охоплює останні декілька років. Після натхнення наступило розчарування. Сама Сандра Бем відмовилася від ідеї андрогінії, оскільки в суспільстві, в якому дуже популярне чітке розділення на "чоловіче-жіноче", виховувати дітей у дусі невизначеної й не дуже зрозумілої андрогінності - означає ставити їх в складні умови.

Останнім часом почали розвиватися кроскультурні дослідження гендерної ідеології. Цікавий матеріал в цьому плані міститься в книзі Н. Лебедєвої. Були досліджені уявлення про те, які якості є бажаними для чоловіків і які – для жінок в 14 культурах. З'ясувалося, що в розвинених країнах популярна ідея егалітарності (рівність статей), а в традиційних культурах (особливо мусульманських – Індії, Пакистані, Нігерії) ідея переваги відмінностей між чоловіками і жінками. У Японії, країні з традиційною гендерною ідеологією, розрізняються погляди разних поколінь: старше віддає перевагу ідеї нерівності, а молоде –рівності, але специфічного: багато японських жінок віддають перевагу лідерству в сім'ї, але не прагнуть до лідерства на роботі.

У російської психології проблема гендеру і гендерних стереотипів оформилась у самостійний предмет дослідження відносно недавно. У 70-ті роки, за виключенням окремих публікацій Б. Ананьева і деяких його учнів, проблема психології статі не знайшла достатнього відображення. І тільки з часом ця проблема привернула до себе увагу відомого вченого І. Кона, який актуалізував необхідність аналізу цієї проблеми, сформулював теоретико-методологічні проблеми вивчення психології статевої диференціації і статевих відмінностей. „Психологічна наука не може, – наполягав вчений, – цілком ігнорувати таку фундаментальну біосоціальну властивість, як стать" [4].

Не заперечуючи беззастережний авторитет російського вченого у постановці питання про необхідність залучення до теоретико-експериментального апарату психології проблеми

статевих відмінностей, зауважимо водночас, що чи найперша спроба в українській психології сформулювати коло психологічних завдань, які потребують свого спеціального психологічного дослідження в галузі статевої проблематики, належить Т. Титаренко, конкретно: встановлення і наукове обгрунтування специфіки сприйняття чоловіком і жінкою реальності (зовнішньої і внутрішньої), відмінностей між ними за способами розвитку і саморозвитку, формами самореалізації, характером спілкування, типом розвитку і іншими показниками життєдіяльності.

Прикметно, що порушені питання безпосередньо повязувалися дослідницею із завданням розвязання більш загальної психологічної проблеми, а саме – проблеми життєвого шляху особистості, адже, як слушно наголошувалося, „...не існує проміжних, не залежних від статі вікових періодів розвитку, на які поділяється людське життя від народження до смерті. Кожний з цих етапів людина переживає, осмислює, оцінює залежно від статевої належності, несхожих „траєкторій" життєвого шляху" [10].

Із такої постановки проблеми цілком логічно випливає і теза про необхідність вирішення питання про особливості і відмінності у виконанні чоловіками і жінками професійної діяльності, в тому разі й питання про особливості вибору ними відповідних варіантів (альтернатив) становлення професійного образу Я вже на ранньому етапі статево-рольової соціалізації. На жаль, більшість із порушених авторкою свого часу питань, в першу чергу питання про собливості рольових очікувань представниками певних гендерних рис і досі чекають на свого дослідника.

Гендерні і статеві ідентичності, як правило, розкриваються через категорії „маскулінність" (мужність) і „фемінність" (жіночність). Маскулінність і фемінність – статеспецифічні характеристики особистості, вони виступають як базові категорії при аналізі гендерної ідентичності і психологічної статі. Поняття маскулінності і фемінносто виражають нормативні уявлення й установки, якими повинні бути і, отже, чим повинні займатися чоловіки і жінки в даному

суспільстві і зараз. Маскулінність і фемінність є соціальними, а не біологічними категоріями. Вони визначають нашу гендерну ідентичність і безпосередньо пов'язані з нашими уявленнями про себе та інших.

Виділяють три різніх значення поняття „Маскулінність" –„Фемінність" [5, с 188-242.].

1. Маскулінність / фемінність як дескриптивна, описова категорія, позначає сукупність поведінкових і психологічних рис, властивостей і здібностей, об'єктивно властивих чоловікам / жінкам.
2. Маскулінність / фемінність як аскриптивная категорія позначає один з елементів символічної культури суспільства, сукупність соціальних уявлень, установок і вірувань про те, чим чоловік / жінка є, які якості їм приписуються.
3. Маскулінність / фемінність як прескриптивна категорія – це система приписів, що мають на увазі не середньостатистичного, а ідеального „справжнього" чоловіка / жінку, це нормативний еталон мужності/жіночності.

При розгляді маскулінності в дослідженнях враховують її множинність, історичність і ситуаційність. Множинність виявляється в наявності в кожному суспільстві множинності моделей маскулінності –від домінантних до маргіналізованих. Домінантна модель маскулінності відображає уявлення про чоловічу гендерну роль, що розділяються домінуючою (за расовими, соціальними і культурними ознаками) частиною суспільства. Історичність маскулінності відображають зміни її структури в ході історичних процесів. Ситуаційність маскулінності виявляється через соціокультурну залежність інтенсифікаційних та інфляційних змін, що відбуваються з деякими її характеристиками [3].

Образ „Я – чоловік" у чоловіків і „Я – жінка" у жінок розуміється як частина самосвідомості особистості, усвідомлення себе як представника певної статі, ставлення до цього процесу, надбання певних форм поведінки, навиків,

стереотипів в процесі соціалізації. Постулюється ідея про те, що образ „Я – чоловік" у чоловіків, „Я – жінка" у жінок є основоположною у формуванні особистості, оскільки починає своє становлення раніше інших складових її самосвідомості, впливаючи на формування інших складових і образів Я. Тобто образ „Я – чоловік" або „Я – жінка" може впливати як на становлення особистості загалом, так і на становлення професійного образу Я, зокрема [7].

Проблема взаємозв'язку образів Я в структурі самосвідомості особистості входить до кола проблем сучасної психологічної науки в рамках суб'єктно-буттєвого підходу, що розвиває ідеї гуманістичної психології про цілісність Я-концепції особистості, що самоактуалізується, де цілісність її Я-концепції розуміється як взаємозв'язок різних, зокрема, гендерного і професійного образів Я в структурі самосвідомості. Важливою дослідницькою проблемою стає вивчення того, наскільки взаємозв'язок гендерного і професійного образів Я впливає на самоактуалізацію й задоволеність життям у чоловіків і жінок, а також того, як цей взаємозв'язок відбивається в самосвідомості на різних етапах професійного становлення [7].

У контексті гендерної психології аналізуються особливості гендерного образу Я. Виявлено, що гендерна самосвідомість особистості формується на ранніх етапах соціалізації особи і визначає особливості формування інших образів Я, наприклад, професійного образу Я, який також є найважливішим впродовж більшої частини активного соціального життя особистості. Професійний образ Я – це усвідомлення і оцінка себе як представника певної професії. Чинниками, що впливають на зміну гендерного і професійного образів Я, є вік, фаза життя, сам етап і зміст професійного становлення та ін. У процесі становлення професійного образу Я відбуваються істотні зміни самосвідомості особи, які примушують людину переживати різні негативні стани, що впливають на суб'єктивне благополуччя особистості, що знижують рівень самоактуалізації [7].

Гендерні дослідження в психології підтверджують, що соціально-психологічна стать особистості є найважливішим

чинником, що впливає на розвиток професійного образу Я. Дослідники виділяють різні аспекти взаємодії гендерної і професійної ідентичності у представників різних професійних, вікових, соціальних і етнічних груп. Більшість авторів відзначають, що досягнення взаємозв'язку гендерної і професійної ідентичності - це складний і поетапний процес, що включає взаємодію різних компонентів, змістовних характеристик і властивостей особистості. Причому істотніші переживання припадають на долю жінок, оскільки в більшості європейських і західних країн до цих пір збереглися гендерні стереотипи і установки відносно жінок (Т. Бендас, Ш. Берн, І. Клецина, В. Лабунская, Л. Ожігова і ін.). Дослідники виділяють різні суперечності в самосвідомості особистості між образами „Я – жінка", „Я – професіонал", „Я – мати", „Я – господиня" і т. д. (О. Альошина, О. Арнольд, А. Кімберг, І. Кон, А. Фестінгер, Г. Шихи і ін.). Найчастіше дані суперечності дослідники визначають як „ролевий конфлікт у жінок" (О. Гаврилиця), „феномен подвійної ідентичності" (М. Арутюнян, О. Здравомислова), „ролеве змішення" (Л. Ожигова), „проблеми саморегуляції особистості" (Н. Бондаренко, Г. Гориста). Ще більшої напруженості можуть зазнавати жінки, що зайняті в тих професійних сферах і посадах, які згідно гендерним стереотипам вважаються традиційно чоловічими: керівник, політик, військовий тощо. Так, жінка може стикатися з більшими, ніж чоловік, труднощами в процесі узгодження образів Я, отже, переживати почуття незадоволеності і нереалізованості [7].

Отже, у сфері зайнятості існує асиметричне розміщення чоловіків і жінок в професійній структурі: ряд професій є практично або чоловічими, або жіночими. Соціальні психологи Г. Гибш і М. Форверг, спираючись на погляди А. Гольденвейзера, бачать причину цього не в біологічних особливостях чоловіків і жінок, а в соціальних умовах, що складаються в тому або іншому суспільстві. Соціальні чинники роблять вплив на вибір жінками і чоловіками тієї або іншої професійної діяльності і практика показує, що хоча жінки неохоче освоюють сфери діяльності, де переважають чоловіки, вважаючи, що їх вважатимуть менш жіночними, проте цей

чинник останніми роками все більше втрачає свою значущість.За даними Л. Термана і К. Майлза, жінки, що зробили кар'єру, в середньому виявилися більш маскулінними, ніж жінки, які не досягли певних результатів. За даними Е. Таслер, серед жінок, що характеризуються прагненням до конкуренції, боротьби, подолання перешкод, співвідношення гендерних типів було наступним: феминных – 43 %, маскулинных – 30 %, андрогинных – 27 % (дослідження за методикою С. Бем).

Результати досліджень показали певні відмінності між юнаками і дівчатами в процесі професійного самовизначення, а також подальшого становлення професійного образу Я, в їх динамічних і особистісних характеристиках: С. Сингер, Б. Штефлер, І. Вакулова, С. Крягжде, Д. Барама, Л. Головей, Б. Розен, приходять до висновку, що більшість підлітків обирають професії, відповідні їх гендерній ідентичності, в професійному самовизначенні дівчата займають активнішу позицію щодо вибору професії, усвідомленості і визначеності шляхів її отримання (Ю. Вавілова і Н. Андрєєнкова, Л. Головей). Професійне самовизначення у юнаків формується в руслі загальної життєвої перспективи й органічно входить в нього. На їх професійне самовизначення впливають чинники перспективи: чим визначеніші плани на подальше життя, тим вище рівень сформованості професійного образу Я і ступінь упевненості в правильності професійного вибору. У дівчат життєве і професійне самовизначення менш сильно пов’язані між собою, для них характерна велика емоційність і ситуативність самовизначення. Так, за даними О. Разумнікової, між чоловічою і жіночою вибірками студентів (всіх факультетів) спостерігаються значущі відмінності (за субтестами Е. Торренса) за показником вербальної креативності. У чоловіків, у порівнянні з жінками вища образна креативність, образний інтелект і гнучкість мислення; навпаки - за показником вербальної креативності відмінності між вказаними вибірками виявлено не було. Зазначається водночас, що у реальному житті творча продуктивність жінок значно поступається (“істотно

нижча") чоловікам. Припускається, що така обставина може бути пояснена різною біологічною будовою мозку у чоловіків.

Таким чином, гендерна ідентичність, будучи однією з базових структур самосвідомості, грає важливу роль в процесах побудови життєвого плану, самовизначення, формування образу майбутнього. гендерна ідентичність, співпадаюча з біологічною і психологічною статю особистості сприяє успішному самовизначенню, зокрема професійному, а також і подальшого становлення професійного образу Я. Розмита гендерна ідентичність, низька диференційованість статевих еталонів знижує вплив гендерної ідентифікації як механізму, що впливає на вибір цінностей, професійне становлення професійного образу Я [3].

При цьому, як відзначає Ш. Берн [26, с. 62], на розвиток „образу Я" часто негативно впливають існуючі на суспільному рівні ґендерні стереотипи.

Л. Харченко дає наступне визначення гендерним стереотипам: гендерний стереотип – це сталий у суспільній свідомості нормативний еталон, який відображає на соціокультурному й когнітивному рівнях ті чи інші поведінкові й психологічні особливості чоловіків та жінок як представників великих соціальних груп і характеризує їх ґендерну ідентичність [295, с. 40].

Зазвичай, виділяють кілька груп гендерних стереотипів.

Перша група – стереотипи маскулінності-феминінності. У стереотипному поданні маскуліності приписуються „активно-творчі" характеристики, інструментальні риси особистості, такі як активність, домінантність, упевненість у собі, агресивність, логічне мислення, здатність до лідерства. Фемінинність, навпаки, розглядається як „пасивно-репродуктивний початок", що проявляється в експресивних особисних характеристиках, таких як залежність, тривожність, низька самооцінка, емоційність. Маскулинні характеристики звичайно протиставляються феминінним, розглядаються як протилежні, взаємодоткові.

Друга група гендерних стереотипів включає уявлення про розподіл сімейних і професійних ролей між чоловіками й

жінками. Для жінки найбільш значимою соціальною роллю вважається роль домогосподарки, матері. Жінці пропонується знаходження в приватній сфері життя – будинок, народження дітей, на неї покладають відповідальність за взаємини в родині. У німецькій мові існує приказка про чотири „К", що відбиває стереотипне уявлення про соціальну роль жінки: „Kinder, Küche, Kirche, Kleider". Переводиться вона як: „дитина, кухня, церква, плаття". Чоловікам пропонується включеність у громадське життя, професійна успішність, відповідальність за забезпечення родини. Найбільш значимими соціальними ролями для чоловіка є саме професійні ролі [21].

Третя група стереотипів визначається специфікою змісту праці. Відповідно до традиційного подання передбачається, що жіноча праця повинна носити виконавський, обслуговуючий характер, бути частиною експресивної сфери діяльності. Жінки найчастіше працюють у сфері торгівлі, охорони здоров'я, освіти. Для чоловіків можлива творча й керівна робота, їхня праця визначається в інструментальній сфері діяльності.

Гендерні стереотипи сформувалися на підставі сприйняття й тлумачення полових розходжень у різні історичні періоди, у різних культурах, а також у результаті століттями існуючого розділу праці. У суспільстві існувало „табу на подобу", що затверджувало й підтверджувало існування полових розходжень, розходжень у соціальних ролях чоловіків і жінок, детермінувало гендерну нерівність.

Гендерні стереотипи виступають генеральними угодами про взаємодію „чоловічого" і „жіночого". Позитивним у дії гендерних стереотипів вважають підтримку міжособиснісного й межгруппового взаєморозуміння й співробітництва. Культурні стереотипи повинні бути одночасно ригидні й гнучкі, щоб, з однієї сторони забезпечувати стійкість подань, з іншого боку – не зупиняти розвиток суспільства.

У чому негативний вплив гендерних стереотипів? Гендерні стереотипи можуть негативно позначатися на самореалізації чоловіків і жінок, виступати бар'єром у розвитку індивідуальності. Дотримання гендерних стереотипів часто пов'язане з механізмами повинності, тобто самореалізація й

самовираження неможливе, якщо діяльність виконується на підставі почуття боргу. У подібній ситуації не враховуються особисті інтереси, губиться почуття „Я”, формується покірність і залежність. Подібне самовідчуття й самосприйняття не відповідає ідеям самореалізації й вільного вибору.

Але навіть індивід, що визнає свою незалежність від гендерных стереотипів, може їх дотримуватись на несвідомому рівні. Так гендерні уявлення перетворюються в пророцтва, що самовиконуються. Пророцтво, що самовиконується, – це неусвідомлене, внутрішнє переконання людини, установка стосовно будь-яких об’єктів або подій, що реалізуються в реальной поведінці. Маючи неусвідомлювані установки стосовно самого себе, індивід зовні заявляє незалежність від гендерного стереотипу, але привносе в життя, реалізує стереотипне уявлення.

Отже, гендерні стереотипи часто діють як соціальні норми. Ми живемо в культурі, де чоловіки зазвичай займаються одним, а жінки – іншим, де ґендерні відмінності вважаються природними; тому ми приймаємо гендерні норми і дотримуємося їх.

У юності, як відомо, „образ Я” ще не сталий, сприйняття себе хлопцями й дівчатами може бути украй нестійким і ситуативним. Кожен індивід має цілу серію образів самого себе: „теперішнє Я (яким я здаюся собі насправді в даний момент); динамічне Я (тип особи, яким я поставив собі за мету бути); ідеальне Я (тип особи, яким, я відчуваю, я повинен бути, виходячи із засвоєних норм і зразків); майбутнє або можливе Я (тип особи, яким, мені здається, я можу стати); ідеалізоване Я (яким мені приємно бачити себе); і, нарешті, ціла низка уявних Я – образів і масок, які індивід демонструє, щоб приховати якісь негативні, хворобливі або просто інтимні риси і слабкості свого реального Я” [184, 192].

На вказані вище особливості юнацького образу „Я” накладаються особливості культурологічного середовища. Культура, що оточує нас, проголошує, що чоловіки й жінки – дві протилежності, і що вони повинні виконувати різні соціальні ролі. Гендерні й статеві стереотипи діють як норми і приписи

поведінки: жіночі ролі, як правило, вимагають інших моделей поведінки, ніж чоловічі. Таким чином, створюється враження, що обидві статі значно відрізняються одна від одної. Діти, спостерігаючи за дорослими, прагнуть оволодіти навичками, які залежать від їх статі, унаслідок чого вони можуть виявитися погано підготовленими до різноманітних ролей, які їм доведеться виконувати в майбутньому.

Такі коротко особливості розвитку образу „Я" у старшому шкільному віці, що вносять істотні корективи до процесу формування ґендерної культури старшокласника, і з урахуванням яких повинна реалізуватися соціально-педагогічна технологія формування ґендерної культури.

Для нас важливим є питання про механізми розвитку самості в ході гендерного виховання й освіти. У зв'язку з цим звернемося до досліджень Е. Берна, Р. Бернса, Е. Еріксона, Г. Крайга [27; 28; 143; 319] з теорії особистості, які ґрунтуються на концепції, згідно з якою людина завжди йде шляхом досягнення максимальної внутрішньої узгодженості.

У межах позначеної концепції, одним з основних способів досягнення максимальної внутрішньої узгодженості є рефлексія, тобто зосередження свідомості людини на собі, на своїх образах думок і відчуттів, а також вивчення людиною власної психології або власної поведінки [255; 256].

Проблема рефлексії для нас тим більше важлива, оскільки, як було показано в попередньому параграфі, вона складає основу третього блоку структури гендерної культури особистості (див. табл.1.1 „Структура гендерної культури особистості"). У зв'язку з цим зупинимося детальніше на рефлексії в старшому шкільному віці.

Відомий соціальний психолог К. Левін у своїх дослідження переконливо довів, що пізнання світу й себе в ньому – найважливіший момент становлення особистості. По-перше, від того, наскільки глибоко пізнає світ і себе юна людина, багато в чому залежить правильність вибору нею життєвого шляху. Неправильне уявлення про світ, про себе, що виникло в ранній юності, може стати підґрунтям для неправильного ставлення до оточуючих і до себе в подальшому

житті. Це пов’язано з явищем імпринтингу – відображення. Унаслідок імпринтингу багато властивостей психіки, які були сприйняті або виникли в юності, можуть укріпитися на все життя. А по-друге, є підстави вважати, що якщо в юності чоловік не набув навичок рефлексії, то потім це стає мало реальним. А внаслідок цього він виявиться відносно слабко орієнтованим на пізнання світу й самого себе, у нього, ймовірно, складеться неправильна картина світу, неправильне уявлення про свою особистість і про свої взаємини зі світом. Поведінка хлопця визначається, перш за все, маргінальністю (проміжністю) його становища. Переходячи з дитячого світу в дорослий, він не належить повністю ні до того, ні до іншого. Специфічність його соціальної ситуації і життєвого світу виявляється в його психіці, для якої є типовими внутрішні суперечності, невизначеність рівня домагань, підвищена соромливість і одночасно агресивність, схильність приймати крайні позиції і точки зору. Ця напруженість і конфліктність тим більші, чим різкіші відмінності між світом дитинства і світом дорослості і чим важливіші грані, що їх розділяють [157].

Явищем юнацького максималізму, зокрема, можна пояснити такий факт з галузі гендерної рефлексії, що хлопці й дівчата оцінюючи самих себе, як правило, вдаються або до виключно маскулінної, або до виключно фемінінної моделей поведінки, керуючись відповідними гендерними стереотипами [22; 26].

Одна з особливостей розвитку рефлексії в юнацькому віці пов’язана із зміною характеру внутрішньої позиції. Та позиція („позиція школяра”), з якою дитина увійшла до шкільного життя і яка характеризувала не тільки його ставлення до навчання, але й всю систему його відношення до дійсності, спочатку розхитується, а потім і зовсім перестає визначати і його психічне життя, і його поведінку, і його ставлення до себе і до навколишнього світу. У зв'язку з навчанням, змужнінням, накопиченням життєвого досвіду і, отже, просуванням у загальному психічному розвитку у старшокласників формуються нові, більш широкі інтереси, виникають різноманітні захоплення й з’являється прагнення зайняти іншу,

більш самостійну, більш „дорослу”, за словами Л. Божович, позицію. Центром дорослості тут, перш за все, є ґендерна рефлексія.

Цю обставину підтверджують у своїх дослідженнях багато вчених (І. Кон, А. Хрипкова, Г. Крайг, Є. Ільїн та ін.), коли підкреслюють, що сексуальна децентрованість у поведінці в старшому шкільному віці є нормою розвитку. Як наслідок, приходить розуміння того, що для кожної нормальної людини природною є потреба в продовженні роду. Проте, на відміну від будь-якої іншої живої істоти, людина насичує цю потребу вже не виключно біологічно. Ставлення чоловіка до жінки (і жінки до чоловіка) – один з найважливіших показників того, якою мірою конкретна людина може розглядатися як повноцінна соціальна істота.

Таким чином, специфіка розвитку сфери рефлексії особистості старшокласника опосередкована одним з головних досягнень його віку –найчастіше проявами принциповості з боку старшокласника і прагнень всупереч наявним стереотипам іти шляхом незалежності й самостійності. У результаті старшокласник формує якесь цілісне уявлення про себе, починає усвідомлювати власну гендерну індивідуальність і неповторність. Його емоційне ставлення до себе набуває яскраво вираженого гендерного забарвлення, він починає робити спроби нівеляції негативних на його думку сексуальних рис, починає ставити перед собою завдання, спрямовані не просто на саморозвиток, а й на ґендерний саморозвиток. При цьому, найбільш сприятливі умови для формування особистості старшокласника у зв’язку з його прагненням до індивідуальності створюються тоді, коли він „займає сприятливу позицію в навколишньому середовищі” [190, с. 159]. Показником такої сприятливості, як відомо, є задоволеність своїм спілкуванням. У старшокласника дуже яскраво виявляється, з одного боку, прагнення до спілкування й спільної діяльності з однолітками, бажання жити колективним життям, мати близького друга, товаришів, з іншого, – не менш сильне бажання бути прийнятим, визнаним, поважаним товаришами. Це стає найважливішою потребою.

У зв'язку з цим важливого значення набуває той гендерний образ, яким послуговується старшокласник як засобом у досягненні ефективності спілкування. Даний образ може збігатися з визнаними у суспільстві гендерними стандартами, а може і не збігатися. У першому випадку простежується просоціальна лінія гендерного розвитку молодої людини, а в другому, – асоціальна. Цей факт необхідно враховувати в організації реального процесу, пов'язаного з формуванням ґендерної культури юнацтва.

Отже, розв'язання соціально-психологічних завдань юнацької соціалізації в межах формування гендерної культури перш за все пов'язано із становленням ґендерної самосвідомості особистості, її гендерної самоактуалізації і гендерного самоствердження, які на етапі шкільної освіти мають специфічний зміст і способи їх вирішення. І тут велика роль належить педагогам, у тому числі й соціальним педагогам, які цілеспрямовано розвивають рефлексію і саморегуляцію особистості старшокласника, стимулюють і створюють умови для адекватного самопізнання, саморозвитку, особистісно значущих і соціально прийнятних для самореалізації й самоствердження.

Вище було сказано, що процес розв'язання природно-культурних, соціально-культурних і соціально-психологічних завдань здійснюється в умовах певного соціокультурного середовища за посередництва інститутів і агентів соціалізації.

Про самі завдання нами було сказано вище. Тут же стисло охарактеризуємо основні інститути й агентів соціалізації старшокласників під час реалізації процесу формування у них ґендерної культури.

У соціально-педагогічних дослідженнях до інститутів і агентів соціалізації особистості старшокласника включають сім'ю, школу, позашкільні установи, співтовариства однолітків, референтні групи, друзів і подруг, засоби масової комунікації тощо. При цьому за термінологією, запропонованою А. Мудриком, названі інститути соціалізації утворюють так звані мікрочинники соціалізації, де під чинником соціалізації розуміють діючі на об'єкти соціального виховання умови, які

більш чи менш активно впливають на їх розвиток [193, с. 10-11]. Інститути й агенти соціалізації в класифікації Л. Мардахаєва утворюють соціокультурне середовище соціалізації, соціального виховання й соціального розвитку особистості [172].

Оскільки ми вивчаємо старшокласника як суб'єкта діяльності соціального педагога з формування ґендерної культури, то необхідно зупинитися на таких агентах соціалізації як сім'я, загальноосвітня школа й засоби масової комунікації, оскільки соціальний педагог відіграє роль посередника між старшим школярем і названими агентами.

Нами невипадково як основні агенти соціалізації позначені сім'я, школа і засоби масової комунікації. Сім'я – це фундамент, де формується особистість, школа – це установа, що сприяє соціальному вихованню підростаючих людей, відшліфовує їх особистісні й індивідуальні якості, а засоби масової комунікації – це той інститут, який закріплює у свідомості юнака певні поняття й стереотипи.

У сучасній вітчизняній літературі небагато досліджень сім'ї як основного агента соціального виховання старшокласників [176; 202; 241; 280]. Проте, нам вдалося виділити такі загальні її особливості як інституту й агента соціалізації старшокласників.

Без розуміння цих особливостей неможлива організація ефективного гендерного виховання молоді.

Короткий аналіз особливостей сучасної сім'ї показує, що в ній основними є стосунки між подружжям і стосунки між батьками й дітьми, які включають ставлення батьків до дітей і ставлення дітей до батьків. Подружня підсистема має життєво важливе значення для дитини, оскільки демонструє йому модель взаємин, що виявляються в повсякденних контактах. Ця модель несвідомо засвоюється дитиною і транслюється за межі сім'ї під час взаємодії дитини із зовнішнім світом [173].

Завдяки взаємодії з братами й сестрами, дитина виробляє стереотипи поведінки з соціально рівними партнерами, особливо в галузі співпраці й суперництва. Типи батьківського ставлення, стилі батьківського виховання, індивідуальні особливості членів сім'ї визначають комплекс сімейних

взаємин, який грає важливу роль в соціалізації особистості старшокласника.

Проте зазначеної властивості сім'ї з метою формування власне гендерної культури ще недостатньо.

Найважливішим інститутом освіти, що відіграє визначальну роль у процесі формування ґендерної культури особистості, є школа. Саме тут учні отримують різноманітні уроки гендерних відносин, які доповнюють уже набуті в сім'ї або суперечать їм. Оскільки індивідуальний розвиток людини і формування її соціальних ролей в старшому шкільному віці відбувається, перш за все, у результаті активної взаємодії з навколишнім середовищем, то саме школа є тим середовищем, яке забезпечує старшокласникам таку активну соціально-значущу взаємодію. Саме загальноосвітня школа, будучи найважливішим інститутом соціалізації старшокласників, відображає стан і основні тенденції гендерного розвитку суспільства. У свою чергу, суспільство, як гендерне утворення, відповідно впливає на школу, висуваючи їй певне соціальне замовлення на підготовку статевозрілого випускника, вимагаючи від загальноосвітньої установи мобільного, адекватного відбиття в освітньому процесі основних змін в галузі ґендерних відносин у суспільстві, в регіоні, країні, світі.

Також необхідно зазначити, що школа з низки питань гендерних відносин може відставати від прогресивних тенденцій суспільного розвитку. Продемонструємо це на прикладі явища фемінізації, прогресивним результатом якого стала різка актуалізація значущості жінки в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Фемінізація ж школи привела до встановлення жіночих еталонів поведінки. Ініціатива й автономія, властиві хлопчикам, не заохочуються, „ритуал взаємин перекриває зміст, а зовнішня дисципліна – самореалізацію" [42, с. 66]. Отже, від учнів чекають (і вимагають), щоб вони сиділи тихо, слухняно виконували вказівки, уважно слухали вчителя. Саме таку модель суспільство оцінює як типово „жіночу". Подібна фемінізація в освіті викликає деструкцію шкільних суперечностей, усього навчального процесу і в цілому виявляється в технократичному,

природничонауковому, тобто по суті „чоловічому" характері змісту освіти в середній загальноосвітній школі і в домінуванні „жіночих" форм організації навчання, що вимагають старанності, дисципліни, посидючості.

Становлення України супроводжується низкою проблем, пов'язаних із світоглядним, духовним потенціалом як кожної людини, так і суспільства в цілому. В умовах трансформації суспільства Українська держава прагне до творення громадянського суспільства, основу якого складають нові гуманітарні засади, що, в свою чергу, є передумовою демократичного устрою.

Сучасна ситуація з транснаціональними сім'ями в Україні є наслідком складної соціально-економічної обстановки. Особливої уваги держави сьогодні потребують діти мігрантів, життєвий досвід яких часто є недостатній для вирішення „дорослих" проблем. Необхідність швидкої міжкультурної адаптації, прояв кризи соціальної ідентичності, розвиток рольових установок і поведінкових характеристик (тобто адаптації й соціалізації, у тому числі гендерної) — усі ці фактори впливають на дітей-мігрантів одночасно, роблячи дану категорію дітей особливо вразливою.

Аналізуючи літературу, присвячену гендерним відмінностям у різних культурах, можна виділити три основні області їх прояву: перцептуальні / просторові / когнітивні здатності; конформность і підпорядкування; агресивність [4]. Дослідження І. Кона, О. Кісь та ін. свідчать, що хоча й існують гендерні відмінності, рівною мірою характерні для всіх культур, відмінності між чоловіками й жінками в кожній з даних областей можуть проявлятися по-різному залежно від даної культури.

Відомо, що наше сприйняття інших людей залежить від того, як ми їх „класифікуємо" за їх належністю до тієї чи іншої групи, соціально-економічного класу або за демографічними характеристиками (стать, вік, колір шкіри і т.п.). У повсякденному житті людина, як правило, позбавлена можливості піддавати критичному аналізу традиції, норми та ціннісні орієнтації − тому іноді чинить шаблонно, відповідно до

стереотипу, що склався. Культурними стереотипами людина керується не усвідомлено − їх вона вбирає через традиції, звичаї, зразки поведінки.

Культура, біологія, гендерні ролі й стереотипи взаємодіють між собою, породжуючи гендерні відмінності в психології й поведінці. Іншими словами, поділ праці й різниця типових для чоловіків і жінок форм поведінки, що з'явилися в результаті біологічних і фізіологічних відмінностей, у свою чергу стають джерелом відмінностей, що ставляться до області психології й менталітету. Таким чином, гендерні відмінності можуть розглядатися в якості результату статевих відмінностей, обумовлених формами поділу праці, що склався між чоловіками й жінками, та специфікою їх функцій, що пов'язані із продовженням роду.

Поряд із гендерними відмінностями, що існують у межах будь-якої окремої культури, існують також і психологічні гендерні відмінності між культурами. При цьому ступінь проявів, напрямок розвитку й сама природа таких відмінностей також можуть змінюватися від культури до культури. Так, якщо одна культура сприяє формуванню психологічних відмінностей певного типу, це не означає, що й інша досліджувана нами культура рівною мірою породжує той же тип відмінностей. З іншого боку, ми можемо виявити культуру, у якій даний тип відмінностей буде ще більш яскраво вираженим, ніж той, що був вивчений нами дотепер [1]. Отже, справа в тому, що гендерні відмінності є не просто не продуктом біологічних і культурних факторів, але впливають і на розвиток самої культури. Існує зворотний зв'язок між ними й такими проявами культури, як типи поведінки, гендерні ролі й гендерна рольова ідеологія. Таким чином, характер взаємозв'язків між культурою, поведінкою й психологічними характеристиками являє собою замкнене коло, у якім психологічним проявам гендерної диференціації належить найважливіша роль у впливі на спосіб життя, традиції й поведінка людей.

Специфіка діяльності з формування гендерної культури особистості у дітей з транснаціональних сімей полягає в необхідності обліку формування психологічної статі при

побудові педагогічного процесу. І справа тут не тільки в тому, що представники різних статей потребують диференційованого підходу з боку педагога (наприклад, при проведенні дискусії слід ураховувати, що дівчата віддають перевагу обміну думками, а не захисту певних позицій; вони менше схильні відкрито показувати свої знання, іноді просто соромляться говорити перед великою аудиторією [1]. Справа ще й у тому, що як усередині, так і поза освітніми установами школярі-мігранти змушені мати справу зі складним світом нових уявлень і стереотипів, які стосуються того, яка поведінка, зовнішній вигляд, мислення прийнятні для представників даної статі в даній культурі. Часто стереотипи, засвоєні в місцях колишнього проживання, стають протилежними до уявлень нової культури. Пояснити природу стереотипів, показати їхню історичну мінливість, етнічні особливості й соціальну обумовленість — такі основні завдання гендерної освіти у діяльності з формування гендерної культури особистості.

Гендерна освіта дітей-мігрантів полягає також і в тому, щоб допомогти їм упоратися із проблемами соціалізації, важливою складовою частиною якої є самоідентифікація дитини як хлопчика або дівчинки та прийняття, таким чином, певної соціальної ролі. Історично освітній простір орієнтується, насамперед, на конкретні труднощі, з якими можуть зіштовхнутися діти. Це можуть бути будь-які проблеми, що мають гендерний аспект: взаємини хлопчиків і дівчат у класі, різне відношення вчителів до хлопчиків і дівчат, дружба, перше кохання, насильство у взаєминах підлітків і т.д.

При організації діяльності з формування гендерної культури дітей-мігрантів педагогам необхідно враховувати, крім проблем, що були перераховані вище, ще особливий психологічний стан, пов’язаний з адаптацією до нової культури, а також стереотипні уявлення про прояви того або іншого гендера, засвоєних у місцях колишнього мешкання та тих, що склалися в родині дитини. Численні дослідження показали, що засвоєння шкільної програми хлопчиками й дівчинками залежить не тільки від формально пропонованих їм однакових вимог, але й від того, які уявлення про „вірну” для їхньої статі

поведінку вони одержали в родині і якою мірою загальна атмосфера в класі сприяє виявленню й обговоренню цих уявлень [3, с. 127].

Якщо дошкільники ще слабко сприймають відмінності між хлопчиками й дівчинками, то в шкільному віці закладається основа статеворольових стереотипів, тому особлива увага повинна приділятися гендерної адаптації дітей-мігрантів шкільного віку, особливо підліткового. Тут слід зазначити, що чіткі вистави дітей про „вірну" поведінку хлопчиків і дівчат не завжди збігаються з їхніми власними задатками й схильностями. Причому стереотипи можуть нав'язуватися як формальними соціальними інститутами (родиною, школою), так і неформальними (однолітками, засобами масової інформації). У першому випадку звичайно ідеться про традиційні стереотипи (хлопчиків готовлять до активної діяльності за межами сімейного кола, кар'єрних досягнень і агресивного самоствердження; дівчинок орієнтують на турботу про родину та чоловіка, самопожертву в ім'я родини. У другому випадку стереотипи розглядаються в аспекті „волі", „самоствердження", „відмови від стереотипів". Жіночі й чоловічі журнали, фільми, кліпи нав'язують дівчатам і хлопцям статеву розбещеність, споживацтво, індивідуалізм, зневажливе відношення до моральних цінностей. Оскільки все це вочевидь суперечить традиційним стереотипам, що здавна закріпилися в суспільній свідомості, немає нічого дивного в тому, що підлітки схвалюють такого роду стиль поведінки й мислення за прояв свободи особи. Завдання педагога в цьому випадку полягає в тому, щоб пояснити, що нові стереотипи не менш руйнівні для особистості, ніж старі, і найчастіше бувають ще небезпечнішими, тому що разом з особистістю руйнують і суспільні відносини.

Етнічний стереотип складає ту частину системи знань про світ, яка відображає відмінності між народами. На основі дихотомії „Ми – Вони" у його структурі виділяються два компоненти: автостереотип – сукупність атрибутивних ознак щодо дійсних чи уявних специфічних рис власної етнічної групи і гетеростереотип – сукупність атрибутивних ознак щодо інших

етнічних груп. „Ми – Вони” є узагальненим протиставленням. [4, с. 11]

Етноцентризм як почуття приналежності до певної людської групи із самого початку містив у собі усвідомлення переваги своєї групи над іншими. Ідея зверхності своїх звичаїв, норм, богів над чужими червоною ниткою проходить через будь-який народний епос, оповіді, легенди. Образ чужої етнічної групи в свідомості народу визначається перш за все характером його власних історичних взаємостосунків з цією групою. Представник пануючої нації (етносу) сприймає залежну народність перш за все крізь призму свого очолюючого положення.

Маючи в цілому ряд універсальних закономірностей, соціальний контекст відносин між чоловіком та жінкою конструюється по-різному у різних етносів. Гендерні особливості етносу відбиваються майже на всіх інших складових його культури, починаючи від економічної і закінчуючи етичною та художньо-естетичною. Тому величезний наскрізний пласт культури, що формується взаємодією між чоловіками і жінками як соціальними суб’єктами, позначимо поняттям „гендерна культура” [3].

Гендерна культура у нашом урозумінні це складне інтегроване динамічне утворення особистості, пов’язане з впорядкованою сукупністю соціально-статевих цінностей, статусів, норм і позицій.

Гендерна культура зумовлює подолання стандартних умов тоталітарного життя й утвердження рівності прав, людських взаємин між чоловіками і жінками в суспільстві.

Поняття „жіночність” та „мужність” у контексті гендерної культури зумовлені і біологічними особливостями, і культурою, а тому не скрізь і не завжди сприймаються однаково. Розуміння жіночості й мужності є різним у різних етнічних груп, релігійних конфесій та поколінь. Це притаманно, зокрема, й поліетнічній Україні. Не варто забувати, що творення гендерної культури потребує урахування її усталених і мінливих компонентів. Україна, як держава, де четверту частину населення становлять національні меншини, має відповідну

гендерну різноманітність. Звісно, ця різноманітність значною мірою впливає на всі сфери соціального життя.

У зв'язку з цим для діяльності з формування гендерної культури у дітей-мігрантів є значимим процес ресоціалізації, у результаті якого відбувається руйнування раніше засвоєних норм і зразків поведінки, слідом за яким іде засвоєння або вироблення інших норм. Як правило, ресоціалізація відбувається у зв'язку з втручанням у критичну й нерелевантну колишнім нормам ситуацію. Тому при роботі з дітьми з транснаціональних сімей особливо важливо не упустити початок ресоціалізації та дезадаптації.

Оскільки формування гендерної культури дітей-мігрантів, як і в інших дітей, залежить від учителів і батьків, велике значення має гендерна освіта учителів і інших дорослих. Коли мова йде про гендерну освіту дорослих мігрантів, мається на увазі, що його метою повинне стати залучення до базових знань, необхідних для вирішення конкретних проблем, з якими зустрічаються жінки і чоловіки, які прибувають на нове місце, та адаптуються до нових умов.

Процес формування гендерної культури проходить наступні етапи: формування гендерних знань, формування соціального досвіду гендерної взаємодії, формування гендерної рефлексії. Отже, по відношенню до роботи з формування гендерної культури у дітей-мігрантів можна запропонувати наступний алгоритм: 1) одержання інформації із усіх аспектів гендерної культури й культури соціуму; 2) вироблення дитиною особистого розуміння й відносини до всіх аспектів; 3) застосування на практиці знань і вмінь.

Кінцевою метою оволодіння знаннями, уміннями й навичками є гендерна культура дитини-мігранта, його перехід у статус суб'єкта цієї культури й подальше самовдосконалення в ній.

Таким чином, для виховання гендерної культури у дітей-мігрантів необхідно: виховання почав жіночності в дівчинок і мужності в хлопчиків як моральних якостей, специфічних для того або іншої статі; формування уявлень про якості мужності й жіночності, сімейних статевих ролях; подолання роз'єднаності

дітей різної статі, прагнення до взаєморозуміння; облік соціальних факторів при навчанні; індивідуалізація навчання на основі обліку фізичних і психологічних особливостей особистості дитини; формування вмінь представників різної статі взаємодіяти один з одним у спільній діяльності, чесності, довіри, щирості, взаємодопомоги; підготовка до виконання в майбутньому соціальних полових ролей.

Як вже було зазначено, щоб процес виховання гендерної культури у дітей-мігрантів був більш ефективним, подібна робота повинна організовуватися й з їхніми батьками. Для відстеження ефективності проведеної корекційній роботи можна використовувати наступні критерії: прагнення до співробітництва, зміна настрою, відхід у себе, агресивні реакції, захисні установки, тривожність, неприйняття інших і себе, конфліктність, емоційна напруга. Таким чином, основною метою та завданнями діяльності з формування гендерної культури у дітей-мігрантів повинно бути подолання тих стереотипів (гендерних і етнічних), які заважають успішному розвитку особистості дитину, щоб його поведінка більше залежала від його особистих схильностей, а не від необхідності поводитися „як заведено".

У зв'язку з цим відкриваються нові проблеми, що вимагають свого розв'язання, до числа яких належать подальша розробка теоретичних основ гендерного підходу до соціальної роботи з дітьми-мігрантами з урахуванням змісту загальної освіти й структури навчальної й виховної діяльності; виявлення й теоретичне обгрунтування педагогічних умов, що підвищують ефективність реалізації гендерного походу до навчання й вихованню дітей-мігрантів.

Що стосується засобів масової комунікації, то вони формують гендерну культуру старшокласників, оскільки є могутнім засобом систематичного розповсюдження ґендерної інформації (через друк, радіо, телебачення, кіно, звуко-, відеозаписи) як однієї з вищих духовних цінностей суспільства, мета якої стверджуватися у свідомості, поведінці й діяльності людей [255, с. 147].

Відзначимо, що масова комунікація включає дію як об'єктивних, так і суб'єктивних чинників, що взаємодіють між собою, і відбувається не тільки в результаті цілеспрямованої свідомої дії, але й стихійно. Тут під стихійною дією розуміємо такі механізми, потрапляючи під дію яких суб'єкт не здатний їх повністю усвідомлювати, а також не може ними свідомо управляти. Завдяки стихійній дії засобів масової комунікації на старшокласника, особистісні якості якого якраз знаходяться в процесі активного формування й розвитку, відбувається реалізація механізмів ідентифікації, прийняття й освоєння соціальних ролей. Так, наприклад, контент-аналіз телепередач засвідчує, що їх творці, зображаючи чоловіків і жінок, широко використовують гендерні стереотипи. Під час таких досліджень виявляється, що переважна більшість роликів експлуатує традиційний образ мужності, указуючи, що саме треба робити, щоб стати справжнім чоловіком [26, с. 43]. При цьому чоловіки й жінки зображуються в різних соціальних ролях, вони займаються різними видами діяльності, підсилюючи тим самим відмінності в сприйнятті статей.

Комунікаційні процеси відіграють важливу роль у формуванні гендерних стереотипів як штучним способом (через цілеспрямовану діяльність засобів масової комунікації, пропаганди, на рівні свідомості й несвідомих процесів), так і природним шляхом (через акумульований індивідуальний і груповий досвід, що відбиває певні історичні національно-культурні форми суспільної свідомості, виражені у вигляді повсякденних подань і у вигляді наукового знання). Ті соціокультурні даності, які оточують дитину з самого народження, сприймаються нею як єдино вірні, тому що підтверджуються в щоденній практиці. Хоча ЗМК не можуть нести відповідальності за вчинки, погляди та поведінку окремих осіб, мас-медіа, без сумніву, є впливовим засобом формування громадської думки, освітлення нових питань та поглядів.

Дослідник А. Бандура висловив ідею про те, що телебачення цілком здатне суперничати з родителями та вчителями як джерело рольових моделей для наслідування. У дослідженнях вибірок телевізійних програм, які забирали

кращий час в ефірі з 1969 по 1985 р. наводяться дані, що 71 % людей, що з'являються на екрані й 69 % головних героїв – були чоловіками [26]. Чоловіки зазвичай, показуються честолюбними, авантюрними, сильними, владними, в той час як залежність, підпорядкованість і слабкість залишаються за жінками. Чоловіки займаються захоплюючими справами, за які вони отримують нагороди, в той час як жінки виступають або в ролі помічників, або зайняті менш важливими, порівняно з чоловічими, справами, за які можуть мати незначні винагороди. Це так звана неусвідомлена ідеологія, що впливає на психологію чоловіків і жінок. Неусвідомлена тому що, людина перебуваючи під впливом цієї ідеології, часто не усвідомлює цього через те, що ці ідеї так широко розповсюджені, й на них не звертають уваги або ці ідеї подаються у прихованій формі й передаються таким чином, що їх просто не помічають і не обговорюють.

Реальність, що відбивається у засобах масової комунікації дуже впливає на формування особистості школяра. А. Мудрик виділяв існування особливого соціально-психологічного механізму, що одержав назву імпринтинг (закарбування) – „фіксація людиною на рецепторному та підсвідомому рівнях особливості життєво важливих об'єктів, що впливають на неї" [193, с. 12].

Таким чином, роблячи оцінку впливу дій засобів масової комунікації на особистість старшокласника, можна помітити, що в діяльності соціального педагога вони відіграють негативну роль. Саме засоби масової комунікації формують певні усталені стереотипи масової свідомості, що у свою чергу перетворюються на досить ефективні інструменти для маніпуляції масовою свідомістю.

Підсумуємо вищенаведене.

1. Процес формування ґендерної культури повинен одночасно бути і адекватним віковим завданням старшого школяра і сприяти посиленню їх розв'язання в контексті соціальної індивідуалізації особистості майбутнього громадянина. Парадигмальним підґрунтям розгляду старшокласника як суб'єкта процесу формування ґендерної культури нами обрано задачно-віковий підхід, що набув

широкого поширення в сучасній соціально-педагогічній теорії. У його основі лежить ідея про те, що на кожному віковому етапі перед людиною постає сукупність завдань, від сприятливого або несприятливого розв'язання яких залежить її розвиток. Процес формування ґендерної культури якраз і спрямований на забезпечення умов для благополучного вирішення цих завдань на кожному віковому етапі життєдіяльності людини.

2. Розглянуто три групи завдань старшого шкільного віку: природно-культурні (завершення фізичного і статевого розвитку, гармонізація всіх систем організму), соціально-культурні (оволодіння знаннями в обсязі програми загальноосвітньої школи, визначення ціннісних орієнтацій в професійній і непрофесійній сферах, вибір подальшого життєвого шляху, оволодіння навичками ефективної взаємодії з оточуючими особами своєї й протилежної статі, з різницею у віці, самореалізація у внутрішньому і зовнішньому планах), соціально-психологічні (гармонізація „образу Я", розвиток рефлексії, подолання маргінальності між станом підлітка і дорослості, проходження крізь рольову й особистісну невизначеність, сексуальна децентрованість у поведінці, гармонізація прагнення „бути як усі" і „бути не як усі"). Вирішення всіх трьох груп зазначених завдань у їх цілісній єдності покликане детермінувати успішний характер формування ґендерної культури старшокласника.

3. Вік старшокласника як суб'єкта процесу формування ґендерної культури, разом із віковими закономірностями, характеризується також соціально-педагогічною ситуацією розвитку, яка знаходиться під контролем, яким управляють інститути й агенти соціалізації. Соціально-педагогічна ситуація є об'єктивно-суб'єктивною реальністю і відображає певний рівень стану соціуму. Основними інститутами соціалізації старшокласника є найближче оточення, сім'я, загальноосвітня школа і засоби масової комунікації.

1.3. Діагностика ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників

Потреба в розробці нами педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників, в якості яких нами пропонується модельне бачення діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників, вимагала здійснити діагностику реальної практики формування ґендерної культури старшокласників в експериментальній загальноосвітній школі третього ступеня, розробити й упровадити педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників і оцінити результати дослідження.

Метою дослідно-експериментальної роботи стала перевірка комплексу педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. Для її реалізації звернемося до програми нашого експерименту.

Діагностика ефективності діяльності соціального педагога з формування ґендерної культури старшокласників на констатуючому етапі експерименту була підпорядкована таким завданням: 1) визначити наявний рівень розвитку гендерної культури старшокласників; 2) виявити умови, що позитивно впливають на педагогічний аспект діяльності соціального педагога з формування ґендерної культури; 3) здійснити апробацію розробленого діагностично-вимірювального апарату дослідження з метою його використання в умовах формуючого експерименту.

Перший етап був присвячений формулюванню завдань експериментальної роботи, встановленню обсягу вибірки дослідження, проведенню констатуючого етапу експерименту з метою визначення початкового рівня ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. На даному етапі використовувалися такі методи дослідження: анкетування, опитування, педагогічне спостереження, соціально-педагогічні й психолого-педагогічні методики; тестування; аналіз існуючих критеріїв сформованості гендерної культури, методи математичної статистики.

На другому етапі соціально-педагогічного експерименту були уточнені методики експерименту, проведена зовнішня

експертиза результатів констатуючого етапу експерименту, остаточно визначені експериментальна й контрольна групи. Під час роботи використовувалися такі методи: експертна оцінка, спостереження, бесіда, опитування.

Власне формуючому експерименту був присвячений третій його етап. Завданням третього етапу було впровадження технології діяльності соціального педагога з формування ґендерної культури старшокласників у реальну практику загальноосвітньої середньої школи. Для цього на базі загальноосвітніх шкіл № 1, № 43 і № 48 міста Луганська були створені дві експериментальні групи – 106 осіб і одна контрольна група – 48 осіб. Дослідна робота в експериментальних групах будувалася на основі розроблених педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників, а в експериментальній групі діяльність соціального педагога була обмежена стандартними умовами навчально-виховного процесу середньої загальноосвітньої школи.

Четвертий етап був присвячений проведенню контрольних зрізів, зіставленню результатів дослідження з положеннями гіпотези, узагальненню матеріалів дослідження й формулюванню висновків про переконливість висунутої гіпотези й можливості застосування отриманих розробок у практику соціально-педагогічної роботи в школі. На завершальному етапі застосовувалися такі методи дослідження: індуктивний і дедуктивний методи, анкетування, опитування, бесіда, проектні методи, методи математичної статистики.

Відповідно до зазначених етапів соціально-педагогічного експерименту нами були визначені такі завдання дослідно-експериментальної роботи: 1) створити умови, сприятливі для протікання соціально-педагогічного експерименту, підібрати об’єкти для експериментальної дії; 2) підтвердити факт відповідності висунутих у гіпотезі положень в результаті проведення експериментальної роботи.

Експертне опитування дозволило нам з’ясувати відношення педагогічного колективу до проблеми формування гендерної культури. Як експерти в нашому дослідженні

виступали експерти першого рівня: учителі, класні керівники, адміністрація школи, соціальні педагоги, шкільні психологи, медичний персонал; і експерти другого рівня: батьки учнів. Усього експертів 278 осіб.

Оцінка здійснювалася на основі застосування методів бесіди, інтерв'ювання, спостереження, аналізу документації щодо планування й організації навчально-виховного процесу, планів робіт класних керівників, психологів, планів засідань методичної ради.

У ході первинної експертної діагностики були отримані такі результати (причому експерти першого й другого рівнів були практично одностайні у своїх оцінках):

- у блоці питань, що з'ясовують значущість формування гендерної культури, 61,1 % усіх експертів указали на значущість діяльності соціального педагога з формування гендерної культури, 11,1 % указало на незначущість і 27,7 % експертів проявили індиферентність;
- у блоці питань про включення проблеми формування гендерної культури у сферу їх професійної діяльності 44,4 % експертів першого рівня дали ствердну відповідь, 5,5 % – негативну, 49,9 % – указали на періодичний характер проблеми;
- у третьому блоці питань про необхідність уключення формування гендерної культури старшокласників на підставі наукових обґрунтованих і експериментально перевірених технологій 59,4 % експертів дали позитивну відповідь, 39,1 % – негативну, 5,4 % – проявили індиферентність.

Таким чином, експертне опитування підтвердило необхідність спеціальної організації діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників на основі наукової обґрунтованої моделі формування гендерної культури.

Нами в процесі підготовки експерименту була створена відносно стабільна система критеріїв і показників ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників, за якими оцінюється ефективність

його діяльності. Це також створило умови для ефективної організації самого дослідження.

Наша система заснована на оцінці результатів діяльності через якості особистості старшокласників і визначається визнанням того, що розвиток і кар'єра людини неможливі без відповідних особистісних якостей, що саме в шкільні роки інтенсивно йде і практично завершується формування індивідуальності й характеру. Якості гендерної культури особистості в узагальненій формі є стійким станом діяльності й визначають ставлення людини до оточуючих людей й до самого себе. Змістовний бік, спрямованість дій і вчинків характеризують людину, його вихованість. З позицій методології системного підходу окремі якості, що розкривають ставлення людини до суспільства, до людей і до самого себе, вступаючи у взаємодію, народжують новоутворення – гендерну культуру.

Діагностика рівня ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників передбачає виділення основних показників, ознак і критеріїв її сформованості. Як було зазначено вище, основними показниками сформованості ґендерної культури виступають виділені структурні компоненти, інтеграційні вузли, що виявляються на рівні всіх трьох підсистем цілісної системи гендерної культури.

Головними принципами відбору критеріїв ми визначили такі: 1) принцип системності (за стрижневою ознакою – відповідність розвитку моральності особистості); 2) опора на світову, національну й регіональну нормативно-правову базу щодо проблем гендерної культури й досягнення гендерної рівності; 3) облік прогресивних досягнень сучасної науки (щодо діагностування критеріїв окремих підструктур особистості); 4) використання актуального практичного соціально-педагогічного досвіду навчально-виховних закладів; 5) доступність викладу критеріїв для практичного використання.

У процесі дослідження проблеми критеріїв ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників ми зверталися до робіт

В. Дудукалова, А. Мудрика, Л. Столярчук, В. Кравця, С. Харченка, С. Савченка та ін. [89; 193; 239; 270; 296].

Зважаючи на зручність застосування трирівневої шкали, ми використовуємо її для того, щоб виразити критерії через конкретні показники. Узявши за основу критерії виховання, доповнивши і скорегувавши їх відповідно до напряму дослідження, ми виділяємо такі критерії: сформованість ґендерних знань; сформованість соціального досвіду ґендерної взаємодії і сформованість ґендерної рефлексії.

Розроблена нами модель діяльності соціального педагога передбачає цілісний характер процесу формування ґендерної культури старшокласників, у результаті якого у нього формується система ґендерних знань, соціального досвіду ґендерної взаємодії і ґендерної рефлексії. Такий підхід відповідає визнаній логіці ґендерної культури, що розглядається нами як динамічне утворення особистості [9; 62; 97].

У дослідженні ми виходимо з припущення, що підсумком діяльності соціального педагога з формування ґендерної культури старшокласників визначається рівень сформованості їх ґендерної культури, тож головним показником ефективності діяльності соціального педагога в контексті дослідження є рівень ґендерної культури старшокласників.

Такий підхід до критеріальної бази щодо ефективності діяльності з формування ґендерної культури є найбільш актуальним на наш погляд, оскільки конкретніша деталізація рівнів сформованості ґендерної культури навряд чи буде точною й достовірною.

Отже, до критеріїв сформованості ґендерної культури старшокласників нами зараховано такі три критерії.

Перший критерій – сформованість ґендерних знань. Цей критерій орієнтований на розвиток інтелектуально-знаннєвої складової ґендерної культури.

Другий критерій – сформованість соціального досвіду ґендерної взаємодії. Основною його характеристикою є ступінь активності особистості в реалізації норм і цінностей ґендерної культури в процесі індивідуальної життєдіяльності.

Третій критерій – сформованість гендерної рефлексії. Цей критерій відображає рівень розвитку здатності бути самістю в ході гендерної соціалізації.

Цим критеріям відповідають розроблені нами показники й рівні, схематично представлені на таблиці 1.2 (див. табл.1.2 „Критерії, показники і рівні сформованості гендерної культури старшокласників").

Розробляючи ці рівні, ми виходили з таких загальних положень.

Проблема рівня досить широко представлена в соціологічній і психолого-педагогічній літературі. У даному дослідженні під рівнем розуміємо „якісно-кількісну характеристику системи в межах загальнонаукового системного підходу, яка визначає місце й значення певної підсистеми, включеної до даної системи" [181, с. 208].

Основний зміст рівня сформованості гендерної культури старшокласників визначається нами як набір певних знань, умінь і навичок, що визначають соціально схвалюване і соціально необхідне ставлення особистості до представників своєї й протилежної статі.

Виходячи з найбільш визнаного в наукових дослідженнях підходу до вибору кількісно-якісних оцінок рівня [205], нами виділено три рівні оцінки сформованості гендерної культури старшокласників: високий, середній і низький. Кожен з них характеризується різним ступенем відповідності вимогам, що висуваються діяльністю з формування гендерної культури.

При розгляді рівнів сформованості гендерних знань ми використовували трирівневу шкалу оцінки рівня засвоєння знань, яка була запропонована І. Конфедератовим і В. Симоновим. У вказаній шкалі виділяють три рівні знань: 1) рівень розрізнення (або розпізнавання) предмету; 2) рівень розуміння; 3) рівень застосування [205]. Близька система рівнів засвоєння знань розглядаються і в дослідженнях В. Беспалько [29]. Розмежувавши репродуктивний і продуктивний види діяльності і розглянувши їх структуру з погляду самостійності виконання, учений виділив такі рівні засвоєння навчальної інформації: 1) розпізнавання (учень виконує кожну операцію

діяльності, спираючись на опис дії, підказку, натяк – репродуктивна дія); 2) відтворення (учень самостійно відтворює й застосовує інформацію в раніше розглянутих типових ситуаціях, при цьому його діяльність є репродуктивною); 3) застосування (здатність учня використовувати набуті знання й уміння в нетипових ситуаціях; у цьому випадку його дія розглядається як продуктивна).

Згадані критерії і рівні засвоєння знань знайшли широке застосування в нашому дослідженні для оцінки ефективності сформованості гендерних знань у старшокласників. Тому, коли ми говоримо про низький рівень гендерних знань, то маємо на увазі розпізнавання, з середнім рівнем співвідноситься відтворення гендерних знань, а високому рівню відповідає свідоме застосування гендерних знань.

Рівень соціального досвіду гендерної взаємодії, у свою чергу, визначається рівнем засвоєння умінь і навичок діяльності. Згідно з теорією С. Рубінштейна [236] установлені такі рівні оволодіння учнями дій, що відповідають і навчальним умінням, і навичкам: 1) учні знайомі з характером даної дії, уміють виконувати її лише за достатньою допомогою вчителя (дорослого); 2) учні вміють виконувати дану дію самостійно, але лише за зразком, наслідуючи дії вчителя або однолітків; 3) учні вміють достатньо вільно виконувати дії, усвідомлюючи кожен крок.

Відповідно до завдань нашого дослідження, низькому рівню сформованості соціального досвіду гендерної взаємодії відповідає рівень реалізації вмінь адекватної гендерної взаємодії лише при достатній допомозі соціального педагога; середньому рівню сформованості соціального досвіду гендерної взаємодії – рівень сформованості навичок адекватної гендерної взаємодії, що виявляється в наслідуванні дій соціального педагога в гендерній взаємодії; високому рівню сформованості соціального досвіду гендерної взаємодії відповідає рівень сформованості усвідомлених навичок гендерної взаємодії.

При визначенні рівнів сформованості гендерної рефлексії нами використовувалася класифікація основних етапів у генезисі рефлексії, запропонована Ж. Піаже: 1) період

дооперацiйного мислення, коли дитиною усвідомлюються тільки мета й результат власної дії; 2) період конкретних операцій, коли відбувається усвідомлення тимчасової і функціональної послідовності дій; 3) період формальних операцій, коли усвідомлюються логічні операції, проведені над власними діями [221].

Таким чином, низький рівень сформованості гендерної культури старшокласників виявляється, на наш погляд, у відсутності гендерної рефлексії, середній – у наявності гендерної рефлексії на неусвідомленому рівні і високий – в усвідомленому рівні гендерної рефлексії старшокласників.

Табл.1.2

Критерії, показники і рівні ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників

Критерії	Рівні		
	Низький	Середній	Високий
Сформованість ґендерних знань	Знання особливостей чоловічої й жіночої індивідуальності		
	знає про особливості чоловічої й жіночої індивідуальності	знає зміст особливостей чоловічої і жіночої індивідуальності	уміє застосовувати знання про особливості чоловічої і жіночої індивідуальності
	Знання сутності гендерних ролей і стереотипів		
	знає про існування гендерних ролей і стереотипів	знає зміст суті гендерних ролей і стереотипів	уміє аналізувати суть гендерних ролей і стереотипів
	Знання про соціальну поведінку особистості в суспільстві		

	знає про соціальну поведінку особистості в суспільстві	має поверхневі знання про соціальну поведінку особистості в суспільстві	має глибокі знання про соціальну поведінку особистості в суспільстві
	Знання про абсолютну цінність прав чоловіків і жінок, свободу особистості		
	погано орієнтується в правах чоловіків і жінок	знання про абсолютну цінність прав чоловіків і жінок, про свободу особистості позбавлені єдності й не структуровані	уміє встановлювати наявність смислових і діяльнісних зв'язків в гендерній картині навколишнього світу
Сформованість соціального досвіду ґендерної взаємодії	Уміння орієнтуватися в соціальній ситуації, що склалася, прогнозувати її розвиток, аналізувати й давати гендерну оцінку процесам і явищам, що відбуваються в суспільстві, передбачати можливі труднощі, зумовлені існуванням гендерних стереотипів		
	не уміє самостійно орієнтуватися в ситуації, давати гендерну оцінку процесам, що відбуваються, передбачати можливі	уміє орієнтуватися в ситуації, давати гендерну оцінку процесам, що відбуваються, передбачати можливі труднощі за	уміє свідомо орієнтуватися в ситуації, давати гендерну оцінку процесам, що відбуваються, передбачати можливі труднощі

	труднощі	допомогою соціального педагога	
	Уміння будувати гуманні, довірчі й поважні стосунки з оточенням		
	низька пізнавальна активність, слабке володіння знаннями міжособистісної взаємодії	проявляє пізнавальну активність у сфері регулювання відносин на основі засвоєних соціальних норм	усвідомлено застосовує знання про міжособистісну взаємодію
	Уміння аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку		
	не уміє оцінювати себе і свої дії; відсутність роботи над собою, незадоволеність статусом у класі	при контролі з боку соціального педагога демонструє навички самооцінки і коректування своєї діяльності	розвинена здібність до різнобічного аналізу ситуації; коректування своєї поведінки на основі подальшої стратегії взаємин

Сформованість ґендерної рефлексії	Упевненість у собі, своїх силах, самоповага, наявність власної думки, самовираження		
	немає упевненості у власних силах	самоповага, упевненість у своїх силах мають неусвідомлений характер	свідома впевненість в успіху, адекватна самооцінка
	Уміння дати адекватну оцінку своїй діяльності з позицій гендера і скласти програму саморозвитку		
	невміння дати оцінку власної діяльності, скласти програму саморозвитку	є незрозумілості в програмі саморозвитку через відсутність усвідомленої оцінки своєї діяльності	уміння дати усвідомлену оцінку своїй діяльності, скласти програму саморозвитку
	Прагнення до самостійності		
	не виражено прагнення до самостійності	прагнення до самостійності неусвідомлено особистістю	розвинене внутрішньо мотивоване прагнення до самостійності

Особистість старшокласника як суб'єкта діяльності є динамічним утворенням, що розвивається в суперечностях і через суперечності, джерело яких лежить не тільки в зовнішніх діях, але в самій людині. Отже, процес формування гендерної культури має стадіально-рівневий характер, що визначає зрештою ступінь гендерної культури особистості. Рівні характеризуються відповідними критеріями, що дозволяють визначити ступінь ефективності організації соціальним педагогом процесу формування гендерної культури

старшокласників. Рівні тісно взаємопов'язані між собою, оскільки кожен наступний витікає з попереднього. Критерії знаходяться в безпосередньому підпорядкуванні рівням, у тісній єдності з показниками соціалізації і відповідають таким вимогам: адекватності, використанню об'єктивних показників, що характеризують успішність діяльності, застосуванню деяких показників з виділенням провідного. Таким чином, критерієм є узагальнений показник, що дозволяє судити про сформованість ґендерної культури старшокласників, а значить і про ступінь ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

Визначення рівня сформованості гендерної культури старшокласників здійснювалося за допомогою методик, що дозволяють найефективніше перевірити задані критерії (див. табл.1.3 „Діагностичні методики оцінки рівня сформованості гендерної культури старшокласників").

Табл. 1.3

Діагностичні методики ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників

№	Критерії й показники	Методики
1.	Сформованість гендерних знань	
1.1.	Знання особливостей чоловічої й жіночої індивідуальності	Методика-питальник для старшокласників „Що я думаю про „чоловіче" і „жіноче" у вихованні" [169, с. 222, 226-227]
1.2.	Знання сутності гендерних ролей і стереотипів	Методика-питальник „Прислів'я" І. Клециної, спрямована на виявлення ґендерних установок старшокласників [169, с. 302-304, 318-320]
1.3.	Знання про соціальну	Методика „Незавершені

	поведінку особистості в суспільстві	речення" щодо ролі чоловіків і жінок в суспільстві [169, с. 252-253]
1.4.	Знання про абсолютну цінність прав чоловіків і жінок, свободу особистості	Проективна методика „Дерево рівності" [78, с. 200-201]
2.	Сформованість соціального досвіду гендерної взаємодії	
2.1.	Уміння орієнтуватися в соціальній ситуації, що склалася, прогнозувати її розвиток, аналізувати й давати гендерну оцінку процесам і явищам, що відбуваються в суспільстві, передбачати можливі труднощі, зумовлені існуванням гендерних стереотипів	Статеворольовий питальник С. Бем [169, с. 298-299]
2.2.	Уміння будувати гуманні, довірчі й поважні стосунки з оточенням	Методика Ю. Орлова „Потреба в спілкуванні" [111, с. 365-366]
2.3.	Уміння аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку	Проективна методика „Треба – можу – хочу" [169, с. 877-878]
3.	Сформованість гендерної рефлексії	
3.1.	Упевненість у собі, своїх силах, самоповага, наявність власної думки, самовираження	Методика М. Куна і Т. Макпартленда „Хто Я" [169, с. 295-298]
3.2.	Уміння дати адекватну оцінку своїй діяльності з позицій гендера і скласти	Методика В. Юркевича „Пізнавальна потреба", адаптована до вимог

	програму саморозвитку	експерименту [111, с. 370-371]
3.3.	Прагнення до самостійності	Методика А. Меграбяна в модифікації М. Магомед-Емінова для діагностики мотивації афіляції [232, с. 314-318; 111, с. 373-375]

Вивчення сформованості знання особливостей чоловічої й жіночої індивідуальності відбувалося за допомогою методики-опитувальника „Що я думаю про „чоловіче" і „жіноче" у вихованні". Старшокласникам пропонувалося відповісти на 10 питань, метою яких було виявлення індивідуальних уявлень про „типово жіночі" і „типово чоловічі" риси особистості, сімейні ролі, професійні ролі.

Вивчення сформованості знання суті гендерних ролей і стереотипів старшокласників відбувалося за допомогою методики-питальника „Прислів'я", розробленою І. Кльоциною. Методика включає 15 тверджень, що стосуються традиційних уявлень про розподіл гендерних ролей. При роботі старшокласникам пропонувалося оцінити ступінь згоди з наведеними в бланку питальника думками.

Вивчення сформованості знань про соціальну поведінку в суспільстві відбувалося за допомогою методики „Незавершені речення". Старшокласникам було запропоновано придумати закінчення до десяти незавершених речень, кожне з яких належало до певного показника: міжособистісні стосунки, кар'єрні очікування, самореалізація тощо.

Вивчення сформованості знань про абсолютну цінність прав чоловіків і жінок, свободу особистості в експерименті відбувалося з використанням проективної методики „Дерево рівності". Старшокласникам пропонувалося намалювати дерево і записати те, що можна віднести до категорій кореня, стовбура і листя дерева (корінь – гендерні цінності, підходи і відносини, яких потрібно дотримуватися в системі людських взаємин; стовбур – гендерна політика; листя – поведінка, заснована на відповідності гендерним нормам).

Вивчення сформованості умінь орієнтуватися в соціальній ситуації, що склалася, прогнозувати її розвиток, аналізувати й давати гендерну оцінку процесам і явищам, що відбуваються в суспільстві, передбачати можливі труднощі, зумовлені існуванням гендерних стереотипів, відбувалося за допомогою статеворольового питальника С. Бем, який використовувався для виявлення ступеня виразу маскулінних і фемінних характеристик особистості. Питальник включає 60 прикметників, кожен з яких старшокласник оцінював за семибальною шкалою, виходячи з того, наскільки точно прикметник його характеризує. Старшокласники, що набрали значну кількість балів як за шкалою мужності, так і за шкалою жіночності, уважалися андрогінними і були віднесені до високого рівня сформованості зазначених вмінь; ті, що набрали високі бали за шкалою жіночності, але низькі – за шкалою мужності, уважалися жіночними, ті, що набрали високі бали за шкалою мужності, але низькі – за шкалою жіночності, вважалися мужніми, і ті й інші були зараховані до низького рівня; до середнього рівня були зараховані ті старшокласники, які набрали однаково низькі бали як за шкалою мужності, так і за шкалою жіночності.

Вивчення сформованості вміння будувати гуманні, довірчі й поважні стосунки з оточенням відбувалося за методикою Ю. Орлова „Потреба в спілкуванні". Міжособистісне сприйняття в групі залежить від багатьох чинників. Як один з основних факторів на міжособистісне сприйняття можуть впливати не лише міжособистісні стосунки, а й стосунки індивіда в групі, потреба індивіда в спілкуванні. Потреба в спілкуванні являє собою своєрідне тло, на якому протікає міжособистісна взаємодія. Старшокласникам пропонувалося позитивно чи негативно відповісти на 33 питання питальника, після чого оцінювався рівень у відповідності до виявлених нами під час теоретико-методологічного аналізу показників.

Вивчення сформованості уміння аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку відбувалося за допомогою проективної методики „Треба – можу – хочу". Методика являє собою набір незакінчених фраз, які

зосереджують увагу на реальних здібностях і ресурсах у взаєминах і дає реалістичне уявлення про рівень уміння аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку.

Вивчення сформованості упевненості в собі, своїх силах, самоповаги, наявності власної думки, самовираження відбувалося за допомогою методики М. Куна та Т. Макпартленда „Хто Я". старшокласникам пропонувалося записати двадцять відповідей на питання „Хто Я?". Питання „Хто Я?" логічно пов'язане з характеристиками сприйняття самого себе, тобто з образом Я або Я-концепцією. Відповідаючи на питання, людина зазначає ролі й характеристики-визначення, з якими вона себе співвідносить, ідентифікує.

Дослідження сформованості умінь давати адекватну оцінку своїй діяльності з позицій гендера й складати програму саморозвитку ґрунтувалося на методиці В. Юркевича „Пізнавальна потреба", адаптованої до вимог експерименту. На основі спостережень й бесід з учителями, представниками шкільного колективу, батьками старшокласників визначається рівень умінь старшокласників давати адекватну оцінку своїй діяльності з позицій гендера і складати програму саморозвитку.

Прагнення до самостійності оцінювалося за допомогою методики А. Меграбяна в модифікації М. Магомед-Емінова для діагностики мотивації афіліації з метою діагностики двох узагальнених стійких мотиваторів – прагнення до прийняття й страх знехтування. В оцінці рівня прагнення до самостійності ми брали до уваги ступінь вираження таких показників: прагнення до розв'язання задач діяльності без допомоги з боку інших людей, уміння поставити мету діяльності, здійснити елементарне планування, реалізувати те, що замислили, й отримати результат, адекватний поставленій меті, а також здатність до виявлення ініціативи й творчості в розв'язанні тих завдань, що виникають, мобілізуючи набутий досвід, знання, використовуючи пошукові дії.

Оцінка рівня сформованості усіх названих критеріїв здійснювалася відповідно до виявлених нами в ході теоретико-методологічного аналізу показників.

Результати діагностики рівня ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників в контрольній та експериментальних групах дозволяють зробити висновок про переважання низького й середнього рівнів ефективності.

Отже, для участі в експерименті нами були відібрані дві експериментальних і одна контрольна група. Відсутність між ними істотних відмінностей підтверджують близькі значення середнього балу (X) і стандартного відхилення (S), які свідчать про схожість груп за рівнем сформованості гендерної культури.

Констатувальний етап експерименту дозволив нам оцінити вихідний рівень сформованості гендерної культури старшокласників і визначити шляхи й засоби реалізації педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

Даний етап експерименту свідчить про переважання у старшокласників низького рівня гендерної культури, що доводить необхідність цілеспрямованої діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. Дані експертного опитування також підтвердили необхідність спеціальної організації діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників на основі наукової обґрунтованої моделі формування гендерної культури.

Таким чином, діагностика ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників підтвердила наше вихідне положення, що діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників набуде більшої ефективності, якщо в якості педагогічних засад будуть виступати мета, зміст та технологія діяльності соціального педагога з формування ґендерної культури старшокласників, які у своїй сукупності компонентами цілісної моделі діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

РОЗДІЛ ІІ.
ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ДІЯЛЬНОСТІ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

2.1. Модель діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників

Здійснене вище теоретико-методологічне вивчення старшокласника як суб'єкта процесу формування гендерної культури зумовлює необхідність представити соціального педагога як суб'єкта процесу діяльності з формування гендерної культури старшокласників.

Виходячи з сучасного тлумачення терміну „засади" у тлумачних словниках С. Ожегова, Н. Шведової, Д. Ушакова [207; 209; 285] як внутрішньої структури, виду, що обумовлює характер будь чого, того головного, на чому базується, вибудовується що-небудь; джерела, базису, під педагогічними засадами діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників ми на підставі теоретико-методологічного аналізу літератури з проблеми, що вивчається, будемо розуміти сукупність взаємопов'язаних теоретико-методичних положень, що найбільш повно характеризують та дозволяють оптимізувати процес діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. Педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників були нами розроблені й описані за допомогою компонентів моделі діяльності соціального педагога (мета, зміст та технології).

Зазначені обставини дають нам змогу звернутися до розробки теоретичної моделі діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

Для розуміння суті педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників застосовуємо системний підхід. Системна цілісність формування особистості є об'єктивною реальністю,

яка існує незалежно від нашого бажання. Більшість об'єктів і процесів, що оточують нас, є системними утвореннями.

Основним поняттям системного підходу є „система". В. Афанасьєв визначає цілісну систему як сукупність об'єктів, взаємодію яких викликає поява нових інтеграційних якостей, не властивих окремо узятим утворюючим систему компонентам [15]. Слід зазначити, що на інтеграційні якості як головну визначальну властивість цілісних систем указують О. Дубасенюк, Л. Занков, Т. Ільїна, В. Крутецький, М. Лукашевич та інші автори [58; 88; 105; 112; 146; 165; 240]. Таким чином, системне дослідження дозволяє вибудовувати наукову картину світу і її елементів у загальному взаємозв'язку і взаємообумовленості.

У сучасній науці найбільш ефективним методом системного аналізу дослідження об'єктів є метод моделювання.

Моделювання – це „загальнонауковий метод дослідження будь-яких явищ, що полягає в побудові й дослідженні особливих об'єктів (систем), – моделей (речовинних або знакових) інших об'єктів – оригіналів або прототипів" [151, с. 47]. Під моделлю розуміють „штучно створене для вивчення явище (предмет, процес, ситуацію тощо), аналогічне іншому явищу (предмету, процесу, ситуації тощо), дослідження якого утруднене або зовсім неможливе" [151, с. 47-48]. Теоретики в галузі моделювання підкреслюють, що моделі в усіх випадках виступають як аналоги об'єктів дослідження, тобто вони схожі з останніми, але не тотожні з ними.

Проблемі моделювання об'єктів соціально-педагогічної дійсності присвячено чимало робіт (А. Капська, С. Харченко, С. Савченко та ін.). Оскільки сучасні педагогічні системи, як зазначає С. Харченко, – це „складні системи з безліччю підсистем, то в них завжди можна знайти аналог, де однотипні педагогічні завдання вирішуються чудово" [296, с. 57]. Тим самим підкреслюється основна смислова характеристика моделювання в педагогічних дослідженнях, пов'язана з пошуком реальної аналогії предмету дослідження, де вирішення педагогічних завдань здійснюється успішно.

У процесі моделювання діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників нами враховувалися такі загальні вимоги, які висуваються до подібного роду досліджень: 1) врахування загальної структури діяльності; 2) вимоги компетентісного підходу; 3) розгляд соціально-педагогічної діяльності в рамках задачного підходу; 4) аналіз нормативних функцій у роботі соціального педагога.

Стисло їх охарактеризуємо.

При визначенні загальної структури діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників ми виходили із структури соціально-педагогічної діяльності, прийнятої у вітчизняній соціально-педагогічній науці. Найбільш чітко вона представлена в роботі О. Безпалько [20, с. 12-13] і схематично виглядає таким чином (див. рис.2.1. „Загальна структура соціально-педагогічної діяльності").

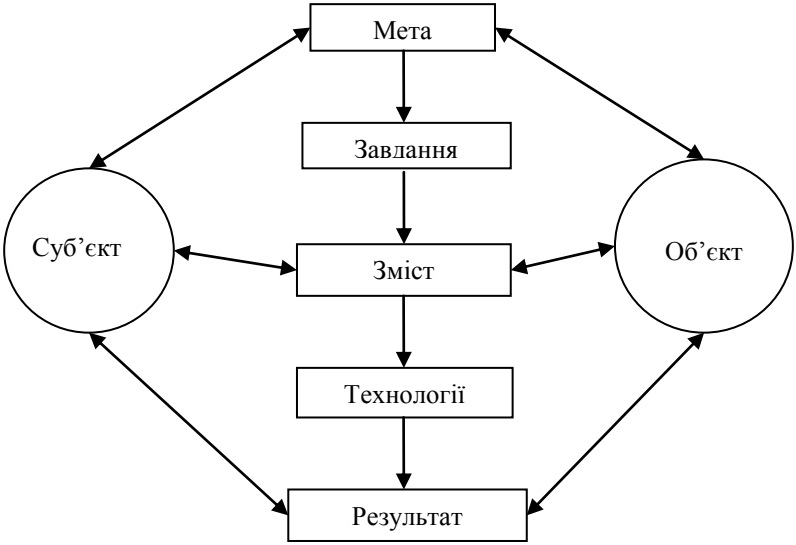

Рис. 2.1. Загальна структура соціально-педагогічної діяльності

Відомо, що сучасна загальна теорія професійної діяльності [25; 80; 90; 108; 113; 188] ґрунтується на парадигмі компетентнісного підходу. Суть його полягає в тому, що він заздалегідь задає ситуації включення суб'єктів діяльності в певну діяльність, що формує певні знання, уміння, навички й цінності – компетенції. Останні зміщують ціннісні орієнтації діяльності у напрямі професіоналізації, що дозволяє говорити про професійну компетентність фахівця. На необхідність підвищення професійної компетентності сучасного вітчизняного фахівця указують усі нормативно-освітні документи (Закон про освіту, Закон про вищу освіту, Концепція громадянського виховання, Стратегії модернізації змісту загальної освіти та ін.). Не є виключенням і діяльність соціального педагога.

Тому в дослідженні використовуємо таке визначення запропоноване Г. Дьяченко: професійна компетентність соціального педагога – це інтегроване особистісне утворення, що складається з суб'єктного досвіду, системи знань, умінь, особистісних якостей, які у сукупності забезпечують ефективність розв'язання професійних завдань, виконання професійних функцій та обов'язків [90]. Важливим показником рівня сформованості професійної компетентності соціального педагога є його готовність до розв'язання стратегічних та ситуативних завдань щодо різноманітних функцій професійної діяльності.

Компетентнісний підхід найтісніше пов'язаний з, так званим, задачним або ситуативним підходом, який, з одного боку, вимагає розглядати будь-яку педагогічну діяльність як рішення нескінченного ряду педагогічних завдань, а з іншого – оцінювати педагогічну діяльність за її результатами. Отже, уміння соціального педагога вирішувати ситуаційні соціально-педагогічні завдання, що постійно виникають в його професійній діяльності, є показником його компетентності [90; 188].

Оскільки ми розглядаємо в даному дослідженні засади професійної діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників у сфері загальношкільної освіти, то ці засади не повинні виходити за межі його

нормативних функціональних обов'язків, на що звертають особливу увагу М. Галагузова, Н. Городнова, С. Дмитрієва, Л. Мардахаєв, Л. Никитіна, В. Пазенок, Є. Хриков [67; 84; 173; 201; 215; 261; 302].

Діяльність з формування гендерної культури в системі соціально-педагогічної діяльності підпорядкована меті формування гармонійно розвиненої особистості і виявляється в кількох складових:

- моральна складова (гендерні особливості міжособистісних взаємин старшокласників; гендерні особливості формування культури інтимних почуттів);
- інтелектуальна складова (врахування в соціально-педагогічній діяльності психофізіологічних особливостей старшокласників обох статей, формування їх упевненості у розв'язанні інтелектуальних завдань);
- трудова складова (місце чоловіків і жінок на ринку праці, гендерні особливості вибору майбутньої професії, гендерна профорієнтація);
- правова складова (правове забезпечення гендерної рівності чоловіків і жінок; національні механізми встановлення демократії на гендерних засадах в Україні);
- фізична складова (формування фізичної культури старшокласників, особливості спортивних інтересів учнів різної статі);
- сімейна складова (роль батька й матері в гендерній соціалізації дитини, формування рис маскулінності й фемінінності);
- національна складова (знання про розвиток чоловічої і жіночої історії, роль чоловіків і жінок у формуванні національної свідомості громадян).

Отже, очевидно, що діяльність з формування гендерної культури підпорядкована завданням роботи шкільного

соціального педагога. Перейдемо до розгляду функціональних обов'язків шкільного соціального педагога.

До функціональних обов'язків діяльності соціального педагога відносять такі: 1) освітньо-виховну; 2) діагностичну; 3) організаторську; 4) прогностичну й експертну; 5) організаційно-комунікативну; 6) охоронно-захисну; 7) соціально-компенсаторну; 8) посередницьку [172, с. 14].

Щодо теми нашого дослідження, освітньо-виховна функція забезпечує цілеспрямований соціально-педагогічний вплив на поведінку й діяльність старшокласників і педагогів-вихователів, сприяє взаємодії всіх соціальних інститутів мікрорайону, школи, розвиває можливості самої особистості старшокласника як активного суб'єкта виховного процесу [41; 44; 171]. Вимоги освітньо-виховної функції діяльності соціального педагога визначають необхідність формування в людині відчуття власної гідності, усвідомлення своєї чоловічої / жіночої самоцінності, виховують позитивні якості маскулінності / фемінінності, шанобливе ставлення до представників своєї й протилежної статі, культуру взаємин статей.

Діагностична функція передбачає постановку „соціального діагнозу" процесу формування ґендерної культури старшокласників у школі, для чого проводиться вивчення особистісних особливостей і соціально-побутових умов життя дітей, сім'ї, соціального оточення; виявлення позитивних і негативних впливів на старшого школяра, а також різного роду супутніх проблем і явищ [6; 19; 81]. Аналіз діагностичної функції в аспекті діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників встановив необхідність спостереження за інтенсивністю діагностованих показників формування ґендерної культури впродовж усього процесу її формування.

Організаторська функція передбачає організацію спеціальної діяльності старшокласників, що сприяє цілям формування у них гендерної культури у відкритому мікросередовищі; впливає на відповідну організацію дозвілля; залучає сім'ю і громадськість у даний процес, будує гендерну систему стосунків дітей і дорослих [74; 75; 106; 137].

Прогностична й експертна функції діяльності соціального педагога полягають у складанні на основі спостережень і досліджень прогнозу негативних і позитивних боків гендерної ситуації розвитку групи, особистості, визначенні перспектив процесу гендерного саморозвитку й самовиховання особистості старшокласника, плануванні своєї соціально-педагогічної роботи на основі безперервного аналізу результатів формування гендерної культури старшокласників за певні періоди часу з урахуванням відповідних експертиз і оцінок [186; 197].

Організаційно-комунікативна функція сприяє включенню в процес формування гендерної культури старшокласників не тільки педагогічного колективу школи, а й усього потенціалу мікрорайону, школи; встановленню ділових і особистісних контактів; накопиченню інформації про позитивний і негативний вплив соціуму на формування гендерної культури старшокласників; формуванню гендерної системи взаємин в дитячому і підлітковому середовищі, а також у їх особистих взаєминах з дорослими [116; 121; 247].

Охоронно-захисна функція забезпечує використання наявного арсеналу правових норм для захисту гендерних прав і інтересів особистості; сприяє застосуванню заходів державного примусу й реалізації юридичної відповідальності відносно осіб, що допускають прямі або непрямі протиправні дії на підопічних соціального педагога; взаємодія з органами соціального захисту [60; 102; 103; 104; 107; 138].

Соціально-компенсаторна функція полягає в розробці й реалізації комплексу заходів, що сприяють вирівнюванню ґендерних можливостей для соціального старту, заповненню або компенсації соціально-гендерної неповноцінності юнака, що виникла внаслідок конкретних обставин [18; 51; 92].

Посередницька функція сприяє здійсненню зв’язків на користь старшого школяра між сім’єю, освітньою установою, найближчим оточенням [94; 95; 101; 119; 214].

Розглянуті вище парадигмальні підстави побудови моделі діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників дозволяють нам перейти до розгляду

кожного з компонентів відповідної моделі діяльності соціального педагога.

Враховуючи, що предметом нашого дослідження є сукупність педагогічних засад діяльності, при розгляді моделі діяльності будемо, з одного боку, враховувати педагогічні підстави (аспекти) цієї діяльності, а з іншого, – загальну структуру соціально-педагогічної діяльності (див. рис.2.1. „Загальна структура соціально-педагогічної діяльності").

Центральним елементом у структурі діяльності є її мета. Як зазначає С. Харченко у своїй докторській дисертації, мета діяльності соціального педагога – це „центральна стрижнева педагогічна категорія, що зв'язує воєдино всі основні компоненти навчально-виховного процесу і що значною мірою детермінує його результати" [296].

Найзагальнішою метою діяльності соціального педагога є створення умов для оптимальної соціалізації особистості вихованця [20, с. 13]. У межах нашого дослідження вказана мета локалізується у формуванні гендерної культури як аспекту гендерної соціалізації, тобто складової соціалізації в цілому, про що говориться в п. 1.1. „Формування гендерної культури як соціально-педагогічна проблема" нашого дослідження.

У зв'язку з цим у наший моделі метою діяльності соціального педагога є формування ґендерної культури, як допомога в гендерній соціалізації його особистості.

Зважаючи на той факт, що мета будь-якої діяльності – це її ідеальний результат, то за результат діяльності з формування гендерної культури старшокласників ми вважатимемо сформованість гендерної культури як якість їх соціалізованості.

Отже, результатом діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників є соціалізованість старшокласника, важливим компонентом якої є гендерна соціалізованість, основою якої є ґендерна культура особистості.

Розгорнена характеристика передбачуваних результатів відбита в критеріях ефективності моделі діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

Мета діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників конкретизується в завданнях зазначеного виду діяльності. Самі ж завдання ми визначаємо виходячи з функціональних обов'язків соціального педагога і загальної структури гендерної культури особистості (див. табл.1.1 „Структура гендерної культури особистості"). Ми визначаємо їх таким чином:

1) надання допомоги в придбанні гендерних знань;

2) надання допомоги в придбанні соціального досвіду гендерної взаємодії;

3) надання допомоги в придбанні здібностей до гендерної рефлексії.

Перейдемо до опису наступного компоненту моделі – до змісту діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. Відповідно до вимог педагогічної науки розробка змісту будь-якої педагогічної діяльності, у тому числі й діяльності з формування гендерної культури старшокласників, повинна відповідати таким положенням [79; 161; 250 і ін.]:

1) зміст повинен визначатися метою формування гендерної культури, яка, у свою чергу, конкретизується в його завданнях, адекватних структурі гендерної культури;

2) зміст повинен відповідати вимогам сучасної науки, враховувати парадигмальні підстави соціальної педагогіки при побудові моделі (суб'єкт-суб'єктна, діяльнісно-развивально-особистісна парадигми; системний, технологічний, компетентнісний, задачно-ситуативний підходи тощо);

3) зміст повинен будуватися на основі взаємозв'язку з освітньо-виховним процесом загальноосвітньої школи, у межах якого реалізується основний зміст діяльності шкільного соціального педагога;

4) зміст повинен відповідати вимогам задачно-вікового розвитку старшого школяра як суб'єкта формування ґендерної культури.

На підставі аналізу матеріалів наукових досліджень з проблем формування гендерної культури [78] нами виділені такі принципи, які повинні бути покладені в основу відбору й

реалізації змістовного аспекту діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників (див. табл.2.1 „Основні принципи діяльності соціального педагога з формування ґендерної культури старшокласників").

Табл.2.1

Основні принципи діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників

Принцип	Ознаки принципу
Гуманізм	Пріоритетність забезпечення прав і свобод чоловіків і жінок, творчий розвиток особистості, виховання гендерної гідності, розуміння значущості її автономності
Демократичність	Виховання прагнення до соціальної солідарності, справедливості, уміння конструктивно діяти й ухвалювати ґендерні збалансовані рішення
Послідовність і безперервність	Поетапне розширення інформаційного й практичного поля гендерного виховання в середній і вищій освіті, самоосвіті
Міждисциплінарність	Отримання гендерних знань під час вивчення різних навчальних дисциплін; узгодження змісту навчальних програм з метою і завданнями діяльності з формування ґендерної культури
Етнокультурність	Облік у змісті діяльності з формування гендерної культури етнонаціонального, регіонального культурного контексту, участь у соціальних і культурних акціях місцевих громад

Полікультурність	Наповнення діяльності з формування гендерної культури ідеєю універсальності прав людини, гендерної рівності національних культур, виховання особистості на засадах міжетнічної толерантності
Плюралізм	Виховання толерантного ставлення до різних світоглядних доктрин, діяльності гендерних громадських організацій

Отже, зміст діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників відповідно до вищенаведених принципів забезпечує реалізацію основної ідейної настанови гендерного формування особистості: людина – це не абстрактна цінність, а чоловік або жінка.

В основу відбору змісту діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників у нашому дослідженні покладені такі теоретичні положення, що враховують структуру гендерної культури (див. табл.1.1 „Структура гендерної культури”):

1. Для формування гендерної культури особистості необхідні знання про існуючу в суспільстві систему норм, правил і очікувань щодо чоловічої і жіночої поведінки. Без розвиненого сприйняття особистістю зазначених знань про ґендер неможливе формування гендерної культури.

2. Для формування гендерної культури повинна відбутися інтеріоризація гендерних знань. Тут змістовний аспект включається в процес переробки отриманої інформації, придбаної особою старшокласника під час навчання – виховання. Цей механізм забезпечує формування соціального досвіду гендерної взаємодії.

3. Для забезпечення високого рівня сформованості гендерної культури необхідна трансформація соціального досвіду гендерної взаємодії у здібність до гендерної рефлексії.

Перейдемо до розгляду конкретного змісту діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

І. Зміст знаннєвого блоку.

При розгляданні змісту знаннєвого блоку ми спиралися на праці І. Бережан-Вовк, Л. Бондаренко, Д. Гримшоу, І. Грошева, О. Дорохова, В. Знакова, В. Кагана, І. Кльоциної, О. Константинової, В. Кравця, А. Сиротюк та ін. [24; 39; 68; 70; 85; 96; 109; 115; 124; 137; 142; 229; 248; 266].

Оволодіння системою гендерних знань сприяє формуванню світоглядних орієнтацій особистості, створенню власної життєвої філософії, самоідентифікації і самореалізації особистості в кожній зі сфер суспільства.

Знаннєвий блок має такий зміст:

1) Особливості чоловічої і жіночої індивідуальності:

- культурні й соціальні чинники, що впливають на становлення гендера чоловіка або жінки;

- історія розвитку чоловічої і жіночої індивідуальності;

- роль чоловіків і жінок у формуванні громадянської свідомості.

2) Сутність гендерних ролей і стереотипів:

- характеристики маскулінності й фемінінності, що сприймаються як протилежні, доповнюючи друг друга;

- закріплення сімейних та професіональних ролей в залежності від статі.

3) Соціальна поведінка в суспільстві:

- місце чоловіків і жінок на ринку праці;

- гендерні особливості вибору майбутньої професії.

4) Абсолютна цінність прав чоловіків і жінок, свободи особистості:

- правове забезпечення ґендерної рівності чоловіків і жінок;

- національні механізми встановлення ґендерної демократії в Україні;

- можливості реалізації свого права на участь у суспільному житті.

Указаний зміст реалізується в діяльності суб'єктів, що беруть участь у формуванні ґендерної культури, при розв'язанні першої задачі (надання допомоги в придбанні ґендерних знань) у процесі формування гендерної культури.

Таким чином, у ході реалізації змісту знаннєвого блоку старший школяр набуває необхідних йому знань про гендерну культуру; у нього формується мотивація, спрямована на використання набутих знань у повсякденній діяльності й відповідні уміння щодо їх застосування; формується активна позиція особистості щодо реалізації ідеалів і цінностей ґендерної демократії в Україні, викорінювання всіх видів гендерної дискримінації.

Зовні ступінь засвоєння змісту гендерних знань виявляється в здібності старшокласника до міркування, як форми психічного відбиття навколишньої соціальної дійсності в ґендерних поняттях і судженнях [140].

II. Зміст блоку соціального досвіду гендерної взаємодії

При розгляданні змісту блоку соціального досвіду гендерної взаємодії нами використовувалися результати досліджень Ю. Альошиної, В. Білоусової, О. Богданової, Г. Волович, В. Дудукалова, Є. Ільїна, Т. Костигової, В. Кравця, Т. Кубриченко, В. Москаленко, А. Сизанова, Т. Снегиревої, Г. Тарасенко та ін. [5; 30; 33; 89; 111;129; 139; 142; 147; 189; 242; 244; 259; 272].

Блок соціального досвіду гендерної взаємодії, як було зазначено в п. 1.1. „Формування гендерної культури як соціально-педагогічна проблема" нашого дослідження, має такий зміст:

1) Орієнтація в ситуації, гендерна оцінка процесів, що відбуваються; передбачення можливих труднощів, заснованих на існуванні гендерних стереотипів:

- індивідуальні жіночі / чоловічі особливості хлопчиків і дівчаток, юнаків і дівчат, їх інтересів, схильностей;
- дії оточуючих у типових і проблемних ситуаціях процесу становлення гендерного суспільства;
- передбачення результатів своєї діяльності.

2) Гуманне, довірче й шанобливе ставлення до оточуючих:

- прийнятні ефективні технології в організації спілкування;
- дії, направлені на взаємодію з особами різної статі й різного віку;
- індивідуальність, неповторну і самоцінну особистість кожної дівчинки, дівчини і кожного хлопчика, юнака.

3) Статеворольова поведінка:

- типові проблеми, що виникають у процесі ґендерної взаємодії;
- умови, які спонукають удосконалювати свою власну чоловічу / жіночу індивідуальність;
- володіння собою, управління своїм настроєм.

Указаний зміст реалізується в діяльності суб'єктів, що беруть участь у формуванні гендерної культури, під час вирішення другої задачі (надання допомоги в придбанні соціального досвіду гендерної взаємодії) у процесі формування гендерної культури.

III. Зміст блоку гендерної рефлексії.

При розгляданні змісту блоку гендерної рефлексії ми спиралися на дослідження Б. Ананьєва, А. Асмолова, А. Ворожейкіної, Т. Говорун, В. Литвиненка, Д. Логвінової, Ю. Мислав'ського, Л. Никанорової, А. Осипкіної, Л. Столярчук та ін. [7; 13; 50; 63; 162; 163; 185; 200; 210; 270].

Блок рефлексії, як було зазначено в п. 1.1. „Формування гендерної культури як соціально-педагогічна проблема" нашого дослідження, має такий зміст:

1) Упевненість у собі, своїх силах, самоповага, наявність власної думки, самовираження:

- адекватна самооцінка;
- активна життєва позиція особистості.

2) Адекватна оцінка своєї діяльності з позицій гендера, програма саморозвитку:

- життєві плани й очікування особистості;
- програма досягнення поставлених цілей;

- перехід від ситуативної залежності до позаситуативної регуляції позитивної статеворольової поведінки.

3) Самостійність:

- відсутність потреби в особистісній підтримці для того, щоб просуватися далі й долати життєві перешкоди;

- високий ступінь упевненості в собі.

Указаний зміст реалізується в діяльності суб'єктів, що беруть участь у формуванні гендерної культури, під час вирішення третьої задачі (надання допомоги в придбанні здібностей до ґендерної рефлексії) у процесі формування гендерної культури.

Таким чином, у ході реалізації змісту блоку рефлексії у старшого школяра активізуються особистісні ресурси, виявляється сприяння тому, щоб людина могла самостійно відповідати за власне життя, вносити цінності ґендерної культури до взаємин з оточуючими; він націлюється на активну зміну відносин, процесів і соціальних інститутів на користь гендерної культури.

Отже, зміст діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників відображає роботу соціального педагога з формування у старшокласників гендерних знань, соціального досвіду гендерної взаємодії і гендерної рефлексії.

Подальша розробка моделі діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників була пов'язана з розробкою її технологічного елементу. Перш ніж перейти до його опису розглянемо деякі загальні моменти.

Спочатку необхідно звернутися до поняття „Соціально-педагогічна технологія", аналіз якого дозволить нам у загальному вигляді представити процесуальну складову моделі діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників, її внутрішні механізми і способи їх реалізації.

Найповніше, на нашу думку, основні смислові характеристики поняття соціально-педагогічної технології розкриті в дослідженнях Л. Мардахаєва [173]. На його думку, соціально-педагогічна технологія – один із шляхів, що склалися

на основі попереднього досвіду або виявилися й обґрунтувалися шляхом досягнення певної соціально-педагогічної мети. Вона може розглядатися як обґрунтування (опис) етапів, методів і засобів соціально-педагогічної діяльності, що забезпечують досягнення певного результату; як доцільна, оптимальна послідовність діяльності, спрямована на досягнення певної соціально-педагогічної мети.

Таким чином, як відзначає О. Безпалько „досягнення мети, виконання завдань і реалізація змісту соціально-педагогічної діяльності здійснюється за допомогою сукупності методів, прийомів, засобів та форм; вони є складовими різноманітних технологій діяльності соціального педагога" [20, с. 13]

У межах нашого дослідження важливо підкреслити також такі дві обставини.

Перша з них пов'язана з розмежуванням понять „Технологія" і „Метод".

Поняття „Методика" і „Технологія" трактуються по-різному, і питання про їх співвідношення залишається дискусійним. Проте, можна виділити дві основоположні точки зору.

На думку В. Сластьоніна [253], поняття „Методика" пов'язане з процедурою використання комплексу методів і прийомів виховання безвідносно до особистості суб'єкта, що їх здійснює, а педагогічну технологію розуміємо як суворе наукове проектування й точне відтворення педагогічних дій, що гарантують успіх, технологія визначається особистісними параметрами педагога.

На думку М. Галагузової [261] методика соціально-педагогічної діяльності є сукупністю змісту, методів, засобів і форм та контролю соціально-педагогічної діяльності. Технологія ж соціально-педагогічної діяльності представлена нею як сукупність методів і прийомів практичної соціально-педагогічної діяльності, що характеризується раціональною і доцільною послідовністю дій та застосуванням соціальним педагогом певного інструментарію.

Аналіз зазначених позицій показує, що вони схожі в одній принципово важливій для нас обставині: будь-яке педагогічне завдання може бути вирішене тільки за допомогою адекватної технології, що реалізовується кваліфікованим педагогом-професіоналом.

Стає очевидним, що завдання формування гендерної культури старшокласників може бути розв'язане за допомогою адекватної технології, що реалізовується професійним, в нашому випадку – шкільним, соціальним педагогом. Крім того, і методика, і технологія спрямовані на організацію діяльності як взаємодію з навколишнім світом. Тим самим технологія (методика) утворює процесуальну (операційну) складову діяльності. У такому розумінні ми й представимо технологічну складову моделі діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

Друга обставина пов'язана з типологією соціально-педагогічної діяльності. Ми вслід за вченими в галузі соціології, соціальної роботи дотримуємося такого погляду на типи соціально-педагогічних технологій, коли виділяються загальні, міждисциплінарні й конкретні, або локальні, технології [172; 276; 277].

Технологія формування ґендерної культури старшокласників, що нами розглянута, відноситься до локальної технології соціально-педагогічної діяльності, оскільки вирішує конкретну задачу ґендерної соціалізації на віковому етапі юнацького розвитку особистості. При цьому ця локальна технологія спирається на загальні технології (соціально-педагогічної діагностики, експертизи, передбачення тощо), міждисциплінарні технології (соціальної реабілітації, адаптації, профілактики тощо).

Технологічну складову моделі діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників утворюють три групи методик: 1) методика формування гендерних знань; 2) методика формування соціального досвіду гендерної взаємодії; 3) методика формування гендерної рефлексії.

Предметно вказана технологія буде розглянута в п. 2.2. „Впровадження технології діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників" даного дослідження. У цьому ж підрозділі розглянемо технології загального порядку.

До групи засобів, що утворюють методику формування гендерних знань, яка відповідає реаліям діяльності соціального педагога в загальноосвітній школі, ми відносимо проблемну лекцію, бесіду, дискусію, кейс-метод.

Лекція як метод формування гендерних знань покликана привернути увагу старшокласників до проблеми гендерних відмінностей, гендерної рівності й демократії, налаштувати їх на глибокі роздуми з приводу зазначеного. Така лекція повинна бути насичена показовими науковими фактами, характеризуватися точністю викладу, доступністю термінології, інформаційною насиченістю, емоційністю тощо.

Особливість зазначеного методу полягає в тому, що педагог під час викладу лекційного матеріалу не надає старшокласникам готових гендерних знань, а ставить перед ними проблеми, спонукаючи шукати шляхи їх вирішення. Тут діє стратегія „від проблеми до знань" [216, с. 160]. За задумом нашого експерименту педагог повинен контролювати весь процес, періодично надаючи юнакам нову гендерну інформацію й нові питання, роз'яснюючи найскладніші з них.

Проблемний виклад навчального матеріалу – найважливіша умова активізації уваги юнацтва до гендерної проблематики. Перевагу пробленого викладу матеріалу надаємо тоді, коли йдеться про мораль, етику взаємин, їх побудови при різних життєвих обставинах. Низка запитань допомогає молодим людям глибше усвідомити психологічну природу гендерних конфліктів, виробити вміння долати їх з позиції взаємоповаги, поступливості, партнерства, асертивності.

Застосування проблеми спонукає молодіжну аудиторію до роздумів, постійно стимулює висунути шляхи розв'язання проблеми, добираючи аргументи на користь різних, а то і полярних варіантів її вирішення.

Змістом лекторію стають такі теми як: „Що таке гендер”, „Гендерні стереотипи в життєдіяльності людини”, „Призначення чоловіка й жінки в суспільстві”, „Що означає бути чоловіком / жінкою”, „Образи чоловіків і жінок в класичних і сучасних витворах мистецтва”, „У чому полягає гендерна рівність”, „Ідеальна жінка, ідеальний чоловік”.

Лекторій з проблем, які пов’язані з формуванням гендерних знань, доповнюється системою бесід як методу активної взаємодії педагога та учнів, що застосовується у спільній діяльності соціального педагога й старшокласників під час загальношкільного навчально-виховного процесу для повідомлення нових гендерних знань, для закріплення, повторення, перевірки й оцінки [253, с. 225].

На додаток до системи бесід в методиці формування гендерних знань ми віднесли дискусійні методи, які створюють умови для висловлювання старшокласниками власних поглядів на проблему гендерної культури й інтересів, зіставлення їх з позиціями опонентів, обстоювання своєї думки. Для даного методу характерні вимоги наукового підходу до гендерних проблем, повага до аргументів опонента, послідовна критика роздумів учасників обговорення, компетентність учасників дискусійного процесу в обговорюваній темі.

Відомо, що дискусія – це ділова суперечка, використовувана при колективному обговоренні теоретичних питань, з метою оволодіння навичками застосування знань для аналізу дійсності [253]. Використання методу дискусії в експерименті відкриває можливість для старшокласників побачити себе очима інших, усвідомити особливості своєї взаємодії з оточуючими і свідомо формувати індивідуальний стиль діяльності. Спілкування стає головним способом передачі ґендерної інформації, за допомогою якого старшокласники обмінюються результатами пізнавальної діяльності, обговорюють їх; у юнаків з’являється відповідальність, задоволення від навчання [216, с. 154-156]. Таким чином, у цьому випадку гендерні знання старшокласниками здобуваються самостійно.

Метод дискусії, використовуваний як засіб для формування гендерних знань старшокласників, дає можливість побачити досліджуване питання з різних боків, зіставити протилежні й проаналізувати спільні позиції, формує у старшокласників уміння слухати й взаємодіяти з іншими людьми. Старшокласники накопичують конкретно-змістовний матеріал, який у подальшому обговоренні дозволяє виявити основні проблеми ґендерної культури й визначити варіанти їх вирішення.

Перед юнаками та дівчатами постають питання, на які потрібно дати обґрунтовані відповіді с точки зору андрогінності: „Чи можна хлопчикам дозволяти виявляти свої ніжні почуття так само, як і дівчатам? Чи не стануть хлопчики від таких „телячих ніжностей" менш мужніми?"

Ефективним способом активізації юнаків і дівчат для вирішення поставлених перед ними завдань є дискусія за заданим сюжетом. Її метою є успішне вироблення спільного групового рішення. Опираючись на висловлювання учасників та на матеріали самої дискусії. У ній виділяють фази орієнтування, оцінки та завершення.

Ціс фазам відповідають такі кроки:

1) визначення мети та теми дискусії (орієнтування);
2) збір інформації (знань, суджень, думок, нових ідей, пропозицій учасників) та збір альтернатив (варіантів вирішення проблем);
3) впорядкування, обґрунтування і спільна оцінка отриманої інформації – уточнення, аналіз та вибір альтернатив;
4) підбиття підсумків дискусії: співставлення цілей дискусії з отриманими результатами (завершальна фаза, власне вирішення проблеми).

До методики формування гендерних знань ми віднесли і кейс-метод, який у ході нашого експерименту використовувався з метою формування у старшокласників реалістичних уявлень про ґендерну культуру, усвідомлення ними специфіки ґендерної демократії, відпрацювання варіантів розв'язання проблемних, ґендерно-конфліктних ситуацій.

Кейс (Case study) – метод аналізу ситуацій. Суть його полягає в тому, що юнакам пропонують осмислити реальну життєву ситуацію, опис якої одночасно відображає не тільки будь-яку практичну проблему, але й актуалізує певний комплекс знань, який необхідно засвоїти при розв'язанні даної проблеми. При цьому сама проблема не має однозначних рішень. Кейс-метод має значну потенційну цінність. Він допомагає краще зрозуміти гендерну теорію; учить критично аналізувати різні проблемні гендерні ситуації й знаходити шляхи й способи їх вирішення; дає можливість учасникам навчання робити теоретичні узагальнення, виходячи з конкретних прикладів і використовуючи для цього теоретичні знання [80, с. 210-216].

Як інтерактивний кейс-метод викликає позитивне відношення з боку старшокласників, які бачать у ньому гру, що забезпечує засвоєння теоретичних положень і оволодіння практичним використанням матеріалу. Не менш важливим є й те, що аналіз ситуацій досить сильно впливає на формування світогляду юнаків, сприяє їх дорослішанню, формує інтерес і позитивну мотивацію щодо гендерних проблем [271].

З другою групою прийомів – методикою формування соціального досвіду гендерної взаємодії – найадекватніше співвідносяться методи гри і тренінгу.

Як було показано вище (див. п. 1.2. „Старшокласник як суб'єкт формування гендерної культури") у старших школярів гендерні уявлення базуються на взаєминах з ровесниками, в ході яких відбувається усвідомлення себе як представника певної статі, своїх потреб, пов'язаних з гендерним формуванням і розвитком. Ці уявлення перевіряються на практиці, в безпосередньому спілкуванні з протилежною статтю. Отже, одним з основних методів формування соціального досвіду гендерної взаємодії є організація спільної діяльності старшокласників для закріплення набутих гендерних знань, що реалізуються зокрема в сюжетно-рольовій грі. На наш погляд, ефективність сюжетно-рольової гри як різновиду вправи визначається тим, що вона психологічно готує вихованців до відтворення соціального досвіду поведінки в межах гендерної

культури в реальних життєвих ситуаціях, тобто сполучає гендерні пізнання, свідомість і дію.

Однією з характерних особливостей гри, як відомо, є те, що вона являє собою вид непродуктивної діяльності, мотив якої полягає швидше в її процесі, ніж у її результатах [242, с. 106]. Ділова гра служить, перш за все, „інструментом" розвитку творчого теоретичного й практичного мислення старшокласників, здібностей до аналізу гендерних проблем, постановки і вирішення суб'єктивно нових для юнаків завдань. Ухвалюючи „напівреальні" рішення, проводячи „напівреальні" дії, учасники гри знаходять можливість обрати правильну лінію поведінки й оптимальне вирішення проблем, що стоять перед ними [294, с. 116-117]. У дослідженні ми виходимо з визнання ролі ділової гри як методу інтерактивного навчання, що сприяє ефективній діяльності соціального педагога з формування соціального досвіду гендерної взаємодії старшокласників.

При розробці технології гри ми спиралися на розуміння того, що моделлю комплексної ділової гри є цикл сюжетно-тематичних ігрових програм, спрямований на формування у старшокласників соціального досвіду гендерної взаємодії в процесі засвоєння гендерно-соціальних норм. У запропонованому понятті, власне і полягає мета гри. Комплексна гра включає різноманітність творчих сюжетно-пізнавальних ігрових програм з урахуванням умов, тематики, цілей, завдань, за допомогою яких здійснюється головна надзадача – соціалізація старшокласників. Залучаючи учнів до різноманітності діяльнісної взаємодії зі світом, гра здатна представити їм широку палітру життєво необхідних, соціально цінних і особистісно значущих знань, умінь і навичок.

Сюжетно-рольова гра як форма гендерної просвіти є особливо ефективною у пізнанні морально-психологічних засад побудови людських взаємин. Юнаки та дівчата повинні віднайти у діалоговому спілкуванні шляхи розв'язання тієї чи іншої етичної проблеми, довести розв'язання життєвої колізії до логічного завершення. Практика показала високу ефективність застосування сюжетно-рольових ігор. По-перше, учасники прагнуть застосувати свій життєвий досвід у добідові сюжетної

лінії, а отже, замислюються над проблемою. По друге, сам процес гри викликає особливу емоційну атмосферу, коли у невимушеній обстановці вихованці дискутують на тему кожного варіанту сюжету, типовим чи нетиповим він є у реальному житті. По-третє, програвання ролей вимагає від її учасників певної ідентифікації з дійовими особами, що розширює межі образів Я і не Я.

В останні роки поширився так званий наративний метод дослідження моделей поведінки юнацтва самими молодими людьми, важливою частиною якого є рольове творення сюжету гендерних взаємин. Дослідницькі можливості наративного методу полягають у тому, що його застосування як засобу групового спілкування здатне викликати емоційне ставлення до обговорюваної проблеми, зворотний відгук (підтримку або заперечення) на основі співвіднесення з власним досвідом [167]. Це дозволяє продемонструвати типові сюжети оповідань членів групи яскравими виразними засобами. Останні, тобто пантоміма, вербалізовані акції, емоції надають сюжетній лінії нового смислу, який можна означити як як об'єктивізація проблеми або її типізація у життєвому досвіді кожного.

Методика формування соціального досвіду гендерної взаємодії включає в нашому дослідженні використання різних ігрових форм роботи соціального педагога: конкурси (ліричних віршів про жінку, матір, батька, любов тощо), вікторини („Що? Де? Коли?", „Брейн-ринг", „Хто хоче стати мільйонером?" та ін. з питаннями і завданнями, пов'язаними з ґендерною проблематикою), інсценування ситуацій спілкування, пов'язаних з проблемами порушення ґендерної рівності.

Доповнює метод гри серія тренінгів для старшокласників в межах діяльності з формування соціального досвіду ґендерної взаємодії, метою яких є створення сприятливих умов для формування ґендерної культури особистості старшокласника, а також сприяння ґендерній соціалізації хлопців.

При розробці змісту тренінгових модулів необхідно, на наш погляд, орієнтуватися на основні показники соціального досвіду гендерної взаємодії: формування уявлень про суть своєї

й протилежної статі; розвиток здібностей до самоаналізу, самопізнання; розвиток настанов, необхідних для успішної взаємодії статей; розвиток відчуття власної гідності й уміння поважати гідність інших людей незалежно від індивідуальних (гендерних) особливостей; формування психолого-педагогічних умінь і навичок спілкування чоловіка й жінки, включаючи глибинні інтимні сфери; здійснення переходу до ненасильницьких (толерантних) стосунків, заснованих на принципах кооперації, взаємної поваги, розуміння, терпимості.

Гендерний тренінг розглядається нами як спосіб прискорення психологічного розвитку та успішної самореалізації особистості незалежно від її статевої належності. Тому теоретичним підґрунтям побудови програми тренінгових занять слугувала інтеграція різних психологічних підходів, за винятком тих, які базуються на антропологічних відмінностях чоловіків та жінок. Кожне заняття є самостійним дидактичним компонентом, а фахівцям пропонується можливість комбінувати та включати додаткові вправи та завдання, кожне з яких має свою соціально-психологічну суть і дидактичне завдання у загальній концепції блоку.

У процесі треннігових занять було вироблено своєрідні гендерні правила, як-от: у побудові програми особистісного росту не може бути перешкод, пов'язаних із гендерними приписами; досягти гармонізації між статевої взаємодії можна лише за умови переборення власних гендерних стереотипів і усвідомлення того, що не може існувати жодних приписів щдо належної (правильної) чи неналежної гендерної поведінки; будь-яка зміна сімейного чи соціального статусу особи, наприклад, заміжжя не повинно розглядатися у контексті лише однієї статі та ін. Так, наприклад, від дівчат соціальний педагог може очікувати такої ж автономії поведінки, як і від юнака, і, навпаки, від юнаків можна очікувати, наприклад, вияву такої ж експрсевності, ніжності, чутливості, як і від дівчатю Тренінг гендерного зростання, зокрема, передбачав для юнаків: вправи на розвиток соціально-перцептивних навичок, саморозкриття, побудови емоційно-прихильних стосунків; а для дівчат – вправи

на розвиток навичок ділового спілкування, компетентності, впевненості в собі, незалежності, самостійності, креативності.

Отже, тренінгові програма сприяє набуттю вміння ставитися до себе з любов'ю і турботою, розширенню критеріїв само оцінних ставлень, поглибленню усвідомлення цінності свого індивідуального існування. Завдяки тренінговій програмі в юнаків та дівчат формувався більш адекватний образ чоловіка і жінки. Вагомим було усвідомлення образу майбутнього обранця і шляхів побудови егалітарних взаємовідносин з ним.

До третьої групи методик діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників – методики формування гендерної рефлексії ми віднесли творчі проектні технології, до яких входять метод творчого есе-роздуму і метод проекції.

Використання методу есе як короткої письмової творчої роботи юнака на певну тему обумовлене основною метою його написання, а саме: розкрити запропоновану тему шляхом наведення різних аргументів (тез). Вони повинні підкріплюватися доказами й ілюструватися прикладами.

Змістом методу письмової творчої роботи есе-роздуму є такі теми: „Я – чоловік / жінка, неповторна і унікальна особа", „Я очима інших", „Мій стиль взаємин з людьми: чоловіками, жінками, близькими", „Якби я народився (лась) дівчиною (хлопцем)", причому очевидною позитивною якістю методу є потенційна анонімність, що дозволяє старшокласникам почувати себе вільнішими у висловлюваннях щодо проблем гендерної культури.

Як додатковий до методу есе в методиці формування ґендерної рефлексії ми віднесли метод проекції, що полягає у складання ідеального образу свого гендерного „Я" з метою допомогти старшокласникам побачити перспективу власного особистісного зростання, розвивати здібності самому визначати життєві цілі, удосконалювати свою чоловічу / жіночу індивідуальність.

Як було нами сказано вище, в структуру педагогічної діяльності входять її суб'єкти. Як основні суб'єкти діяльності соціального педагога з формування гендерної культури

старшокласників ми виділяємо самого соціального педагога загальноосвітньої школи й старшокласника.

Детальна характеристика старшокласника як суб'єкта діяльності з формування гендерної культури нами була представлена в п. 1.2. „Старшокласник як суб'єкт формування ґендерної культури".

Особливості ж діяльності шкільного соціального педагога обумовлені специфікою діяльності з формуванню гендерної культури старшокласників і наочно конкретизуються у змісті всього дослідження. Тут же вважаємо за доцільне відзначити такі найбільш узагальнені погляди на розуміння соціального педагога як суб'єкта діяльності.

Соціальний педагог як професіонал отримує в ході своєї освіти, перш за все, методологічну систему знань з галузі суспільних і прикладних наук. У зв'язку з цим він є по відношенню до решти членів педагогічного колективу школи педагогом-методологом, який розробляє стратегію конкретної діяльності загальноосвітньої школи у сфері її соціально-педагогічних відносин і соціальних інститутів. Крім того, як методолог соціальний педагог повинен бути віднесений до розряду управлінця-організатора, тобто включатися в організацію оперативного циклу загальношкільного управління (аналіз, планування, організація, контроль корекція) [302].

Управлінсько-методологічна функція діяльності соціального педагога з необхідністю визначає його роль як посередника, центру, що пов'язує педагогічний колектив школи й найближче соціальне оточенням. Ця діяльність спрямована на реалізацію завдань соціалізації особистості школяра.

Усе сказане повною мірою стосується й соціального педагога, якщо розглядати його як суб'єкта діяльності з формування гендерної культури старшокласників.

Отже, при застосуванні метода моделювання в даному параграфі на основі вимог суб'єктно-діяльнісно-особистісної парадигми і компетентнісно-ситуативного підходу розроблена і описана модель діяльності соціального педагога з формування ґендерної культури старшокласників, яка в схематичному вигляді представлена на рис.2.2 (див. рис.2.2 „Модель діяльності

соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників”).

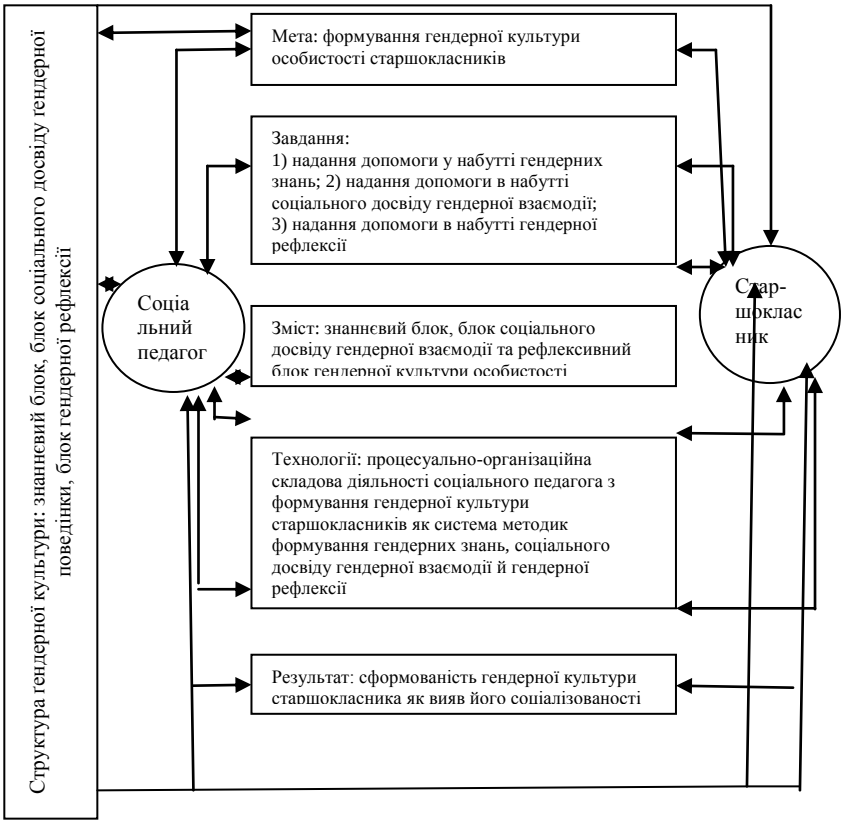

Рис. 2.2. Модель діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників

Таким чином, педагогічні засади діяльності соціального педагога, під якими ми розуміємо мету, зміст та технології діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників, водночас є компонентами цілісної моделі соціально-педагогічної діяльності.

Виходячи з визначення загальної структури соціально-педагогічної діяльності, визнаної у вітчизняній соціально-педагогічній науці, вимог компетентнісного й задачно-

ситуативного підходів, а також аналізу нормативних функцій в роботі соціального педагога визначена модель була розроблена й описана за допомогою таких компонентів: мета (формування гендерної культури старшокласників), завдання (надання допомоги в набутті гендерних знань, соціального досвіду гендерної взаємодії, здібностей до гендерної рефлексії), зміст (діяльність соціального педагога з формування гендерних знань, соціального досвіду гендерної взаємодії і гендерної рефлексії), технологія (сукупність прийомів та методів формування гендерних знань, соціального досвіду гендерної взаємодії; гендерної рефлексії), результат (сформованість гендерної культури старшокласника як вияв його соціалізованості), суб'єкти (старшокласник; соціальний педагог).

2.2. Впровадження педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування ґендерної культури старшокласників

Відповідно до предмету дослідження (сукупність педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників) була розроблена модель діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників (див. рис.2.2 „Модель діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників").

Як було показано при розгляді вказаної моделі (див. п. 2.1. „Модель діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників") технологія дозволяє на науковій основі забезпечити впровадження педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників у реальний процес соціалізації, соціального виховання й розвитку старшого школяра в межах загальноосвітньої школи.

У ході впровадження педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників ми виходили з таких загальних положень:

1) формування гендерної культури старшокласника – частина загального процесу його соціалізації в освітньо-виховному просторі школи, що виступає координованими соціальним педагогом зусиллями старшокласника, його сім'ї, школи з її мікрорайоном, спрямованих на гендерну соціалізацію старшокласника, результатом якої є певний рівень сформованості його гендерної культури, що відповідає сучасним соціокультурним моделям поведінки чоловіків і жінок у суспільстві гендерного рівноправ'я;

2) діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників як діяльність соціально-педагогічна є інноваційною, такою, що ставить собі за дидактичну мету привести в систему розрізнені елементи, заходи і напрями освітньо-виховної роботи школи і має особистісно орієнтовану спрямованість, що передбачає активну суб'єктну позицію старшокласника, будується на зацікавленій взаємодії сім'ї, школи, мікрорайону як чинників, інститутів і агентів соціалізації;

3) педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників є сукупністю компонентів цілісної моделі діяльності соціального педагога (мета, зміст, технологія);

4) шкільний соціальний педагог, реалізовуючи технологію діяльності з формування гендерної культури старшокласників, надає соціально-педагогічну підтримку школі, сім'ї й мікрорайону шляхом реалізації таких своїх функцій:

- аналітико-діагностичної (постановка соціального діагнозу гендерної ситуації в мікрорайоні загальноосвітньої школи);
- прогностичної (програмування й прогнозування процесу формування гендерної культури старшокласників в мікрорайоні загальноосвітньої школи, планування відповідних основ власної соціально-педагогічної діяльності згідно з аналізом гендерної ситуації);
- організаційно-комунікативної (сприяння включенню суб'єктів формування гендерної

культури старшокласників у зазначений процес на основі наукових обґрунтованих програм реалізації технології гендерної культури);

- коректувальної (здійснення корекції програм реалізації технології гендерної культури старшокласників);
- координаційно-організаційної (організація гендерно значущої соціальної діяльності старшокласників у відкритому шкільному середовищі);
- соціальної підтримки й допомоги (надання кваліфікованої індивідуальної допомоги старшому школяру в гендерному саморозвитку);
- соціально-профілактичної (організація системи профілактичних заходів з попередження гендерної поведінки старшокласників, що відхиляється від норми або є злочинною);
- реабілітаційної (організація системи заходів щодо соціально-педагогічної реабілітації й підтримки старшокласників з різноманітних гендерних проблем).

У ході дослідно-експериментальної роботи впровадження педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників у реальну експериментальну практику шкіл регіону відбувалося шляхом реалізації програми діяльності школи. Ми її умовно сформулювали як програму „Діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників".

У ході реалізації зазначеної програми соціальний педагог залучав до роботи фахівців Луганського обласного гендерного ресурсного центру, Луганського обласного центру роботи з жінками, Луганського обласного центру гендерної освіти, Луганського обласного центру „Чоловіки проти насильства", представників органів державної влади та самоврядування, батьківських комітетів, науковців, дослідників з питань гендерної рівності, представників громадських організацій, які мають відповідний досвід.

Програма „Діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників” відповідно до структурних компонентів гендерної культури була комплексом з трьох взаємозв’язаних і взаємообумовлених підпрограм: 1) „Формування гендерних знань”; 2) „Формування соціального досвіду гендерної взаємодії”; 3) „Формування гендерної рефлексії”.

Перейдемо до опису кожної з них.

При цьому необхідно зазначити, що віднесення того або іншого технологічного елементу до тієї або іншої підпрограми носить відносно-умовний характер, що природно, оскільки і сама структура гендерної культури, і сам процес її формування носять цілісний, системний, комплексний характер.

Підпрограма „Формування гендерних знань” ґрунтується на методиці формування гендерних знань, яка була нами розроблена на основі відповідної теорії (див. п. 2.1. „Модель діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників”).

Тут же вважаємо за необхідне зупинитися на наступному.

Формування гендерних знань у старшокласників здійснювалося в умовах особистісно орієнтованого виховання й освіти через їх рефлексивну діяльність, через роздуми, діалог, дискусії тощо. У цьому випадку відбувався не тільки особистісний розвиток кожного індивіда, але й трансформація отриманих знань і уявлень в його світоглядні пріоритети й ціннісні установки.

Така ідеологія визначала зміст, логіку всієї роботи з формування гендерних знань, структуру кожного методу, форми організації програми, яким надається перевага. Результатом засвоєння гендерних знань у цьому випадку стає привласнення старшокласниками ідей гендерного саморозвитку, тобто до старшокласника приходить розуміння того, що вищою цінністю індивіда стає цінність самості особи.

Істотною особливістю реалізації програми було і те, що в її основу була покладена колективна форма взаємодії суб’єктів формування гендерних знань, оскільки в людській особі

знаходяться в тісному взаємозв'язку її індивідуальна й колективна основи [140].

До основних методів, покликаних реалізувати підпрограму формування гендерних знань в ході формуючого експерименту, нами були віднесені проблемна лекція, бесіда, дискусія, кейс-метод.

Призначення проблемної лекції в експерименті – формування у старшокласників, перш за все, якостей творчого гендерного мислення. Виходячи зі стратегії „від проблеми до знань", педагог контролював увесь процес формування гендерних знань, періодично надаючи старшокласникам нову інформацію й нові питання-проблеми, показуючи можливі алгоритми вирішення найскладніших з них. Природно, що проблемна лекція завжди мала діалогічну форму, коли соціальний педагог, спираючись на гендерні знання, що вже є у старшокласників, і особистий досвід, за допомогою системи питань підводив їх до засвоєння нових гендерних знань.

Процес формування гендерних знань з використанням методу проблемної лекції здійснювався в нашому експерименті за наступною схемою:

1) соціальний педагог (або запрошений спеціаліст) проводить міні-лекцію, після чого ставить перед юнаками проблемне завдання;

2) кожна група самостійно виконує завдання;

3) отримані результати обговорюються всією групою;

4) ухвалюється загальне оптимальне рішення.

Проблемна лекція складала базову основу роботи відповідного лекторію для старшокласників, змістом якого було коло таких проблем відповідно до структури знаннєвого блоку гендерної культури (див. табл.2.2 „Зміст плану роботи лекторію з формування гендерних знань").

Табл.2.2

Зміст плану роботи лекторію з формування гендерних знань

№ з/п	Гендерні знання	Теми лекцій

1.	Знання особливостей чоловічої й жіночої індивідуальності	„Що таке гендер”, „Що означає бути чоловіком / жінкою”, „Образи чоловіків і жінок в класичних і сучасних витворах мистецтва”, „Ідеальна жінка, ідеальний чоловік”
2.	Знання сутності гендерних ролей і стереотипів	„Гендерні стереотипи в життєдіяльності людини”, „Призначення чоловіка й жінки в суспільстві”, „Справжня жінка” з погляду жіночих журналів”, „Справжній чоловік” з погляду чоловічих журналів”
3.	Знання про соціальну поведінку особистості в суспільстві	„Чоловіча агресія: культурна норма або девіація”, „Батьківство як чоловіча соціальна роль”, „Материнство як жіноча соціальна роль”, „Жіноча кар’єра як прояв фемінізму XXI століття”
4.	Знання про абсолютну цінність прав чоловіків і жінок, свободу особистості	„У чому полягає гендерна рівність”; „Законодавчі основи забезпечення гендерної рівності в світовій і вітчизняній практиці”

Як приклад опишемо хід проблемної лекції на тему „Вплив гендерних стереотипів на життя людини”.

Лекція починалася із створення педагогом проблемної ситуації, яка формує у свідомості старшокласників мотив оволодіння новими гендерними знаннями. Для цього лектор повідомляв, що сучасні педагоги й психологи почали використовувати нові терміни, такі як „Гендер”, „Гендерні стереотипи”, „Гендерна роль”; розглядав з аудиторією поняття „Стать” і „Гендер”; наводив приклади звичайної поведінки

чоловіків і жінок у різних життєвих ситуаціях; визначав разом з юнаками особливості чоловічої й жіночої поведінки; говорив про участь чоловіків і жінок у різних сферах суспільної діяльності (матеріальне виробництво, виховання дітей, соціальне управління, духовне життя). Потім педагог обговорював із старшими школярами, що таке роль і які ролі виконують в житті чоловіки й жінки, розглядав поняття „соціалізація", стисло розповідав про поступове засвоєння дитиною в процесі свого зростання й розвитку норм і правил поведінки, властивих його статі. Після цього старшокласникам пропонувалося самостійно сформулювати такі поняття: „гендер", „гендерні стереотипи", „гендерна роль". Поставлена педагогом проблема вирішувалася індивідуально кожним старшим школярем. Але у зв'язку з тим, що одна і та ж проблема різними людьми може сприйматися і вирішуватися по-різному, то отримані результати обговорювалися і зводилися до такого формулювання понять, яке б влаштувало кожного старшокласника і співвідносилося з професійними уявленнями педагога.

Аналогічним чином нами була розроблена методика проведення бесіди й дискусії, основною формою реалізації яких у нашому дослідженні став дискусійний клуб, який своїм змістом доповнив зміст лекторію з формування гендерних знань. Теми занять дискусійного клубу з формування гендерних знань старшокласників відбиті в тематичному плані роботи зазначеного дискусійного клубу (див. табл.2.3 „Тематичний план занять дискусійного клубу з формування гендерних знань старшокласників"). З метою актуалізації інтересу до тематики занять теми формулювалися у формі афоризмів, висловлених відомими особами.

Табл.2.3

Тематичний план занять дискусійного клубу з формування гендерних знань старшокласників

№	Гендерні знання	Теми занять

з/п		
1.	Знання особливостей чоловічої й жіночої індивідуальності	„Анатомія – це доля” (З. Фрейд) [292]
2.	Знання сутності гендерних ролей і стереотипів	„Жінкою не народжуються, жінкою стають” (С. де Бовуар) [31; 32], „Усередині статей більше відмінностей, ніж між статями” (А. Комптон-Бернетт) [132], „Дівчатка швидше вчаться відчувати, ніж хлопчики – мислити” (Франсуа Марі Аруе Вольтер) [48]
3.	Знання про соціальну поведінку особистості в суспільстві	„Оскільки писати вміли в основному чоловіки, усі нещастя на світі були ними приписані жінкам” (С. Джонсон) [82], „Люди завжди будуть такими, якими роблять їх жінки” (Ж.-Ж. Руссо) [238]
4.	Знання про абсолютну цінність прав чоловіків і жінок, свободи особистості	„Жінка, що прагне бути схожою на чоловіка, так само потворна, як жінкоподібний чоловік” (Л. Толстой) [283], „Коли чоловіки нешанобливо ставляться до жінки, це майже завжди показує, що вона перша забулася у своїх стосунках з ним” (Д. Дідро) [83], „Емансипація означає рівний статус різних ролей” (А. Стасінопулос) [268]

Процес діяльності з формування гендерних знань за допомогою дискусії здійснювався за такою схемою:

1) кожна група виступає із заздалегідь підготовленими невеликими доповідями, у процесі чого старшокласники можуть ставити доповідачам питання;

2) педагог ставить дискусійне питання, для вирішення якого потрібний якийсь час і більша напруга розумової діяльності юнаків;

3) старшокласники готуються й оголошують результати своєї роботи;

4) отримані варіанти відповідей на поставлені питання виносяться на загальне обговорення;

5) підбиваються підсумки.

Прикладом реалізації вказаного методу служить заняття дискусійного клубу на тему „Емансипація означає рівний статус різних ролей" (А. Стасінопулос), яке входило в загальний план роботи дискусійного клубу в межах нашого експерименту. Для проведення дискусійного заняття з цієї теми старшокласникам завчасно давалося завдання представити й описати суспільство, вільне від гендерних стереотипів, продумати переваги нового соціального порядку для чоловіків і жінок, для розвитку індивідуальності кожного члена суспільства. Кожен учасник готував повідомлення про своє розуміння й бачення ідеї гендерної рівності. Безпосередньо під час самої дискусії, після виступу доповідачів, соціальний педагог пропонував старшокласникам подумати й дати відповідь на питання, які гендерні норми й цінності є основою демократичного суспільства. У кінці дискусії, після обговорення заданого завдання старшокласники дійшли загального висновку. З'ясувалося, що вірність, ніжність, надійність, щирість, уміння прощати, терпіння, уміння любити і піклуватися – одні з головних якостей особистості чоловіків і жінок, які сприяють гармонізації міжособистісних стосунків.

Кейс-метод використовувався в нашому експерименті як метод гендерних ситуацій, пов'язаних з вирішенням гендерних конфліктів у формі ситуативної гри.

У процесі реалізації підпрограми формування гендерних знань залежно від складності тем, що складають зміст гендерних знань, для організації ситуаційних ігор були використані кейси різної складності (див. табл.2.4 „Зміст ситуацій в рамках використання кейс-метода у формуванні гендерних знань старшокласників").

Табл.2.4

Зміст ситуацій в рамках використання кейс-метода у формуванні гендерних знань старшокласників

№ з/п	Гендерні знання	Зміст ситуації
1.	Знання особливостей чоловічої й жіночої індивідуальності	Ситуація-ілюстрація „Відмінності в сприйнятті хлопчиків і дівчаток, чоловіків і жінок"
2.	Знання сутності гендерних ролей і стереотипів	Ситуація-вправа „Нейтралізація гендерних стереотипів особистості"
3.	Знання про соціальну поведінку особистості в суспільстві	Ситуація-оцінка „Асоціальна гендерна поведінка особистості в суспільстві"
4.	Знання про абсолютну цінність прав чоловіків і жінок, свободу особи	Ситуація-ілюстрація „Порушення гендерних прав особистості"

Розглянемо для прикладу ситуацію-вправу „Нейтралізація гендерних стереотипів особистості в сімейному вихованні".

Як завдання давалася конкретна сімейна ситуація: хлопчик просить маму купити йому ляльку, старшокласникам пропонувалося розіграти ситуацію в контексті традиційно-патріархальної й егалітарної сім'ї й порівняти підходи батьків до однієї і тієї ж проблеми.

В інсценуваннях традиційно-патріархальної сім'ї старшокласники відзначали повчальність батьків, що не залишає дитині можливості змінити ситуацію, вони вважають тільки

свою позицію правильною. Під час аналізу ситуації старшокласники усвідомлювали, що подібна поведінка батьків заважає вільному розвитку дитини, навішує на нього ярлик статі.

В інсценуваннях егалітарної сім'ї старшокласники відгукувалися на прохання дитини, не загострюючи увагу на тому, що є іграшки, в які грати „можна", а є такі, в яких грати „соромно" для хлопчика. У ході аналізу ситуації старшокласниками був усвідомлений той факт, що якщо батьки не загострюють увагу на проблемі статі, не протиставляють хлопчиків і дівчаток один одному, вони тим самим залишають за дитиною свободу поведінки.

Таким чином, підпрограма „Формування гендерних знань" як елемент програми формування гендерної культури старшокласників реалізовувалася нами в ході формуючого етапу дослідно-експериментальної роботи за допомогою розробленої змістової технології формування гендерних знань. До основних операційно-технологічних компонентів указаної підпрограми були віднесені проблемні лекції, бесіди і дискусії, кейс-метод.

Змістово-операційна складова наступного компоненту програми „Діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників" представлена в нашому дослідженні підпрограмою „Формування соціального досвіду гендерної взаємодії", яка описана технологіями гри й тренінгу.

Перейдемо до їх короткого опису.

Основою методики комплексної ділової гри, що дозволяє формувати соціальний досвід гендерної взаємодії як комплекс відповідних знань, умінь, навиків і складних стереотипів, у підпрограмі формування соціального досвіду гендерної взаємодії була ідея занурення старшокласників у гендерні проблеми.

Зміст комплексної ділової гри будувався на основі змісту блоку соціального досвіду ґендерної поведінки в структурі гендерної культури особистості (див. табл.1.1 „Структура гендерної культури особистості") відповідно до змісту відповідного блоку в моделі діяльності соціального педагога з формування гендерної культури особистості (див.

рис.2.2 „Модель діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників”).

Ігрові блоки були спрямовані на формування таких умінь: орієнтуватися в ситуації, давати гендерну оцінку процесам, що відбуваються; передбачати можливі труднощі, зумовлені існуванням гендерних стереотипів; будувати гуманні, довірчі й поважні стосунки з оточуючими; аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку. Ділові ігри, що входять до методики гри для формування соціального досвіду ґендерної взаємодії старшокласників представлені на рис.20. „Ділові ігри з формування соціального досвіду гендерної взаємодії” (див. табл.2.5 „Ділові ігри з формування соціального досвіду гендерної взаємодії”).

Табл.2.5

Ділові ігри з формування соціального досвіду ґендерної взаємодії

№ з/п	Соціальний досвід гендерної взаємодії	Ігри
1.	Уміння орієнтуватися в соціальній ситуації, що склалася, прогнозувати її розвиток, аналізувати й давати гендерну оцінку процесам і явищам, що відбуваються в суспільстві, передбачати можливі труднощі, зумовлені існуванням гендерних стереотипів	Інтелектуальні ігри „Що? Де? Коли?”, „Брейн-ринг”, „Хто хоче стати мільйонером?”, присвячені гендерним проблемам
2.	Уміння будувати гуманні, довірчі й поважні стосунки з оточенням	Конкурси ліричних віршів про жінку, матір, батька, любов; конкурс фоторобіт за напрямами: „Усвідомлене батьківство”, „Нові жіночі ролі”, „Гендер в символах”, „Стоп

		сексизм!”
3.	Уміння аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку	Інтелектуальна гра „Ерудит”; рольова гра „Останній герой”; рольова гра „Зйомка фільму”

Як на прикладі зупинимося на описі методики гри „Ерудит” в межах діяльності соціального педагога з формування вміння аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку в підпрограмі формування соціального досвіду гендерної взаємодії.

Педагог ділить старшокласників на мікрогрупи для подальшої роботи. Кожна мікрогрупа отримує завдання, на виконання якого відводиться десять хвилин, після чого група презентує завдання і свою думку щодо нього.

Для мікрогруп були визначені такі завдання:

1) Проаналізувати сімейні традиції, вплив шкільного середовища на формування ґендерної культури особистості;

2) Дати характеристику чоловікам і жінкам, яких можна вважати економічно незалежними або економічно залежними в нашому суспільстві;

3) Визначити можливості отримання перспективної й високооплачуваної роботи для чоловіків і жінок;

4) Пояснити проблеми жінки, що робить кар’єру;

5) Проаналізувати основні стереотипи щодо можливостей професійного зростання чоловіків і жінок;

6) Проаналізувати вплив батька й матері, усіх членів сім’ї на виховання особистості;

7) Навести позитивні й негативні моменти в житті працюючої жінки. Чи потрібно взагалі жінці працювати?

Тренінговий метод використовувався в нашому формуючому експерименті за допомогою впровадження серії тренінгів, зміст модулів яких представлений на табл.2.6 „Теми тренінгових модулів формування соціального досвіду гендерної взаємодії” (див. рис.21. „Теми тренінгових модулів формування соціального досвіду гендерної взаємодії”).

Табл.2.6

Теми тренінгових модулів формування соціального досвіду ґендерної взаємодії

№ з/п	Соціальний досвід ґендерної взаємодії	Тренінгові модулі
1.	Уміння орієнтуватися в соціальній ситуації, що склалася, прогнозувати її розвиток, аналізувати й давати гендерну оцінку процесам і явищам, що відбуваються в суспільстві, передбачати можливі труднощі, зумовлені існуванням гендерних стереотипів	Тренінг гендерної ідентичності [169, с. 218-325]
2.	Уміння будувати гуманні, довірчі й поважні стосунки з оточенням	Тренінг гендерної толерантності [169, с. 325-336]
3.	Уміння аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку	Тренінг рольової ідентифікації й актуалізації [169, с. 487-500]; Тренінг „стратегії переходу до нової моделі гендерно-соціальної поведінки” [169, с. 852-882]

Як на прикладі зупинимося на модулі тренінгу гендерної толерантності.

Методика тренінгу гендерної толерантності умовно була нами розділена на три взаємозв’язані блоки: Я, Ти, Ми.

У першому блоці старшокласник діставав можливість зрозуміти самого себе: вглядітися в свій зовнішній вигляд, задуматися про власний характер і поведінку, усвідомити свою значущість для оточуючих тощо. Завдяки заняттям цього блоку

юнаки набагато інтенсивніше, ніж зазвичай, знайомилися один з одним, адже про себе розповідав кожен. Далі, чим більше кожен старшокласник дізнавався про себе, свою індивідуальність, тим легше йому було зрозуміти, що будь-яка інша людина теж унікальна й єдина у своєму роді. Більше того, при цьому старшокласник усвідомлював, що його власна цінність (як і цінність будь-якої людини) визначається тим, чим він цікавий для оточуючих, що він здатний зробити хорошого для інших людей.

В умовах сьогодення для збалансованого людського розвитку визріла гостра необхідність уникнення будь-якої упередженості та дискримінації людей на підставі належності до певної статі. Спрямування особистісного розвитку хлопчиків та дівчаток, юнаків та дівчат, чоловіків та жінок повинно іти шляхом збереження рівності в їхніх правах та можливостях. Доцільно заохочувати молодь засвоювати все краще від обох статей, набуваючи рис андрогінної особистості. Незалежність, упевненість, турбота, чуйність, креативність, доброта, тактовність – цінні та корисні риси як для дівчат, так і для юнаків.

Отже, в блоці Я були закладені ідеї двох наступних блоків.

Орієнтовна структура модуля блоку „Я” тренінгу ґендерної толерантності була представлена таким чином.

Етап 1. Знайомство.

Старшокласники і педагог розсаджуються по колу. Педагог пропонує всім представитися в довільній формі: назвати ім’я (як учасник хоче, щоб до нього зверталися), один прикметник, що найбільш ємко характеризує учасника з його точки зору, а також те, що він уважає за потрібне розповісти про своє публічне Я.

Етап 2. Презентація особистого гендерного образу.

Після процедури знайомства педагог пропонує старшокласникам представити себе групі вже як чоловіка або жінку (відповідно до статі).

Для цього пропонується за допомогою фломастерів або фарб зобразити свій особистий герб на аркуші паперу. Герб у

символічній формі показує оточуючим устремління й позиції людини. Контур герба розділяють на чотири області. У лівій частині фіксуються головні досягнення в житті; у середній – те, як людина себе сприймає; у правій частині акцентуються головні цілі в житті; нижня частина герба відводиться для позначення головного життєвого девізу.

На роботу відводиться приблизно півгодини. Після закінчення учасники представляють один одному свої герби й девізи. Ставляться уточнювальні питання, обговорюється подібність гербів і девізів.

Етап 3. Вправа „Перевертиши" і групове обговорення.

На аркуші паперу, прикріпленому до дошки, маркерами в дві колонки треба записати „типово чоловічі" й „типово жіночі" якості, які пропонуються учасниками. Склавши список з 20-30 якостей у кожній колонці, педагог звертає увагу старшокласників, що всі ці якості були взяті з досвіду учасників і просить подумати про те:

- чи зустрічалися учасникам жінки або чоловіка з протилежними якостями (добрий – злий, розумний – дурний, сильний – слабкий тощо);

- чи може цією ж якістю володіти людина іншої статі (чи може жінка бути мужньою? чоловік – ніжним і дбайливим?).

Група неминуче приходить до висновку, що явними й безперечними є тільки фізіологічні відмінності. Усе інше – відносно, відмінності між індивідами в одній групі можуть перевершувати відмінності між статями.

Етап 4. Вправа „Пізнай своє Я".

Завдання педагога сприяти цілісності свого Я, що височіє над різноманітними іпостасями; сприяти формуванню впевненості у пізнанні та побудові своєї особистості.

Ведучий каже, що дана вправа є логічним продовженням попередньої, вона дасть змогу чітко сформулювати для себе те, до чого кожен прийшов самостійно кілька хвилин тому. Він просить разгорнути аркуш із додатком „Пізнай своє Я". Потім дає вказівку сісти зручно, вирівняти спину. Він починає повільно голосно читати, а учасники читають разом з ним упівголоса. Інтонацією педагог підкреслює висновки: „Я – це те,

що здатне володіти і керувати моїм інтелектом, емоціями, фізичним тілом і усіма моїми психічними процесами". І урочисто закінчує: „Справжнє щастя, справжнє досягнення приходить тільки тоді, коли відкриваєш справжнє Я. Пізнати Я – висока ціль і важлива мета людського життя. Завдяки цьому зміцнюється віра у себе, свої здібності, у власні сили та життєздатність".

Ведучий повинен читати повільно, щоб кожен учасник міг осмислити те, про що йдеться. Під час обговорення треба заохочувати юнаків та дівчат до обміну враженнями, до розповіді про те, чи задумувалися вони колись над тими речами, про які дізналися під час виконання цієї вправи і попередніх, а також спонукати до знаходження рівноваги між своїми бажаннями і вимогами оточуючих.

Етап 5. Вправа „Лист до себе".

Завдання вправи – спрямувати кожного учасника на усвідомлення любові до себе; сприяти усвідомленню юнаками та дівчатами самоцінності; закріпити навички самоаналізу.

Ведучий каже, що, незважаючи на те, якими учасники бачать себе – гарними чи поганими, веселими чи сумними, впевненими в собі чи не зовсім, – кожен є неповторною особистістю, зі своїми чеснотами та вадами. Існування кожної людини є дуже цінним, бо вона є унікальною і неповторною у своєї індивідуальності. Після обговорення гендерної автобіографії кожного учасника, ведучий пропонує ім. написати листа до найближчої людини у світі – до себе. Він закликає сконцентруватися на своїй особистості, постаратися, щоб листи були проникнути любов'ю до себе. Особливу увагу звернути на свої досягення і представляти їх тільки позитивно. Коли листи вже написані, ведучий питає учасників, хто хотів би зачитати свого. Після прочитання листів ведучий запитує про почуття та думки, які викликані цією вправою.

Вступна промова до цієї вправи є дуже важливою, оскільки йдеться про спрямування учасників на любов до себе, на безумовне прийняття своєї особистості. Під час написання листів можна слухати спокійну музику.

Важливим є обмірковування думок та почуттів учасників після того, як бажаючі зачитають свої листи. Необхідно з'ясувати, чи змінилося в учасників ставлення до себе і таке інше. Доцільно для більш чіткого закріплення у свідомості кожного учасника уявлення про свою цінність, спільно виробити певні установки, наприклад: „Розмовляйте з людьми, які вас схвалюють. Отримуйте від них підтвердження того, що вас цінують – за особистісні чи професійні якості. Ведіть помітки про важливі переговори і рішення, які ви прийняли самостійно, взявши на себе відповідальність. Якщо ви когось переконали, поясніть собі, як вам вдалося це зробити. Звертайте увагу на те, що ви вмієте робити добре і підкреслюйте свої здібності. Якщо ви боїтесь фінансових проблем, то додатково спробуйте чітко зозуміти свої доходи і витрати, строго плануйте свої фінансові справи". Необхідно зрозуміти власні мотиви для прийняття рішень і визначити засоби, які можна на це спрямувати.

Ця вправа допомогає учасникам зробити одну з найважливіших для себе речей – полюбити самого себе, усвідомити свою любов. Ознайомлення з листами інших дозволяє побачити, як ровесники сприймають себе, що саме цінують у собі, порівняти свої думки та почуття зі сприйняттям даної вправи рештою учасників.

Етап 6. Завершення заняття.

Завдання педагога звернути увагу на відносність стереотипних уявлень про фундаментальні суперечності чоловічого й жіночого і звернути увагу старшокласників на те, що різноманітність соціостатевої поведінки людей в житті недостатньо усвідомлюється.

Заняття другого блоку – блоку „Ти" – тренінгу ґендерної толерантності приводили старшокласників до цілої низки відкриттів, сенс яких, виражений іншими словами, позначався таким чином: всяка людина, зокрема для одного юнака незнайома, чужа, для іншого – своя, Ти; усяка людина при цьому для себе є особистістю, тобто Я; Ти і Я взаємопов'язані і взаємозалежні; у душевному й духовному сенсі особисте багатство людини обумовлене тим, скільки людей сприймають

його особисте Я як близьке їм, рідне для них Ти; стати значущим Ти для інших непроста справа, що вимагає значних усвідомлених зусиль.

Очевидно, що і в цьому блоці не тільки відбувалося проникнення в іншого, але і продовжувало освоюватися діалектичне співвідношення понять Я і Ти в контексті ґендерної культури, і це наближало юнаків до усвідомлення Ми, без чого немає соціального досвіду високодуховного порядку.

Гендерна культура, як зазначалось вище, розглядається нами як система соціально-економічних, правових та етнопсихологічних умов існування суспільства, що сприяє становленню чоловіка та жінки як рівних соціальних істот.

Блок „Ти" тренінгу гендерної толерантності включає ознайомлення молоді з азами гендерної культури, її компонентами – гендерними ролями; очікуваннями соціуму щодо поведінки чоловіка та жінки, стилю їхнього одягу, оволодіння професійними знаннями; знаходження спільного та відмінного у чоловічій та жіночій психології; усвідомлення та поборення гендерних стереотипів.

Учасники повинні дійти висновку: хлопчики та дівчатка, юнаки ті дівчата, чоловіки та жінки мають багато подібного у характерах, поведінці, бажаннях та стосунках і зовсім небагато відмінного. Отже, вважати іншу стать протилежною за людськими властивостями було б помилково, як і вважати всіх хлопців і дівчат подібними між собою. Як хлопці, так і дівчата в межах своєї статі можуть мати набагато більше відмінностей, ніж між статями.

Орієнтовна структура блоку „Ти" тренінгу ґендерної толерантності була представлена таким чином.

Етап 1. Перші спогади усвідомлення себе хлопчиком або дівчинкою.

Група ділиться на підгрупи по 5-7 чоловік у кожній. Всім пропонують пригадати конкретний момент, коли людина вперше відчула себе хлопчиком або дівчинкою. У кожній групі учасники записують на папері свій випадок і де це трапилося.

- Які відчуття викликала робота в групі і подальше складання списку?

- Чи були ці спогади комфортними?

- Коли жилося легше – до або після усвідомлення себе особистістю певної статі?

Етап 2. Вправа „Я і мої гендерні ролі”.

Завдання вправи – ознайомити учасників з виникненням та розвитком чоловічих та жіночих (гендерних) ролей.

Поняття „гендер” є одним з базовиз у соціальній психології, етнопсихології, психології сім’ї, оскільки гендерна стратифікація пронизує всі сфери суспільного життя: функціонування сім’ї, культурно-освітніх закладів, структуру економічного виробництва, політичного державотворення тощо. Послуговуючись ним, антропологія, психологія та педагогіка узагальнюють існуючі в буденній свідомості визначення понять „чоловік” та „жінка”. Уявлення про „жіноче” і „чоловіче” в стилі поведінки, рисах характеру, сімейному та соціальному статусі виявляються як на особистісному рівні, так і в культурі в цілому. Наприклад, за становищем жінки в суспільстві визначають його характер, рівень розвитку. Тобто гендерні відмінності (гендерна асиметрія) досить об’єктивно відображає культурний розвиток суспільства та особистості.

Сім’я і суспільство завдяки соціалізації перетворюють індивіда як біологічну істоту на істоту суспільну. Те, що у чоловіків та жінок різна психологія, сприймається багатьма як вроджена схильність, біологічна природа, але не як результат засвоєння соціальних ролей. Біологічні відмінності між „слабкою” та „сильною” статями очевидні. Адже чоловіки не можуть при всьому їхньому бажанні народити дитину, вигодувати її грудьми. У всьому світі чоловіки у середньому на 7 % вищі зростом за жінок, мають удвічі більшу масу м’язів (новонароджені хлопчики переважають дівчат у зрості, дівчатка ростуть швидше за хлопців, проте їхній ріст припиняється, як правило, після першої менструації, а хлопчики ростуть до 18 років). Тривалість життя чоловіків менша, ніж у жінок.

Соціальні норми, які визначають функції, обов’язки чоловіків та жінок у сім’ї та суспільстві, називають гендерними ролями. Дотримання гендерної ролі – це комбінація всього, що людина робить, говорить, як поводиться, щоб відповідати

прийнятим у суспільстві щодо чоловіків та жінок нормативам і приписам. Гендерна роль є публічним ототожненням за статтю, виявом гендерної ідентичності. Поведінку, яка реалізує ці статевовідповідні очікування, орієнтована на них, називають статево рольовою. Першим ужив цей термін Дж. Мані.

Освоєння гендерної культури є складним процесом взаємодії соціального оточення сім'ї, які по-своєму впливають на індивіда залежно від його віку, освіти, етнотрадицій та звичаєвості.

Традиційна система відмінностей ролей чоловіків та жінок та зумовлених ними очікувань визначалась за протилежністю їхніх фізичних та психологічних властивостей (він – сильний, вона – слабка; він – загартований, вона – квола; він – самостійний, вона – залежна тощо). Якщо представники чоловічої статі є наполегливими, зі значною силою волі, рішучими, сміливими, упевненими в собі та вміють керувати іншими, то жінки мають доповнювати ті якості, яких не вистачає „сильній" статі, по-друге, підкорятися їй. Чоловіки та жінки, він та вона – два світи, дві протилежні половинки. Соціальне оточення не завжди є об'єктивним в оцінці поведінки статей і справедливим у вимогах до них. Тому надумані, міфічні настановлення диктують, якими повинні бути хлопці та дівчата, чоловіки та жінки. При цьому міфи орієнтують не на рівність статей, а на протиставлення.

Існує повір'я, що у далекому минулому люди біли двостатевими, чотирирукими та чотириногими істотами. Завдяки поєднанню полярних властивостей ці андрогенні істоти виявляли таку мудрість та гнучкість поведінки, що викликали заздрість і розгнівали богів: „Як може бути, – обурювалися боги, – щоб люди виявилися сильнішими за нас?". І на спільній нараді вирішили покарати людей. Зевс розділив їх навпіл, і попросив Аполлона зробити сліди цієї „хірургічно операції" непомітними зовні… З тих часів він і вона – як половинки цілого – шукають одне одного і окли знаходять, то подвоюють свою життєздатність, відновлюють свою цілісність і могутність. Тому, мабуть, чоловіки і жінки, як і ці міфологічні істоти, мандрують по світу недосконалими, маючи чимало недоліків, бо

не вистачає їм якостей протилежної статі. Вони мріють знайти таку людину, з якою можуть знову стати цілісними натурами.

Психологи прагматично продовжили цю легенду: „Виховуючи дітей за принципом „або-або", ми прирікаємо хлопчиків та дівчаток – майбутніх чоловіків та жінок – на вічні пошуки цілісності Я". Якщо ж їх вчать приймати власну статеву належність, тобто готують до виконання детермінованих природою ролей, і допомагають засвоїти все те, що притаманне соціальним ролям іншої статі (наприклад, дівчатам – вирости здоровими жінками, народити здорову дитину та виховати її, і водночас виховувати у собі мужні риси характеру, фізичну витривалість, здатність постояти за себе), то тим самим створюються передумови для максимального особистісного розвитку та повноцінної реалізації в суспільстві незалежно від статевої належності.

Неписаним законом XXI століття вчені вважають андрогінність (від лат. andro – чоловік та gyn – жінка). Андрогінність – це не протиставлення жіночості та мужності, а їхні інтеграція, їхня двоєдиність. Андрогінність стирає відмінності між чоловічим та жіночим, зумовлені їхніми соціокультурними моделями. Сімона де Бовуар вбачає андрогінність в здатності дівчаток виконувати хлопчачі функції, а хлопчиків – дівчачі, тобто можливості для багатовимірної інтеграції особистості, відновлення її цілісності, подолання дихотомізму, дуалізму.

Модель андрогенної поведінки виявилася найефективнішою у функціонуванні егалітарної сім'ї та забезпеченні партнерських міжстатевих взаємин. Конкретні психологічні обстеження студентів на предмет розвитку в них фемінінних, маскулінних та андрогенних якостей показують що навіть серед цієї частини молоді, яка відзначається найбільшим демократизмом між статевих стосунків, андрогенних особистостей чк серед юнаків, так і серед юнок не так вже й багато,– приблизно 32 % та 27 % відповідно. Статевотипізованих особистостей, тобто фемінінних дівчат та маскулінних хлопців, – 32 % та 34 % відповідно. Зовсім малою (3 – 5 %) виявилась частка маскулінних дівчат та фемінінних

чоловіків. Решта студентства більше орієнтована на на психологічно нейтральні якості або на статево невідповідні риси – фемінінних чоловіків (8 %), маскулінних дівчат (14 %), за даними Дж. Спенса та Р. Хілмрейха із Техаського університету [54].

Учасники сидять у колі й уважно слухають ведучого. Інформування повинно бути нетривалим і доступним для учасників. Інформування сприяє засвоєнню нових знань, розвитку вмінь аналізувати, оцінювати.

Вправа „Дерево гендерних очікувань".

Завдання: визначити сподівань, з якими учасники розпочинають роботу; формулювання учасниками тих знань та інформації, яку розраховують отримати у результаті тренінгу.

Ведучий запитує у учасників, якими є їхні очікування, яку інформацію вони бажають отримати, чому навчитися. Він пропонує записати свої очікування на аркушах з тієї сторони, на якій не має клейкої смужки, і почепити їх на символічне Дерево гендерних очікувань. При цьому потрібно враховувати, що коріння дерева вміщує засадничі принципи державної гендерної політики (гендерні та егалітарні цінності, масштабні підходи до вирішення проблеми гендерної рівності в суспільстві, гендерні концепції взаємин статей), стовбур вказує шлях, яким потрібно прямувати задля досягнення паритетності статей в усіх сферах життєдіяльності (гендерна освіта і виховання, програми, вказівки, вимоги, рекомендації, побажання), крона з плодами – результати гендерно чутливої політики (гендерні ролі, гендерна вихованість, гендерна чутливість, переборення гендерних стереотипів).

Сидячи колом, учасники записують свої очікування на аркушах з клейкою смужкою і чіпляють їх на дереві гендерних очікувань, самостійно обираюси для цього одну з його частин.

Вдучому потрібно пропонувати учасникам не обмежуватися тільки однією відповіддю, а ширше описати те, про що вони хотіли б почути на тренінгових заняттях. Ведучий має наголосити, що Дерево гендерних очікувань буде для нього своєрідним дороговказом, згідно з яким він буде будувати наступні заняття. Радимо звернутися до групи з побажаннями,

щоб завдяки плідній співпраці до кінця тренінгової програми укріплося коріння, зміжнів стовбур та дозріли усі плоди на Дереві гендерних очікувань.

Вправа дає змогу учасникам усвідомити свої очікування щодо тренінгу, визначити для себе те коло питань, які хвилюють та цікавлять. Отримана інформація необхідна ведучому для побудови занять, оскільки в кінці тренінгової програми учасники оцінюватимуть його роботу, зриваючи свій плід, зачитуючи записані на ньому очікування і констатуючи: „дозрів" чи „не дозрів".

Вправа „Валізи для жінки та чоловіка".

Завдання: розвивати навички виокремлення та аналізу тих позитивних якостей, які є необхідними для самодостатньої особистості, незалежно від того, чоловік це чи жінка; створити умови для ідентифікації себе зі створеними ідеальними образами; викликати мотивацію щодо корекції свого майбутнього на основі співставлення своїх особистісних якостей із якостями ідеального чоловіка та жінки; зняття бар'єрів традиційного сприйняття гендерних ролей, типово чоловічих та типово жіночих рис, образів для менш жорсткого дотримання гендерних норм.

Ведучий каже, що ця вправа допомогає зібрати „валізу" для чоловіка та жінки. У неї мають увійти всі якості, які, на думку учасників, є необхідними для представників однієї і другої статі.. Але потрібно вказати і ті якості, які заважатимуть їм у житті, тобто негативні. Для фіксації результатів ведучий разом із учасниками оирають двох „секретарів", які на великому аркуші будуть записувати всі позитивні та негативні якості чоловіка та жінки, названі групою.

Другою частиною вправи є складання на основі виконаної роботи „валізи на майбутнє" для андрогенної особистості, яка є психологічно досконалішою, бо поєднує в собі високо розвинуті чоловічі та жіночі риси. Важливим є підсумок вправи. Ведучий просить звернути увагу на те, що саме психологічні якості, сприйняття чоловіка та жінки найперше як самодостатніх, впевнених та успішних людей і стали визначальними при складанні валізи.

Учасники сидять колом і уважно слухають правила виконання вправи. Кожен з них по черзі називає ти позитивні та негативні якості для „валізи", які, на його думку, сприятимуть і заважитимуть самореалізації чоловіка та жінки. „Секретарі" записують усі думки на великих аркушах паперу окремо для чоловіка та окремо – для жінки. Після презентації командами своїх напрацювань учасники складають колективну „валізу на майбутнє" для андрогенної особистості та записують для себе її вміст, щоб мати з чим порівнювати свої особистісні якості.

Групі потрібно дати установку на необхідність та важливість цієї процедури. Думка того чи іншого члена групи повинна бути підтримана більшістю. Тільки після прямого голосування якість вписується „секретарем" на листочку. У „валізу" для чоловіка та жінки необхідно „покласти" не менше 20 характеристик позитивних і стільки ж негативних. Потрібно наголосити на тому, що ідеальною є ситуація, коли емпатія, увага до оточуючих, впевненість і незалежність, розглядаються як цінні риси особистості, але пов'язуються при цьому не з чоловічими чи жіночими рисами, а із загальнолюдськими (моральними) якостями.

Вправа дозволяє учасникам відредагувати конфліктну, суперечливу систему цінностей та особистісних очікувань щодо гендерних ролей чоловіка й жінки й орієнтує на гнучкіші, нестереотипізовані моделі гендерної поведінки.

Вправа „Добре бути чоловіком, добре бути жінкою".

Завдання: сприяти формуванню адекватного образу чоловіка та жінки, прийняття себе, як представника однієї з двох статей; створити умови для від реагування переживань, пов'язаних із взаємовідносинами юнаків і дівчат, чоловіків і жінок.

Ведучий ділить групу на дві підгрупи. Кожній підгрупі він дає завдання презентувати позицію чоловіків чи жінок та продовжити незакінченні речення. На виконання завдання учасникам відводиться 15 хвилин.

Учасники діляться на дві підгрупи та утворюють два кола у протилежних кутках кімнати. Кожна підгрупа продовжує незакінчені речення на заготовлених бланках. Після виконання

завдання представники команд презентують напрацювання перед цілою групою у колі спілкування.

Потрібно чітко пояснити мету діяльності кожної групи. Під час роботи заохочувати до активної участі всіх учасників. Після виконання вправи потрібно обговорити почуття, дати можливість учасникам поділитися враженнями. Пропонуються такі незакінченні речення:

„Добре бути чоловіком (жінкою), бо …".

„Чоловік (жінка) не може бачити, щоб жінка (чоловік) …".

„Чоловіки (жінки) зневажитумуть іншого чоловіка (жінку), якщо …".

„Чоловік (жінка) пишається батьком (мамою), якщо …".

„Хлопці (дівчата) не можуть …".

Вправа спрямована на формування у юнаків та дівчат неупередженого ставлення до можливостей та статусу людини незалежно від її статевої належності. Вона допомогає усвідомити егалітарні гендерні орієнтири, які сприятимуть досягенню кращого порозуміння та комунікації між юнаками та дівчатами.

Етап 3. Складання списку гендерних стереотипів.

Старшокласникам пропонується пригадати ґендерні стереотипи, з якими вони стикалися або стикаються. Їх потрібно сформулювати стисло, наприклад: „жінки – емоційні, чоловіки – раціональні"; „жінка повинна бути красивою і сексуально привабливою"; „чоловік повинен все знати і ні в чому не сумніватися".

Потім кожен зачитує список стереотипів, які були ними виділені. Коментар педагога: ґендерні стереотипи можна виявити в усіх сферах життя людини: у самосвідомості, в міжособистісному спілкуванні, міжгруповій взаємодії тощо.

Етап 4. Інсценування ситуацій спілкування.

Вправа виконується в мікрогрупах по 4-6 чоловік. Необхідно вибрати один з ґендерних стереотипів і придумати ситуацію спілкування – діалог, учасники якого дотримуються даного стереотипу. Потім потрібно придумати ситуацію, коли учасники не дотримуються даного стереотипу, поводяться

нестереотипно (можна узяти ту ж ситуацію, що і вперше). Після чого старшокласникам пропонується інсценувати обидва діалоги.

Кожна група представляє своє інсценування. Після кожного представлення ситуація коментується й аналізується.

Етап 5. Складання рекламного повідомлення, що не містить стереотипів.

Придумайте рекламу, повідомлення, яке не містило б ґендерних стереотипів. Можна скласти не тільки текст, але й підготувати зображення.

Спочатку робота виконується в мікрогрупах по 4-6 чоловік. Учасникам пропонується скористатися аркушами паперу формату А4, кольоровими олівцями, фломастерами. Потім кожна група представляє свою рекламу. Після презентації всіх рекламних зображень необхідно обговорити, з якими труднощами стикалися учасники під час їх створення. Ці труднощі вказують на життєстійкість і жорсткість ґендерних стереотипів.

Етап 6. Вправа „Два світи в одному”.

Завдання: допомогти усвідомити особливості „чоловічого” та „жіночого” культурного світів та самовизначитись у рамках власного світу; сприяти подоланню стереотипів щодо „чоловічих” та „жіночих” інтересів, цінностей, уподобань, предметних атрибутів тощо.

Ведучий пропонує дівчатам створити „жіночий світ”, а хлопцям - „чоловічий світ” із використанням відповідних предметних атрибутів. Він наголошує, що для всього цього можна використовувати набори різних предметів, які заготовлені та лежать посередині кімнати. Кожна команда працюватиме на своїй умовній половині кімнати. Дозволяється спостерігати, як створюється „інший” світ. На виконання завдання дається тридцять хвилин. Після цього ведучий пропонує представникам команд розповісти про створений світ, про те, як проходить у ньому життя. Він запитує, як учасники почувають себе в об лаштованому просторі, чи їм комфортно, можливо чогось не вистачає чи щось виявилось зайвим. В обговоренні потрібно простежити, чи використовувались

„жіночі" атрибути у чоловічому світі та „чоловічі" – у жіночому, чи дотримувались учасники стереотипних уявлень щодо чоловічих та жіночих предметів тощо. Після презентації створених світів ведучий каже, що насправді ці світи виявились не зовсім повноцінними, оскільки у них немає представників іншої статі. Тому потрібно цим світам об'єднатися. Тільки тоді запанує гармонія та „чоловіча" і „жіноча" культура збагатяться вдвічі.

Учасники утворюють дві команди та за вказівкою ведучого облаштовують „чоловічий" та „жіночий" світи за допомогою відповідних предметних атрибутів. Після розповіді про свій створений світ учасники можуть ставити одні одним запитання з метою уточнення тих чи інших деталей. Далі дівчата діляться враженнями, що нового вони дізналися про „чоловічий" світ, а хлопці – про „жіночий".

Гра дає можливість кожному з учасників самому знайти рішення.

Після цього учасники можуть походити одні до одних в гості. На завершення дві команди об'єднуються в одну та створюють новий, спільний світ, в якому самодостатньо презентовані чоловіча та жіноча культури.

Після завершення вправи учасники діляться враженнями.

Якщо у групі приблизно однакова кількість дівчат та хлопців, то поділ на команди роблять за ознакою статі. Якщо ж кількість представників однієї із статей вдвічі перебільшує інших, то учасники нехай утворюють мішані групи.

Потрібно завчасно підготувати різноманітні предмети, які традиційно пов'язують у нашій культурі з „чоловічим" чи „жіночим" світом. Для дівчат – ляльки з гардеробом та набором посуду, лялькові ліжечка. Косметику, прикраси, сумочки, шарфи, квіти та ін. Для хлопців – ляльки-чоловіки із гардеробом, іграшкові машинки та іншу техніку, зброю, вудки, порожні банки з-під пива, іграшкові телефони та ін. Причому усі ці предмети мають лежати посередині кімнати вперемішку. Також потрібно для учасників заготвати папір (кольоровий, гофрований), газети, журнали, ножиці, клей, крейду, шматки

тканини для зображення тих предметів і тих сфер життя, які не презентовані реальними предметами.

Учасники поринають у світ цінностей, ідеалів та інтересів чоловіків та жінок. Вправа допомогає усвідомити, що для того, щоб зобразити повноцінний „чоловічий" та „жіночий" культурі світи, потрібно відійти від стереотипних уявлень щодо представників обох статей, оскільки у них є багато спільних інтересів, однакових уподобань, подібних життєвих цінностей.

Етап 7.Підведення підсумків.

Старшокласники розповідають, що нового і, з їхньої точки зору, важливого вони дізналися в ході роботи. Завдання педагога вислухати, не коментуючи. Потім він відповідає на всі питання, що виникли у юнаків.

На заняттях третього блоку „Ми" тренінгу гендерної толерантності старшокласник досліджував ті групи людей, до яких він сам безпосередньо входить, які для нього найбільш значущі. Він приходив до думки, що людині добре в тому колективі, де Ми не пригнічує Ти і Я; де Я добровільно обмежує себе заради Ми; де люди вміють уникати конфліктів, домовляючись між собою.

Орієнтовна структура блоку „Ми" тренінгу гендерної толерантності була представлена таким чином.

Етап 1. Завдання „Ідеальна жінка, ідеальний чоловік".

Старшокласники протягом 5-6 хвилин записують характеристики, що, на їх думку, складають образ „ідеальної жінки" й „ідеального чоловіка". Потім кожен зачитує свій список, таким чином складаючи узагальнений образ. За підсумками роботи групи моделюється уявлення старшокласників про ідеальну жінку й ідеальному чоловіки в цілому.

Далі учасники зачитують характеристики, які в них вийшли, і кожній характеристиці передують словами „Я абсолютно переконаний, що жінка повинна бути", „Я твердо вірю, що чоловік повинен бути", „Я абсолютно точно знаю, що жінка повинна бути". Учасники читають, фіксуючи при цьому твердження, які викликають внутрішній опір. У ході обговорення педагогові слід звернути увагу на те, які якості не

вдалося визначити як свої „тверді" переконання, які з них відбивають установки оточуючих або стереотипи.

Етап 2. Завдання „Нові Ми".

Юнаки уточнюють ідеальний образ себе, виходячи з власних уявлень і бажань, потім у парах розповідають про те, якою жінкою / чоловіком їм хотілося б себе бачити. В обговоренні в групі висловлюються сумніви (якщо такі є), що стосуються реального втілення цього образу.

Учасникам пропонується фіксувати основні характеристики, які приписують чоловікам і жінкам засоби масової комунікації, однолітки й люди старшого покоління; особистісні якості, типові форми поведінки, ролі, інтереси, відчуття тощо. Для засобів масової комунікації необхідно також відобразити типові атрибути (навколишня обстановка, зовнішність і аксесуари, предмети тощо) візуального уявлення чоловіка й жінки.

Етап 3. Робота з усвідомленням впливу ґендерних стереотипів на міжособистісну комунікацію.

Ідея цієї вправи пов'язана з романом американської письменниці У. Ле Гуїн „Ліва рука тьми" [156], який по праву вважається шедевром світової фантастики. Тут пропонується достатньо вільна його інтерпретація, хоча принципові моменти збережено.

На околиці світів виявлена планета Зима, імовірно – колишня колонія землян, з якою давно втрачений зв'язок. Перший загін космічних дослідників таємно вже побував на планеті, і Міжгалактичний союз знає про цей околичний світ достатньо багато: про рівень розвитку цивілізації, про державний лад, традиції, вдачу, у тому числі й про іншу біологічну суть мешканців. Останнє є особливо дивним, оскільки люди стикаються з подібним явищем уперше: жителі планети не діляться на чоловіків і жінок, більше того, вони самі не знають, ким стануть (чоловіком або жінкою) на піку сексуального циклу – і не мають можливості вибору. Будь-хто може зачати і народити дитину, а після періоду лактації знову стає потенційно двостатевою істотою.

Експерти прийшли до висновку, що Міжгалактичний союз може бути вельми корисний мешканцям замерзаючої планети, перш за все своїми знаннями і додатковими ресурсами. Завдання космічної експедиції – переконати жителів приєднатися до Союзу, а для цього необхідно налагодити канали комунікації.

Далі команди розділяються: „жителі планети" залишаються в групі, „космічна експедиція" відправляється за двері. І тій і іншій команді даються додаткові інструкції.

Інструкція членам „експедиції".

Для того, щоб успішно справиться зі своєю місією, вам потрібно продумати систему аргументів з урахуванням специфіки життя цих людей. Постарайтеся зрозуміти, що їх може зацікавити перш за все, до яких соціальних наслідків приводять їх біологічні особливості.

Вам необхідно не тільки переконати їх приєднатися до Союзу, але й допомогти побудувати систему комунікації. Для цього у вас є 5 аркушів паперу, степлер, скоч, фломастери, ножиці. Якщо папір формату А4 скласти уздовж, вчетверо, розрізати, скріпити послідовно (будь-якими наявними матеріалами), вийде лінія зв'язку потрібної довжини. Будівництво вважатиметься закінченим тільки в тому випадку, якщо аборигени, яких ви рекрутуєте, весь „паперовий шлях" розфарбують фломастерами. Але пам'ятаєте: вас мало, і тому ви не зможете будувати все самі, ви повинні переконати, показати, навчити. Це принципова позиція Союзу – тільки спільна добровільна діяльність може стати запорукою успішної співпраці в майбутньому.

Виберіть капітана експедиції, щоб у разі потреби він координував ваші зусилля.

Інструкція „мешканцям Зими".

Подумайте, як повинно бути організоване життя людей з такою біологічною суттю. Мирний ви народ або агресивний? Як влаштований ваш побут і ваша система управління, якщо вона є? Обов'язкова умова – вислухати прибульців і, якщо їх аргументи дійсно будуть переконливими, – приєднатися до них, якщо ж ні, то ви можете зберегти існуючий світ без змін. Якщо

ви ухвалюєте рішення про приєднання, ви можете надати посильну допомогу в будівництві комунікацій. Навіть у тому випадку, якщо переконали тільки вас, а не групу в цілому, ви можете взаємодіяти з прибульцями на свій розсуд.

Але є декілька обов'язкових умов, продиктованих традиціями спілкування на Зимі: перш ніж відповісти, ви говорите: „Мені треба подумати", перш ніж ухвалити рішення: „Мені потрібно порадитися із старійшиною". Причому ви можете радитися реально або подумки, а можете просто оголосити прийняте особисто вами рішення.

Крім того, я попрошу частину аборигенів зняти „візитки". Ті, у кого немає „візиток", за традиціями не можуть брати в руки всього, що скріпляє папір. Ті, у кого залишилися візитки, не беруть в руки ножиці і фломастери. Якщо вам пропонують здійснити табуйовану дію, ви можете використати або ті ж фрази, або говорити: „У нас традиції…". Якщо у вас запитали про те, які у вас традиції, ви можете відповідати тільки про себе і про конкретну пропозицію, наприклад: „Мені не можна брати степлер".

Виберіть старійшину, з яким ви можете порадитися в скрутну хвилину.

Умовні фрази і табу вводяться для загострення ситуації. Додаткові інструкції можуть надаватися письмово або усно. На підготовку й обговорення стратегій дається не більше 8 хвилин. Після чого експедиція прибуває до аборигенів зі своєю місією.

На переконання і „будівництво системи комунікації" відводиться 15 хвилин. Жорсткий ліміт, про який попереджають заздалегідь, підтримує динаміку. Крім того, за умови великої кількості відведеного часу, „переконуючі" забувають про своє завдання, намагаючись з'ясувати у „аборигенів": „А як ви дізнаєтеся, хто є хто?".

Ця вправа дуже добре допомагає усвідомити той факт, що в міжособистісному спілкуванні ми перш за все класифікуємо людей за належністю до біологічної статі і, якщо ми не приписуємо іншим роль чоловіка або жінки, ми часто не знаємо, як поводитися. Багато підгруп (особливо „експедиційний корпус") перебувають просто в коматозному

стані, тому що втрачають будь-які надійні орієнтири. Навіть традиційно використовувані в таких ситуаціях „підкуп" і „шантаж" ставлять перед завданням: чи то намиста пропонувати, чи то вогненну воду. Традиційно використовуване в „жіночих" групах „У нас багато чоловіків" (у „чоловічих" відповідно – „У нас багато жінок") теж не проходить. Навіть обмін знаннями, на що звертала особливу увагу інструкція, фактично не застосовується в аргументації. При обговоренні деякі учасники на питання про те, чому вони не заманювали „аборигенів" знаннями, відповідали, що від знань про власну патологію людині буде тільки гірше. Цитування тексту Ле Гуїн про те, що з погляду аборигенів, прибульці якраз і є збоченцями, в перші хвилини викликає сміх, а потім змушує задуматися.

Після проведення вправи є обов'язковим „зворотний зв'язок". Ми пропонуємо для організації зворотного зв'язку такі орієнтовні питання:

- Наскільки ви змогли уявити соціальні наслідки біологічного факту?

- Чим поняття „стать" відрізняється від поняття „ґендер"?

- Чи змогли ви відстежити, як ґендерні стереотипи впливали на процес спілкування?

- Навіщо нам потрібні ґендерні стереотипи?

- Від кого ви ці настанови отримали?

- Наскільки, на ваш погляд, ці настанови впливають на процес спілкування і якість комунікації? У вашому житті? У житті ваших батьків?

Етап 4. Вправа „Сексизм як пропагування нерівності статей".

Завдання: розкрити специфіку поняття сексизму як упередженого ставлення до психічних властивостей та здібностей людини на основі належності до певної статі; показати прояви сексизму щодо жіночої та чоловічої статі; показати правові, моральні, економічні аспекти сексизму; розкрити зв'язок сексизму з дискримінацією прав людини.

Інформування „Сексизм як дискримінація прав людини".

Сексизм, дискримінація, упередженість, расизм об'єднують неприйняття іншої людини через її належність до певної раси, етнічної, професійної, статевої групи. Ці антипатії ґрунтуються на неправильному і негнучкому узагальненні, означають обмеження прав іншої людини, ущемлення її життєвого простору, нерівність, приниження її. Поняття „сексизм" означає упередження і дискримінацію як щодо жінок, так і чоловіків.

Сексизм має багато спільного з поширеністю гендерних стереотипів, оскільки у них втілені викривлені уявлення про стать, а сексизм запроваджує їх у життя, утверджуючи певну позицію, вчинок на практиці. Як правило, він ставить чоловіка в центрі, а жінку – на другий план.

Рівність у тоталітарній радянській системі розглядалась як механічна тотожність, і тому, жінка тракторист, будівельник, укладальник доріг, робітниця фабрики, чиє життя було більш орієнтоване на суспільну активність („комсомолка, спортсменка, активістка…"), ніж на виховання дітей, вважалось ідеалом для наслідування. Водночас соціальна система орієнтувала чоловіків і жінок на роль ретельного виконавця, на підпорядкованість, слухняність, дисциплінованість. Обмеженість соціально-економічного, культурного, політичного простору для самореалізації особистості не залишала місця для індивідуалізації Я. економічна залежність статей, соціальна не самодостатність, виховання у фемінізованих дитячих закладах зумовили формування залежних особистостей як чоловіка, так і жінки, не здатних брати відповідальність на себе у виконанні суспільних і сімейних ролей.

Звуження соціального простору для самореалізації чоловіків породжувало чоловічу інфантильність, безпомічність, безініціативність, залежність від зовнішніх обставин тощо.

Сексизм найвідчутніше проявляється в атрибуції домашньої праці жінки, яка виконує всю домашню роботу, задовольняє потреби сім'ї, проте її праця є не поцінованою та неоплачуваною. Оскільки ця робота не унормована, її не вважають повноцінною трудовою зайнятістю. Побутова робота не компенсується грошими чи в інших економічних вимірах

матеріального добробуту чоловіка. Ведення домашнього господарства не є престижною працею, адже його оцінює тільки чоловік. Жінки-домогосподарки працюють цілодобово, сім днів на тиждень. Домашня робота переважно вмотивована потребами членів сім'ї, як правило, не має фіксованого закінчення, відчутного результату. Одинокість та ізоляція від зовнішнього світу спричинюють повернення жінки до оплачуваної роботи, яка підносить цінність людини, визнає її кваліфікацію. Обслуговування членів сім'ї на фоні низько-професійної, рутинної, хатньої праці посилює відчуття малоцінності жінки. Навіть якщо жінка працює за межами дому, це не звільняю її від домашньої праці, що свідчить про її подвійну зайнятість. Внаслідок цього, як зазначив соціолог М. Арутюнян, у чоловіків формується „експлуататорська" концепція сімейного життя, згідно з якою дружина має право на рівну з чоловіком участь у професійній діяльності з ексклюзивним правом на домашню працю. Немало жіночих часописів, телепередач на кшталт „Бути жінкою", „Дівочі сльози" та інші заангажовані гендерними стереотипами, упередженнями, маніпулюють іншою статтю в лексичних традиціях: „Розум жінки – в її красі, а краса чоловіка – в його розумі", „Одягатися так, щоб збуджувати та підкоряти. Сподобався чоловік – зваб його". У більшості з них ігнорується партнерство, самодостатність, самоповага.

Негативні емоції часто посилюються впливом стереотипів про те, що кар'єра жінки несумісна с материнством, вихованням дітей. У цьому закорінено упередження щодо жінок, які зрівнюються з чоловіками або випереджають у професійних ролях чоловіків, несприйняття сучасним суспільством здобутків емансипації.

Сексизм проявляється і щодо чоловіків. Про це свідчать хоча б численні судові справи щодо того, з ким жити дитині після розлучення – з батьком чи матір'ю. Більшість конфліктних ситуацій, пов'язаних з домаганням батьків щодо опіки над дитиною, вмотивованих несумлінним ставленням до материнських обов'язків колишньої дружини, залишаються поза увагою судів. Як правило, дитину залишають з матір'ю на основі явно сексистського упередження – чоловік не здатен

доглядати дитину, як мати. Якщо чоловіки використовують пряме (фізичне) насилля, то жінке щодо чоловіків – непряме. Навіть існує синдром побитих чоловіків своїми дружинами.

Про упередженість щодо чоловіків свідчать відсутність у правовому колі України норм про відповідальність жінки в разі сексуального насилля над чоловіком, відверте нав'язування ЗМІ образа благополучного чоловіка як сексуального гіганта, мішка грошей, який утримує сім'ю й обов'язково коханку. Це ілюструє, наприклад, одна з реклам пива: „У мене нормальна дівчина, нормальна машина, я п'ю нормальне пиво. Я – нормальний чоловік!". А якщо нема машини?

Психологи підкреслюють, що здебільшого конфліктогенні риси подружжя виявляються взаємними. Однак прояви сексизму щодо чоловіків трапляються значно рідше, ніж щодо жінок.

Громадянський рух за рівність прав статей часто звинувачують у тому, що його прихильники прагнуть досягти рівності за рахунок утисків „сильної" статі. Насправді сексизм щодо жінок є зворотнім боком упередженості щодо чоловіків. А соціальна рівність статей можлива лише внаслідок усунення гендерної дискримінації чоловіків і жінок.

У суспільстві, в якому постійно були у дефіциті відповідальність, повага до особистості, представники обох статей поступово втрачали толерантність, інтернальність локусу контролю, чутливість до проблем інших, культуру спілкування, уміння досягати компромісів. На цьому грунті проростали тоталітарна психологія, авторитарний стиль сімейного спілкування. Все це зумовлювало низьку привабливість моделей гендерної поведінки дорослих для підростаючого покоління. У західних культурах для означення статевої належності у міжособистісному спілкуванні використовуються слова: „фрау", „мадам", „місіс", „міс", „сеньора" тощо, які означають соціальну роль статі. За радянських часів слова „пан", „пані", що несли в собі ознаку особистісного начала статі, були витіснені з повсякденного вжитку словами „товариш", „громадянка", які так і не прижилися у спілкуванні. Натомість часто послуговуються звертаннями за біологічною статтю: „жінка",

„дівчина", „хлопець" або „молодий чоловік", що свідчить про зневагу до особистості, ігнорування її.

Завдання для фокус-групи.

1. Вивчивши 1750 фотографій людей в журналах і газетах, Дейн Арчер і його співробітники встановили, що майже 2/3 чоловічих зображень і менше половини жіночих містять обличчя. Пізніше Арчер зробив висновок, що „фізіонізм" – явище загальнопоширене. Дослідники вважають, що рельєфність чоловічих і жіночих тіл одночасно відображає упередженість відносно статі. Проаналізуйте щодо цього українську періодику.
2. Прокоментуйте рекламу з точки зору нав'язування рольових очікувань: „У чоловіка має бути все прекрасним – і мобільний телефон, і ноутбук, і цифровий фотоапарат…".
3. Знайдіть стереотипізовані та вільні від стереотипів настановлення:

   А) Хлопець має бути чисто та охайно вдягненим, коротко постриженим, повинен добре вчитися, займатися спортом. Невже тільки це потрібно, щоб бути клсним хлопцем?

   Б) Так, у тебе є право на свій вибір, але пам'ятай: ті – майбутній чоловік, який повинен приймати правильні рішення у складних ситуаціях і відповідати за свої вчинки.

   В) З давніх-давен дівчину вважали тендітною, оберігали, піклувалися про неї. На картинах видатних художників жінка ображалась як зразок природної краси, ніжності та доброти. Ваша поведінка й зовнішній вигляд, дівчата, – ваш вибір. Від вашого сьогоднішнього вибору залежить те, якою буде ваша подальша жіноча доля; хто буде поруч з вами; яка в вас буде сім'я. Адже ви всі, напевно, хочете мати успішне життя, вийти заміж за коханого чоловіка, народити здорових дітей і разом з ним бути щасливими.

Етап 5. Підведення підсумків.

Педагог повідомляє старшокласникам: „Напевно, за час наших занять у вас з'явилися питання, які вам би хотілося задати один одному. Ви можете сформулювати й записати їх на папері, адресувавши їх конкретно соціальному педагогові, всім або іншому учасникові". Педагог зачитує кожне з питань, ті, кому вони адресовані, на них відповідають.

Таким чином, підпрограма „Формування соціального досвіду гендерної взаємодії" як елемент програми формування гендерної культури старшокласників реалізовувалася нами в ході формувального етапу дослідно-експериментальної роботи за допомогою розробленої змістовної технології формування соціального досвіду. До основних операційно-технологічних компонентів указаної підпрограми були віднесені комплексні ділові ігри й серія тренінгів.

Підпрограма „Формування гендерної рефлексії" ґрунтується на методиці її формування, яка була розглянута в п. 2.1. „Модель діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників" даного дослідження. На формувальному етапі нашого експерименту вона реалізовувалася засобами творчих проектних методик, до яких входять методи творчого есе-роздуму і метод проекції.

У процесі нашого експерименту успішно використовувався метод есе-роздуму. Змістом есе слугували такі теми: „Я – чоловік / жінка, неповторна й унікальна особистість", „Я очима інших", „Мій стиль взаємин з людьми: чоловіками, жінками, близькими", „Якби я народився (лась) дівчиною (хлопцем)". Написання есе дозволило старшокласникам глибше усвідомити особливості свого ґендера і проблеми, пов'язані з ними.

Наведемо приклад. У ході формуючого експерименту використання методу есе на тему „Якби я народився (лась) дівчиною (хлопцем)" дозволяло юнакам виявити фаворитизм щодо своєї статі, який виявлявся у вищій оцінці представників своєї статі, що викликало у юнаків стан рефлексії з приводу оцінки гендерних проблем, стосунків і взаємодій.

В ході гендерної рефлексації хлопці усвідомили той факт, що в суспільстві жіноча роль стереотипно оцінюється як роль пасивна, пов'язана з нижчим соціальним статусом, менш соціально значуща. Гендерна рефлексія й усвідомлення фактів гендерної нерівності старшокласниками сприяло формуванню власної думки з вказаної проблеми, мотивації діяти, дотримуючись соціально-схвалюваних гендерних норм поведінки.

Метод проекції ідеального образу Я, використовуваний у формуючому експерименті для формування гендерної рефлексії, включав три завдання.

Перше проекційне завдання полягало в складанні власного портрета ідеального чоловіка / жінки. Хлопцям пояснювалося, що в процесі свого подальшого особистісного вдосконалення вони постійно звертатимуться до створеного ідеалу, поступово наближаючись до нього. Далі отриманий перелік особистісних якостей, знань, умінь розподілявся на ближчі й подальші цілі, виділялися три найважливіші з них. Потім визначалися терміни їх досягнення й необхідні для цього ресурси. Виявлялися причини, які перешкоджають просуванню до позначених цілей і варіанти їх усунення. Потім вироблявся поетапний план дій. До цього етапу старшокласник чітко уявляв, до чого йому потрібно прагнути, ним були визначені власні сильні й слабкі сторони, описаний процес діяльності.

Наступне завдання полягало в складанні стратегії досягнення необхідного результату. Ефективним способом для цього було моделювання образів людей, що досягли того, до чого прагне старший школяр.

Завершуючим завданням став проектний малюнок, який сприяє самопізнанню і дозволяє виявити в кожної людини внутрішні суперечності, які порушують цілісний образ „Я". При цьому брався до уваги той факт, що проектний малюнок завжди містить про його виконавця приховану інформацію.

Таким чином, підпрограма „Формування гендерної рефлексії" як елемент програми „Діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників" реалізовувалася нами в ході формувального етапу дослідно-

експериментальної роботи за допомогою розробленої змістовної технології формування гендерної рефлексії. До основних операційно-технологічних компонентів зазначеної підпрограми були віднесені творчі проективні технології, есе-роздуми та ін.

Отже, упровадження технології діяльності соціального педагога з формування ґендерної культури старшокласників здійснювалося відповідно до програми „Діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників" (див. табл.2.7 „Програма „Діяльність соціального педагога з формування ґендерної культури старшокласників").

Табл.2.7

Програма „Діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників"

№ з/п	Підпрограми	Методики й форми	Зміст
1.	„Формування гендерних знань"	Проблемна лекція, бесіда, дискусія, кейс-метод	
1.1.	Знання особливостей чоловічої й жіночої індивідуальності		- Лекторій на теми: „Що таке гендер", „Що означає бути чоловіком / жінкою", „Образи чоловіків і жінок в класичних і сучасних витворах мистецтва", „Ідеальна жінка, ідеальний чоловік";

			- Теми занять дискусійного клубу: „Анатомія – це доля” (З.Фрейд); - Ситуація-ілюстрація „Відмінності у сприйнятті хлопчиків і дівчаток, чоловіків і жінок”
1.2.	Знання сутності гендерних ролей і стереотипів		- Лекторій на теми: „Гендерні стереотипи в життєдіяльності людини”, „Призначення чоловіка й жінки в суспільстві”, „Справжня жінка” з погляду жіночих журналів”, „Справжній чоловік” з погляду чоловічих журналів”; - Теми занять дискусійного клубу: „Жінкою не народжуються, жінкою стають” (С. де Бовуар), „Усередині статі більше відмінностей, ніж

			між статями” (А. Комптон-Бернетт), „Дівчатка швидше вчаться відчувати, ніж хлопчики – мислити” (Вольтер); - Ситуація-вправа „Нейтралізація гендерних стереотипів особистості”
1.3.	Знання про соціальну поведінку особистості в суспільстві		- Лекторій на теми: „Чоловіча агресія: культурна норма або девіація”, „Батьківство як чоловіча соціальна роль”, „Материнство як жіноча соціальна роль”, „Жіноча кар’єра як прояв фемінізму XXI століття”; - Теми занять дискусійного клубу: „Оскільки писати уміли в основному чоловіки, всі нещастя на світі були ними приписані жінкам” (С. Джонсон), „Люди завжди

			будуть такими, якими роблять їх жінки” (Ж.-Ж. Руссо); - Ситуація-оцінка „Асоціальна ґендерна поведінка особистості в суспільстві”
1.4.	Знання про абсолютну цінність прав чоловіків і жінок, свободи особистості		- Лекторій на теми: „У чому полягає гендерна рівність”, „Законодавчі основи забезпечення гендерної рівності в світовій і вітчизняній практиці”; - Теми занять дискусійного клубу: „Жінка, що прагне бути схожою на чоловіка, так само потворна, як жінкоподібний чоловік” (Л. Толстой), „Коли чоловіки нешанобливо ставляться до жінки, це майже завжди показує, що вона перша забулася у своїх стосунках з ним”

			(Д. Дідро), „Емансипація означає рівний статус різних ролей” (А. Стасінопулос); - Ситуація-ілюстрація „Порушення гендерних прав особистості”
2.	„Формування соціального досвіду гендерної взаємодії”	Комплексна ділова гра, тренінг	
2.1.	Уміння орієнтуватися в ситуації, давати гендерну оцінку процесам, що відбуваються		- Інтелектуальні ігри „Що? Де? Коли?”, „Брейн-ринг”, „Хто хоче стати мільйонером?”, присвячені гендерним проблемам; - Тренінг гендерної ідентичності
2.2.	Уміння будувати гуманні, довірчі й поважні стосунки з оточуючими		- Конкурси ліричних віршів про жінку, матір, батька, любов; конкурс фоторобіт за напрямами: „Усвідомлене батьківство”, „Нові жіночі ролі”, „Гендер в

			символах”, „Стоп сексизм!”; - Тренінг гендерної толерантності
2.3.	Уміння аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку		- Інтелектуальна гра „Ерудит”; рольова гра „Останній герой”; рольова гра „Зйомка фільму”; - Тренінг рольової ідентифікації й актуалізації, тренінг „стратегії переходу до нової моделі гендерно-соціальної поведінки”
3.	„Формування гендерної рефлексії”	Творчі проективні технології, есе-роздуми	
3.1.	Упевненість в собі, своїх силах, самоповага, наявність власної думки, самовираження		- Есе-роздуми на теми: „Я – чоловік / жінка, неповторна і унікальна особистість”, „Я очима інших”, „Мій стиль взаємин з людьми: чоловіками, жінками, близькими”, „Якби я народився (лась) дівчиною (хлопцем)”;
3.2.	Уміння дати адекватну оцінку своїй діяльності з позицій гендера і скласти програму		

	саморозвитку		- Проекція ідеального образу Я
3.3.	Прагнення до самостійності в ґендерних відносинах		

Таким чином, впровадження розроблених педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників в навчально-виховний реальний процес загальноосвітньої школи у ході дослідно-експериментальної роботи відбувалось за допомогою розробленої програми діяльності школи – „Діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників".

Зазначена програма відповідно до структурних компонентів ґендерної культури була комплексом з трьох взаємопов'язаних і взаємозумовлених підпрограм: 1) „Формування гендерних знань"; 2) „Формування соціального досвіду гендерної взаємодії"; 3) „Формування гендерної рефлексії".

До основних операційно-технологічних компонентів підпрограми „Формування гендерних знань" були віднесені проблемні лекції, бесіди і дискусії, кейс-метод.

До основних операційно-технологічних компонентів підпрограми „Формування соціального досвіду гендерної взаємодії" були віднесені комплексні ділові ігри і серія тренінгів.

До основних операційно-технологічних компонентів підпрограми „Формування гендерної рефлексії" були віднесені творчі проективні технології, есе-роздуми та ін.

ВИСНОВКИ

Здійснене в першому розділі монографічного дослідження вивчення теоретико-методологічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників дозволило нам зробити низку висновків узагальнювального характеру.

По-перше, вони стосуються результатів аналітико-синтетичного аналізу проблеми формування ґендерної культури старшокласників в соціально-педагогічній теорії й практиці, по-друге, – вивчення старшого школяра як суб'єкта діяльності з формування гендерної культури, по-третє, відображають теоретичну модель педагогічних аспектів діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

Отримана наукова інформація й склала теоретико-методологічну основу нашого дослідження.

Аналіз наукової літератури показав, що проблема гендерної культури є складною й багато в чому суперечливою. Вона акумулює в собі наукові знання з різних галузей, що дало нам підстави здійснити її аналіз за такими основними напрямками:

1) категоріальний аналіз гендерної культури;

2) системний аналіз гендерної культури;

3) аналіз технологічного аспекту гендерної культури та її формування.

У ході категоріального аналізу феномена гендерної культури було встановлено, що ґендерна культура є складовою загальної культури, а поняття „гендер" належить до основоположних категорій соціально-культурного світу. Поняття „гендер" доповнюється поняттям „стать" і розглядається як діалектична парна категорія. Існує діалектичний взаємозв'язок між поняттями гендерної культури й гендерної соціалізації особистості: становлення, розвиток й формування гендерної культури здійснюється в межах процесу гендерної соціалізації в єдності з ґендерно-соціальним вихованням і розвитком.

На підставі категоріального аналізу феномену гендерної культури визначено гендерну культуру особистості як складне інтегроване динамічне утворення особистості, що розуміється як система соціально-статевих цінностей, статусів, норм і позицій на відповідному рівні розвитку суспільства, соціальної групи, особистості.

Системний аналіз досліджуваної проблеми дозволив визначити структуру гендерної культури особистості, яка включає знаннєвий блок, блок соціального досвіду гендерної взаємодії й блок рефлексії з відповідними підструктурами.

Зміст гендерних знань складає сукупність знань про: особливості чоловічої й жіночої індивідуальності; сутність гендерних ролей і стереотипів; соціальну поведінку особистості в суспільстві; абсолютну цінність прав чоловіків і жінок, свободу особистості. Соціальний досвід гендерної взаємодії в структурі гендерної культури включає такі вміння: орієнтуватися в соціальній ситуації, що склалася, прогнозувати її розвиток, аналізувати й давати гендерну оцінку процесам і явищам, що відбуваються в суспільстві; передбачати можливі труднощі, зумовлені існуванням гендерних стереотипів; будувати гуманні, довірчі й поважні стосунки з оточуючими; аналізувати й регулювати власну статеворольову поведінку. Гендерна рефлексія включає: упевненість у собі, своїх силах, самоповагу, наявність власної думки, самовираження; уміння дати адекватну оцінку своїй діяльності з позицій гендера і скласти програму саморозвитку; прагнення до самостійності.

На основі аналізу технологічного аспекту гендерної культури та її формування було зроблено висновки про те, що процес формування гендерної культури базується на суб'єкт-суб'єктній парадигмі, яка реалізується в ході оптимального функціонування підсистеми „Старшокласник – Соціальний педагог – Учитель-вихователь" у системі загальношкільного виховання.

Концептуальною основою розгляду старшокласника як суб'єкта процесу формування гендерної культури обрано задачно-віковий підхід, оскільки він найбільшою мірою відповідає сучасній соціально-педагогічній теорії й практиці. На

кожному віковому етапі перед людиною постає низка завдань, від сприятливого або несприятливого розв'язання яких залежить її особистісний розвиток. Процес формування гендерної культури повинен будуватися так, щоб забезпечити умови для сприятливого вирішення цих завдань на кожному етапі життєдіяльності людини відповідно до норм цивілізованого суспільства.

У результаті проведеного теоретичного аналізу особливостей старшокласника як суб'єкта діяльності з формування гендерної культури було встановлено, що:

- на віковому етапі ранньої юності перед старшокласником постає низка природно-культурних (завершення фізичного й статевого розвитку, гармонізація всіх систем організму), соціально-культурних (оволодіння знаннями в обсязі програми загальноосвітньої школи, визначення ціннісних орієнтацій у професійній і непрофесійній сферах, вибір подальшого життєвого шляху, оволодіння навичками ефективної взаємодії з представниками своєї й протилежної статі різного віку, самореалізація у внутрішньому й зовнішньому планах) і соціально-психологічних (гармонізація „образу Я", розвиток рефлексії, подолання маргінальності між станом підлітка й дорослості, проходження крізь рольову й особистісну невизначеність, сексуальна децентрованість у поведінці, гармонізація прагнення „бути як усі" й „бути не як усі") завдань, розв'язання яких покликане детермінувати успішний характер формування ґендерної культури старшокласника;
- вік старшокласника як суб'єкта формування ґендерної культури відповідно до вікових закономірностей характеризується також соціально-педагогічною ситуацією розвитку, що є об'єктивно-суб'єктивною реальністю, у якій відображаються й об'єктивні закономірності вікового розвитку особистості, і суб'єктивні закономірності формування ґендерної культури під впливом спрямованих мікрочинників соціалізації особистості. Найближче оточення, сім'я, загальноосвітня школа і засоби масової комунікації є основними інститутами соціалізації старшокласника. Провідним інститутом ґендерної

соціалізації старшокласника є загальноосвітня школа, а провідним агентом – соціальний педагог у галузі освіти як організатор соціально-педагогічної діяльності з формування ґендерної культури старшокласників.

Діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників як діяльність соціально-педагогічна є інноваційною, такою, що ставить собі за мету привести в систему розрізнені елементи, заходи й напрями освітньо-виховної роботи школи та має особистісно орієнтовану спрямованість, що передбачає активну суб'єктну позицію старшокласника, будується на зацікавленій взаємодії сім'ї, школи, мікрорайону як чинників, інститутів і агентів соціалізації.

У процесі підготовки експерименту нами було визначено систему критеріїв і показників успішності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. Головним показником ефективності діяльності соціального педагога в контексті дослідження є рівень гендерної культури старшокласників, який включає сформованість:

1) гендерних знань, що орієнтовано на розвиток інтелектуально-знаннєвої складової гендерної культури;

2) соціального досвіду гендерної взаємодії, основною характеристикою якої є ступінь активності особистості в реалізації норм і цінностей гендерної культури в процесі індивідуальної життєдіяльності;

3) гендерної рефлексії, що відображає рівень розвитку здатності актуалізувати власні ресурси, сформувати свідоме ставлення до своєї життєвої стратегії в ході ґендерної соціалізації.

Визначення критеріїв та показників сформованості гендерної культури старшокласників дозволило здійснити змістовне наповнення рівнів сформованості гендерних знань, соціального досвіду гендерної взаємодії, гендерної рефлексії (високий, середній, низький).

Здійснення первинної діагностики ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної

культури старшокласників у результаті констатувального етапу експерименту, дані експертного опитування дозволили зробити висновки про переважання в старшокласників низького рівня гендерної культури.

Отримані висновки теоретичного аналізу проблеми формування гендерної культури старшокласників та результати констатувального етапу експерименту стали основою для подальшої дослідно-експериментальної діяльності щодо розробки й реалізації педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

Наукова розробка педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників, опис їхнього впровадження в практику роботи соціального педагога загальноосвітньої школи дозволяють зробити такі висновки.

Діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників як діяльність соціально-педагогічна є інноваційною, такою, що ставить собі за мету привести в систему розрізнені елементи, заходи й напрями освітньо-виховної роботи школи та має особистісно орієнтовану спрямованість, що передбачає активну суб'єктну позицію старшокласника, будується на зацікавленій взаємодії сім'ї, школи, мікрорайону як чинників, інститутів і агентів соціалізації.

Соціальний педагог у процесі діяльності з формування гендерної культури старшокласників надає соціально-педагогічну підтримку школі, сім'ї й мікрорайону шляхом реалізації таких функцій:

1) аналітико-діагностичної (постановка соціального діагнозу гендерної ситуації в мікрорайоні загальноосвітньої школи);

2) прогностичної (програмування й прогнозування процесу формування гендерної культури старшокласників у мікрорайоні загальноосвітньої школи, планування відповідних основ власної соціально-педагогічної діяльності згідно з аналізом гендерної ситуації);

3) організаційно-комунікативної (сприяння включенню суб'єктів формування гендерної культури старшокласників у зазначений процес на основі наукових обґрунтованих програм реалізації технології формування гендерної культури);

4) коректувальної (здійснення корекції програм реалізації технології формування гендерної культури старшокласників);

5) координаційно-організаційної (організація гендерно значущої соціальної діяльності старшокласників у відкритому шкільному середовищі);

6) соціальної підтримки й допомоги (надання кваліфікованої індивідуальної допомоги старшому школяру в гендерному саморозвитку);

7) соціально-профілактичної (організація системи профілактичних заходів з попередження гендерної поведінки старшокласників, що відхиляється від норми або є злочинною);

8) реабілітаційної (організація системи заходів щодо соціально-педагогічної реабілітації й підтримки старшокласників з різноманітних гендерних проблем).

Під педагогічними засадами ми розуміємо сукупність взаємопов'язаних теоретико-методичних положень, що найбільш повно характеризують та дозволяють оптимізувати процес діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. Відповідно до мети й завдань дисертації та аналізу реальної практики ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників, виходячи з визначення загальної структури соціально-педагогічної діяльності, визнаної у вітчизняній соціально-педагогічній науці, аналізу нормативних функцій у роботі соціального педагога, педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників були розроблені й описані на підставі компонентів моделі діяльності соціального педагога.

Центральним елементом у структурі діяльності є її мета. Найзагальнішою метою діяльності соціального педагога є створення умов для оптимальної соціалізації особистості вихованця. У межах нашого дослідження вказана мета

локалізується у формуванні гендерної культури старшокласників як наданні допомоги старшокласнику в гендерній соціалізації його особистості, тобто складової соціалізації в цілому.

Відповідно до цього результатом діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників визначено сформовану гендерну культуру як основу ґендерної соціалізованості.

Виходячи з функціональних обов'язків соціального педагога й загальної структури гендерної культури особистості зміст діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників полягає в роботі з формування в старшокласників гендерних знань, соціального досвіду гендерної взаємодії та гендерної рефлексії.

В основу відбору змісту діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників покладено такі положення:

1) для формування гендерної культури особистості необхідні знання про існуючу в суспільстві систему норм, правил і очікувань щодо чоловічої й жіночої поведінки; без розвиненого сприйняття особистістю зазначених знань про гендер неможливе формування гендерної культури;

2) для формування гендерної культури повинна відбутися інтеріоризація гендерних знань; змістовний аспект включається в процес переробки отриманої інформації, придбаної старшокласником під час навчання та виховання. Цей механізм забезпечує формування соціального досвіду гендерної взаємодії;

3) для забезпечення високого рівня сформованості гендерної культури необхідна трансформація соціального досвіду гендерної взаємодії у здатність до гендерної рефлексії.

Технологічний компонент утворюють три групи методик:

1) методика формування гендерних знань;

2) методика формування соціального досвіду гендерної взаємодії;

3) методика формування гендерної рефлексії.

Виділені педагогічні засади мають комплексний характер взаємодоповнюючих складових, необхідних для сприяння підвищенню ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

У ході формувального етапу дослідно-експериментальної роботи педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників упроваджувалися в практику шкіл регіону як програма „Діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників".

Ця програма відповідно до структурних компонентів гендерної культури є комплексом з трьох взаємопов'язаних і взаємозумовлених підпрограм: „Формування гендерних знань"; „Формування соціального досвіду гендерної взаємодії"; „Формування гендерної рефлексії".

До основних операційно-технологічних компонентів підпрограми „Формування гендерних знань" були віднесені проблемні лекції, бесіди й дискусії, кейс-метод; підпрограми „Формування соціального досвіду гендерної взаємодії" – комплексні ділові ігри та серії тренінгів; підпрограми „Формування гендерної рефлексії" – творчі проектні технології, есе-роздуми та ін.

Діяльність з формування гендерної культури, що сприяє гендерній соціалізації старшокласника, розглядається в дослідженні не як ізольований напрямок професійної діяльності соціального педагога, а як частина глобальної педагогічної стратегії всебічного розвитку особистості.

Соціальний педагог як організатор діяльності з формування гендерної культури старшокласників сприяє розвитку ідеології гендерної рівності, визначає оптимальну сукупність методів та прийомів ефективної взаємодії педагогів, батьків, представників державних та громадських організацій і старшокласників, координує зусилля, спрямовані на формування гендерної культури старшокласника, що відповідає сучасним тенденціям розвитку гендерної демократії та рівності в суспільстві.

У ході реалізації програми „Діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників" соціальний педагог залучав до роботи фахівців Луганського обласного гендерного ресурсного центру, Луганського обласного центру роботи з жінками, Луганського обласного центру гендерної освіти, Луганського обласного центру „Чоловіки проти насильства", представників органів державної влади та самоврядування, батьківських комітетів, науковців, дослідників з питань ґендерної рівності, представників громадських організацій, які мають відповідний досвід.

Отже, особливого значення набуває посередницька функція соціального педагога, який повинен бути не лише особою, яка передає знання й навички, але й має виявляти активність у ситуаціях, у яких актуалізуються цінності ґендерної культури. Отже, діяльність соціального педагога інтегрує через школу зусилля суспільства в гендерній соціалізації нової генерації.

Результати формувального етапу дослідження, що здійснювалось у природних умовах навчально-виховного процесу середніх загально-освітніх шкіл, дозволили переконливо стверджувати, що впровадження педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників, яка ґрунтується на застосуванні системного підходу, моделюванні діяльності соціального педагога, дають позитивні результати у формуванні гендерної культури старшокласників, забезпечують оптимізацію діяльності соціального педагога.

Під час експерименту були уточнені критерії, показники й рівні ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. У зв'язку з цим педагогічні засади зазначеної діяльності набули комплексного характеру взаємодоповнюючих методів, необхідних для сприяння підвищенню ефективності діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників.

Експериментальна робота засвідчила позитивні зрушення щодо рівня гендерної культури старшокласників в

експериментальних групах, де відбувалося впровадження педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. Аналіз результатів проведеного дослідження відповідно до визначених критеріїв підтвердив гіпотезу дослідження і показав достатньо високу ефективність розроблених педагогічних засад діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників та доцільність їх упровадження в навчально-виховний процес загальноосвітньої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абрамова Г. С. Возрастная психология : Учеб. пособ. для студ. вузов / Г. С. Абрамова – М. : Академия, 1997. – 704 с.
2. Абубикирова Н. И. Что такое «гендер»? / Н. И. Абубикирова // Общественные науки и современность. – 1996. – № 6. – С. 123 – 125.
3. Агеев В. С. Психологические и социальные функции поло-ролевых стереотипов / В. С. Агеев // Вопросы психологии. – 1987. – № 2. – С. 152 – 158.
4. Актуальные проблемы гендера / Е. Гасымова, А. Абасов. – Азейбарджанский Гендерный Информационный Центр. – режим доступу до ст. : http://gender.aznet.org/e-Lib2b.htm.
5. Алешина Ю. Е., Волович А. С. Проблема усвоения ролей мужчины и женщины / Ю. Е. Алешина, А. С. Волович // Вопросы психологии. – 1991. – № 4. – С. 74 – 82.
6. Аманова И. К. Особенности самоактуализации личности в зависимости от полоролевой идентификации / И. К. Аманова // Формування ґендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 13 – 15.
7. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания / Б. Г. Ананьев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
8. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М. : Аспект-Пресс, 1996. – 376 с.
9. Андропова Н. П. Воспитание культуры взаимоотношений младших школьников: гендерный аспект : автореф. дис. на соиск. учен.

степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / Н. П. Андропова. – Волгоград, 2007. – 26 с.
10. Антология гендерной теории / Сост. Е. Гапова, А. Усманова – Мн. : Пропилеи, 2000. – 384 с.
11. Антология исследований культуры / Отв. ред. Мостова Л.А. – СПб. : Университетская книга, 1997. – Т. 1. Интерпретации культуры. – 728 с.
12. Антонова О. О. Проблема философско-методологических оснований гендерных исследований : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. философ. наук: 09.00.08. / О. О. Антонова. – Москва, 2004. - 24 с.
13. Асмолов А. Г. Психология личности : Принципы общепсихологического анализа / А. Г. Асмолов. – М. : Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
14. Атюскина И. В. Особенности педагогической поддержки полоролевой социализации девочек подросткового возраста из разных типов поселения : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01. / И. В. Атюскина. – Рязань, 2005. – 20 с.
15. Афанасьев В. Г. Системность и общество / В. Г. Афанасьев. – М. : Политиздат, 1980. – 368 с.
16. Баскакова М. Е. Экономическая эффективность инвестиций в высшее образование в современной России : гендерный аспект: автореф. дис. на соиск. учен. степ. доктора эконом. наук: 08.00.05. / М. Е. Баскакова. – Москва, 2003. – 50 с.
17. Баткин Л. М. Тип культуры как историческая целостность / Л. М. Баткин // Вопросы философии. – 1969. –№9. – С. 99 – 108.
18. Батлер Д. Гендерное беспокойство / Д. Батлер // Антология гендерной теории. – Мн. : Пропилеи, 2000. – С. 297 – 346.
19. Бездетных В. В защиту мальчишек: Заметки о воспитании школьников / В. В. Бездетных // Семья и шк. – 1972. – № 2. – С. 28 – 29.

20. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка в схемах і таблицях : навч. посіб. / О. В. Безпалько. – К. : Логос, 2003. – 134 с.
21. Белецкая Л. В. Гендерно ориентированный подход к обучению и воспитанию в российской педагогике 60-х годов XIX века: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01. / Л. В. Белецкая – Пятигорск, 2005. – 21 с.
22. Бем С. Трансформация дебатов о половом неравенстве / С. Бем // Феминизм и гендерные исследования. Хрестоматия. – Тверь, 1999. – С. 68 – 82.
23. Бендас Т. В. Гендерная психология / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2005. – 431 с.
24. Бережан-Вовк І. Ґендерні дослідження: актуальні проблеми і перспективи розвитку / І. Бережан-Вовк // Народна творчість і етнографія. – 2005. – №10. – С. 135 – 138.
25. Березовин Н. А. Учитель и детский коллектив (психолого-педагогическое исследование) / Н. А. Березовин. – Мн. : Изд-во БГУ, 1975. – 160 с.
26. Берн Ш. Гендерная психология / Ш. Берн. – СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. – 320 с.
27. Берн Э. Игры, в которые играют люди: психология человеческих отношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы / Э. Берн / Пер. с англ. – Мн. : Попурри, 2005. – 512 с.
28. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Р. Бернс / Пер. с англ. – М. : Прогресс, 1986. – 422 с.
29. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – М. : Педагогика, 1989. – 192 с.
30. Білоусова В. О., Говорун Т. В., Кисельова Н. Й. Виховання культури поведінки учнів /

В. О. Білоусова, Т. В. Говорун, Н. Й. Кисельова. – К. : Радянська школа, 1986. – 160 с.
31. Бовуар де С. Друга стать С. де Бовуар / Пер. з фр. : У 2 т. – Т.1. – К. : Основи, 1994. – 390 с.
32. Бовуар де С. Друга стать С. де Бовуар / Пер. з фр. : У 2 т. – Т.2. – К. : Основи, 1995. – 392 с.
33. Богданова О. С., Черенкова С. В. Нравственное воспитание старшеклассников : Кн. для учителя / О. С. Богданова, С. В. Черенкова. – М. : Просвещение, 1988. – 206 с.
34. Бодалев А. А. Психология личности / А. А. Бодалев. – М., 1988. – 90 с.
35. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л. И. Божович. – М. : Просвещение, 1968. – 464 с.
36. Божович Л.И. Проблемы формирования личности : Избр. психологич. труды / Л. И. Божович. – Воронеж : МОДЭК, 1995. – 352 с.
37. Бондар О. В. Шкільна освіта і ґендерний підхід до навчання / О. В. Бондар // Освіта Донбасу. – 2005. – № 1. – С. 12 – 17.
38. Бондаревская Е. В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Мат. методолог. сем. памяти проф. В. С. Ильина. – Волгоград : Перемена, 2001. – Вып. 54. – 128 с.
39. Бондаренко Л. Ю. Роль женщины: от прошлого к настоящему / Л. Ю. Бондаренко // Общественные науки и современность. – 1996. – № 6. – С. 163 – 170.
40. Бондаренко Р. А. Педагогические условия полоролевой социализации подростков : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.01 / Р. А. Бондаренко. – Ярославль, 1999. – 17 с.
41. Бочарова В. Г. Социальная микросреда как фактор формирования личности школьника :

Дис. … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Бочарова Валентина Георгиевна. – М., 1991. – 401 с.

42. Бреслав Г. М., Хасан Б. И. Половые различия и современное школьное образование / Г. М. Бреслав, Б. И. Хасан // Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 64 – 69.

43. Бушелева Б. В. Поговорим о воспитанности : кн. для подростков / Б. В. Бушелева. – М. : Просвещение, 1980. – 192 с.

44. Василевська Т. Е. Маскулінність під тиском сучасних реалій / Т. Е. Василевська // Формування ґендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : Мат. міжнар. наук.-практ. конф. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 39 – 41.

45. Введение в гендерные исследования : Учеб. пособ. для вузов. – 2-е изд., перераб. и дополн. / И. В. Костикова, А. В. Митрофанова, Ю. В. Градскова. – М. : Аспект-Пресс, 2005. – 252 с.

46. Витковская Н. С. Формирование культуры поведения младших школьников : пособ. для учителей / Н. С. Витковская, Д. Н. Джола. – К. : Рад. школа, 1988. – 143 с.

47. Волков Г. Три лика культуры / Г. Волков. – М.: Молодая гвардия, 1986. – 335 с.

48. Вольтер. Философские сочинения / Перевод с фр. С. Я. Шейнман-Топштейн. – М. : Наука, 1988. – 752 с.

49. Воробьева Т. А. Особенности женского школьного коллектива / Т. А. Воробьева // Школа. – 2004. – №2 (59). – С. 114 – 118.

50. Ворожейкина А. В. Формирование гендерно-ориентированного стиля педагогической деятельности студентов педвузов : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. пед. наук: 13.00.08 / А. В. Ворожейкина – Екатеринбург, 2007. – 23 с.

51. Воронина О. Политика гендерного равенства: международный и национальный опыт / О. Воронина // Вестник российской академии наук. – 2004. – № 10. – С. 922 – 931.
52. Воронина О. А., Клименкова Т. А. Гендер и культура / О. А. Воронина, Т. А. Клименкова // Женщина и социальная политика (гендерный аспект). – М., 1992. – С. 10 – 22.
53. Воронина О. А. Социально-философский анализ теории, методологии и практики гендерного равенства : автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра философ. наук: 09.00.11. / О. А. Воронина. – Москва, 2004. – 52 с.
54. Вульфов Б. З. Социальная педагогика в системе общественного воспитания / Б. З. Вульфов // Педагогика, 1992. – № 5 / 6. – С. 45 – 49.
55. Вульфов Б. З., Поташник М. М. Организатор внеклассной и внешкольной воспитательной работы: Содержание и методика деятельности. – 2-е изд., перераб. и дополн. / Б. З. Вульфов, М. М. Поташник – М. : Просвещение, 1983. – 208 с.
56. Выготский Л. С. Психология развития человека / Л. С. Выготский. – М. : Смысл-Эксмо, 2003. – 1136 с.
57. Выготский Л. С. Педагогическая психология / Л. С. Выготский; /под ред. В. В. Давыдова. – М. : Педагогика, 1991. – 480 с.
58. Гагарин А. В. Психология и педагогика высшей школы: Учеб.-метод. комплекс : методические материалы, курс лекций, рабочие тетради, тесты / А. В. Гагарин; / Под общ. ред. А. А. Деркача. – М. : Изд-во РАГС, 2007. – 286 с.
59. Гапон Н. П. Проблема гендеру у філософському дискурсі другої половини XX сторіччя : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. наук: 09.00.05 / Н. П. Гапон. – Л., 2006. – 40 с.

60. Гендерні аспекти європейського права. Досвід адаптації законодавства країн центральної та східної Європи. – К., 2006. – 72 с.
61. Гидденс Э. Устроение общества. Очерк теории структурации / Э. Гидденс. – М. : Академический Проект, 2003. – 528 с.
62. Говорун Т. Ґендерна психологія : Навч. посібник / Т. Говорун, О. Кікінеджі. – К. : Видавн. центр «Академія», 2004. – 308 с.
63. Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра псих. наук 19.00.07 / Т. В. Говорун. – К., 2002. – 25 с.
64. Говорун Т. В., Шарган О. М. Батькам про статеве виховання дітей / Т. В. Говорун, О. М. Шарган. – К. :Радянська школа, 1990. – 155 с.
65. Голованова Т. П. Теория и практика формирования гендерного равенства студенческой молодежи : Моногр. – Запорожье : ЗНУ, 2007. – 336 с.
66. Гончарук А. Ю. Педагогические условия развития эстетического отношения школьника к действительности средствами зрелищных искусств : Дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Гончарук Алексей Юрьевич. – М., 2000. – 379 с.
67. Городнова Н. М. Гендерні стереотипи сучасного вчителя / Н. М. Городнова // Формування ґендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень: Мат. міжнар. наук.-практ. конф. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, Український ін-т соціальних досліджень, 2002. – С. 65 – 66.
68. Гримшоу Д. Идея «женской этики» / Д. Гримшоу // Феминизм: Восток. Запад. Россия. – М. : Наука, 1993. – С. 8 – 29.
69. Гришак С. М. Підготовка майбутніх спеціалістів соціальної сфери до реалізації ідеї гендерної

рівності в професійній діяльності : Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.05. / С. М. Гришак. – Луганськ, 2007. – 20 с.

70. Грошев И. В. Психофизиологические различия мужчин и женщин / И. В. Грошев. – М. : Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж : НПО МОДЭК, 2005. – 464 с.

71. Губерський Л., Андрущенко В., Михальченко М. Культура. Ідеологія. Особистість: Методолого-світоглядн. аналіз. – 2-е вид. / Л. Губерський, В. Андрущенко, М. Михальченко – К. : Знання України, 2005. – 580 с.

72. Гуревич П. С. Человек и культура / П. С. Гуревич. – М. : Дрофа, 1998. – 384 с.

73. Гурин В. Е. Формирование нравственного сознания и поведения старшеклассников : Моногр. / В. Е. Гурин. – М. : Педагогика, 1988. – 136 с.

74. Гуров В. Н., Селюкова Л. Я. Социализация личности: социальный педагог, семья и школа / В. Н. Гуров, Л. Я. Селюкова. – Ставрополь : Изд-во СКИУУ, 1993. – 184 с.

75. Гусейнова Л. А. Ценностные ориентации: гендерный аспект / Л. А. Гусейнова // Социс. – 1995. – С. 130 – 134.

76. Ґендерний аналіз українського суспільства / Т. Мельник, Л. Кобелянська, Л. Смоляр. – К., 1999. – 293 с.

77. Ґендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства. – 2-е вид., доп., уточ. – К. : Укр. ін-т соціол.дослідж., 2003. – 129 с.

78. Ґендерний розвиток у суспільстві : Конспекти лекцій / К. М. Левківський, С. П. Юдіна. – К. : Фоліант, 2004. – 351 с.

79. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб.

заведений / В. В. Давыдов. – М : Academia, 2004. – 288 с.
80. Данильчук Л. О. Інтерактивні методи навчання, їх роль у підготовці і становленні педагога нової формації / Л. О. Данильчук // Структура представления знаний о мире, обществе, человеке: в поисках новых смыслов: Матер. междунар. сем. – Вып. 4. – Т. 2. Социальные науки. – Луганск : Знание, 2003. – С. 210 – 216.
81. Демина И. Психологические различия девушек и юношей / И. Демина // Воспитание школьников. – 1991. – № 4. – С. 28 – 30.
82. Джонсон С. Искусство афоризма: Из наследия английского писателя / С. Джонсон; / пер. А. Ливерганта // Вопросы литературы. – 1991. – № 2. –
83. Дидро Д. Избранные произведения / Д. Дидро. – М., 1951. – С. 352.
84. Дмитриева С. И. Социальная ответственность подрастающего поколения как фактор общественного прогресса / С. И. Дмитриева. – К.; Одесса : Выща шк., 1988. – 224 с.
85. Дорохов А. А., Это стоит запомнить. Книга о том, как себя вести, чтобы тебе и другим было лучше и приятнее жить / А. А. Дорохов. – М. : Детская литература, 1972. – 127 с.
86. Доуэл М., Марш П. Ориентированная на решение задачи социальная работа / М. Доуэл, П. Марш. – Амстердам – Киев, 1997. – 136 с.
87. Дружинина О. М. Психолого-дидактические основы организации дифференцированного обучения в старших классах средней школы. – режим доступу до ст. : http://209.85.135.132/search?q=cache:SpwO9zTHB5YJ:www.biysk.secna.ru/jurnal/aticle/metodika/druji nina.doc

88. Дубасенюк О. А. Теоретико-методологічні основи виховної діяльності педагога : Дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04. / Дубасенюк Олександра Анатолівна. – К., 1996. – 421 с.
89. Дудукалов Владимир Владимирович. Педагогические условия полоролевого воспитания студентов младших курсов вузов : Дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01. / Дудукалов Владимир Владимирович. – Волгоград, 2002. – 156 с.
90. Дьяченко Г. М. Компетентностный подход как основа развития школьного курса информатики // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета». – Выпуск 2006. – режим доступу до ст. : http://www.omsk.edu/article/vestnik-omgpu-112.pdf
91. Дюркгейм Э. О разделении общественного труда. Метод социологии / Э Дюркгейм. – М. : Наука, 1990. – 575 с.
92. Еникеева Д. Для мальчиков или как стать настоящим мужчиной / Д. Еникеева. – М. : Аст-Пресс, 1998. – 256 с.
93. Еремеева В. Д., Хризман Т. П. Мальчики и девочки – два разных мира. Нейропсихологи – учителям, воспитателям, родителям, школьным психологам / В. Д. Еремеева, Т. П. Хризман. – М. : Линка-Пресс, 1998. – 179 с.
94. Ерофеева Н. Ю. Гендерный аспект управления в образовании: автореф. дис. на соиск. учен. степ. д-ра пед. наук: 13.00.01. / Н. Ю. Ерофеева. – Великий Новгород, 2001. – 40 с.
95. Женщина в обществе: реалии, проблемы, прогнозы / Н. М. Римашевская, А. И. Посадская, А. И. Жуков. – М. : Наука, 1991. – 125 с.

96. Женщина, брак, семья до начала нового времени : Демографический и социокультурный аспекты. – М. : Наука, 1993. – 160 с.
97. Жеребкина И. А. Постмодернизм, психоанализ и гендерная теория: развитие концепции субъекта : Дис... д-ра филос. наук: 09.00.04 / Жеребкина Ирина Анатольевна. – Х., 2002. – 398 с.
98. Жінка в науці та освіті: минуле, сучасність, майбутнє. Мат. Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 1999. – 285 с.
99. Жінка в науці та освіті: минуле, сучасність, майбутнє. Мат. III Міжнар. наук.-практ. конф. – К., 2005. – 398 с.
100. Жінки на порозі XXI століття: Становище, проблеми, шляхи розвитку : Збірник мат. Всеукр. Конгресу жінок. – К. : УІСД, 1998. – 184 с.
101. Заверико Н., Звєрєва І. Історико-теоретичний аналіз досліджень проблеми соціалізації особистості: Соціальна педагогіка і адаптивність особистості / Н. Заверико, І. Звєрєва. – Суми : ВВП Мрія, 1994. – С. 49 – 59.
102. Закон України "Про внесення змін до статті Закону України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні. – № 1659 – IV від 24 березня 2004 року.
103. Закон України „Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків // Голос України. – 2005. – № 209 (3709). – 29 листопада. – С.20 – 21.
104. Закон України "Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні" від 5 лютого 1993 р. // Законодавство України про шлюб, сім ю, та молодь. – К., 1997.
105. Занков Л. В. Дидактика и жизнь / Л. В. Занков. – М. : Педагогика, 1968. – 175 с.

106. Звєрєва І. Д. Соціально-педагогічна робота з дітьми та молоддю в Україні: теорія і практика / І. Д. Звєрєва. – К. : Правда Ярославичів, 1998. – 394 с.
107. Звіт за результатами гендерного аналізу обласного бюджету 2004 року. – Луганськ, 2004. – 15 с.
108. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
109. Знаков В. В. Половые, гендерные и личностные различия в понимании моральной дилеммы В. В. Знаков // Психологический журнал. – 2004. – № 1. – С. 76 – 83.
110. Ижванова Е. М. Развитие полоролевой идентичности в юношеском и зрелых возрастах : автореферат дис. на соиск. учен. степ. канд. психолог. наук : спец. 19.00.13. / Е. М. Ижванова. – М., 2004. – 30 с.
111. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2006. – 544 с.
112. Ильина Т. А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т. А. Ильина. – М. : Педагогика, 1972. – 124 с.
113. Илюсизова С. М. Учитель и ученик: проблемы взаимоотношений / С. М. Илюсизова. – Алма-Ата : Мектеп, 1989. – 110 с.
114. К чему привели гендерные исследования? Ученые рекомендуют строить разные сообщения для мужской и женской аудитории / Криволуцкая Т. // PR в России. – 2002. – № 6. – С. 17 – 24.
115. Каган В. Е. Воспитателю о сексологии / В. Е. Каган. – М. : Педагогика, 1991. – 256 с.

116. Каменская В. Г., Зверева С. В. Возрастные и гендерные особенности системы психологических защит (на примере подростково-юношеской выборки) / В. Г. Каменская, С. В. Зверева // Психологический журнал. – 2005. – № 4. – С. 77 – 88.
117. Каменская Е. Н. Гендерный подход в педагогике : автореф. дис. на соиск. научн. степ. д-ра пед. наук : спец. 13.00.01. / Е. Н. Каменская. – Ростов-на-Дону, 2006. – 62 с.
118. Капрара Дж., Сервон Д. Психология личности / Дж. Капрара, Д. Сервон. – СПб. : Питер, 2003. – 640 с.
119. Караковский В. А. Воспитательная система школы: педагогические идеи и опыт формирования / В. А. Караковский. – М. : Творческая педагогика, 1991. – 154с.
120. Караковский В. А. Чтобы воспитание было успешным… / В. А. Караковский. – М. : Знание, 1979. – 95с.
121. Каширская И. К. Социально-психологический анализ основных источников информации и процесс гендерной социализации / И. К. Каширская // Вопросы психологии. – 2003. – № 6. – С. 56 – 63.
122. Кенуй М. Г. Быстрые статистические вычисления. Упрощенные методы оценивания и проверки / М. Г. Кенуй.. – М. : Статистика, 1979. – 69 с.
123. Кіммел М. С. Ґендероване суспільство / Пер. з англ. С. Альошина / М. С. Кіммел. – К. : Сфера, 2003. – 479 с.
124. Клецина И. С. О проблемах гендерной психологии / И. С. Клецина// Мир психологии. – 2001. – № 4. – С. 162 – 179.

125. Клецина И. С. Психология гендерных отношений: Теория и практика / И. С. Клецина. – С-Пб. : Алетейя, 2004. – 408 с.
126. Клецина И. С. Развитие гендерных исследований в психологии / И. С. Клецина // Общественные науки и современность. – 2002. – № 3. – С. 181 – 192.
127. Ключко О. И. Гендерная асимметрия социализации: автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. философ. наук : спец. 09.00.11. / О. И. Ключко. – Саранск, 1999. – 17 с.
128. Кобылецкая В., Ячевский А. О мальчиках и девочках : Пер. с польск. / В. Кобылецкая, А. Ячевский. – М.: Политиздат, 1991. – 128 с.
129. Ковалева А. И. Концепция социализации молодежи: нормы, отклонения, социализационная траектория / А. И. Ковалева // Социс. – 2003. – № 1. – С. 109 – 115.
130. Коваль Л. Г., Звєрєва І. Д., Хлєбік С. Р. Соціальна педагогіка / Соціальна робота : Навч. Посібник / Л. Г. Коваль, І. Д. Звєрєва, С. Р. Хлєбік. – К. : ІЗМН, 1997. – 392 с.
131. Колесникова Н. Н. Гендер в традиционной русской культуре : автореф. дис. на соиск. начн. степ. канд. философ. наук : спец. 09.00.13. / Н. Н. Колесникова. – Ставрополь, 2007 – 22 с.
132. Комптон-Бернетт А. Мужья и жены / А. Комптон-Бернетт. – М. : Прогресс, 1974. – 655 с.
133. Кон И. С. Введение в сексологию / И. С. Кон. – М. : Медицина, 1988. – 320 с.
134. Кон И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47 – 57.
135. Кон И. С. Психология ранней юности : Кн. для учителя / И. С. Кон. – М. : Просвещение, 1989. – 255 с.

136. Константинов Н. А., Медынский Е. Н. История педагогики : учебн. для студ. пед. ин-тов / Н. А. Константинов, Е. Н. Медынский, М. Ф. Шабаева. – М. : Просвещение, – 1982. – 447 с.
137. Константинова О. А. Гендерный подход к обучению школьников : автореф. дис. на соиск. начн. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / О. А. Константинова. – Саратов, 2005. – 22 с.
138. Концептуальні засади демократії та реформування освіти в Україні: Педагогічні концепції. – К. : Школяр, 1997. – 148 с.
139. Костыгова Т. М., Кошелева И. Я. Мы – женщины / Т. М. Костыгова, И. Я. Кошелева. – М. : Политиздат, 1989. – 253 с.
140. Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г.С.. Костюк. – К. : Рад. школа, 1989. – 380 с.
141. Котовская М. Г. Социокультурные аспекты гендерных проблем в России: история и современность : автореф. дис. на соиск. научн. степ. д-ра ист. наук : спец. 07.00.07. /М. Г. Котовская. – Москва, 2005. – 51 с.
142. Кравець В. П. Гендерна педагогіка : Навч. Посібник / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2003. – 416 с.
143. Крайг Г. Психология развития / пер. с англ. Н. Мальгиной, Н. Мироновой; под ред. А. А. Алексеева. – 7-е междун. издание. – СПб : Питер, 2003. – 988 с.
144. Краткий психологический словарь /Под общ. ред.А. В. Петровского и М. Г. Ярошевского. – М. : Политиздат, 1985. – 431с.
145. Краткий словарь по философии /Под общ. ред. И. В. Блауберга, И. К. Пантина. – 4-е изд. – М. : Политиздат, 1982. – 431 с.

146. Крутецкий В. А. Психология обучения и воспитания школьников. Книга для учителей и классных руководителей / В. А. Крутецкий. – М. : «Просвещение», 1976. – 303 с.
147. Кубриченко Т. В. Потенціал позааудиторної роботи у формуванні гендерної ідентичності студенток педколеджу / Т. В. Кубриченко // Освіта Донбасу. – 2004. – № 5 – 6. – С. 95 – 101.
148. Кузнецов Т. С. Формирование культуры взаимоотношений старшеклассников и старшеклассниц: гендерный аспект : автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / Т С. Кузнецов. – Волгоград, 2006. – 26 с.
149. Кузнецова И. К. Психологические особенности осознания себя как личности определенного пола в юношеском возрасте : автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. пед. наук / И. К. Кузнезова. – М., 1987. – 17 с.
150. Кузнецова Л. Воспитание девочки / Л. Кузнецова // Воспитание школьников. – 1996. – № 3. – С. 45 – 49.
151. Кузьмина Н. В. Методы системного педагогического исследования /Н. В. Кузьмина. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1980. – 177 с.
152. Кулагина И. Ю., Колюцкий В. Н. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека : Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений. / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ Сфера, 2001. – 464 с.
153. Курило В. С. Освіта та педагогічна думка Східноукраїнського регіону у ХХ столітті / В. С. Курило. – Луганськ: ЛДПУ, 2000. – 460 с.
154. Лактионова Г. М. Женское образование: право на настоящее, право на будущее / Г. М. Лактионова // Практична психологія і соціальна робота. – 1998. – № 10. – С.17 – 20.

155. Лактионова Г. М. Социально-педагогическая работа с женской молодежью в крупном городе: теоретико-методологические основы: Моногр. / Г. М. Лактионова. – К. : Укр. Центр духовной культуры, 1998. – 326 с.
156. Ле Гуин У. Левая рука тьмы / У. Ле Гуин. – М.: Радуга, 1992. – 384 с.
157. Левин К. Динамическая психология: Избранные труды / Под общ. ред. Д. А. Леонтьева и Е. Ю. Патяевой. – М. : Смысл, 2001. – 572 с.
158. Левченко К. Б. Права жінок: зміст, стан та перспективи розвитку : Моногр. / К. Б. Левченко. – Харків : Вид-во НУВС, 2001. – 348 с.
159. Легенина Т. Б. Гендерная социализация в современной российской семье: социокультурный анализ : Дис. ... канд. социол. наук : спец. 22.00.06. / Легенина Татьяна Багировна. – Ставрополь, 2004. – 185 с.
160. Леонтьев А. Н Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – М. : Политиздат, 1977. – 304 с.
161. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения / И. Я. Лернер. – М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
162. Литвиненко В. Ф. Жіночий фактор у розбудові громадянського суспільства / В. Ф. Литвиненко. – Луганськ : СНУ ім В.Даля, 2003. – 22 с.
163. Логвінова Д. В. Вплив гендерних установок на статеворольове самовизначення старших підлітків : автореф. дис. на на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук: 19.00.07 / Д. В. Логвінова. – Х., 2007. – 20 с.
164. Ломова Т. Е. Стереотипы в гендерных установках современной российской молодежи : автореферат дис. на соиск. научн. степ. канд. культуролог. наук : спец. 24.00.01. / Т. Е. Ломова. – Владивосток, 2004. – 26 с.

165. Лукашевич Н. П. Социология воспитания : Краткий курс лекций / Н. П. Лукашевич. – К., 1996 – 180 с.
166. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс. – СПб. : Питер, 1997. – 684 с.
167. Маленкова Л. В одном классе – два различных мира / Л. Маленкова // Народное образование. – 2002. – № 1. – С. 154 – 158.
168. Малес Л. В. Основи гендерного аналізу в дисциплінах соціогуманітарного циклу. Методичні рекомендації / Л. В. Малес. – К. : Златограф, 2004. – 26 с.
169. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Эксмо, 2006. – 928 с.
170. Малышева М. М. Взаимосвязь социально-экономических процессов и гендерных отношений: автореф. дис. на соиск. научн. степ. д-ра эконом. наук : спец. 05.13.10. / М. М. Малышева. – Москва, 1999. – 56 с.
171. Мальковская Т. Н. Воспитание социальной активности старших школьников / Т. Н. Мальковская. – Л. : ЛОТКЗ ГПИ им. А. И. Герцена, 1973. – 172 с.
172. Мардахаев Л. В. Методика и технологии работы социального педагога / Методика и технологии работы социального педагога: Учеб. VI 54 пособие для студ. высш. учеб. заведений / М. А. Галагузова, Л В. Мардахаев. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
173. Мардахаев Л. В. Социальная педагогика: Учебник / Л. В. Мардахаев. – М. : Гардарики, 2003. – 269 с.
174. Маслоу А. Мотивация и личность / Пер. с англ. А. М. Татлыбаевой / А. Маслоу. – СПб. : Евразия, 1999. – 478 с.
175. Мататова П. Р. Особенности гендерной идентичности в зависимости от специфики

мезосреды: на материале исследования дагестанской молодежи : автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. психолог. наук : спец. 19.00.13. / П. Р. Мататова. – Москва, 2007. – 23 с.
176. Мацковский М. С. Социология семьи: проблемы теории, методологии и методики / М. С. Мацковский. – М. : Наука, 1989. – 112 с.
177. Международный опыт государственного обеспечения равенства мужчин и женщин. Мат. Междунар. конференции. – К. : ЛОГОС, 2004. – 299 с.
178. Межерицкая Н. В. Человек в поле визуальной культуры : гендерный аспект: автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. философ. наук : спец. 09.00.13. / Н. В. Межирицкая. – Ростов-на-Дону, 2002. – 27 с.
179. Мезеря И. В. Воспитание культуры отношений полов : Учеб. пособ. для факультативных занятий по программе «Основы культуры отношений полов» в старших классах средней общеобразовательной школы / И. В. Мезеря. – Луганск : ЛИПО, 1999. – 196 с.
180. Мельник Т. М. Міжнародний досвід гендерних перетворень / Т. М. Мельник. – К. : Логос, 2004. – 320 с.
181. Методология и методы социально-педагогических исследований : науч., учеб.-метод. пособие для студентов, магистрантов, аспирантов и специалистов в области воспитания и образования, соц. педагогов и соц. работников / М-во образования и науки Украины; Луган. гос. пед. ун-т им. Т. Шевченко ; авт.-сост. : С. Я. Харченко, Н. С. Кратинов, А. Н. Чиж, В. А. Кратинова. – Луганск : Альма-матер, 2001. – 216 с.
182. Мид Дж. Г. Разум, Я и общество / Дж. Г. Мид // РИС. Социальные и гуманитарные науки:

отечественная и зарубежная литература. Сер. 11. – 1997. – № 4. – С. 162-195.
183. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / М. Мид. – М. : Наука, 1988. – 429 с.
184. Мир детства: Юность / Под. ред. А. Г. Хрипковой; Отв. ред. Г.Н.Филонов – 2-е изд. – М. : Педагогика, 1991. – 256 с.
185. Мирославский Ю. А. Саморегуляция и активность личности в юношеском возрасте / Ю. А. Мирославский. – М.: Педагогика, 1991. – 152 с.
186. Митина О. В. Женское гендерное поведение в социальном и кросскультурном аспектах О. В. Митина // Общественные науки и современность. – 1999. –№ 3. – С. 179 – 191.
187. Мойсюк Р. А. Проблеми засвоєння гендерних ролей / Р. А. Мойсюк // Проблеми освіти : Наук.-метод. збірник. – К., 2003. – Вип. 30. – С. 262 – 270.
188. Мондонен О. Ю. Профессиональное самоопределение студентов как условие формирования компетентного специалиста (мотивационно-ценностный аспект). – режим доступу до ст. : http://www.nekrasovspb.ru/publication/cgi-bin/publ.cgi?event=3&id=32
189. Москаленко В. В. Социализация личности: (Философский аспект) / В. В. Москаленко. – К. : Вища шк., 1986. – 199 с.
190. Мудрик А. В. О воспитании старшеклассников : Кн. для классных руководителей. – 2-е изд., доп. и перераб. / А. В. Мудрик. – М. : Просвещение, 1981. – 176 с.
191. Мудрик А. В. Общение в процессе воспитания. Учеб. пособие / А. В. Мудрик. – М. : Педагогическое общество России, 2001. – 320 с.

192. Мудрик А. В. Самые трудные годы / А. В. Мудрик. – М. : Знание, 1990. – 64 с.
193. Мудрик А. В. Социальная педагогика: Учеб. для студ. пед. вузов/ Под ред.. В.А.Сластенина. – 3-е изд., испр. и доп. / А. В. Мудрик. – М. : Академия, 2000. – 200 с.
194. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів: Дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Мунтян Іван Савелійович. – О., 2004. – 211 с.
195. Мясищев В. Н. Проблема отношений человека и ее место в психологии / В. Н. Мясищев // Вопросы психологии. – 1957. – № 5. – С. 144.
196. Наговицын А. Е. Трансформация гендерных ролей в мифологических системах: автореф. дис. на соиск. научн. степ. д-ра философ. наук : спец. 24.00.01. / А. Е. Наговицын. – Москва, 2003. – 44 с.
197. Надолинская Л. Н. Влияние гендерных стереотипов на воспитание и образование / Л. Н. Надолинская // Педагогика. – 2004. – № 5. – С. 30 – 35.
198. Надолинская Л. Н. Конструирование гендерного дискурса и стратегии гендерного партнерства: теоретические представления и реалии современной России : автореф. дис. на соиск. начн. степ. д-ра философ. наук : спец. 09.00.11. /Л. Н. Надолинская. – Ростов-на-Дону, 2008. – 51 с.
199. Невмержицький О. А. Гендерна культура суспільства як основа соціалізації жіноцтва / О. А. Невмержицький // Проблеми освіти : Науково-методичний збірник. – К., 2002. – Вип. 29. – С.50 – 57.
200. Никанорова Л. В. Мировоззрение личности и возрастные особенности его формирования / Л. В. Никанорова. – К., 1989. – 116 с.

201. Никитина Л. Е. Социальная педагогика : Учеб. пособие для вузов / Л. Е. Никитина. – М. : Академический Проект, 2003. – 272 с.
202. Новикова Л. И. Школа и среда / Л. И. Новикова. – М. : Знание, 1985. – 80 с.
203. Новикова Э. Е. Женщина в развитом социалистическом обществе / Э. Е. Новикова. – М. : Мысль, 1985. – 158 с.
204. Нормативно-методичні основи гендерних перетворень. – К. : Школа рівних можливостей, 2005. – 184 с.
205. Нурминский И. И., Гладышева Н. К. Статистические закономерности формирования знаний и умений учащихся / И. И. Нурминский, Н. К. Гладышева. – М.: Педагогика, 1991. – 224 с.
206. Овчарова Р. В. Справочная книга социального педагога / Р. В. Овчарова. – М. : ТЦ «Сфера», 2001. – 408 с.
207. Ожегов С. И. Словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М. : Рус. яз., 1988. – 750 с.
208. Окун А. М. Рівність та ефективність. Великий компроміс. / Пер. О. Лотоцький / А. М. Окун. – Вашингтон : Інститут ім. П. Орлика, 1996. – 149 с.
209. Опыт словаря нового мышления / Под общ. ред. М. Ферро и Ю. Афанасьева – М. : Прогресс, 1989. – 560 с.
210. Осипкина А. А. Гендерный подход в исследовании социокультурных изменений российского общества : автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. социолог. наук : спец. 22.00.04. /А. А. Осипкина. – Москва, 2004. – 17 с.
211. Основи теорії ґендеру : Навч. посібник. – К. : К.І.С., 2004. – 536 с.

212. Основы вузовской педагогики : Учеб. пособие для студ. ун-та. / Под ред. Н.В. Кузьминой и др. – Л. : ЛГУ, 1972. – 310 с.
213. Ощипко Г. Чоловіки і жінки: сучасний погляд (Ґендерна рівність) Г. Ощипко // Шлях перемоги. – 2002. – 29 серпня. – С. 10.
214. Павлов Б. С. Матери, отцы, дети: Социологический очерк / Б. С. Павлов. – М. : Сов.Россия, 1984. – 192 с.
215. Пазенок В. С. Соціальна культура і соціальна творчість / В.С. Пазенок. – К. : Знання, 1990. – 48 с.
216. Педагогика и психология высшей школы / Под ред. С. И. Самыгина. – Ростов-н/Д : Феникс, 1998. – 544 с.
217. Педагогічний словник для молодих батьків. – К. : ДЦССМ, 2003. – 348 с.
218. Перлз Ф. Практика гештальт-терапии / Ф. Перлз. – М. : Инст-т Общегуманитарных Исследований, 2001. – 480 с.
219. Перші кроки до гендерної освіти. Метод. мат. з питань гендерної освіти. – Луганськ, 2004. – 24 с.
220. Петрова В. И. Воспитание культуры поведения учащихся 1 – 3 классов. – Изд-е 2-е, испр. / В. И. Петрова. – М. : Просвещение, 1978. – 160 с.
221. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М. : Просвещение, 1969. – 659 с.
222. Платонов К. К. Краткий словарь системы психологических понятий : Учеб. пособие / К. К. Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174с.
223. Подласый И. П. Педагогика: Новый курс : В 2 кн. : Кн. 2 : Процесс воспитания : Учеб. для студ. пед. вузов / И. П. Подласый. – М. : Владос, 2006. – 256 с.
224. Правник Д. Ю. Гендерная вариативность образа мира личности : автореф. дис. на соиск. научн.

степ. канд. психолог. наук : спец. 19.00.01. / Д. Ю. Правник. – Хабаровск, 2007. – 26 с.
225. Практикум по гендерной психологии / Под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с
226. Проблеми освіти. Наук.-метод. збірник / Кол. авт. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – 172 с.
227. Проект Стратегії гендерних перетворень в Україні, підготовлений в рамках Програми рівних можливостей ПРООН. – К., 2006. – 34 с.
228. Прокопчик Е. Г. Анализ психолого-педагогической подготовки учителя общеобразовательной школы к работе по формированию гендерной культуры учащихся. – режим доступу до ст. : http://194.226.215.181/db/msg/44508
229. Пути и перспективы интеграции гендерных методов в преподавание социально-гуманитарных дисциплин : Мат. научн. конф. – Тверь, 2000. – 108 с.
230. Райс Ф. Психология подросткового и юношеского возраста / Ф. Райс. – СПб. : Питер, 2000. – 624 с.
231. Рижанова А. О. Розвиток соціальної педагогіки в соціокультурному контексті : дис... д-ра пед. наук: 13.00.05 / Алла Олександрівна Рижанова. – Луганський національний педагогічний ун-т ім. Тараса Шевченка. - Луганськ, 2005. – 442 с.
232. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога : Учеб. пособие. – В 2-х кн. – Кн.1: Система работы психолога с детьми разного возраста. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС , 2003. – 384 с.
233. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / Общ. ред. Е. И. Исениной / К. Роджерс. – М.: Прогресс, 1994. – 480 с.

234. Рожков М. И., Майбородова Л. В. Организация воспитательного процесса в школе: Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / М. И. Рожков, Л. В. Майбородова. – М. : ВЛАДОС, 2000 – 256 с.
235. Романов И. В. Особенности половой идентичности подростков / И. В. Романов // Вопросы психологии. – 1997. – № 4. – С. 39 – 47.
236. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии /Сост. А. В. Брушлинский, К. А. Абульханова-Славская. – СПб : Питер, 2000. – 416 с.
237. Рудестам К. Групповая психотерапия. Психокоррекционные группы: теория и практика / К. Рудестам. – М. : Прогресс, 1990. – 368 с.
238. Руссо Ж.-Ж. Избранные сочинения: В 3 т. – Т. 1. / Ж.-Ж. Руссо. – М. : Гослитиздат, 1961. – 851 с.
239. Савченко С. В. Социализация студенческой молодежи в условиях регионального образовательного пространства / С. В. Савченко. – Луганск : Альма Матер, 2003. – 406 с.
240. Садовский В. Основания общей теории систем. Логико-методологический анализ / В. Садовский. – М. : Наука, 1974. – 27 с.
241. Семенов В. Д. Взаимодействие школы и социальной среды: опыт, исследования / В. Д. Семенов. – М. : Педагогика, 1986. – 79 с.
242. Сергеева Н. Художественное творчество как средство педагогической поддержки детей / Н. Сергеева. – Воспитание школьников : теорет. и науч.-метод. журн. – 2008. – № 1. – С. 41 – 44.
243. Сериков В. В. Образование и личность: Теория и практика проектирования педагогических систем / В. В. Сериков. – М. : Логос, 1999. – 272с.
244. Сизанов А. Н. Подготовка подростков к семейной жизни / А. Н. Сизанов. – Мн. : Нар. асвета, 1989. – 112 с.

245. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2000. – 350 с.
246. Симонов В. П. Учет гендерных различий в образовательном процессе / В. П. Симонов // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 40 – 45.
247. Сиротюк А. Актуальность гендерной дифференциации обучения / А. Сиротюк // Народное образование. – 2003. – № 4. – С. 283 – 284.
248. Сиротюк А. Дифференциация обучения на основе гендерного подхода / А. Сиротюк // Народное образование. – 2003. – № 8. – С. 136 – 140.
249. Ситаров В. А. Дидактика : Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений /Под ред. В.А. Сластенина; / В. А. Ситаров. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
250. Скаткин М. Н. Проблемы современной дидактики. 2-е изд. / М. Н. Скаткин. – М. : Педагогика, 1984. – 96 с.
251. Скутнева С. В. Гендерные аспекты жизненного самоопределения молодежи / С. В. Скутнева // Социс. – 2003. – № 11. – С. 73 – 78.
252. Сластенин В. А. О критериях формирования социально активной личности в условиях развитого социализма / В. А. Сластенин. – М. : Москов. гос. пед. ин-т им. В.Ленина, 1983. – 74 с.
253. Сластенин В. А. Психология и педагогика: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. – 4-е изд., стереотип. / В. А. Сластенин. – М. : Академия, 2006. – 480 с.
254. Словарь гендерных терминов / Под ред. А. А. Денисова. – М. : Информация – XXI век, 2002. – 255 с.
255. Словарь по социальной педагогике : учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений /

авт.-сост. Л. В. Мардахаев. – М. : Академия, 2002. – 368 с.
256. Словник-довідник для соціальних працівників та соціальних педагогів / уклад. О. Безпалько та ін. ; за заг. ред. Капської А., Пінчук І. – К. : Укр. держ. центр соц. служб для молоді України, 2000. – 260 с.
257. Смелзер Н. Дж. Сексуальные роли и неравенство / Н. Дж. Смелзер // Практична психологія та соціальна робота. – 2005. – № 4. – С. 63 – 67.
258. Смирнова А. В. Гендерная социализация в общеобразовательной школе : автореф. дис. на соиск. начн. степ. канд. социолог. наук : спец. 22.00.04. / А. В. Смирнова. – Нижний Новгород, 2005. – 25 с.
259. Снегирева Т. В., Платон К. Н. Особенности межличностного восприятия в подростковом и раннем юношеском возрасте / Отв. ред. И. В. Дубровина : Моногр. / Т. В. Снегирева, К. Н. Платон. – Кишинев : Штиинца, 1988. – 64 с.
260. Сорокин П. А. Человек. Цивилизация. Общество / П. А. Сорокин. – М. : Политиздат, 1992. – 542 с.
261. Социальная педагогика : Курс лекций / Под ред. М. А. Галагузовой. – М. : Владос, 2000. – 315 с.
262. Социальная политика и социальная работа: гендерные аспекты : Учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой. – М. : Рос. полит. энцикл., 2004. – 292 с.
263. Социокультурный анализ гендерных отношений : Сб. науч. тр. / Под ред. д-ра социол. наук Е. Ярской-Смирновой. – Саратов : Изд-во Сарат. гос. ун-та, 1998. – 208 с.
264. Соціальна педагогіка : Навчальний посібник / За ред. А. Й. Капської. – К. : Центр навч. л-ри, 2000. – 264 с.

265. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / І. Д. Звєрєва, О. В. Безпалько, С. Я. Харченко та ін. ; за заг ред. : І. Д. Звєрєвої, Г. М. Лактіонової. – К. : Наук. світ, 2003. – 233 с.
266. Соціально-педагогічні проблеми підготовки фахівців у вищих навчальних закладах : Мат. Міжнар. наук.-практ. конф. – Ужгород, 2003. – 348 с.
267. Соціально-правовий захист молоді // Збірник статей. – Ужгород – Херсон, 2002. – 319 с.
268. Стасинопулос А. Боги Греции. – М. : Политиздат, 1989. – 198 с.
269. Столяренко А. М. Психология и педагогика : Учеб. пособ. для студ. вузов / А. М. Столяренко. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2006. – 527 с.
270. Столярчук Л. И. Полоролевая социализация школьников: теория и практика воспитания : Моногр. / Л. И. Столярчук. – Волгоград : Перемена, 1999. – 275с.
271. Сурмин Ю. Что такое кейс-метод? Взгляд теоретика и практика. – режим доступу до ст.: http://www.casemethod.ru/about.php?id_submenu=1
272. Тарасенко Г. С. Роль жінки у формуванні культурологічного підходу до виховання дітей / Г. С. Тарасенко // Проблеми освіти: Науково-методичний збірник. – К., 2002. – Вип. 27. – С. 148 – 153.
273. Тархова Л. Воспитать мужчину / Л. Тархова. – М. : Педагогика – Пресс, 1992. – 287 с.
274. Теоретическая культурология. – М. : Академический проект; Екатеринбург : Деловая книга; РИК, 2005. – 624 с.
275. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд.

пед. наук : спец. 13.00.04 / П. П. Терзі. – Кіровоград, 2007. – 21 с.
276. Технологии социальной работы : учебник / под общ. ред. проф. Е. И. Холостовой. – М. : Юристъ, 2001. – 334 с.
277. Технологии социальной работы : учеб. пособ. для вузов / Под ред. И. Г. Зайнышева. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 237 с.
278. Тимошенко Л. Н. Воспитание старшеклассниц / Л. Н. Тимошенко. – М.: Просвещение, 1980. – 190 с.
279. Тимошенко Л. Н. О воспитании девочки / Л. Н. Тимошенко // Воспитание школьников. – 1990. – № 6. – С. 37 – 39.
280. Титаренко В. Я. Семья и формирование личности / В. Я. Титаренко. – М., 1987. – 350 с.
281. Титова Т. Гендер крізь призму буденності (жіночий аспект) / Т. Титова // Соціальна політика і соціальна робота. – 1999. – № 3 – 4. – С.154 – 160.
282. Товстик Н. Ю. Педагогические условия оптимизации процесса полоролевой социализации подростков : автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / Н. Ю. Товстик. – Ульяновск, 2004. – 23 с.
283. Толстой Л. Н. Смерть Ивана Ильича : Повести и рассказы / Сост., вступ. статья, коммент. Э. Бабаева / Л. Н. Толстой. – Л. : Худож. Лит., 1983. – 304 с.
284. Томпсон Дж. Л., Пристли Д. Социология : Вводный курс. /Пер. с англ. / Дж. Л. Томпсон, Д. Пристли. – М. : АСТ; Львов : Инициатива, 1998. – 480 с.
285. Ушаков Д. Н. Большой толковый словарь современного русского языка / Под ред. Д. Н. Ушакова. – М. : Альфа-Принт, 2007. – 1239 с.

286. Федосеева И. А. Моделирование образовательного процесса в современной школе на основе гендерного подхода : автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. пед. наук : спец. 13.00.01. / И. А. Федосеева. – Омск, 2006. – 22 с.
287. Фельдштейн Д. И. Стадиальные характеристики социализации-индивидуализации и уровни становления личности / Д. И. Фельдштейн // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л. М. – М. –Воронеж : МОДЭК, 2003. – С.240 – 278.
288. Феминизм: Восток. Запад. Россия. – М.: Наука, 1993. – 243 с.
289. Фетисова Е. Н. Гендерное самоопределение в социальном пространстве образования: социально-философский аспект : Дис. ... канд. филос. наук : спец. 09.00.11. / Евгения Николаевна Фетисова. – Владивосток, 2003. – 164 с.
290. Филимонкова С. А. Обеспечение гендерного равенства в социально-трудовой сфере : автореф. дис. на соиск. научн. степ. канд. эконом. наук : спец. 08.00.05. / С. А. Филимонкова. – Москва, 2005. – 24 с.
291. Формування ґендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : Мат. міжнар. наук.-практ. конф. – К. : Державний ін-т проблем сім'ї та молоді, Український ін-т соц. досліджень, 2002. – 222 с.
292. Фрейд З. Введение в психоанализ : лекции / З. Фрейд. – М. : Наука, 1989. – 465 с.
293. Харламов И. Ф. Педагогика : Учебник. – 5-е изд., перераб. и доп. / И. Ф. Харламов. – Мн. : Універсітэцкае, 1998. – 560 с.
294. Харченко Л. Трансформация гендерных стереотипов как социально-педагогическая

проблема / Л. Харченко // Соц. педагогіка: теорія та практика. – 2005. – № 3. – С.61-65.
295. Харченко Л. Г. Соціально-педагогічні умови формування сучасних ґендерних стереотипів у процесі соціалізації жіночої молоді : Дис... канд. пед. наук : спец. 13.00.05. / Л. Г. Харченко. – Луганськ, 2006. – 198 с.
296. Харченко С. Я. Дидактические основы подготовки студентов к социально-педагогической деятельности / С. Я. Харченко. – Луганск : Альма-матер, 1999. – 138 с.
297. Хвостов А. А. Гендерные особенности морального сознания / А. А. Хвостов// Мир психологии. – 2005. – № 2. – С. 194 – 206.
298. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе. / Пер. с англ. / К. Хорни. – СПб.: Питер, 2002. – 480 с.
299. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. И. Ильясова и В. Я. Ляудис. – М. : Изд-во МГУ, 1981. – 304 с.
300. Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Л. М. Семенюк – М. – Воронеж : МОДЭК, 2003. – 400 с.
301. Хрестоматія навчальних програм з проблем гендерного розвитку / Відп. ред. К. Левківський – К. : ПЦ Фоліант, 2004. – 387 с.
302. Хрыков Е. Н. Теоретические основы внутришкольного управления / Е. Н. Хрыков. – Луганск, 1999. – 118 с.
303. Хубер Д. Теория гендерной стратификации / Д. Хубер // Антология гендерной теории / Сост. Е. Гапова, А. Усманова. – Мн. : Пропилеи, 2000. – С.77 – 80.
304. Хуторской А. В. Методологические основы проектирования образования в 12-летней школе / А. В. Хуторской // Педагогика. – 2000. – № 8. – С. 29 – 37.

305. Цалик С. Жінки, які змінили світ / С. Цалик // Політика і культура. – 2000. – № 7. – С. 27 – 29.
306. Чекалина А. А. О формировании Я мальчика и Я девочки мужчины и женщины / А. А. Чекалина // Мир психологии. – 2002. – № 2. – С. 110 – 117.
307. Чернова Ж. В. «Корпоративный стандарт» современной мужественности / Ж. В. Чернова // Социс. – 2002. – № 2. – С. 97 – 104.
308. Чернова И. И. Социальное восприятие духовных ценностей современными женщинами : автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. социол. наук : спец. 19.00.05. / И. И. Чернова. – М., 1991. – 23 с.
309. Чернокозова В. Н., Чернокозов И. И. Беседы на морально-этические темы : Учеб.-метод. пособие / В. Н. Чернокозова, И. И. Чернокозов. – К. : Рад. шк., 1984. – 136 с.
310. Чодороу Н. Воспроизводство материнства: психоанализ и социология пола / Н. Чодороу // Антология гендерной теории / Сост. Е. Гапова, А. Усманова. – Мн. : Пропилеи, 2000. – С. 29 – 76.
311. Чухим Н. Ґендер та ґендерні дослідження в ХХ ст. / Н. Чухим // Незалежний культурологічний часопис. – К., 2000. – № 17. – С. 22 – 30.
312. Чучин-Русов А. Е. Гендерные аспекты культуры / А. Е. Чучин-Русов // Общественные науки и современность. – 1996. – № 6. – С. 141 – 153.
313. Шалаєва К. Стратегії соціальної роботи з молодими жінками / К. Шалаєва // Соціальна робота в Україні: теорія та практика. – 2003. – № 4. – С. 109 – 120.
314. Шаров А. В. Взаимодействие культур и проблема идентичности. Мат. II междунар. научн.-практ. конф. КРСУ / Под общ. ред. И. И. Ивановой. – Бишкек, 2004. – С. 171 – 176.

315. Шейнов В. П. Женщина плюс мужчина: Познать и покорить / В. П. Шейнов. – Мн. : Харвест, 2004. – 1008 с.
316. Шинелева Л. Т. Женщина и общество: Декларации и реальность / Л. Т. Шинелева. – М. : Политиздат, 1990. – 175 с.
317. Шишлова Е. Э. О воспитании гуманных отношений детей посредством игры / Е. Э. Шишлова // Совершенствование педагогического процесса посредством игры в детском саду. – М., 1993. – С. 52 – 59.
318. Эльконин Б. Д. Образовательное пространство как пространство развития / Б. Д. Эльконин// Вопросы психологии. – 1993. – № 1. – С. 28 – 34.
319. Эриксон Э. Детство и общество / Пер. с англ. и науч. ред. А. А. Алексеева. – 2-е изд., перераб.и доп. – СПб : Летний сад, 2000. – 415с.
320. Юферева Т. И. Образы мужчин и женщин в сознании подростков / Т. И. Юферева // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 84 – 91.
321. Ярошевский М. Г., Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте / М. Г. Ярошевский, Л. И. Божович // Вопросы философии. – 1969. – № 9. – С. 160 – 162.
322. Bronfenbrenner U. The ecology of human development / U. Bronfenbrenner. – Cambridge: Harvard University Press, 1979. – 330 p.
323. Gender Issues in Ukraine: Challenge and Opportunities. – Kiev, 2003. – 92 p.
324. Maslow A. Self-actualizing and Beyond / A. Maslow. – N.Y. : St. Martin's Press, 1967. – 256 p.
325. Nieva V. G., Gutek B. A. Women and Work: A Psychological Perspective / V. G. Nieva, B. A. Gutek. – New York : Praeger, 1981.
326. Schwarzer A. After the Second Sex. Conversations with Simone de Beauvoir / A. Schwarzer.– New York : Pantheon Books.– 1984. – 110 p.

327. Tiger L. Men in Groups / L. Tiger. – New York : Random House, 1969.
328. Tuttle L. Encyclopedia of Feminism / L. Tuttle. – New York, Oxford, 1986.
329. Unger R. K., Crawford M. Women and Gender: A Feminist Psychology. – New York: McGrow-Hill, 1992.

Маркова Н. В. Діяльність соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників

Монографію присвячено проблемі діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників. На основі теоретичного аналізу наукової літератури розкрито специфіку діяльності соціального педагога з формування гендерної культури; розроблено й експериментально перевірено педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури.

Вибудовуючи концепцію монографічного дослідження, автор спирається на положення наукових теорій і концепцій, висновків про категоріальну єдність гендерної культури з такими поняттями, як гендер, соціалізація й гендерна соціалізація; культурно-історичну теорію розвитку особистості Л. Виготського й діяльнісний підхід; задачно-віковий підхід; єдність соціального й індивідуального; особистісно орієнтований підхід.

Педагогічні засади діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників представлено як компоненти цілісної моделі діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників (мета, зміст, технології).

Основні положення роботи мають безпосередній вихід на сучасну практику діяльності соціального педагога. Особливо важливим у цьому відношенні є розуміння діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників не як ізольованого напрямку професійної діяльності, а як частини глобальної педагогічної стратегії всебічного розвитку особистості.

Результати монографічного дослідження можуть бути використані в процесі діяльності соціального педагога з формування гендерної культури старшокласників, а також у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації при підготовці фахівців зі спеціальності „Соціальна педагогіка”, „Соціальна робота”.

Ключові слова: ґендерна культура, формування ґендерної культури, педагогічні засади, старшокласник, діяльність соціального педагога.

Маркова Н. В. Деятельность социального педагога по формированию гендерной культуры старшеклассников

Монография посвящена проблеме деятельности социального педагога по формированию гендерной культуры старшеклассников. На основе теоретического анализа научной литературы раскрыта специфика деятельности социального педагога по формированию гендерной культуры; разработаны и экспериментально проверены педагогические основы деятельности социального педагога по формированию гендерной культуры.

Выстраивая концепцию монографического исследования, автор опирается на положения научных теорий и концепций, выводов о категориальном единстве гендерной культуры с такими понятиями, как гендер, социализация и гендерная социализация; культурно-исторической теории развития личности Выготского и деятельностный подход; задачный-возрастной подход; единство социального и индивидуального; личностно-ориентированный подход.

Педагогические основы деятельности социального педагога по формированию гендерной культуры старшеклассников представлено как компоненты целостной модели деятельности социального педагога по формированию гендерной культуры старшеклассников (цель, содержание, технологии).

Основные положения работы имеют непосредственный выход на современную практику деятельности социального педагога. Особенно важным в этом отношении является понимание деятельности социального педагога по формированию гендерной культуры старшеклассников не как

изолированного направления профессиональной деятельности, а как части глобальной педагогической стратегии всестороннего развития личности.

Результаты монографического исследования могут быть использованы в процессе деятельности социального педагога по формированию гендерной культуры старшеклассников, а также в высших учебных заведениях разного уровня аккредитации при подготовке специалистов по специальности «Социальная педагогіка», «Социальная работа».

Ключевые слова: гендерная культура, формирование гендерной культуры, педагогические основы, старшеклассник, деятельность социального педагога.

Markova N. V. Activity of Social pedagogue on formation of gender culture of senior pupils

Monograph is devoted to the research of the problem of activity of the social pedagogue on formation of gender culture of senior pupils. On the basis of theoretical analysis of scientific literature is opened specificity of activity of the social pedagogue on formation of gender culture of senior pupils, pedagogical bases of activity of the social pedagogue on formation of gender culture of senior pupils have been developed and checked experimentally up.

Lining up concept monograph study author relies on provisions scientific theories and concepts, categorical conclusions about the unity of gender culture with concepts such as gender socialization and gender socialization, cultural-historical theory of personality development of Vygotsky and activity approach, task-age approach, the unity of the social and individual, person-centered approach.

Pedagogical bases of activity of the social pedagogue on formation of gender culture of senior pupils can be presented as components of complete model of activity of the social pedagogue

on formation of gender culture of senior pupils (the purpose, the maintenance, technologies).

The main provisions of have direct access to the modern practice of the social pedagogue. Particularly important in this regard is to understand the activities of the social pedagogue to establish gender culture, not as an isolated senior professional activities, as well as part of a global educational strategies to develop their personalities.

Monographic study results can be used in the activities of a social pedagogue to form gender culture senior pupils, as well as in higher education institutions of different levels of accreditation for training in the specialty “Social pedagogy”, “Social Work”.

Key words: gender culture, formation of gender culture, pedagogical bases, senior pupils, activity of social pedagogue.

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

МАРКОВА Наталія Володимирівна

ДІЯЛЬНІСТЬ СОЦІАЛЬНОГО ПЕДАГОГА З ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШОКЛАСНИКІВ

Монографія

За редакцією автора

Здано до склад. 27.05.2013 р. підп.. до друку 26.06.2012 р.
Формат 60х84 1/16. Папір офсет. Гарнітура Times New Roman.
Друк ризо графічний. Ум. друк. арк. 12. Наклад 500 прим. Зам. №

Видавець і виготовлювач
Видавництво Державного закладу
„Луганський національний університет імені Тараса Шевченка”

210

вул. Оборонна, 2, м. Луганськ, 91011 Тел./факс: (0642) 58-03-20
e-mail: alma-mater@list.ru
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 3459 від 09.04.2009 р.