

Ольга Плетка

**РОЗВИТОК ПЕРЦЕПТИВНОЇ ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДІ**

Методичний посібник

Київ, 2023

УДК 316.6+159.9+305.055.1+305.055.2

ББК П 88.5

Рекомендовано до друку Вченою радою Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (протокол №__ від _____ 2023 року)

Рецензенти:

Бевз Галина Михайлівна, доктор психологических наук;

Найдьорова Ганна Олександрівна, кандидат психологических наук;

....., кандидат психологических наук

Плетка О. Т.

Розвиток перцептивної гендерно-рольової компетентності у молоді:
методичний посібник / О. Т. Плетка. – К.: ІСПП НАПН України, 2023. – 72 с.

ISBN 978-617-8352-10-3

Гендерно-рольова компетентність є складовою процесу соціалізації та істотно впливає на розвиток особистості й її прояв у суспільстві. Які ролі є важливими, чим я керуюсь, коли виконую, наприклад, роль «Доньки» чи «Сина»? На ці та інші питання користувачі зможуть знайти відповіді у посібнику. Він складається з теоретичного обґрунтування процесу гендерної соціалізації молоді та опису тренінгової програми щодо перцептивної гендерно-рольової компетентності. Читачі зможуть зануритися у виконання вправ, а також побачити ефективність використання тренінгової програми задля підвищення компетентності молоді щодо гендерно-рольових проявів. Посібник містить результати практичної реалізації програми та методичні рекомендації стосовно її проведення.

Посібник розраховано на фахівців у сфері гендерної психології, соціальних психологів, управлінців, що опікуються питаннями гендерної рівноваги у суспільстві, викладачам закладів вищої освіти, студентам та всім зацікавленим читачам.

УДК 316.6+159.9+305.055.1+305.055.2

ББК П 88.5

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2023

Плетка О., 2023

ISBN 978-617-8352-10-3

Зміст

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ....	6
1.1. Рольовий контекст розвитку соціальної компетентності молоді.....	6
1.2. Гендерні аспекти соціалізації молоді.....	10
1.3. Гендерно-рольова компетентність як/та здатність до розбудови власного соціального життя. .	14
Питання до самоконтролю:.....	15
Список використаних джерел.....	15
Розділ 2. СОЦІАЛЬНА ПЕРЦЕПЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНО -РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ.....	19
2.1. Що говорять психологи про соціальну перцепцію.....	19
2.2. Шлях від перцепції до інтерпретації.....	22
2.3. Яку роль відіграють еталони та прототипи у структуруванні процесів гендерно – рольової перцепції.....	25
Питання до самоконтролю:.....	28
Список використаних джерел.....	29
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПЕРЦЕПТИВНОЇ ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ.....	33
3.1. Філософія програми по розвитку гендерно-рольової компетентності у молоді.....	33
3.2. Дизайн тренінгової програми: «Перцептивна гендерно-рольова компетентність молоді»...	35
3.3. Рефлексія перцептивного досвіду опанування молоддю гендерно-рольовим репертуаром.	41
Питання для самоконтролю.....	51
Список використаних джерел.....	51
РОЗДІЛ 4. СТВОРЕННЯ ПЕРЦЕПТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ЯК УМОВА ОПАНУВАННЯ МОЛОДДЮ ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	54
4.1. Як створюється досвід усвідомлення молоддю гендерно-рольового репертуару.....	54
4.2. Самооцінка динаміки змін проявів маскулінності/фемінності та андрогінності в учасників тренінгової програми.....	57
4.3. Емоційні переживання як показник перегляду власного гендерно-рольового репертуару.....	59
Питання для самоконтролю.....	62
Список використаних джерел.....	62
ПІСЛЯМОВА.....	64
ГЛОССАРІЙ.....	66
ОПУБЛІКОВАНІ ПРАЦІ АВТОРКИ ЗА ТЕМОЮ ПОСІБНИКА.....	68

ВСТУП

Кожна людина протягом життя проживає безліч різноманітних ролей. Вони можуть бути ситуативні, наприклад, покупець, можуть бути професійними, але окремо стоять гендерні ролі, які з нами протягом всього життя. Наприклад, з народженням ми отримуємо ролі «Доньки» чи «Сина», а наші батьки ролі «Матері» й «Батька». Якими ми бачимо себе в цих ролях, як сприймаємо прояви таких ролей у інших. Яким чином ми визначаємо, що людина виконує / проживає ту чи іншу роль. Яке значення для нашого життя мають ці ролі. Ці та інші питання виникають час від часу і вимагають знаходити відповіді. Наприклад, чи достатньо я хороша «Мати» для своєї дитини. Щоб не відбувалося в житті кожної людини, її гендерні ролі мають суттєвий відбиток в поведінці та у сприйманні цієї людини іншими.

Під час криз та воєн такі питання нібито залишаються осторонь суспільної уваги. Однак, повномасштабне вторгнення внесло корективи і у сприймання традиційних гендерних ролей. Дівчата на рівні з хлопцями йдуть захищати державу, опановують нові професії. До них можна застосовувати суто чоловічі в минулому епітети: мужня, смілива та інші. Такі трансформації у сприйманні рольових характеристик сприяють зміні фокусу уваги у гендерних дослідженнях, а також допомагають суттєво зрушити патерналістичні погляди на прояви жіночих гендерних ролей.

Гендерна соціалізація є важливим кроком у становленні молодої людини. Цей процес не можливий без набуття певної компетентності стосовно прояву гендерних ролей. Шляхи здобуття таких компетентностей різноманітні: це й родина, освітні заклади, коло друзів, думки та дії авторитетних для людини особистостей, засоби масової інформації, соціальні мережі, реклама, соціальна політика держави стосовно гендерних питань. Так і способи засвоєння гендерних ролей теж мають широкі можливості: наслідування поведінки інших людей, представників своєї статі, вироблення власного стилю поведінки в тій чи іншій ролі, навчання навичкам та формам взаємодії з тією чи іншою ролі. Це можуть бути інформаційні матеріали, лекції, підкасти, тренінги та інші види розвитку гендерно-рольових репрезентацій людини.

Даний посібник присвячено розробці та реалізації тренінгової програми розвитку перцептивної гендерно-рольової компетенції у молоді. Читачі знайдуть на його сторінках екскурс у теоретичні та емпіричні дослідження даного питання, зможуть скористатися тренінговою програмою та вправами задля розвитку гендерно-рольової компетентності в себе чи ознайомити з нею учнів старших класів, студентів. Таке залучення до питань гендерної соціалізації дозволить молодим людям опанувати основні засади гендерно-зумовленої поведінки, розширити власний рольовий репертуар та сприятиме толерантному сприйманню проявів гендерно-рольової поведінки інших людей.

Посібник стане у нагоді фахівцям, які опановують питання гендерного виховання або проводять гендерні дослідження. Також він може зацікавити управлінців, які стикаються з проявами гендерної асиметрії в освітніх закладах. Наприклад, за даними Державної служби статистики, у дошкільних закладах освіти переважно працюють жінки. Тобто шлях до гендерної рівноважності ще триває.

Розвиток перцептивної гендерно-рольової компетентності молоді є важливим кроком до побудови гендерно чутливого та рівноважного суспільства, де панує толерантність, повага та нейтральність в процесі сприймання різноманітних проявів гендерно зумовленої поведінки.

РОЗДІЛ 1. ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДОВА СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

1.1. Рольовий контекст розвитку соціальної компетентності молоді

Психологічна наука виокремила безліч різноманітних теорій, які пояснюють поведінку людини. Зазвичай становлення особистості передбачає процес рефлексії свого життя та усвідомлення власної репрезентації як учасника соціальної взаємодії з певним набором соціальних позицій, функцій, статусів, очікувань та ролей. Спроба науково пояснити соціальну поведінку людини привела до створення низки рольових теорій, які розглядають особистість крізь призму проживання нею низки ролей та сприймання їх прояву у інших людей під час соціальної взаємодії.

Звернемось до самого поняття «роль». На думку Дж. Морено (1973) розуміння цього поняття прийшло шлях від опису як «рулону» із записаного для суфлера театру тексту театральної ролі до розуміння місії соціальних ролей й функцій людини. Українські вчені М. Корнєв (1995) і А. Коваленко (2011) вважають, що поняття «роль» виступає своєрідною ланкою зв'язку між особистістю і соціальним середовищем. А Ч. Гордон (1976) підкреслював важливість осмислення ролі в кожній ситуації, бо в процесі її диференціації певні елементи поведінки та прояви почуттів можуть «зліплюватися» з нею. Він вважав роль нормативним поняттям і співвідносив з очікуваною поведінкою в конкретній ситуації. Н. Корабльова (2000, с. 22) зазначає, що завдяки усвідомленню рольової реальності відбувається визначення власної рольової ідентифікації. Услід за Р. Тернером вона стверджує, що ролі відповідають культурним і соціальним нормам, в яких акумулюється та втілюється досвід особистості шляхом концептуалізації її смислів й засвоєння ознак в процесі сприйняття, рефлексії та оцінки.

За визначенням П. Горностая (2000), роль – це засіб і механізм включення особистості до певної групи, де вона може бути носієм не однієї, а декількох ролей. У процесі життя людина засвоює та виконує безліч ролей. Вони складають її рольову реальність буття, які Дж. Морено (1973) назвав рольовим розвитком, наголошуючи на процесах соціалізації та опанування особистістю соціальним досвідом задля

забезпечення органічного поєднання різних вимірів людської життєдіяльності, формування її власної ідентичності та набуття смислів життя.

Тобто, в процесі рольового розвитку відбувається послідовне формування всіх рольових категорій. Під час такого розвитку людської особистості ми можемо спостерігати процес інтеріоризації механізмів та патернів як культурних надбань суспільного життя, а також створення й узгодженість рольового репертуару особистості в процесі соціалізації та розбудови її ідентичності. Зазначимо, що в рольових теоріях особистість вивчається крізь призму її рольового репертуару.

Розглянемо детальніше обмеження та перспективи даних теорій. Обмеженням насамперед є нездатність побачити саме особистість, а вивчається її рольове навантаження. У цьому контексті роль, насамперед, – це комплекс складників, що визначають специфічність поведінки за певних обставин чи трансюють образ – прототип певної рольової категорії. Процес проживання (прогривання) набутих у процесі соціалізації особистості ролей описується багатьма теоріями.

Так, представник теорії символічного інтеракціонізму Г. Блумер (1986), вважав, що особистості притаманна сукупність соціальних ролей, виконуваних нею в житті, а головним завданням соціалізації є формування соціальних ролей особистості. Засновник психодрами Дж. Морено (1973) досліджував структуру особистості через набір ролей, що формуються впродовж життя. В концепції Е. Берна (Стюарт, 2002) особистість розглядається в контексті її особливих «его-станів». Вони прослідковуються в специфічних проявах свідомості і зразках поведінки щодо рольового репертуару. Науковець виділяв такі «его-стани»: «Батько», «Дитина» та «Дорослий». Кожному з цих «его-станів» притаманний набір якостей та можливостей щодо здійснення міжособистісної взаємодії, він може слугувати підґрунтям для психологічних ігор і створення скриптів стереотипізованої поведінки. Теорія особистісних конструктів Дж. Келлі (1978) містить рольовий конструкт особистості, що передбачає розуміння людей крізь призму сприйняття та формування репертуару ролей. Його метод фіксованої ролі використовується в психотерапії, а репертуарний тест рольового конструкта дозволяє вивчати репертуар ролей, притаманних особистості. Водночас Дж. Морено (1973) стверджує, що для активізації тієї чи іншої ролі потрібна взаємодія між людьми. Л. Журавльова (2007)

наголошує, що взаємодія неможлива без емпатії як механізму взаєморозуміння між її суб'єктами.

Вважаємо за потрібне позначити певні класифікації ролей. Так, Ч. Гордон (1976) виділив такі типи рольових ідентичностей, властивих людині: сексуальну, етнічну, політичну, професійну та роль групової належності. Вони презентуються особистістю через її рольову поведінку і можуть бути складниками аналогічних типів ролей. П. Горностай (2000) ділить ролі, притаманні людині за ступенем включення у життєдіяльність на чотири типи, поєднаних у дві групи: соціальні (ситуативні та групові) і особистісні (міжособистісні та життєві). Ситуативні ролі повністю обмежуються конкретною буденною ситуацією, тобто виникають і завершуються в її межах. Групові ролі пов'язані не лише з соціальною ситуацією, а і з соціальною групою (або з суспільством в цілому) і місцем особистості в ній, зазвичай, закріплені в матрицях соціальної взаємодії людей у вигляді рольових експектацій. Міжособистісні ролі, визначаються не лише ситуацією і групою, а й особистісними детермінантами, втілюючись у соціально-психологічній характеристиці особистості. Ці ролі також залежать від рольових експектацій, однак вони формуються не лише як результат функціонування суспільних і групових норм, а й під впливом досвіду рольової поведінки індивіда, тобто мають переважно особистісну детермінованість. Життєві – особистісні ролі складають щоденний рольовий репертуар людини, що супроводжує її все життя, або, принаймні, упродовж значного життєвого періоду чи стадії. До життєвих ролей автор відносить і гендерні ролі.

У словнику гендерних термінів (Шевченко, 2016) поняття гендерної ролі пояснюється як сукупність норм, що передбачають певну поведінку чоловіків та жінок у суспільстві. Ці ролі приймаються особистістю через культурні надбання щодо соціальної репрезентації її гендерної ідентичності. На думку Д. Чемеринської (2004), для самореалізації людини важливо знати свою гендерну роль, яка включає і культурні очікування, і гендерно-орієнтовані стереотипи щодо маскулінної і фемінної поведінки як певні стандарти поведінкових проявів людини і як носія тієї чи іншої статі, носія етнокультурного простору певного суспільства. Ці стандарти реалізуються через ролі, засвоювані та виконувані людиною у своєму житті і які

визначають її прояви у конкретному суспільстві. Тобто, гендерні ролі – це низка очікуваних зразків поведінки для чоловіків та жінок, що перегукується з дослідженнями, панівними тривалий час у психології: характеристика особистості можлива лише з огляду на прояв у особистості маскулінності чи фемінності, що жорстко закріплювалося за категорією статі і потрактовувалося як протилежні конструкти (Говорун, 1999). У 70-х роках вчені почали говорити про маскулінність та фемінність як незалежні конструкти, які у своєму поєднанні формують андрогінні характеристики особистості. Традиційна двовимірна модель маскулінності-фемінності містить набір бажаних психологічних і поведінкових властивостей і якостей, очікуваних від чоловіків і жінок у конкретному соціально-історичному середовищі. Натомість андрогінність передбачає ефективність функціонування особистості на основі здатності проявляти як маскулінність, так і фемінність щодо певної ситуації, що пояснюється дослідженням С. Бем – засновниці концепції андрогінності. Наразі сучасне суспільство посилює вимоги до проявів саме андрогінних характеристик людини.

Дослідники зацентровують увагу щодо поняття гендеру без прив'язування до біологічної основи (статі) з переважанням фокусу уваги на соціальних та особистісних детермінантах. Аналізуючи різноманіття підходів щодо гендерних ролей, В. Романова (2002) виокремлює такі моделі трактування гендерної ролі: 1) біполярна (неортогональна) розглядає маскулінність та фемінність як напівзалежні риси особистості, одна з яких переважає в особистісній структурі; 2) ортогональна визначає ці риси незалежними, тому допускає гіпермаскулінні, гіперфемінні та проміжні моделі (за О. Вейнінгером); 3) андрогінна статево-рольова модель особистості ґрунтується на примиренні полярно трактованих статей. Існує три концепції психології андрогінії: перша – інагуральна (співприсутність), психологічний баланс статево типових характеристик та їхнє чергування залежно від ситуації; друга – злиття, утворення гібриду фемінних і маскулінних рис, існування їх одночасно, що «розмиває» кордони і відмінності; третя – трансценденція, коли дихотомія не має значення, однак здійснюється спроба «перехитрити» статевий диморфізм засобом використання альтернативних когнітивних інструментів.

Сучасна наукова думка однозначно погоджується, що гендерна роль зумовлена історичними змінами в культурі суспільства і є результатом засвоєння особистістю соціальних конструктів, у ролі яких можуть виступати соціально-гендерні уявлення, гендерні моделі та гендерні схеми. Згідно з дослідженнями С. Бем (1993), процес гендерної схематизації поведінки ґрунтується на системі гендерно-зв'язаних асоціацій, в контексті якої особистість самостійно моделює свою поведінку, використовуючи існуючі в суспільстві гендерні схеми. На думку Т. Говорун і О. Кікінежді (1999) ця теорія пояснює як походження гендерних стереотипів, так і соціально-психологічні механізми їхньої стійкості. О. Морозова-Ларіна (2013) стверджує, що гендерні стереотипи та гендерні ролі існують в діалектному симбіозі єдності та протилежності. Вона вважає їх носіями домінуючих для певного суспільства стереотипів, які за змістом є більш консервативними, ніж ролі.

Отже, ми можемо вважати гендерні ролі продуктом гендерних уявлень, процесом трансформації їхнього зовнішнього образу у внутрішній.

1.2. Гендерні аспекти соціалізації молоді

Опанування людиною гендерних ролей відбувається в процесі соціалізації, що розгортається у контексті певної соціальної системи з характерними для неї традиціями, цінностями, нормами та уявленнями про соціально-рольову взаємодію представників обох статей. Гендерну соціалізацією Т. Говорун (1999) розглядає як процес засвоєння та відтворення актуальних для даного суспільства нормативів поведінки представників певної статі. Такої думки дотримується й П. Горностай (2004), який під гендерно-рольовою соціалізацією розуміє не тільки процес засвоєння гендерних ролей та суспільних очікувань щодо них, а й формування в особистості відповідних цим ролям психологічних характеристик. Шлях до норм статево-рольової поведінки відкривається людині через розуміння, сприймання і усвідомлення нею своєї статі та засобом ідентифікації, формуванням статевої ідентичності, коли особистість співвідносить себе з певною статтю та відповідним репертуаром гендерних ролей (Галустян, 2004). Науковці доводять, що багатосторонньому та багаторівневому розвитку сприймання ролей, зокрема

гендерних, послуговує організація перцептивної діяльності для вивчення якої в період юнацтва важливим є знання щодо впливу спілкування та комунікації на соціальне сприймання та пізнання; а також дослідження механізмів міжособистісного розуміння у процесах соціалізації.

Як стверджував В. Татенко (2008), соціалізація передбачає долучення людини до світу культури шляхом засвоєння спільно здобутого, накопиченого й узагальненого досвіду людства, дотриманням загальноприйнятих у соціумі норм і правил поведінки, формуванням у неї соціально типових рис характеру, загальнолюдських цінностей, національної свідомості тощо. Важливими для соціалізації молодшої людини, на його думку, є процеси суб'єктивізації і індивідуалізації, що передбачають формування її «Я-образу», вільного і водночас відповідального творця свого життя. Для молодшої людини та її самореалізації, – вважає Д. Чемеринська (2004), – важливо знати свою гендерну роль у співвіднесенні з культурними очікуваннями й стереотипами, що серед інших транслиють людині і зразки маскулінної та фемінної поведінки.

Отже, формуючись під впливом соціальних очікувань, стереотипів і настанов, гендерна роль проявляється в типізованих моделях поведінки, що акумулюють у собі традиційні маскулінні, фемінні та андрогінні характеристики. Ця задана система координат і визначає особливості процесу сприймання себе та інших як чоловіка та жінку.

В. Васютинський (2002) зауважує, що гендерні стереотипи, проявляючись у типових зразках поведінки, засвоюються індивідом у процесі інтерсуб'єктної взаємодії, передаються йому і відображаються як ознаки правильної, на його суб'єктивну думку, статево-рольової поведінки. Переймаючи ці зовнішньо-задані зразки, індивід відповідно до них структурує свій внутрішній світ, поступово формуючи психологічну сутність власної особистості у процесі соціалізації. Позитивна роль гендерної стереотипізації як механізму міжгрупового взаєморозуміння у тому, що вони уможливають задоволення соціальних потреб приналежності до групи та сприймання себе як чоловіка чи жінки, дають підґрунтя для вибору об'єктів наслідування статево-рольової поведінки тощо. Такий визначення формує гендерну самооцінку і дає впевненість в правильності вибору.

Натомість, негативні аспекти цього процесу виявляються у специфіці побутової міжособистісної взаємодії, коли фокус уваги сприймання обмежується стереотипними характеристиками, в яких губиться індивідуальність іншої людини. За таких умов спосіб мислення та поведінка людини тяжіють до підпорядкованості. Ще одним негативом є відторгнення значення стереотипів у побудові соціальної взаємодії. Кожен контакт при цьому створюється як новий, що потребує додаткових зусиль і супроводжується підвищенням тривожності, переглядом самооцінки, появою вибіркової та звуженням контактів.

Зауважимо, що гендерні стереотипи можна охарактеризувати як «типові якості жінки та чоловіка», що мають історично-зумовлену природу. В. Романова (2002) наголошує, що більшість наявних стереотипів статево-рольової поведінки індивідів є наслідком соціально-історичних чинників: домінувального розподілу праці залежно від статі; відмінностей у змісті і засобах виховання хлопчиків і дівчат; культурних зразків поведінки, де носіями одних є чоловіки, а інших – жінки; диференціації чоловічих і жіночих соціальних ролей тощо. Ці чинники, на її думку, визначають зміст і функції гендерних ролей, вони мають типові прояви в культурі суспільства і характеризуються через поняття статево-типізованої поведінки. Остання розглядається як втілення генералізовано-узагальненого уявлення про «типово» жіночу та «типово» чоловічу статево-рольову поведінку, підтверджуючи набір певних маскулінних та фемінних рис особистості.

Дж. Довида (1988) поняття «стать» розглядає як знак, що вказує на групову приналежність і виступає опосередкованим біологічно-соціальним орієнтиром як для самої особи, так для людей її оточення. Погоджуємося, що образ взаємодії «чоловік – жінка» все ще утримує акцент на перевазі однієї статі над іншою та на дихотомічному розподілові гендерних характеристик, де чоловіча стать розглядається як «сильна», а жіноча – «слабка».

Процес гендерного самовизначення людини співвідносний із поняттям легітимності, що діє в умовах певного суспільства, та, на думку Р. Чіп (2018), розгортається в умовах становлення гендерної ідентичності особистості.

Процес засвоєння гендерних ролей, як зауважує О. Кікінежді (2012), розвивається впродовж життя, спираючись на зразки гендерно-рольової поведінки оточення та

шляхом створення ідеального внутрішнього зразка себе, що і транслюється через весь період дорослого життя людини. Вона визнає, що період молодості характеризується процесами біосоціального дозрівання, пошуку себе, експериментування у різних сферах життя, процесами набуття соціального досвіду та особистісного становлення, а також засвоєння суспільних норм поведінки, формування власного світогляду та життєвих орієнтирів. Вчені цей період життя людини розглядають як досягнення особистістю соціальної суб'єктності, для нього характерне активне соціальне життя, освоєння різних соціальних ролей, формування професійної ідентичності, закріплення гендерної ідентичності, адаптація до нових вимог (вже не дитина, але ще не зовсім доросла особа), розвиток здатності до самосвідомості, самопізнання та рефлексії. Це період, коли можливі різноманітні зрушення у психологічному та соціальному контексті: трансформація уявлень, рольової поведінки, зміна соціальних уподобань, усвідомлення «власного Я». На думку О. Кокуна (2013), дослідження та практика підтверджують, що психологічна гнучкість, можливість вибору та прагнення певних досягнень, усвідомлення власної сили та відповідальності за своє майбутнє допомагають молодій людині сформувати бажаний образ світу, як стимулюючої системи самоздійснення. Таким чином, ми можемо стверджувати, що засвоєння гендерних ролей у період молодості обумовлюється їх соціальною ситуацією розвитку і забезпечує процес опанування необхідним для дорослішання репертуаром гендерних ролей згідно провідних сфер життєдіяльності (професійної, сімейного-інтимної, соціально-комунікативної, дозволево-рекреаційної та ділової) у особистісному розвитку.

Підсумовуючи все зазначене вище, можна виокремити психологічні механізми гендерної соціалізації у різних наукових школах: процес ідентифікації (психоаналітична теорія); соціальні підкріплення (теорія соціального наочіння й статевої типізації); усвідомлення розуміння статевої соціальної ролі (теорія когнітивного розвитку); соціальні очікування (нова психологія статі); гендерні схеми (теорія гендерної схеми). Зокрема, теорія гендерної схеми спирається на дві теорії засвоєння статевої ролі: теорію соціального наочіння й теорію когнітивного розвитку. Представники теорії соціального наочіння (А. Бандура) вважають значущими в розвитку статево-рольової поведінки батьківські моделі, які в

дитинстві намагається наслідувати особистість, і від підкріплень, які дають поведінці дитини батьки (позитивне – за поведінку, що відповідає статі, і негативне – за не відповідну). Теорія когнітивного розвитку (Kikinezhdi, 2020) декларує, що в процесі засвоєння статевої ролі важливою є активність самої особистості, коли вона дізнається про існування двох статей і співвідносить себе з однією з них.

Отже, групуючи та усвідомлюючи інформацію стосовно відповідності тієї чи іншої поведінки обраній статі, відбувається самовизначення особистості щодо гендерної соціалізації, що також розглядається як статева типізація. Трансляція гендерних ролей у процесі соціалізації молодшої людини спирається на існуючі у культурі гендерні стереотипи та соціальні уявлення, що інтеріоризуються як еталони та прототипи, формуючи рольовий репертуар (зокрема гендерних ролей) особистості.

1.3. Гендерно-рольова компетентність як/та здатність до розбудови власного соціального життя

Набуття компетентності, як динамічної структури, послуговує механізмом внутрішньо скеровуваного напрямку розвитку, розкривається у дослідженнях низки вітчизняних (П. Горностай, О. Кікінеджи, В. Москаленко, М. Ткалич) та зарубіжних (О. Бандура, Р. Шулер М. Ричардсон) вчених.

Соціальна компетентність на думку Н. Борбич (2013), це вміння особистості швидко й конструктивно орієнтуватися та ефективно та креативно взаємодіяти у соціальному середовищі. Згідно поглядів І. Зарубінської (2011) соціальна компетентність дає особистості можливість бути соціально-активною, комунікабельною та успішною у виконанні власних соціальних ролей. Р. Сєденкова (2015) під соціальною компетентністю розуміє здатність особистості до ефективної взаємодії з соціальним середовищем.

Гендерно-рольова компетентність, на нашу думку, пов'язана зі здатністю людини розуміти та використовувати у своєму житті весь можливий гендерно-рольовий репертуар та взаємодіяти в межах гендерно-обумовленої поведінки, створюючи й засвоюючи гнучкі рольові конструкти. П. Горностай (2007) зауважує,

що рольова компетентність – це також можливість особистості володіти та ефективно використовувати у своєму житті весь потенційний рольовий репертуар, яка дозволяє оперативно розв’язувати виникаючі життєві завдання, будучи повноправним учасником взаємодії.

Гендерно-рольова компетентність є важливою умовою життєтворчості людини, яка сприяє формуванню у молоді життєвих компетенцій щодо «вибору життєвої позиції, становлення ідентичності, пізнання внутрішнього світу й зумовленою цим потребою самовизначення у житті» (Чіп, 2018). Т. Фурда (2013) підкреслює важливість набуття гендерної компетентності за принципом гендерної рівноваги.

Гендерно-рольова компетентність обумовлюється наявністю у людини своїх уявлень та очікувань щодо прояву гендерних ролей. Коли такої компетентності не набуто, ми можемо спостерігати стереотипну поведінку, дотримання правил та настанов з культурної спадщини без урахування викликів сьогодення. Така людина ніби виступає адептом патерналістичних поглядів на прояви гендерної поведінки. Сучасні погляди на гендерну рівновагу розширюють характеристики певних гендерних ролей або, навпаки звужують їх прояви. Так, сучасна молодь намагається дотримуватися паритету щодо виконання побутових обов’язків. Навіть з’явився термін «побутовий інвалід», який використовується для людини, що ігнорує виконання побутових завдань та чекає на обслуговування з боку партнера/-ки.

Отже, гендерно-рольова компетентність складає основу життєвої компетентності особистості та є важливою у період становлення особистості. Сприймання ролей інших, осмислення та вміння гнучко переходити від ролі до ролі, розуміння функціонального наповнення кожної ролі є тими компетенціями, які дозволяють людині творити власне життя.

Питання до самоконтролю:

1. Який зміст закладено у поняття «роль» в психології?
2. Охарактеризуйте одну з гендерних ролей: Мати, Друг, Сестра, Хлопець.
3. Особливості гендерної соціалізації: значення віку, вплив батьківських настанов, вимоги суспільства
4. Гендерно-рольова компетентність – це... (продовжіть речення)

Список використаних джерел

1. Bem, S. L. (1993). *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. Yale University Press.
2. Blumer H. (1986) Symbolic Interactionism: Perspective and Method. University of California Press, 1986 - 208 с.
3. Dovidio J. F., Heltman K. B., Ellyson S. L., Keating C. F. Power displays between women and men in discussions of gender linked tasks: A multichannel study. *Journal of Personality and Social Psychology*. 1988. V. 55. № 4. P. 580–587.
4. Gordon Ch. (1976) Development of evaluated role identities. Annual Review of Sociology. *Interrelationships among components and gender labels. Journal of Personality*. V. 2. P. 405–433. URL: [Http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/26966/1/021-050-051.pdf](http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/26966/1/021-050-051.pdf)
5. Kelly G. R. (1978) Behaviorism and psychodrama: Worlds not so far apart. *Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*. 1978, V. 31. P. 154–162.
6. Kikinezhdi O. M., Zhyska H. Ya., Chip R. S., Vasylykevych Ya. Z. and Hovorun T. V. (2020) Psychology of the Gender-Equitable Environment: Research of Problems. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*, 8, No. 3. P. 538 – 547. URL : <https://www.scopus.com/sourceid/21100784273>
7. Moreno, J.L. (1973). *The Theatre of Spontaneity*.
8. Борбич Н. В. (2013) *Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.05*. Луцьк. 247 с.
9. Васютинський В. (2002) Психологічна стаття як дериват інтерсуб'єктних узалежнень. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ. № 5(8). С. 71–81.
10. Галустян Ю. М. (2004) Деякі аспекти гендерної ідентифікації та соціалізації особистості. *Український соціум*. № 1(3). С. 7–13.
11. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. (1999) *Стать та сексуальність: психологічний ракурс: навч. посіб.* Тернопіль: Навчальна книга – Богдан. 384 с.
12. Горностаї П. (2000) Психологічні ролі в структурі особистості. *Наукові студії з соціальної та політичної психології*. Вип. 2(5). С. 104–111.
13. Горностаї П. (2004) Гендерна соціалізація і становлення гендерної ідентичності. *Основи теорії гендеру: навч. посіб.* Київ: К.І.С.. С. 142.

14. Горноста́й П. (2007) *Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности: монография*. Киев: Интерпресс ЛТД. 312 с.
15. Журавльова Л. П. (2007) *Психологія емпатії*. Житомир: Видав. ЖДУ ім. І. Франка, 2007. 328 с.
16. Зарубінська І. Б. (2011) *Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю: автореф. дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04*. Київ. 39 с.
17. Кікінежді О. М. (2012) *Ідентифікація як соціально-психологічний феномен диференціації статі: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07*. Київ. 457 с.
18. Коваленко А. Б. (2011) Розуміння іншої людини як творчий процес. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. Київ: Логос. Т. 1: Методологічні проблеми психології. Психологія творчості. С. 59–67.
19. Кокун О. М. (2013) Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології. *Практична психологія та соціальна робота*. № 9. С. 1–5.
20. Корабльова Н. С. (2000) *Багатомірність рольової реальності: соціально-філософський аналіз: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра філос. Наук: 09.00.03..* Харків: ХУВС. 31 с.
21. Корнєв М. Н., Коваленко А. Б. (1995) *Соціальна психологія: підручник*. Київ, 304 с.
22. Морозова-Ларіна О. І. Гендерна ідентичність та соціокультурне середовище. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць*. 2013. С. 453–462. URL: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/05/19-41.pdf>
23. Романова В. Г. (2002) *Особливості статевої соціалізації підлітків: дис. .. канд. психол. наук: 19.00.05..* Київ. 208 с.
24. Седенкова Р. В. (2015) Соціальна та професійна компетентність студентської молоді: властивості, компоненти, зв'язок. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. ун-ту імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. Вип. 24. С. 173–185.
25. Словник гендерних термінів / Укладач З. В. Шевченко (2016). – Черкаси: видавець Чабаненко Ю.. – 336 с.

26. Стюарт Й., Джойнс В. (2002) *Основи ТА: Транзакційний аналіз*; пер. з англ. Київ: ФАДА, ЛТД, 2002. 393 с.
27. Татенко В. О. (2008) *Соціальна психологія впливу: монографія*. Київ: Міленіум. 214 с.
28. Фурда Т. (2013) Психологічні умови формування гендерної культури учнівської молоді. *Гендер та філософія. Гендер та культурологія*. С. 102–108.
29. Чемеринська Д. І. (2004) Психологічні детермінанти гендерної ролі жінки-керівника. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. № 1(6). С. 155–162.
30. Чіп Р. С. (2018) Особливості психологічного супроводу становлення гендерної ідентичності старших підлітків. *Науковий вісник Херсонського державного університету* : зб. наук. пр. Серія: Психологічні науки. Вип. 2, Т. 2. Херсон : Видавничий дім «Гальветика». С.108–113.
31. Чіп Р. С. (2018) Становлення гендерної ідентичності старших підлітків. *The Unity of Science*. Vienna, Austria. April. P. 48–50.

Розділ 2. СОЦІАЛЬНА ПЕРЦЕПЦІЯ ЯК МЕХАНІЗМ РОЗВИТКУ ГЕНДЕРНО - РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ

2.1. Що говорять психологи про соціальну перцепцію

Соціально-психологічна думка, описуючи процес сприймання, апелює до цілої низки понять, а саме: пізнання, розуміння, репрезентації, відображення, апперцепції, оцінки, ідентифікації, уявлення, образу, еталону, прототипу; механізмів взаєморозуміння (міжособистісні, міжгрупові) тощо. Сам термін «соціальна перцепція» введений в обіг з середини XX століття, у перекладі з латини (*perceptio* – сприйняття) стосується досліджень сприймання як пізнавального процесу, розширення сфери його пізнання до природи соціальних явищ. Сучасні словники потрактовують соціальну перцепцію через процеси відображення, розуміння та оцінку людьми саме соціальних об'єктів (інших людей, самих себе, груп, соціальних спільнот), виокремлюючи її тим самим від пізнавального процесу, що вивчається у загальній психології.

У наукових розвідках щодо поняття соціальної перцепції виокремлюються три напрями: перший стосується виділення предмета дослідження, другий – його структури (суб'єкт, об'єкт, процес, результат – образ), а третій – детермінантів перцептивного процесу, в ролі яких можуть виступати як фізіологічні особливості, так і соціальні чинники, зокрема, культура, традиції або історична зумовленість специфіки середовища простору оточення, в якому взаємодіє особистість. Кожна людина має низку детермінувальних характеристик, завдяки яким вона активно взаємодіє із об'єктом. Н. Карпенко (2011) вважає, що соціальне сприймання слід описувати у зіставленні характеристик як соціального суб'єкта, так і соціального об'єкта перцепції а також як специфіки самого процесу перцепції, так і його результату.

Незважаючи на численні дослідження, у науковій літературі дотепер продовжується дискусія щодо самого терміну соціального сприймання. Так, З. Гаркавенко (2006), вважає соціальну перцепцію процесом, що включає оцінку емоцій, причин та наслідків, а також інтерпретацію сприйнятого і вибір стратегії власної

поведінки. Результатом цього є побудова образу соціального об'єкта. Також важливим є синонімічне наповнення терміну, наприклад, сприймання може бути замінено словом пізнання іншої людини, а в результаті формування уявлень щодо об'єкта пізнання.

Т. Ліппс у 1907 році заснував теорію «проникнення в іншого» і описав її у праці «Знання про чуже «Я». Він наголошував, що розуміння того, що інший існує, можливе лише за умови, коли я можу «вживитися» в нього, взаємодіючи з ним та задовольняючи потреби у наслідуванні й вираженні, співпереживати цю спільну дію. К. Ангеліс (2007), П. Горностай (2007) наголошують, що важливим у процесі соціального сприймання є усвідомлення реакцій візаві на суб'єкт сприймання, рефлексія того, як «мене сприймає та розуміє інший». Результатом узагальнення людиною власного досвіду розуміння іншого буде певна стереотипізація уявлень, що, у свою чергу, спрощує процес взаємодії, але й породжує непорозуміння, коли за сталим власним уявленням не можна «побачити» реальність об'єкта сприймання.

На ролі активності у процесі пізнання наголошує В. Джемс (1992), стверджуючи, що пізнання – це не пасивне пристосування до зовнішнього світу, а побудова таких стосунків із зовнішнім, щоб внутрішні стосунки сприяли виживанню та благополуччю. Пізнання в його розумінні пов'язане із зацікавленням і це дозволяє розглядати процес сприймання крізь призму мотиваційної структури взаємодії суб'єкта з об'єктом заради пізнання. За умови зацікавлення об'єктом пізнання стає можливим процес рефлексії та розуміння природи речей. Ця думка перегукується з ученням Г. Риккерта (1926) про роль цінностей у процесі пізнання. Він наголошував на важливості «не фіксувати усі деталі», а виділяти головне, що спрямовує процес пізнання на визначення того суттєвого в зацікавленнях людини та її індивідуальної позиції. Дослідник розрізняв два процеси пізнання дійсності: суб'єктивно-практичну оцінку (Werten) та теоретичне «віднесення до цінності» (Wertbeziehung). В теоретичному плані – це загальнозначуща гносеологічна оцінка, тоді як суб'єктивно-практична оцінка має індивідуальний психологічний характер. Важливими для нашого розуміння предмета дослідження є визначення домінант процесу пізнання, що стосується індивідуальної позиції та зацікавлення об'єктом пізнання. У такому контексті стає важливим сформульований М. Вебером (Goddard, D., 1973) принцип: усяке пізнання є судженням. Воно передбачає протиставлення

суб'єкта пізнання пізнаваному об'єкту, і опосередковане співвіднесення цих протиставлених елементів.

Свій внесок у розуміння процесу пізнання вніс і дослідник у сфері розвитку людини Ж. Піаже (1997). Він описав процес «децентрації» як розумову здатність враховувати множинні боки дійсності в процесі взаємодії з іншими. У свою чергу, Л. Виготський (1984) вважав, що потрібно розглядати феномени процесу сприймання під кутом здатності людини до розвитку та усвідомлення. У сформульованому ним принципі осмислення цілісного об'єкта йдеться про те, що в процесі розвитку змінюються значення і мислення діяльності, і, як наслідок – сприймання. Тобто, процес сприймання не є константою: він трансформується під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників. У такий спосіб розвивається здатність людини до рефлексії розуміння об'єктів, наповнюючи пізнання себе та світу в широкому контексті.

Г. Костюк (1958), займаючись проблемами розуміння, потрактовує його як явище різноаспектне: йдеться і про здібності, і про власне процес розуміння (дійти до суті), і про стан свідомості, і про результат процесу (поява на його підґрунті суджень, висновків, понять, поглядів). За певних обставин людина може сприймати події константно, як зріла особа, а в іншій ситуації – з регресивної позиції, як дитина. Ця думка важлива з огляду на те, що молоді люди перебувають у процесі становлення власної особистості та самовизначення в суспільстві.

Підкреслюючи сказане вище з позиції емпіризму, соціолог А. Поцелуйко (2015) теж вважав джерелом образів соціального сприймання саме чуттєвий досвід безпосередньої взаємодії в реальному переживанні повсякдення. Продуктивним вираженням у такому випадку виступають конкретні образи. Водночас прихильники раціоналізму вважають, що джерелом сприймання є спілкування між людьми, а вираженням перцепції є знакові конструкти та поняття, відображувані в мові. Висловлені думки вчених розмежовують емпіричний та раціональний шляхи пізнання світу, де останній слугує більше науковому пізнанню, ніж відображає природний процес реального життя. Натомість системний підхід знімає ці протиріччя й уможливлює констатацію того, що в повсякденному житті особистість може конструювати узагальнені образи та поняття, спираючись на власний досвід соціалізації (чуттєвий, раціональний тощо).

Науковці стверджують, що соціальне сприймання містить у собі три складники: власне сприймання, пізнання та оцінку об'єктів суб'єктами (Bandura, 1963). Пізнання, що розгортається на основі сприймання, забезпечує розуміння об'єкта сприймання, його інтерпретацію (за смислом, контекстом тощо) та створення його образу. А. Коваленко (2011) наголошує на співвідношенні значення соціального сприймання зі значенням інтерпретації, завжди залежних від попереднього досвіду суб'єкта та поведінки об'єкта сприймання у певний момент; від системи ціннісних орієнтацій суб'єкта та інших детермінувальних чинників суб'єктивного й об'єктивного характеру. Інтерпретація об'єкта сприймання, на думку авторки, здійснюється за умови створення у психіці суб'єкта деякого образу, уявлення про те, що саме в цей момент часу він сприймає.

Отже, спираючись на наукові розвідки, можемо стверджувати, що процес сприймання передбачає наявність певних уявлень щодо об'єкта, процесу та образу, що передують процесу соціального сприймання і виступають його уточненим результатом, як синтез чуттєвого та наочного характеру, виступаючи якісно новим утворенням – узагальненим образом дійсності в свідомості людини. Потраковуємо поняття соціального сприймання як процес, що включає відображення, пізнання (розпізнавання, розуміння) та інтерпретацію (оцінки, категоризації) у свідомості суб'єкта соціальних об'єктів та їхню взаємодію задля створення цілісного образу соціальної реальності та власної картини світу (збагачення, звуження тощо).

2.2. Шлях від перцепції до інтерпретації

Сьогодення з його трансформаційними зрушеннями змінюють структуру суспільства, послаблюючи вплив традиційних соціальних інститутів за рахунок виникнення нових, які формуються сучасними каналами комунікації, зокрема інтернет-джерелами. Сучасне трансформаційне суспільство, на думку Т. Кубриченко (2011), менш орієнтовано на стереотипізацію гендерної поведінки чоловіків і жінок, чому слугує збільшення варіативності гендерної поведінки: чим більше нових моделей з'являється у суспільстві, тим складніше новому поколінню визначитися зі власною. На думку автора у такому суспільстві ініціюється напруга

між потребою та здатністю до встановлення нових гендерно-рольових відносин, формуючи запит на розширення раніше незадіяного особистісного потенціалу. Все більше спостерігається відхід від традиційно-усталених поглядів щодо гендерних ролей жінки та чоловіка, чому слугує інтенсивний розвиток цивілізації, центрованої на індивідуальних цінностях та рівноправності чоловіка і жінки. Вибір молоддю паритетної взаємодії як суспільної цінності та бажаного напрямку соціального ставлення ставить підвищені вимоги щодо їх гендерної компетентності. Однак, при зниженні підтримки традиційних соціальних інститутів молодь зазнає труднощів, оскільки нівелюється експертність представників попередніх поколінь щодо норм життя, стають не актуальними настанови щодо трансляції гендерних ролей, тому виникає потреба у набутті певних компетенцій щодо рефлексії власних ролей та інтерпретації трансльованих суспільною культурою гендерних ролей в нові умови соціального життя.

Дослідження традиційних соціальних інститутів гендерної соціалізації молоді поруч з позитивними фіксує і їх негативні сторони впливу. Проведене нами узагальнення надало можливість виокремити три групи ризиків щодо процесу сприймання молоддю гендерних ролей. Назвемо їх.

1) *Вплив ЗМІ та реклами: комерціалізація пропозицій призводить до експлуатації гендерно-чутливих образів, нав'язування певних стереотипів щодо прояву гендерних ролей чоловіків та жінок.* Не позбавляючи ЗМІ її позитивного впливу (інформативність, послугування культурі та зниження соціальної напруги), І. Васильчук (2014) вказує на навіювання стереотипно-шаблонного сприймання гендерних ролей; де в жінці здебільшого вбачають лише матір, дружину чи коханку, з толеруванням вульгарної агресивної реклами щодо демонстрації сили чоловіка та орієнтації на його сексуальну задоволеність і жіночу сексуальну привабливість. За таких умов І. Васильчук наголошує на важливості укріплення молоді сприймати рекламні гендерні образи самостійно на основі власного міркування, а В. Москаленко (2013) – на значенні трансляції традиційно-культурних цінностей щодо гендерних ролей, розвиваючи таким чином гендерну культуру, що формує та рольові моделі поведінки молоді (В. Новицька, 2010).

2) *Конфронтація та виникнення конфліктів щодо заміни соціально-статусних позицій чоловіка і жінки у формуванні балансу між роботою (формою самозабезпечення) та сімейним побутом (формою сумісного життя), які виступають рівнозначними за часом та навантаженням і проявляються у рольових позиціях: жінка/чоловік – підприємець/домогосподар/ка.* Заміна статусних позицій чоловіків та жінок досліджувалась багатьма вченими психологами, соціологами, філософами, економістами. Так, С. Оксамитна (2011) зазначає, що статусні позиції чоловіків та жінок історично-обґрунтовані та відповідають на актуальний соціальний запит. На думку Г. Рубіна (1974) політична «економія» статі була вигідна патріархальному суспільству і дискримінація за статтю стала звичним аргументом суспільного життя. А. Фурман (2014) наголошує, що рівнозначущість та доповнюваність у діяльності є основою психокультурної ментальності українців. Однак Л. Юда (2017) пише, що жінки краще адаптуються до умов життя і тому уваги науковців потребують питання зміни чоловічих статусних характеристик. Конфлікти, що виникають на тлі соціально-статусних позицій чоловіків та жінок носять системний характер та вимагають вироблення гендерної рівноваги у економічному та соціальному вимірах.

3) *Зміни сімейних устоїв: розмивання шлюбно-сімейних меж, міжнаціональні шлюби, розмивання меж культури, збільшення множинності моделей як трансляторів гендерних ролей.* Всі ці зміни доводяться численними дослідженнями, зокрема у працях Т. Говорун, О. Кікінеджі (2020), І. Кона, В. Кравця (2013), що вказує на зниження впливу традиційно-сімейного кола, як носія гендерно-рольової первинної соціалізації, де гендерні ролі засвоюється, на думку А. Бандури (1963), раніше, ніж дитина може їх спостерігати та розрізняти і агентами якої є зовнішні по відношенню до індивіда чинники як зразки наслідування та рольового освоєння (М. Боровцова, 2012). В цьому контексті важлива думка А. Мирошнеченко (2013), яка наголошує, що гендерно-рольове зростання молоді потребує додаткової фахової підтримки, оскільки в сучасних умовах досвід батьківських гендерних ролей може бути недостатнім, а індивідуальні особливості розвитку молоді людини можуть виходити за межі сімейно-звичних типових зразків, активізуючи запит до альтернативних агентів впливу (клубів за інтересами, літературу та мову, церкву тощо).

Вирішенню цих ризиків може послугувати розвиток у молоді гендерно-рольової компетентності. Особливістю організації перцептивного процесу виступає

можливість занурення у творчій процес пізнання проявів гендерних ролей. Сприяння розвитку інтересу до таких питань слугуватиме орієнтиром для молоді щодо пізнання себе та інших в контексті репрезентації своїх рольових проявів. Коли відбувається усвідомлення свого рольового репертуару та його змістовного наповнення, виникає можливість крізь цей досвід сприймати рольові прояви інших людей.

2.3. Яку роль відіграють еталони та прототипи у структуруванні процесів гендерно – рольової перцепції

Узагальнюючи теоретичні надбання щодо поняття «соціального сприймання» хочемо наголосити, що воно знайшло своє відображення в різних психологічних школах та концепціях. Розглянемо більш детально ці поняття. Як зауважує Л. Литвинчук (2010), у «природничо-науковій теорії відображення» термін сприймання розглядається як здійснена в уяві форма взаємодії свідомості з матеріальним явищем, як відбитий у свідомості світ в еквівалентній йому формі. М. Мерло-Понті (2001) сприймає цілісність людини, її внутрішній світ крізь призму формування взаємодії зі світом, дійсністю, а сприймання є процесом діалогу світів. Процес сприйняття, на його думку, містить креативний компонент, оскільки суб'єкт не тільки відображає, але й активно конструює дійсність, що є важливим аспектом для нашого дослідження. У працях представників когнітивного напрямку щодо вивчення явища соціального сприймання найбільшого розвитку набуло розуміння процесу формування оцінки. Під час сприймання оцінювання об'єкта сприймання відбувається за принципами подібності та відмінності його від інших. Виявлення окремих рис об'єкта сприймання полегшує пошук подібності та дозволяє зробити розумове узагальнення. Натомість відмінності знаходять, спираючись на сукупність рис об'єкта. Ці когнітивні процеси забезпечують ідентифікацію, категоризацію та деталізацію об'єкта сприймання. Також важливим у процесі сприймання видається концептуальне пізнання образу взаємодії.

У свою чергу, Дж. Брунер (Takaya, K. 2015), вивчаючи сприймання, наголошував на групуванні за критеріями в процесі категоризації явищ, феноменів та перцептивних

конструктів, що допомагають співвідносити їхню схожість. Також він пояснював існування певної гіпотези, яка виникає у людини під час сприймання об'єкта (регуляторна функція). Це пов'язано з очікуванням взаємодії і її потужність залежить від частоти повторюваності досвіду, значущості об'єкта та потреб суб'єкта. Все це, на думку Дж. Брунера, виробляє певну перцептивну готовність, коли мінімізується зовнішня неочікуваність і максимізується очікувана успішність процесу сприймання.

Цікавою є точка зору Дж. Брунера про те, що перцептивній готовності можна навчитися. В процесі життя людина сприймає різні об'єкти, явища й феномени та складає думку про них. Якщо розуміння нею цих речей підтверджується практично, формується деякий еталон, з яким в подальшому звірятиметься розуміння схожих об'єктів. Еталони містять інформацію, якими повинні бути відповідні об'єкти сприймання (зокрема – гендерні ролі). Люди чи явища, що в своїх проявах збігаються з внутрішнім еталоном, ми зараховуємо до прототипів цих феноменів. Якщо певне явище, за нашою оцінкою, не збігається з еталоном, досліджуємо чому і, якщо знаходимо пояснення, розширюємо поле свого розуміння цього явища, утворивши уточнений еталон. Цей процес відбувається повсякчас, розвиваючи наше соціальне пізнання. Коли ми в змозі досягнути множинну кількість цих еталонів, то надзначущість одного перестає контролювати інші, з'являється так звана соціальна толерантність до різноманіття думок, уявлень та суджень щодо одного й того самого об'єкта сприймання.

Наступним поняттям, необхідним для визначення гендерно-рольової перцепції є поняття «еталон». Згідно словника української мови воно тлумачиться як мірило, зразок для порівнювання з чим-небудь (Словник). Використання у психології поняття «еталон» започаткував О. Запорожець під час розроблення теорії розвитку сприймання шляхом формування перцептивних дій у межах загальної психології. Еталони слугували для порівняння існуючих перцептивних образів з новими, зовнішніми при розпізнаванні навколишнього світу (Дуткевич, 2012). Зазначена концепція передбачає такі етапи сприймання: впізнавання об'єкта, виділення ознак та прийняття рішень (Selfridge, 1959). Процес упізнавання тісно пов'язаний з механізмами пам'яті, коли об'єкт сприймання порівнюється з існуючими внутрішніми конструктами (кодами) людини.

У соціальну психологію еталон потрапив завдяки О. Бодальову (1982), який використовував його для характеристики процесу міжособистісного сприймання. Еталони – це соціально-психологічні утворення, ціла система ознак, що виступають оцінкою, мірилом соціальних об'єктів різного характеру. Вони залишаються в нашій пам'яті і безпосередню задіяні під час прийняття рішення. Якщо порівняти їх з процесом утворення образів, то ми можемо описати таким чином: образ утворюється уявою й трансформуються під час динамічного розвитку, а еталони виступають ніби ідентифікаційні критерії, коли утворений образ порівнюється з внутрішнім еталоном. Людина може мати безліч еталонів щодо внутрішньої структури, актуалізованих згідно з контекстом соціальної ситуації.

Важливим для розуміння процесу сприймання є поняття прототипу, яке відображає набір ознак з усередненим або ідеальним значенням об'єктів сприймання, які можна віднести до одного класу (Кальниченко, 2007). Ці абстрактні образи можуть бути частиною еталону, групи якого і формують прототип як набір правил або схем певного класу образів. В соціальній психології процес розпізнання образів у процесі соціальної взаємодії спирається на порівняння з типовим зразком – «типового образу» (прототипу). Формування прототипів, тобто конкретних перцептивних образів, відображає процес категоризації. Цікавим є і можливість порівняння між собою нетипових представників явищ тощо. Вивчаючи поведінку дошкільнят, Д. Петкліф (Ratcliff D. (1988) спостерігав, що діти теж при розпізнаванні об'єктів більш звертають увагу на типові ознаки, уніфікуючи та об'єднуючи їх для спрощення сприймання.

З точки зору когнітивної психології можна стверджувати, що еталон та прототип є репрезентаціями соціальної реальності, де еталон слугує відбитком конкретних стимулів, забезпечуючи індивідуальне впізнання, а прототип передбачає абстрактну репрезентацію задля групового пізнання, які у подальшому можуть набувати ознак надбання культури (Rosch, 1975).

Науковці погоджуються, що формування в свідомості особистості певних еталонів та прототипів як психологічних конструктів забезпечує спрощення системи сприймання соціальної дійсності (Solso, 2007). Прикладом такої структури може слугувати поняття «схеми», яке запропонував У. Найссер (1981). Він вважав, що схема виступає посередником між попереднім досвідом (зафіксованим через еталон) та

актуальним сприйманням. Схеми функційно наповнюються соціальними конструктами у вигляді стереотипів, уявлень й культурних стигм, що спрямовують пізнавальну діяльність людини. Згідно з його поглядами середовище допомагає стандартизувати соціальний досвід, інтегрований через його схематизацію та фіксування в еталоні. Сталість такого конструкту не дозволяє розширити поле пізнання, фіксуючись на певному зразку. Натомість перехід у прототип дозволяє знайти саму суть явища, відповідну сучасній ситуації і слугує адаптації та розвитку в ній.

Дж. Келлі (Kelly, 1978) в «теорії особистісних конструктів» пояснює процес соціального сприймання як такий, що діє за допомогою системи конструктів, порівнюючи між собою явища і процеси. На його думку, такі особистісні конструкти людина виробляє все своє життя. Вони можуть відрізнятися основою порівнянь та ієрархією значущих ознак. На нашу думку, теорія конструктів Дж. Келлі добре пояснює природу виникнення низки еталонів (конструктів), що у взаємодії та за певних умов можуть створювати відповідні прототиби як регулятори соціальної активності та перцептивного процесу.

Підсумовуючи зазначене вище, можемо стверджувати, що науковцями сформовано підґрунтя розуміння соціального сприймання як такого, що розгортається у суб'єктно-суб'єктній взаємодії в процесі пізнання та суб'єктивної оцінки соціальної реальності. Психологічними конструктами цього динамічного процесу можуть виступати схеми, патерни, уявлення та еталони, прототиби та поняття, що забезпечуються механізмами міжособистісного та міжгрупового взаєморозуміння.

Питання до самоконтролю:

1. Назвіть синоніми до поняття «соціальна перцепція»
2. Які ризики Вам відомі щодо сприймання гендерних ролей?
3. Назвіть тлумачення поняття «занурення в іншого» і хто його автор?
4. Посніть поняття «еталон» з точки зору соціальних психологів.
5. Що послуговує формуванню прототипів явищ, феноменів та поведінкових патернів?

Список використаних джерел

1. Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). Aggression. *Teachers College Record*, 64(9), 364-415. <https://doi.org/10.1177/016146816306400909>
2. Goddard, D. (1973). Max Weber and the Objectivity of Social Science. *History and Theory*, 12(1), 1–22. <https://doi.org/10.2307/2504691>
3. *James William: Writings 1878–1899* (1992). Library of America, 1212 p., ISBN 978-0-940450-72-1 Psychology: Briefer Course (rev. and condensed Principles of Psychology), The Will to Believe and Other Essays in Popular Philosophy, Talks to Teachers and Students, Essays (nine others)
4. Kelly G. R. (1978) Behaviorism and psychodrama: Worlds not so far apart. *Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*. V. 31. P. 154–162.
5. Kikinezhdi O. M., Zhyska H. Ya., Chip R. S., Vasylykevych Ya. Z. and Hovorun T. V. (2020) Psychology of the Gender-Equitable Environment: Research of Problems. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*, 8, No. 3. P. 538 – 547. URL : <https://www.scopus.com/sourceid/21100784273>
6. Lipps T. (1907) Das Wissen von fremden Ichen. *Psychol. Untersuchungen*. N. 1. S. 694 p.
7. Piaget J. (1997): Selected Works. Routledge ISBN 9780415168861
8. Ratcliff D. (1988) The Cognitive Development o Preschoolers. *In: Handbook of preschool. religious education, ed. D. Ratcliff Birminham, Ala.: Religious Education*. 306 p. P. 7–34.
9. Rickert, H. (1926). Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft: Ein Vortrag. Tübingen: J. C. B. Mohr.
10. Rosch E.H. (1975) Cognitive reference points. *Cognitive Psychol.* V. 7. P. 532–547
11. Rubin J. Z., Provenzano F. J., Luria Z. (1974) The eye of the beholder: parents' views on sex of newborns. *American Journal of Orthopsichiatry*. V 44. Is 4. P. 512–519.
12. Selfridge O. G. (1959) "Pandemonium: A Paradigm for Learning." *Mechanization of Thought Processes, Proceedings of a Symposium Held at the National Physical Laboratory on 24-27 November, 1958*, vol. 1, Her Majesty's Stationary Office, London, pp. 511–531.
13. Solso Robert L., MacLin Otto H., MacLin M. Kimberly (2007) Cognitive Psychology (8th Edition). Pearson. 592 p.

14. Takaya, K. (2015). Bruner's Theory of Cognitive Development.
15. Ангеліс К. О. (2006) Проблеми розвитку особистісної рефлексії в підлітковому віці. *Проблеми загальної та педагогічної психології: зб. наук. праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України; за ред. С. Д. Максименка. Т. VIII, ч. 9. С. 6–12.*
16. Бодалев А. (1982) *Восприятие и понимание человека человеком*. Москва: Изд-во Москов. ун-та. 200 с.
17. Боровцова М. (2012) Агенти становлення гендерної ідентичності особистості. *Соціальна психологія. № 1/2. С. 128–136.*
18. Васильчук І. В. (2014) Вплив засобів масової інформації на молодь. *Соціологія. Психологія. Соціальні комунікації. Зб. наук. праць студентів – членів проблемних груп Ін-ту соціології, психології та соціальних комунікацій; голов. ред. В. Б. Євтух. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 7. 200 с. С. 14–19.*
19. Выготский Л. С. (1984) *Собрание сочинений: в 6-ти т. Москва: Искусство. Т. 5. С. 238–239.*
20. Гаркавенко З. О. (2006) *Гендерні особливості формування суб'єктивного образу учасників політичної взаємодії у молоді (на матеріалах політичної реклами): дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05. Київ. 216 с.*
21. Горноста́й П. (2007) *Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности: монография*. Киев: Интерпресс ЛТД. 312 с.
22. *Гендерні дослідження: прикладні аспекти: монографія / В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджи та ін.; за наук. ред. В. П. Кравця. Тернопіль: Навч. книга – Богдан, 2013. 448 с.*
23. Дуткевич Т. В. (2012) *Дитяча психологія: навч. посіб.* Київ: Центр учбової літератури. 424 с.
24. Кальниченко О. (2007) Переклад: Категорія класична, прототип чи кластер? Наукові записки. — Випуск 75(5). — Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 5 ч. — Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка. — 316 с.
25. Карпенко Н. А. (2011) Механізми міжособистісного сприймання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна: зб. наук. праць; голов. ред. М. М. Цимбалюк. Львів: ЛьВДУВС. Вип. 2. С. 15–28.*

26. Коваленко А. Б. (2011) Розуміння іншої людини як творчий процес. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки: зб. наук. праць Київ. нац. ун-ту ім. Тараса Шевченка*. Київ: Логос. Т. 1: Методологічні проблеми психології. Психологія творчості. С. 59–67.
27. Костюк Г. (1958) Проблеми психології мислення. Наукові записки НДІ психології УРСР / за ред. Г.С. Костюка. – Київ: Рад. шк. – Т. 8: Радянська психологічна наука за 40 років. – С. 137-225.
28. Кубриченко Т. (2011) Генезис гендерних стереотипів. *Вісник Дніпропетровського ун-ту. Серія «Педагогіка і психологія»*. Вип. 17. С. 105–112.
29. Литвинчук Л. М. (2010) *Психологічні чинники сприймання студентською молоддю музичних творів: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.01*. Київ. 186 с.
30. Мерло-Понті М. (2001) *Феноменологія сприйняття*; пер з фр. О. Йосипенко, С. Йосипенка. Київ: Укр. центр духовної культури. 552 с.
31. Мирошнеченко А. (2013) Гендерні аспекти дитячо-батьківських відносин. *Кризи життєвого простору особистості, сім'ї та соціальних інституцій. Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Полтава, 15–17 лют., 2013 р.)*. Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка. С. 103–109.
32. Москаленко В. В. (2013) *Соціалізація особистості: монографія*. Київ: Феникс. 540 с.
33. Найссер У. (1981) *Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии*; пер. с англ. В. Лучкова, общ ред. Б. Величковского. Москва: Прогресс. 232 с.
34. Новицька В. П. (2010) *Гендерна соціалізація: соціологічні концепції та практики: автореф. дис. ... канд соціол. наук: 22.00.01; Ін-т соціології НАН України*. Київ. 15 с.
35. Оксамитна С. (2011) *Міжгенераційна класова та освітня мобільність*. К. : НаУКМА ; Аграр Медіа Груп. 287 с.
36. Поцелуйко А. (2015) Соціальна перцепція: історико-філософські та загально-психологічні передумови дослідження. *Соціологія. Грані. № 4(120)*. С. 54–60.
37. *Словник української мови. Академічний тлумачний словник (1970–1980)*. URL: <http://sum.in.ua/s/prototyp>, <http://sum.in.ua/s/etalon>

38. Фурман А. В. (2014) *Психокультура української ментальності* 3-тє наук. вид. Тернопіль : НДІ МЕВО. 168 с.
39. Юда Л. (2017) Проблеми соціально-рольового статусу чоловіків (проблеми чоловічого гендеру). *Чоловічий і жіночий світи: пошуки гармонії: матеріали круглого столу (м. Чернігів, 6 грудня 2016 р.)*. За заг. ред. Н. А. Ємець, Чернігівський національний технологічний ун-т. Чернігів: ЧНТУ. С. 44-49

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПЕРЦЕПТИВНОЇ ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ

3.1. Філософія програми по розвитку гендерно-рольової компетентності у молоді

Спираючись на розробки О. Дудар (2013, 2016) Л. Любіної (2016), ми розробили тренінгову програму перцептивної гендерно-рольової компетентності, як складовою життєвої компетентності особистості. Розроблена нами тренінгова програма «Перцептивна гендерно-рольова компетентність молоді» містить необхідні структурні елементи та відповідає вимогам щодо таких програм.

В основу тренінгової програми були покладені наступні основні принципи:

- Принцип системної єдності. Особистість є цілісною системою, тому будь-які зміни щодо сприйняття якихось процесів несуть зміни у структурі особистості та впливають на її внутрішню гендерну схему.
- Принцип культуральності. Особистість несе відбиток сімейних та суспільних традицій, що має неабиякий вплив на сприймання гендерно-рольової поведінки, як своєї так і інших.
- Принцип рівнозначності (принцип ОК'єйності). Учасники є рівноправними у взаємодії. Думки, почуття та діяльність одного не може бути більш важлива, ніж іншого. Повага та толерантність кожного до кожного.
- Принцип ресурсності. Акцентуація учасників взаємодії на ресурсах, потенціалах, нових можливостях розуміння діапазону гендерно-рольових проявів.

Ці принципи ми реалізовували на основі драматерапії як складової арт-терапії (Боаль, 2017). Теоретичною основою роботи ми обрали рольову модель драматерапії, в межах якої окрема особистість розглядається як носій багатьох ролей, зокрема, біологічних, сімейних, професійних та інших соціальних ролей. Драматерапія допомагає розширити діапазон поведінкових стратегій, відпрацювати нові методи взаємодії з іншими та світом. Отже, методи драматерапії на наш погляд відповідають завданням, що стояли перед нами, а саме, розширення рольового репертуару учасників тренінгової програми щодо їх гендерно-рольової поведінки.

Драматерапія передбачає усвідомлення власних стереотипів, розвиток нових поведінкових стратегій та можливість їх програти/прожити у безпечній атмосфері тренінгового заняття.

Також ми спиралися на теоретичні підходи та практичні засоби казкотерапії, зокрема О. Бреусенко-Кузнецова (2005, 2006), як інструмента метафоричного «прочитання» гендерної ролі. Складання власної казки як одне з завдань програми передбачало розкриття внутрішніх процесів учасників за допомогою казкотворення. Так, у процесі складання казки учасники можуть усвідомити з якими персонажами асоціюється їх поведінка і які стратегії казкових героїв стануть у нагоді в реальному житті.

Системний підхід в арт-терапії групи передбачає визнання ієрархічного характеру її структури й функцій та прояв у ній процесів, пов'язаних з міжособистісною взаємодією членів групи між собою і з арт-терапевтом (Дацун, 2022; Waller, 2002). Урахування цього характеру взаємин відбувається в арт-терапевтичній роботі за рахунок оцінювання і різнорівневого аналізу: загально-групових, міжособистісних (між окремими членами групи) та внутрішньо-психічних (кожного учасника групи) процесів і феноменів.

Мета тренінгової програми – розвиток гендерно-рольової компетентності молоді засобами розширення знань учасників щодо проявів гендерних ролей, актуалізації розуміння теорії гендерних ролей, поняття гендерної схеми, профілактика внутрішніх конфліктів щодо самосприймання гендерних ролей.

Досягнення тренінгової мети передбачало виконання таких завдань:

- рефлексія учасниками програми особливостей власного сприймання гендерних ролей, рольових експектацій, стереотипів та упереджень;
- усвідомлення учасниками особливостей самосприймання гендерних ролей;
- рефлексія складових власної гендерної схеми;
- розширення рольового репертуару, підвищення варіативності та гнучкості виконання гендерних ролей учасниками програми.

У тренінгу брали участь 40 осіб віком від 20 до 22 років, які були об'єднані у дві групи по 20 осіб – експериментальну і контрольну. В експериментальній групі

проводився психологічний тренінг «Розвиток перцептивної гендерно-рольової компетентності», в контрольній – тренінгова взаємодія ознайомчого характеру. Призначенням цієї взаємодії було створити «ефект плацебо», щоб забезпечити адекватність порівняння результатів експериментальної і контрольної груп після тренінгу. Група для проведення тренінгу формувалася зі студентів закладів вищої освіти за добровільним принципом.

Напередодні тренінгової програми учасники заповнювали пакет тестів та анкету щодо особливостей сприймання гендерних ролей; наприкінці тренінгу і через місяць по завершенні тренінгу заповнювалися аналогічні тести і анкета, щоб оцінити стійкість отриманих результатів.

Інструментарій оцінки включав авторську анкету, присвячену особливостям сприймання гендерних ролей; тест BSRL для оцінки гендерних ролей за їх маскулінністю/ фемінністю/ андрогінністю; опитувальник П. Горностая для визначення рольової гнучкості та рольової глибини.

3.2. Дизайн тренінгової програми: «Перцептивна гендерно-рольова компетентність молоді»

Тренінгова програма складається з 5-ти модулів (тривалістю 3-4 години, в залежності від кількості учасників), наповнених вправами, бесідами та рефлексією під час групового обговорення.

Зустрічі можуть відбуватися за бажанням учасників такими варіантами: 1. Кожного дня, 5 днів поспіль, 2. Через день, протягом 1,5 тижня, 3. 2 рази на тиждень протягом 2,5 тижнів, 4. 1 раз на тиждень протягом 5 тижнів. Кожна група попередньо домовляється про формат зустрічей й обирає її тривалість. Також, зауважимо, що кожен варіант має свої переваги та недоліки, які ми наразі опишемо.

Зустрічі кожного дня передбачають достатньо швидкий темп засвоєння отриманих знань та навичок, однак зручний для студентів, бо дозволяє за тиждень інтенсивно опрацювати тему й побачити результати. Зустрічі через день теж інтенсивні за рівнем засвоєння програми, однак учасники мають можливість

застосовувати отримані знання в буденному житті й рефлексивні можливості учасників суттєво підвищуються. Зустрічі двічі на тиждень дозволяють оптимально засвоювати тренінгову програму та інтегрувати її у свій життєвий досвід взаємодії. Варіант зустрічей один раз на тиждень, на наш погляд, є більш незручним. По-перше, ефекти після зустрічей нівелюються за час перерви, забуваються, стають менш вагомими, по-друге, засвоєні навички в перші дні після зустрічі активно втілюються в життя, а потім, поступово стираються з щоденної практики пізнання, по-третє, кожна зустріч сприймається як нова, втрачається принцип системності та цілісності. Отже, вважаємо, що зустрічі двічі на тиждень є ефективними, бо не втрачається цілісність сприймання самої програми та відчувається послідовність накопичення нового досвіду щодо розвитку гендерно-рольової компетентності.

Таблиця 3.1

**План тренінгової програми
«Перцептивна гендерно-рольова компетентність молоді»**

№ модулю	Тема	Мета	Вправа	Примітки
1	Знайомство між собою та представити – це план тренінгової програми	Познайомити учасників між собою та представити – це план тренінгової програми	Вправа «Знайомтесь з модуль: шеренг»	Структура всіх модулів: 1) первинний шеренг; 2) бесіда; 3) вправа; 4) рефлексія
2	Введення у поняття «гендерні ролі» та «гендерна компетентність»	Показати учасникам важливість їх ідентичності чоловік/жінка у проявах гендерної компетенції	Вправа «Я-відбуватися у вигляді дискусії»	Бесіда може відбуватися у вигляді дискусії
3	Гендерні ролі у взаємодії	Виявити та окреслити низку гендерних ролей, властивих учасникам тренінгової програми та показати форми переходу з ролі у роль	Вправа «Роль я тебе передбачає декілька етюдів з різним набором ролей»	Драматизація передбачає декілька етюдів з різним набором ролей
4	Метафоричне втілення власних ролей	За допомогою казкових персонажів окреслити власне розуміння гендерних ролей	Вправа «Казка про казку»	Перед написанням казки бажано зробити візуалізацію казкових персонажів
5	Сприймання іншими	Виявити особливості сприймання власної гендерної поведінки іншими учасниками, позначити коло власної гендерно-рольової компетентності	Вправа «Розкажи мені про мене»	Під час рефлексії важливо зфокусуватися на конгруентності самосприймання та сприймання іншими

Модуль 1.

Знайомство відбувається за допомогою різних практик. Зокрема, проговорюємо свої імена, за бажанням їх значення, трохи про себе, наприклад, чому зацікавилися програмою та які б питання хотілось би розгорнути під час проходження самої програми, тобто свої очікування, побажання та власний досвід участі у аналогічних програмах (якщо є). Тренер представляє саме програму та пояснює нюанси щодо її проходження.

Вправа 1. «Знайомтесь – це Я». Завдання: представити себе та своє ім'я в вигляді якогось руху, який повторює група; кожен наступний учасник повторює попередні імена та рухи та показує свої. Група, якщо дозволяє простір, стає у коло або групується рядками, а той, хто репрезентує себе, виходить вперед. Після вправи обговорюємо такі питання: чому обраний той чи інший рух, чи складно було демонструвати його назагал, що відчували, коли всі повторювали Ваш рух тощо.

Модуль 2.

Введення у поняття «гендерні ролі» та «гендерна компетентність». Бесіда щодо понять гендерних ролей та їх проявів у суспільстві. Яким чином ми сприймаємо інших людей крізь призму власної гендерної схеми та як наші стереотипи та уявлення допомагають чи заважають нам у процесі сприймання та розуміння іншого. Як наше уявлення допомагає нам «побувати у шкурі іншого» та зрозуміти його гендерно-обумовлену поведінку. Чим та завдяки чому «наповнена» й «наповнюється» особистісна гендерна схема. Як цей процес впливає на власну гендерну компетентність.

Вправа 2. Дихальна вправа «Я-жінка/чоловік». Завдання: спробувати промовити вислів «я-жінка» або «я-чоловік» на повному видиху. Ця авторська вправа дозволяє учасникам відчувати і прийняти себе за допомогою дихальної вправи. Важливо, що проговорювати бажано не в повний голос, а трохи з прихрипом й протяжливо. Складність вправи в тому, щоб після озвучування фрази не залишилось повітря в легенях. Сама її суть – проявити себе через голос та повний видих.

Модуль 3.

Гендерні ролі у взаємодії. Говоримо з учасниками про репрезентацію себе як представника той чи іншої статі, про життєві гендерні ролі, які притаманні чоловікам і жінкам, про неможливість прожити ролі представників протилежної статі. Наприклад, жінка не може прожити роль «Брата», а чоловік – роль «Подруги». Вони можуть мати уявлення стосовно особливостей презентації цих ролей або стереотипних правил їх прояву, але не в змозі повністю опанувати їх та пізнати всю глибину проживання. Говоримо про типові гендерні ролі: сімейні («Мати», «Батько», «Син», «Донька» та інші), професійні («Бізнес-леді», «Бізнесмен» тощо), побутові («Хозяйка», «Домохозяйін»), романтично – партнерські («Подруга», «Друг», «Наречена», «Наречений» тощо). Важливо розкрити палітру рольового репертуару для кожної статі.

Вправа 3. «Роль, я тебе знаю» (елементи соціодрами та драматизації). Завдання: учасники діляться на 2 групи (незалежно від статі), вибирають випадковим чином роль та мають її продемонструвати за допомогою драматизації, але з умовами: показати роль такою, якою ви її знаєте, показати цю роль такою, якою б вона була в ідеалі, показати іронічний бік ролі, показати абсурдність у цій ролі. Після драматизації проводиться шеренг щодо відкриттів та нових вражень від звичних ролей за схемою. Можна попросити учасників пригадати ситуації, в яких вони певним чином проявляли свої ролі. Коли учасник співвідносить нинішню ситуацію з тою, яка пригадалась ми ставимо такі питання:

Схема рефлексивних спогадів

I. Опишіть згадану ситуацію, відповідаючи на питання:

1. Коли це відбулося?
2. Ви брали участь у ситуації як спостерігач чи як активний учасник?
3. Що здивувало, запам'яталося
4. Які рішення, висновки тоді зробили?

II. Пригадайте досвід Вашої участі у драматизаціях ролей та знайдіть відповіді на питання:

1. Чи змінилися Ваші уявлення та сприймання гендерних ролей з огляду на отриману сьогодні у дискусії інформацію?

2. Яким чином драматизація допомогла Вам усвідомити власну гендерно-рольову поведінку?

3. Поміркуйте, яку ситуацію та свої рішення по ній Ви можете розуміти зараз.

Модуль 4.

Метафоричне втілення власних ролей. Мова йде про особистісні уявлення щодо можливих проявів власних гендерних ролей. Стереотипність, батьківські настанови, вплив оточення та інші параметри формування цих уявлень. Тренер показує процес формування еталонів та прототипів певних рольових експлікацій. Учасники мають змогу послухати інших та запозичити у практику життя ті патерни поведінки, які приваблюють чи є більш ефективними при взаємодії.

Вправа 4. «Казка про мене». Завдання: учасники складають власну казку, презентують її групі та потім відбувається її обговорення. Необхідні матеріали: папір, ручки.

Інструкція: Сядьте зручніше, закрийте очі та пригадайте улюблену казку дитинства. Який персонаж цієї казки Вам досі подобається чи Ви хотіли б бути схожими на нього. Це може бути головний герой казки або якийсь інший. Головне, щоб його образ Вас приваблював. Пригадайте цього персонажа в дії. Чи хотіли б Ви змінити ситуацію в казці, чи хочете самі створити казку з цим персонажем? Якщо Ви вже визначились, то відкривайте очі. Прохання тримати образ казкового героя у своїй уяві, поки Ви будете придумувати сюжет казки або пригадувати хід відомої Вам казки. Якщо Ви пригадали більше ніж одну казку, то можете створити казку, яка б їх поєднувала. Нагадую також, що в казці є зачин, тобто її початок, розгортання сюжету або кульмінація казкової ситуації і почин або завершення казки. Також нагадую, що зазвичай в казках про героїв присутні 5 основних елементів: 1. простір, де розгортається дія казки; 2. Сам герой казки (трохи описуються його характеристики та цілі, наприклад); 3. Шкідники, які заважають чи не допускають героя до виконання ним основних завдань, які йому треба здійснити протягом дії казки; 4. Помічники, які допомагають героя справитися з

випробуваннями й досягти зазначеної мети; 5. Дарунки. Чарівні предмети, які допомагають герою виконувати завдання або повертають його до первинної ситуації (початку казки).

Учасники пишуть свої казки протягом півгодини, а потім їх зачитують й обговорюють в групі. Бажано задавати уточнюючі питання, використовуючи без оціночні судження та міркування зі свого досвіду. Зауважимо, що в казках відображається внутрішній світ людини, де поєднуються свідомі та несвідомі уявлення щодо репрезентації себе як представника певної статі зі всіма забобонами, дозволами, упередженнями та очікуваннями щодо прийняття іншими їх персони.

Модуль 5.

Сприймання іншими. Мова йде про те, що наші уявлення про себе можуть не співпадати з уявленнями інших. Тому головним є питання: який(-а) я для себе і який (-а) для інших. Часто наші уявлення про себе не співпадають з уявленнями інших людей, крім того, наші внутрішні еталони, протопити та образи мають індивідуальний характер і в більшій ступені не відомі нашим опонентам. Також важливо підкреслити, що людям характерно переносити свої схеми на поведінку інших людей та виносити судження з порівнянням реальної поведінки інших людей зі своїми еталонами та прототипами. Важливо зацентувати увагу на тому, що ми маємо певні уявлення щодо проявів тої чи іншої гендерної ролі та можемо виносити судження щодо типовості чи не типовості таких проявів у інших людей. Спостереження та взаємодія з тими особами, які підпадають під не типовість з нашої точки зору дозволяють нам збагачувати власний прототип ролі, розширювати рольовий репертуар та підвищувати гендерно-рольову компетентність.

Вправа 5. «Розкажи мені про мене». Завдання: кожен учасник має змогу оцінити інших за типовістю чи не типовістю гендерно-рольових проявів на тренінгу. Необхідні матеріали: ручки, папір, смужки паперу з написаними чи надрукованими словами: типовий і не типовий (кожному учаснику видається рівна кількість смужок з цими назвами, бажано, щоб вона співпадала з кількістю учасників), листи паперу для записів (за кількістю учасників) для кожного учасника.

Інструкція. Перед вами смужки з написом «типовий» і «не типовий» та листи паперу. Ваше завдання. Подивіться на одного учасника і вирішіть чи відповідає він Вашим уявленням щодо прояву гендерних ролей. Наприклад, чи є він (-она) типовим представником Чоловіка. Потім берете лист паперу та зазначаєте, чому Ви прийняли таке рішення. Тобто відповідаєте на питання, наприклад, не типовий, тому що..., а потім пишете, що Вас приваблює в цих проявах, а що викликає занепокоєння чи здивування чи заздрість чи смуток. В кінці пишете, що приймаєте ці прояву гендерно-рольової поведінки даної особи, бо органічно для неї. І так пишете для кожного учасника. Листи не підписуємо (від кого вони) задля анонімності оцінки.

Наступним етапом вправи буде взаємодія з іншими учасниками. Всі встають і підходять до місця учасника, кладуть йому чи їй на стілець чи стіл в залежності від наявності, смужку з написом та листок з описом вибору.

Третім етапом роботи є повернення всіх учасників на свої місця. Учасники досліджують свої оцінки та читають аналіз виборів такої оцінки.

Загальний шеренг та заповнення анкет зворотного зв'язку. Під час обговорення акцентуємо увагу на результатах проходження всієї програми. В анкетах учасники проставляють цифри виборів типовості/не типовості їх проявів на думку інших. Тренер не аналізує описи, бо це конфіденційна особиста інформація кожного учасника. Учасники можуть нею поділитися, а можуть оставити для себе. Важливою є рефлексія отриманих знань та навичок сприймання гендерних ролей та розуміння власної компетентності щодо їх прояву.

3.3. Рефлексія перцептивного досвіду опанування молоддю гендерно-рольовим репертуаром

Опишемо коротко власні спостереження під час проведення тренінгової програми «Перцептивна гендерно-рольова компетентність молоді». Вважаємо, що такий аналіз та опис спостережень сприятиме розумінню можливих варіацій поведінки учасників та дозволить мати власні очікування щодо потреб та проявів учасників тренінгової програми. Так, виконання вправи 1. «Знайомтесь – це Я»

деяким учасникам виявилось складним. Вони на початку не змогли уособити власне ім'я з якимось рухом, але в процесі повторень рухів інших учасників, все ж змогли придумати такий рух. Подолання бар'єру щодо самопрезентації супроводжувалось емоційними сплесками та схваленням іншими учасниками, що у свою чергу, сприяло створенню довірливої атмосфери у групі.

У процесі бесіди щодо гендерно-рольової компетентності молоді люди зауважили, з приводу існуючого на їх думку, упередження, що рольова поведінка, яка не обговорюється і не проясняється, сама по собі створюється і транслюється. Вони зазначили, що мають розпливчате уявлення щодо власних ролей, а тим паче розуміння ними гендерних ролей носить скоріше стереотипний характер. Під час обговорення учасники детально характеризували жіночі ролі «Матері», «Жінки» та роль «Друга», симетричні чоловічі ролі «Батька» та «Чоловіка» описувались учасниками з діаметральними позиціями: юнки та юнаки по-різному вбачають функціональне наповнення цих ролей порівняно з однаковістю щодо жіночих ролей. Учасники тренінгової програми демонстрували чітку позицію, що ролі «Мати» та «Жінка» передбачають вміння турбуватися, вести господарство та відповідально виконувати свої обов'язки. Таке «сумісництво» функцій з різних рольових проявів може свідчити про те, що молоді люди знаходяться в процесі становлення своєї рольової компетентності і ще не в змозі деталізувати ці функції. Описуючи чоловічі ролі учасники передбачили різні варіанти стосунків та проявів. Так, один з учасників зауважив, що коли чоловік має професію, пов'язану з далекими та довгими відрядженнями, то його рольові прояви можуть бути різними і там він може собі дозволити все те, що не дозволить вдома. Його підтримали хлопці, підкреслюючи, що чоловік може поступати на свій розсуд і може бути відповідальним, а може і знехтувати цією якістю, жінки ж мають бути відповідальними за родину та дітей в більшій мірі ніж чоловіки. Виникла дискусія серед учасників, результатом якою стало рішення, що стереотипи поступово змінюються, змінюється також уявлення про світ, про себе і тому важливо, спираючись на досвід поколінь, формувати власне бачення та розуміння гендерно-рольових проявів, власну гендерно-рольову компетентність, яка засновується на певному балансі чоловічих та жіночих ролей. натомість під час обговорення поняття

«гендерна схема» учасники розмірковували, якою вона може бути у кожного з них і які чинники сприяють її створенню у внутрішньо-особистісному просторі. Також цікавими стали питання, що окреслили коло понять таких як еталон та прототип. Молоді люди зауважили, що вони скоріше розуміються на еталонному сприйманні гендерно-рольової поведінки й тільки розвивають усвідомлення можливих варіантів, які б склалися у поняття прототипу певної гендерної ролі.

Логічним продовження бесіди стало виконання авторської дихальної вправи «Я-жінка/чоловік», метою якої була актуалізація в учасників гендерної ідентичності та самоприймання. Учасники, незважаючи на достатню легкість виконання, мали труднощі у прийнятті себе: складно було назвати своє ім'я певним чином, деякі навіть не могли вдихнути повітря, щоб почати говорити. Виконуючи завдання, учасники називали своє ім'я та свою стать на повному видиху. Було помічено, що учасники тренінгової програми – хлопці, з завданням справилися швидше й успішніше, вони з гордістю називали свою стать, а дівчата барилися, їм було складно сказати, що вони жінки. Під час обговорення вправи учасниці казали про те, що вони поки що не бачать себе жінками, вони дівчата, хлопці, навпаки, раділи, що вже дорослі і можуть називатися чоловіками.

Продовженням тренінгової програми стала драматизація на тему «Роль, я тебе знаю». Учасники, поділившись на 2 групи, обиралися ролі для драматизації: «Чоловік», «Дружина», «Мати», «Батько», «Друг», «Подруга», «Господар», «Господарка», «Жінка – керівник», «Чоловік – керівник». Завдання було показати обрану роль наступним чином: а) показати роль такою, якою ви її знаєте, б) показати цю роль такою, якою б вона була в ідеалі, в) показати іронічний бік ролі, г) показати абсурдність у цій ролі. Під час обговорення учасники говорили про непередбачені відкриття щодо наповненості та розуміння ролі. Робота з парами ролей допомогла учасникам побачити де роль має чіткі межі, а де вони поєднуються й породжують хибні уявлення щодо рольової презентації, а також це добре виявляє гендерну схему учасника, в якій може бути якась роль відсутня, а якась гіперперевантажена. Учасники розказували яким чином вони для себе пояснювали непорозуміння, коли ролі поєднувалися чи взагалі не мали якогось конкретного наповнення. Так, для багатьох учасників роль «Батька» була лише відображенням досвіду спостереження

за власним батьком і не мала психологічного заповнення власним досвідом. Тобто молоді люди не могли пояснити чому роль «Батька» виглядає гротескно (на думку учасників іншої групи), тоді як роль «Чоловіка» нагадувала фантазію на тему шаха з гаремом і слугами (цими метафорами назвали те дійство, яке спостерігали під час драматизації, учасники другої групи). Показовим було обговорення складових характеристик ролі «Дружини». Так, в неї вклали не тільки роль «Хазяйки», а і «Матері», «Подруги». Процес драматизації дозволив побачити не тільки звичні для учасників ролі, а і побувати в тих ролях, які не властиві у житті, наприклад, роль «Батька» для жінки або роль «Дружини» для хлопця. Такий обмін спонукає до аналізу своїх уявлень щодо ролі, уможливорює розуміння ролей іншої статі та формує толерантність й багато варіантність заповнення ролі іншими враженнями, що у свою чергу розвиває рольову компетентність учасників (Коробанова, 2011). Своєрідне моделювання можливих рольових поведінкових проявів дозволяє ніби приміряти на себе не властиву на сьогоднішній день гендерну роль або взагалі не властиву за статтю роль, що у свою чергу розвиває здатність до рефлексії та розвитку емпатії. Гендерно-рольова компетентність також стає у нагоді, коли мова йде про уявні та реальні ролі учасників тренінгової програми. Яким чином вони оцінюють власні ролі та ролі інших, які інтерпретації дозволяють розширити власні прототипи ролей та яке наповнення формує гендерно-рольові схеми учасників.

Виконуючи наступну вправу «Казка про мене», учасники мали спробу у метафоричній формі розказати про себе. Важливим став вибір головного героя казки. Процес роботи з казкою складався з її написання від імені головного героя (їм міг бути як сам автор, так і окремі, згадані автором персонажі з відомих казок, при цьому можна було продовжити відому казку, переписати її по-новому або скласти зовсім нову казку, залишивши тільки героя з тієї казки). Після написання, учасники зачитували казку назагал та обговорювали її сюжет й шлях головного героя.

Далі коротко опишемо обрані за принципом типовості казки учасників та їх короткий психологічний аналіз.

Казка 1 без назви (мовою оригіналу)

Буратино и Пьеро. Они родные братья. С самого рождения они были не разлей вода: вместе гуляли, играли, помогали друг другу. Мама и папа любили их одинаково, дарили свою любовь, внимание, заботу. Шли годы и единение братьев начало разрушаться без понятных (для мамы и папы) причин. Один из них стал обижать...

Казка написана хлопцем. У казці 2 головних персонажі, які об'єднались у одну казку.

Аналізуючи представлену казку, маємо звернутися до символізму представлених у ній персонажів. На думку Н. Сакович (2012) Буратіно символізує розвиток дитини 7–9 років, а П'єро романтичність 12–14. З огляду на факт, що всі персонажі у особистій казці є проекціями структури особистості, то маємо внутрішній конфлікт між молодшим школярем й підлітком. Хто кого ображає автор не пояснив, тому припущення робити нема сенсу. Звернемось до незрозумілих для батьків розбрату: ріс собі хлопчик, ріс, а тут таке. Чи нема наснаги відповідати віку чи нема бажання дорослішати. Якщо ми будемо спиратися на соціальний аналіз казки, то маємо двох братів різного віку й боротьбу та суперництво. Важливо зауважити, що три крапка демонструє гострий стан питання чи з собою чи у стосунках. І поки що не має рішень.

Казка 2 без назви (збережено авторський стиль)

Одного разу маленький сірий дикий кіт йшов лісом. Він був самотнім і було йому дуже сумно. Він йшов через хащі, а навколо нікого не було. Аж раптом він побачив пташинку синього кольору, що знялась з гілки і полетіла. Кіт побіг за пташинкою, намагаючись привернути увагу пташки до себе. Та пташка летіла і не звертала на нього увагу, адже вона була вгорі, а він внизу у хащах. Коту було дуже образливо, що він не міг літати. Пташка повернула, подивилась с гори на kota і зверхньо полетіла. кіт продовжував бігти і не помітив ями, в яку і упав. Коту стало ще гірше, бо він не тільки не міг літати, але й падав вниз уже кілька хвилин. Аж раптом він почав стрімко підніматися вгору. Як виявилось внизу ями була павутина, що спрацювала як батут. Кіт стрімко набирал висоту і за мить підлетів до рівня пташки. Пташка побачивши літаючого kota, зацікавилася ним і почала подавати знаки уваги. Та коту це було вже байдуже: він піднімався і падав і було йому вже добре без пташки і радість прийшла до kota.

Казка написана дівчиною. У казці головний персонаж – це сірий дикий кіт, який немає імені.

Аналіз казки проводився таким чином: ми брали до уваги хтонічне тлумачення символів. Так дикий кіт – це інстинкти, які починає авторка казки пізнавати в собі, а пташка – то духовний розвиток (Віктор, 2018, **Енциклопедичний, 2015**). Тобто поки що важко знайти баланс між духовними й фізичними потребами. Якщо звернутися до вікових особливостей та актуалізацію гендерних питань, то маємо опис початку статевого життя й пробудження жінки, коли важливі філософські розуми відходять на другий план й примирення між дорослим тілом з фізичними потребами і духовним розвитком годі й сподіватися.

Казка 3 без назви (далі мовою та стилем оригіналу)

1. *В замке на горе жив вампир. У него на всех этажах замка, во всех комнатах стояла техническая аппаратура, которая была способна модифицировать людей. У вампира были кристальные клыки. Над замком всегда была гроза и небо было зловещим.*

В сельской местности жила девушка, любящая ходить босиком по цветам. Она очень понравилась вампиру и он захотел ее за получить себе. Однако ей был страшен вампир и она не видела в нем человека. Тогда вампир превратил ее в кристальную с помощью своей аппаратуры. И она стала идеальной частью его замка.

Многие пытались найти эту девушку, но замок находился слишком высоко

2. *Однажды в Антарктиде в стране Пингвинации жили пингины. Самый лучший из них – Пингвининг, имеющий топор и шлем с рогами. Его членами семи были: ученый Пинум, изобретавший ему технические быстеры; Пиноварка, варящая ему рыбу и ребенок Пинни, который прыгал на игрушке-скакалке. И они вчетвером служили пингвиньему королю и защищали Пингвинацию от захватчиков.*

Желал захватить и растопить Пингвинацию Злой Заяц, который имел лазерный глаз и сидячий на технотроне. Он нанимал кабанов и медведей, чтоб они атаковали Ледники Пингвинации. Но вчетвером пингинам было очень весело, и они защищали Пингвинацию для своего удовольствия.

Учасник, хлопець, написав 2 казки, які не поєднуються одна з одною, але з огляду на їх символізм є цікавими для аналізу.

Аналізуючи символізм цих казок ми спиралися на погляди О. Матеюка (2009). Який вказує, що образи, які представлені у казках, можуть символізувати етап ініціації у доросле життя. В першій казці є натяк на початок стосунків з дівчиною, каяття за проявлену чоловічу іпостась, а друга казка більше про рішення будувати сім'ю. Молодик в момент написання казки визначається у своїй спроможності створити родину. Образ короля скорше за все символізує когось достатньо впливового й фінансово забезпеченого, який виступає підтримкою автору казки. Це може бути батько і перед автором стоїть дилема: як самому забезпечити родину, яку хочеться створити. Образ Зайця може вказувати на перепони на шляху до мрії про

родину. Це може бути батько, наприклад, дівчини, який вважає хлопця недостатньо зрілим для створення родини з його дочкою, але молоді люди не зважають на таке й оберігають свої стосунки.

Казка 4 без назви (мовою та стилем оригіналу)

Жили-были два бога, они постоянно соперничали между собой, спорили, кто лучше сможет что-нибудь создать, кто круче. Однажды, когда был дождь, и было этим двум богам очень грустно, они решили придумать героев и у кого будет самый интересный герой и пройдет самые тяжелые испытания, тот станет сыном или дочерью этих богов. А богам этим на самом деле нужно было что-то, что их объединит. Потому что, несмотря на постоянное их соперничество, они очень друг друга любили и так, один бог создал Ксёну, принцессу-воина и Алису в стране чудес, а другой Маленького принца и Элли. Для каждого из них они создали целые отдельные миры. Но сами боги наделили этих героев силой воли и боги не знали, что случится с героями. Главное, что они сделали – это создали им вселенные и наделили их качествами. Итак, в конце каждый должен будет постичь свою истину, выработать свою мудрость. И тогда, чья истина и мудрость больше понравится богам и герой пройдет большой опит, тот и станет их ребенком и объединит их. Но когда боги увидели все эти вселенные и наблюдали их истории, они так растрогались и так полюбили их всех, что не смогли никого выбрать и оставили всех, потому что поняли, что нет одной истины, а все эти истины и правды имеют право быть и сами боги лучшие поняли себя.

Благодаря Маленькому принцу поняли как важна ответственность; Ксёне – как важно бороться, не теряя человеческих качеств; Элли – как помогать людям; Алисе – как познавать мир!!!

Автором казки є дівчина, яка склала особисту казку з наступними героями: а) маленький принц; б) Ксёна, принцеса-воїн; в) Аліса (з країни чудес); г) Елі (з Чарівника Смарагдового містечка).

Звертаємо увагу на представлених автором персонажів. Всього їх шестеро: 2 боги, що суперничають між собою й четверо героїв казок, тобто три героя чоловіки й три героїні дівчини. Мова може йти про пошук балансу між фемінністю та маскуліністю (Bolen J. S. (2014a, b) авторки казки, про прийняття себе без огляду на очікування інших. Зворотного зв'язку після написання казки вона не надала, тому ми спираємося на концепцію соціалізації та розглядаємо цю казку як таку, яка описує процес пошуку себе, вміння відстоювати власні інтереси та справлятися зі своїм життям.

Казка 5 без назви (мовою та стилем оригіналу)

Однажды встретилась Оленька, которая в то время уже была обладательницей цветика-семицветика, встретилась с русалочкой Андерсена, которая уже знала, что ее ждет встреча в недалеком будущем, но Оля предложила ей лепесток, чтобы узнать свою судьбу. Русалочка согласилась на это.

Они встретились на берегу моря и Оля, оторвав лепесток сказала: Лети-лети, лепесток, через Запад на Восток, через север, через Юг, возвратившись, сделай круг, облети вокруг Земли, бать по-моему вели, вели, чтобы Русалочка узнала свое будущее!

Не успела Русалочка оглянуться, как она стоит на краю корабля: белоснежные светящиеся паруса, за кормой бушующее море, а вот и он, ее принц, ее судьба, ее мечта. Как вдруг она видит, что кроме нее на палубе стоит еще одна молодая, тонкая, темноволосая девушка. Она нравится Русалочке. Ее движения, ее взгляд.

Он целует ее и Русалочка обрушивается пеняй в море. И тут Русалочка очнулась, Оля хитро, лукаво смотрит и спрашивает: Ну как? тебе нравится твой финал? Ты готова?

Русалочка: Я готова превратиться в пену хоть десятки, сотни, тысячи раз

1. *Но почему?*

2. *Потому что я увидела прекрасное и ощутила то, что стоит гибели*

Казка написана дівчиною. В казці поєднані 2 персонажі: Оленька з казки про квітку-семицвітку та Русалонька з однойменної казки Г. Х. Андерсена.

Казка написана під впливом попередньої драматизації та може вказувати на переживання авторкою романтичного періоду і відображати внутрішній діалог щодо прийняття рішень стосовно цих стосунків [48; 105].

Так, вважаємо важливим зосередитися на тих акцентах, які зробили учасники під час обговорення цієї справи. Цінним для самоідентифікації та виявлення процесів самосприймання став вибір головного героя казки. Казкотерапевти (Локарева, 2016; Бреусенко-Кузнецов, 2005) вважають, що казка, складена людиною, відображає її саму, її уявлення про себе та навколишнє середовище, про своє самосприймання і яким чином людина налагоджує контакт у соціальному середовищі. Казка може відображати також правила і цінності, які людина має стосовно своєї статі та власне гендерних ролей. Тому вибір головного героя є інформативним та в певній мірі діагностичним. Іноді учасники згадують декілька казок, або декілька персонажів казок, тоді можна запропонувати учаснику написати казку за участю всіх персонажів, які йому імпонують.

На тренінговій програмі деякі учасники писали розлогі чарівні казки, а деякі зважилися написати всього декілька речень. Тексти казок містять актуальну ситуацію учасників під впливом попередніх психологічних інтервенцій. Також нами помічено, що учасники, які мали позитивне враження про себе, писали казку вільно з великою кількістю казкових подій, персонажів. Інші учасники писали казки стисло, обмежуючи можливість взаємодії свого персонажу з іншими (їх навіть не

вводили у казку) або писалось історія без казкового антуражу. На нашу думку, цікавим є те, що після написання казок учасники неохоче ділилися своїми враженнями та почуттями, які в них виникали під час процесу.

Вправа на завершення «Розкажи мені про мене» мала на меті оцінити типовість рольової поведінки учасників тренінгової програми. Кожен учасник мав картки з написами: «типовий» чи «нетиповий», які він співвідносив з гендерною поведінкою інших учасників й, оцінивши, віддавав відповідну картку учасникові. Учасники, отримавши картки – оцінки від всієї групи, підраховували та записували кількість виборів за ознакою типовості чи не типовості власної гендерно-рольової поведінки. Цікавим виявилось спостереження щодо процесу сприймання уявлень інших по відношенню до себе. Вибір карток демонструє відповідність гендерно-рольової поведінки соціальним очікуванням щодо проявів гендерних ролей, може свідчити про поверхневий, стереотипний спосіб сприймання гендерних ролей та вказує на пошук типових рис, які б відповідали власним уявленням щодо тих чи інших прототипів гендерних ролей. В даній вправі проявляється суб'єктність сприймання кожного з учасників тренінгової програми, за допомогою зворотного зв'язку вони мали змогу з'ясувати по яким критеріям надавали характеристики їх поведінковим проявам (типова / нетипова) інші учасники групи. Так, хлопці, учасники тренінгової програми, що навчалися за фахом «режисура» вважали себе носіями нетипових поведінкових характеристик. Вони вказували на те, що їх би не взяли до інституту, як би вони демонстрували типову для даного соціуму гендерно-рольову поведінку. Однак, більшість учасників вказала на типовість їх гендерно-рольової поведінки. В процесі обговорення учасники згодилися, що їх фах потребує розуміння не тільки нетипових проявів, а й чітке пізнання тих меж, які окреслюють типовість гендерно-рольової поведінки.

Отже, розвиток гендерно-рольової компетентності дозволяє учасникам усвідомити процес самосприймання та розширити власні можливості щодо інтерпретації рольової поведінки. У кінцевій анкеті було питання щодо тих емоцій, вражень та переживань, які учасники проживали під час тренінгової програми. Вони мали вибрати з запропонованих позицій тільки ті, які безпосередньо стосувалися їх. Опис аналізу отриманих результатів такого зворотного зв'язку та кореляційні

зв'язки емоційного стану під час тренінгу з сприймання та наповнення певними характеристиками гендерних ролей (як власних так і інших учасників) описано у пункті 4.3.

Цікавим для нашого дослідження виявилась і історія однієї учасниці, яка під час виконання вправ тренінгової програми зневажливо казала про себе як дівчину, її казка була з чоловічим персонажем, який рятує слабких. З'ясувалося, що в дитинстві вона зазнала психологічного насилля від батька, бо «він хотів сина, а народилась вона» (зі слів учасниці). Також з'ясувалося, що навіть зараз вона не зможе сприймати себе як дівчину – полюбляє чоловічі розваги, захоплюється чоловічими видами спорту та має друзів й майже не спілкується з дівчатами (вони їй нецікаві – слабкі, примхливі та таке інше). На питання як вона бачить своє майбутнє дівчина розгубилась й не змогла відповісти. Таке змішання самосприймання власної ідентичності може бути наслідком існуючих у родині батьківських заборон (згідно теорії транзакційного аналізу).

Батьківські заборони – це ранні дитячі фіксації, сформовані на основі батьківських настанов забороняючого типу. В дорослому житті вони виступають системою обмежень, що потребують пере рішення засобом терапевтичного впливу. Усвідомлення цих заборон дозволяє людині визначити значення актуальність їх перегляду. Ці заборони можуть бути лише позначеними, а можуть суттєво впливати на життя людини. Так, у транзакційному аналізі виділяють 12 універсальних заборон, які формують особистісний сценарій людини. Р. і М. Гулдінг (Goulding, 1980) позначили їх наступним чином: 1) Не живи. 2) Не будь собою. 3) Не належ. 4) Не будь важливим. 5) Не досягай. 6) Не будь дитиною. 7) Не рости. 8) Не будь близьким. 9) Не думай. 10) Не відчувай. 11) Не роби. 12) Не будь здоровим (Eagly, 1991). Кожна з цих заборон вважається універсальною, тобто будь-яка особистість має у своєму досвіді певні кліше та заборони, які їй в дитинстві транслиували батьки та значущі оточуючі. Також немає певного порядку в слідуванні цим заборонам, вони виникають у психіці особистості та актуалізуються за індивідуальним досвідом десь до завершення періоду формування первинного особистісного сценарію життя (до 5–6 років). К. Штайнер зазначає, що сценарії відіграють ведучу роль у процесі самосприймання та спонукають особистість до тих дій, які б підтверджували цей

сценарій (Berne, 1967, Steiner, 1974). У вище названої учасниці, на її думку, існують наступні батьківські заборони: не будь собою, не будь важливою, не відчувай, які заважають прийняти себе та навчитися гендерно-рольовій компетентності.

Ця історія підтвердила важливість особистісних детермінант у процесі сприймання гендерних ролей. Настанови батьків, оточення суттєво впливають на процес гендерно-рольової соціалізації особистості та складають основу її уявлень про себе та світ. Інформація щодо батьківських заборон та сценаріїв життя дозволила учасникам усвідомити та зрозуміти власну внутрішню логіку їх гендерно-обумовленої поведінки. Процес обговорення останнього завдання проявив назовні ті страхи та непорозуміння, які унеможливлювали пізнання самого себе та світу під призмою належності до своєї статі. Також учасники вели мову про ті відкриття, що сталися з ними на тренінгу. Так, для учасників стали чіткішими межі гендерних ролей, вони усвідомили деякі причини конфліктів з однолітками, також рефлексія допомогла зрозуміти власну гендерно-рольову позицію у навчальній групі та складності репрезентації себе в суспільстві, позначили перспективи своєї подальшої гендерно-рольової соціалізації.

Отже, поняття рольової компетентності та розвиток гендерно-рольового репертуару сприяє розвитку особистості в цілому та підвищенню її соціальної успішності зокрема. Можемо констатувати, що апробація тренінгової програми «Гендерно-рольова компетентність молоді» показала важливість та необхідність отримання такого роду знань та умінь у студентські роки, коли відбувається становлення особистості та формується її рольовий репертуар.

Питання для самоконтролю

1. Назвіть основні принципи, покладені в основу тренінгової програми
2. Виконайте самостійно вправу «Я – жінка/чоловік» та від рефлексуйте отриманий досвід, спираючись на опис виконання вправи учасниками тренінгової програми
3. Поміркуйте, якого героя Ви б зробили головним у створеній Вами казці?
4. Які батьківські заборони виділили Марі та Роберт Гулдінгі?

Список використаних джерел

1. Berne, E. (1967). From the preliminary orientation for the fifth summer conference. *Transactional Analysis Bulletin*, 6(24), 83.
2. Bolen J. S. (2014a). *Goddesses in Everywoman: Powerful Archetypes in Women's*. Harper Paperbacks, Lives Paperback. 368 p.
3. Bolen J. S. (2014b). *Gods in Everyman: Archetypes That Shape Men's*. Lives Paperback, 368 p.
4. Eagly A. H., Wood W. E. (1991) Explaining sex differences in social behavior. A meta – analytic perspective [Special issue]. *Personality and Social Psychology Bulletin*. № 17. P. 306–315.
5. Goulding, M. M. (1980). Dictators, emperors, and people: A definition of cure. *Transactional Analysis Journal*, 10(2), 133–134.
<https://doi.org/10.1177/036215378001000212>
6. Steiner Claude M. (1974) *Scripts People Live: Transactional Analysis of Life Scripts*. Paperback. 352 p.
7. Waller D. / ed. (2002) *Arts therapies and progressive illness: nameless dread*. - London: Routledge. 224 p.
8. Боаль А. (2017) *Радуга желаний: методика театра и терапии Августо Боалья*; пер. с англ. – 1-е изд. Киев. 171 с.
9. Бреусенко-Кузнецов А. А. (2005) *Опыт сказочничества. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в условиях экзистенциального кризиса: монография*. Київ: КВИЦ. 386 с.
10. Бреусенко-Кузнецов А. А. (2006) Артпространство сказкотерапии (в проблемах его феноменологии и физической представленности, в его индивидуальности и совместимости, в его спонтанности и направленности). *Простір арт-терапії: разом з Вами: зб. наук. ст.* Київ: Міленіум. С. 4–11.
11. Віктор І. В. Філософські виміри символіки української традиції: символіка природного і соціокультурного в фольклорі. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна.. Серія «Теорія культури і філософія науки»*. Випуск 58. С. 112-118
12. Дацун О. О. (2022) Використання системного підходу у створенні арт-терапевтичних технік. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти*. – Київ. – С. 32-33

13. Дудар О. (2013) Методичні засоби розвитку міжособистісної перцепції старшокласників. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький держ. пед. ун-т ім. Григорія Сковороди»*; додаток 1 до Вип. 29, Т. IV: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Київ: Гнозис. С. 110–117.
14. Дудар О. (2016) Психотехнологічні засоби розвитку міжособистісної перцепції старшокласників. *Розвиток особистості в різних умовах соціалізації: кол. монографія*; за наук. ред. Л. О. Калмикової, Г. О. Хомич. Київ: Видав. Дім «Слово». С. 379–405.
15. Енциклопедичний словник символів культури України (2015). ред. О. І. Потапенко. – Корсунь-Шевченківський : Всесвіт. – 912 с.
16. Коробанова О. Л. (2011) Рольове спілкування членів малої групи з різним статусом. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Вип. 27. С. 41–49.
17. Локарева Г. В., Філь О. В. (2016) *Казкотерапія в підготовці соціальних педагогів до професійної діяльності: теорія і практика: монографія*. Запоріжжя: ЗНУ. 416 с.
18. Любіна Л. (2016) Гендерно-ориентированные технологии формирования профессиональной компетентности будущих врачей (опыт внедрения на этапе профессионального обучения в медицинском ВУЗе). *Studia Humanitatis*. № 2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/genderno-orientirovannye-tehnologii-formirovaniya-professionalnoy-kompetentnosti-buduschih-vrachey-opyt-vnedreniya-na-etape>
19. Матеюк О. А. (2009) Ініціації як форма психологічного впливу на особистість. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*. - Вип. 23. - С. 53-54. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_vsn_2009_23_17
20. Сакович Н. (2012) *Диалоги на Аидовом пороге. Сказкотерапия в профилактике и коррекции суицидального поведения подростков*. Москва: Генезис. 288 с.

РОЗДІЛ 4. СТВОРЕННЯ ПЕРЦЕПТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ЯК УМОВА ОПАНУВАННЯ МОЛОДДЮ ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

4.1. Як створюється досвід усвідомлення молоддю гендерно-рольового репертуару

Тренінгова програма передбачала отримання юнаками та юнками досвіду усвідомленого прояву гендерних ролей. Під час проходження програми учасники говорили про заплутаність ролей між собою, коли одна роль ставала частиною іншої, а оцінка відбувалася ролі, яка «привласнила» собі її. Наприклад, часто до ролі «Мати» прикріплюють роль «Хазяйки» і при оцінці ролі «Матері» кажуть, що вона «погана мати, бо не встигає прибрати іграшки» тоді, коли роль «Матері» не передбачає виконання інших форм діяльності, крім турботи про дитину, її розвиток та навчання необхідним для подальшого життя навичкам. Тобто, у наведеному прикладі вірніше було б оцінити роль «Матері» таким чином: «бажано привчати дитину прибирати за собою іграшки», що унеможливорює «змішану» оцінку саме ролі «Матері».

Анкетування учасників до проходження тренінгової програми та після неї демонструє результативність таких засобів керованого впливу на процес розвитку гендерно-рольової компетентності. Зазначимо також, що ми спиралися на теорії фемінності/маскулінності в описі характеристик ролей. Нагадаємо, що фемінність як якість передбачає наявність визнаних суспільством характеристик, які притаманні жінкам, а маскулінність – характеристик, притаманних чоловікам (Словник, 2016). Також за теорією С. Бем (1993) існує поняття андрогінність, яке уособлює наявність як жіночих так і чоловічих характеристик прояву особи. Ми спиралися на ці теорії задля висвітлення характеристик гендерних ролей. Тобто за допомогою тесту С. Бем ми оцінювали кожен роль під призмою її маскулінного/фемінного/андрогінного (далі скорочено М/Ф/А) наповнення.

Опишемо отримані результати опитування, порівнюючи дані респондентів до і після тренінгової програми. Було встановлено, що у

експериментальній групі відбулися суттєві зміни рольової перцепції згідно показників М/Ф/А.

Після проходження тренінгової програми підвищилася оцінка фемінності ролей «подруги/Ф», «альфонса/Ф», «жінки-лідера/Ф», «чоловіка-лідера/Ф», «спокусниці/Ф», «мачо/Ф». Також зменшилися оцінки фемінності ролей «домогосподаря/Ф» та «домогосподарки/Ф», збільшилася їх андрогінність. Учасники експериментальної групи відмітили, що роль «альфонса/Ф» також має прояви фемінності, хоча на початковому опитуванні ця роль не мала таких показників. Цікавим виявився той факт, що фемінність ролі «мачо/Ф» відзначена як така, що є важливою для цієї ролі. Після проведеної тренінгової програми у експериментальній групі збільшилися оцінки андрогінності образу «типової жінки/А», ролей «мами/А», «подруги/А», «друга/А», «домогосподарки/А». Такі результати показують, що процес усвідомлення рольового наповнення певними характеристиками (в даному випадку в категоріях М\Ф\А) якісно змінює оцінку та інтерпретацію гендерних ролей, вказуючи на зростання гендерно-рольової компетентності учасників тренінгової програми (Плетка, 2017).

Зауважимо, що рольова компетентність також передбачає виважене розуміння наповненості ролей цими характеристиками. Учасники тренінгової програми продемонстрували, що успішність гендерної соціалізації в більшій мірі залежить від обізнаності респондентів щодо ролей та їх вміння застосовувати отримані знання в своєму житті.

Згідно теоретичного аналізу перцептивний процес передбачає оцінку та інтерпретацію рольових проявів особистості, зокрема гендерних. Задля зручності та більш зрозумілої презентації показників порівняльного аналізу згідно гендерних ознак ми перерахували отримані результати у Т-балах.

За результатами тренінгу, збільшилася оцінка фемінності сімейно-жіночих ролей. Є підстави оцінити цей факт як підвищення перцептивної гендерно-рольової компетентності. При опитуванні учасників до початку проходження тренінгової програми ролі «Мама», «Дружина», «Бабуся»

відрізнялися високим рівнем маскулінності, зокрема, за фактором «Контроль». Це можна пояснити високим рівнем влади, який має мати над своєю дитиною, а у деяких сім'ях дружина над чоловіком. Дуже часто ця влада реалізовується саме у контролі за поведінкою дітей або чоловіка. На нашу думку, таке сприймання жіночих сімейних ролей є дещо дисгармонійним, тому «повернення» цим ролям притаманної їм фемінності компенсує цю дисгармонійність.

Зафіксовано також зниження оцінок фемінності так званих еротично-ігрових ролей, а саме ролі: «Спокусниця», «Коханка», «Мачо», «Альфонс». Ця група ролей із самого початку виступала як одна з найбільш привабливих, але табуйованих. Зазначені зміни свідчать, що учасники тренінгової програми усе менше пов'язують романтичні вияви цих ролей власне з фемінністю, а отже, зменшується вплив стереотипної табуйованості цих ролей.

Збільшилася оцінка андрогінності родинних ролей: жіночих – «мати», «дружина», «бабуся» і «подруга» та чоловічих – «батько», «чоловік», «дідусь» і «друг», що є виявом поглиблення розуміння цих гендерних ролей учасниками тренінгу. Справді, виконання складних сімейних обов'язків (наприклад, виховання дітей, догляд за старими людьми, забезпечення оптимального побуту більшою мірою вимагає андрогінних рис, а не лише маскулінних чи лише фемінних).

Ми можемо констатувати, що респонденти вважають, що прояви романтичних ролей в більшій мірі не є фемінною ознакою цих ролей, а андрогінні показники важливі для реалізації родинних ролей, де взаємозамінність та вміння підтримати один одного дозволяє бути партнерами.

На відміну від результатів експериментальної групи у контрольній групі значущих змін не відбулося, учасники цієї групи повторили свої оцінки ролей майже ідентично до першої спроби.

Таким чином ми можемо констатувати, що організація перцептивної діяльності щодо сприймання гендерних ролей у процесі тренінгу може слугувати спрямованим змінам.

4.2. Самооцінка динаміки змін проявів маскулінності/фемінності та андрогінності в учасників тренінгової програми

Тренінгова програма спрямовувалась на отримання молоддю необхідних знань щодо прояву гендерних ролей. Якщо експериментальна група мала можливість дискутувати, застосовувати на практиці (при виконанні вправ) засвоєні знання та навички, то контрольна група тільки прослухала лекцію щодо сприймання гендерних ролей. Опитування після проходження програми обох груп показало дієвість застосування тренінгової програми.

Хоча результати експериментальної вибірки зафіксували незначне збільшення оцінки маскулінності у ролі «Друга/М», однак цього достатньо, щоб зафіксувати різницю аналогічним показникам контрольної групи. Також зберегла свої високі показники в експериментальній групі і оцінка маскулінності роль «Альфонса/М». Натомість виявлене збільшення оцінки маскулінності ролі «Домогосподарки/М» є незалежним від впливу тренінгової програми, бо по остаточним результатам оцінка цієї ролі не відрізняється у контрольній та експериментальній групі (Плетка, 2015).

Зазначене раніше збільшення оцінок фемінності ролей «Подруги/Ф», «Альфонса/Ф», «Жінки-лідера/Ф» та «Чоловіка-лідера/Ф», «Спокусниці/Ф», «Мачо/Ф» та зменшення фемінності оцінок «Домогосподарки/Ф» і «Домогосподарка/Ф» теж можна розглядати ефектами тренінгової програми, бо порівняння вибірок після експерименту свідчить про аналогічні закономірності й для контрольної та експериментальної групи.

Зазначене раніше підвищення оцінок андрогінності образу «Типової жінки/А», ролей «Мами/А», «Подруги/А», «Друга/А», «Домогосподарки/А» є наслідком експерименту, бо експериментальна група має більші значення, ніж контрольна по результатам другого тестування.

Зазначені зміни оцінок фемінності типових жіночих ролей, ролі «Домогосподарів/Ф», романтичних ролей, андрогінності підтверджені. Незначні зміни оцінок маскулінності типових жіночих та чоловічих ролей у бік збільшення можливо є вторинним результатом тренінгової програми, бо в експериментальній вибірці вони більші за оцінки в контрольній.

Оскільки ми прагнули під час тренінгу так організувати перцептивну діяльність його учасників, щоб вони могли скоректувати як прояви власних гендерних ролей, так і їх сприймання. Для оцінки цих змін нами був використаний показник приросту та були розраховані різниці між значеннями до та після тренінгової програми. Позитивні результати свідчать про позитивний приріст, негативні показники про негативний приріст.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної і контрольної груп показав також різницю такого параметру, як кількість ознак, якими характеризуються певні гендерні ролі. Після проходження тренінгової програми ця кількість збільшилася (незалежно від того, чи оцінювалася ця роль як фемінна, маскулінна чи андрогінна).

Такими ролями стали ті ролі, які учасники «програвали» під час драматизації: «Чоловік-лідер», «Жінка-лідер», «Друг» та «Подруга». Це свідчить про те, що надана на тренінговій програмі можливість «познайомитись» з роллю ближче, дозволяє дивитися на неї зі знанням та спрямованою увагою, що у свою чергу істотно підвищує рольову компетентність учасників. і як слід зауважити – виконує завдання тренінгової програми, а показники свідчать про ефективність таких способів розвитку компетентності.

Роль «Спокусниці» навпаки – оцінюються меншою кількістю ознак після тренінгової програми при збільшенні відповідності власній статі. Такий показник може свідчити про здатність молодих людей, учасників тренінгової програми, при типовій власній гендерно-рольовій поведінці розглядати роль «спокусниці» як несуттєву або не важливу в своєму рольовому репертуарі.

Приріст оцінок образу «Типового чоловіка» та «коханки» мають тенденцію до зниження при збільшенні відповідності власній статі.

Відповідність власній ролі позитивно пов'язана зі збільшенням маскулінності та фемінності ролі «Дружини», негативно з приростом маскулінності та фемінності ролі «Альфонса». Відповідність власній статі сприяє також зростанню оцінки маскулінності «Чоловіка» та зменшенню фемінності цієї ролі; збільшенню андрогінності ролі «Мачо»; зростанню оцінки андрогінності образу «Типової жінки»; зростанню оцінки андрогінності ролі «Мами»; зростанню одночасно фемінності та андрогінності ролі «Домогосподарки»; зменшенню маскулінності та збільшенню андрогінності ролі «Домогосподаря»; зменшенню фемінності ролі «Бабусі». Також нами зафіксовано, що залучення молоді цілеспрямовано в організацію перцептивної діяльності дозволяє поглиблювати в учасників розуміння щодо гендерних ролей, особливості власної гендерної схеми та її роль у розширенні їх рольового репертуару.

4.3. Емоційні переживання як показник перегляду власного гендерно-рольового репертуару

Процес набуття гендерно-рольової компетентності під час тренінгових занять передбачає врахування проявів емоційної сфери учасників. Розглянемо залежність результатів від емоцій, які отримали учасники впродовж тренінгу. Для оцінки власних емоцій респондентам були надані можливі їх варіанти, які вони могли переживати під час тренінгової програми. Було надано 30 варіантів емоціональних переживань, серед них: байдужість, блаженство, відраза, гордість, заздрість, задоволеність, зацікавленість, захоплення, заціпеніння, збентеженість, натхнення, настороженість, нудьга, ображеність, образа, обурення, передчуття, подив, печаль, радість, роздратування, розгубленість, симпатія, смуток, спокій, сором, сором'язливість, сум'яття, тривога, цікавість. Учасники мали змогу відмітити будь-яку кількість показників. Зокрема нас цікавлять ті емоції, які відчували учасники тренінгової програми та які здатні послугувати тригерами у зміні негативного приросту на позитивний. Далі

опишемо показники приросту, що міряється як різниця між вторинним та первинним посттренінговим тестуванням.

Нами встановлено, що значущі показники отримані за умови, коли учасник тренінгової програми відмітив наступні емоційні стани: задоволення, радість, симпатія, роздратування, тривога та розгубленість. Було виявлено, що андрогінність власного «Я/А» має позитивний приріст за умови переживання *задоволеності* на тренінгу, маскулінність власного «Я/М» має позитивний приріст при переживанні *симпатії* з боку інших. Оцінка фемінності «Типової жінки/Ф» (тобто жінок взагалі) має позитивний знак за умови переживання *радості*, негативний при переживанні симпатії. Оцінки фемінності та андрогінності «Типового чоловіка/Ф/А» мають негативний приріст при переживанні *роздратування* і, відповідно, позитивний приріст при переживанні *задоволеності*. Андрогінність ролі «Дружини/А» може значно зменшитися при переживанні *роздратування*, збільшитися при переживанні *задоволеності* та *радості*. Але також при переживанні радості на тренінгу може збільшитися й оцінка маскулінності «Дружини/М», при переживанні задоволеності також зростає оцінка фемінності цієї ролі.

Оцінка фемінності «Чоловіка/Ф» має негативний приріст при переживанні *тривожності* та *роздратування*. Також при переживанні роздратування приріст оцінки андрогінності стає негативним. При переживанні *радості*, приріст оцінки фемінності ролі «Чоловіка/Ф» стає слабко позитивним. Оцінка фемінності ролі «Мами/Ф» має позитивний приріст при переживанні на тренінговій програмі почуття *задоволеності*.

Переживання учасниками під час тренінгової програми *роздратування* виявилось таким, що сприяє появі негативного приросту оцінки маскулінності та фемінності ролі «Батька/М/Ф». *Задоволеність* на тренінгу призводить до збільшення загальної кількості характеристик ролі «Батька/Ф/М/А» за всіма гендерними оцінками: маскулінності, фемінності, андрогінності.

При переживанні учасниками на тренінговій програмі задоволеності значно збільшується у них приріст оцінки маскулінності та андрогінності ролі «Дідуся/М/А». Оцінка андрогінності ролі «Бабусі/А» набуває слабкого

позитивного приросту за умови переживання *тривожності*, але одночасно позитивний приріст оцінки андрогінності спостерігається й при переживанні задоволеності. Також при переживанні задоволеності зростає приріст оцінки маскулінності ролі «Бабусі/М».

При переживанні *тривоги* на тренінговій програмі приріст оцінки андрогінності ролі «Подруги/А» стає позитивним. При переживанні радості також стає позитивним приріст оцінки маскулінності та фемінності ролі «Подруги/М/Ф». Приріст оцінки маскулінності та андрогінності ролі «Друга/М/А» стає позитивним при переживанні тривожності.

При переживанні *роздратування* приріст оцінки андрогінності ролі «Коханки/А» стає негативним, при переживанні радості – позитивним. Приріст оцінки андрогінності ролі «Альфонса/А» стає позитивним при переживанні задоволеності. Переживання тривожності є умовою позитивного приросту оцінки андрогінності «Жінки-лідера/А» та «Чоловіка-лідера/А». Роздратування є ознакою позитивного приросту оцінки маскулінності «Чоловіка-лідера/М». Відчуття симпатії під час участі в тренінговій програмі є ознакою позитивного приросту оцінки маскулінності ролі «Жінки-лідера/М». Роль «Домогосподарка/М» має негативний приріст оцінки маскулінності при відчутті роздратування на тренінгу. Роль «Мачо/М» має позитивний приріст оцінки маскулінності при відчутті розгубленості на тренінгу.

Отже, з'ясовано, що найбільший позитивний приріст оцінок ролей відбувається при переживанні почуття задоволеності (14 позицій), а найбільший негативний (8 рольових позицій) – роздратування. Кількісно однаковий позитивний приріст спостерігається при проживанні радості й тривоги (по 6 рольових позицій) під час тренінгу. При цьому роздратування має й один позитивний приріст роль «Чоловіка-лідера/М», а тривога один негативний – роль «Чоловіка/М». Розгубленість також демонструє лише один позитивний приріст у роль «Мачо/М». Симпатія до інших має позитивний приріст для трьох ролей. Можна припустити, що коли учасникам подобається формат тренінгової програми і вони відчувають задоволеність, то інформація засвоюється достатньо швидко та ефективно. Однак слід відмітити, що й

відносно негативна емоція, така як роздратування, дозволяє учасникам, які її переживають також ефективно розвивати власну гендерно-рольову компетентність. Важливим результатом аналізу отриманих показників стала рівновага позитивних приростів показників у учасників, які відмітили як почуття, з якими зіткнулися під час тренінгової програми, радості та тривоги. Ці почуття в рівній мірі дають приріст гендерно-рольовим диспозиціям учасників тренінгової програми.

Отримані результати показали ефективність проведення тренінгових програм щодо розвитку перцептивної гендерно-рольової компетентності молоді (Pletka. 2018). Так, цей період характеризується інтенсивним розвитком соціальних навичок та набуттям соціальної компетентності, а також є сприятливим у становлення особистості як носія певних характеристик представника своєї статі. Тренінгова програма «Перцептивна гендерно-рольова компетентність молоді» показала ефективність таких заходів щодо підвищення гендерно-рольової компетентності та розширення рольового репертуару цієї вікової категорії. Здатність до осмислення власної гендерно-рольової поведінки, вміння аналізувати та інтерпретувати гендерно-рольові прояви інших людей сприяють побудові ефективної взаємодії у суспільстві, а процес сприймання гендерних ролей стає процесом пізнання себе та інших.

Питання для самоконтролю

1. Які характеристики гендерних ролей, зокрема, жіночих мають зсув за результатами дослідження з андрогінних та фемінні чи навпаки?
2. Які гендерні ролі є табуйованими в уявленнях молоді?
3. Назвіть емоційні стани, які суттєво впливають на ефективність проходження тренінгової програми.

Список використаних джерел

1. Bem S. L. (1993) *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. Yale University Press. 256 p.

2. Pletka O. (2018) Gender roles in youth: the perception and development of their own models / Global challenges of XXI century MHGC PROCEEDINGS. [Crossref] DOI: <http://doi.org/10.32437/MHGCProceedings.Issue-2018>. pp. 52 – 53. Rome. *Retrieved from:* <https://mhgc21.org/uploads/MHGC-Proceedings-2018.pdf> [in English]
3. Плетка О. Т. (2015) Особливості сприймання гендерних ролей (за результатами тренінгової програми) / О. Т. Плетка // *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie* – Nr 3. – Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. – С. 68-72.
4. Плетка О. Т. (2017) Феминность и маскулинность в оценке гендерных ролей / О. Т. Плетка // *International Scientific Conference «Topical Issues of Science and Education»*. Warsaw. Vol.6. – С. 36-42
5. Словник гендерних термінів / Укладач З. В. Шевченко. – Черкаси: видавець Чабаненко Ю., 2016. – 336 с.
6. Шапар В. Б. Сучасний тлумачний психологічний словник. — Х.: Прапор, 2007.— 640 с. ISBN 966-7880-85-0.

ПІСЛЯМОВА

Гендерно-рольова компетентність є важливим надбанням соціалізації, яка дозволяє молодій людині розумітися на владно-підвладних стосунках, усвідомлювати свої прояви як представника чи представниці своєї статі, вміти розпізнавати такі прояви у інших людей, а також буди ефективним комунікатором у великій соціальній грі під назвою «життя». Світ є дуальним і тому всі нюанси взаємодії стикаються з боротьбою чи кооперацією двох сторін буття: чоловічої та жіночої. Культура, ментальність створювали певні стереотипи, розробляли та закріплювали етнічні традиції поведінки чоловіків та жінок, розвивали та закріплювали на рівні ритуалів і практик різноманітність поглядів та жіноче й чоловіче.

Протягом тисячоліть панування патерналістичних правил життя поведінка жінки фіксувалася як така, що має наслідки на подальше життя. Чоловіки були більш вільними у своїх проявах. Часто такий контроль пояснювався необхідністю у впевненості, що виховуєш своїх дітей. На початку 20 століття з'явився жіночий рух, який відстоював рівні права жінок і чоловіків у суспільстві. Вже століття жінки поступово урівнюють права на працю, на її рівну оплату та розподіл побутових обов'язків серед подружжя. Питання гендерно-рольової компетентності висвітлює та нормує для кожного певні патерні, які б характеризували його чи її як представника чи представницю своєї статі. Гендерні ролі по суті є тими поведінковими патернами, які характеризують взаємодію між чоловіками і жінками. Чоловік, наприклад, може з досвіду родини мати певні характеристики, які вирізняють його роль як батька. З часом ці характеристики доповнюються за рахунок запозичення у інших їхніх звичних для них правил прояву цієї ролі. Таким чином, поступово формується персональний погляд на типову поведінку чоловіка як батька. Згодом, ставши батьком чоловік зможе відкоригувати свої уявлення на практиці та поновити характеристики прояву цієї ролі.

Даний посібник містить опис тренінгової програми розвитку гендерно-рольової компетенції у молоді, що у свої чергу сприятиме створенню гармонійних стосунків, ефективної взаємодії у гетерогенних групах.

Маємо надію, що опанування такими практиками дозволить молоді бути гарними батьками, друзями у подальшому житті. Також вважаємо важливим донести до уявлень молодого покоління можливості вдосконалення своїх поглядів протягом життя. Перцептивна гендерно-рольова компетентність розширює рольовий репертуар особистості, вчить толеруванню прояву інших, сприяє урівноваженню поглядів на гендерні ролі.

Даний посібник буде корисним молоді, викладачам, працівникам соціальної сфери, практикуючим психологам та всім зацікавленим у вивченні тематики гендерно-рольової компетентності.

ГЛОССАРІЙ

Андрогінність (скорочено в тексті – /А) – поєднання в індивіді відносно рівним чином, як маскулінних, так і фемінних рис. Андрогінна особистість характеризується тим, що однаково успішно, на досить високому рівні, інтегрує в собі традиційні чоловічі та традиційні жіночі якості, характерні для її соціокультурного середовища.

Гендерні ролі є особливою категорією ролей, які визначаються низкою рольових приписів стосовно поведінки чоловіка та жінки у їх різних іпостасях (наприклад, сімейних або професійно-кар'єрних), специфічних для різних суспільств, які супроводжуються відповідними рольовими очікуваннями та переживаннями.

Гендерні схеми засвоюються індивідом у процесі гендерної соціалізації, сутність якої полягає у засвоєнні та відтворенні актуальних для даного суспільства рольових приписів поведінки представників певної статі. Аналогічно, гендерно-рольова соціалізація означає не лише засвоєння гендерних ролей і рольових експектацій, а й формування в особистості відповідних цим ролям психологічних характеристик

Гендерно-рольове сприймання характеризується тим, що образ соціального об'єкта конструюється залежно від його відповідності або невідповідності гендерним рольовим приписам та заборонам, а також поширеним у суспільстві гендерним схемам.

Еталон є системою ознак соціальної ролі, за якими суб'єкт сприймання її ідентифікує (свого роду шаблоном). У процесі рольової перцепції суб'єкт співвідносить роль, яку транслює або сприймає, з еталоном як універсальним зразком.

Маскулінність (від лат. masculinus – чоловічий) (скорочено в тексті – /М)– комплекс тілесних, психічних і поведінкових особливостей, що розглядаються як чоловічі

Прототип є максимально типовою реалізацією конкретної ролі, який сприймається її найбільш автентичним інваріантом (наприклад, «справжня мати»,

«справжній чоловік» тощо). Він інтеріоризується у процесі соціалізації і містить інформацію про можливу варіативність ролі, її межі та символи належності, які розрізняються в різних культурах. Так, наприклад, образ мачо в одних суспільствах може бути прототипним («це справжній чоловік»), а у інших – ні.

Роль – це комплекс складників, що визначають специфічність поведінки за певних обставин чи транслюють образ – прототип певної рольової категорії. Ролі можуть бути психологічними, соматичними та соціальними (за Дж. Морено)

Рольовий репертуар - усвідомлення особистістю того набору ролей, які вона використовує у своєму житті.

Соціальне сприймання як процес, що включає відображення, пізнання (розпізнавання, розуміння) та інтерпретацію (оцінки, категоризації) у свідомості суб'єкта соціальних об'єктів та їхню взаємодію задля створення цілісного образу соціальної реальності та власної картини світу (збагачення, звуження тощо).

Фемінність (від лат. *femininum* – жіночий) (скорочено в тексті – /Ф) – комплекс тілесних, психічних і поведінкових особливостей, що розглядаються як жіночі.

ОПУБЛІКОВАНІ ПРАЦІ АВТОРКИ ЗА ТЕМОЮ ПОСІБНИКА

1. Плетка О. Т. Вивчення гендерних стереотипів студентської молоді /О. Т. Плетка // Наукові записки Інституту психології ім. Г. Костюка АПН України – К.: Главник, 2005. – Вип.26, Т.3. – С. 374-377.

2. Плетка О. Т. Соціально-психологічні особливості формування гендерних ролей у молоді / О. Т. Плетка // Вісник ЧДПУ. – 2006. – Вип. 41. Серія «Психологічні науки». – Т.2. – С.78-82.

3. Плетка О. Т. Особливості гендерних стереотипів молоді / О. Т. Плетка //Наукові студії із соціальної та політичної психології: Зб. статей. – К.: Міленіум, 2008. – Вип. 20 (23). – С.106-113.

4. Плетка О. Т. Гендерні аспекти групової ідентичності в терапевтичних групах /О. Т. Плетка // Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Випуск 74. Серія: Психол. науки: Зб. наук. пр.: у 2 т. – Чернігів: ЧДПУ, 2009. – Вип..74. – Том 2. – С. 76-80

5. Плетка О. Т. Современные российские исследования гендерной идентичности / О. Т. Плетка // Психологічні перспективи. Спец. випуск, К.: Міленіум. – 2009. – С. 64-75

6. Плетка О. Т. Особливості гендерної ідентичності у студентських навчальних групах / О. Т. Плетка // Психологічні перспективи. Спеціальний випуск: Актуальні проблеми психології малих, середніх та великих груп. – Т. 1. Особистість і мала група. – К., 2012. – С. 205–214

7. Плетка О. Т. Особливості сприймання гендерних ролей (за результатами тренінгової програми) / О. Т. Плетка //Nowoczesnaedukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie – Nr 3(2015). – Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności. – С. 68-72.

8. Pletka O. Gender roles in youth: the perception and development of their own models / Global challenges of XXI century MHGC PROCEEDINGS. [Crossref] DOI: <http://doi.org/10.32437/MHGCProceedings.Issue-2018>. pp. 52 – 53. Rome. *Retrieved from:* <https://mhgc21.org/uploads/MHGC-Proceedings-2018.pdf> [in English]

9. Плетка О.Т. Модель рольової перцепції у соціальній взаємодії. / О. Т. Плетка // Матеріали круглого столу «Комунікативні технології врегулювання соціальних конфліктів в інформаційному суспільстві» Інститут соціальної та політичної психології НАПН України. грудень 2018р. С. 63–68. URL: <http://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2019/06/Електронний-збірник-круглого-столу.pdf>

10. Плетка О. Т. Феминность и маскулинность в оценке гендерных ролей / О. Т. Плетка // International Scientific Conference «Topical Issues of Science and Education» (July 17, 2017, Warsaw, Poland). Vol.6. – С. 36-42

11. Плетка О. Т. Прояв гендерної ідентичності та гендерних ролей у казках учасників тренінгової групи / О. Т. Плетка //Простір арт-терапії : [зб. наук. праць] УМО, ВГО «Арт-терапевтична асоціація». – К. : Золоті ворота, 2016. – Вип. 1 (19). – С. 119 – 128.

12. Плетка О. Т. Гендерні ролі: особливості прояву у драматерапевтичному просторі тренінгу / О. Т. Плетка // Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної конференції «Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: виклики сьогодення» – К.: Університет «Україна», 2016. – С. 74-83.

13. Плетка О. Т. Соціальні виміри сучасності: групова взаємодія у гендерному контексті / О. Т. Плетка / Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: соціальні виміри сучасності: Матеріали VI всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Мелітополь, 22-24 травня 2014 р.) – Київ–Мелітополь, 2014 – С. 17-19.

14. Плетка О. Т. Вплив батьківських настанов на формування уявлень про гендерні ролі в юнацькому віці / О. Т. Плетка // Особистість у сучасному світі. III Всеукраїнський психологічний конгрес з міжнародною участю. 22-24.11.2014. – 2014. – С.454-459.

15. Плетка О. Т. Казкотерапевтичний простір розвитку гендерної ідентичності / О. Т. Плетка // Качество жизни: потенциал и перспективы психологической науки и практики: сборник материалов Междунар. научно-

практ. конф. (г. Донецьк, 30 листопада 2013 г.) / под ред. кафедри психологи ДонНУ. – Донецьк: ООО «Східний видавничий дім», 2013. – С. 399-404

16. Плетка О. Т. Прояви гендерної ідентичності у молоді при груповій роботі / О. Т. Плетка // Простір арт-терапії: досвід становлення: Матеріали Х Ювілейної міжнар. міждисплін. наук – практ. конф. / За наук. ред. А. П. Чупрікова, Л. А. Найдьоновой, О. А. Бреусенко – Кузнєцова, О. М. Скар, О. Л. Вознесенської. – К.: Золоті ворота, 2013. – С. 78-81.

17. Плетка О. Т. Гендерні аспекти ідентичності у тренінговій роботі з жінками / О. Т. Плетка // Простір арт-терапії: вершини усвідомлення: Матеріали IX Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 24-26 лютого 2012 р.) / За наук. ред. А. П. Чупрікова, Л. А. Найдьоновой, О. А. Бреусенко-Кузнєцова, О. Л. Вознесенської, О. М. Скар. – К.: Золоті ворота, 2012. – С. 64-66.

18. Плетка О. Т. Гендерна ідентичність: корекція та терапія казкою / О. Т. Плетка // Простір арт-терапії: вершини усвідомлення: Матеріали IX Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 24-26 лютого 2012р.) / за наук. ред. А. П. Чупрікова, Л. А. Найдьоновой, О. А. Бреусенко-Кузнєцова, О. Л. Вознесенської, О. М. Скар. – К.: Золоті ворота, 2012. – С. 134-137

19. Плетка О. Т. Гендерний аспект у діаді відносин / О. Т. Плетка // Простір арт-терапії: витоки натхнення: Матеріали VIII Міжнародної міждисциплінарної науково-практичної конференції (м. Київ, 24-26 лютого 2011р.) / За наук. ред. А. П. Чупрікова, Л. А. Найдьоновой, О. А. Бреусенко-Кузнєцова, О. М. Скар, О. Л. Вознесенської. – К.: Золоті ворота, 2011. – С. 57–59.

20. Плетка О. Т. Використання арт-методів при роботі з проблемою ідентичності (на прикладі жіночих груп) / О. Т. Плетка // Простір арт-терапії: Зб. наук. ст./ УМО, 2010, ГО «Арт-терапевтична асоціація», 2011; Редкол.: Лушин П. В., Чупріков А. П. та ін. – К.: ПП «Золоті ворота», 2011. – Вип.2(10). – С. 116–125.

21. Плетка О. Т. Гендерна ідентичність у тренінгових групах: прояви та тенденції / О. Т. Плетка // Матеріали I всеукраїнського конгресу із соціальної

психології «Соціально-психологічна наука третього тисячоліття: досвід, виклики, перспективи» (18-20 жовтня 2010 р., м. Київ) [Електронний ресурс]. – режим доступу : http://www.ispp.org.ua/podiy_14_s_19.htm

22. Плетка О. Т. Особливості гендерних аспектів групової ідентичності у тренінгових групах / О. Т. Плетка // Матеріали II Всеукраїнського психологічного конгресу, присвяченого 110 річниці від дня народження Г. С. Костюка (19-20 квітня 2010 р.). – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2010. – Т. 1. – С. 388-392.

23. Плетка О. Т. Соціально-психологічні особливості сприймання молоддю гендерних ролей: автореф. дис. ... канд. психол. наук : 19.00.05 / Плетка Ольга Тарасівна ; Ін-т соц. та політ. психології НАПН України. - Київ, 2021. - 18 с.

24. Плетка О. Гендерна рівноважність: сучасний стан проблематики / Матеріали Круглого столу Гендерна рівноважність учасників освітнього процесу: реалії та перспективи. Київ, ІСПП НАПН України, 2023 – С. ...

25. Плетка О. Гендерна чутливість в освіті: управлінський аспект. Методичні рекомендації для керівників закладів освіти /О. Плетка. Київ, ІСПП НАПН України, 2023 – . с.

Наукове видання

Плетка Ольга Тарасівна

**РОЗВИТОК ПЕРЦЕПТИВНОЇ ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ У МОЛОДІ**

Методичний посібник

Редактор [REDACTED]

Комп'ютерна верстка [REDACTED]

Дизайн обкладинки [REDACTED]

Формат [REDACTED] 60x84/16. Умовн. др. арк. 3,48

Наклад 300 екз. Зам. № [REDACTED]

..

Видавець

04070, м. Київ, вул. Андріївська, 15, тел./факс (044)

E-mail:

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № ... від