

Ольга Плетка

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

Методичний посібник



Київ – 2023

УДК 316.6+159.9+305.055.1+305.055.2

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту соціальної та політичної психології НАПН України (протокол № 1/24 від 9 січня 2024 року)

Рецензенти:

Г. М. Бевз, доктор психологічних наук;
Г. О. Найдьонова, кандидат психологічних наук;
С. О. Лукомська, кандидат психологічних наук

Плетка О. Т.

Розвиток перцептивної гендерно-рольової компетентності у молоді : методичний посібник [електронне видання]/ О. Т. Плетка. – Київ : Талком, 2023. – 70 с.

ISBN 978-617-8352-10-3

Формування гендерно-рольової компетентності як невід’ємний складник процесу соціалізації істотно впливає на розвиток особистості і її позиціонування в суспільстві. Які ролі є важливими? Чим я керуюсь, коли виконую, наприклад, роль «Доньки» чи «Сина»? На ці та інші запитання читачі зможуть знайти відповіді в цьому посібнику. Їхній увазі пропонується теоретичне обґрунтування процесу гендерної соціалізації молоді та опис тренінгової програми з формування перцептивної гендерно-рольової компетентності. Завдяки виконанню низки вправ читачі зможуть також оцінити ефективність тренінгової програми під кутом зору підвищення компетентності молоді щодо гендерно-рольових проявів. Наведено результати практичної реалізації програми та методичні рекомендації щодо її використання.

Для фахівців у сфері гендерної психології, соціальних психологів, управлінців, що опікуються питаннями гендерної рівноваги в суспільстві, викладачів закладів вищої освіти, студентів та всіх зацікавлених читачів.

ISBN 978-617-8352-10-3

© Плетка О. Т., 2023

© Інститут соціальної та політичної психології НАПН України, 2023

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ.....	6
1.1. Рольовий контекст розвитку соціальної компетентності молоді.....	6
1.2. Гендерні аспекти соціалізації молоді.....	10
Питання для 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 і прототипи в структуруванні процесів гендерно-рольової перцепції.....	25
Питання для самоконтролю.....	28
Список використаних джерел.....	29
РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПЕРЦЕПТИВНОЇ ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ.....	32
3.1. Філософія програми розвитку гендерно-рольової компетентності молоді.....	32
3.2. Дизайн тренінгової програми «Перцептивна гендерно-рольова компетентність молоді».....	34
3.3. Рефлексія перцептивного досвіду опанування молоддю гендерно-рольового репертуару 40	
Питання для самоконтролю.....	50
Список використаних джерел.....	51
РОЗДІЛ 4. АКТИВІЗАЦІЯ ПЕРЦЕПТИВНИХ ПРОЦЕСІВ ЯК УМОВА ОПАНУВАННЯ МОЛОДЦЮ ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	53
4.1. Як набувається досвід усвідомлення молоддю гендерно-рольового репертуару.....	53
4.2. Самооцінка динаміки змін проявів маскулінності/фемінності та андрогінності в учасників тренінгової програми.....	55
4.3. Емоційні переживання як показник перегляду власного гендерно-рольового репертуару.....	58
Питання для самоконтролю.....	61
Список використаних джерел.....	61
ПІСЛЯМОВА.....	62
ГЛОСАРІЙ.....	64
ОПУБЛІКОВАНІ ПРАЦІ АВТОРКИ ЗА ТЕМОЮ ПОСІБНИКА.....	66

ВСТУП

Кожна людина протягом свого життя проживає безліч різноманітних ролей. Вони можуть бути ситуативні (наприклад, покупець), можуть бути професійні, але окремо стоять гендерні ролі, які з нами протягом усього нашого життя. Наприклад, від народження ми отримуємо ролі «Доньки» чи «Сина», а наші батьки – ролі «Матері» і «Батька». Якими ми бачимо себе в цих ролях, як сприймаємо прояви таких ролей в інших? Як саме ми визначаємо, що людина виконує/проживає ту чи іншу роль? Яке значення для нашого життя мають такі ролі? Ці та інші запитання виникають час від часу і вимагають відповідей. Наприклад, чи достатньо я хороша «Мати» для своєї дитини? Що б не відбувалося в житті кожної людини, виконувани нею гендерні ролі суттєво впливають на її поведінку та сприймання її оточенням.

Під час криз і воєн такі питання залишаються нібито осторонь суспільної уваги. Однак повномасштабне вторгнення внесло корективи і в сприймання традиційних гендерних ролей. Дівчата нарівні з хлопцями йдуть захищати державу, опановують нові професії. До них можна застосовувати суто чоловічі в минулому епітети: мужня, смілива, сильна тощо. Такі трансформації в сприйманні рольових характеристик сприяють зміні фокусу уваги в 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 неможливий без набуття певної компетентності щодо прояву гендерних ролей. Джерела для здобуття таких компетентностей різноманітні: це родина, освітні заклади, коло друзів, думки і дії авторитетних для людини особистостей, засоби масової інформації, соціальні мережі, реклама, соціальна політика держави щодо гендерних питань. Так само і способи засвоєння гендерних ролей мають досить широкі можливості: наслідування поведінки інших людей, представників своєї статі, вироблення власного стилю поведінки в тій чи іншій ролі, опанування навичок та форм взаємодії з тією чи іншою ролі. Це можуть бути інформаційні матеріали, лекції, подкасти, тренінги та інші види розвитку гендерно-рольових репрезентацій людини.

Наш посібник присвячено розробленню та реалізації тренінгової програми з розвитку перцептивної гендерно-рольової компетентності у молоді. Читачі знайдуть на його сторінках екскурс у теоретичні та емпіричні дослідження з цього питання, зможуть скористатися тренінговою програмою і вправами для розвитку власної гендерно-рольової компетентності чи ознайомити з цією програмою учнів старших класів, студентів, колег і всіх охочих. Таке привернення уваги молодих людей до питань гендерної соціалізації допоможе їм опанувати основні засади гендерно зумовленої поведінки, розширити власний рольовий репертуар та сприятиме толерантному сприйманню проявів гендерно-рольової поведінки інших людей.

Посібник стане в пригоді фахівцям, які мають справу з гендерним вихованням молоді 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 і рівноважного суспільства, де панують толерантність, повага і нейтральність у процесі сприймання різноманітних проявів гендерно зумовленої поведінки.

Ми щиро вдячні всім, хто сприяв появі цього посібника. Студентам, учасникам тренінгової програми, респондентам контрольної групи, адміністрації Інституту соціальної та політичної психології НАПН України, рецензентам і колегам, які долучалися до процесу реалізації тренінгової програми. Маємо надію, що посібник буде корисним для всіх, хто цікавиться проблематикою гендерних досліджень і практик.

З повагою, Ольга Плетка

РОЗДІЛ 1. ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ЯК СКЛАДНИК СОЦІАЛІЗАЦІЇ МОЛОДІ

1.1. Рольовий контекст розвитку соціальної компетентності молоді

Психологічна наука концептуалізувала 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 в інших людей під час соціальної взаємодії.

Звернімося до самого поняття «роль». На думку Дж. Морено (1973), розуміння цього поняття пройшло шлях від опису його як «рулону» із записаним для суфлера театру текстом театральної ролі до розуміння місії соціальних ролей й функцій людини. Українські дослідники М. Корнев (1995) і А. Коваленко (2011) вважають, що поняття «роль» – це своєрідна ланка зв'язку між особистістю і соціальним середовищем. А Ч. Гордон (1976) наголошував на важливості 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 її з очікуваною поведінкою в конкретній ситуації. Н. Корабльова (2000) зазначає, що завдяки усвідомленню рольової реальності відбувається визначення власної рольової ідентифікації (с. 22). Слідом за Р. Тернером вона стверджує, що ролі відповідають культурним і соціальним нормам, у яких акумулюється та втілюється досвід особистості шляхом концептуалізації її смислів і засвоєння ознак у процесі сприймання, рефлексії та оцінювання.

За визначенням П. Горностая (2000), роль – це засіб і механізм долучення особистості до певної групи, де вона може бути носієм не однієї, а декількох ролей. У процесі життя людина засвоює і виконує безліч ролей. Вони становлять її рольову реальність буття, які Дж. Морено (1973) назвав рольовим розвитком, наголошуючи на процесах соціалізації та опанування особистістю соціального досвіду 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 і патернів як культурних надбань суспільного життя, а також створення й узгодження рольового репертуару особистості в процесі соціалізації та розбудови її ідентичності. Зазначимо, що в рольових теоріях особистість аналізують крізь призму її рольового репертуару.

Розгляньмо детальніше обмеження і перспективи цих теорій. Обмеженням є насамперед нездатність побачити саме особистість, оскільки вивчають здебільшого її рольове навантаження. У цьому контексті роль – це комплекс складників, що визначають специфічність поведінки за певних обставин чи транслюють образ як прототип певної рольової категорії.

Багато теорій описують процес проживання (прогривання) набутих у процесі соціалізації особистості ролей. 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 таких ролей особистості. Засновник психодрами Дж. Морено (1973) досліджував структуру особистості як набір ролей, що формуються впродовж життя. Концепція Е. Берна (Стюарт, 2002) розглядає особистість у контексті її особливих «его-станів». Вони простежуються в специфічних проявах свідомості і зразках поведінки щодо рольового репертуару. Дослідник виділяв такі «его-стани»: «Батько», «Дитина» і «Дорослий». Кожному із цих «его-станів» притаманний набір якостей і можливостей щодо здійснення міжособової взаємодії, він може слугувати підґрунтям для психологічних ігор і створення скриптів стереотипізованої поведінки. Теорія особистісних конструктів Дж. Келлі (1978) спирається на рольовий конструкт особистості, що передбачає розуміння людей крізь призму сприймання та формування репертуару ролей. Його метод фіксованої ролі використовують у психотерапії, а репертуарний тест рольового конструкта дає змогу 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) виокремив такі типи рольових ідентичностей, властивих людині: сексуальну, етнічну, політичну, професійну і роль групової належності. Особистість презентує їх через свою рольову поведінку, вони можуть бути складниками аналогічних типів ролей. П. Горностає (2000) поділяє притаманні людині ролі за ступенем включення в життєдіяльність на чотири типи, поєднуючи їх у дві групи: соціальні (ситуативні і групові) та особистісні (міжособистісні і життєві). Ситуативні ролі повністю обмежуються конкретною буденною ситуацією, тобто виникають і завершуються в її межах. Групові ролі, пов'язані не лише із соціальною ситуацією, а й із соціальною групою (або із суспільством загалом) 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-психологічних характеристиках 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 утворюють щоденний рольовий репертуар людини, що супроводжує її все життя або принаймні впродовж 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 і жінок у суспільстві. Особистість приймає ці ролі через культурні надбання щодо соціальної репрезентації її гендерної ідентичності. На думку Д. Чемеринської (2004), людині для самореалізації важливо знати свою гендерну роль, яка охоплює і культурні очікування, і гендерно орієнтовані стереотипи щодо маскулінної і фемінної поведінки, що є певними стандартами поведінкових проявів людини і як носія тієї чи іншої статі, і як носія етнокультурного досвіду певного суспільства. Ці стандарти реалізуються через ролі, засвоєвані і виконувані людиною у своєму житті, які

визначають її прояви в конкретному суспільстві. Тобто гендерні ролі – це низка очікуваних від чоловіків і жінок зразків поведінки, що перегукується з уявленнями, що панували у психології протягом тривалого часу: характеристика особистості можлива лише з огляду на прояв в особистості маскулінності або фемінності, що жорстко закріплювалося за категорією статі і потрактовувалося як протилежні конструкти (Говорун, 1999). У 1970-х роках учені почали говорити про маскулінність і фемінність як незалежні конструкти, які у своєму поєднанні формують андрогінні характеристики особистості. Традиційна двовимірна модель маскулінності-фемінності містить набір бажаних психологічних і поведінкових властивостей та 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 у певній ситуації. Це впливає з досліджень С. Бем – авторки концепції андрогінності. Сучасне суспільство посилює наразі вимоги до проявів саме андрогінних характеристик людини.

Дослідники розглядають поняття гендера, не прив'язуючи його до біологічної основи (статі), а зосереджують увагу на соціальних та особистісних детермінантах. Аналізуючи різноманітні підходи щодо гендерних ролей, В. Романова (2002) виокремлює такі моделі трактування гендерної ролі: 1) біполярна (неортогональна) – розглядає маскулінність і фемінність як напівзалежні риси особистості, одна з яких переважає в особистісній структурі; 2) ортогональна – визначає ці риси як незалежні, тому допускає гіпермаскулінні, гіперфемінні та проміжні моделі (за О. Вейнінгером); 3) андрогінна – ґрунтується на «примиренні» полярно трактованих статей. Є три концепції психології андрогінії: перша – інагуральна (співприсутність), тобто психологічний баланс статево типових характеристик і їх чергування залежно від ситуації; друга – злиття, утворення гібриду фемінних і маскулінних рис, їх наявність одночасно, що «розмиває» межі і відмінності; третя – трансценденція, коли дихотомія не має значення, однак здійснюється спроба «перехитрити» статевий диморфізм завдяки використанню альтернативних когнітивних інструментів.

Сучасна наукова думка однозначно погоджується з тим, 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 пов'язаних асоціацій, у контексті якої особистість самостійно моделює свою поведінку, використовуючи чинні 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 і гендерні ролі функціонують у діалектичному симбіозі єдності і протилежності. Дослідниця вважає їх носіями домінантних для певного суспільства стереотипів, які за змістом є більш консервативними, ніж ролі.

Отже, гендерні ролі можна вважати 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 в контексті певної соціальної системи з характерними для неї традиціями, цінностями, нормами та уявленнями про соціально-рольову взаємодію представників обох статей. Гендерну соціалізацію Т. Говорун (1999) розглядає як процес засвоєння та відтворення актуальних для даного суспільства нормативів поведінки представників певної статі. Такої думки дотримується й П. Горностаї (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 та усвідомлення нею своєї статі і завдяки ідентифікації, формуванню статевої ідентичності, коли особистість співвідносить себе з певною статтю і відповідним репертуаром гендерних ролей (Галустян, 2004). Науковці стверджують, що багатосторонньому і багаторівневому розвитку сприймання ролей, зокрема гендерних, слугує організація перцептивної діяльності, для вивчення якої в юнацький період важливими є знання про вплив спілкування і комунікації на соціальне

сприймання та пізнання; а також дослідження механізмів міжособистісного розуміння в процесах соціалізації.

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

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

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

Натомість негативні аспекти цього процесу виявляються в специфіці побутової міжособистісної взаємодії, коли фокус уваги сприймання обмежується

стереотипними характеристиками, у яких губиться індивідуальність іншої людини. За такої умови спосіб мислення і поведінка людини тяжіють до підпорядкованості. Ще одним негативом є відторгнення значення стереотипів у побудові соціальної взаємодії. Кожен контакт за цих обставин створюється як новий, що потребує додаткових зусиль і супроводжується підвищенням тривожності, переглядом самооцінки, появою вибірковості та звуженням контактів.

Зауважимо, що гендерні стереотипи можна охарактеризувати як «типові риси жінки і чоловіка», що мають історично зумовлену природу. В. Романова (2002) наголошує, що більшість наявних стереотипів статево-рольової поведінки індивідів є наслідком соціально-історичних чинників: домінантного розподілу праці залежно від статі; відмінностей у змісті й 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 думку дослідниці, визначають зміст і функції гендерних ролей; вони мають типові прояви в культурі суспільства і характеризуються через поняття статево типізованої поведінки. Останню розглядають як утілення генералізовано-узагальненого уявлення про «типово» жіночу і «типово» чоловічу статево-рольову поведінку, що підтверджує набір певних маскулінних і фемінних рис особистості.

Дж. Довида (1988) поняття «стать» розглядає як ознаку, що вказує на групову належність і є опосередкованим біологічно-соціальним орієнтиром як для самої особи, так і для людей з її оточення. Погоджуємося, що образ взаємодії «чоловік – жінка» все ще утримує акцент на перевазі однієї статі над іншою і на дихотомічному розподілі гендерних характеристик, де чоловічу стать розглядають як «сильну», а жіночу – як «слабку».

Процес гендерного самовизначення людини співвідносний з поняттям легітимності, що діє в умовах певного суспільства і, на думку Р. Чіп (2018), розгортається в умовах становлення гендерної ідентичності особистості. Процес засвоєння гендерних ролей, зауважує О. Кікінежді (2012), розвивається впродовж життя, спираючись на зразки гендерно-рольової поведінки оточення і шляхом створення ідеального внутрішнього зразка себе, що й транслюється через весь період дорослого життя людини. Дослідниця наголошує, що період молодості характеризується

процесами біосоціального дозрівання, пошуку себе, експериментування в різних сферах життя, набуття соціального досвіду та особистісного становлення, а також засвоєння суспільних норм поведінки, формування власного світогляду і життєвих орієнтирів. Цей період життя людини психологи розглядають як час досягнення особистістю соціальної суб'єктності, для якого характерні активне соціальне життя, засвоєння різних соціальних ролей, формування професійної ідентичності, закріплення гендерної ідентичності, адаптація до нових вимог (уже не дитина, але ще не зовсім доросла особа), розвиток здатності до самосвідомості, самопізнання та рефлексії. Це період, коли можливі різноманітні зрушення в психологічному і соціальному контексті: трансформація уявлень, рольової поведінки, зміна соціальних уподобань, усвідомлення «власного Я». На думку О. Кокуна (2013), дослідження і практика підтверджують, що психологічна гнучкість, можливість вибору і прагнення певних досягнень, усвідомлення власної сили та відповідальності за своє майбутнє допомагають молодій людині сформувати бажаний образ світу як стимулювальної системи самоздійснення. Отже, засвоєння гендерних ролей у період молодості зумовлюється соціальною ситуацією розвитку і забезпечує процес опанування необхідного для дорослішання репертуару гендерних ролей згідно з провідними сферами життєдіяльності (професійною, сімейно-інтимною, соціально-комунікативною, дозвіллево-рекреаційною і діловою) та особистісного розвитку.

Підсумовуючи вищезазначене, можемо виокремити психологічні механізми гендерної соціалізації в різних наукових школах: процес ідентифікації (психоаналітична теорія); соціальні підкріплення (теорія соціального научіння і 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 научіння і теорію когнітивного розвитку. Представники теорії соціального научіння (А. Бандура) вважають значущими в розвитку статево-рольової поведінки батьківські моделі, які в дитинстві намагається наслідувати особистість, і ті підкріплення, які дають поведінці дитини батьки (позитивне – за поведінку, що відповідає статі, і негативне – за невідповідну поведінку). Теорія когнітивного розвитку (Kikinezhdі, 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, на основі групування та усвідомлення інформації про відповідність тієї чи іншої поведінки обраній статі відбувається самовизначення особистості щодо гендерної соціалізації, що також можна розглядати як статево типізацію. Трансляція гендерних ролей у процесі соціалізації молодої людини спирається на наявні в культурі гендерні стереотипи та соціальні уявлення, що інтеріоризуються як еталони і прототипи, формуючи рольовий репертуар (зокрема гендерних ролей) особистості.

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

Набуття компетентності як динамічної структури, що слугує механізмом внутрішньо спрямовуваного розвитку, висвітлюється в низці досліджень вітчизняних (П. Горностай, О. Кікінежді В. Москаленко, М. Ткалич) і зарубіжних (О. Бандура, Р. Шулер М. Річардсон) психологів.

Соціальна компетентність, на думку Н. Борбич (2013), це вміння особистості швидко й конструктивно орієнтуватися та ефективно й креативно взаємодіяти в соціальному середовищі. Як стверджує І. Зарубінська (2011), соціальна компетентність дає змогу особистості бути соціально активною, комунікабельною та успішною у виконанні власних соціальних ролей. Р. Седенкова (2015) під соціальною компетентністю розуміє здатність особистості ефективно взаємодіяти із соціальним середовищем.

Натомість гендерно-рольова компетентність, на думку психологів, пов'язана зі здатністю людини усвідомлювати і використовувати у своєму житті весь можливий гендерно-рольовий репертуар та взаємодіяти в межах гендерно зумовленої поведінки, створюючи й засвоюючи гнучкі рольові конструкти. П. Горностай (2007) зауважує, що рольова компетентність – це також спроможність особистості опановувати й ефективно використовувати у своєму житті весь потенційний рольовий репертуар, що дає змогу людині як повноправному учасникові взаємодії оперативно вирішувати нагальні життєві завдання.

Гендерно-рольова компетентність як важлива умова життєтворчості людини сприяє формуванню у молоді життєвих компетентностей щодо «вибору життєвої позиції, становленню ідентичності, пізнанню внутрішнього світу й зумовленій цим потребі самовизначення в житті» (Чіп, 2018). Т. Фурда (2013) підкреслює важливість набуття гендерної компетентності за принципом гендерної рівноваги.

Гендерно-рольова компетентність пов'язана з наявністю у людини певних уявлень та очікувань щодо прояву гендерних ролей. Коли такої компетентності не набуто, можна спостерігати стереотипну поведінку, дотримання правил і настановлень щодо культурної спадщини без урахування викликів сьогодення. Така людина ніби виступає в ролі адепта патерналістичних поглядів на прояви гендерної поведінки. Сучасні погляди на гендерну рівновагу розширюють характеристики певних гендерних ролей або, навпаки, звужують їхні прояви. Так, сучасна молодь намагається дотримуватися паритету щодо виконання побутових обов'язків. Навіть з'явився новотвір – «побутовий інвалід» – на позначення людини, яка ігнорує виконання побутових завдань й очікує на обслуговування з боку партнера/-ки.

Отже, гендерно-рольова компетентність є основою життєвої компетентності людини, набуваючи особливої важливості в період становлення особистості. Сприймання ролей інших, їх осмислення і вміння гнучко переходити від ролі до ролі, розуміння функціонального наповнення кожної ролі є тими компетентностями, які дають людині змогу творити власне життя.

Питання для самоконтролю

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

Список використаних джерел

1. Борбич, Н. В. (2013). *Формування соціальної компетентності студентів педагогічних коледжів*. (Дис. ... канд. пед. наук). Луцьк.

2. Васютинський, В. О. (2002). Психологічна стаття як дериват інтерсуб'єктних узалежнень. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 5(8), 71–81.
3. Галустьян, Ю. М. (2004). Деякі аспекти гендерної ідентифікації та соціалізації особистості. *Український соціум*, 1(3), 7–13.
4. Говорун Т. В., & Кікінежді О. М. (1999). *Стать та сексуальність: психологічний ракурс*. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.
5. Горностай, П. П. (2000). Психологічні ролі в структурі особистості. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 2(5), 104–111.
6. Горностай, П. П. (2004). Гендерна соціалізація і становлення гендерної ідентичності. *Основи теорії гендеру*. Київ: К. І. С., с. 142.
7. Горностай, П. П. (2007). *Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности*. Київ: Інтерпрес ЛТД.
8. Журавльова, Л. П. (2007). *Психологія емпатії*. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка.
9. Зарубінська, І. Б. (2011). *Теоретико-методичні основи формування соціальної компетентності студентів вищих навчальних закладів економічного профілю*. (Автореф. дис. д-ра пед. наук). Київ.
10. Кікінежді, О. М. (2012). *Ідентифікація як соціально-психологічний феномен диференціації статі*. (Дис. д-ра психол. наук). Національний педагогічний ун-т ім. М. П. Драгоманова, Київ.
11. Коваленко, А. Б. (2011). Розуміння іншої людини як творчий процес. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, Т. 1: Методологічні проблеми психології. Психологія творчості*, Збірник наукових праць Київського національного ун-ту ім. Тараса Шевченка. Київ: Логос, с. 59–67.
12. Кокун, О. М. (2013). Життєве та професійне самоздійснення як предмет дослідження сучасної психології. *Практична психологія та соціальна робота*, 9, 1–5.
13. Корабльова, Н. С. (2000). *Багатомірність ролівої реальності: соціально-філософський аналіз*. (Автореф. дис. д-ра філос. наук). Харків: ХУВС.
14. Корнєв, М. Н., & Коваленко, А. Б. (1995). *Соціальна психологія*. Київ.

15. Морозова-Ларіна, О. І. (2013). Гендерна ідентичність та соціокультурне середовище. *Проблеми сучасної психології*, Збірник наукових праць. Київ, с. 453–462. URL: <http://problemps.kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/sites/58/2017/05/19-41.pdf>
16. Романова, В. Г. (2002). *Особливості статевої ролі соціалізації підлітків*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.
17. 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*, 24, 173–185.
18. Стюарт, Й., & Джойнс, В. (2002). *Основи ТА: Транзакційний аналіз*. (Пер. з англ.). Київ: ФАДА, ЛТД.
19. Татенко, В. О. (2008). *Соціальна психологія впливу*. Київ: Міленіум.
20. Фурда, Т. (2013). Психологічні умови формування гендерної культури учнівської молоді. *Гендер та філософія: гендерні студії у філософських науках (22 листопада 2012 року)*. *Гендер та культурологія: гендерні дослідження феноменів культури (21 лютого 2013 року)*, Збірник матеріалів круглих столів. Острого: Вид-во Національного університету «Острозька академія», с. 102–108.
21. Чемеринська, Д. І. (2004). Психологічні детермінанти гендерної ролі жінки-керівника. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*, 1(6), 155–162.
22. Чіп, Р. С. (2018а). Особливості психологічного супроводу становлення гендерної ідентичності старших підлітків. *Науковий вісник Херсонського державного університету: Серія: Психологічні науки*, Збірник наукових праць. Вип. 2, Т. 2 (с. 108–113). Херсон: Гальветика.
23. Чіп, Р. С. (2018b). Становлення гендерної ідентичності старших підлітків. *The Unity of Science*. April, pp. 48–50. Vienna, Austria.
24. Шевченко, З. В. (Уклад.) (2016). *Словник гендерних термінів*. Черкаси: вид. Чабаненко Ю.
25. Bem, S. L. (1993). *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. Yale University Press.
26. Blumer, H. (1986). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. University of California Press.

27. Dovidio, J. F., Heltman, K. B., Ellyson, S. L., & Keating, C. F. (1988). Power displays between women and men in discussions of gender linked tasks: A multichannel study. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 55, № 4, P. 580–587.
28. Gordon, Ch. (1976). Development of evaluated role identities. Annual Review of Sociology. Interrelationships among components and gender labels. *Journal of Personality*, 2, 405–433. URL: <http://ena.lp.edu.ua/bitstream/ntb/26966/1/021-050-051.pdf>
29. Kelly, G. R. (1978). Behaviorism and psychodrama: Worlds not so far apart. *Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*, 31, 154–162.
30. Kikinezhdi, O. M., Zhyska, H. Ya., Chip, R. S., Vasylkevych, Ya. Z., & Hovorun, T. V. (2020). Psychology of the Gender-Equitable Environment: Research of Problems. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*, Vol. 8, № 3, P. 538–547. URL: <https://www.scopus.com/sourceid/21100784273>
31. Moreno, J. L. (1973). *The Theatre of Spontaneity*. Beacon House.

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, аперцепції, оцінювання, ідентифікації, уявлення, образу, еталона, прототипу; механізмів взаєморозуміння (міжособистісних, міжгрупових) тощо. Сам термін «соціальна перцепція» (від лат. percipio – сприймання), який увійшов в ужиток із середини ХХ століття, стосується досліджень сприймання як пізнавального процесу, розширення сфери його пізнання до природи соціальних явищ. Сучасні словники потрактовують соціальну перцепцію через процеси відображення, розуміння та оцінювання людьми саме соціальних об'єктів (інших людей, самих себе, груп, соціальних спільнот), відокремлюючи її тим самим від пізнавального процесу, що вивчається в загальній психології.

У наукових розвідках щодо поняття соціальної перцепції виокремлюють три напрями: перший стосується виділення предмета дослідження, другий – його структури (суб'єкт, об'єкт, процес, результат – образ), а третій – детермінантів перцептивного процесу, у ролі яких можуть виступати як фізіологічні особливості, так і соціальні чинники, зокрема культура, традиції або історична зумовленість специфіки середовища простору оточення, у якому взаємодіє особистість. Кожна людина має низку детермінувальних характеристик, завдяки яким вона активно взаємодіє з об'єктом. Н. Карпенко (2011) вважає, що соціальне сприймання слід описувати через зіставлення 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 триває дискусія щодо самого терміна соціального сприймання. Так, З. Гаркавенко (2006) вважає соціальну перцепцію процесом, що охоплює оцінювання емоцій, причин та наслідків, а також інтерпретацію сприйнятого і вибір стратегії власної поведінки. Результатом цього

є побудова образу соціального об'єкта. Важливим є також синонімічне наповнення терміна; наприклад, сприймання може бути замінено словом «пізнання» іншої людини, а в результаті – формування уявлень щодо об'єкта пізнання.

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

На ролі активності в 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 і добробуту. Пізнання в його розумінні пов'язане із зацікавленням, і це дає змогу 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. Ріккерта про роль цінностей у процесі пізнання (Rickert, 1926). Дослідник наголошував на важливості «не фіксувати всі деталі», а виділяти головне, що спрямовує процес пізнання на визначення того суттєвого в зацікавленнях людини та її індивідуальної позиції. Він розрізняв два процеси пізнання дійсності: суб'єктивно-практичну оцінку (Werten) і теоретичне «віднесення до цінності» (Wertbeziehung). У теоретичному плані – це загальнозначуща гносеологічна оцінка, тоді як суб'єктивно-практична оцінка має індивідуальний психологічний характер. Важливими для нашого розуміння предмета дослідження є визначення домінантів процесу пізнання, що стосується індивідуальної позиції та зацікавлення об'єктом пізнання. У такому контексті стає важливим сформульований М. Вебером принцип: усяке пізнання є

судженням; воно передбачає протиставлення суб'єкта пізнання пізнаваному об'єкту й опосередковане співвіднесення цих протиставлених елементів (Goddard, 1973).

Свій внесок у розуміння процесу пізнання зробив і дослідник у сфері розвитку людини Ж. Піаже (Piaget, 1997). Він описав процес «децентрації» як розумову здатність враховувати множинні аспекти дійсності в процесі взаємодії з іншими. Так само Л. Виготський 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 й осмислення діяльності і, як наслідок, сприймання. Тобто процес сприймання не є константою: він трансформується під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників. У такий спосіб розвивається здатність людини до рефлексії розуміння об'єктів, наповнюючи пізнання себе і світу в широкому контексті (Выготский, 1984).

Г. Костюк (1958), досліджуючи проблеми розуміння, тлумачить 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 цьому 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 і самовизначення в суспільстві.

Аналізуючи вищерозглянуте з позиції емпіризму, соціолог А. Поцелуйко (2015) так само вважає джерелом образів соціального сприймання саме чуттєвий досвід безпосередньої взаємодії в реальному переживанні повсякдення. Продуктивним вираженням у цьому разі стають конкретні образи. Водночас прихильники раціоналізму вважають, що джерелом сприймання є спілкування між людьми, а вираженням перцепції – знакові конструкти і поняття, відображені в мові. Такі підходи вчених розмежовують емпіричний і раціональний шляхи пізнання світу, де останній слугує більше науковому пізнанню, ніж відображає природний процес реального життя. Натомість системний підхід усуває ці суперечності й уможливорює констатацію того, що в повсякденному житті особистість може конструювати узагальнені образи та поняття, спираючись на власний досвід соціалізації (чуттєвий, раціональний тощо).

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

Отже, спираючись на результати наукових розвідок, можемо стверджувати, що процес сприймання передбачає наявність певних уявлень щодо об'єкта, процесу та образу, що передують процесу соціального сприймання і є його уточненим результатом, як синтез чуттєвого і наочного, тобто йдеться про якісно нове утворення – узагальнений образ дійсності у свідомості людини. Тому розглядаємо поняття соціального сприймання як процес, що охоплює відображення, пізнання (розпізнавання, розуміння) та інтерпретацію (оцінки, категоризації) у свідомості суб'єкта соціальних об'єктів та їхню взаємодію задля створення цілісного образу соціальної реальності і власної картини світу (збагачення, звуження тощо).

2.2. Шлях від перцепції до інтерпретації

Сьогодення з його трансформаційними зрушеннями змінює структуру суспільства, послаблюючи вплив традиційних соціальних інститутів унаслідок виникнення нових, які формуються сучасними каналами комунікації, зокрема інтернет-джерелами. Сучасне трансформаційне суспільство, на думку Т. Кубриченко (2011), меншою мірою орієнтоване на стереотипізацію гендерної поведінки чоловіків і жінок, чому слугує збільшення варіативності гендерної поведінки: чим більше нових моделей з'являється в суспільстві, тим складніше новому поколінню визначитися щодо власної. У такому суспільстві ініціюється

напруження між потребою і здатністю до налагодження нових гендерно-рольових відносин, що формує запит на розширення не задіяного досі особистісного потенціалу. Усе частіше спостерігається відхід від традиційно-усталених поглядів щодо гендерних ролей жінки і чоловіка, чому сприяє інтенсивний розвиток цивілізації, центрованої на індивідуальних цінностях та рівноправності чоловіка і жінки. Вибір молоддю паритетної взаємодії як суспільної цінності та бажаного напрямку соціального ставлення висуває підвищені вимоги щодо їхньої гендерної компетентності. Однак у разі зниження підтримки традиційних соціальних інститутів молодь відчуває певні труднощі, оскільки нівелюється експертність представників попередніх поколінь щодо норм життя, втрачається актуальність настановлень щодо трансляції гендерних ролей, а тому виникає потреба в набутті певних компетентностей щодо рефлексії власних ролей та інтерпретації трансльованих суспільною культурою гендерних ролей у нових умовах соціального життя.

Дослідження традиційних соціальних інститутів гендерної соціалізації молоді поряд з позитивними фіксує і негативні сторони їхнього впливу. Проведене нами узагальнення дало змогу виокремити три групи ризиків щодо процесу сприймання молоддю гендерних ролей.

1. *Вплив ЗМІ і реклами: комерціалізація пропозицій призводить до експлуатації гендерно чутливих образів, нав'язування певних стереотипів щодо прояву гендерних ролей чоловіків і жінок.* Не заперечуючи позитивного впливу ЗМІ (інформативність, служіння культурі, зниження соціальної напруженості), І. Васильчук (2014) звертає увагу на навіювання стереотипно-шаблонного сприймання гендерних ролей, коли 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 здатності молоді сприймати рекламні гендерні образи самостійно, на основі власних уявлень, а В. Москаленко (2013) – на значенні трансляції традиційно-культурних цінностей щодо гендерних ролей, розвиваючи таким чином гендерну культуру, що формує рольові моделі поведінки молоді (Новицька, 2010).

2. *Конфронтація і виникнення конфліктів через зміну соціально-статусних позицій чоловіка і жінки у формуванні балансу між роботою (формою самозабезпечення) і сімейним побутом (формою сумісного життя), які постають як рівнозначні за часом та навантаженням і проявляються в рольових позиціях: жінка/чоловік – підприємець/домогосподар/-ка.* Зміну статусних позицій чоловіка і жінки сьогодні досліджують психологи, соціологи, філософи, економісти. Так, С. Оксамитна (2011) зазначає, що статусні позиції чоловіків і жінок історично обґрунтовані й 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 рівнозначність і доповнюваність у діяльності є основою психокультурної ментальності українців. Натомість Л. Юда (2017) вважає, що жінки краще адаптуються до умов життя і тому уваги науковців потребує насамперед зміна чоловічих статусних характеристик. Конфлікти, що виникають на тлі соціально-статусних позицій чоловіків і жінок, мають системний характер та вимагають вироблення гендерної рівноваги в економічному і соціальному вимірах.

3. *Зміни сімейних устоїв: розмивання шлюбно-сімейних меж, міжнаціональні шлюби, розмивання меж культури, збільшення множинності моделей як трансляторів гендерних ролей.* Усі ці зміни висвітлюються в численних дослідженнях, зокрема в працях Т. Говорун, О. Кікінежді (2020), І. Кона, В. Кравця (2013). Ідеться про зниження впливу традиційно-сімейного кола як носія гендерно-рольової первинної соціалізації, де гендерні ролі засвоюються, на думку А. Бандури (1963), раніше, ніж дитина може їх спостерігати і розрізнати, й агентами якої є зовнішні щодо індивіда чинники як зразки наслідування і рольового освоєння (Боровцова, 2012). У цьому контексті важливою видається 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 звичних, типових сімейних зразків, активізуючи запит щодо альтернативних агентів впливу (клубів за інтересами, літератури і мови, церкви тощо).

Важливим засобом подолання цих ризиків є розвиток у молоді гендерно-рольової компетентності. Особливість організації перцептивного процесу – можливість занурення у творчий процес пізнання проявів гендерних ролей. Сприяння розвитку

інтересу до таких питань слугуватиме для молоді орієнтиром щодо пізнання себе та інших у контексті репрезентації своїх рольових проявів. Коли відбувається усвідомлення свого рольового репертуару і його змістового наповнення, людина стає спроможною сприймати кризь призму цього досвіду рольові прояви інших людей.

2.3. Яку роль відіграють еталони і прототипи в структуруванні процесів гендерно-рольової перцепції

Узагальнюючи теоретичні напрацювання щодо поняття «соціального сприймання», хочемо наголосити, що вони знайшли відображення в численних психологічних школах і концепціях. Розгляньмо ці поняття детальніше.

Як зауважує Л. Литвинчук (2010), у «природничо-науковій теорії відображення» термін сприймання розглядають як здійснену в уяві форму взаємодії свідомості з матеріальним явищем, як відбитий у свідомості світ в еквівалентній йому формі. М. Мерло-Понті (2001) розглядає цілісність людини, її внутрішній світ кризь призму формування взаємодії зі світом, дійсністю, а сприймання – як процес діалогу світів. Процес сприймання, на його думку, містить креативний компонент, оскільки суб'єкт не тільки відображає, а й активно конструює дійсність, що є важливим аспектом у контексті 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 принципом схожості і відмінності його від інших. Виявлення окремих рис об'єкта сприймання полегшує пошук схожості і дає змогу зробити усвідомлене узагальнення. Натомість відмінності знаходять, спираючись на сукупність рис об'єкта. Усі ці когнітивні процеси забезпечують ідентифікацію, категоризацію і деталізацію об'єкта сприймання. У процесі сприймання важливим є також концептуальне пізнання образу взаємодії.

Так само Дж. Брунер, вивчаючи сприймання, наголошував на групуванні за критеріями в процесі категоризації явищ, феноменів і перцептивних конструктів, що допомагають співвідносити їхню схожість. Також він припускав виникнення у людини під час сприймання об'єкта певної гіпотези (регуляторна функція). Це пов'язано з

очікуванням взаємодії, і її потужність залежить від частоти повторюваності досвіду, значущості об'єкта і потреб суб'єкта. Усе це, на думку Брунера, продукує певну перцептивну готовність, коли мінімізується зовнішня неочікуваність і максимізується очікувана успішність процесу сприймання. Цікавим є твердження Брунера, що перцептивної готовності можна навчитися. У процесі життєдіяльності людина сприймає різні об'єкти, явища й феномени і в неї складається певна думка про них. Якщо розуміння нею цих речей підтверджується практично, формується своєрідний еталон, з яким у подальшому звірятиметься розуміння схожих об'єктів. Еталони містять інформацію, якими мають бути відповідні об'єкти сприймання (зокрема гендерні ролі). Люди чи явища, що у своїх проявах збігаються з внутрішнім еталоном, ми зараховуємо до прототипів цих феноменів. Якщо певне явище, за нашою оцінкою, не збігається з еталоном, ми досліджуємо «чому?» і, якщо знаходимо пояснення, розширюємо поле свого розуміння цього явища, утворивши уточнений еталон. Цей процес відбувається повсякчас, завдяки чому розвивається наше соціальне пізнання. Коли ми спроможні досягнути множинну кількість цих еталонів, то надзначуєть одного перестає контролювати інші, з'являється так звана соціальна толерантність до різноманіття думок, уявлень та суджень щодо одного й того самого об'єкта сприймання (див.: Такаґа, 2015).

Наступним поняттям, необхідним для визначення гендерно-рольової перцепції, є поняття «еталон». У Словнику української мови за редакцією І. К. Білодіда воно тлумачиться як «мірило, зразок для порівнювання з чим-небудь» (1970–1980, с. 490). 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 наявних перцептивних образів з новими, зовнішніми в процесі розпізнавання навколишнього світу (Дуткевич, 2012). Зазначена концепція передбачає такі етапи сприймання: упізнання об'єкта, виділення ознак та прийняття рішень (Selfridge, 1959). Процес упізнання тісно пов'язаний з механізмами пам'яті, коли людина порівнює об'єкт сприймання з уже наявними в неї внутрішніми конструктами (кодами).

У соціальну психологію поняття «еталон» потрапило завдяки О. Бодальову (1982), який використовував його для характеризування процесу міжособистісного

сприймання. Еталони – це соціально-психологічні утворення, ціла система ознак, які є мірилом, інструментом оцінювання різних соціальних об'єктів. Вони залишаються в нашій пам'яті і безпосередньо використовуються під час прийняття рішень. Якщо порівняти їх із процесом формування образів, то це можна описати так: образи створюються уявою і трансформуються в процесі динамічного розвитку, а еталони виконують роль своєрідних ідентифікаційних критеріїв, коли утворений образ порівнюється з внутрішнім еталоном. Людина може мати безліч еталонів щодо внутрішньої структури, які актуалізуються відповідно до контексту соціальної ситуації.

Важливим для розуміння процесу сприймання є поняття прототипу. Воно 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 еталона, групи якого і формують прототип як набір правил або схем певного класу образів. У соціальній психології процес розпізнавання образів у процесі соціальної взаємодії спирається на порівняння з типовим зразком – «типовим образом» (прототипом). Формування прототипів, тобто конкретних перцептивних образів, відображає процес категоризації. Цікавою видається і можливість порівняння між собою нетипових представників явищ. Так, вивчаючи поведінку дошкільнят, Д. Реткліфф спостерігав, що діти, коли розпізнають об'єкти, також більше звертають увагу на типові ознаки, уніфікуючи та об'єднуючи їх для спрощення сприймання (Ratcliff, 1988).

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

Дослідники одностайні щодо думки, що формування у свідомості особистості певних еталонів і прототипів як психологічних конструктів забезпечує спрощення системи сприймання соціальної дійсності (Solso, 2007). Прикладом такої структури може бути поняття «схеми», яке запропонував У. Найссер (1981). Він вважав, що схема – це посередник між попереднім досвідом (зафіксованим через еталон) і актуальним сприйманням. Схеми функційно наповнюються соціальними конструктами у вигляді стереотипів, уявлень і культурних стигм, що спрямовують пізнавальну діяльність

людини. На думку дослідника, середовище допомагає стандартизувати соціальний досвід, інтегрований через його схематизацію і фіксування в еталоні. Сталість такого конструкта перешкоджає розширенню поля пізнання, фіксуючись на певному зразку. Натомість перехід у прототип дає змогу пізнати саму суть явища, відповідну сучасній ситуації, і слугує адаптації та розвитку в ній.

«Теорія особистісних конструктів» Дж. Келлі пояснює соціальне сприймання як процес, 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 і за певних умов можуть створювати відповідні прототипи як регулятори соціальної активності та перцептивного процесу (Kelly, 1978).

Підсумовуючи вищезазначене, можемо стверджувати, що в сучасній науці сформовано підґрунтя для розуміння соціального сприймання як такого, що розгортається в суб'єктно-суб'єктній взаємодії в процесі пізнання та суб'єктивного оцінювання соціальної реальності. Психологічними конструктами цього динамічного процесу можуть бути схеми, патерни, уявлення та еталони, прототипи і поняття, що забезпечуються механізмами міжособистісного і міжгрупового взаєморозуміння.

Питання для самоконтролю

1. Назвіть синоніми до поняття «соціальна перцепція».
2. Які ризики Вам відомі щодо сприймання гендерних ролей?
3. Наведіть тлумачення поняття «занурення в іншого». Хто його автор?
4. Поясніть поняття «еталон» під кутом зору соціальних психологів.
5. Що лежить в основі формування прототипів явищ, феноменів і поведінкових патернів?

Список використаних джерел

1. Ангеліс, К. О. (2006). Проблеми розвитку особистісної рефлексії в підлітковому віці. *Проблеми загальної та педагогічної психології*, Збірник наукових праць Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Т. 8, ч. 9, с. 6–12.
2. Бодалев, А. (1982). *Восприятие и понимание человека человеком*. Москва: Изд-во Моск. ун-та.
3. Боровцова, М. (2012). Агенти становлення гендерної ідентичності особистості. *Соціальна психологія*, 1/2, 128–136.
4. Васильчук, І. В. (2014). Вплив засобів масової інформації на молодь. *Соціологія. Психологія. Соціальні комунікації*, Збірник наукових праць студентів – членів проблемних груп Ін-ту соціології, психології та соціальних комунікацій. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова. Вип. 7, с. 14–19.
5. Выготский, Л. С. (1984). *Собрание сочинений*: в 6-ти томах. Москва: Искусство. Т. 5, с. 238–239.
6. Гаркавенко, З. О. (2006). *Гендерні особливості формування суб'єктивного образу учасників політичної взаємодії у молоді (на матеріалах політичної реклами)*. (Дис. канд. психол. наук). Інститут психології ім. Г. С. Костюка АПН України, Київ.
7. Горноста́й, П. (2007). *Личность и роль. Ролевой подход в социальной психологии личности*. Киев: Интерпресс ЛТД.
8. Кравець, В. П., Говорун, Т. В., Кікінеджи, О. М та ін. (2013). *Гендерні дослідження: прикладні аспекти*. Тернопіль: Навч. книга – Богдан.
9. Дуткевич, Т. В. (2012). *Дитяча психологія*. Київ: Центр навчальної літератури.
10. Кальниченко, О. (2007). Переклад: Категорія класична, прототип чи кластер? *Наукові записки. Серія: Філологічні науки (мовознавство): У 5 ч. Вип. 75 (5)*. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка.
11. Карпенко, Н. А. (2011). Механізми міжособистісного сприймання. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ. Серія психологічна*, 2, 15–28.
12. Коваленко, А. Б. (2011). Розуміння іншої людини як творчий процес. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки, Т. 1: Методологічні проблеми психології*.

Психологія творчості, Збірник наукових праць Київського національного ун-ту ім. Тараса Шевченка. Київ: Логос, с. 59–67.

13. Костюк, Г. (1958). Проблеми психології мислення. *Наукові записки НДІ психології УРСР. Т. 8: Радянська психологічна наука за 40 років*. Київ: Рад. школа, с. 137–225.

14. Кубриченко, Т. (2011). Генезис гендерних стереотипів. *Вісник Дніпропетровського ун-ту. Серія «Педагогіка і психологія»*, 17, 105–112.

15. Литвинчук, Л. М. (2010). *Психологічні чинники сприймання студентською молоддю музичних творів*. (Дис. канд. психол. наук). Київ.

16. Мерло-Понті, М. (2001). *Феноменологія сприйняття*. Пер з фр. О. Йосипенко, С. Йосипенка. Київ: Український центр духовної культури.

17. Мирошнеченко, А. (2013) Гендерні аспекти дитячо-батьківських відносин. *Кризи життєвого простору особистості, сім'ї та соціальних інституцій*, Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю (м. Полтава, 15–17 лютого, 2013 р.) (с. 103–109). Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка.

18. Москаленко, В. В. (2013). *Соціалізація особистості*. Київ: Фенікс.

19. Найссер, У. (1981). *Познание и реальность. Смысл и принципы когнитивной психологии*. Пер. с англ. В. Лучкова, общ ред. Б. Величковского. Москва: Прогресс.

20. Новицька, В. П. (2010). *Гендерна соціалізація: соціологічні концепції та практики*. (Автореф. дис. канд. соціол. наук), Ін-т соціології НАН України, Київ.

21. Оксамитна, С. (2011). *Міжгенераційна класова та освітня мобільність*. Київ: НаУКМА; Аграр Медіа Груп.

22. Поцелуйко, А. (2015). Соціальна перцепція: історико-філософські та загально-психологічні передумови дослідження. *Соціологія. Грані*, 4 (120), 54–60.

23. Білодід, І. К. (Ред.)(1970–1980). *Словник української мови: в 11 тт* (Т. 2, с. 490). Київ: Наукова думка. URL: <http://sum.in.ua/s/prototyp>, <http://sum.in.ua/s/etalon>

24. Фурман, А. В. (2014). *Психокультура української ментальності*. 3-тє наук. вид. Тернопіль: НДІ МЕВО.

25. 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.), Черніг. нац. технол. ун-т. Чернігів: ЧНТУ, с. 44–49.

26. Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). Aggression. *Teachers College Record*, 64 (9), 364–415. <https://doi.org/10.1177/016146816306400909>
27. Goddard, D. (1973). Max Weber and the Objectivity of Social Science. *History and Theory*, 12 (1), 1–22. <https://doi.org/10.2307/2504691>
28. *James William: Writings 1878–1899* (1992). Library of America. 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)
29. Kelly, G. R. (1978). Behaviorism and psychodrama: Worlds not so far apart. *Group Psychotherapy, Psychodrama, & Sociometry*, 31, 154–162.
30. Kikinezhdi, O. M., Zhyrskya, H. Ya., Chip, R. S., Vasylykevych, Ya. Z., & Hovorun, T. V. (2020). Psychology of the Gender-Equitable Environment: Research of Problems. *Journal of Intellectual Disability Diagnosis and Treatment*, 8 (3), P. 538–547. URL: <https://www.scopus.com/sourceid/21100784273>
31. Lipps, T. (1907). Das Wissen von fremden Ichen. *Psychol. Untersuchungen*, 1, 694.
32. Piaget, J. (1997). *Selected Works*. Routledge.
33. Ratcliff, D. (1988). The Cognitive Development of Preschoolers. In D. Ratcliff (Ed.), *Handbook of preschool religious education* (pp. 7–34). Birmingham, Ala: Religious Education.
34. Rickert, H. (1926). *Kulturwissenschaft und Naturwissenschaft: Ein Vortrag*. Tübingen: J. C. B. Mohr.
35. Rosch, E. H. (1975). Cognitive reference points. *Cognitive Psychology*, 7, 532–547
36. Rubin, J. Z., Provenzano, F. J., & Luria, Z. (1974). The eye of the beholder: parents' views on sex of newborns. *American Journal of Orthopsychiatry*, Vol. 44, Is 4, 512–519.
37. 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.
38. Solso, R. L., MacLin O. H., MacLin M. K. (2007). *Cognitive Psychology* (8th Edition). Pearson.
39. Takaya, K. (2015). *Bruner's Theory of Cognitive Development*. Philosophy. Psychology. DOI: 10.1016/B978-0-08-097086-B.23095-X

РОЗДІЛ 3. ПРОГРАМИ РОЗВИТКУ ПЕРЦЕПТИВНОЇ ГЕНДЕРНО-РОЛЬОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МОЛОДІ

3.1. Філософія програми розвитку гендерно-рольової компетентності молоді

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

В основу тренінгової програми покладено такі основні принципи:

- принцип системної єдності. Особистість є цілісною системою, тому будь-які зміни щодо сприйняття якихось процесів тягнуть за собою зміни в структурі особистості і впливають на її внутрішню гендерну схему;
- принцип культуральності. Особистість завжди несе на собі відбиток сімейних і суспільних традицій, що має неабиякий вплив на сприймання гендерно-рольової поведінки, як своєї, так і інших;
- принцип рівнозначущості (принцип ОК'єйності). Учасники є рівноправними у взаємодії. Думки, почуття та діяльність одного не можуть бути більш важливими, ніж іншого. Повага і 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 складника арттерапії (Боаль, 2017). Теоретичною основою роботи стала рольова модель драматерапії, у якій окрему особистість розглядають як носія багатьох ролей, зокрема біологічних, сімейних, професійних та інших соціальних ролей. Драматерапія допомагає розширити діапазон поведінкових стратегій, відпрацювати нові методи взаємодії з іншими людьми і зі світом. Отже, методи драматерапії, на нашу думку, відповідають завданням, що стояли перед нами, а саме розширення рольового репертуару учасників тренінгової програми щодо їхньої гендерно-рольової поведінки. Драматерапія

передбачає усвідомлення власних стереотипів, розвиток нових поведінкових стратегій і можливість їх програти/прожити в безпечній атмосфері тренінгового заняття.

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

Системний підхід в арттерапії групи передбачає визнання ієрархічного характеру її структури і функцій та відображення в ній процесів, пов'язаних з міжособистісною взаємодією членів групи між собою і з арттерапевтом (Дацун, 2022; Waller, 2002). Урахування саме таких взаємин відбувається в арттерапевтичній роботі завдяки оцінюванню і різнорівневому аналізу: загальногрупових, міжособистісних (між окремими членами групи) та внутрішньопсихічних (кожного учасника групи) процесів і феноменів.

Мета тренінгової програми – розвиток гендерно-рольової компетентності молоді на основі розширення знань учасників щодо проявів гендерних ролей, актуалізації розуміння теорії гендерних ролей, поняття гендерної схеми, а також 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 складників 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. Їх було об'єднано у дві групи по 20 осіб – експериментальну і контрольну. В експериментальній групі

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

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

Інструментарій для оцінювання результатів роботи містив: авторську анкету, присвячену особливостям сприймання гендерних ролей; тест BSRL для оцінювання гендерних ролей за їхньою маскуліністю/ фемінністю/ андрогінністю; опитувальник П. Горностаєва для визначення рольової гнучкості та рольової глибини.

3.2. Дизайн тренінгової програми

«Перцептивна гендерно-рольова компетентність молоді»

Тренінгова програма складається з п'яти модулів (тривалістю 3-4 години, залежно від кількості учасників), які передбачають виконання вправ, проведення бесід та рефлексії під час групового обговорення.

Зустрічі можна організовувати по-різному – з огляду на побажання і можливості учасників: 1) щодня п'ять днів поспіль; 2) через день протягом півтора тижня; 3) двічі на тиждень протягом двох з половиною тижнів; 4) один раз на тиждень протягом п'яти тижнів. Кожна група попередньо домовляється про формат зустрічей та обирає їхню тривалість. (Зауважимо, що кожен варіант має свої переваги і недоліки).

Щоденні зустрічі передбачають досить швидкий темп засвоєння знань і навичок, однак такий формат зручний для студентів, адже дає змогу інтенсивно, практично за тиждень, опрацювати тему й побачити результати. Зустрічі через день також досить інтенсивні за рівнем засвоєння програми, водночас учасники мають змогу застосовувати здобуті знання в буденному житті і їхні рефлексивні можливості

суттєво розширюються. Зустрічі двічі на тиждень дають змогу оптимально засвоювати тренінгову програму та інтегрувати її у свій життєвий досвід взаємодії. Варіант зустрічей один раз на тиждень, на нашу думку, дещо незручний. 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 із щоденної практики пізнання; по-третє, кожна зустріч сприймається як нова, втрачається принцип системності й цілісності. Вважаємо, що зустрічі двічі на тиждень є найбільш ефективними, оскільки не втрачається цілісність сприймання самої програми і відчувається послідовність накопичення нового досвіду щодо розвитку гендерно-рольової компетентності.

Таблиця

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

№ модуля	Тема	Мета	Вправа	Примітки
1	Знайомство	Познайомити учасників обою і представити план тренінгової програми	Вправа «Вітання – це Я»	Структура всіх модулів: 1) первинний шеринг; 2) бесіда; 3) вправа; 4) рефлексія
2	Введення у тему «гендерні ролі» (гендерна компетентність)	Показати учасникам різноманітність їх ідентичності у різних контекстах гендерної компетентності	Вправа «Я-хлопець/жінка»	Бесіда може відбуватися у формі дискусії
3	Гендерні ролі у житті	Виявити та окреслити різноманітність гендерних ролей, надати учасникам знання про форми переходу з однієї ролі на іншу	Вправа «Роль, яку ти граєш...»	Драматизація передбачає використання сценаріїв з різним набором ролей
4	Метафоричне окреслення власних ролей	За допомогою казкових персонажів окреслити власне бачення гендерних ролей	Вправа «Казка про тебе»	Перед написанням казки потрібно зробити візуалізацію своїх персонажів
5	Сприймання себе	Виявити особливості сприймання власної гендерно-рольової поведінки іншими людьми, позначити коло впливу на свою гендерно-рольову компетентність	Вправа «Скажи мені про себе»	Під час рефлексії важливо звертати увагу на вплив сприйнятності самосприймання на сприймання іншими

Модуль 1

Знайомство відбувається за допомогою різних практик. Зокрема, проговорюємо свої імена, за бажанням – їхнє значення, трохи про себе (наприклад,

чому зацікавилися програмою і які питання хотіли б зачепити під час опрацювання самої програми, тобто свої очікування, побажання та власний досвід участі в аналогічних програмах, якщо такий є). Тренер представляє саму програму і пояснює нюанси щодо її опрацювання.

Вправа 1. «Знайомтесь – це Я». Завдання: представити себе і своє ім'я у вигляді якогось руху, який повторює група; кожен наступний учасник повторює попередні імена й рухи і показує свої. Якщо достатньо простору, група стає в коло або групується рядами, а той, хто репрезентує себе, виходить уперед. Після виконання вправи обговорюємо такі питання: Чому обрали той чи інший рух? Чи складно було демонструвати його на загал? Що відчували, коли всі повторювали Ваш рух? тощо.

Модуль 2

Введення в поняття «гендерні ролі» і «гендерна компетентність».

Бесіда щодо понять гендерних ролей і їхніх проявів у суспільстві: Як ми сприймаємо інших людей крізь призму власної гендерної схеми і як наші стереотипи та уявлення допомагають чи заважають нам у процесі сприймання та розуміння іншого? Як наше уявлення допомагає нам «побувати в шкурі іншого» та зрозуміти його гендерно зумовлену поведінку. Чим і завдяки чому «наповнена» і «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. Таке промовляння в процесі виконання авторської дихальної вправи дає учасникам змогу відчутти і прийняти себе. Важливо, що проговорювати бажано не в повний голос, а трохи хрипливато й протяжно. Складність вправи в тому, щоб після озвучування фрази не залишилось повітря в легенях. Сама її суть – проявити себе через голос і повний видих.

Модуль 3

Гендерні ролі у взаємодії. Говоримо з учасниками про репрезентацію себе як представника тієї чи іншої статі, про життєві гендерні ролі, 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 про особливості презентації цих ролей або стереотипні правила 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 (Домогосподарка, Домогосподар), романтично-партнерські (Подруга, Друг, Наречена, Наречений тощо). Важливо розкрити палітру рольового репертуару для кожної статі.

Вправа 3. «Роль, я тебе знаю» (елементи соціодрами і драматизації).

Завдання: учасники діляться на дві групи (незалежно від статі), обирають випадковим чином роль і мають її продемонструвати за допомогою драматизації, але дотримуючись певних умов: показати роль такою, якою вони її знають; показати цю роль такою, якою вона мала б бути в ідеалі; показати іронічний бік ролі; показати абсурдність у цій ролі. Після драматизації проводять шеринг щодо відкриттів і нових вражень від звичних ролей за схемою. Учасників можна попросити пригадати ситуації, у яких вони певним чином програвали свої ролі. Коли учасник співвідносить нинішню ситуацію з тією, яка йому пригадалась, можна поставити йому такі запитання:

Схема рефлексивних спогадів

I. Опишіть згадану ситуацію, відповідаючи на запитання:

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 Ви тоді зробили?

II. Пригадайте досвід Вашої участі в драматизаціях ролей і спробуйте відповісти на такі запитання:

1. Чи змінилися Ваші уявлення та сприймання гендерних ролей з огляду на отриману сьогодні під час дискусії інформацію?
2. Яким чином драматизація допомогла Вам усвідомити власну гендерно-рольову поведінку?
3. Поміркуйте, як змінилось Ваше сприймання минулої ситуації і свої рішення щодо неї.

Модуль 4

Метафоричне втілення власних ролей. Ідеться про особистісні уявлення щодо можливих проявів власних гендерних ролей. Стереотипність, батьківські настанови, вплив оточення та інші параметри формування цих уявлень. Тренер пояснює процес формування еталонів і прототипів певних рольових експлікацій. Учасники мають змогу вислухати інших та запозичити у практику власного життя ті патерни поведінки, які видаються їм привабливими або які є більш ефективними під час взаємодії.

Вправа 4. «Казка про мене». Завдання: учасники складають власну казку, презентують її групі, після чого відбувається обговорення цієї казки.

Необхідні матеріали: папір, ручки.

Інструкція: Сядьте зручніше, заплющте очі і спробуйте пригадати улюблену казку зі свого дитинства. Який персонаж цієї казки Вам досі подобається чи на який персонаж Ви хотіли б бути схожими? Це може бути головний герой казки або якийсь інший персонаж. Головне, щоб його образ Вас приваблював. Пригадайте цього персонажа в дії. Чи хотіли б Ви змінити ситуацію в казці? Можливо, хочете самі створити казку із цим персонажем? Якщо Ви вже визначились, то розплющте очі. Тримайте відтак образ казкового героя у своїй уяві, поки будете придумувати сюжет казки або пригадувати сюжет відомої Вам казки. Якщо Ви пригадали більше ніж одну казку, то можете створити казку, яка б їх поєднувала.

Тренер має також нагадати учасникам, що в будь-якій казці є зачин, тобто початок, далі відбувається розгортання сюжету – аж до кульмінації казкової ситуації, і нарешті завершення казки. Зазвичай у казках про героїв можна виокремити п'ять основних елементів: 1 – простір, де розгортається дія казки; 2 – сам герой казки (слід у загальних рисах описати його характеристики й цілі, наприклад); 3 – шкідники, які заважають герою в досягненні поставлених цілей, які він має здійснити протягом дії казки; 4 – помічники, які допомагають герою справитися з випробуваннями й досягти поставлених цілей; 5 – дарунки, тобто чарівні предмети, які допомагають герою виконувати завдання, досягати цілей або повертають його до первинної ситуації (початку казки).

Учасники записують свої казки протягом півгодини, а потім зачитують й обговорюють їх у групі. Бажано задавати уточнювальні запитання, використовуючи безоцінні судження та міркування зі свого досвіду. Зауважимо, що в казках відображається внутрішній світ людини, де поєднуються її свідомі і несвідомі уявлення щодо репрезентації себе як представника певної статі з усіма засторогами, дозволами, упередженнями та очікуваннями щодо прийняття іншими їхньої персони.

Модуль 5

Сприймання іншими. Ідеться про те, що наші уявлення про себе можуть не збігатися з уявленнями інших. Тому головним є питання: який(-а) я для себе і який(-а) для інших? Часто наші уявлення про себе не збігаються з уявленнями інших людей; крім того, наші внутрішні еталони, протопити й образи мають індивідуальний характер і здебільшого невідомі нашим опонентам. Також важливо не забувати про те, що людям властиво переносити свої поведінкові схеми на поведінку інших людей і виносити судження на основі порівняння реальної поведінки інших людей зі своїми еталонами і прототипами. Важливо зацентувати увагу на тому, що ми маємо певні уявлення щодо проявів тієї чи іншої гендерної ролі і можемо виносити судження щодо типовості або нетиповості таких проявів в інших людей. Спостереження за іншими і взаємодія з тими особами, які підпадають під нетиповість з нашого погляду, дають нам змогу збагачувати власний прототип ролі, розширювати рольовий репертуар і підвищувати гендерно-рольову компетентність.

Вправа 5. «Розкажи мені про мене». Завдання: кожен учасник має змогу оцінити інших щодо типовості або нетиповості гендерно-рольових проявів на тренінгу.

Необхідні матеріали: папір, ручки, смужки паперу з написаними чи надрукованими словами: типовий і нетиповий (кожному учаснику видається однакова кількість смужок із цими назвами – бажано, щоб вона збігалася з кількістю учасників), аркуші паперу для записів (за кількістю учасників) для кожного учасника.

Інструкція. Перед вами смужки з написами «типовий» або «нетиповий» й аркуші паперу. Ваше завдання: подивіться на когось із учасників і вирішіть, чи відповідає він Вашим уявленням щодо прояву гендерних ролей. Наприклад, чи є

він (вона) типовим представником Чоловіка (Жінки). Потім на аркуші паперу зазначаєте, чому Ви вирішили саме так. Тобто пояснюєте, наприклад: не типовий, тому що... А далі пишете, що Вас приваблює в цих проявах, а що викликає занепокоєння чи здивування, заздрість чи смуток. Насамкінець пишете, що приймаєте помічені прояви гендерно-рольової поведінки цієї особи, бо це природно для неї. І так записуєте свої висновки щодо кожного учасника. Аркуші (від кого вони) задля анонімності оцінки не підписуємо.

Наступний етап вправи – взаємодія з іншими учасниками. Усі встають і підходять до місця учасника, кладуть йому чи їй на стілець (стіл) смужку з написом та аркуш з описом вибору.

Третій етап роботи – повернення всіх учасників на свої місця. Учасники досліджують оцінки щодо себе й аналізують вибір саме таких оцінок.

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

3.3. Рефлексія перцептивного досвіду опанування молоддю гендерно-рольового репертуару

Пропонуємо відтак короткий опис власних спостережень під час проведення тренінгової програми «Перцептивна гендерно-рольова компетентність молоді». Вважаємо, що такий опис та аналіз спостережень сприятимуть розумінню можливих варіацій поведінки і дадуть змогу окреслити власні очікування щодо потреб та проявів учасників тренінгової програми. Так, виконання вправи 1 – «Знайомтесь – це Я» – для деяких учасників виявилось складним. Вони спочатку не могли уособити власне ім'я в якомусь русі, але в процесі повторення рухів інших учасників усе ж таки змогли придумати такий рух. Подолання бар'єра щодо самопрезентації

супроводжувалось емоційними сплесками та схваленням з боку інших учасників, що сприяло створенню довірливої атмосфери в групі.

У процесі бесіди про гендерно-рольову компетентність молоді люди зауважили щодо досить поширеного, на їхню думку упередження, що рольова поведінка, яка не обговорюється і не прояснюється, сама по собі усталюється і транслюється. Вони зазначили, що мають розпливчате уявлення щодо власних ролей, а розуміння ними гендерних ролей тим паче має радше стереотипний характер. Під час обговорення учасники детально характеризували жіночі ролі Матері, Жінки і роль Друга; симетричні ж чоловічі ролі Батька й Чоловіка учасники описували з діаметральних позицій: дівчата і юнаки по-різному бачать функціональне наповнення цих ролей порівняно з одностайністю щодо жіночих ролей. Учасники тренінгової програми демонстрували чітку позицію, що ролі Матері і Жінки передбачають уміння турбуватися, вести господарство і відповідально ставитися до виконання своїх обов'язків. Таке «суміщення» функцій з різних рольових проявів може свідчити про те, що молоді люди перебувають у процесі становлення своєї рольової компетентності і ще не в змозі деталізувати ці функції. Описуючи чоловічі ролі, учасники передбачили різні варіанти стосунків і проявів. Так, один з учасників зауважив, що якщо чоловік має професію, пов'язану з далекими і тривалими відрядженнями, то його рольові прояви можуть бути різними і там він може собі дозволити все те, чого не дозволить удома. Його підтримали хлопці, підкреслюючи, що чоловік може діяти на свій розсуд, тобто він може бути відповідальним, а може і знехтувати цією якістю; жінки ж мають бути відповідальними за родину і дітей більшою мірою, ніж чоловіки. Виникла дискусія серед учасників, результатом якої 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 і жіночих ролей. Натомість під час обговорення поняття «гендерна схема» учасники розмірковували, якою вона може бути в кожного з них і які чинники сприяють її становленню у внутрішньоособистісному просторі. Також зацікавлення викликали питання, що окреслювали коло таких понять, як еталон і прототип. Молоді люди зауважили, що

вони розуміються радше на еталонному сприйнятті гендерно-рольової поведінки й наразі тільки розвивають усвідомлення можливих варіантів, які б склалися в поняття прототипу певної гендерної ролі.

Логічним продовженням бесіди стало виконання авторської дихальної вправи «Я – жінка/чоловік», метою якої була актуалізація в учасників гендерної ідентичності та самоприйняття. Учасники, незважаючи на достатню легкість виконання вправи, відчували певні труднощі в прийнятті себе: складно було назвати своє ім'я певним чином, дехто навіть не міг вдихнути повітря, щоб почати говорити. Виконуючи завдання, учасники мали назвати своє ім'я і свою стать на повному видиху. Було помічено, що хлопці із 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 зізнавалися, що вони поки що не бачать себе жінками – вони дівчата; а хлопці, навпаки, раділи, що вже дорослі і можуть називатися чоловіками.

Продовженням тренінгової програми стала драматизація на тему «Роль, я тебе знаю». Учасники, поділившись на дві групи, мали обрати ролі для драматизації: Чоловік, Дружина, Мати, Батько, Друг, Подруга, Домогосподар, Домогосподарка, Жінка-керівниця, Чоловік-керівник. Умовою завдання було показати обрану роль у різних варіантах: а) такою, якою учасник/-ця її знає, б) такою, якою вона мала б бути в ідеалі, в) показати іронічний бік ролі, г) показати абсурдність у цій ролі. Під час обговорення учасники звертали увагу на несподівані відкриття щодо наповнення і розуміння ролі. Робота з парами ролей допомогла учасникам побачити, де роль має чіткі межі, а де ролі поєднуються й породжують хибні уявлення щодо рольової презентації. Це добре відображає гендерну схему учасника, де якась роль може бути слабо представленою, а якась – бути гіпернавантаженою. Учасники розказували, як вони для себе пояснювали непорозуміння, коли ролі поєднувалися або, навпаки, узагалі 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 вони сприймали як гротескну (на думку учасників іншої групи), тоді як роль Чоловіка нагадувала фантазії на тему султана з гаремом і слугами (такими

метафорами учасники другої групи назвали те дійство, яке спостерігали під час драматизації). Показовим було обговорення складників ролі Дружини. Так, у неї вкладали не тільки роль Домогосподарки, а й Матері, Подруги. Процес драматизації дав змогу учасникам осмислити не тільки звичні для них ролі, а й «побувати» в тих ролях, які невластиві їм у житті, наприклад, жінці – у ролі Батька або хлопцю – у ролі Дружини. Такий обмін спонукає до аналізу своїх уявлень про ролі, уможливорює розуміння ролей іншої статі, формує толерантність і багатоваріантність заповнення ролі іншими враженнями, що, безумовно, розвиває рольову компетентність учасників (Коробанова, 2011). Своєрідне моделювання можливих рольових поведінкових проявів дає змогу ніби приміряти на себе невластиву наразі гендерну роль або взагалі невластиву за статтю роль, що розвиває здатність до рефлексії та розвитку емпатії. Гендерно-рольова компетентність також стає в пригоді, коли йдеться про уявні і реальні ролі учасників тренінгової програми. Тобто як вони оцінюють власні ролі і ролі інших, які інтерпретації дають змогу розширити власні прототипи ролей і яке наповнення формує гендерно-рольові схеми учасників.

Виконуючи наступну вправу – «Казка про мене», учасники мали змогу в метафоричній формі розповісти про себе. Важливим був вибір головного героя казки. Процес роботи над казкою складався з її написання від імені головного героя (ним міг бути як сам автор, так і окремі, згадані автором, персонажі з відомих казок; так само можна було продовжити відому казку, переписати її по-новому або скласти зовсім нову казку, залишивши тільки героя з тієї казки). Після складання казки учасники зачитували її на загал та обговорювали сюжет казки і шлях головного героя.

Далі пропонуємо короткий опис складених учасниками казок, обраних за принципом типовості, і їхній узагальнений 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...

Автор цієї казки – хлопець. У ній два головних персонажі, яких об'єднано в одній казці.

Аналізуючи цю 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-річного підлітка. З огляду на те, що всі персонажі в особистій казці є проєкціями структури особистості, то йдеться про внутрішній конфлікт між молодшим школярем і підлітком. Хто кого ображає – автор не пояснив, тому робити припущення немає сенсу. Звернімо увагу на незрозумілий для батьків розбрат: ріс собі хлопчик, ріс, а тут таке... Або немає наснаги відповідати віку, або немає бажання дорослішати. Якщо спиратися на соціальний аналіз казки, то бачимо боротьбу і суперництво між двома братами різного віку. Важливо зауважити, що три крапки як фінал казки відображають гострий внутрішній стан героя або ж проблеми в стосунках із братом. І рішень поки що немає.

Казка 2 без назви (збережено авторський стиль)

Одного разу маленький сірий дикий кіт ішов лісом. Він був самотнім, і було йому дуже сумно. Він ішов через хащі, а навколо нікого не було. Аж раптом він побачив пташинку синього кольору, що знялася 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 – унизу в хащах. Коту було дуже образливо, що він не міг літати. Пташка повернула, подивилась згори на kota і зверхньо полетіла. Кіт біг і далі й не помітив яму, в яку й упав. Коту стало ще гірше, бо він не тільки не міг літати, а й падав униз уже кілька хвилин. Аж раптом він почав стрімко підніматися вгору. Як виявилось, унизу ями була павутина, що спрацювала як батут. Кіт стрімко набирив 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.

Казку написала дівчина. Головний персонаж – сірий дикий кіт, який не має імені.

Аналізуючи казку, ми брали до уваги хтонічне тлумачення символів. Так, дикий кіт – це інстинкти, які авторка казки починає пізнавати в собі, а пташка – то духовний розвиток (Віктор, 2018, Потапенко, 2015). Тобто авторці казки поки що важко знайти баланс між духовними і фізичними потребами. З огляду на її вікові особливості та актуалізацію гендерних питань маємо опис початку статевого життя і пробудження жінки, коли важливі філософські роздуми відходять на другий план, а на примирення

між дорослим тілом з його фізичними потребами і духовним розвитком годі й сподіватися.

Казка 3 без назви (мовою оригіналу зі збереженням авторського стилю)

1. *В замке на горе жил 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 заполучить 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 пингвины. Самый лучший из них – Пингвининг, имеющий топор и шлем с рогами. Членами его семьи 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 сидящий на технотроне. Он нанимал кабанов и медведей, чтобы они атаквали Ледники Пингвинации. Но вчетвером пингвинам было очень весело, и они защищали Пингвинацию для своего удовольствия.

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

Аналізуючи символізм цих казок, ми спиралися на розробки О. Матеюка (2009). Дослідник вважає, що образи, представлені в казках, можуть символізувати етап ініціації в доросле життя. У першій казці є натяк на початок стосунків з дівчиною, каяття за проявлену чоловічу іпостась, а друга казка більше про рішення будувати сім'ю. Юнак на час написання казки визначається щодо своєї спроможності створити родину. Образ короля символізує, мабуть, когось досить впливового і фінансово забезпеченого, який є підтримкою для автора казки. Це може бути батько, і перед автором казки постає дилема: як самому забезпечити родину, яку хочеться створити? Образ Злого Зайця уособлює перепони на шляху до мрії про родину. Це може бути, наприклад, батько дівчини, який вважає хлопця недостатньо зрілим для створення сім'ї, але молоді люди не зважають на це й оберігають свої стосунки.

Казка 4 без назви (мовою оригіналу зі збереженням авторського стилю)

Жили-были два бога, они постоянно соперничали между собой, спорили, кто лучше сможет что-нибудь создать, кто круче. Однажды, когда был дождь и этим двум богам было 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 Ксену, 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 понравятся богам и герой пройдет больший опыт, тот и станет их ребенком и объединит их. Но когда боги увидели все эти вселенные и наблюдали их истории, они так расстрогались 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 лучше поняли себя.

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

Дівчина, авторка казки, придумала особисту історію з такими героями: Маленький Принц; Ксена, принцеса-воїн; Аліса із Країни Чудес; Еллі з казки про Чарівника Смарагдового містечка.

Хотіли б звернути увагу на представлених авторкою персонажів. Усього їх шестеро: двоє богів, що суперничають між собою, і четверо героїв казок, тобто три герої – чоловіки і три героїні – дівчата. Може йтися про пошук авторкою казки балансу між фемінністю і маскулінністю (Volen, 2014a; 2014b), про прийняття себе без огляду на очікування інших. Зворотний зв'язок після написання казки авторка не вербалізувала, тому ми спираємося на концепцію соціалізації і розглядаємо цю казку як таку, що описує процес пошуку себе, уміння відстоювати власні інтереси й облаштовувати своє життя.

Казка 5 без назви (мовою оригіналу зі збереженням авторського стилю)

Однажды Оленька, которая в то время уже была обладательницей цветика-семицветика, встретила 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, быть 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 тоненькая темноволосая девушка. Она нравится Русалочке. Ее движения, ее взгляд.

Он целует ее, и Русалочка обрушивается пеной 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!

Но почему?

Потому что я увидела прекрасное и ощутила то, что стоит гибели!

У казці, написаній дівчиною, поєднані два персонажі: Оленька з казки про квітку-семицвітку і Русалонька з однойменної казки Г. Х. Андерсена. Створена під впливом попередньої драматизації, казка може відбивати переживання авторкою романтичного періоду життя, відображати внутрішній діалог, пов'язаний з прийняттям рішень щодо описаних у казці стосунків. Таке «прочитання» казкових метафор вважається традиційним, базовим в практиці казкотерапевтів.

Насамкінець хотіли б звернути увагу на ті акценти, які зробили учасники під час обговорення тренінгової справи. Цінним з погляду самоідентифікації та діагностування процесів самосприймання був вибір головного героя казки. Казкотерапевти вважають, що казка, створена людиною, відображає її внутрішній світ, її уявлення про себе і навколишнє середовище, її самосприйняття і спосіб налагодження нею контактів у соціальному середовищі (Локарева, 2016; Бреусенко-Кузнецов, 2005). Казка може відображати також правила, цінності та уявлення, які людина має і сповідує щодо своєї статі і власне гендерних ролей. Тому вибір головного героя є інформативним і певною мірою діагностичним. Іноді учасники згадують кілька казок або кілька персонажів казок, тоді можна запропонувати написати казку з участю всіх персонажів, які їм імпонують.

Під час опрацювання тренінгової програми деякі учасники писали чудові розлогі казки, а деякі зважувалися написати хіба що кілька речень. Слід зважати на те, що тексти казок відображають актуальну ситуацію учасників, сформовану під впливом попередніх психологічних інтервенцій. Також ми зауважили, що учасники, які мали

позитивне ставлення до себе, створювали свою казку вільно, з великою кількістю казкових подій, персонажів. Деякі учасники писали стисло, обмежуючи можливості взаємодії свого персонажа з іншими (їх навіть не вводили в казку), або писали історію без казкового антуражу. Цікавим, на нашу думку, є те, що після написання казок ці учасники неохоче ділилися своїми враженнями і почуттями, які виникали у них під час процесу казкотворення.

Завершальна вправа «Розкажи мені про мене» ставила за мету оцінити типовість рольової поведінки учасників тренінгової програми. Кожен учасник мав картки з написами «типовий» або «нетиповий», які він співвідносив з гендерною поведінкою інших учасників і, оцінивши, віддавав відповідну картку учасникові. Учасники, отримавши картки – оцінки від усієї групи, підраховували і записували кількість виборів за ознакою типовості або нетиповості власної гендерно-рольової поведінки. Цікаво було, зокрема, спостерігати за процесом сприймання уявлень інших щодо себе. Вибір карток демонструє відповідність гендерно-рольової поведінки соціальним очікуванням щодо проявів гендерних ролей, може свідчити про поверховий, стереотипний спосіб сприймання гендерних ролей і пошук типових рис, які б відповідали власним уявленням про ті чи інші прототипи гендерних ролей. У цій вправі проявляється суб'єктивність сприймання кожного з учасників тренінгової програми. За допомогою зворотного зв'язку вони мали змогу з'ясувати, за якими критеріями характеризували їхні поведінкові прояви (типові/нетипові) інші учасники групи. Так, хлопці, що навчалися за фахом «режисура», вважали себе носіями нетипових поведінкових характеристик. Вони навіть припускали, що їх не зарахували б до інституту, якби вони демонстрували типову для нинішнього соціуму гендерно-рольову поведінку. Однак більшість учасників не зауважили щодо них якісь нетипові прояви гендерно-рольової поведінки. У процесі обговорення майбутні режисери погодилися з тим, що їхній фах вимагає не тільки розуміння нетипових проявів, а й чіткого знання тих меж, які окреслюють типовість гендерно-рольової поведінки.

Отже, розвиток гендерно-рольової компетентності дає змогу учасникам тренінгової програми осмислити процес самосприймання та розширити власні можливості щодо інтерпретації рольової поведінки. У підсумковій анкеті було запитання щодо тих емоцій, вражень та переживань, які учасники проживали під час

опрацювання завдань тренінгової програми. Вони мали вибрати з-поміж запропонованих позицій тільки ті, які безпосередньо стосувалися їх. Аналіз результатів такого зворотного зв'язку і кореляційні зв'язки емоційного стану під час тренінгу зі сприймання та наповнення певними характеристиками гендерних ролей (як власних, так і інших учасників) описано в параграфі 4.3.

Цікавим у контексті нашого дослідження видається історія однієї учасниці, яка під час виконання вправ тренінгової програми зневажливо говорила про себе як дівчину. Її казка була з чоловічим персонажем, який рятує тих, хто слабший. З'ясувалося, що в дитинстві вона зазнала психологічного насилля від батька, бо «він хотів сина, а народилася вона» (зі слів учасниці). Також з'ясувалося, що навіть тепер їй важко сприймати себе як дівчину – вона полюбляє чоловічі розваги, захоплюється чоловічими видами спорту, має друзів серед хлопців і майже не спілкується з дівчатами (вони їй нецікаві – слабкі, примхливі і т. ін.). Коли дівчину запитали, яким вона бачить своє майбутнє, вона розгубилась і не змогла відповісти. Таке змішане самосприймання власної ідентичності може бути наслідком наявності в родині батьківських заборон (згідно з теорією транзакційного аналізу).

Батьківські заборони – це ранні дитячі фіксації, сформовані на основі батьківських настанов заборонного типу. У дорослому житті вони стають системою обмежень, які потребують переналаштування за допомогою терапевтичного впливу. Усвідомлення цих заборон дає людині змогу визнати актуальність їх перегляду. Ці заборони можуть бути лише поверхово означеними, а можуть суттєво впливати на життя людини. Так, у транзакційному аналізі виділяють 12 універсальних заборон, які формують особистісний сценарій людини. Марі і Роберт Гулдінг (Goulding, 1980) позначили їх так: 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). Кожну із цих заборон можна вважати універсальною, тобто будь-яка особистість має у своєму досвіді певні кліше і заборони, які їй у дитинстві транслиювали батьки і значуще оточення. Також немає певного порядку в дотриманні цих заборон, вони виникають у психіці особистості та актуалізуються в індивідуальному досвіді десь до завершення періоду формування первинного особистісного сценарію життя (до 5-6 років).

К. Штайнер (Steiner, 1974) зазначає, що сценарії відіграють провідну роль у процесі самосприймання та спонукають особистість до таких дій, які б підтверджували цей сценарій. Поведінку вищеназваної учасниці, на її думку, визначають такі батьківські заборони: «Не будь собою», «Не будь важливою», «Не відчувай», які заважають прийняти себе і досягти належного рівня гендерно-рольової компетентності.

Ця історія підтвердила важливість особистісних детермінантів у процесі сприймання гендерних ролей. Настанови батьків, оточення суттєво впливають на процес гендерно-рольової соціалізації особистості і лежать в основі її уявлень про себе і світ. Інформація щодо батьківських заборон та сценаріїв життя дала учасникам змогу простежити й усвідомити власну внутрішню логіку їхньої гендерно зумовленої поведінки. Процес обговорення останнього завдання проявив назовні ті страхи і непорозуміння, які унеможливлювали пізнання самого себе і світу крізь призму належності до своєї статі. Також учасники змогли обговорити ті відкриття, що сталися з ними під час проведення тренінгу. Так, вони змогли значно чіткіше побачити межі гендерних ролей, усвідомити найпоширеніші причини конфліктів з однолітками. Рефлексія, зокрема, допомогла їм усвідомити власну гендерно-рольову позицію в навчальній групі та складності репрезентації себе в суспільстві, означити перспективи своєї подальшої гендерно-рольової соціалізації.

Отже, поняття рольової компетентності і розширення гендерно-рольового репертуару сприяють розвитку особистості загалом та зростанню її соціальної успішності зокрема. Можемо констатувати, що апробація тренінгової програми «Гендерно-рольова компетентність молоді» показала важливість і необхідність здобуття такого роду знань та вмінь у студентські роки, коли відбувається становлення особистості і формується її рольовий репертуар.

Питання для самоконтролю

1. Назвіть основні принципи, покладені в основу тренінгової програми.
2. Виконайте самостійно вправу «Я – жінка/чоловік» і відрефлексуйте набутий досвід, спираючись на опис виконання вправи учасниками тренінгової програми
3. Поміркуйте, якого героя Ви зробили б головним у створеній Вами казці.

4. Які батьківські заборони виділили Марі і Роберт Гулдінги?

Список використаних джерел

1. Боаль, А. (2017). *Радуга желаний: методика театра и терапии Августо Боалья*. Пер. с англ. (1-е изд.). Киев.
2. Бреусенко-Кузнецов, А. А. (2005). *Опыт сказочничества. Динамика ценностно-смысловой сферы личности в условиях экзистенциального кризиса*. Киев: КВИЦ.
3. 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*, Збірник наукових статей. Київ: Міленіум, с. 4–11.
4. Віктор, І. В. (2018). Філософські виміри символіки української традиції: символіка природного і соціокультурного в фольклорі. *Вісник ХНУ ім. В. Н. Каразіна. Серія «Теорія культури і філософія науки»*, 58, 112–118.
5. Дацун, О. О. (2022). Використання системного підходу у створенні арттерапевтичних технік. *Актуальні проблеми вищої професійної освіти* (с. 32–33). Київ.
6. Дудар, О. (2013). Методичні засоби розвитку міжособистісної перцепції старшокласників. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т ім. Григорія Сковороди»*. Дод. 1 до Вип. 29, Т. 4: Тематичний випуск «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». Київ: Гнозис, с. 110–117.
7. Дудар, О. (2016). Психотехнологічні засоби розвитку міжособистісної перцепції старшокласників. В Л. О. Калмикова, Г. О. Хомич (Ред.), *Розвиток особистості в різних умовах соціалізації* (с. 379–405). Київ: Видав. Дім «Слово».
8. Коробанова, О. Л. (2011). Рольове спілкування членів малої групи з різним статусом. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*, 27, 41–49.
9. Локарева, Г. В., & Філь, О. В. (2016). *Казкотерапія в підготовці соціальних педагогів до професійної діяльності: теорія і практика*. Запоріжжя.
10. 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-vrachev-opyt-vnedreniya-na-etape>

11. Матеюк, О. А. (2009). Ініціації як форма психологічного впливу на особистість. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Військово-спеціальні науки*, 23, 53–54. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/VKNU_vsn_2009_23_17
12. Потапенко, О. І. (Ред.) (2015). *Енциклопедичний словник символів культури України*. Корсунь-Шевченківський: Всесвіт.
13. Сакович Н. (2012). *Диалоги на Аидовом пороге. Сказкотерапия в профилактике и коррекции суицидального поведения подростков*. Москва: Генезис.
14. Berne, E. (1967). From the preliminary orientation for the fifth summer conference. *Transactional Analysis Bulletin*, 6 (24), 83.
15. Bolen, J. S. (2014a). *Goddesses in Everywoman: Powerful Archetypes in Women's*. Harper Paperbacks, Lives Paperback.
16. Bolen, J. S. (2014b). *Gods in Everyman: Archetypes That Shape Men's*. Lives Paperback.
17. 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, 306–315.
18. 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>
19. Steiner, C. M. (1974). *Scripts People Live: Transactional Analysis of Life Scripts*. Paperback.
20. Waller, D. (Ed.) (2002). *Arts therapies and progressive illness: nameless dread*. London: Routledge.

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

4.1. Як набувається досвід усвідомлення молоддю гендерно-рольового репертуару

Тренінгова програма передбачала набуття юнаками і дівчатами досвіду усвідомленого прояву гендерних ролей. Під час опрацювання програми учасники говорили про змішування ролей між собою, коли одна роль ставала частиною іншої, а оцінювали роль, яка «привласнила» собі її. Наприклад, часто до ролі Матері прикріплюють роль Домогосподарки, а оцінюючи роль Матері, кажуть, що вона «погана мати, бо не встигає прибрати іграшки», тоді як роль Матері не передбачає виконання інших форм діяльності, крім турботи про дитину, її розвиток та навчання необхідних для подальшого життя навичок. Тобто в наведеному прикладі більш правильно було б оцінити роль Матері так: «бажано привчати дитину прибирати за собою іграшки», що унеможлиблює «змішану» оцінку саме ролі Матері.

Анкетування учасників до проходження тренінгової програми і після цього демонструє результативність таких засобів керованого впливу на процес розвитку гендерно-рольової компетентності. Зазначимо також, що в описі характеристик ролей ми спиралися на теорії фемінності/маскулінності. У Словнику гендерних термінів можемо, зокрема, прочитати, що фемінність як якість передбачає наявність визнаних суспільством характеристик, притаманних жінкам, а маскулінність – характеристик, притаманних чоловікам (Шевченко, 2016). Також згідно з теорією С. Бем (1993) є ще й поняття андрогінність, яке уособлює наявність як жіночих, так і чоловічих характеристик прояву особи. Ми скористалися згаданими теоріями для висвітлення характеристик гендерних ролей. Так, за допомогою тесту С. Бем ми оцінювали кожен роль крізь призму її маскулінного/фемінного/андрогінного (далі скорочено – М/Ф/А) наповнення.

На основі порівняння гендерно-рольових характеристик респондентів до і після тренінгової програми ми проаналізували отримані результати опитування.

З огляду на показники М/Ф/А встановлено, що в експериментальній групі відбулися суттєві зміни рольової перцепції учасників.

Після проходження тренінгової програми підвищилися оцінки фемінності ролей Подруги/Ф, Альфонса/Ф, Жінки-лідерки/Ф, Чоловіка-лідера/Ф, Спокусниці/Ф, Мачо/Ф. Натомість знизилися оцінки фемінності ролей Домогосподаря/Ф і Домогосподарки/Ф, посилилася їхня андрогінність. Учасники експериментальної групи зауважили, що роль Альфонса/Ф також має прояви фемінності, хоча на початковому етапі опитування ця роль не мала таких показників. Цікавим видається той факт, що фемінність ролі Мачо/Ф відзначена як така, що є важливою для цієї ролі. Після проведеної тренінгової програми в експериментальній групі підвищилися оцінки андрогінності образу Типової Жінки/А, ролей Матері/А, Подруги/А, Друга/А, Домогосподарки/А. Така динаміка результатів свідчить про те, що процес усвідомлення рольового наповнення певними характеристиками (а саме в категоріях М/Ф/А) якісно змінює оцінку та інтерпретацію гендерних ролей, демонструючи зростання гендерно-рольової компетентності учасників тренінгової програми (Плетка, 2017).

Зауважимо, що рольова компетентність передбачає також виважене розуміння наповненості ролей цими характеристиками. Учасники тренінгової програми продемонстрували, що успішність гендерної соціалізації більшою мірою залежить від обізнаності респондентів щодо ролей та їхнього вміння застосовувати здобуті знання у своєму житті.

Згідно з теоретичним аналізом перцептивний процес передбачає оцінювання та інтерпретацію рольових проявів особистості, зокрема гендерних. Задля зручності і більш наглядної презентації показників порівняльного аналізу щодо гендерних ознак ми перерахували отримані результати в Т-балах. Виявилось, що підвищилися оцінки фемінності сімейно-жіночих ролей. Є підстави розглядати цей факт як підвищення перцептивної гендерно-рольової компетентності. Під час опитування учасників до початку проходження ними тренінгової програми ролі Матері, Дружини, Бабусі вирізнялися високим рівнем маскулінності, зокрема за фактором «Контроль». Це можна пояснити високим рівнем влади, яку має мати

над своєю дитиною, а в деяких сім'ях – дружина над чоловіком. Дуже часто ця влада реалізується саме через контроль за поведінкою дітей або чоловіка. На нашу думку, таке сприймання жіночих сімейних ролей є дещо дисгармонійним, тому «повернення» цим ролям притаманної їм фемінності компенсує таку дисгармонійність.

Зафіксовано також зниження оцінок фемінності так званих еротично-ігрових ролей, а саме ролей Спокусниці, Коханки, Мач», Альфонса. Ця група ролей від самого початку була однією з найбільш привабливих, але табуваною. Зазначені зміни свідчать про те, що учасники тренінгової програми все менше пов'язують романтичні прояви цих ролей власне з фемінністю, а отже, зменшується вплив стереотипної табуованості цих ролей.

Підвищилися оцінки андрогінності родинних ролей: жіночих – Матері, Дружини, Бабусі, Подруги, і чоловічих – Батька, Чоловіка, Дідуся і Друга, що є виявом більш глибокого 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 або лише фемінних.

Отже, респонденти тепер схиляються до думки, що прояви романтичних ролей більшою мірою не є фемінною ознакою цих ролей, а андрогінні показники важливі для реалізації родинних ролей, де взаємозамінність і вміння підтримати одне одного дають змогу 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. Тому можемо стверджувати, 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

Наша тренінгова програма була спрямована на здобуття молоддю необхідних знань щодо прояву гендерних ролей. Якщо експериментальна група

мала змогу дискутувати, застосовувати на практиці (під час виконання вправ) засвоєні знання і навички, то контрольна група тільки прослухала лекцію про сприймання гендерних ролей. Опитування обох груп після проходження тренінгової програми показало дієвість її застосування.

Хоча результати експериментальної вибірки зафіксували незначне підвищення оцінок маскулінності в ролі Друга/М, однак цього достатньо, щоб зафіксувати різницю між цими оцінками й аналогічними показниками контрольної групи. Також зберегли свої високі значення в експериментальній групі й оцінки маскулінності ролі Альфонса/М. Натомість виявлене підвищення оцінок маскулінності ролі Домогосподарки/М не залежало від впливу тренінгової програми, оскільки за остаточними результатами оцінки цієї ролі в контрольній та експериментальній групах не відрізняються (Плетка, 2015).

Згадане вище зростання оцінок фемінності ролей Подруги/Ф, Альфонса/Ф, Жінки-лідерки/Ф і Чоловіка-лідера/Ф, Спокусниці/Ф, Мачо/Ф та зменшення фемінності оцінок Домогосподарки/Ф також можна вважати ефектами тренінгової програми, адже порівняння вибірок після експерименту свідчить про аналогічні закономірності і для контрольної, і для експериментальної групи. Наслідком експерименту є підвищення оцінок андрогінності образу Типової жінки/А, ролей Матері/А, Подруги/А, Друга/А, Домогосподарки/А, оскільки за результатами другого тестування експериментальна група продемонструвала вищі значення, ніж контрольна.

Отже, маємо підтвердження зазначених змін щодо оцінювання фемінності типових жіночих ролей, ролі Домогосподарки/Ф, романтичних ролей, андрогінності. Незначні зміни оцінок маскулінності типових жіночих і чоловічих ролей у бік їх підвищення, можливо, є вторинним результатом тренінгової програми, оскільки в експериментальній вибірці вони вищі за оцінки в контрольній.

Під час тренінгу ми прагнули організувати перцептивну діяльність його учасників так, щоб вони могли скоригувати як прояви власних гендерних ролей, так і їх сприймання. Щоб оцінити ці зміни, ми скористалися показником приросту, обчисливши для цього різницю між значеннями до і після

опрацювання тренінгової програми. Позитивні результати свідчать про позитивний приріст, негативні показники – про негативний.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної і контрольної груп показав також різницю щодо такого параметра, як кількість ознак, якими характеризуються певні гендерні ролі. Після проходження тренінгової програми ця кількість збільшилася (незалежно від того, чи оцінювалася ця роль як фемінна, чи як маскулінна або андрогінна). Такими ролями стали ті ролі, які учасники «програвали» під час драматизації: Чоловіка-лідера, Жінки-лідерки, Друга і Подруги. Це свідчить про те, що надана завдяки тренінговій програмі можливість «познайомитися» з роллю ближче дає змогу поглянути на неї зі знанням і спрямованою уявою, що істотно підвищує рольову компетентність учасників і, відповідно, реалізовує завдання тренінгової програми. Отримані результати свідчать про ефективність таких способів розвитку компетентності.

Насамкінець хотіли б звернути увагу на певні нюанси. Наприклад, роль «Спокусниці» учасники оцінювали меншою кількістю ознак після тренінгової програми при збільшенні відповідності власній статі. Це може свідчити про те, що молоді люди при типовій власній гендерно-рольовій поведінці розглядають роль «Спокусниці» як несуттєву або неважливу у своєму рольовому репертуарі.

Прирости оцінок образів Типового чоловіка і Коханки мають тенденцію до зниження при збільшенні відповідності власній статі. Відповідність власній ролі позитивно пов'язана зі збільшенням показників маскулінності і фемінності ролі Дружини, негативно – з приростом маскулінності і фемінності ролі Альфонса. Відповідність власній статі сприяє також зростанню оцінок маскулінності Чоловіка і зменшенню фемінності цієї ролі; збільшенню андрогінності ролі Мачо; зростанню оцінок андрогінності образу Типової жінки; зростанню оцінок андрогінності ролі Матері; зростанню одночасно фемінності й андрогінності ролі Домогосподарки; зменшенню маскулінності і збільшенню андрогінності ролі Домогосподаря; зменшенню фемінності ролі Бабусі. Також ми з'ясували, що цілеспрямоване залучення учасників до організації перцептивної діяльності дає змогу поглиблювати розуміння молоддю своїх гендерних ролей, особливостей власної гендерної схеми та її ролі в розширенні їхнього 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. Тому слід розглянути залежність результатів цих занять від емоцій, які відчували учасники впродовж тренінгу. Для оцінювання емоцій, які респонденти могли переживати під час тренінгової програми, їм було запропоновано широкий перелік – близько 30 можливих варіантів таких відчуттів і переживань, а саме: 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. Нас цікавили, зокрема, ті емоції учасників тренінгової програми, які здатні були стати тригерами зміни негативного приросту на позитивний.

Відтак опишемо показники приросту, що визначається як різниця між результатами вторинного і первинного посттренінгового тестування.

Ми з'ясували, що значущі показники фіксувалися тоді, коли учасник тренінгової програми відчував такі емоційні стани: задоволення, радість, симпатію, роздратування, тривогу та розгубленість. Виявлено, що андрогінність власного «Я/А» має позитивний приріст за умови переживання учасником *задоволеності* на тренінгу, а маскулітність власного «Я/М» – за умови переживання *симпатії* з боку інших. Оцінка фемінності Типової жінки/Ф (тобто жінок узагалі) має позитивний знак за умови переживання *радості*, негативний – у разі переживання симпатії. Оцінки фемінності й андрогінності Типового чоловіка/Ф/А мають негативний приріст за умови переживання *роздратування* і, відповідно, позитивний приріст – переживання *задоволеності*. Андрогінність ролі Дружини/А може значно послабитися в разі переживання *роздратування*, посилитися – за умови переживання *задоволеності* й *радості*. Але в разі переживання під час тренінгу *радості* можуть збільшитися також й оцінки

маскулінності Дружини/М, а за умови переживання задоволеності зростають оцінки фемінності цієї ролі.

Оцінка фемінності Чоловіка/Ф має негативний приріст у разі переживання *тривожності* і *роздратування*. Також у разі переживання роздратування негативним стає приріст оцінки андрогінності. За умови переживання *радості* приріст оцінки фемінності ролі Чоловіка/Ф стає слабо позитивним. Оцінка фемінності ролі Матері/Ф має позитивний приріст у разі переживання на тренінговій програмі відчуття *задоволеності*.

Виявилось, що переживання учасниками під час тренінгової програми *роздратування* приводить до негативного приросту оцінок маскулінності і фемінності ролі Батька/М/Ф. *Задоволеність* на тренінгу зумовлює збільшення загальної кількості характеристик ролі Батька/Ф/М/А за всіма гендерними оцінками: маскулінності, фемінності, андрогінності.

У разі переживання учасниками під час тренінгової програми *задоволеності* у них значно збільшується приріст оцінок маскулінності й андрогінності ролі Дідуся/М/А. Оцінка андрогінності ролі Бабусі/А набуває слабого позитивного приросту за умови переживання *тривожності*, але водночас позитивний приріст оцінки андрогінності спостерігається і в разі переживання задоволеності. Також переживання задоволеності приводить до зростання приросту оцінки маскулінності ролі Бабусі/М.

За умови переживання *тривоги* під час тренінгових занять приріст оцінки андрогінності ролі Подруги/А стає позитивним. Приріст оцінки маскулінності і фемінності ролі Подруги/М/Ф стає також позитивним у разі переживання *радості*. Так само приріст оцінки маскулінності та андрогінності ролі Друга/М/А стає позитивним за умови переживання *тривожності*.

У разі переживання *роздратування* приріст оцінки андрогінності ролі Коханки/А стає негативним, у разі переживання *радості* – позитивним. Приріст оцінки андрогінності ролі Альфонса/А стає позитивним за умови переживання задоволеності. Переживання *тривожності* є умовою позитивного приросту оцінки андрогінності Жінки-лідерки/А і Чоловіка-лідера/А. Роздратування спричинює позитивний приріст оцінки маскулінності Чоловіка-лідера/М.

Відчуття симпатії під час участі в тренінговій програмі тягне за собою позитивний приріст оцінки маскулінності ролі Жінки-лідерки/М. Роль Домогосподарки/М має негативний приріст оцінки маскулінності в разі відчуття роздратування під час тренінгу. Роль Мачо/М демонструє позитивний приріст оцінки маскулінності у зв'язку з відчуттям розгубленості.

Отже, найбільший позитивний приріст оцінок ролей відбувається в разі переживання почуття задоволеності (14 позицій), а найбільший негативний (8 рольових позицій) – роздратування. Кількісно однаковий позитивний приріст спостерігається за умови проживання радості й тривоги (по 6 рольових позицій) під час тренінгу. Водночас роздратування має й один позитивний приріст – щодо ролі Чоловіка-лідера/М, а тривога – один негативний щодо ролі Чоловіка/М. Розгубленість також демонструє лише один позитивний приріст щодо ролі 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 досить швидше й ефективніше. Однак слід зазначити, що й відносно негативна емоція, така як роздратування, дає змогу учасникам, які її переживають, також ефективно розвивати власну гендерно-рольову компетентність. Важливим результатом аналізу отриманих даних стала рівновага позитивних приростів показників в учасників, які назвали радість і тривогу як почуття, з якими вони зіткнулися під час опрацювання тренінгової програми. Ці почуття рівною мірою дають приріст гендерно-рольовим диспозиціям учасників тренінгової програми.

Отримані результати показали ефективність тренінгових програм щодо розвитку перцептивної гендерно-рольової компетентності молоді (Pletka, 2018). Так, період юності характеризується інтенсивним розвитком соціальних навичок та набуттям соціальної компетентності, а також є сприятливим у становленні особистості як носія певних характеристик представника своєї статі. Тренінгова програма «Перцептивна гендерно-рольова компетентність молоді» показала ефективність запропонованих заходів щодо підвищення гендерно-рольової компетентності і розширення рольового репертуару цієї вікової категорії. Здатність до осмислення власної гендерно-рольової поведінки, уміння

аналізувати та інтерпретувати гендерно-рольові прояви інших людей сприяють побудові ефективної взаємодії в суспільстві, а процес сприймання гендерних ролей стає процесом пізнання себе та інших.

Питання для самоконтролю

1. Які характеристики гендерних ролей, зокрема жіночих, демонструють за результатами дослідження зсув з андрогінних на фемінні або 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. Плетка, О. Т. (2015). Особливості сприймання гендерних ролей (за результатами тренінгової програми). *Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie*. (Edition 3) (s. 68–72). Łódź: Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności.
2. Плетка, О. Т. (2017). Феминность и маскулинность в оценке гендерных ролей. *Topical Issues of Science and Education, International Scientific Conference, Warsaw, Vol. 6*, s. 36–42.
3. Шапар, В. Б. (2007). *Сучасний тлумачний психологічний словник*. Харків: Прапор.
4. Шевченко, З. В. (Уклад.) (2016). *Словник гендерних термінів*. Черкаси: вид. Чабаненко Ю.
5. Bem, S. L. (1993). *The Lenses of Gender: Transforming the Debate on Sexual Inequality*. Yale University Press.
6. Pletka, O. (2018). Gender roles in youth: the perception and development of their own models. *Global challenges of XXI century MHGC Proceedings, Rome*, pp. 52–53. doi: <http://doi.org/10.32437/MHGCProceedings>. URL: <https://mhgc21.org/uploads/MHGC-Proceedings-2018.pdf>

ПІСЛЯМОВА

Гендерно-рольова компетентність є важливим надбанням соціалізації, яка дає змогу молодій людині пізнавати владно-підвладні стосунки, усвідомлювати свої прояви як представника чи представниці своєї статі, розпізнавати такі прояви в інших людей, а також бути ефективним комунікатором у великій соціальній грі під назвою «життя». Світ є дуальним, і тому всі нюанси взаємодії пов'язані з боротьбою чи кооперацією двох сторін буття – чоловічої і жіночої. Культура, ментальність створювали певні стереотипи, розробляли й накопичували етнічні традиції поведінки чоловіків і жінок, розвивали й закріплювали на рівні ритуалів і практик різноманітність поглядів на чоловіче і жіноче.

Протягом тисячоліть панування патерналістичних правил життя поведінку жінки розглядали як таку, що має непересічні наслідки для подальшого життя. Чоловіки були більш вільними у своїх проявах. Часто такий контроль пояснювався необхідністю бути впевненим, що виховуєш своїх дітей. На початку ХХ століття набирає розмаху жіночий рух, який відстоював рівні права чоловіків і жінок у суспільстві. Уже понад століття жінки поступово урівнюють права на працю, на її рівну оплату та розподіл побутових обов'язків серед подружжя. Питання гендерно-рольової компетентності висвітлює і нормує для кожного певні патерни, 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 в інших їхніх звичних для них правил прояву цієї ролі. Так поступово формується персональний погляд на типову поведінку чоловіка як батька. Згодом, ставши батьком, чоловік може відкоригувати свої уявлення на практиці й поновити характеристики прояву цієї ролі.

Наш посібник містить опис тренінгової програми розвитку гендерно-рольової компетентності молоді, що зі свого боку сприятиме формуванню

гармонійних стосунків, ефективної взаємодії в гетерогенних групах. Сподіваємося, що опанування таких практик допоможе молоді в подальшому житті бути гарними батьками, друзями. Також вважаємо важливим донести до молодого покоління думку про можливість удосконалення своїх поглядів протягом життя. Перцептивна гендерно-рольова компетентність розширює рольовий репертуар особистості, навчає толерування прояву інших, сприяє урівноваженню поглядів на гендерні ролі.

Цей посібник буде корисним молоді, викладачам, працівникам соціальної сфери, психологам-практикам і всім зацікавленим у вивченні тематики гендерно-рольової компетентності.

ГЛОСАРІЙ

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

Гендерні ролі – особлива категорія ролей, які визначаються низкою рольових приписів щодо поведінки чоловіка і жінки в їхніх різних іпостасях (наприклад, сімейних або професійно-кар'єрних), специфічних для різних суспільств, і супроводжуються відповідними рольовими очікуваннями та переживаннями.

Гендерні схеми – засвоюються індивідом у процесі гендерної соціалізації, сутність якої полягає в опануванні 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 – система ознак (свого роду шаблон) соціальної ролі, за якими суб'єкт сприймання її ідентифікує. У процесі рольової перцепції суб'єкт співвідносить роль, яку транслює або сприймає, з еталоном як універсальним зразком.

Маскулінність (від лат. masculinus – чоловічий) (у тексті – /М) – комплекс тілесних, психічних і поведінкових особливостей, які розглядають як чоловічі.

Прототип – максимально типова реалізація конкретної ролі, що сприймається як її найбільш автентичний інваріант (наприклад, «справжня мати», «справжній чоловік» тощо). Він інтеріоризується в процесі соціалізації і містить інформацію про

можливу варіативність ролі, її межі і символи належності, які відрізняються в різних культурах. Так, наприклад, образ мачо в одних суспільствах може бути прототипним («це справжній чоловік»), а в 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 і соціальними (за Дж. Морено)

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

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

Фемінність (від лат. *femininum* – жіночий) (у тексті – /Ф) – комплекс тілесних, психічних і поведінкових особливостей, які розглядають 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. – Київ : 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. – Київ: 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. Вип. 74. Серія: Психологічні науки : Зб. наук. пр.: у 2 т. – Чернігів : ЧДПУ, 2009. – Вип. 74. – Т. 2. – С. 76–80.
5. Плетка О. Т. Современные российские исследования гендерной идентичности / О. Т. Плетка // Психологічні перспективи. Спец. випуск, Київ: Міленіум, 2009. – С. 64–75.
6. Плетка О. Т. Гендерна ідентичність у тренінгових групах: прояви та тенденції [Електронний ресурс] / О. Т. Плетка // Соціально-психологічна наука третього тисячоліття: досвід, виклики, перспективи : матеріали I Всеукр. конгр. із соц. психології (18-20 жовтня 2010 р., м. Київ). – Режим доступу : http://www.ispp.org.ua/podiy_14_s_19.htm
7. 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.). – Київ: Інформаційно-аналітичне агентство, 2010. – Т. 1. – С. 388–392.
8. 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». – Київ: Золоті ворота, 2011. – Вип. 2(10). – С. 116–125.
9. Плетка О. Т. Гендерний аспект у діаді відносин / О. Т. Плетка // Простір арт-терапії: витоки натхнення : матеріали VIII Міжнар. міждисципл. наук.-практ. конф. (м. Київ, 24-26 лютого 2011 р.). – Київ: Золоті ворота, 2011. – С. 57–59.
10. Плетка О. Т. Гендерна ідентичність: корекція та терапія казкою / О. Т. Плетка // Простір арт-терапії: вершини усвідомлення : матеріали IX Міжнар. міждисципл. наук.-практ. конф. (м. Київ, 24-26 лютого 2012 р.). – Київ: Золоті ворота, 2012. – С. 134–137.
11. Плетка О. Т. Гендерні аспекти ідентичності у тренінговій роботі з жінками / О. Т. Плетка // Простір арт-терапії: вершини усвідомлення : матеріали IX Міжнар. міждисципл. наук.-практ. конф. (м. Київ, 24-26 лютого 2012 р.). – Київ: Золоті ворота, 2012. – С. 64–66.
12. 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. – Київ, 2012. – С. 205–214.
13. Плетка О. Т. Казкотерапевтичний простір розвитку гендерної ідентичності / О. Т. Плетка // Качество жизни: потенциал и перспективы психологической науки и практики : сб. материалов Междунар. науч.-практ. конф. (г. Донецк, 30 ноября 2013 г.). – Донецьк : Східний видавничий дім, 2013. – С. 399–404.
14. Плетка О. Т. Прояви гендерної ідентичності у молоді при груповій роботі / О. Т. Плетка // Простір арт-терапії: досвід становлення : матеріали X Ювілейної міжнар. міждисципл. наук.-практ. конф.– Київ : Золоті ворота, 2013. – С. 78–81.
15. Плетка О. Т. Вплив батьківських настанов на формування уявлень про гендерні ролі в юнацькому віці / О. Т. Плетка // Особистість у сучасному світі : матеріали III Всеукр. психол. конгр. з міжнар. участю, 22-24 листопада 2014 р. – Київ, 2014. – С. 454–459.

- 16.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 Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (м. Мелітополь, 22-24 травня 2014 р.) – Київ–Мелітополь, 2014 – С. 17–19.
- 17.Плетка О. Т. Особливості сприймання гендерних ролей (за результатами тренінгової програми) / О. Т. Плетка // Nowoczesna edukacja: filozofia, innowacja, doświadczenie. Вип. 3.– Łódź : Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Informatyki i Umiejętności, 2015. – С. 68–72.
- 18.Плетка О. Т. Гендерні ролі: особливості прояву в драматерапевтичному просторі тренінгу / О. Т. Плетка // Соціально-психологічні особливості професійної діяльності працівників соціальної сфери: виклики сьогодення : матеріали VII Всеукр. наук.-практ. конф. – Київ : Університет «Україна», 2016. – С. 74–83.
- 19.Плетка О. Т. Прояв гендерної ідентичності та гендерних ролей у казках учасників тренінгової групи / О. Т. Плетка // Простір арт-терапії : [зб. наук. пр.], УМО, ВГО «Арт-терапевтична асоціація». – Київ : Золоті ворота, 2016. – Вип. 1 (19). – С. 119–128.
- 20.Плетка О. Т. Феминность и маскулинность в оценке гендерных ролей / О. Т. Плетка // Topical Issues of Science and Education : International Scientific Conference (July 17, 2017, Warsaw, Poland). – Vol. 6. – С. 36–42.
- 21.Плетка О.Т. Модель рольової перцепції у соціальній взаємодії. / О. Т. Плетка // Комунікативні технології врегулювання соціальних конфліктів в інформаційному суспільстві : матеріали круглого столу (Ін-т соц. та політ. психології НАПН України, грудень 2018 р.), с. 63–68.
URL: <http://ispp.org.ua/wp-content/uploads/2019/06/Електронний-збірник-круглого-столу.pdf>
- 22.Pletka O. Gender roles in youth: the perception and development of their own models // Global challenges of XXI century MHGC Proceedings. [Crossref] (pp. 52–53). Rome, 2018. doi: <http://doi.org/10.32437/MHGCProceedings>.
URL: <https://mhgc21.org/uploads/MHGC-Proceedings-2018.pdf>

- 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.
- 24.Плетка О. Гендерна рівноважність: сучасний стан проблематики / Ольга Плетка // Гендерна рівноважність учасників освітнього процесу: реалії та перспективи : матеріали круглого столу, Київ, ІСПП НАПН України. – Київ, 2023. – С. 34-39
- 25.Плетка О. Гендерна чутливість в освіті: управлінській аспект : метод. рек. для керівників закладів освіти / О. Плетка ; ІСПП НАПН України. – Київ, 2023 – 24 с.

Виробничо-практичне видання

Плетка Ольга Тарасівна

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

Методичний посібник

Літературний редактор Т. А. Кузьменко

Дизайн обкладинки О. І. Смирнова


Формат 60x84/16. Умовн. др. арк. 3,5

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

Вул. Андріївська, 15, м. Київ, 04070, тел. (044)-425-24-08,

факс (044)-425-45-56

E-mail: info@ispp.org.ua. Сайт: <https://ispp.org.ua>




Щиро вдячна за Ваш інтерес до тематики посібника! Маю надію, що питання, які розгортаються на сторінках видання, важливі для Вашого буття та усвідомленого життя! Радію знайомству з Вами, мій читач!



ОЛЬГА ТАРАСІВНА ПЛЕТКА

кандидат психологічних наук; старший науковий співробітник відділу психології малих груп та міжгрупових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України; доцент кафедри психології, педагогіки та соціології факультету соціально-гуманітарних технологій та менеджменту Державного податкового університету; тренер-викладач Центру підвищення кваліфікації служби зайнятості; практичний психолог; магістр з фізичної реабілітації, педагогіки та соціальної роботи; арттерапевт; сертифікований практик з транзакційного аналізу; фахівець з кризового втручання та психосоціального супроводу; член ради правління НС «Національна психологічна асоціація»; голова відокремленого підрозділу ВГО «Арт-терапевтична асоціація» в Запорізькій області; член Ради ГО «Українська спільнота транзакційного аналізу».



Гендер – одне з «найскандальніших» понять сучасності. З одного боку, ми народжуємося жінками й чоловіками – і це наша біологічна суть, з другого – наше самоусвідомлення як представника певної статі може відрізнитися від біологічного статусу і набуватися протягом життя. Суспільство має еталони і прототипи, уявлення та упередження щодо прояву гендеру в процесі взаємодії. Стереотипізація і стигматизація нетипових проявів чоловіків і жінок мають своє відображення під час проживання традиційних гендерних ролей, як-от: «мати», «батько», «син», «донька» та ін. Від розуміння своєї природи, від процесу сприймання і засвоєння бажаних патернів поведінки залежить якість нашого життя, а розширення «горизонтів» рольового репертуару дає змогу розвивати гнучкість і компетентність рольових проявів у процесі життєдіяльності