

МИКОЛАЇВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ О. В. СУМЛИНСЬКОГО
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Кваліфікаційна наукова
праця на правах рукопису

БІЛИК РУСЛАНА МИКОЛАЇВНА

УДК (371.13: 159. 942 – 053.4)(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ
**ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО
ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ
ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ**

13.00.05 – соціальна педагогіка

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата педагогічних наук

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело

_____ Р.М.Білик

Науковий керівник: Рогальська-Яблонська Інна Петрівна, доктор педагогічних наук, професор

Миколаїв – 2020

АНОТАЦІЇ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення і практичного розв'язання проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу, що виявляється в розробці методики, обґрунтуванні та експериментальній перевірці соціально-педагогічних умов забезпечення цього процесу.

Мета дослідження – на основі аналізу наукових джерел і педагогічної практики теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що: *уперше* теоретично обґрунтовано соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу (усвідомлення студентами важливості гендерного підходу і формування настанови на необхідність його реалізації у роботі з вихованцями в закладах інтернатного типу; організація у закладі вищої освіти гендерно-чутливого **середовища**, що задавало б гендерну стратегію освітнього процесу й актуалізувало гендерну чутливість сучасної студентської молоді; забезпечення оптимізації аудиторної і позааудиторної роботи з орієнтацією на формування гендерної культури майбутніх соціальних педагогів); визначено критерії (когнітивно-пізнавальний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-операційний) готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців з відповідними показниками, схарактеризовано рівні (високий, задовільний, низький) її сформованості; розроблено *методику* фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу;

– розкрито сутність поняття «готовність майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу» як результат їхньої підготовки у закладі вищої освіти, що виявляється у

здатності забезпечувати ефективну гендерну соціалізацію вихованців закладів інтернатного типу з урахуванням їхніх соціально-психологічних особливостей та особливостей розвитку їхньої гендерної ідентичності; змістово-компонентну структуру цього феномену (когнітивний, ціннісний, практичний компоненти); уточнено сутність понять: «гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу», «підготовка майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу»;

– *подальшого розвитку* набули дослідження особливостей гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, форми та методи фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробленні та упровадженні інструментарію діагностування рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; модуля «Гендерна соціалізація як основний чинник формування гендерних уявлень особистості» у межах навчальної дисципліни «Соціалізація особистості», вправ, рольових і ділових ігор; доповненні змісту навчальних дисциплін «Соціальна молодіжна політика», «Соціальна педагогіка», «Основи соціально-правового захисту» гендерною тематикою.

Результати дослідження можуть бути застосовані викладачами у закладах вищої освіти у процесі професійної підготовки студентів, аспірантами в процесі підготовки наукових статей, методичних рекомендацій, студентами для написання кваліфікаційних робіт тощо.

Перший розділ «Теоретичні засади підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу» присвячено розкриттю сутності та специфіки гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, а також питанням підготовки соціальних педагогів до гендерної соціалізації особистості у сучасній практиці вищої школи.

Науковий аналіз наукової літератури дозволив встановити, що «гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу» – це процес

засвоєння вихованцями гендерних ролей та їхньої гендерної самоідентифікації в умовах освітнього середовища інтернатного закладу, яка зумовлюється його специфічними особливостями – заміщенням головного інституту гендерної соціалізації - родини - освітнім закладом, що призводить до деформації процесу гендерної соціалізації його вихованців.

На основі здійсненого теоретичного аналізу наукової літератури з'ясовано типові характеристики процесу гендерної соціалізації вихованців закладу інтернатного типу, серед яких виокремлено такі: відсутність базису для засвоєння гендерних моделей поведінки; висока залежність дитини від середовища інтернатного закладу; заміна ролей агентів первинної соціалізації вторинними; фемінізація кадрового складу інтернатних закладів, у яких працюють переважно жінки, що значно утруднює статево-рольову ідентифікацію та гендерну соціалізацію дітей обох статей; нівелювання особистісного прояву вихованця, що ускладнює процеси його самоідентифікації та формує конформну поведінку і так зване почуття «Ми», на противагу «Я»; стереотипізований вплив групи на поширення девіантних форм поведінки вихованців інтернатних закладів; звуженість соціального оточення в інтернатних закладах, брак соціально-адекватних моделей гендерної поведінки.

Підготовку майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу визначаємо як багатоаспектний, цілеспрямований процес формування системи знань, умінь і навичок щодо способів та механізмів процесу гендерної соціалізації вихованців в освітньому середовищі закладів інтернатного типу.

У другому розділі **«Стан підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу»** визначено компоненти, критерії, показники готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу і схарактеризовано її рівні; висвітлено організацію дослідження та методику проведення констатувального етапу експерименту.

У дослідженні готовність майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу розглядаємо як необхідний складник їхньої професійної підготовки в закладі вищої освіти, що складається з когнітивного, ціннісного та практичного компонентів, кожному з яких відповідають критерії, які вміщують найбільш суттєві ознаки досліджуваної готовності, та відповідні показники.

Показниками *когнітивно-пізнавального* критерію визначено: обізнаність зі змістом і сутністю понять гендерної проблематики, факторами та ризиками, які на неї впливають; обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності; знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу; здатність розпізнавати проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. До показників *емоційно-ціннісного* критерію включено: інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати соціальним педагогом інтернатного закладу; спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця; усвідомлення сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Показниками *діяльнісно-операційного* критерію є: наявність умінь володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації та ефективної їх реалізації у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; уміння здійснювати діагностичну, корекційну, профілактичну і консультативну роботу з гендерної проблематики.

На підставі визначених критеріїв і показників схарактеризовано рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу: високий, задовільний, низький.

У третьому розділі «Теоретичне обґрунтування та експериментальна перевірка соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців» визначено соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу, подано хід дослідно-експериментальної роботи. На підставі теоретичного дослідження і результатів констатувального етапу експерименту визначено й обґрунтовано соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу: усвідомлення студентами важливості гендерного підходу і формування настанови на необхідність його реалізації у роботі з вихованцями в закладах інтернатного типу; організація у закладі вищої освіти гендерно-чутливого середовища, що задавало б гендерну стратегію освітнього процесу й актуалізовало гендерну чутливість сучасної студентської молоді; забезпечення оптимізації аудиторної і позааудиторної роботи з орієнтацією на формування гендерної культури майбутніх соціальних педагогів.

У ході дослідження виявлено, що результати діагностики рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу експериментальної групи характеризуються позитивною динамікою. Порівняльний аналіз результатів свідчить про те, що в експериментальній групі студентів відбулося суттєве підвищення рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Ключові слова: *майбутні соціальні педагоги, гендерна соціалізація, професійна підготовка, готовність, вихованці, заклади інтернатного типу, соціально-педагогічні умови, гендерно-чутливе середовище.*

The dissertation presents the results of theoretical generalization and practical solution of the problem of future social teachers' preparation for gender socialization of boarding schools pupils, which is presented by the developing of methods, justification and experimental verification of socio-pedagogical conditions for this process.

The aim of the study – on the basis of the analysis of scientific sources and pedagogical practice to theoretically substantiate and experimentally check the socio-pedagogical conditions future social teachers' preparation for gender socialization of boarding schools pupils .

The scientific novelty of the obtained results is presented by, that: *for the first time* the socio-pedagogical conditions future social teachers' preparation for gender socialization of boarding school students are theoretically substantiated (students' awareness of the importance of gender approach and formation of guidelines on the need to implement it in work with boarding school students; that would set the gender strategy of the educational process and actualize the gender sensitivity of modern student youth; ensuring the optimization of classroom and extracurricular work with a focus on the formation of gender culture of future social teachers); *criteria* (cognitive-cognitive, emotional-value, activity-operational) readiness of future social pedagogues for gender socialization of pupils with the corresponding indicators are defined, levels (high, satisfactory, low) of its formation are characterized; the methods of professional training of future social teachers' preparation for gender socialization of boarding schools pupils is developed;

– revealed the essence of the concept «future social teachers readiness for gender socialization of boarding school students» as a result of their training in higher education, which is presented in the ability to ensure effective gender socialization of boarding school students taking into account their socio-psychological characteristics and peculiarities of their development. identity; content-component structure of this phenomenon (cognitive, value, practical components); the essence of concepts is specified: «gender socialization of boarding

school students», «preparation of future social teachers' preparation for gender socialization of boarding schools pupils»;

– researches that are dedicated to the peculiarities of gender socialization of pupils of boarding schools, forms and methods of professional training of future social teachers has got *further development*.

The practical significance of the research results is in the developing and implementation of tools for diagnosing the levels of readiness of future social teachers for gender socialization of students of boarding schools; module "Gender socialization as a major factor in the formation of gender perceptions of the individual" within the discipline "Socialization of the individual", exercises, role-playing and business games; supplementing the content of academic disciplines "Social Youth Policy", "Social Pedagogy", "Fundamentals of Social and Legal Protection" with gender issues.

The results of the research can be used by teachers in higher education institutions in the process of professional training of students, graduate students in the process of preparation of scientific articles, methodical recommendations, students for writing qualification works, etc.

The first section «Theoretical principles of training future social teachers for gender socialization of boarding school students» is devoted to revealing the essence and specifics of gender socialization of boarding school students, as well as training social teachers for gender socialization in modern higher school practice.

Scientific analysis of the scientific literature revealed that «gender socialization of boarding school students» is a process of learning students' gender roles and their gender self-identification in the educational environment of the boarding school, which is due to its specific features – replacement of the main institution of gender socialization, which leads to the deformation of the process of gender socialization of his pupils.

Based on the theoretical analysis of the scientific literature, the typical characteristics of the process of gender socialization of boarding school students

were clarified, among which the following were singled out: lack of basis for mastering gender models of behavior; high dependence of the child on the environment of the boarding school; replacement of the roles of primary socialization agents with secondary ones; feminization of the staff of boarding schools, which employ mostly women, which significantly complicates the gender-role identification and gender socialization of children of both sexes; leveling the personal manifestation of the pupil, which complicates the processes of his self-identification and forms a conformal behavior and the so-called sense of "We", as opposed to "I"; stereotyped influence of the group on the spread of deviant forms of behavior of boarding school students; narrowing of the social environment in boarding schools, lack of socially adequate models of gender behavior.

The preparation of future social teachers for gender socialization of boarding school students is defined as a multifaceted, purposeful process of forming a system of knowledge, skills and abilities on the methods and mechanisms of gender socialization of boarding school students in the educational environment of boarding schools.

The second section «The state of preparation of future social teachers for gender socialization of boarding school students» identifies the components, criteria, indicators of readiness of future social teachers for gender socialization of boarding school students and describes its levels; the organization of research and a technique of carrying out a statement stage of experiment are covered.

In the study of future social teachers' readiness for gender socialization of boarding school students is considered a necessary component of their training in higher education, consisting of cognitive, value and practical components, each of which meets the criteria that contain the most significant signs of research readiness and correspondent indexes.

Indicators of *the cognitive-cognitive criterion* are: awareness of the content and essence of the concepts of gender issues, factors and risks that affect it; awareness of the socio-psychological characteristics of orphans and children deprived of parental care and the peculiarities of the development of their gender

identity; knowledge of the mechanisms of gender socialization of the individual and their specifics regarding the upbringing of children in a family and a boarding school; ability to recognize problems, ability to analyze the state of gender socialization of pupils of boarding schools. The indicators of *the emotional and value criterion* include: interest in professional socio-pedagogical activities and the work of boarding schools, the desire to work as a social teacher of a boarding school; focus on interaction with employees and pupils of boarding schools, on their support in the process of gender socialization, taking into account the gender of each pupil; awareness of the meaning and purpose of gender socialization of students of boarding schools. Indicators of *the activity-operational criterion* are: the demonstration of mastery skills of technologies to support gender socialization and their effective implementation in socio-pedagogical work with students of boarding schools; ability to carry out diagnostic, corrective, preventive and consultative work on gender issues.

Based on the defined criteria and indicators, the levels of future social teachers' readiness for gender socialization of boarding school students were distinguished high, satisfactory, low.

In the third section «Theoretical substantiation and experimental verification of socio-pedagogical conditions future social teachers' preparation for gender socialization of pupils», the socio-pedagogical conditions of preparation of future social pedagogues for gender socialization of boarding schools pupils are determined, the course of research and experimental work is given. On the basis of theoretical research and results of the ascertaining stage of the experiment the socio-pedagogical conditions of preparation of future social teachers for gender socialization of boarding schools pupils are determined and substantiated: students' awareness of the importance of gender approach organization of a gender-sensitive environment in the institution of higher education, which would set the gender strategy of the educational process and actualize the gender sensitivity of modern student youth; ensuring the optimization

of classroom and extracurricular work with a focus on the formation of gender culture of future social teachers.

The study revealed that the results of diagnosing the levels of future social teachers' readiness for gender socialization of boarding schools students of the experimental group is characterized by positive dynamics. A comparative analysis of the results proved out that in the experimental group of students has got a significant increase in the levels of future social teachers readiness' for gender socialization of students of boarding schools.

Key words: *future social teachers, gender socialization, professional training, readiness, pupils of boarding schools, socio-pedagogical conditions, gender-sensitive environment.*

Список опублікованих праць за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Білик, Р. М. (2018). Соціалізація вихованців закладів інтернатного типу як соціально-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія: «Педагогічні науки»*, 10-11, 7-13.
2. Білик, Р. М. (2019a). Критерії та рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*. Вип. 15 (1), 120-124.
3. Білик, Р. М. (2019b). Гендерний підхід як умова підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: «Педагогічні науки»*, 4(67), 26-31.
4. Білик, Р. М., & Тверезовська, Н.Т. (2012). Вимоги до практичної роботи майбутніх соціальних педагогів у закладах інтернатного типу. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: «Педагогіка. Психологія. Філософія»*, 175, (3), 124-129.
5. Білик, Р. М., & Тверезовська, Н.Т. (2014). Експериментальне дослідження з підготовки майбутніх соціальних педагогів до практичної роботи в закладах інтернатного типу. *Вісник Національного університету оборони України*, 1(38), 7-13.
6. Білик, Р. М., & Тверезовська, Н.Т. (2014). Авторська програма вивчення навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічної роботи в інтернатних закладах». *Вісник Національного університету оборони України*, 2 (39), 7-13.
7. Білик, Р. М., & Рогальська-Яблонська. (2018). Гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу: теоретичний аспект питання. *Вісник*

Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки, 10-11, 151-156.

Публікації у зарубіжних наукових виданнях

8. Білик, Р. М., & Тверезовська, Н.Т. (2014). Практическая работа социального педагога в интернатных учреждениях по предоставлению социальных услуг. *Инновационные образовательные технологии*, 3(39). 13-18

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. Білик, Р. М. (2010). Застосування ігрових технологій навчання у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. *Професійна освіта: теорія, досвід, проблеми: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції*, Київ, 24-31 березня, 2010. (с. 46-50).

10. Білик, Р. М. (2012). Соціально-педагогічна робота з профілактики залежності від азартних ігор та комп'ютерної залежності. *Професійна освіта: теорія, досвід, проблеми: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції*, Київ, 21-24 березня 2012. (с. 25-26).

11. Білик, Р. М. (2012). Соціально-педагогічна робота з усунення в молоді залежності від азартних ігор та комп'ютерної залежності. *Військова освіта та наука: сьогодення та майбутнє: Тези доповідей VIII міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 29 листопада 2012. (с.180-181).

12. Білик, Р. М. (2015a). Проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті: Збірник наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*, Одеса, 20-21 березня 2015. (с. 41-43).

13. Білик, Р. М. (2015b). Аналіз галузевого стандарту навчальних планів і програм щодо підготовки фахівців до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 3-4 травня, 2015. (с. 70-72).

14. Білик, Р. М. (2019). Готовність майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу: сутність та зміст поняття. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*, Одеса, 9-10 серпня. (с. 39-41).

ЗМІСТ

ВСТУП.....	16
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ	16
1.1. Гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу як соціально-педагогічна проблема	25
1.2. Підготовка соціальних педагогів до гендерної соціалізації особистості у сучасній практиці вищої школи.....	57
Висновки до першого розділу.....	75
РОЗДІЛ 2. СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ.....	78
2.1. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців.....	78
2.2. Організація дослідження та методика проведення констатувального експерименту.....	114
Висновки до другого розділу.....	138
РОЗДІЛ 3. ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ.....	141
3.1. Соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.....	141
3.2. Дослідно-експериментальна робота з реалізації розроблених соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти.....	165
3.3. Порівняльний аналіз результатів констатувального та формульовального етапів експерименту.....	187
Висновки до третього розділу.....	204
ВИСНОВКИ.....	207
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	211
ДОДАТКИ.....	236

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Входження України в євроінтеграційний простір вимагає успішного проведення гендерної політики та гармонізації суспільних відносин на засадах гендерної рівності й демократії. Освіта, як один із найважливіших соціальних інституцій соціалізації і виховання молодого покоління, має важливе значення у формуванні гендерного паритету в суспільстві та державі. Поширення теоретичних та практичних засад гендерної соціалізації і виховання у вітчизняній системі освіти ґрунтується на реалізації гендерного підходу, упровадження якого передбачено нормативно-правовими документами (Конституція України, Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків і жінок», Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року», «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року», Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації «Освіта: гендерний вимір – 2020», Державна соціальна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року та ін.).

Проблеми гендерної рівності є об'єктом уваги педагогічної науки, представники якої розробляли теоретичні засади втілення гендерного підходу в національну систему освіти (О. Бондарчук, С. Вихор, Л. Даниленко, О. Луценко, В. Олійник, А. Ягремцева та ін.); проблеми формування гендерної культури і технології упровадження принципів гендерної рівності в освітній простір вищої школи (Т. Голованова, О. Васильченко, І. Мунтян, П. Терзі, Н. Приходько, Т. Говорун, О. Кікінежді та ін.); питання упровадження гендерної складової в європейську освіту (І. Даценко, М. Зубілевич, Л. Ковальчук, А. Ягремцева та ін.). Дослідження науковців демонструють змістову різноспрямованість, водночас акцентуючи на необхідності подальшого вивчення гендерної проблематики.

Сучасна соціальна та суспільно-економічна ситуація в Україні позначилися на демократизації зразків статевої поведінки, модифікації ролі та статусу чоловіка і жінки, що призвело до змін в традиційній системі міжстатевих взаємин та зумовлює необхідність переосмислення традиційних гендерних схем, ролей і їх сприйняття. Руйнація звичних стереотипів маскулінності та фемінності, з одного боку, розширює межі для самореалізації особистості у різних сферах суспільного життя завдяки набуттю егалітарної свідомості й відповідних способів життєдіяльності, а з іншого – породжує нові соціальні і психологічні проблеми, серед яких: розповсюдження соціально-психологічної дезадаптації подружжя і виникнення дисгармонії у сімейних стосунках; неготовність молоді до створення власної сім'ї в соціально-психологічному, матеріально-побутовому, сексуальному аспектах тощо. Особливо гостро проблему гендерної соціалізації відчують вихованці закладів інтернатного типу, оскільки у них цей процес ускладнено відсутністю гендерних моделей поведінки батьків та чинниками різного походження. Аналіз практики діяльності цих закладів засвідчив, що гендерна соціалізація їхніх вихованців залишається стихійним і некерованим процесом через недостатню теоретичну та практичну розробку проблеми. Зважаючи на це, актуальності набуває системна підготовка соціальних педагогів – носіїв гендерної культури суспільства, здатних забезпечити формування гендерних уявлень, цінностей і поведінки вихованців закладів інтернатного типу та оптимізувати процес їхньої гендерної соціалізації.

Теоретичні засади виховання та освіти з урахуванням гендерної проблематики обґрунтовано в працях Є. Герасимової, Т. Дороніної, К. Корсака, О. Луценко, Л. Татарнікової, Н. Троян, Н. Чухим та ін.; понятійно-категоріальний апарат гендерного виховання сформульовано в наукових доробках С. Вихор, Т. Говорун, О. Кікінежді, В. Кравця, А. Мудрика, Л. Штильової та ін.; проблема гендерної соціалізації дітей та молоді вивчалася в дослідженнях С. Вихор, О. Говорун, Н. Городнової,

А. Кочарян, Г. Корінної, О. Лосєвої, В. Москаленко, Т. Кравченко, І. Рогальської-Яблонської, Л. Яценко та ін.); питання соціально-педагогічної роботи, захисту й підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються в інтернатах різного типу – у працях Т. Алексєєнко, С. Бадори, Л. Канішевської, С. Курінної, Г. Лактіонової, Н. Павлик, Ж. Петрочко, А. Поляничко, О. Романовської, Н. Султанової, С. Харченко та ін.; проблеми професійної підготовки випускників закладів вищої освіти та формування гендерного компоненту їхньої професійної компетентності розглядали С. Вихор, І. Горошко, Л. Даниленко, І. Іванова, І. Кочурська, В. Кравець, С. Матюшкова, І. Мунтян, В. Олійник, О. Цокур та ін. Водночас, залишаються малодослідженими питання професійної підготовки соціального педагога до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, якому необхідна система наукових знань про гендер, соціально-педагогічні аспекти, чинники, умови, критерії та технології ефективної гендерної соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, з урахуванням їхніх особливостей.

Аналіз теорії та практики з досліджуваної проблеми дозволив виокремити *суперечності* між:

- потребами суспільства у забезпеченні гендерної рівності та наявністю застарілих гендерних стереотипів в освітній системі України;
- соціальними запитами на вирішення гендерних проблем у суспільстві згідно зі світовими стандартами та недостатністю їх вирішення в сучасному освітньому середовищі закладів інтернатного типу;
- необхідністю підготовки майбутніх соціальних педагогів як егалітарно мислячих агентів гендерної соціалізації, вільних від традиційних гендерних стереотипів, та низьким рівнем готовності цих фахівців до здійснення гендерної соціалізації дітей.

Соціальна і практична значущість, а також недостатня теоретична й методична розробленість проблеми зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Підготовка майбутніх соціальних педагогів до гендерної**

соціалізації вихованців закладів інтернатного типу».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційне дослідження виконано в межах наукової комплексної програми кафедри соціальної роботи Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського «Теорія і практика соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти України (1956 – початок XXI ст.)» (державний реєстраційний номер 0115U002891). Тему дисертації затверджено вченою радою Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини (протокол № 8 від 23.02.2015 р.) й узгоджено Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 4 від 28.04.2015 р.).

Мета дослідження: на основі аналізу наукових джерел і педагогічної практики теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Шляхом аналізу психологічних та соціально-педагогічних джерел розкрити сутність і структуру ключового поняття «готовність майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу»; уточнити сутність понять: «гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу», «підготовка майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу».
2. З'ясувати типові характеристики гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.
3. Визначити критерії, показники та схарактеризувати рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.
4. Теоретично обґрунтувати й експериментально перевірити соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: соціально орієнтовані концепції та технології соціально-педагогічної діяльності (Т. Алексєєнко, О. Безпалько, І. Бех, І. Богданова, І. Зверєва, В. Оржеховська, О. Процак, Н. Сейко, Т. Федорченко, В. Шахрай та ін.); методологічні засади інтеграції гендерного підходу в національну систему освіти (О. Бондарчук, С. Вихор, Л. Даниленко, О. Луценко, В. Олійник, А. Ягремцева та ін.); положення гендерного підходу та реалізація в освітньому процесі закладів освіти (І. Мунтян, О. Луценко, Н. Приходькіна, М. Сабунаєва, Л. Штильова); теорії гендерної соціалізації особистості (П. Горностай, І. Каширська, В. Кравець, Г. Корінна, І. Рогальська-Яблонська, О. Цокур, Л. Харченко, С. Харченко та ін.); концептуальні підходи щодо організації соціально-педагогічної роботи із дітьми-сиротами, та дітьми, позбавленими батьківського піклування, які виховуються в інтернатах різного типу (Л. Канішевська, А. Капська, С. Курінна, А. Поляничко, С. Свириденко, Н. Султанова, С. Харченко та ін.).

З метою досягнення мети та розв'язання окреслених завдань було використано комплекс взаємопов'язаних **методів дослідження**, а саме:

– *теоретичні*: аналіз, синтез, порівняння і класифікація наукових джерел із проблеми дослідження – для розкриття й уточнення сутності та структури основних понять; аналіз змісту і результатів діяльності закладів інтернатного типу – з метою обґрунтування методичних засад підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу;

– *емпіричні*: анкетування, опитування, спостереження (безпосереднє і опосередковане), тестування для визначення критеріїв, показників, рівнів та

виявлення стану готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; педагогічний експеримент (констатувальний, формувальний етапи) – для перевірки ефективності соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу;

– *статистичні*: методи математичної статистики для кількісного та якісного аналізу експериментальних даних, визначення достовірності отриманих результатів.

Наукова новизна одержаних результатів полягає в тому, що:

– *уперше* теоретично обґрунтовано соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу (усвідомлення студентами важливості гендерного підходу і формування настанови на необхідність його реалізації у роботі з вихованцями в закладах інтернатного типу; організація у закладі вищої освіти гендерно-чутливого середовища, що задавало б гендерну стратегію освітнього процесу й актуалізувало гендерну чутливість сучасної студентської молоді; забезпечення оптимізації аудиторної і позааудиторної роботи з орієнтацією на формування гендерної культури майбутніх соціальних педагогів); визначено критерії (когнітивно-пізнавальний, емоційно-ціннісний, діяльнісно-операційний) готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців з відповідними показниками, схарактеризовано рівні (високий, задовільний, низький) її сформованості; розроблено *методику* фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу;

– розкрито сутність поняття «готовність майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу» як результат їхньої підготовки у закладі вищої освіти, що виявляється у здатності забезпечувати ефективну гендерну соціалізацію вихованців закладів інтернатного типу з урахуванням їхніх соціально-психологічних

особливостей та особливостей розвитку їхньої гендерної ідентичності; змістово-компонентну структуру цього феномену (когнітивний, ціннісний, практичний компоненти); уточнено сутність понять: «гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу» як процес засвоєння вихованцями гендерних ролей та їхньої гендерної самоідентифікації в умовах освітнього середовища інтернатного закладу, яка зумовлюється його специфічними особливостями – заміщенням головного інституту гендерної соціалізації - родини - освітнім закладом, що призводить до деформації процесу гендерної соціалізації його вихованців; «підготовка майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу» як багатоаспектний, цілеспрямований процес формування професійних умінь і навичок щодо способів та механізмів процесу гендерної соціалізації вихованців в освітньому середовищі закладів інтернатного типу;

– *подальшого розвитку* набули дослідження особливостей гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; форми та методи фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів.

Практичне значення одержаних результатів дослідження полягає у розробленні та упровадженні інструментарію діагностування рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; модуля «Гендерна соціалізація як основний чинник формування гендерних уявлень особистості» у межах навчальної дисципліни «Соціалізація особистості», вправ, рольових і ділових ігор; доповненні змісту навчальних дисциплін «Соціальна молодіжна політика», «Соціальна педагогіка», «Основи соціально-правового захисту» гендерною тематикою.

Результати дослідження можуть бути застосовані викладачами у закладах вищої освіти у процесі професійної підготовки студентів, аспірантами в процесі підготовки наукових статей, методичних рекомендацій, студентами для написання кваліфікаційних робіт тощо.

Основні результати дослідження **впроваджено** в освітній процес: Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського

(довідка № 51 від 15.02.2019 р.), Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького (довідка № 01-28/1799 від 1.10.2019 р.), Криворізького державного педагогічного університету (довідка № 09/1-62/3 від 29.01.2020 р.), Національного університету біоресурсів та природокористування України (довідка № 970 від 17.04.2020 р.).

Особистий внесок здобувача. У статті «Вимоги до практичної роботи майбутніх соціальних педагогів у закладах інтернатного типу» (співавтор Н. Тверезовська) автором здійснено аналіз підготовки майбутніх соціальних педагогів до практичної роботи у закладах інтернатного типу; у статті «Експериментальне дослідження з підготовки майбутніх соціальних педагогів до практичної роботи в закладах інтернатного типу» (співавтор Н. Тверезовська) дисертанткою розроблено діагностичний інструментарій для визначення готовності студентів до роботи в закладах інтернатного типу; у статті «Авторська програма вивчення навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічної роботи в інтернатних закладах» (співавтор Н. Тверезовська) автором розроблено практичну частину програми вивчення навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічної роботи в інтернатних закладах»; у статті «Гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу: теоретичний аспект питання» (співавтор І. Рогальська-Яблонська) дисертанткою схарактеризовано основні характеристики гендерної соціалізації вихованців у закладах інтернатного у статті «Практическая работа социального педагога в интернатных учреждениях по предоставлению социальных услуг» (співавтор Н. Тверезовська) дисертанткою розкрито провідні напрями діяльності соціального педагога в закладах інтернатного типу.

Апробація результатів дисертації. Основні положення і результати дослідження обговорено на науково-практичних конференціях різного рівня: *міжнародних* – «Військова освіта та наука: сьогодення та майбутнє» (Київ, 2012), «Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція» (Умань, 2014), «Педагогіка та психологія: виклики

і сьогодення» (Київ, 2015), «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у ХХІ столітті» (Одеса, 2015), «Наукова дискусія: питання педагогіки та психології» (Київ, 2017) «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 2019); *всеукраїнських* – «Підготовка компетентного вчителя: традиції та інновації» (Умань, 2014), «Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади і практичні досягнення» (Київ, 2014); *міжвузівських* – «Професійна освіта: теорія, досвід, проблеми» (Київ, 2010; 2012).

Публікації. Основні положення і результати дослідження викладено у 14 публікаціях автора, з яких 9 одноосібних. У тому числі: 7 статей у наукових фахових виданнях України, 1 стаття у зарубіжному науковому виданні, 6 наукових праць у збірниках матеріалів конференцій.

Структура та обсяг дисертації. Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (230 найменувань, з них 12 – іноземною мовою), 8 додатків на 40 сторінках. Загальний обсяг дисертації – 275 сторінок, з них 195 сторінок основного тексту. Робота містить 14 таблиць, 2 рисунки, що охоплюють 7 сторінок.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

1.1. Гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу як соціально-педагогічна проблема

Становлення та розвиток українського суспільства, утвердження цивілізаційних норм життя, інтеграція в європейське співтовариство неможливі без гармонізації суспільних відносин на засадах гендерної соціалізації. Питання гендерної рівності проходить крізь всі проблеми сьогодення. Гендерні відносини є відображенням гендерної свідомості суспільства, важливий чинник формування якої – освіта. Саме через систему освіти можливо і необхідно закладати основи гендерних перетворень суспільства. Закономірно відбуваються кардинальні зміни у змісті теоретико-методологічних підходів у освіті: по-новому визначається мета навчання і виховання хлопчиків і дівчаток. Особлива увага надається проблемі втілення гендерних концептів у прогресивні соціальні перетворення, яка передбачає погляд на життя представників обох статей як рівних у правах і можливостях, що законодавчо закріплено в державних документах. Актуальні напрями модернізації національної системи освіти і науки щодо гендерного аспекту відображено в нормативно-правових документах (Конституція України, Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей чоловіків і жінок» (2005), постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року», «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року», Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації

«Освіта: гендерний вимір – 2020», Державна соціальна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року» та ін.).

Євроінтеграція в галузі освіти як нова соціальна реальність вимагає переосмислення феномену «гендер» у системі соціалізації та виховання молодого покоління. Гендерні дослідження та реалізація сучасних пріоритетних напрямків Державної соціальної програми щодо забезпечення рівних прав і можливостей для жінок і чоловіків є важливим механізмом підвищення гендерної компетентності педагогів, перенесення гендерних знань у педагогічну спільноту та широку громадськість суспільства. У сучасних умовах суспільного розвитку особливо актуальними є проблеми гендерної соціалізації особистості, прилучення її до загальнолюдських цінностей, значимих в усі століття й закріплених у культурно-історичному досвіді сучасного покоління; суттєвих змін зазнають традиційні поняття про соціальні ролі та особливості характеру чоловіків і жінок (*Самойленко, Сембрат, 2015*).

Особливого значення набуває питання гендерної соціалізації дітей та молоді, тому що саме вони є головним людським ресурсом кожної правової та демократичної держави. Слід зазначити, що проблема гендерної соціалізації є актуальним питанням, адже формування гендерної свідомості особистості дає можливість сформувати у молодого покоління відповідну поведінку та характер, виробити концепцію чоловічої та жіночої психології.

Враховуючи важливість та значущість питання гендерної соціалізації особистості, вважаємо за необхідне визначити сутність цього феномену через аналіз таких взаємопов'язаних понять як «соціалізація» та «гендер».

У сучасній науці процес соціалізації визначається як «історично зумовлений процес розвитку особистості, засвоєння нею цінностей, норм поведінки, активне відтворення набутого соціального досвіду у власній діяльності та спілкуванні. За такого підходу мета соціалізації полягає у створенні сприятливих умов для формування соціальної компетентності

вихованців, тобто процес соціалізації передбачає самоосмислення, самодосконалість, соціальну активність, а не просто пасивну адаптацію індивіда до вимог соціуму» (Рогальська, 2013, с. 6).

У підручнику із соціальної педагогіки за редакцією А. Капської соціалізація визначається як «процес, який, з одного боку, передбачає засвоєння індивідом соціального досвіду, адаптацію до соціального середовища, засвоєння його традицій, норм і цінностей шляхом, а з другого – процес активної діяльності, включення в соціальне середовище. При цьому індивід, оволодіваючи новими ролями і правилами, набуває водночас здатності створити щось нове» (Капська, 2006, с. 46).

Соціалізація, будучи складним, діалектичним цілісним процесом розвитку і саморозвитку, постає як єдність двох суперечливих сторін. Не засвоївши умов середовища, не утвердивши себе в ньому, не можна активно впливати на нього. Водночас, засвоєння соціального досвіду неможливе без індивідуальної активності самої людини в різних сферах діяльності (Москаленко, 2008, с. 194). Зміст соціалізації визначається, з одного боку, всією сукупністю соціальних впливів, з іншого – ставленням індивіда до всього цього. В цьому плані процес соціалізації можна охарактеризувати як поступове розширення індивідом, завдяки набуттю соціального досвіду, сфери його спілкування і діяльності, як процес розвитку саморегуляції і становлення самосвідомості та активної життєвої позиції» (Москаленко, с. 197).

Як стверджує Л. Кожекіна, процес соціалізації «лежить в основі розуміння багатьох явищ і процесів, що ведуть до становлення і функціонування особистості як суб'єкта соціальних відносин, визначають вектор її формування та взаємодії з суспільством. Проблема соціалізації розглядається спектром наукових дисциплін, серед яких особливе значення мають розробки з соціології, психології, антропології, педагогіки тощо» (Кожекіна, 2010). Наукове вивчення питання соціалізації має свою історію та розгалужується на різні напрями.

Уперше поняття «соціалізація» було проаналізовано та вивчено американським соціологом Ф. Гіддінгсом та французьким соціологом Г. Тардом наприкінці XIX століття. Досліджуючи суспільство як особливий фізико-психологічний організм Ф. Гіддінгс у 1887 році у праці «Теорія соціалізації» вперше вжив його у значенні, близькому до сучасного – «розвиток соціальної природи індивіда, підготовка людського матеріалу до суспільного життя» (*Корінна, 1015, с. 8*). Основним елементом виступало «усвідомлення роду», а соціалізація розглядалася як процес «розвитку соціальної природи чи характеру людини, що відбувається як унаслідок стихійного впливу оточення, так і завдяки діям суспільства «свідомого плану» (*Корінна, 1015, с. 22*). Наголошуючи та тому, що соціалізація це процес розвитку соціальної природи чи характеру людини, яка відбувається у результаті стихійного впливу соціуму, так і завдяки впливам суспільства відповідно до «свідомих планів», вчений зазначив, що результатом має стати «плюралістична поведінка», яка забезпечує взаєморозуміння та комунікацію людей і відповідає запитам суспільства («соціальному розуму», під яким розуміється суспільна свідомість) (*Giddings, 1897*).

На думку Г. Тарда, «основним процесом взаємодії свідомості окремої людини з існуючими віруваннями, переконаннями, розуміннями бажань і намірів, які породжені суспільством, є соціалізація». В той час, як «головним механізмом соціалізації (входження людини у суспільство) є наслідування, що регулюється суспільством через систему освіти (навчання і виховання), сім'ю, громадську думку й інші соціальні інститути» (*Тард, 1902*). Саме Г. Тард запровадив в науковий обіг термін «соціалізація» (*socialisation*) для позначення процесу засвоєння індивідуальними свідомостями поширених у суспільстві вірувань, переконань, розуміння бажань і намірів інших, завдяки чому забезпечується формування основ соціального життя – ставлення «Я» індивіда до «Я» інших людей, впливу одного духу на інший, «з якого випливає все соціальне життя, хоча соціальна дійсність і виходить далеко за межі розумового світу» (*Корінна, 2015, с. 232*).

Вагомий внесок у розробку теорії соціалізації здійснив Т. Парсонс. Вчений розумів соціалізацію як процес інтеграції індивіда в соціальну систему шляхом інтернаціоналізації загальноприйнятих норм, «вбирання» в себе загальних цінностей. (*Parsons, 1977, с. 206*).

Згідно з Т. Парсонсом, індивід «вбирає» у себе суспільні цінності в процесі спілкування зі «значущими іншими», а соціалізація здійснюється за допомогою трьох основних механізмів: пізнавальних механізмів (наслідування (імітація) і психічна ідентифікація); захисних психічних механізмів, за допомогою яких приймаються рішення в тих випадках, коли між потребами особистості виникають конфлікти; механізмів пристосування, які тісно пов'язані із захисними механізмами. Окрім того, вчений виокремив і додаткові механізми соціалізації, такі як підкріплення-загасання (засновані на принципі задоволення страждання, який реалізується у вигляді застосування винагород та покарань); гальмування, що вподібнюється механізму витиснення; субституція (заміщення), різновидами якої є перенос (трансфер) і переміщення. (*Parsons, 1977, с. 209*).

Досліджуючи соціалізацію особистості в соціологічному аспекті, науковці за основу беруть розуміння суспільства як цілісного організму або соціальної системи, тому соціалізація розглядається як процес входження людини до суспільства, тобто процес становлення її особистістю. Прикладом такого розуміння соціалізації може бути визначення соціолога І. Кона, який трактував соціалізацію, як «процес засвоєння індивідом соціального досвіду, в процесі якого створюється конкретна особистість» (*Кон, 1967, с. 22*). Отже, соціалізація забезпечує потребу індивіда слідувати загальнозначущим нормам і стандартам поведінки, а вплив соціального середовища на становлення особистості становить суть проблеми соціалізації.

За останнє сторіччя в межах соціогуманітарного знання склалися різні підходи, теорії соціалізації, що відображають специфіку певної наукової школи. Таким чином, соціалізацію характеризували як:

- процес соціального наuczіння, нерозривно пов'язаного з реакцією

індивіда на стимули, що виникають (представники біхевіоризма та необіхевіоризма, Б. Ф. Скіннер, Е. Трондайк, А. Бандура, Дж. Уотсон та ін.);

- результат суб'єктивної та інтерсуб'єктивної інтерпретації значення індивідуальних імпульсів (стимулів) й дій інших осіб в процесі символічної взаємодії (представники символічного інтеракціонізму, Дж. Г. Мід, Г. Блумер, Д. Хорке, Л. Колберг, Т. Шибутані та ін.);

- самоактуалізацію особистості (представники гуманістичного напрямку у психології (Г. Олпорт, А. Маслоу, К. Роджерс, Дж. Гольдштейн та ін.);

- процес включення індивіда до соціуму й прилучення його до різноманітних соціокультурних смислових контекстів шляхом «мовних кодів» й мови як вербальної знакової системи (представники соціолінгвістичного напрямку (Е. Сепір, Б. Уорф, Д. Макінтайр, Б. Бернстайн та ін.).

Ми погоджуємося з думкою Г. Андрєєвої, яка стверджує, що «соціалізація – двобічний процес, який містить, з одного боку, засвоєння індивідом соціального досвіду шляхом входження в соціальне середовище, систему соціальних зв'язків; з іншого боку, процес активного відтворення індивідом систем соціальних зв'язків за рахунок його активної діяльності, активного включення в соціальне середовище» (Андрєєва, 1996, с.176).

Т. Грицишина розглядає соціалізацію як «складний процес залучення особистості до соціального життя. За результатами цього вона отримує та змінює соціальні статус і роль, формує власний духовний світ та індивідуальність, а також активні зв'язки зі соціумом, створює передумови для соціальної взаємодії та розвитку соціальної активності, де виражається і реалізується рівень її соціальності, глибина та повнота соціальних відносин» (Грицишина, 2016).

Досліджуючи питання соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального простору, С. Савченко визначає соціалізацію як:

– багатоскладний і багатофакторний процес набуття індивідом людських властивостей та якостей, спрямованість яких визначається конкретною соціальною ситуацією;

– явище, сутнісні характеристики якого забезпечують суб'єкт-суб'єктну єдність особистості, що виражається в одночасному засвоєнні і відтворенні соціальних цінностей та норм; – соціокультурний феномен, який характеризується незмінністю психологічних механізмів та їх неповторністю у контексті становлення конкретної людської особистості;

– рушійну силу, що активізує процеси самоперетворення, які відбуваються на фоні змін соціокультурного середовища;

– соціально-педагогічне поняття, яке відображає перебіг соціального формування особистості в конкретному соціокультурному середовищі;

– процес соціальної ідентифікації типу особистості, на відміну від виховання, що формує внутрішній духовний світ людини;

– невід'ємну частину цілісного навчально-виховного процесу в усіх типах навчальних закладів у системі освіти України (*Савченко, 2004, с.61*).

Важливо підкреслити єдність основних аспектів процесу соціалізації як-от: цілеспрямоване формування особистості та стихійний вплив на особистість різних обставин життя. Це діалектичний двосторонній процес, де, з одного боку, соціум пропонує їй історичний досвід співжиття; з іншого боку – це передавання особистістю своєї власної культури як відображення нею соціально – психологічної реальності. Дослідники здебільшого сходяться на тому, що процес соціалізації має дві форми: соціальну адаптацію й інтеріоризацію (*Докаш, Онуфрієва, Рудзевич, 2017, с. 183*).

Окрім того, варто зазначити, що особливостями процесу соціалізації є: відносна стихійність цього процесу, яка характеризується не завжди передбаченим, цілеспрямованим впливом середовища; механічне засвоєння соціальних норм і цінностей, яке відбувається в результаті діяльності і спілкування особистості, взаємодії її з мікро- і макросередовищем; зростання в міру дорослішання самостійності особистості щодо вибору соціальних

цінностей і орієнтирів, середовища спілкування, якому надається перевага (*Капська, 2006, с.47*).

Окрім того, соціалізація включає три взаємозалежних процеси:

- соціальна адаптація – це активне пристосування до умов середовища за допомогою засвоєння/асиміляції зовнішніх вимог і зміни/акомодації власних реакцій;
- індивідуалізація – активне пристосування особистості до власних особливостей у формі самопізнання, самоприйняття і самореалізації;
- соціально-психологічна інтеграція – поступове ускладнення, упорядкованість і узгодження інтрапсихічних компонентів і функцій у відповідності з вимогами соціальної реальності (*Петровський, 1982, с. 25*).

Проведений нами аналіз процесу соціалізації особистості, дає змогу дійти висновку про те, що соціалізація – це «процес входження особистості в систему суспільних відносин, результат розвитку особистості як універсального суб'єкта діяльності шляхом його багаторівневої взаємодії із суспільством на підставі формування соціально-типових якостей, які є внутрішніми регулятивами свідомості, поведінки і діяльності» (*Авраменко, 2013, с. 5*).

Ураховуючи, що проблема соціалізації особистості досить широка та багатоаспектна, зацентруємо увагу на тому, що процес соціалізації частково залежить від механізмів, закладених природою, і дозрівання нервової системи в період онтогенезу, але насамперед він визначається набутим у процесі життя в соціумі соціальним досвідом, коли людина, включаючись у різноманітні суспільні відносини, переводить їх у внутрішній план, інтеріоризує загальнолюдські цінності, та екстеріоризує у свою діяльність.

Різнорізані аспекти соціалізації особистості в період дитинства та впливу соціального середовища на її перебіг висвітлено у працях В. Авраменкової, Т. Алексєєнко, І. Бежа, Б. Братуся, Н. Голованової, С. Курінної, Т. Кравченко, Л. Куликової, М. Лукашевича, А. Мудрика, І. Рогальської-Яблонської та ін. Згадані науковці зазначають, що процес

соціалізації є скоординованою довготривалою діяльністю, що відкриває дитині можливості активного особистісного, загального розвитку та соціалізації. У процесі соціалізації особистості відбувається «становлення дитячої особистості в її взаємодії із соціальним світом на основі порівневого входження дитини у систему соціальних зв'язків, активного освоєння соціокультурного досвіду через її суб'єктивне пізнання суспільного довкілля і конструювання образу соціального світу» (Рогальська, 1009, с.17). При цьому задіяно соціальні процеси, завдяки яким відбувається засвоєння та відтворення певної сукупності знань, норм, правил, цінностей, що надають можливість у подальшому бути повноправним членом спільноти, формувати в собі такі якості, як самостійність, ініціативність, відповідальність, відповідно до вікових особливостей (Грицишина, 2016, с.14).

Отже, завдання соціалізації на етапі дитинства полягає в поступовому опануванні дитиною соціокультурних досягнень суспільства, у формуванні здатності усвідомлювати себе, навколишній світ і взаємодіяти із соціальними об'єктами, у розвитку її суб'єктивної активності та формуванні соціальної компетентності. Цей процес визначається як інтеріоризація індивідом соціальних норм, моральних правил, ціннісних орієнтацій, знань, настанов, що забезпечує його активне залучення до життєдіяльності конкретного суспільства і творчу взаємодію з ним. Ураховуючи важливість соціалізації особистості в дитинстві, слід наголосити, що цей процес багатогранний, багаторівневий, динамічний у становленні дитячої самосвідомості, яка не можлива без взаємодії суспільства та залучення особистості до соціального життя, у результаті чого отримуються певні знання та вміння, змінюється соціальний статус особистості та соціальна роль, створюється власний духовний світ та індивідуальність (Корінна, 2015, с.33).

Наступним аспектом феномену «гендерна соціалізація», вартим дослідницької уваги, є аналіз поняття «гендер». Термін «гендер» уведений в науковий обіг американським психоаналітиком Р.Столлером, широко використовується у різних соціальних науках. У перекладі з англійської мови

гендер буквально означає «рід – чоловічий, жіночий, середній». Надалі це поняття почало означати соціо-статеві характеристики статі, на відміну від власне біологічних (генетико-морфологічних, анатомічних, фізіологічних), – із властивими їй характеристиками способу життя, поведінки, намірів і прагнень тощо. Гендер стосується не тільки чоловіків та жінок як окремих індивідів, а й характеризує взаємини поміж ними як соціально-демографічними групами та гендерні відносини в цілому – те, яким чином реалізуються соціальні ролі жінок і чоловіків, дівчат та хлопців, як вони соціально вибудовуються (2004, с. 11–12).

Поняття «гендер» увійшло у вжиток у психологію для означення соціальної статі людини на відміну від її біологічної статі, як соціально-рольовий статус, який визначає соціальні можливості кожної статі в освіті, професійній діяльності, доступ до влади, сімейні ролі, ролі у репродуктивній поведінці та є одним із базових вимірів соціальної структури суспільства (*Психологічний словник, 2012, с.39*).

Термін «гендер» вказує на соціальний статус і соціально-психологічні характеристики особистості, які пов'язані зі статтю і сексуальністю, але виникають у взаємодії з іншими людьми. Використовуючи поняття «гендер», мають на увазі «соціальний аспект стосунків статей, статево-ролеві стереотипи, розповсюджені в суспільстві, різноманітність проявів жіночої і чоловічої поведінки, систему взаємин між жінкою і чоловіком, що визначаються не біологічною належністю до тієї чи іншої статі, а соціальними, економічними і політичними умовами» (*Кравець, 2003, с.13*).

Поняття «гендер» як основна категорія суспільствознавства, достатньо часто стає соціальною конструкцією, що використовується для дослідження основ соціальності та її форм. Таким чином, гендер, з одного боку, позначається як сукупність соціальних проявів, а з іншого – як прихований культурний зміст статі, що містить загальноприйняті соціальні та культурні уявлення стосовно його ролі та сутності. У зв'язку з тим, що соціальна стать визначається соціальною практикою, в суспільстві фіксуються певні норми

поведінки, що вимагають виконання конкретних гендерних ролей. Як результат – у свідомості певного суспільства виникає чітке уявлення про існування «чоловічого» і «жіночого», внаслідок чого в сучасному соціумі дедалі важче розмежовувати біологічне означення статі та її соціальне моделювання, а отже, стать визначається як гендер, тобто соціалізована стать (Ліончук, 2013, с.67).

Розуміння гендеру як соціального інституту було запропоноване британською дослідницею Юдиф Лорбер, яка зосередила свою увагу на аналізі гендеру як соціальної структури, що має своє походження в розвитку людської культури, а не в біології чи відтворенні (Узун, с. 205). Ю. Ломбер стверджувала, що «гендер є інституцією, яка встановлює зразки очікувань для індивідів, порядок соціальних процесів повсякденного життя і є вбудованим у головні соціальні інститути суспільства, такі, як ідеологія, економіка, сім'я, політика тощо. Як соціальний інститут гендер містить такі компоненти: статуси як соціально підтримувані гендери у суспільстві, а також норми та очікування, що проявляються в поведінці, вчинках, мові, проявах емоцій тощо; розподіл праці – розподіл виробничої та домашньої праці для різних гендерних статусів» (Lorber, 1994, с. 31).

Сучасна теорія гендеру як соціального інституту наочно відбиває структуру гендеру щодо соціуму та особистості. Як соціальний інститут, гендер охоплює: гендерні статуси як соціально визнані норми, що проявляються в поведінці; гендерний розподіл праці; гендерні сімейні зв'язки з правами та обов'язками кожної статі; гендерні структури особистості як комбінації характерних рис, що проявляються в почуттях і поведінці; гендерний соціальний контроль, тобто формальне або неформальне сприйняття конформістської поведінки та стигматизація, соціальна ізоляція, покарання та медичне лікування нонконформістської поведінки; гендерну ідеологію як виправдання гендерних статусів та їх різних оцінок; гендерні образи як культурні репрезентації гендеру та втілення гендеру в символічній мові й художній продукції, що відтворює й узаконює гендерні статуси.

Слід зазначити, що в еволюції поняття «гендер» виділяють три етапи, а саме: «алармистський», що характеризується андроцентричним відхиленням у суспільних науках, критикою розуміння соціальних теорій із маскулінної точки зору, дефектністю традиційної епістемології; «феміністської концептуалізації», що сприяв виникненню та закріпленню орієнтації у теорії та практиці фемінізму; «постфеміністський», який характеризується організацією одночасно чоловічих та жіночих студій, внаслідок чого основу гендерного підходу становлять дві статі, їх взаємовідносини, взаємозв'язок та взаємодетермінації з соціальними системами різних рівнів (Павличко, 2002, с.65).

Важливим є той факт, що теорія гендеру на межі XX та XXI століть в Україні почала розроблятися в контексті феміністичних та жіночих рухів, використовуючи світові наукові досягнення у даному напрямку. Відмінністю було лише те, що вітчизняна теорія гендеру концентрувала увагу не суто на проблемах жінок у суспільстві, а на відносинах жінок та чоловіків (Ліончук, 2013). Як стверджує А. Фесенко: є «декілька основних напрямків розуміння гендеру у світових дослідженнях та їх віддзеркалення в Україні. Відповідно до одного з них, гендер – це організована модель соціальних відносин між жінками та чоловіками, котра не тільки характеризує їхні стосунки у родині, але й визначає їх соціальні відносини в суспільних інститутах. Так, керуючись у своїх діях очікуваннями, що пов'язані з гендерним статусом, відбувається констатація гендерних відмінностей та обумовлених ними домінування та влади. Інше розуміння гендеру характерне для теоретичних обґрунтувань радикального фемінізму, що спрямований на дослідження жіночого досвіду, вивчення того, які саме процеси та соціальні структури створюють умови для жіночого існування та вивчають проблеми жіночої ідентичності. В межах цього підходу гендер є ідеологічним конструктом та суб'єктивністю» (Фесенко, 2003, с. 194) .

Ураховуючи багатогранність поняття терміна «гендер», вважаємо за необхідне розкрити його багатоаспектний зміст, який вживається в словникових джерелах в декількох значеннях:

- гендер – соціокультурна, символічна конструкція статі, що покликана визначати конкретний асоціативний зв'язок, забезпечувати повноцінну комунікацію та підтримувати соціальний порядок (*Словник гендерних термінів, 2016*);

- гендер – це організована модель соціальних стосунків між чоловіками і жінками, що конструюється основними інститутами суспільства. Поняття «гендер» можна трактувати з декількох позицій, зокрема: гендер конструюється шляхом соціалізації, розподілу праці, системою гендерних ролей, сім'єю, засобами масової інформації; гендер формується і самими індивідами – на рівні їхньої свідомості (тобто гендерної ідентифікації), прийняття заданих норм і підстроювання під них (в одязі, зовнішності, манері поведінці тощо) (*Словник із соціальної педагогіки, 2002*).

Вважаємо, що заслуговують на увагу дослідження поняття «гендер», як базової наукової категорії І. Мунтяна. На думку науковця «гендер, як один з основних категорій у сучасній зарубіжній соціально-культурній теорії, має чотири основних обґрунтування: руйнує стереотип про причинну залежність між біологічною природою та певними соціальними ролями; розкриває взаємозв'язок внутрішньо культурних контекстів та форм суспільної організації зі структурою відносин статей; описує як факт залежність системи відмінностей статей від владних систем; обґрунтовує нагальну потребу здійснення аналізу самого процесу диференціації статей» (*Мунтян, 2003, с.225*).

На відміну від біологічної статі, що розділяє чоловіків та жінок за анатомічними ознаками, «гендер» характеризує схожості чи відмінності чоловіків та жінок у соціальних ролях, способі життя, моделях поведінки, намірах і прагненнях, нормах і очікуваннях тощо. Кожне суспільство має свою систему норм, стандартів поведінки, стереотипів громадської думки

стосовно виконання відповідних соціальних статевих ролей, уявлень про «чоловічу» та «жіночу» поведінку. Л. Карнаух визначає термін «гендер», як «сукупність соціальних і культурних норм, виконання яких вимагає суспільство від особистості в залежності від їх біологічної статі в певному суспільстві в певний час» (Карнаух, 2015).

Отже, «гендер – це складний соціокультурний конструкт, який відображає відмінності в ролях, поведінці, ментальних і емоційних характеристиках чоловіків і жінок. У рамках цього підходу гендер розуміють, як організовану модель соціальних стосунків жінок і чоловіків, яка не тільки характеризує їхнє спілкування і взаємодію в сім'ї, а й визначає їхні соціальні відносини в основних інституціях суспільства» (Психологічний словник, 2012, с. 39).

Надалі на основі аналізу понять «соціалізація» та «гендер» розкриємо сутність поняття «гендерна соціалізація», яке є складовою частиною феномену «гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу».

Гендерна соціалізація є важливою складовою загальної соціалізації особистості, своєрідним суспільним конструюванням диференціації між статями. Специфіка її полягає в засвоєнні індивідом культурної системи гендеру суспільства, в якому він живе. Гендерна соціалізація залежить від норм, звичаїв, культури відповідного суспільства, до яких належать системи диференціації гендерних ролей (статевий поділ праці, специфічні статево-рольові приписи, права, обов'язки чоловіків і жінок) і стереотипів маскулінності та фемінності (уявлення, якими є або мають бути чоловіки і жінки) (Городнова, 2008, с.25).

За своєю сутністю гендерна соціалізація (засвоєння людиною гендерних норм, зразків і ролей, формування її гендерного репертуару) є результатом складної взаємодії біологічних, психологічних, культурних і соціальних факторів. У ній задіяно багато внутрішньоособистісних і соціальних механізмів; процес засвоєння соціальних норм, правил, особливостей поведінки, установок відповідно до уявлень про гендерну роль,

її формування та призначення (*Bilavych Halyna, Korinna Hanna, Karnaukh Lesia, 2018*).

Вважаємо доцільним визначення гендерної соціалізації Л. Шнейдера, яка «залежить від норм, звичаїв, культури відповідного суспільства, до яких належать системи диференціації гендерних ролей (статевий поділ праці, специфічні статево-рольові приписи, права, обов'язки чоловіків і жінок) і стереотипів маскулінності та фемінності (уявлення, якими є або мають бути чоловіки і жінки)» (*Словник із соціальної педагогіки, 2002*).

За Л. Карнаух, «гендерна соціалізація (засвоєння людиною гендерних норм, зразків і ролей, формування її гендерного репертуару) є результатом складної взаємодії біологічних, психологічних, культурних і соціальних факторів. У ній задіяно багато внутрішньо особистісних і соціальних механізмів». Науковець зазначає, що згідно з дослідженнями гендерна соціалізація поділяється на дві фази: адаптивну (зовнішнє пристосування гендерних відносин, норм і ролей) та інтеріоризації (сутісне засвоєння чоловічих і жіночих ролей, гендерних відносин і цінностей) (*Карнаух, 2015*).

На думку О. Курдибахи, «гендерна соціалізація – це одна зі сторін загального процесу соціалізації індивіда, яка в широкому розумінні цього слова означає розвиток людини як соціальної істоти, становлення її як особистості. Перш ніж повноцінно включитись у соціальне життя, індивід повинен пройти період освоєння соціокультурних способів діяльності, засвоїти схему поведінки і мислення в процесі соціалізації. Оскільки особистості не існує поза статтю, остільки формування особистості означає одночасно формування її певної статі» (*Курдибаха, с.10*).

О. Курдибаха визначила, що «гендерна соціалізація охоплює широке коло проблем, в основі вирішення яких лежать такі особливості:

- 1) гендерна поведінка – це не біологічне, а соціальне явище;
- 2) гендерна поведінка і настановлення індивідів обумовлені соціонормативною культурою суспільства;

3) гендерна поведінка, з одного боку, обумовлена біологічною природою людини, а з іншого – детермінована логікою культури як системного цілого;

4) гендерна поведінка індивідів різних суспільств і культур має багато спільного, проте вона різноманітна, історично мінлива і звідси впливає необхідність її порівняльно-історичного аналізу;

5) різні соціальні групи і верстви одного й того ж суспільства можуть істотно відрізнятись за своїми настановленнями і поведінкою, а тому існують чисельні статеві вікові, етнічні і інші гендерно рольові культури;

6) окремі елементи гендерної культури пов'язані з більш загальними соціокультурними явищами (гендерна культура пов'язана із загальною культурою).

Це вірно не тільки відносно окремих норм культури поведінки, але й поведінки окремих індивідів, яку можна зрозуміти тільки у зв'язку з їх конкретною соціальною належністю, статусно-рольовими характеристиками і т. ін.» (*Курдибаха, с.11*).

Наголошуючи на важливості гендерної соціалізації особистості В. Москаленко виокремила такі її функції:

- соціальну адаптацію, яка означає стандартизацію мови, жестів, характерних для представників певної статі, сприйняття гендерних стереотипів, цінностей, значень, символів та інкультурацію – засвоєння традицій гендерної культури суспільства з метою передачі їх наступному поколінню;

- інтерналізацію особистості, що включає розвиток специфічної ієрархії мотивів, цінностей, інтересів, формування гендерної ідентичності, відповідності між психічною статтю і гендерною роллю (*Москаленко, 2008, с. 234*).

На думку Т. Марценюк, «процес гендерної соціалізації є достатньо тривалим, але найбільший відбиток він залишає на початкових етапах залучення до нього. Виходячи за межі лише своєї первинної соціалізаційної

групи, дитина набуває нових суспільних зв'язків чи то з однолітками, чи зі шкільним (або іншим виховним) середовищем. Тобто спочатку її навчають, як себе поводити так, щоб усі напевно могли сказати, що ти хлопчик або дівчинка. А потім вона застосовує на практиці свої знання, демонструючи відповідні маскулінні/ фемінні моделі поведінки» (Марценюк).

Дослідники гендерної соціалізації дітей в сім'ї (А.Сембрат, Л. Яценко) сверджують, що «хлопчики, що ростуть без батька, вульгаризують мужність, трактуючи її як агресивну, грубу, різку, запальну. Якщо такий варіант змісту чоловічої ролі не викликає у них симпатії, то він відкидається, і в процесі дорослішання ці хлопчики виявляються менш соціально зрілими, ніж їхні однолітки з повних благополучних сімей, їм не притаманні такі якості, як цілеспрямованість, ініціатива, врівноваженість. Вони ніби не відчують достатньої безпеки, проявляють пасивність, боязкість, нерішучість. Ті хлопці, які, навпаки, схвалюють вульгаризовану мужність, намагаються культивувати в собі тільки чоловічі риси, вважаючи жалість ганебною для справжнього чоловіка (Сембрат, Яценко, 2008).

Наголошуючи на важливості процесу гендерної соціалізації особистості в дитинстві, Н. Самойленко та А. Сембрат підкреслили, що «гендерна соціалізація – це процес засвоєння людиною соціальної ролі, визначеної для неї суспільством від народження, залежно від того, чоловіком або жінкою вона народилася. Особливе місце в цьому процесі належить гендерній соціалізації дитини, прищеплення їй неупередженого ставлення до людей будь-якої статі. Соціалізація починається в дитинстві і закінчується у глибокій старості процесом засвоєння соціальних ролей і культурних норм. Це складний процес, пов'язаний з оволодінням певної гендерної ролі» (Самойленко, Сембрат, 2015).

Актуально для сьогодення звучить думка Дж. Кретчмар про те, що «гендерна соціалізація (засвоєння людиною гендерних норм, зразків і ролей, формування її гендерного репертуару) є результатом складної взаємодії біологічних, психологічних, культурних і соціальних факторів. У ній задіяно

багато внутрішньоособистісних і соціальних механізмів; процес засвоєння соціальних норм, правил, особливостей поведінки, установок відповідно до уявлень про гендерну роль, її формування та призначення» (Кретчмар, 2017, с.2).

Отже, гендерна соціалізація здійснюється на рівні суспільства через такі інститути як сім'я, система освіти (навчання, виховання), система ідеологічного впливу як свідомо організована, запрограмована і спеціалізована діяльність суспільства з метою формування у індивідів певних гендерних властивостей. Успішність організації процесу гендерної соціалізації цими інститутами пов'язана з наявністю у них системи цілеспрямовано орієнтованих нормативів і стандартів гендерної поведінки в типових ситуаціях. Процес гендерної соціалізації є багатогранним і складним, кожна ланка його спирається на всі попередні; і, все ж таки, він автономний. Ця його автономність підтримується гендерною культурою суспільства. Кожна культура, кожний історичний її етап висуває конкретні загальні вимоги до змісту гендерних якостей, формуючи певні гендерні типи особистості. Розгляд цього процесу у соціокультурному аспекті показує, що у гендерні групи індивіди відбираються за стандартами і сценаріями відповідно до поведінки, яку суспільство визнає як «жіночу» або «чоловічу». Окрім того, індивіди повинні прагнути відповідати очікуванням і зберігати внутрішній комфорт. Маскулінність і фемінінність повинні виражатися у відповідному стилі одягу, у жестикуляції, манерах розмови і ходи, у захопленнях та інших відповідних аспектах поведінки. Але оскільки численна кількість взаємовпливів втягнена в процес гендерної соціалізації, то це породжує безліч його індивідуальних варіацій як на філогенетичному, так і онтогенетичному рівнях (Курдибаха, с. 16-17).

З огляду на вище сказане, слід відзначити, що гендерна соціалізація особистості починається з раннього дитинства, продовжується довгі роки і проходить декілька стадій. Дослідники, Т. Говорун та О. Кікінежді, виділяють первинну і вторинну гендерну соціалізацію. На їхню думку період

первинної гендерної соціалізації охоплює декілька вікових стадій: від народження до початку навчання в школі і від початку навчання до соціальної зрілості. Відповідно до провідної діяльності дитини, а також зважаючи на інституції, які відіграють вирішальну роль у гендерній соціалізації, виділяють два важливих етапи в первинній гендерній соціалізації: по-перше, дитинство, в якому домінуючим інститутом є сім'я, а провідною діяльністю – гра, і, по-друге, підлітковий період, особливістю якого є те, що до сім'ї приєднується такий інститут, як школа, а провідною діяльністю стає спілкування з однолітками. В той час, як вторинна гендерна соціалізація починається з періоду соціальної зрілості і продовжується все життя. Цей період теж має декілька стадій, які відповідають переходу від одного соціально-вікового статусу до іншого (*Говорун, Кікінежді, 2004*).

Слушною є думка Л. Мардахаяєва щодо гендерної соціалізації, як процесу набуття дітьми статевоповідних знань, умінь і навичок. Науковець наводить такі прояви поведінки, що засвідчують статево-рольову самоідентифікацію дітей у процесі гендерної соціалізації, як-от: вибір ігор та іграшок (ігри в ляльки, дочки-матері, лікаря, вчительку або у війну, конструктори); рольові переваги під час ігор (хочуть бути матір'ю, вчителькою, господинею, медсестрою або командиром, розвідником, батьком); вибір середовища спілкування (надають перевагу групі своєї або протилежної статі, тяжіють до дорослих чоловіків або жінок); вибір видів діяльності (охоче займаються домашніми справами, надають перевагу «тихим» заняттям або виявляють інтерес до техніки, динамічних видів спорту, які вимагають сили, витривалості, агресивності); ставлення до свого зовнішнього вигляду (бажання одягати жіночі речі, використання косметики, красування перед дзеркалом або нехтування зовнішнім виглядом, відмова від прикрас, підсилення чоловічого стилю); фантазії та мрії (бажання бути схожим на літературного або кіногероя певної статі, уявлення себе в майбутньому при складанні оповідань, казок); рівень задоволеності соціальною роллю (захоплення стилем життя чоловіків або жінок, бажання змінити ім'я або навіть стать); стиль поведінки (плавність

ходи, м'якість жестикуляції, міміки та тембру голосу або розмашистість, різкість, настирність і незграбність)» (Мардахаєв, 2002).

У своєму дослідженні Н. Павлушенко наголошує на особливому значенні гендерної соціалізації для дітей молодшого шкільного віку. У процесі гендерної соціалізації на цьому віковому етапі закладаються навички взаємин дитини з дорослими, з однолітками своєї та протилежної статі. Гендерна соціалізація школярів початкової школи, на думку дослідниці, характеризується специфікою стосунків на різних типах взаємин, наприклад, дитина-дорослий, дитина-одностатеві ровесники, дитина-однолітки іншої статі. Тип стосунків – дитина-дорослий (педагог) має найважливіше значення для формування гендерної соціалізації молодшого школяра. Вчитель для учня початкової школи – не тільки приклад, взірець поведінки, а й ідеал. Тому, позитивній гендерній соціалізації сприятиме розвиток взаємостосунків педагогів з дітьми не тільки на рівні функціонально-рольового типу (ділового, офіційного), але й особистісно-інтимного (довірливого, поважливого), коли підкреслюються якості, особливості і гідність кожної дівчинки і кожного хлопчика (Павлушенко, 2011, с. 175).

В аспекті дослідження варто також звернути увагу на підліткову стадію гендерної соціалізації, яка виявляється вирішальною у формуванні гендерного типу особистості. Це обумовлюється тим, що у підлітковий період формується зріла гендерна ідентичність як усвідомлення індивідом своєї статевої належності, як суб'єктивне осмислення, переживання статевої ролі, яке виявляється у єдності статевого усвідомлення та поведінки. На переконання А. Мирошнеченко, особливістю підліткового періоду є те, що до сім'ї приєднується такий інститут гендерної соціалізації, як школа, а провідною діяльністю стає спілкування з однолітками. В період статевого дозрівання посилюється гендерна сегрегація, яка загострює почуття належності до групи однолітків певної статі. В процесі спілкування в таких групах відбувається самоствердження підлітків та формування їх статевого Я (Мирошнеченко, 2014, с.17).

Отже, гендерна соціалізація дітей на всіх етапах дитинства – «процес і результат загального й психосексуального розвитку особистості, індивідуальності дівчинки/хлопчика відповідно до вікових особливостей дорослішання, в реальній життєдіяльності, що здійснюється в системі взаємин з дорослими, однолітками своєї й протилежної статі та самим собою» (*Bilavych Halyna, Korinna Hanna, Karnaukh Lesia, 2018*).

Віддаючи належне дослідженням у сфері означеної проблеми, вважаємо за необхідне зупинитись на аналізі питання гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, де наявні проблеми, що ускладнюють процес формування особистості як представника певної статі. Звуженість соціального оточення в інтернатних закладах, брак соціально-адекватних моделей гендерної поведінки, дотримання статевих стереотипів у практиці виховної роботи з депривованими дітьми сприяють формуванню особливого типу особистості, який має труднощі з гендерною ідентичністю, переживає невідповідність гендерним ролям і стереотипам, характеризується агресивністю в разі фрустрації потреб, труднощами у виборі лінії гендерної поведінки (*Рогальська-Яблонська, Білик, 2018*).

Отже, серед типових характеристик процесу гендерної соціалізації вихованців інтернатного закладу можна виокремити такі:

- відсутність базису для засвоєння гендерних моделей поведінки. Сім'я як первинний інститут гендерної соціалізації, сприяє формуванню гендерних стереотипів, які полегшують процес статево-рольової орієнтації дитини в соціумі. Важливими є перші (несвідомі) батьківські установки до дитини залежно від її статі – закріплення статево зумовлених психологічних характеристик та якостей, сімейних і соціальних ролей. Дослідники, які з одного боку вважають наявність гендерних стереотипів негативним явищем, з іншого – підкреслюють позитивну функцію таких стереотипів у період первинної соціалізації дитини, що задає «вектор» її особистісного розвитку та сприяє гендерній та особистісній самоідентифікації. Тому, поза сімейним

вихованням відсутність зазначених умов може спровокувати віктимізацію особистості та її поведінки;

- висока залежність дитини від середовища інтернатного закладу. Згідно з твердженням І. Кона, якщо школа і батьківська сім'я є відносно автономними інститутами соціалізації, які не мають чітко вираженої ієрархічної системи у процесі соціалізації особистості дитини, то для дитини поза сімейним оточенням інтернатний заклад виступає структурованим об'єднанням; і школи (як місця навчання) і інтернату (як аналогу сім'ї - місця спільного проживання). Таким чином звужуються механізми соціалізації дитини, що пропорційно посилює її залежність саме від інтернатного закладу як соціального інституту;

- заміна ролей агентів первинної соціалізації вторинними. Ролі трансляторів гендерних моделей у інтернатному закладі починають виконувати дорослі (вихователі, вчителі тощо), які належать до вторинних агентів соціалізації, вплив яких на дитину має бути опосередкованим. Однак система організації освітнього процесу у закладах інтернатного типу побудована таким чином, що дорослі вимушені виконувати роль первинних агентів соціалізації - батьків. Водночас, така штучна імітація сімейних та соціальних стосунків викривлює уявлення дитини про норми та зразки поведінки у сім'ї і суспільстві, що видозмінює усі соціалізаційні процеси, у тому числі гендерну і особистісну самоідентифікацію дитини; підміна наслідування природної (автентичної) поведінки дорослих професійно-зорієнтованою. Вихованці інтернатних закладів спостерігають за дорослими при виконанні ними професійних ролей, тобто специфіка закладу сприяє наслідуванню його вихованцями лише статусної й професійної комунікацій (моделі поведінки) на відміну від дітей, які соціалізуються в сімейному оточенні, та мають змогу наслідувати сімейно-родинні комунікації, дружні комунікації, сусідські комунікації;

- фемінізація кадрового складу інтернатних закладів, у яких працюють переважно жінки, що значно утруднює статево-рольову ідентифікацію та

гендерну соціалізацію як хлопчиків, так і дівчаток. Відсутність можливостей спостерігати та переймати специфіку поведінки дорослих обох статей, а також відповідні особливості комунікативної взаємодії між статями не дозволяють формуватися уявленнями про мужність та жіночність, ускладнюється розуміння еталонів «справжніх» чоловіків та жінок, що ускладнює процес статевої ідентифікації дітей-сиріт та видозмінює процес їхньої гендерної соціалізації;

- нівелювання особистісного прояву вихованця, що ускладнює процеси його самоідентифікації та формує конформну поведінку і так зване почуття «Ми», на противагу «Я». Колективний стиль життя у інтернатному закладі переважає над індивідуальним, що, з одного боку, сприяє процесу соціалізації дітей з інтернатних установ, а з іншого ускладнює його через відсутність власного простору, власних речей, свободи для переміщення, свободи для вибору темпу, розкладу і форм дозвіллєвої діяльності, що не забезпечує такої важливої складової соціалізації як індивідуалізація. Особливо важливим цей фактор виступає у підлітковому віці, на який припадає вирішальна стадія формування гендерної ідентичності (Е. Еріксон);

- стереотипізований вплив групи на поширення девіантних форм поведінки вихованців інтернатних закладів. Група однолітків є провідним чинником соціалізації для дитини підліткового віку, у тому числі носієм зразків гендерної поведінки. Для підлітків надзвичайно привабливими є моделі поведінки дорослих, які часто стереотипізовано сприймаються ними у викривленій формі через девіантні способи поведінки - вживання алкоголю, тютюнопаління, агресивність, активне сексуальне життя та інше. Хлопці-вихованці, внаслідок специфіки організації життя у інтернатному закладі, об'єктивно неспроможні реалізовувати інші маскулінні форми поведінки крім девіантних, оскільки у них відсутні уявлення-зразки про соціальні моделі поведінки дорослих чоловіків. Видозміна гендерної соціалізації дівчат підліткового віку внаслідок низької фемінності також сприяє залученню їх до девіантного способу життя та виступає необхідною умовою успішної

комунікативної і статусної реалізації себе у групі однолітків (Рогальська-Яблонська, Білик, 2018, с. 74).

Звуженість соціального оточення в інтернатних закладах, брак соціально-адекватних моделей гендерної поведінки, дотримання статевих стереотипів у практиці освітньо-виховної роботи з депривованими дітьми створюють несприятливі умови для успішної соціальної адаптації вихованців до самостійного життя, сприяють виникненню проблем з гендерною ідентифікацією, усвідомленням свого гендерного «Я» (Рогальська-Яблонська, Білик, 2018, с.74).

Підсумовуючи результати проведеного аналізу, **гендерну соціалізацію вихованців закладів інтернатного типу** визначаємо як процес засвоєння вихованцями гендерних ролей та їхньої гендерної самоідентифікації в умовах освітнього середовища інтернатного закладу, яка зумовлюється його специфічними особливостями – заміщенням головного інституту гендерної соціалізації - родини - освітнім закладом, що призводить до деформації процесу гендерної соціалізації його вихованців.

Надалі вважаємо за необхідне визначити складники процесу гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, серед яких виокремлюємо такі: «гендерна ідентичність», «статева диференціація», «гендерні ролі» та «гендерні стереотипи» (рис. 1.1).

Гендерна ідентичність має важливе значення для особистості, оскільки поза нею не може бути повноцінної особистості ні в психологічному, ні в соціальному плані. Ввійти в суспільство індивід може лише за умови набуття статевої належності, зарахування себе до чоловічої або жіночої статі та намагаючись переконати в цьому оточення (Москаленко, 2008, с. 450).

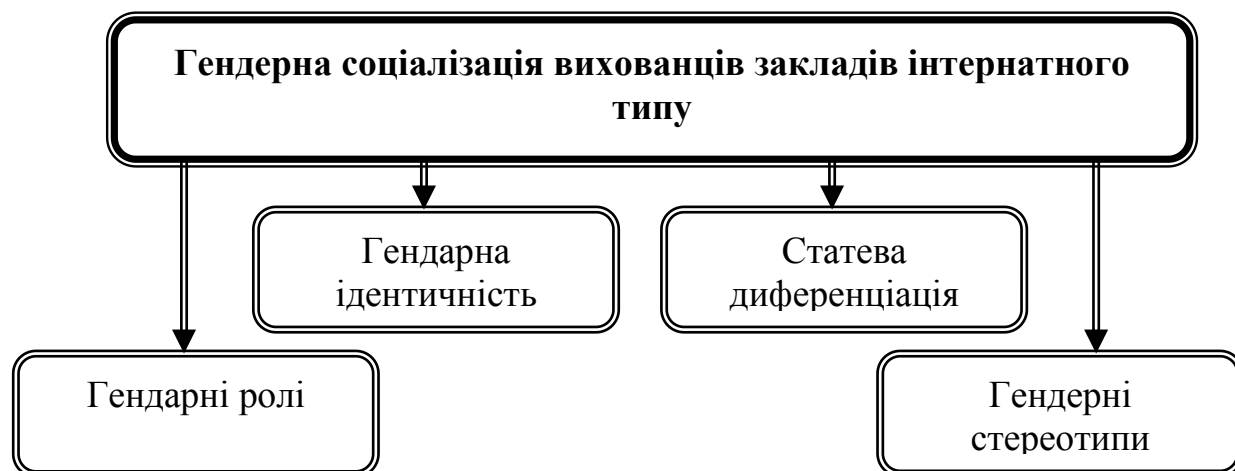


Рис. 1.1. Складники процесу гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу

Під гендерною ідентичністю розуміють глибокі внутрішні та індивідуальні почуття людини, які можуть відповідати чи не відповідати її статі, отриманій при народженні, включаючи особисте відчуття тіла, одяг, розмову та манери. Гендерна ідентичність може змінюватися протягом життя і може виражатися в кілька способів та форм. Сюди входять зовнішні соціальні маркери, такі як ім'я, одяг, зачіска, голос та інша поведінка. Деякі люди можуть виражати різні гендерні ідентичності в різних ситуаціях.

Узагальнивши підходи вчених до розуміння гендерної ідентичності, Т.Кубриченко узагальнила їх таким чином: «науковці визначають гендерну ідентичність частковим випадком особистісної самоідентичності (Е. Соколова, Н. Бурлакова, Ф. Леонтіу); однією зі структур самосвідомості (С. Іванченко), її аспектом, що описує переживання людиною себе як представниці певної статі; процесом усвідомлення і прийняття визначень мужності і жіночності, існуючих у межах певної культури (І. Кльоцина); ототожненням себе з певною статтю, ставленням до себе як до представника певної статі, освоєння відповідних їй форм поведінки й формування

особистісних характеристик (Т. Бендас); елементом его-ідентичності (С. Іванченко); усвідомленням особистістю свого зв'язку з культурними визначеннями мужності і жіночності (О. Вороніна); однією із базових характеристик особистості, що формується в результаті психологічної інтеріоризації чоловічих і жіночих рис, у процесі взаємодії Я та інших, у ході соціалізації (Н. Гафізова); ступенем усвідомлення або визнання індивідом факту прийняття певних гендерних ролей (Д. Мацумото); усвідомленням своєї приналежності до чоловічої або жіночої статі (І. Кон). (*Кубриченко, с.329*).

Гендерна ідентичність має декілька аспектів, а саме: 1) адаптаційна ідентичність – це усвідомлення особистістю співвідношення своєї реальної поведінки з поведінкою інших чоловіків і жінок; 2) цільова концепція «Я» – це набір індивідуальних установок чоловіка або жінки на те, якими вони повинні бути; 3) персональна ідентичність – це особистісне співвідношення себе з іншими людьми; 4) его-ідентичність – це глибинне психологічне ядро усвідомлення того, що саме означає для себе особистість як представник певної статі (*Москаленко, 2008, с.450*).

Головним механізмом формування гендерної ідентичності є ідентифікація. Ідентифікація – це один із суттєвих механізмів формування ідентичності особистості, зокрема, – гендерної ідентичності. Завдяки механізму ідентифікації з раннього дитинства у дитини починають формуватись статеві риси особистості і поведінкові стереотипи, статево рольова ідентичність і ціннісні орієнтації (*Москаленко, 2008, с.450*).

Гендерні уявлення є невід'ємним компонентом гендерної ідентичності особистості, вони активно формуються саме у дошкільному віці. Гендерні уявлення – це первинні знання, які є основою гендерної ідентичності. Вони відображають узагальнений образ маскулінності, фемінінності, андрогінності, статевої недиференційованості, які засвоюються в процесі гендерної соціалізації. Завдяки сформованим гендерним уявленням особистість набуває індивідуального гендерного досвіду, що відображається

в поведінкових, емоційних, мотиваційних проявах особистості. Гендерні уявлення засвоюються на когнітивному рівні у вигляді схем, латентних утворень, які є орієнтирами для дошкільника у двоїстому світі чоловічих та жіночих речей. Гендерні уявлення дитини формуються не самі по собі, а під впливом гендерних стереотипів, установок, знань, суджень, цінностей, які має кожне конкретне суспільство, нація, народ і несвідомо чи свідомо прищеплює їх своїм нащадкам (Малкович, с. 142-143).

Отже, на підставі аналізу наукової літератури, встановлено, що «гендерна ідентичність – це аспект самосвідомості, що описує переживання людиною себе як представника певної статі. Це одна з базових характеристик особистості, що формується в результаті психологічної інтеріоризації чоловічих чи жіночих рис, у процесі взаємодії «Я» та інших, у ході соціалізації» (Ткаліч, 2011, с.11).

Підхід до гендеру як сукупності соціальних ролей, приписуваних індивідові, передбачає певну відмінність між чоловічим і жіночим набором соціальних ролей, яку дослідники називають **статевою диференціацією**.

Суть статевої диференціації особистості, на думку В. Абраменкової, «полягає в становленні психологічної статі дитини, яке засноване на статево-рольовій позиції особистості, що реалізовується нею в спілкуванні і діяльності» (Абраменкова, 2003). Унаслідок цього процесу, «біологічна стать у ході соціалізації превалює, що призводить до усвідомлення суб'єктом статевої приналежності, формування статевої ідентичності і відповідної новій культурі статево-рольової орієнтації і зразків поведінки. Статева диференціація у психологічному сенсі впливає на особистість, лише будучи включеною в її діяльність, особливо у спільну діяльність з іншими. Сутність діяльнісного підходу до проблеми статевої диференціації в тому і полягає, щоб визначити місце і роль спільної діяльності у становленні психологічної статі особистості як у контексті онтогенетичного розвитку індивіда, так і в історико-культурному аспекті його формування та функціонування

відповідних норм і зразків статево-рольової поведінки» (Корінна, 2015, с. 70).

Особливий інтерес у руслі вивчення питання статевої диференціації становлять ідеї І. Кона, який дійшов висновку, про те що «маскулінність і пов'язані з нею соціальні очікування (експектації) є похідними не від властивостей індивіда, а від особливостей чоловічої соціальної ролі» (Кон, 2003, с.22). У зв'язку з цим, соціолог звертав увагу саме на соціокультурні стереотипи й норми, стилі соціалізації тощо, які є важливими для формування маскулінних і фемінних рис індивіда.

Статеву диференціацію В. Москаленко визначає, як «сукупність генетичних, морфологічних і фізіологічних ознак, на основі яких розрізняється чоловіча і жіноча стать. Статева диференціація – це універсальна властивість живого, пов'язана з функцією відтворення собі подібних. У людини статева диференціація обумовлена соціокультурно» (Москаленко, 2008, с. 400). Потрібно відзначити, що при розкритті значення статевої диференціації важливим, на думку науковця, є той факт, що «бути чоловіком або жінкою – це не просто бути людиною з жіночою або чоловічою анатомією чи фізіологією; одного цього недостатньо. В. Москаленко вказує на необхідність, по-перше, щоб людина сама відчувала себе представником чоловічої або жіночої статі, а по-друге, щоб це відчуття було в гармонії з певними соціокультурними експектаціями відносно прийнятих у суспільстві зразків поведінки і зовнішнього вигляду чоловічого й жіночого, яке воно приписує індивідам» (Москаленко, 2008, с. 323–324).

Резюмуючи викладене, підкреслимо, що питання статевої диференціації недостатньо вивчене і досить часто є суперечливим. Окрім того, статева диференціація особистості формується під впливом соціального оточення в процесі гендерної соціалізації, існує в системі певної статевої символіки та стереотипів маскулінності та фемінності.

Гендерна роль у словнику гендерних термінів трактується як «нормативний різновид поведінки людини в суспільстві, що очікується та вимагається від неї як від представника/-ці конкретної статі. Гендерні ролі обумовлені диференціацією людей у суспільстві за ознакою статі. Гендерна роль – диференціація діяльності, статусів, прав і обов’язків залежно від їх статевої приналежності. Гендерні ролі – вид ролей соціальних, вони нормативні, висловлюють певні соціальні очікування (експектації), проявляються в поведінці. На рівні культури вони існують у контексті певної системи статевої символіки та стереотипів маскулінності та фемінності. Гендерні ролі завжди пов’язані з певною нормативною системою, яку особистість засвоює і відбиває у своїй свідомості та поведінці» (*Словник гендерних термінів, 2016*).

Протиставлення «чоловічого» і «жіночого» світів прописане у специфічних гендерних приписах і обов’язках чоловіків і жінок, а також пов’язаних з ними гендерних стереотипах. Сукупність норм, що вміщують узагальнену інформацію про властивості, притаманні кожній статі, на думку В. Москаленко, називаються гендерними ролями. Науковець зазначає, що «суспільство через гендерні ролі формує психологічні якості індивідів, заохочуючи розвиток одних і гальмуючи інші. Через гендерні соціокультурні конструкти суспільство детермінує також стиль поведінки, стиль одягу, форму спілкування особистостей. В цьому розумінні бути чоловіком або жінкою означає виконувати ту чи іншу гендерну роль, яка нав’язується індивідові на підставі його біологічної статі. Гендерна поведінка здебільшого базується на тому, як особистість сприймає вимоги до своєї гендерної ролі. Люди, що підкреслюють маскулінні або фемінні риси, використовують ролі, які вони вважають важливими в суспільстві. Від чоловіків очікується велика частота виявлення маскулінної поведінки, а жінки повинні детермінувати ремінну поведінку» (*Москаленко, 2008, с.425*).

Основою формування гендерних ролей виступав розподіл праці за статевою ознакою, критерієм якого історично була й досі великою мірою

залишається біологічна здатність жінок до дітонародження, хоча в сучасних суспільствах давно відпала потреба розподіляти працю на такій підставі.

Зміни в гендерних ролях часто відбуваються під впливом змін в економічних, природних або політичних умовах, зокрема під впливом заходів економічного розвитку, структурної перебудови або інших національних або міжнародних чинників. Гендерні ролі чоловіків і жінок в певному соціальному контексті можуть бути гнучкими або жорстко закріпленими, схожими або різними, взаємодоповнюючими або такими, що суперечать одна одній. І жінки, і чоловіки в суспільстві виконують декілька ролей – продуктивну, репродуктивну і суспільну. Оскільки історично чоловікам і жінкам у суспільстві належать різні ролі, вони часто стикаються з абсолютно різними культурними, інституційними, фізичними і економічними обмеженнями, багато хто з яких йде своїм корінням у системні упередження і дискримінацію (*Глосарій основних гендерних понять*).

З погляду соціального конструктивізму не існує універсальної чоловічої чи жіночої ролі. Гендерні ролі, виконання яких очікується від жінок чи чоловіків, суттєво диференціюються класовою, расово-етнічною, віковою, регіональною належністю людини. Гендерні відносини, статусно-рольова взаємодія між індивідами має об'єктивно-суб'єктивний характер. Кожна людина народжується й соціалізується в суспільстві, де вже до неї і без неї сформувалися соціальні цінності й норми, що містять приписи та заборони щодо гендерно-диференційованої поведінки, визначають зміст гендерних ролей і стереотипів. Тому характер гендерно-рольових відносин сприймається як об'єктивна зовнішня даність. Проте ці відносини не мають іншої реальності існування, окрім як повсякчасно відтворюватися, створюватися і конструюватися в процесі безпосередньої взаємодії між індивідами як наділеними свідомістю суб'єктами такої взаємодії, здатними не лише механічно відтворювати до них створені цінності та норми, а й свідомо змінювати ціннісно-нормативний характер взаємовідносин, зміст соціальних очікувань і стереотипів (*Глосарій основних гендерних понять*).

Здійснений аналіз, дає змогу дійти висновку, що гендерні ролі – це «прищеплені навички поведінки в певному суспільстві, общині або соціальній групі, де люди традиційно сприймають якісь види діяльності, завдання і обов'язки як чоловічі або жіночі. Такі уявлення залежать від віку, класової, кастової, расової, етнічної приналежності, культури, релігії та ін. ідеологічних переконань, а також від географічних, економічних і політичних умов» (*Глосарій основних гендерних понять*).

Зважаючи на специфіку предмета дослідження, також вважаємо за необхідне розглянути сутнісний зміст категорії «гендерні стереотипи», яка на нашу думку є ще одним із компонентів процесу гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Під **гендерними стереотипами** розуміють «спрощені, схематизовані образи чоловіка і жінки. Стереотип – це образ, полярний за знаком оцінки, жорстко фіксований, що не припускає навіть найменшого суніву в його істинності, спонукаючи до сурового однозначного дійства. В суспільній свідомості гендерні стереотипи функціонують у вигляді стандартизованих уявлень про модель поведінки і риси характеру, які відповідають поняттям «чоловіче» і «жіноче» (*Москаленко, 2008, с. 416-417*). Гендерні стереотипи функціонують на рівні буденної свідомості і виявляються оцінкою людини як статі через поширення на неї характеристик певної статевої групи, завдяки приписуванню загальних протилежних характеристик всім представникам чоловічої або жіночої статі без достатнього усвідомлення можливих відмінностей між ними. Як і будь-які інші (вікові, расові, етнічні, культурні та ін.), гендерні стереотипи мають позитивні та негативні аспекти. Серед позитивних аспектів науковці вказують на те, що «гендерні стереотипи допомагають легше сприймати дійсність, орієнтуватись у різних обставинах та життєвих ситуаціях без докладання додаткових зусиль». Негативним у гендерних стереотипах вони вважають «спричинення “психологічного тиску на розвиток особистості чоловіка і жінки”, відсутність “чіткого уявлення про нові реальні процеси, об’єктивну їх оцінку, стримування змін, формування

несприйняття нового та ін.»» (Котова-Олійник С., Стельмах Б, Ярош О., 2013, с.70).

Гендерні стереотипи оцінюються за такими категоріями: особливості зовнішнього вигляду; риси характеру, що відбивають ставлення до людей; ділові риси, пов'язані з трудовою діяльністю; інтелектуальні особливості, здібності, інтереси; традиційне розуміння маскулінності-фемінності; риси, пов'язані з подружньо-батьківськими ролями чоловіків і жінок (Городнова, 2008, с. 22).

Гендерні стереотипи умовно можна поділити на три групи: стереотипи, що стосуються рис характеру, особливостей поведінки чоловіків і жінок – нормативні уявлення про соматичні, психічні, поведінкові якості; стереотипи, пов'язані із закріпленням сімейних і професійних обов'язків у співвідношенні зі статтю (Медіна, Назарова, 2015, с. 128).

Таким чином, гендерні стереотипи – це «схематизовані, емоційно забарвлені, стійкі, прийняті образи чоловіків і жінок, що поширюються на всіх представників соціальних груп» (Городнова, 2008, с. 21). Підсумовуючи все вище сказане, доходимо висновку про те, що орієнтація країни до європейського освітнього простору вимагає перебудови національної системи освіти, зокрема це стосується і закладів інтернатного типу. Так вона має бути зорієнтована на проблемі гендерної збалансованості в українському суспільстві, як одного з індикаторів визнання її як розвиненої держави, та на питанні інтеграції гендерного компонента, як нової парадигми у системі освіти. В цьому аспекті важливим вважаємо питання розробки ефективної освітньої системи освіти в закладах інтернатного типу, яка була б спрямована на виховання й навчання вихованців та їхню соціалізацію на засадах впровадження гендерного підходу в освітній процес таких закладів освіти, створення умов для розвитку індивідуальних здібностей кожної дитини, усвідомлення проблем гендерного паритету.

У зв'язку із цим набуває актуальності питання підготовки майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти та формування їхньої

готовності професійно здійснювати процес гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, що буде описано в наступному підрозділі дисертаційної роботи.

1.2. Підготовка соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу в практиці сучасної вищої школи

Трансформація суспільного устрою в Україні зумовлює зміни в культурі, освіті, духовному становленні молодого покоління. Адже в умовах глибоких перетворень у країні, які супроводжуються великою кількістю соціальних, економічних, морально-психологічних та інших проблем, допомога дітям, які соціалізуються в закладах інтернатного типу, на переконання вчених, є актуальним завданням сьогодення. Погоджуємося з М. Черепанею, що заклади інтернатного типу «завжди відігравали і відіграють важливу роль у розвитку педагогічної теорії і практики, оскільки вони є складовою частиною процесу вдосконалення системи освіти. Оптимізація діяльності закладів інтернатного типу на сучасному етапі можлива тільки на основі ретельного дотримання норм українського законодавства» (Черепаня, 2017, с. 69).

Різноманітні проблеми навчання, виховання та соціального становлення особистості в закладах інтернатного типу знайшли своє відображення в роботах як вітчизняних (Л. Бернадська, Л. Волинець, В. Вугрич, Я. Гошовський, Л. Канішевська, О. Кізь, О. Кузьміна, С. Курінна, А. Поляничко, І. Рогальська-Яблонська, Н. Султанова, Г. Хархан та ін.), так і зарубіжних (О. Алексєєнкова, О. Гаврилова, В. Денискіна, Й. Лангмейер, З. Матейчек, М. Наумов, П. Обіух, А. Прихожан, О. Соловійова, Н. Толстих, Н. Щелованов та ін.) дослідників. Нині заклади інтернатного типу сформувалися як цілісна система реабілітації дітей з різноманітними

труднощами, але все ж таки у них наявна низка проблем, які потребують негайного вирішення.

Водночас, варто заважи на зміни в системі інституційного догляду, що декларовані Національною стратегією реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017–2026 роки щодо альтернативного, наближеного до сімейних форм, утримання й виховання дітей означеної категорії. Реформування системи інституційного догляду та виховання дітей підсилює актуальність соціалізації вихованців в умовах трансформаційних змін й оновлених форм державної опіки. В аспекті цього погоджуємося із думкою Н. Султанової, яка стверджує, що «процес реформування інтернатних закладів освіти потребує тривалого часу й доопрацювання нормативно-правового і методологічного забезпечення з метою його запровадження на всій території країни. Однак вихованці, які залишаються в інституційних установах, продовжуватимуть потребувати від держави забезпечення їхнього соціального виховання, яке б відповідало вимогам часу, інтересам і можливостям дітей» (Султанова, 2018, с. 2).

Докторське дослідження Н.Султанової, присвячене дослідженню теорії і практики соціального виховання дітей в інтернатних закладах освіти України (1956 – початок XXI ст.) дозволило авторці виокремити позитивний ретроспективний досвід соціального виховання учнів інтернатних установ та окреслено можливості імплементації продуктивних ідей в умовах реформування інституційних закладів утримання й виховання дітей (Султанова, 2018. с.28). На переконання дослідниці, «соціальне виховання дітей-сиріт, дітей, позбавлених батьківського піклування, дітей з особливими освітніми потребами й інших категорій дітей, які опинилися у складних життєвих обставинах і вимушені зростати, розвиватися й виховуватися в системі державних інституційних закладів, буде ефективним за умов реактуалізації педагогічних надбань із досвіду застосування продуктивних виховних інструментів, упровадження організаційних форм і дієвих методів впливу на гармонійний розвиток особистості дітей, їх самосвідомості,

громадянської позиції, моральних якостей, сімейних цінностей і здатності й готовності до адекватного виконання соціально-очікуваної ролі» (Султанова, 2018, с.29). Погоджуємося із думкою Н. Султанової, що «реформування й модернізація інтернатних установ в Україні має відбуватися в напрямку від оптимізації системи соціального виховання в них дітей до реструктуризації державних інституцій. Цей процес, ураховуючи його тривалість, повинен супроводжуватися забезпеченням актуальної системи соціального виховання дітей, яка б відповідала вимогам часу й інтересам і можливостям самореалізації дітей» (Султанова, 2018, с. 29). А відтак, на сьогодні не втрачає актуальності проблема підготовки соціальних педагогів до соціально-педагогічної діяльності в закладах інтернатного типу.

Слово «інтернат» походить від латинського слова «internus», що в перекладі означає внутрішній. Школа-інтернат за педагогічним словником визначається «як загальноосвітня школа, в якій діти навчаються і живуть». Саме в такому розумінні «школи-інтернату», починаючи з 1956 року в Україні приступили до створення загальноосвітніх шкіл-інтернатів, як навчально-виховних закладів нового типу (Покась, 2012, с. 9). Наразі всі існуючі системи інтернатної освіти за останні десятиріччя ХХ століття відчули необхідність принципових змін і реформацій. Країни Східної Європи, в тому числі держави колишнього СРСР, вийшли на етап модернізації систем інтернатної освіти в другій половині 90-х років ХХ століття. Ми є свідками, а разом і учасниками формування нового типу відношення держави і суспільства до інтернатних закладів; формується принципово інша система освіти (Покась, 2012, с. 10).

Суть нинішнього періоду полягає в тому, що він носить перехідний характер. Його часова тривалість залежить від багатьох факторів і сьогодні система інтернатних закладів переживає один із найскладніших періодів в своїй історії. Чітко накреслена часом необхідність побудови нового типу інтернатної освіти, яка б відповідала вимогам і літері міжнародних конвенцій. Можна назвати основні характерологічні ознаки системи

інтернатних закладів нового типу: охоплення освітою всіх без винятку дітей (в тому числі з будь-якими порушеннями у розвитку); вільний вибір форми організації освіти, типу освітнього закладу; рання діагностика і своєчасне визначення соціальних освітніх потреб дитини і сім'ї; спеціалізований освітній стандарт, який повинен передбачати відповідний освітній рівень дитини і досягнень освітніх компетенцій; створення освітніх закладів комбінованого типу, а звідси професіональний супровід дітей з інвалідністю, консультації для батьків, вчителів масових шкіл; підготовка спеціалістів, які сприймуть нову систему інклюзивної освіти (*Покась, 2012, с. 10*).

Реформування освітньої галузі в Україні зумовило необхідність модернізації системи освіти, в тому числі й закладів інтернатного типу. Концептуальні засади щодо діяльності таких закладів ґрунтуються на положеннях Конституції України, Конвенції ООН «Про права дитини», Законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про загальну середню освіту», «Про охорону дитинства», а також регулюються актами Президента України та Кабінету Міністрів України, іншими законодавчими актами в галузі освіти і охорони дитинства, нормативно-правовими актами Міністерства освіти і науки України, міністерств та інших центральних органів виконавчої влади, рішеннями місцевих органів виконавчої влади та органів місцевого самоврядування. Названими державними документами законодавчо закріплені прогресивні зміни, які відбулися в освітній політиці в період становлення української державності, і одночасно накреслені нові завдання для подальшого розвитку системи освіти загалом та закладів інтернатного типу зокрема (*Черепаня, 2017, с.70*).

За офіційними даними в системі інтернатної освіти перебуває 106 тисяч дітей, або 1,5% дитячого населення країни, з них лише 6 тисяч дітей, батьки яких померли або позбавлені батьківських прав. Усього в Україні діє 751 інтернатний заклад різного підпорядкування, з них 39 інтернатних закладів в системі охорони здоров'я, 132 - в системі соціального захисту і 580 - в системі освіти. В середньому в кожному закладі виховується

або утримується від 100 до 300 дітей. Для порівняння, в таких країнах Європи, як Австрія, Норвегія кількість дітей в інтернатних закладах складає 0,1%, у Польщі, Румунії, Чехії, Болгарії - 0,5%.

Згідно Положення «Про дитячі будинки і загальноосвітні школи інтернати для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», затверджену Наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, Міністерства соціальної політики України 10.09.2012 № 995/557, визначаються такі Головними завданнями інтернатних закладів є:

- забезпечення для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, умов проживання, навчання, виховання та розвитку, наближених до сімейних;
- забезпечення соціального захисту, медико-психолого-педагогічної реабілітації та соціальної адаптації вихованців з урахуванням стану здоров'я, індивідуальних особливостей психофізичного розвитку вихованців;
- забезпечення захисту прав дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, на належні умови проживання, виховання, здобуття певного рівня освіти, професійної орієнтації, соціальної адаптації та підготовки їх до самостійного життя та праці;
- формування правової культури, загальнолюдських цінностей;
- створення умов для збереження та підтримки родинних зв'язків дітей;
- сприяння влаштуванню дітей у різні форми сімейного виховання *(Положення, 2012)*.

На сьогодні у системі освіти України створені різні типи шкіл-інтернатів, вихованцями яких є діти і підлітки з певними соціально-психологічними проблемами у житті. Українське законодавство до закладів інтернатного типу, які підпорядковуються системі освіти, відносить:

- дитячі будинки для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування; загальноосвітні школи-інтернати;

- спеціалізовані школи-інтернати з поглибленим вивченням окремих предметів;
- спеціальні школи-інтернати для дітей, які потребують корекції фізичного чи (та) розумового розвитку;
- навчально-реабілітаційні центри та санаторні школи-інтернати усіх типів і форм власності (*Положення, 2012*).

Вихованцями інтернатного закладу, відповідно до Наказу, можуть бути такі категорії: діти-сироти; діти, відібрані у батьків за рішенням суду; діти, батьки яких позбавлені батьківських прав чи (або) засуджені, перебувають під арештом у період слідства, визнані недієздатними, перебувають на тривалому лікуванні, а також батьків, місцеперебування яких невідомо, чи з інших причин не беруть участі в утриманні та вихованні своїх дітей; підкинуті та безпритульні діти, які перебували в притулках для неповнолітніх, центрах соціально-психологічної реабілітації дітей (*Наказ, Положення, 2012*).

Звісно, і робота педагогів в установах інтернатного типу відрізняється від роботи їхніх колег у звичайних загальноосвітніх школах. Зважаючи на специфіку навчально-виховної аудиторії, підхід до роботи викладача і вихователя школи-інтернату повинен бути персоніфіковано-орієнтованим, психологічно-чутливим, емоційно виваженим у поєднанні з високим рівнем знань і вмінням донести й передати ці знання об'єктам освітнього процесу (частині дітей властива відсутність здібностей до навчання, несприйняття необхідності знань, неможливість чи небажання їх досягнути).

Поряд із педагогами закладів інтернатного типу, соціальний педагог є головним ініціатором гармонізації взаємин дітей та підлітків, сприяє ефективній їхній адаптації та соціалізації, сприяє гуманізації педагогічного та соціального середовища та ефективній співпраці педагогів та дітей. А сучасна ситуація, яка склалася в царині реформування освітньої галузі в Україні, наполегливо вимагає від системи вищої освіти підготовки фахівців нової формації, професійна діяльність яких має сприяти всебічному та

гармонійному розвитку вихованців, їхнього особистісному становленню та життєвому самовизначенню (*Доннік*).

Слід зауважити, що сучасний освітній процес усіх закладів освіти не можливий без участі висококваліфікованих спеціалістів – «соціальних педагогів, що впливають на взаємостосунки в учнівських, педагогічних колективах, сприяють залученню громадських, державних, молодіжних організацій до соціально-педагогічної діяльності, спрямованої на поліпшення процесу соціалізації учнів означених закладів, запобігання асоціальних проявів поведінки, припинення розповсюдження шкідливих звичок та суїцидальних намірів тощо» (*Доннік*). Дослідниця вбачає необхідність залучення соціальних педагогів до діяльності системи освітніх закладів поширенням явищ тривожності, агресивності, замкненості та пасивності учнів молодшої та старшої школи. Торкаючись функціональних обов'язків соціальних педагогів в системі закладів інтернатного типу, вона наголошує на специфіці діяльності фахівців, що визначається умовами проживання та виховання утриманців таких закладів у мережі соціальних установ. Саме тому соціальний педагог, на думку М. Донік, виступає одним із провідних фахівців у системі навчання та виховання вихованців закладів інтернатного типу (*Доннік*).

Як уважає О. Безпалько, соціальний педагог – це «спеціаліст, зайнятий у сфері соціально-педагогічної роботи або освітньо-виховної діяльності; який організовує соціально-педагогічну діяльність з особами різних вікових груп у різних соціокультурних середовищах з метою створення для них сприятливих умов соціалізації» (*Безпалько, 2009, с.79*). Це професійний працівник соціуму, «фахівець з виховної роботи з дітьми, їхніми батьками, дорослим населенням у сімейно-побутовому мікросередовищі та його оточенні; з підлітками, молодіжними групами та об'єднаннями, з організації культурно-дозвілєвої, фізкультурно-оздоровчої, трудової, ігрової та інших видів діяльності, групового спілкування, технічного, художнього та інших

видів творчості, дітей та дорослого населення у соціумі» (Міщук, 1997, с.131).

Окрім того, автори малої енциклопедії з соціальної педагогіки (Т. Алексєєнко, Т. Басюк, О. Безпалько) наголошують, що «соціальний педагог вивчає і використовує реальні можливості виховного потенціалу суспільства у зв'язку із системою соціальних чинників, серед яких – сім'я, громада, навчальний і трудовий колектив, друзі, неформальні групи, засоби масової інформації, мистецтво, політика, економіка, екологія» (*Соціальна педагогіка: мала енциклопедія, 2008, с.242*). Сучасні науковці вважають, що «соціальний педагог має володіти системою знань як із психології, медицини, педагогіки, так і права, адже сфера його діяльності є надзвичайно широкою, а міра відповідальності високою» (Шевченко, Гордєєва, 2014, с.76). У певному значенні соціальний педагог виконує роль універсала, проте його універсальність має досить чіткі предметні кордони, які визначаються змістом освітніх та виховних проблем учня та можливими шляхами їх вирішення (*Соціальна педагогіка: мала енциклопедія, 2008, с.250*).

На переконання Н.Сейко, соціальний педагог має широкий перелік посадових обов'язків, серед яких науковець вказує на такі:

- виявляти: сім'ї та окремих дітей та підлітків, які потребують соціального захисту; дітей, підлітків та дорослих, які потребують опіки та допомоги у влаштуванні в лікувальні та навчально-виховні заклади, отриманні матеріальної, соціально-побутової та іншої допомоги;
- встановлювати: причини утруднень, конфліктів, що виникають у навчальній та поза навчальній сфері, у сім'ї та ін.;
- сприяти: розв'язанню цих труднощів та конфліктів і гарантувати соціальний захист; спільній діяльності різних громадських та державних організацій і установ по наданню необхідної допомоги групам ризику;
- надавати допомогу в сімейному вихованні, діяльності педагогічних колективів;
- проводити психолого-педагогічні та соціально-педагогічні

консультації, виховну роботу з неповнолітніми важковиховуваними дітьми;

- брати участь у створенні центрів соціальної допомоги (всиновлення, піклування й опіка; соціальна реабілітація; притулки; молодіжні, підліткові, дитячі, сімейні центри; клуби, асоціації, об'єднання за інтересами та ін.). (Сейко, 2002, с. 64).

Соціальний педагог, відповідно до посадових обов'язків, вивчає психологічні, медичні, педагогічні особливості дітей та молоді; умови їх життя в мікросоціумі; виявляє інтереси, потреби, труднощі, проблеми, конфліктні ситуації, відхилення у поведінці дітей та молоді; надає їм своєчасну допомогу та підтримку; виступає посередником між особистістю та організацією, сім'єю, спеціалістами різних соціальних служб, відомств та адміністративних органів; здійснює реабілітацію дітей-інвалідів; організує роботу з дітьми та молоддю за місцем проживання; забезпечує соціальний супровід дітей-сиріт; працює у напрямку профілактики негативних явищ серед дітей та молоді (Галатир, 2012, с. 44).

До загальних якостей професійної діяльності соціального педагога, за Л. Завацькою, належать: 1) високий професіоналізм, компетентність у різноманітних проблемах, високий рівень загальної освіти і культури (у тому числі і духовної), володіння суміжними спеціальностями і знаннями з педагогіки, психології, юриспруденції та ін.; 2) доброта, любов до людей, душевність, доброзичливість, чуйність, бажання прийняти чужий біль на себе, милосердя, людяність, співпереживання і емпатія; 3) комунікабельність, уміння правильно зрозуміти людину і поставити себе на її місце, гнучкість і делікатність, тактовність у спілкуванні, вміння слухати, спроможність підтримувати іншого і стимулювати його на розвиток особистих сил. Уміння викликати довірливе ставлення до себе, організаційні здібності (Завацька, 2008, с. 16).

У зв'язку з викладеним вище, докладніше розглянемо професійну діяльність соціального педагога в закладах інтернатного типу, що зумовлено збільшенням кількості дітей, батьки яких з різних причин є усунутими від

їхнього виховання; ухилення або відсторонення батьків від виконання батьківських обов'язків стосовно неповнолітньої дитини, а також потреба вихованців у допомозі фахівців соціальної сфери у сприянні процесу гармонійної соціалізації та їхній підготовці до самостійного життя. Усе це вимагає відповідної професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти до роботи з вихованцями в закладах інтернатного типу. Ми поділяємо думку С. Курінної про те, що соціальний педагог закладу інтернатного типу – це «штатний чи позаштатний, офіційний чи добровільний сукупний суб'єкт соціально-педагогічної роботи, покликаний завжди репрезентувати інтереси дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, розкривати назустріч цим інтересам та потребам сукупний потенціал соціуму, різних інститутів суспільства, інтегрувати різноманітні суспільні впливи в забезпеченні їх доцільності на конкретному особистісному рівні вихованця дитячого будинку інтернатного або сімейного типу (Курінна, 2013). Провідним напрямом діяльності соціального педагога з вихованцями дитячого будинку, за глибоким переконанням С. Курінної, є «його діяльність у забезпеченні соціальної ідеології та політики трансформації закладу інтернатного типу в заклад сімейного типу з подальшою трансформацією останнього в прийомну сім'ю, що відповідає найбільш повному забезпеченню права кожної дитини на виховання в сім'ї. Ця робота здійснюється в рамках структури організаційних форм улаштування дітей, які залишилися без батьківської опіки» (Курінна, 2013, с. 19-20).

Ми повністю погоджуємося з думкою А. Поляничко про те, що «соціальний педагог повинен орієнтуватися на такі пріоритети: вірити в цінність кожної дитини; дотримуватися конфіденційності; не давати обіцянок, які не можна виконати; надавати усім працівникам закладу інформаційну та методичну підтримку, допомогу з питань захисту прав дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, їх соціальної адаптації» (Поляничко, 2013, с.408). Серед загальних принципів діяльності

соціального педагога щодо підготовки дітей до самостійного життя в закладах інтернатного типу, дослідниця виокремлює такі: «відповідність потребам (орієнтування змісту, форм і методів роботи на задоволення потреби дітей у набутті певних знань і навичок); комплексність (налагодження співпраці з іншими інституціями); реалістичність (планування реалістичних заходів, виконання посильних завдань); спрямованість на розвиток власної активності (робота в напрямі зміцнення суб'єктної позиції особистості – власної спроможності вирішувати проблеми в самостійному житті); практичність (акцентування уваги на тому, як і де можна використовувати отримані знання, вміння) тощо» (Полянничко, 2013, с. 406).

Отже, соціальний педагог, як один із суб'єктів соціально-педагогічної діяльності закладу інтернатного типу сприяє гармонійній соціалізації вихованців, їхньому повноцінному розвитку та забезпечує правову та психологічну захищеність. Саме від професіоналізму соціальних педагогів залежить успішність спільної роботи не лише усього колективу, а й усіх учасників освітнього процесу закладу інтернатного типу.

У процесі дослідження питання особливостей роботи соціальних педагогів в закладах інтернатного типу з дітьми сиротами та дітьми, позбавленими батьківської опіки, Ю. Поліщук визначив основні функціональні обов'язки соціального педагога в закладах інтернатного типу, зокрема: формування гуманного ставлення до вихованців, охорона їх прав, інтересів і здоров'я; забезпечення прав дитини, гідних умов життєдіяльності; забезпечення соціально-педагогічної підтримки вихованців; соціально-педагогічна реабілітація педагогічно занедбаних вихованців; посередництво між вихованцем і закладом, сім'єю та іншими соціальними інститутами; співпраця з опікунами, працівниками соціальних служб з метою сприяння в оволодінні професією, працевлаштування, забезпечення житлом, пенсіями та пільгами вихованців (Поліщук, 2014, с. 152).

Аналіз діяльності соціальних педагогів закладів інтернатного типу свідчить, що у реальній практиці вони виконують такі професійні функції:

охоронно-захисну функцію, спрямовану на реалізацію соціально-правового захисту своїх вихованців. Для успішного виконання цієї функції соціальний педагог має свідомо обирати та реалізовувати правовий механізм захисту прав та інтересів дітей-сиріт і дітей, які з різних причин залишились без батьківського піклування; у нього мають бути сформовані повноцінні правові знання міжнародного і національного законодавства щодо захисту і підтримки означеної категорії дітей; знання про правовий механізм професійної діяльності; вміння реалізовувати у своїй діяльності весь комплекс правових знань; вміння самотійно, шляхом самоосвіти, підвищувати рівень власної правової культури; мати чітке уявлення про необхідність організації правового виховання дітей-сиріт, яке сприятиме вдосконаленню правової культури кожного вихованця; організаційно-посередницьку функцію, яка забезпечує налагодження взаємодії соціального педагога із вихованцем, групою вихованців, педагогічним колективом, адміністрацією інтернатного закладу, державними та недержавними організаціями, до компетенції яких входить вирішення проблем означеної категорії дітей. Для успішної реалізації організаційно-посередницької функції важливо, щоб соціальний педагог розвивав власні комунікативні здібності, добре володів технікою міжособистісного спілкування; – соціально-терапевтичну функцію, сутність якої полягає у формуванні культури життєвого самовизначення вихованців закладу інтернатного типу, подолання негативних проявів особистості. Безперечно, важливість виконання означених функцій не викликає сумніву, оскільки саме соціальний педагог виступає посередником між особистістю вихованця та різними соціальними інститутами; саме соціальний педагог є захисником прав та інтересів дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, які виховуються у закладі інтернатного типу (Поліщук, 2014, с.153).

Працюючи за індивідуальною програмою розвитку вихованця (індивідуальним планом опіки), соціальний педагог, на переконання А. Полянничко, діє в тісній співпраці з усім педагогічним колективом:

заступником директора з виховної роботи, психологом, медичним працівником, вчителями та вихователями. Особливо акцентує дослідниця на співпраці соціального педагога з вихователями, оскільки саме вони впроваджують систему педагогічних впливів на дитину, ведуть щоденник педагогічних спостережень. Картина негативних, а також позитивних якостей дитини, що вимальовується з таких записів, дозволяє фахівцям спільно визначити доцільні форми й методи впливу на вихованця з метою соціально-педагогічного забезпечення його прав» (Полянничко, 2013, с. 404).

Соціальний педагог у закладах інтернатного типу, відповідно до положень чинного законодавства, може виконувати одну чи одночасно декілька ролей. Виходячи із класифікації груп, у які об'єднуються рольові репертуари, ролі соціального педагога можна розподілити таким чином: група посередницьких ролей – захисник прав та інтересів дитини; група практичних ролей – учитель соціальних умінь, консультант, агент з питань соціальних змін, організатор змістовного дозвілля; група сервісних ролей – керівник практики студентів.

Оскільки сфери, напрями та функції діяльності соціального педагога досить розмаїті, під час своєї роботи із соціальними сиротами, на думку І. Галатир, він виконує різноманітні професійні ролі, зокрема: *«посередника* (розв'язує проблемні ситуації між дитиною та групою однолітків, дитиною та батьками чи іншими дорослими), *адвоката* (захищає інтереси, законні права соціальних сиріт, базуючись на міжнародних та державних законодавчих документах), *помічника* (допомагає клієнтам розширювати свою компетентність у певному питанні, розвивати здатність знаходити оптимальне рішення у складній ситуації, активізувати внутрішні ресурси особистості), *консультанта* (дає клієнту інформацію стосовно окремих питань, пояснювати йому причини проблемної ситуації та пропонувати варіанти рішень), *психотерапевта* (використання різноманітних психотерапевтичних методів у процесі надання клієнту допомоги), *експерта* (постановка соціальних, групових та індивідуальних діагнозів і визначенні

методів компетентного втручання у конкретній проблемній ситуації), *аніматора* (організовує змістовне дозвілля вихованців, сприяє їхній самореалізації у різних видах творчої діяльності), *менеджера* (впроваджує різноманітні масові форми соціально-педагогічної роботи (благодійні акції, фестивалі, тематичні тижні, місячники тощо), ініціює участь дітей та дорослих в різноманітних соціальних проектах)» (Галатир, 2012, с. 47-49).

У визначенні ролей соціального педагога закладу інтернатного типу ми будемо опиратися на положення А. Полянничко, яка визначила низку таких ролей соціального педагога в закладах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування:

- *Захисник прав та інтересів дітей* – передбачає використання всього арсеналу правових норм для захисту вихованців, у тому числі притягнення до юридичної відповідальності осіб, які вдаються до прямих чи посередкованих протиправних дій щодо дитини. Основними завданнями соціального педагога в межах цієї ролі є: реалізація права дитини на проживання в сім'ї; захист житлових і майнових прав дітей; призначення та оформлення соціальних виплат вихованцям.

- *Агент з питань соціальних змін*. Соціальний педагог закладів інтернатного типу виступає одночасно у двох іпостасях: з одного боку, виявляє й аналізує потреби дітей, класифікує відповідні факти, оцінюючи їх причини та наслідки; з іншого – надає підтримку дітям, мобілізує й координує їх зусилля, особисто ініціює соціальні зміни в державних і громадських структурах. Під особливий контроль беруться діти, котрі щойно прибувають до закладу.

- *Консультант* – соціальний педагог використовує інформацію, спеціальні знання для надання допомоги дітям у розв'язанні їхніх життєвих проблем, а також організаціям, установам для налагодження ефективної взаємодії, розробки та реалізації різних соціальних програм. Індивідуальна й групова інформаційно-консультативна робота з вихованцями закладів інтернатного типу здійснюється з питань прав дитини, профілактики

шкідливих звичок, формування здорового способу життя, девіантної поведінки, подолання самотності, агресивності, життєвих криз та їх наслідків тощо. Соціальний педагог реалізує функцію примирення, вирішення конфліктів між дітьми, між дитиною та працівником закладу тощо.

- *Організатор змістовного дозвілля.* Метою виконання соціальним педагогом цієї ролі є розвиток потенціалу особистості вихованців щодо реалізації їхніх прав на відпочинок, дозвілля, права брати участь в іграх і розважальних заходах. Зміст виконання ролі – допомога у створенні та проведенні культурно-дозвіллевих програм, навчання дітей практичним навичкам дозвілля або їх удосконалення. Для реалізації права на збереження індивідуальності, права брати участь у культурному житті та займатися мистецтвом на базі закладів інтернатного типу створюються гуртки, клуби, інші творчі об'єднання дітей, керівництво одним із яких може взяти на себе соціальний педагог.

- *Керівник практики студентів.* Метою виконання соціальним педагогом ролі керівника практики студентів є залучення студентів до практичної професійної діяльності. У цьому напрямі завданнями фахівця можуть бути: розробка та реалізація програми практики; залучення студентів до різних видів професійної діяльності; спостереження за їхніми діями й оцінка рівня практичної компетентності; консультація щодо підготовки підсумкових звітів проходження практики.

- *Учитель соціальних умінь.* Підготовка вихованця інтернатного закладу до самостійного життя, його соціалізації у соціумі – ключовий вектор роботи соціального педагога щодо охорони прав дітей. Мета – навчити дітей мистецтву ефективної взаємодії з соціальним оточенням. Слід зазначити, що діяльність у цьому напрямі є досить різноманітною, оскільки вона пов'язана з формуванням умінь адаптації до самостійного життя. У процесі підготовки підлітків школи-інтернату до самостійного життя соціальний педагог повинен звернути увагу на необхідності нівеляції психологічної напруженості дітей перед виходом з інтернатного закладу;

формуванні навичок самостійного та відповідального прийняття рішень; вирішенні питань спілкування, налагодження контактів з іншими людьми, виходу з конфліктних ситуацій; оволодінні навичками самообслуговування, побутового забезпечення життєдіяльності (Полянничко, 2013).

В аспекті дослідження виокремлюємо ще одну роль соціального педагога в закладах інтернатного типу – агента гендерної соціалізації. Метою виконання соціальним педагогом цієї ролі є розвиток гендерної ідентичності вихованця закладу інтернатного типу. Здійснюючи гендерну соціалізацію вихованців, соціальний педагог повинен приділити увагу корекційній роботі, спрямованій на усунення порушень у гендерній ідентичності, виникнення якої обумовлюється порушенням дитячо-батьківських взаємин та браком соціально-адекватних моделей гендерної поведінки через використання індивідуальних форм взаємодії з дитиною з урахуванням її гендерно-типологічних особливостей, активізацію зовнішніх і внутрішніх резервів соціуму для гендерної соціалізації вихованців.

Усе вище сказане, уможливорює висновок про необхідність удосконалення змісту підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу з урахуванням нових реалій сьогодення, а саме: реформування системи інтернатних закладів, яка має на меті зменшити кількість дітей, які виховуються в інтернатах на 70%, хоча статистика показує збільшення їхньої кількості й нагальну протребу в них; збільшення кількості будинків сімейного типу і патронажних сімей; урахування процесу соціального становлення вихованців закладів інтернатного типу, їхнього гармонійного розвитку; створення спеціальних умов для реалізації власних образів «Я – хлопець / дівчина» у всіх сферах їхньої діяльності.

Підготовку соціального педагога Ю. Галагузова пропонує розглядати в контексті поняття «соціальна освіта», яке розуміється як професійна підготовка спеціалістів для роботи в соціальній сфері. Відповідно, означена підготовка соціальних педагогів є «складником соціальної освіти, має

багаторівневий і багатоаспектний характер, є процесом і результатом формування шляхом засвоєння системи знань, умінь та навичок, готовності до професійної діяльності в сфері соціального виховання і навчання, соціального захисту, підтримки, корекції та реабілітації» (Пюра, 2015, с. 14).

Цілком актуально звучить думка щодо підготовки соціальних педагогів Л. Міщик. Учена розглядає підготовку соціальних педагогів, як «процес формування фахівця нового типу, здатного швидко й адекватно реагувати на зміни, що відбуваються в суспільстві, компетентно вирішувати соціально-педагогічні проблеми в усіх типах та видах навчально-виховних установ і закладів соціальної роботи, на всіх рівнях управління. Зважаючи на це, соціальний педагог повинен не лише ефективно працювати з індивідом, групою, колективом, а й сприяти утвердженню чи зміні соціального статусу особистості, групи, колективу в суспільстві» (Міщик, 1999, с.14). Підготовку соціальних педагогів В. Поліщук визначає як «процес і результат оволодіння цінностями соціально-педагогічної діяльності, професійно необхідними знаннями, вміннями й навичками, професійно важливими особистісними якостями, що становлять основу формування готовності до професійної соціально-педагогічної діяльності» (Поліщук, 2003, с. 139).

Сучасна система професійної підготовки соціального педагога у закладі вищої освіти передбачає три основні перспективні підходи:

- зміщення акцентів на підготовку фахівця, здатного працювати безпосередньо з місцевими структурами, підготовка якого спрямована на виконання замовлень громади;

- космополітичний підхід – зміст професійної підготовки тісно пов'язаний із проблемами світового співтовариства, передбачає глобалізацію підготовки, розроблення міждержавних галузевих стандартів підготовки;

- розгляд професійної соціально-педагогічної роботи як інструмента структурованої соціальної допомоги, спрямованої на підготовку та перепідготовку фахівців соціально-педагогічної сфери відповідно до актуальних соціальних проблем (Пюра, 2015, с. 18).

Отже, підготовка фахівців соціальної сфери, в тому числі і соціальних педагогів до професійної діяльності – одна з головних умов подолання сучасних соціальних проблем, що існують у нашій державі. Проте Україна не має багатого досвіду в підготовці таких кадрів. На переконання О. Файчук, це можна пояснити тим, що професійна підготовка фахівців соціальної роботи розпочалася в нашій країні тільки на початку 90-х років і була пов'язана зі значними труднощами, які зумовлені, насамперед, відсутністю як практичного досвіду роботи в цій галузі, так і вагомих науково-теоретичних розробок з актуальних питань соціальної роботи й підготовки фахівців для соціальної сфери (Файчук, 2012, с. 299).

У цьому контексті, питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу є однією із актуальних наукових проблем. Така готовність соціальних педагогів до соціально-педагогічної діяльності з вихованцями в процесі їхньої гендерної соціалізації в закладах інтернатного типу дозволить створювати сприятливі умови для виховання та навчання дітей та підлітків, зорієнтовані на особистість вихованців відповідно до їхньої статі та їхніх гендерних особливостей, що дає змогу сформувати не лише їхню гендерну поведінку, а й характер.

Підсумовуючи результати проведеного наукового дослідження з питання підготовки соціальних педагогів, *підготовку майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу* визначаємо як багатоаспектний, цілеспрямований процес формування професійних умінь і навичок щодо способів та механізмів процесу гендерної соціалізації вихованців в освітньому середовищі закладів інтернатного типу.

Водночас, результати аналізу вище зазначених джерел дають підстави стверджувати, що проблемі підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу не приділено належної уваги. У результаті залишаються теоретично нез'ясованими зміст і структура готовності соціальних педагогів до роботи із вихованцями в

процесі їхньої гендерної соціалізації, компоненти, критерії, показники та рівні такої готовності, а також соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу у процесі фахової підготовки студентів у закладах вищої освіти. Окрім того, слід наголосити, що недостатня орієнтація системи навчання і виховання вихованців, яка склалася в закладах інтернатного типу, зокрема, неврахування особливостей гендерної складової у процесі гендерної соціалізації особистості, зумовили потребу у вивченні проблеми готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, на чому і буде зосереджено нашу увагу в наступному розділі дисертаційної роботи.

Висновки до першого розділу

Актуалізація розробки проблем гендерної соціалізації особистості у сучасному суспільстві обумовлюється зміною уявлень про сам процес соціалізації, що викликана соціально-економічними, суспільно-політичними та демографічними перетвореннями сучасного суспільства. Оскільки гендерна соціалізація є складовою загальної соціалізації особистості, що здійснюється в певних соціокультурних умовах і залежить від рівня соціально-економічного розвитку, особливостей культури суспільства та конкретного способу життя, то цей процес також відрізняється певною своєрідністю. Прийняття і засвоєння особистістю певної системи статевої символіки та стереотипів маскулінності та фемінності формує статеву ідентичність і впливає на усі особливості її поведінки. У процесі гендерної соціалізації проходить становлення гендерної ідентичності особистості, формуються певна система цінностей, норм поведінки ролей, способу мислення чоловіків і жінок, закономірності статевої диференціації. У цьому процесі задіяно багато внутрішньо-особистісних і соціальних механізмів; процес засвоєння соціальних норм, правил, особливостей поведінки,

установок відповідно до уявлень про гендерну роль, її формування та призначення. Встановлено, що базовими категоріями гендерної соціалізації загалом є поняття «соціалізація», «гендер» і «гендерна соціалізація». На нашу думку, означені поняття є складовими єдиного процесу гендерної соціалізації особистості та цілком розкривають його сутнісний зміст.

Особливо складаним і важливим є процес гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, які, незважаючи на нову соціальну політику, держави не втратили свого соціально-педагогічного значення, залишаючись найбільш масовою формою державного піклування про дітей. *Гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу* – це процес засвоєння вихованцями гендерних ролей та їхньої гендерної самоідентифікації в умовах освітнього середовища інтернатного закладу, яка зумовлюється його специфічними особливостями – заміщенням головного інституту гендерної соціалізації - родини - освітнім закладом, що призводить до деформації процесу гендерної соціалізації його вихованців. Зауважимо, що соціалізація вихованців інтернатних закладів здійснюється в умовах дефіциту можливостей встановлення міцних і тривалих взаємин з різними агентами соціалізації; превалювання групової, а не індивідуальної, спрямованості виховних впливів, жорсткої регламентації поведінки вихованців. У структурі гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу виокремлено взаємопов'язані складники: *статева диференціація, гендерна ідентичність, гендерні стереотипи та гендерні ролі*. Зокрема, суть статевої диференціації особистості полягає в становленні психологічної статі дитини, яке засноване на статевому самосвідомості та ціннісних орієнтаціях, статево рольової позиції особистості, що реалізовується нею в спілкуванні і діяльності. Під гендерною ідентичністю розуміється глибокі внутрішні та індивідуальні почуття людини, які можуть відповідати чи не відповідати її статі, приналежній при народженні, включаючи особисте відчуття тіла, одяг, промову та манери. Гендерна роль визначається, як нормативний різновид поведінки людини в суспільстві, що очікується та вимагається від неї як від

представника чи представиці конкретної статі. Гендерні ролі обумовлені диференціацією людей у суспільстві за ознакою статі. Гендерні стереотипи – загальноприйняте консервативне оцінювання норм поведінки, схематизовані, спрощені уявлення про образи жінок і чоловіків, стандартизовані стійкі судження щодо моделей їхньої поведінки та рис характеру, яким відповідає поняття «жіноче» і «чоловіче» і які закріплюються у свідомості без урахування соціальних змін, суспільного розвитку і життєвих процесів.

Варто зазначити, що система навчання та виховання вихованців, яка склалася в закладах інтернатного типу, недостатньо зорієнтована на процес гендерної соціалізації особистості, а відтак, актуалізує потребу в орієнтації освіти на пошук нових підходів до виховання дітей як представників певної статі в процесі гендерної соціалізації, надання їм допомоги у процесі засвоєння гендерних ролей та соціального досвіду шляхом входження у суспільне середовище та систему соціальних зв'язків.

Сучасний етап формування готовності майбутніх соціальних педагогів до роботи з вихованцями в закладах інтернатного типу в процесі їхньої гендерної соціалізації характеризується недостатньою базовою підготовкою у сфері гендерної соціалізації вихованців, обмеженим рівнем теоретичних знань щодо гендерних особливостей дітей та їх соціальної ситуації розвитку. Саме тому, питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу є однією із актуальних наукових проблем.

У процесі дослідження уточнено сутність поняття *«підготовка майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу»*. Таку підготовку майбутніх соціальних педагогів ми розглядаємо як багатоаспектний, цілеспрямований процес формування професійних умінь і навичок щодо способів та механізмів процесу гендерної соціалізації вихованців в освітньому середовищі закладів інтернатного типу.

Результати дослідження матеріалів першого розділу висвітлено у публікаціях автора [18; 21; 22; 24; 25].

РОЗДІЛ 2

СТАН ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ ЗАКЛАДІВ ІНТЕРНАТНОГО ТИПУ

2.1. Компоненти, критерії, показники та рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців

Аналіз наукової літератури дозволив дійти висновку, що існує значна кількість теоретичного й емпіричного матеріалу, спрямованого на з'ясування сутності поняття «готовність». Водночас, незважаючи на значну його кількість і розповсюдження в психолого-педагогічних дослідженнях, її визначення й на сьогодні залишається неоднозначним через наявні психологічні, теоретичні й практичні аспекти.

Психологи і педагоги стверджують, що в основі будь-якої діяльності лежить готовність людини до її здійснення. Так, аналіз літератури з проблеми готовності до діяльності, засвідчив, що перші фундаментальні дослідження з цього питання зроблено колективом грузинських учених-психологів під керівництвом Д. Узнадзе. Автори визначили поняття «готовність суб'єкта до дії», а також умови його виникнення. У результаті досліджень вчені дійшли висновку, що «у випадку наявності будь-якої потреби і ситуації її задоволення у суб'єкта виникає специфічний стан, який можна характеризувати як готовність, настанову його до здійснення певної діяльності, спрямованої на задоволення його актуальної потреби» (Узнадзе, 1961, с. 125). Як бачимо, при визначенні готовності до діяльності вчені акцентують увагу на настанові як окремому психологічному процесі, що виникає при взаємодії індивіда з середовищем, при «зустрічі» потреби з ситуацією її задоволення, визначаючи спрямованість будь-яких проявів психіки і поведінки суб'єкта.

Згодом поняття готовності стало з'являтися в науковій літературі на початку ХХ ст. у зв'язку з потребою моделювання активності особистості в різних сферах життєдіяльності. У цей час учені-психологи (В.Томас, Ф.Знанецький, Г. Олпорт, Д. Кац, Г. Сміт) розглядали «готовність» як феномен соціально-ціннісної резистентності людини до зовнішніх і внутрішніх впливів довколишнього середовища в межах регуляції й саморегуляції поведінки людини. Згодом поняття готовності стало вводитися в теорію діяльності й розглядатися у поєднанні з емоційно-вольовим, інтелектуальним, морально-психологічним потенціалом особистості в майбутній професійній діяльності, тобто розглядається як особистісне утворення. Зокрема, М. Дьяченко і Л. Кандилович вважають, що «крім готовності як психічного стану, існує і виявляється готовність як стійка характеристика особистості. Її називають по-різному: підготовленістю, тривалою або стійкою готовністю. Вона діє постійно, її не потрібно щоразу формувати у зв'язку з поставленим завданням. Будучи завчасно сформованою, ця готовність стає суттєвою передумовою успішної діяльності» (Дьяченко, Кандилович, 1976, с. 20).

На переконання С.Максименка і О.Пелех, «готовність до того чи іншого виду діяльності – це цілеспрямоване вираження особистості, що включає її переконання, погляди, відношення, мотиви, почуття, вольові та інтелектуальні якості, знання, навички, вміння, настанови» (Максименко, Пелех, 1994, с.70).

У словнику-довіднику Ю. Приходька, В. Юрченка поняття «готовність до праці» тлумачиться як «потреба у праці, що конкретизується в здатності до певної професійної діяльності як результат професійного навчання і виховання; є підсумком не тільки професійного розвитку, але й соціальної зрілості особистості (Психологічний словник, 2012 с. 43).

Оскільки для дослідження важливим є поняття «готовність до професійної діяльності», звернемося до його тлумачення у словнику-довіднику з професійної орієнтації, який трактує це поняття таким чином:

«це психічний стан, передстартова активізація людини, що включає усвідомлення нею своїх цілей, оцінку наявних умов, визначення найімовірніших дій; прогнозування мотиваційних, вольових, інтелектуальних зусиль, ймовірності досягнення результату, мобілізацію сил, самонавіювання при досягненні мети» (Янцур, 2013, с.24).

Зміст готовності особистості до професійної діяльності, на переконання С. Шандрук, «поєднує усвідомлення високої ролі та соціальної її відповідальності, прагнення активно (самостійно й творчо) виконувати професійні завдання, настановлення на активізацію та мобілізацію своїх найкращих якостей, умінь, норм, цінностей, екзистенціалів, смислоформ, навичок і технік роботи» (Шандрук, 2015, с. 277). Психологічний аспект готовності до професійної діяльності авторка розкрила таким чином: це «активний афективно-мотиваційно-когнітивний стан особистості, який спричиняє й уможливорює діяльність; її результат-наслідок, що характеризується внутрішньою налаштованістю особи на певну поведінку і вчинки при вирішенні завдань на конкретному робочому місці; якість особистості, котра визначає установки й домагання на певне індивідуальне бачення професійних ситуацій, проблем, завдань; самовизначення і цілеспрямоване вираження особистості як її стійкі характеристики, що у взаємодоповненні становлять істотну внутрішню передумову успішності діяльності у згармонуванні принаймні чотирьох чинників: позитивного ставлення до праці загалом і конкретної діяльності чи професії зокрема; адекватним вимогам діяльності набором сформованих в особі рис характеру, темпераментальних властивостей, особистісної спрямованості, здібностей; ґрунтовних знань та освоєних норм, сформованих умінь і навичок, гуманних цінностей і смислів; професійно важливих особливостей та актуалізувань сприйняття, уявлювання, уважності, розуміння, мислення, а також перебігу емоційних, мотиваційних і вольових процесів.

Також важливо з'ясувати сутність поняття «готовність до педагогічної діяльності», яке у дослідженні К. Дурай-Новакової визначається «складним

структурним утворенням, центральним ядром якого є позитивні настанови, мотиви та усвідомлення цінності педагогічної праці. До складу готовності входять також комплекс професійно-педагогічних знань, навичок і вмінь, а також певний досвід їх застосування на практиці» (Дурай-Новакова, 1983, с.12).

Учені (Н. Кічук, Л. Кондрашова, А. Ліненко, О. Пехота, В. Сластьонін, Г. Троцько та ін..) вважають «готовність до професійної педагогічної діяльності» складним соціально-педагогічним явищем, що вміщує комплекс індивідуально-психологічних якостей особистості та систему професійно-педагогічних знань, умінь, навичок, які забезпечують успішність реалізації професійно-педагогічних функцій. Здійснивши аналіз підходів сучасних науковців до визначення сутності «готовність», Т. Садова доходить висновку: «одна група у визначенні сутності готовності підкреслюють, що вона включає не лише професійні знання, уміння, навички, а й певні особистісні риси, що забезпечують успішне виконання професійних функцій» (Л. Кондрашова, Г. Троцько). Натомість «інші автори підкреслюють потенційні можливості готовності в забезпеченні мобілізаційності на включення у професійну діяльність (А. Ліненко), внутрішніх умов для успішного професійного саморозвитку (О. Пехота), високого рівня професійного саморозвитку (Г. Троцько)» (Садова). Авторка також звертає увагу на те, що в авторських визначеннях готовність постає як результат професійно-педагогічної підготовки (С. Литвиненко), так і умова та регулятор успішної професійної діяльності (І. Гавриш) і визначає основні характеристики готовності до педагогічної діяльності, як-от: цілісність, стійкість, інтегративність, динамічність, полікомпонентність цього утворення.

Погоджуємося із А. Гурман у тому, що «в сучасних дослідженнях готовності до педагогічної діяльності найчастіше висвітлюються взаємозв'язки і залежності між станом готовності та ефективністю майбутньої діяльності; фактори й умови, дидактичні і виховні засоби, що

забезпечують професійне становлення вчителя; розроблені критерії та показники готовності; здійснено всебічний аналіз професійно-педагогічної спрямованості як базисного професійно значущого показника підготовки випускників, що інтегрує різні групи індивідуальних якостей і властивостей особистості вчителя» (Гурман, 2012, с. 42). Серед ознак готовності студентів до педагогічної діяльності А. Гурман виокремлює такі: «сформованість мотиваційно-ціннісної сфери і професійно-значимих особистісних якостей, позитивне ставлення до праці вчителя, розвиток професійного мислення, оволодіння педагогічними знаннями, вміннями і навичками та ефективне застосування їх на практиці, самостійність у розв'язанні педагогічних завдань, розвиток педагогічних здібностей. (Гурман, 2012, с. 41, 42).

Слід також розглянути ознаки готовності до педагогічної діяльності, виокремлені З. Курлянд, Р. Хмелюк та А. Семеновою, серед яких:

- «педагогічна самосвідомість;
- емоційно-позитивне ставлення до суб'єкта (учня), об'єкта (педагогічного процесу) і засобу діяльності (виховання та навчання);
- знання про структуру особистості учня, її вікові зміни, цілі й засоби педагогічного впливу в процесі її форсування та розвитку;
- педагогічні вміння щодо організації й здійснення навчального та виховного впливу на особистість, що формується;
- прагнення спілкуватися з дітьми, передаючи їм свій досвід, знання відповідно до змісту й способів досягнення соціально значущих цілей» (Курлянд, Хмелюк, Семенова, 2007, с. 231–232).

Готовність учителя до педагогічної діяльності І. Підласий визначав через «професійний потенціал педагога» і «педагогічний професійний потенціал». Так, професійний потенціал (від лат. *potencia* – узагальнена здатність, можливість, сила) є «головною характеристикою педагога і сукупністю об'єднаних у систему природних і придбаних якостей, які визначають здатність педагога виконувати свої обов'язки на заданому рівні. Професійний потенціал може визначатися і як база професійних знань, умінь

в єдності з розвинутою здатністю педагога активно мислити, творити, діяти, втілювати свої наміри в життя, досягати запроєктованих результатів» (Підласий, 2002, с. 253-256).

Отже, аналіз дисертаційних робіт та праць учених дозволив дійти висновку, що існують різні трактування поняття «готовність до педагогічної діяльності», що зумовлено різними напрямками наявних наукових підходів та специфікою виду діяльності, що було покладено в основу наукового аналізу. Основними позиціями, що складають інтерес для нашого дослідження є визначення сутності готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та її компонентний склад.

Так, готовність майбутнього соціального педагога до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів загальної середньої школи І. Яворська визначає як «сукупність ознак, що дають підстави зробити висновок про ступінь відповідності цілей, мотивів, інтересів, установок, спрямованості, професійних знань, навичок та умінь, професійно-особистісних якостей і рівня розвитку самооцінки (самосвідомості) майбутнього соціального педагога, що формуються під час фахової підготовки, вимогам професійної діяльності» (Яворська, с.195).

У дослідженні І. Галатир готовність майбутнього соціального педагога до роботи з соціальними сиротами потрактовано як «особистісне утворення, що передбачає сформованість системи спеціальних знань, умінь і навичок, наявність професійно важливих якостей, характеризується спрямованістю на успішну взаємодію та допомогу соціальним сиротам, а також спроможністю протидіяти перешкодам, що виникають у процесі роботи з такими дітьми» (Галагир, 2012, с. 178).

Досліджуючи питання підготовки соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді, С. Пащенко виокремлює «педагогічну, змістову і технологічну готовність студента до майбутньої діяльності в освітньо-дозвілєвій сфері». Автор вважає, що «педагогічна готовність поєднує в собі такі якості: соціальне усвідомлення характеру

майбутньої роботи і відповідальність; готовність до розширення і поглиблення власного наукового і загальнокультурного світогляду; організованість і здатність до нестандартних, творчих рішень; доброзичливість, толерантність, емпатійність; самокритичність і рефлексія; інтелектуальна активність, дослідницький стиль, гнучкість та оригінальність мислення; професійна працездатність, фізичне і психічне здоров'я» (Пащенко, 2000, с.12). Змістова готовність студента до освітньо-дозвілєвої діяльності, на переконання автора, включає в себе «глибокі знання з філософії, психології і соціології виховання; закономірності анатомо-фізіологічного і психічного розвитку людини; методології, методів і понятійного апарату педагогіки і психології та їх теоретико-пізнавального, світоглядного і практичного значення; вимог до педагогічного управління вихованням дітей, підлітків і молоді в мікросоціумі; обумовленості соціалізації суб'єктів об'єктивними причинами і потребами суспільства та конкретної особистості» (Пащенко, 2000, с.13). Технологічна готовність, як вважає С. Пащенко, вбирає в себе такі «уміння, як здійснення поточного і перспективного планування різних видів професійної діяльності; обґрунтований вибір і творче застосування засобів та організаційних форм роботи і здійснення їх проектування; готовність брати на себе відповідальність в конкретних ситуаціях; виявляти умови, які призупиняють розвиток особистості, надавати допомогу, використовуючи методи діагностики й корекції; сприяння розвитку професійної орієнтації підлітків і молоді, їх творчих здібностей, ціннісних орієнтацій, формування психолого-педагогічної культури дітей і молоді, в тому числі і дозвілєвої; здійснення організаторської та управлінської діяльності; спостереження, порівнювання, аналіз і систематизування психолого-педагогічних фактів і явищ у сфері освітньо-дозвілєвої діяльності; проведення дослідження окремих аспектів життєдіяльності дітей і молоді у дозвілєвій сфері; самостійне добирання методів поліпшення власної роботи» (Пащенко, 2000, с.13).

У дослідженні О. Тютюнник готовність соціального педагога до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників, визначено як «специфічну професійну характеристику особистості, що включає наявність спеціальних знань із проблеми наркотичної залежності та специфіки взаємодії з учнями старшого шкільного віку у контексті профілактики, спектру умінь, які необхідні для реалізації соціально-профілактичної діяльності, комплексу індивідуально-психологічних якостей і особливостей соціального педагога, прагнення до творчого пошуку найбільш ефективних шляхів, способів, технологій профілактичної діяльності, професійної спрямованості на профілактичну діяльність, активізацію внутрішніх резервів особистості, що забезпечують ефективне професійне функціонування спеціаліста» (Тютюнник, 2010, с. 15).

Досліджуючи питання підготовки майбутніх соціальних педагогів до роботи з дітьми дошкільного віку у процесі їхньої статево-рольової соціалізації, Г. Корінна визначає поняття «готовність майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дошкільників» як результат професійної підготовки у вищій школі, інтегральну професійну й особистісну характеристику майбутнього соціального педагога, що виявляється у професійних знаннях щодо вікових особливостей дошкільників та сформованих уміннях, навичках, необхідних для ефективної соціально-педагогічній діяльності з дітьми дошкільного віку у процесі їхньої статево-рольової соціалізації дітей» (Корінна, 2015, с.14).

У дослідженні Л. Шпільчак готовність майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей «охоплює спеціальні знання з проблеми функціонування цієї специфічної категорії сімей і розвитку дітей із дистантних сімей; широкий спектр умінь; професійну спрямованість на таку діяльність; комплекс професійно-важливих особистісних якостей; стійку професійну орієнтацію на забезпечення повноцінного становлення дітей із дистантних сімей; уміння взаємодіяти з ними, вибору ефективних технологій здійснення означеної

діяльності (*Шпільчак, 2016, с.14*).

Готовність майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти у дослідженні М.Трухан «передбачає спрямованість фахівця і позитивну мотивацію; сформованість особистісної професійно-значущих якостей; наявність ґрунтовних конфліктологічних знань та сформованість сукупності практичних умінь і навичок щодо педагогічного врегулювання конфліктів, а також рефлексію поведінки». (*Трухан, 2016, с.13*).

Сутність професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання старшокласників у дослідженні Л. Головач визначено як «ступеневий процес передачі спеціальних знань, формування відповідних умінь, навичок, професійних цінностей і особистісних якостей майбутнього фахівця, які сукупно свідчать про його готовність статевого виховання старшокласників і охоплюють спеціальні знання з проблеми статевого виховання підростаючого покоління; професійну спрямованість на відповідну діяльність; комплекс професійно-важливих особистісних якостей; стійку професійну орієнтацію на розв'язання проблем статевого виховання старшокласників та уміння взаємодіяти з ними; уміння вибрати ефективні технології здійснення означеного напрямку діяльності (*Головач, 2016, с.14*).

Отже, аналіз дисертаційних робіт з проблеми готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності дозволяє стверджувати про те, що готовність є особистісним утворенням, ознакою професійної кваліфікації. У нашому дослідженні феномен «готовність майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу» розуміємо як результат його підготовки у закладі вищої освіти, що виявляється у здатності забезпечувати ефективну гендерну соціалізацію вихованців закладів інтернатного типу з урахуванням їхніх соціально-психологічних особливостей та особливостей розвитку їхньої гендерної ідентичності.

Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу визначається нами як процес і результат: усвідомлення суспільного й особистісного значення соціально-педагогічної діяльності з дітьми-вихованцями закладів інтернатного типу, становлення суб'єктності майбутнього соціального педагога на основі формування у нього потреби в професійному та особистісному саморозвитку; теоретико-методичної підготовки – засвоєння системи методологічних, науково-теоретичних, практичних знань, необхідних для ефективної роботи з дітьми-вихованцями закладів інтернатного типу, розвиток творчого мислення і формування продуктивних способів пізнавальної діяльності; формування професійних умінь, оволодіння технологіями соціально-педагогічної діяльності, важливими для професійної роботи у закладах інтернатного типу.

Готовність має структурну будову і носить багаторівневий характер. Зокрема, М. Дьяченко, Л. Кандилович зазначають, що готовність включає в себе в стійкій єдності: мотиваційний (позитивне ставлення до професії, інтерес до неї та інші достатньо стійкі професійні мотиви); орієнтаційний (знання і уявлення про особливості та умови професійної діяльності, її вимоги до особистості); операційний (володіння способами і прийомами професійної діяльності, необхідними знаннями, навичками, вміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та ін.); вольовий (самоконтроль, вміння керувати діями, з яких складається виконання трудових обов'язків); оцінювальний (самооцінка своєї професійної підготовленості і відповідність процесу вирішення професійних задач оптимальним трудовим зразкам) компоненти. Достатня їх виразність і цілісна єдність – показник високого рівня професійної психологічної готовності фахівця до праці, його активності, самостійності, творчості (Дьяченко, Кандилович, 1976).

Досліджуючи психологічний аспект готовності майбутніх вчителів до професійної роботи в школі, І. Чорна розкриває значення кожного

виокремленого компонента, що сприяє їх кращому розумінню, а саме: мотиваційний – усвідомлення своїх потреб, інтересів, вимог суспільства, колективу; орієнтаційний – усвідомлення цілей, реалізація яких забезпечить розв’язання певного завдання, осмислення й оцінка умов, за яких відбуватимуться майбутні дії, актуалізація досвіду, пов’язаного в минулому з виконанням завдань і вимог подібного характеру; операційний – визначення на основі досвіду та оцінки намічених умов діяльності, найбільш вірогідних способів розв’язання завдань або дотримання вимог (володіння методами й прийомами діяльності, знаннями, навичками, вміннями, розумовими антиципаціями: аналіз, синтез, порівняння, узагальнення); вольовий – мобілізація сил відповідно до умов праці та знань, самоконтроль, самонавіювання в процесі досягнення цілей; оцінний – оцінка співвідношення власних можливостей, рівня домагань певного результату; емоційний – здатність управляти своїми емоціями, емоційна сприйнятливість у рішенні навчально-виховних завдань (Чорна, 2003, с. 49).

У структурі готовності соціального педагога до інноваційної діяльності Л. Романовська, О. Москалюк, І. Безимська виокремили такі компоненти:

- мотиваційний (є основою для активності студентів, розвитку якостей соціального педагога як професіонала, оскільки від того, чим мотивує педагог свою готовність до інноваційної діяльності, залежать характер його участі в інноваційних процесах та досягнуті результати),

- творчий (виявляється через його ініціативи, продуктивність, накопичені творчі ідеї, активність, натхнення для удосконалення соціально-педагогічної діяльності, розвинуту уяву, творчу фантазію, творчий інтерес; захопленість творчим процесом, своєю працею; прагнення досягти найбільшої результативності в конкретних умовах своєї педагогічної праці; бажання реалізувати своє «Я»),

- рефлексивний (виявляється в здатності соціального педагога адекватно аналізувати й оцінювати результати власної соціально-

педагогічної діяльності, різних соціальнопедагогічних нововведень, свої вміння й навички, прогнозувати дидактичний ефект інновації, що запроваджується, порівнювати результати з передбачуваними чи запланованими, виявляти недоліки),

- орієнтаційний (є сукупністю інноваційних знань, необхідних для продуктивної соціально-педагогічної діяльності. Завдяки ознайомленню з новими тенденціями, соціальний педагог має уявлення про особливості інноваційної діяльності, умови впровадження інновацій, прогнозування можливих результатів (як позитивних, так і негативних) й тому може успішно виконувати інноваційну роботу),

- комунікативний (передбачає готовність до взаємодії та співпраці з різними категоріями людей; знання норм і правил спілкування; вміння терпляче ставитися до інших точок зору, вести діалог та застосовувати компромісні рішення. Завдяки комунікативному компоненті соціальний педагог володіє якостями, важливими для спілкування: імпровізація, емпатія (здатність поставити себе на місце іншого), автентичність (уміння бути собою), ініціативність у розмові),

- освітній (включає теоретичні знання та практичні вміння, що допоможуть соціальному педагогу у роботі, спілкуванні, співпраці з клієнтами та вирішенні їхніх проблем. Також освітній компонент передбачає володіння соціальним педагогом функціями діагностування, профілактики, прогнозування, проектування, захисту, консультування тощо)» (Романовська, О.Москалюк, І.Безимська, с. 169,170).
Автори вважають, що «перераховані вище компоненти взаємопов'язані та важливі для професійної діяльності соціальних педагогів, адже вони допоможуть їм в організації своєї трудової діяльності та досягненні позитивних результатів» (Романовська, О.Москалюк, І.Безимська, с.170).

В основу сутнісних характеристик готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти М.Трухан покладено «мотиваційно-комунікативний, змістово-теоретичний, практично-

конструктивний, особистісно-ціннісний компоненти, а також чотири критерії (мотиваційний, гносеологічний, операційний та особистісний) з відповідними показниками» (Трухан, 2016, с.13).

У структурі готовності майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання старшокласників О. Головач виокремлює чотири компоненти: *«когнітивний* (знання про соціально-педагогічну діяльність з питань статевого виховання старшокласників); *мотиваційний* (інтерес та усвідомлене бажання здійснювати статево виховання старшокласників, спрямованість майбутнього соціального педагога на таку діяльність; налаштованість на реалізацію стратегічних і тактичних цілей означеного виду соціально-педагогічної діяльності; *організаційно-комунікативний* (володіння організаторськими здібностями; налагодження контактних стосунків із старшокласниками; емоційна урівноваженість, установка на цілеспрямовані дії, комфортність у спілкуванні; осмислення труднощів встановлення взаємин із старшокласниками та їхніми батьками; оволодіння навичками діалогічного спілкування); *діяльнісно-технологічний* (координаційна діяльність соціальних педагогів у залученні родичів, педагогів, представників психологічних і соціальних служб до статевого виховання старшокласників; усвідомлення дольової участі всіх причетних соціальних інституцій до розв'язання проблеми статевого виховання старшокласників; трансформація набутих знань у технологію практичної діяльності тощо)» (Головач, 2016, с.9).

Основними компонентами підготовленості майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я, на переконання Ю. Колодійчук, є такі: когнітивний компонент, якому відповідає змістовий критерій, що включає наявність у студентів теоретичного фундаменту, глибоких професійних знань, необхідних для роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я; діяльнісний компонент, якому відповідає процесуальний критерій, що відображає сформованість умінь і навичок, а також системи засобів і прийомів досягнення професійної мети,

швидкої орієнтації у нових ситуаціях діяльності, її планування та оцінювання результативності; ціннісно-мотиваційний компонент, якому відповідає орієнтаційний критерій, що відображає усвідомленість вибору цінностей, соціальних настанов, здатних впливати на регуляцію соціальної поведінки, формування стратегічно важливих цілей та загальних світоглядних орієнтирів; вольовий компонент, якому відповідає регулятивний критерій, зумовлює здатність майбутнього фахівця до пізнання власних психічних процесів, усвідомлення своїх прагнень, емоцій та регуляції власної поведінки *(Колодійчук, 2017, с.10)*.

У структурі підготовленості майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки М. Волошенко виділено мотиваційний, когнітивний, операційний та емоційно-вольовий компоненти. Мотиваційний містить наявність у студентів ціннісно-мотиваційне підґрунтя профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; когнітивний компонент – це знання, необхідні майбутнім фахівцям для профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; операційний компонент передбачав оволодіння студентами комплексом взаємопов'язаних умінь, необхідних для проведення профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки; емоційно-вольовий компонент – це здатність до рефлексії та самоуправління у процесі взаємодії з підлітками девіантної поведінки *(Волошенко, 2016, с.13)*.

У структурі підготовленості майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих закладів оздоровлення і відпочинку О.Цюпа виокремлює три компоненти: когнітивний (знання про особливості комунікативної діяльності), емоційно-ціннісний (мотивація на комунікацію з дітьми різних вікових категорій), операційно-діяльнісний (уміння здійснювати комунікацію з дітьми різних вікових категорій в умовах дитячих закладів оздоровлення і відпочинку). *(Цюпа, 2015, с.8)*.

У дослідженні готовність майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу розглядаємо як необхідний складник їхньої професійної підготовки у закладі вищої освіти, яка складається з когнітивного, ціннісного та практичного компонентів.

Когнітивний компонент у структурі готовності майбутніх соціальних педагогів характеризує повноту і диференційованість знань студентів з різних питань гендерної педагогіки та психології, сучасних тенденції та проблем гендерного розвитку суспільства, а також знань про соціально-психологічні особливостей дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливості розвитку їхньої гендерної ідентичності, уявлень про основні чинники гендерної соціалізації та негативні аспекти соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу.

Ціннісний компонент у структурі готовності майбутніх соціальних педагогів характеризує рівень професійно-педагогічних цінностей майбутніх соціальних педагогів, спрямованих на соціально-виховну роботу з вихованцями, що компенсує дефекти розвитку і відхилення у соціалізації, викликані відсутністю сімейного оточення; налаштованість майбутніх соціальних педагогів на професійне удосконалення з питань гендерної соціалізації вихованців та надання їм відповідної психолого-педагогічної підтримки.

Практичний компонент у структурі готовності майбутніх соціальних педагогів забезпечує наявність педагогічного потенціалу, здатність студентів до адекватного вибору поведінки в ситуаціях надання вихованцям психолого-педагогічної підтримки; оволодіння технологією супроводу гендерної соціалізації вихованців, формування їхньої статево-рольової поведінки, гендерної та особистісної самоідентифікації, а також здатність передбачити ефективність діяльності соціального педагога з таким контингентом дітей.

Кожному з визначених компонентів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу відповідають критерії та показники, які дозволяють з'ясувати стан досліджувальної готовності за виокремленим критерієм. Розроблені компоненти, критерії і показники готовності майбутніх соціальних педагогів

подано у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Компоненти, критерії та показники готовності майбутніх
соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців
закладів інтернатного типу**

Когнітивний компонент готовності	Ціннісний компонент готовності	Практичний компонент готовності
Когнітивно- пізнавальний критерій	Емоційно-ціннісний критерій	Діяльнісно- операційний критерій
-обізнаність зі змістом і сутністю понять «гендер», «соціалізація», «гендерна соціалізація», «гендерна ідентичність», факторами та ризиками, які на неї впливають; -обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності; -знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу; - здатність розпізнавати проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу	-інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати соціальним педагогом інтернатного закладу; -спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця; -усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.	- володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації, ефективна їх реалізація у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; -уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів

Когнітивно-пізнавальний критерій готовності майбутніх соціальних педагогів відображає рівень засвоєння майбутнім фахівцем професійних знань про гендер та гендерну соціалізацію особистості, сучасні тенденції та проблем гендерного розвитку суспільства, а також організаційно-правові основи функціонування закладів інтернатного типу в Україні, соціально-психологічні особливостей дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливості розвитку їхньої гендерної ідентичності.

Показниками когнітивно-пізнавального критерію готовності майбутніх соціальних педагогів визначено такі:

- обізнаність зі змістом і сутністю понять «гендер», «соціалізація», «гендерна соціалізація», «гендерна ідентичність», «гендерна культура суспільства», факторами та ризиками, які на неї впливають;
- обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності;
- знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу;
- здатність розпізнавати проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Обґрунтуємо більш докладно визначені показники когнітивно-пізнавального критерію готовності.

Насамперед зазначимо, що відмінності, які наявні між чоловіками та жінками, обумовлюються не тільки біологічними чинниками, але й довколишнім соціокультурним середовищем, в якому вони проживають. Соціально-історичні фактори, а саме: розподіл праці залежно від статі; відмінності у способах виховання хлопчиків і дівчаток; культурні стереотипи чоловічності і жіночності; диференціації чоловічих і жіночих ролей – обумовлюють зміст і функції гендерних ролей, що мають свої особливості у кожній культурі. Кожне суспільство має свою систему норм, стандартів поведінки, стереотипів громадської думки щодо виконання соціальних ролей,

уявлень про «чоловічу» і «жіночу» поведінку. Через певні механізми гендерної соціалізації формуються гендерні якості особистості, розкриваються у певному напрямі її здібності; система гендерних норм моделює комбінацію рис чоловіка і жінки, що приписують певну поведінку і певні почуття членам різних гендерних статусів. Таким чином ступінь взаємодії педагогіки та гендеру, незважаючи на його відносно короткий термін існування, як складних, соціальних наукових категорій, призвів до існування понять «гендерний підхід у системі освіти», «гендерна соціалізація», «гендерна освіта», «гендерне виховання».

За А. Мудриком «гендерний підхід» передбачає «врахування і застосування знань про гендерні особливості: в організації побуту виховних організацій; у визначенні змісту та методів навчання й способів стимулювання самоосвіти; у створенні умов у виховних організаціях для опанування хлопчиками і дівчатками норм, моделей, сценаріїв і досвіду статевої поведінки; у сприянні щодо розв'язання проблем, пов'язаних із гендерною ідентифікацією і самореалізацією» (Мудрик, 2003, с. 17).

Правильно організований та правильно застосований гендерний підхід, як стверджують О. Цокур, І. Іванова, «дає змогу сформувати у школяра/студента гендерну самосвідомість та активізувати його самореалізацію особистості через усвідомлення цінності прав чоловіків та жінок, усвідомлення себе як особистості, розуміння рівноправної участі обох статей у політичному житті, лояльне і разом з тим, вимогливе ставлення до обох статей, готовність відповідати за власні рішення та їх наслідки, почуття власної гідності, толерантність, плюралізм, здатність до компромісу» (Цокур, Іванова).

Слід враховувати і те, дослідивши психологічні особливості гендерної ідентичності студентів вищих навчальних закладів К.Зайченко стверджує, що «все менша кількість жінок та чоловіків мають чисто жіночу «фемінну» або чисто чоловічу «маскулінну» психологічну стать». Авторка пояснює це тим, що «багато гендерних ролей змішуються між собою, стає все менше

«типово чоловічих» або «типово жіночих» психологічних характеристик особистості й усе більше молодих людей нашого суспільства мають змішану, тобто андрогінну психологічну стать особистості. Андрогінна особистість втілює в собі все краще обох статевих ролей, маючи високий рівень маскулінності і фемінності» (Зайченко, 2014, с.17). Авторка стверджує, що «основними факторами формування гендерної ідентичності досліджуваних були батьки, близькі родичі та однолітки. Усвідомлення своєї гендерної ідентичності у досліджуваних у середньому починалося з 4-5-річного віку. Переважній більшості респондентів батьки навіювали ознаки стереотипної поведінки хлопців або дівчат, виховували у них типово чоловічі або жіночі якості, а проявлення нетипових якостей у поведінці часто намагалися викорінити» (Зайченко, 2014, с.18).

Водночас, коли йдеться про дію окресленого мікрофактору гендерної соціалізації на вихованців закладів інтернатного типу – дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, то на макрорівні чинники гендерної соціалізації дитини з сім'ї (сім'я, родина, школа, група однолітків) замінюються середовищем інтернату (для дитини без сім'ї). Тому соціальний педагог має бути готовим спрямовувати діяльність такого закладу освіти на корегування негативних дій на формування у вихованців гендерних стереотипів через створення відповідних умов і вважаємо слушною думку О. Кікінеджи про те, що «упровадження гендерних підходів у процес підготовки майбутніх педагогів складає основу для вдосконалення їхнього професіоналізму та всебічного особистісного розвитку як активних суб'єктів соціального життя» (Кікінеджи, 2004, с.27).

Отже, для встановлення зв'язку між гендерною теорією та соціально-педагогічною роботою варто звернутися до міркувань О. Ярської-Смирнової, на думку якої, від того, чи розпізнають спеціалісти з соціальної роботи гендерну нерівність на індивідуальному та інституціональному рівні в безпосередньому взаємовідношенні з клієнтами чи на структурному рівні в організаційних, соціальних та політичних відносинах, залежать перспективи антидискримінаційного соціального обслуговування, соціальної, справедливості та соціального розвитку. Прикладний характер професії

робить соціальну роботу принципово важливим агентом у справі здійснення принципів гендерної рівності (*Ярська-Смірнова, 2004, с. 84*). Варто наголосити, що основоположними для соціально-педагогічної діяльності є принципи соціальної справедливості та забезпечення прав дитини. Соціальні педагоги та соціальні працівники виконують функцію агентів змін в суспільстві в цілому та житті окремих особистостей, сімей, які вони обслуговують, виключаючи всі форми дискримінації, в тому числі за ознакою статі. Тому навчання соціально-педагогічній роботі повинно бути вільним від сексизму.

Розкриваючи зв'язок гендерної теорії з соціально-педагогічною діяльністю, Т. Голованова оперує поняттям гендерна чутливість, що на її думку «дозволяє не тільки змінити культуру соціального обслуговування, але і по-новому подивитися на систему підготовки соціальних педагогів». Під «гендерною чутливістю» авторка розуміє «здатність соціального педагога сприймати, усвідомлювати і моделювати дію вербальних, невербальних і наочних впливів соціального середовища, методів і форм роботи зі студентами на формування гендерної ідентичності, здатність уловлювати і реагувати на будь-які прояви дискримінації за ознакою статі (сексизма)» (*Голованова, 2014, с.57*). Т. Голованова вважає, що «відтворені школою через освіту жорсткі стандарти традиційної культури відносно фемінінності і маскулінності є анахронізмом і стають об'єктивною перешкодою для ефективної самореалізації вихованців у світі змінних соціальних феноменів. Також очевидно, що соціальна педагогіка і виховання як педагогічне явище, потребують осмислення позначених суперечливих змін і корегування своїх позицій у питаннях формування особистості» (*Голованова, 2014, с.58*).

Для досягнення найкращих результатів гендерного виховання, на переконання С. Вихор, слід, насамперед «значно підвищити гендерну грамотність педагогів, а також їхню професійну компетентність щодо реалізації принципів гендерного підходу в освіті, формувати в них позитивне ставлення до гендерної теорії, прищеплювати навички пом'якшення гендерних стереотипів, які транслуються ЗМІ, уникати вияву ними елементів сексизму в професійно-педагогічній діяльності і спілкуванні, а також будь-

яких видів насилля» (Вихор, 2003, с.82). Погоджуємося з автором в тому, що «гендерне виховання в умовах розвитку сучасного суспільства ... є одні із важливих компонентів соціалізації підростаючого покоління, забезпечення всієї повноти самореалізації хлопців і дівчат у різних сферах суспільного життя завдяки набуттю егалітарної свідомості і відповідних способів життєдіяльності. Поширення практики гендерного виховання у вітчизняній школі ґрунтується на реалізації нового гендерного підходу у чинні елементи національних систем освіти, що зумовлено пріоритетом принципу гендерної рівності в соціальній і освітній політиці» (Вихор, 2003, с. 90).

Тому майбутньому соціальному педагогу необхідні знання методології гендерних досліджень, володіння певним категоріальним апаратом, тобто наявність базових знань з гендерної проблематики, знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу, а також обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності. Усе вищезазначене дозволило визначити такі показники когнітивно-пізнавального критерію готовності:

- обізнаність зі змістом і сутністю понять «гендер», «соціалізація», «гендерна соціалізація», «гендерна ідентичність», «гендерні стереотипи», факторами та ризиками, які на неї впливають;
- обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності;
- знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу;
- здатність розпізнавати проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Рівні когнітивно-пізнавального критерію мають певні характеристики. Високий рівень когнітивно-пізнавального критерію готовності характеризується наявністю глибоких і системних знань студентів щодо

змісту і сутності понять гендерної проблематики, факторів та ризиків, які на неї впливають, механізмів гендерної соціалізації особистості, а також соціально-психологічними особливостями вихованців закладів інтернатного типу та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності; здатністю аналізувати і самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі гендерні проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Задовільний рівень характеризується окремими й несистематизованими знаннями студентів щодо змісту і сутності понять гендерної проблематики, факторів та ризиків, які на неї впливають, механізмів гендерної соціалізації особистості, а також соціально-психологічними особливостями вихованців закладів інтернатного типу та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності. Здатність аналізувати і самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі гендерні проблеми та аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців сформована у таких студентів частково. Низький рівень характеризується необізнаністю студентів зі змістом і сутністю понять гендерної проблематики, факторів та ризиків, які на неї впливають, механізмів гендерної соціалізації особистості. Студенти не обізнані із соціально-психологічними особливостями вихованців закладів інтернатного типу, із особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності та не здатні аналізувати і самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі гендерні проблеми.

Емоційно-ціннісний критерій розкриває суть та особливості ціннісного компоненту готовності майбутніх соціальних педагогів та характеризує рівень професійно-педагогічних цінностей майбутніх соціальних педагогів, спрямованих на соціально-виховну роботу з вихованцями, що компенсує дефекти розвитку і відхилення у соціалізації, викликані відсутністю сімейного оточення; налаштованість майбутніх соціальних педагогів на професійне удосконалення з питань гендерної соціалізації вихованців та надання їм відповідної психолого-педагогічної підтримки.

Він включає такі показники:

- інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати соціальним педагогом інтернатного закладу;
- спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця;
- усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

При виборі таких показників емоційно-ціннісного критерію керувалися важливістю наявності професійного інтересу до діяльності, який визначає спрямованість особистості на зміст професійно-трудової діяльності. Аналізуючи суб'єктивну сторону інтересів особистості у загальнопсихологічному плані, С. Рубінштейн вважає інтерес «проявом спрямованості особистості; мотивом, який діє в силу своєї усвідомленої значущості й емоційної привабливості» (*Рубінштейн, 1973, с. 366*). Психолог також підкреслює, що розрізняє «інтерес як спрямованість на предмет, який спонукає зайнятися ним, і схильність як спрямованість на відповідну діяльність» (*Рубінштейн, 1973, с. 366*).

Науковці під час вивчення професійно-педагогічних інтересів виділяють їхні дві основні форми, які розрізняються за спрямованістю: на набуття знань з предмета вивчення; на педагогічну діяльність. Так, у структурі педагогічної спрямованості Н. Кузьміна розрізняє «інтерес до професії» і «схильність займатися нею» (*Кузьміна, 1970, с.37*). Авторка наголошує, що «для успішної педагогічної діяльності тільки інтересу до професії, до вивчення і викладання свого предмета недостатньо, необхідний також розвиток схильності до професії, що здійснюється у процесі оволодіння основами педагогічної майстерності студентами у вищому навчальному закладі» (*Кузьміна, 1970, с.53-54*).

Провідною ознакою професійної придатності особистості вчителя В. Сластьонін вважає його професійно-педагогічну спрямованість, стверджуючи, що найбільш активною формою інтересу в її структурі «є схильність як потреба в педагогічній діяльності, як рушійна сила розвитку педагогічних здібностей, як одна з передумов досягнення педагогічної майстерності» (Сластьонін, 1976, с.89).

На важливості професійно-значущої спрямованості фахівця наголошує Г.Балл, виділяючи у професійній готовності мотиваційний та інструментальний компоненти: «головне – це відповідно до специфіки професії (або групі професій) особистісний смисл...інструментальних властивостей, їхнє концентрування навколо мотиваційного ядра. Ті чи інші прогалини у знаннях або навичках можуть порівняно легко надолжуватися чи компенсуватися, тоді як брак професійно значущої спрямованості особистості (просто кажучи, нелюбов до праці, якою довелося займатися) спричинює низьку ефективність діяльності, внутрішні та міжособистісні конфлікти» (Балл, 1994, с. 99-100).

Отже, у сучасній психолого-педагогічній літературі вирішальною ознакою придатності педагога до професійної діяльності є його педагогічна спрямованість, поряд із якою важливою для майбутнього соціального педагога вважаємо сферу професійно-етичних цінностей. Як влучно підкреслила В.Поліщук «соціальна робота неодмінно пов'язана із цінностями, суттю і дією іншої людини, орієнтована на індивіда, вирішує питання оптимізації умов виживання, самореалізації, саморозвитку, приєднання до переборенню кризових ситуацій, з допомогою внутрішніх резервів індивіда. Характер проблем соціальної роботи зумовив необхідність її філософської рефлексії. Тому в основі освітніх програм професійної підготовки соціальних працівників, на переконання науковця, окрім спеціально професійно спрямованих знань, має знаходитися глобальний філософський рівень осмислення суті людського буття, а значить, і майбутньої професійної діяльності». (Поліщук, с.131). Так, серед базових цінностей соціальної роботи

науковець виокремлює такі: «цінність і неповторність людського буття, гуманізм, мир свобода, милосердя, соціальне право, соціальне благополуччя, людська гідність, гармонія людини і довкілля» (*Поліщук, с.130*). Отже, програми фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів поряд із професійно спрямованими знаннями мають формувати гуманістичні і демократичні ідеали і цінності, глибинні моральні принципи та переконання.

Важливо також розглянути питання формування особистості соціального педагога, його особистісних якостей, здібностей, професійної спрямованості, що охоплює коло потреб зацікавлень особистості, пов'язаних з майбутньою професійною діяльністю, оскільки соціально-педагогічна робота є тим видом професійної діяльності, де не тільки знання, уміння і навички, а насамперед особистісні якості спеціаліста визначають ефективність його роботи. Зокрема, С. Архипова вважає, що особистісні якості соціального працівника можна поділити на три групи, як-от: психологічні характеристики як складова частина здатності до певного виду діяльності; психолого-педагогічні якості, орієнтовані на самовдосконалення соціального працівника як особистості; психолого-педагогічні якості, спрямовані на створення ефекту особистого шарму (*Архипова, 2002, с. 142*).

І. Богданова доповнює психологічні характеристики іншими якостями, а саме:

- морально-етичними якостями, серед яких: чесність, доброта, альтруїзм, терпимість, справедливість, тактовність, емпатійність, конфіденційність, скромність, відповідальність, відвертість, уважність;
- психоаналітичними якостями, серед яких: адекватна самооцінка, самоконтроль, самокритичність, прагнення до самовдосконалення, самоаналіз, самодисциплінованість;
- педагогічними якостями, серед яких: комунікабельність, візуальність, красномовство, перцептивність, оптимізм (*Богданова, 2011, с.50*).

Колектив авторів малої енциклопедії з соціальної педагогіки вказує на такі моральні і особистісні якості соціального педагога: чесність, совість,

об'єктивність, справедливість, тактовність, спостережливість, терпимість, витримка та стриманість, любов до людей, самокритичність, терпіння, комунікабельність, оптимізм, сила волі, емпатія, прагнення до самовдосконалення, творче мислення (*Соціальна педагогіка: мала енциклопедія, 2008, с.78,79*).

Творча природа соціально-виховної діяльності, на переконання А. Капської, «потребує відповідно творчого ставлення спеціаліста до своєї роботи. Самостійність, гнучкість і варіативність мислення, уміння прогнозувати наслідки і результати соціально-педагогічних впливів, готовність до творчої діяльності – усе це є показником високого рівня професійної культури соціального працівника (*Капська, 2006, с.84*).

Не можна не погодитися із твердженням Л. Артюшкіної та А. Поляничко, що професійне самовизначення соціального педагога мають зумовлювати, насамперед, педагогічні основи життєвого самовизначення особистості, які спрямовано на нейтралізацію деприваційних умов розвитку та формування стійкості їх життєвих прагнень і переконань (*Артюшкіна, Поляничко, 2004, с.42*). Саме тому в аспекті реалізації соціально-терапевтичної функції, яка на думку науковців має посідати пріоритетне місце серед функціональних обов'язків соціального педагога інтернатного закладу, Ю. Поліщук виокремлює низку професійних якостей, необхідних для здійснення соціально-терапевтичної діяльності:

- особистісні якості, пов'язані з формуванням у соціального педагога емпатії – здатності розуміти і відчувати внутрішній світ, зокрема внутрішній стан кожної дитини і проймається її переживаннями; здатність активно впливати на вихованця;

- комунікативні уміння соціального педагога: управляти своєю поведінкою; бути уважним, спостережливим, гнучким тощо; навички соціальної перцепції (читання по обличчю); уміння розуміти, а не лише бачити, тобто адекватно моделювати особистість вихованця, його психічний стан за зовнішніми ознаками; уміння

презентувати себе у спілкуванні з підлітками; уміння вербальної і невербальної взаємодії з вихованцями; уміння «лікувати» словом;

- готовність до педагогічної творчості, уміння імпровізувати (змінювати свою поведінку залежно від середовища, ситуації, моменту, вчасно приймати рішення);

- рефлексивні вміння: усвідомлювати істинні мотиви своєї діяльності, своїх вчинків; відмежовувати власні труднощі і проблеми від труднощів і проблем вихованців; передбачати й оцінювати наслідки власних ціннісних впливів на вихованців (*Поліщук, 2014, с. 152*).

Також для успіху діяльності соціального педагога важливе значення мають здібності, що відображають стійкі нахили людини до певного виду діяльності (у нашому випадку – до соціально-педагогічної). Вчені виокремлюють серед них такі:

- правильно оцінювати внутрішній стан іншої людини, співчувати, співпереживати;

- «наповнити» людину впевненістю, заспокоїти її, стимулювати її до самовдосконалення; бути прикладом і зразком для наслідування;

- знаходити необхідний стиль спілкування;

- здатність до самоосвіти і самовдосконалення тощо (*Капська, 2006, с.85*).

На нашу думку, для майбутнього соціального педагога також важливим є і такий складник емоціно-ціннісного критерію як володіння культурою емоцій та культурою спілкування, що особливо важливо для стимулювання комунікативної активності вихованців та фахівців інтернатного закладу, сприяння побудові оптимального стилю взаємовідносин, створенню обстановки співробітництва та співтворчості, конструктивне регулювання конфліктів тощо.

У цьому контексті не можна обійти увагою і мотиваційну сферу майбутніх соціальних педагогів, що вимагає формування та підтримки належної професійної мотивації у закладі вищої освіти під час професійної

підготовки студентів. Тому важливо звернутися до розуміння поняття «мотиви», які у психологічному словнику тлумачаться як «система спонукань, що викликають активність організму і визначають її спрямованість. Усвідомлювані або неусвідомлювані психічні фактори, що спонукають індивіда до здійснення певних дій і визначають їхню спрямованість і мету» (*Психологічний словник, 1983, с. 257*).

Професійна мотивація соціального педагога до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу є внутрішнім рушійним чинником подолання перешкод, труднощів при розширенні власних професійних можливостей щодо гендерної соціалізації, націленість на самовдосконалення протягом життя, досягнення високих результатів у професійному зростанні, оскільки тільки на основі високого рівня її сформованості можливе становлення особистості педагога як спеціаліста соціальної сфери. Наголосимо, що професійна підготовка багато в чому має інші цілі, інший об'єктивний зміст, ніж професійна діяльність. Як підкреслює В. Ковальов, «відповідно вимоги, які ставляться професійною підготовкою до особистості, аналогічні вимогам професійної діяльності лише тією мірою, якою зміст і структура професійної діяльності аналогічні змісту і структурі професійної підготовки. Внаслідок невідповідності їх один одному виникає закономірність: чим більш адекватною процесу професійної підготовки буде мотиваційна сфера особистості, тим більші труднощі особистість зустріне при переході до професійної діяльності; і, навпаки – чим більше мотиваційна сфера особистості адекватна цій діяльності, тим менш складною буде адаптація при проходженні курсу професійного навчання» (*Ковальов, 1981, с.31*).

В. Сінельников мотиви професійної спрямованості розподілив на такі чотири групи:

1. Мотиви можливості реалізації своїх творчих передумов (професія надає можливість удосконалюватися в улюбленій науці, сприяє постійному самовдосконаленню).

2. Мотиви можливості задовольняти раніше сформовані потреби, способи поведінки та діяльності (професія надає можливість вирішувати складні завдання, отримувати нові враження).

3. Мотиви престижу (професія є почесною для суспільства, дає можливості швидкого кар'єрного росту).

4. Інші мотиви (професія надає можливість отримати спеціальну освіту) (Сінельников, 2008, с. 268).

Отже, для ефективного навчання майбутніх соціальних педагогів здійснювати підтримку гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу у процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти повинна сформуватися емоційно-ціннісна сфера особистості, адекватна змісту професійної підготовки і тим соціальним умовам, у яких вона здійснюється.

Тому другим критерієм готовності було обрано емоційно-ціннісний критерій, показниками якого було визначено такі:

- інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати у них соціальним педагогом;
- спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця;
- усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Рівні емоційно-ціннісного критерію мають певні характеристики. Високий рівень характеризується наявністю стійкого інтересу до професійної соціально-педагогічної діяльності, позитивною спрямованістю на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, чітким усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Середній рівень характеризується слабким інтересом до професійної соціально-педагогічної діяльності, недостатньою спрямованістю на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу,

частковим усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Низький рівень характеризується не сформованим інтересом до професійної соціально-педагогічної діяльності, відсутньою спрямованістю на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, неусвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Третім критерієм готовності майбутніх соціальних педагогів було визначено діяльнісно-операційний, що забезпечує здатність студентів до адекватного вибору поведінки в ситуаціях надання психолого-педагогічної підтримки вихованцям закладів інтернатного типу у їхній гендерній соціалізації; володіння технологією соціально-педагогічного супроводу гендерної соціалізації вихованців, формування їхньої статево-рольової поведінки, гендерної та особистісної самоідентифікації, а також здатність передбачити ефективність діяльності соціального педагога з таким контингентом дітей. Його показниками було обрано:

- володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації, ефективна їх реалізація у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу;

- уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів.

Обґрунтовуючи вибір означених показників, варто наголосити, що соціально-педагогічна діяльність є різновидом професійної педагогічної діяльності, яка здійснюється соціальними педагогами в різних загальноосвітніх та інших установах, де перебувають діти, та спрямовується на надання їм допомоги в соціальній адаптації, соціалізації, попередження та зниження негативних впливів факторів ризику на дітей.

Наведемо приклади визначення поняття «соціально-педагогічна діяльність» у різних наукових джерелах:

- різновид професійної діяльності, яка спрямована на створення сприятливих умов соціалізації, усебічного розвитку особистості, задоволення її соціокультурних потреб або відновлення соціально схвалених способів життєдіяльності людини (*Соціальна педагогіка: мала енциклопедія, 2008, с.265*).

- діяльність, спрямована на надання допомоги дитині у процесі її соціалізації, освоєнні нею соціокультурного досвіду і на створення умов для її самореалізації в суспільстві (*Галагузова, 2000, с.105*).

- «діяльність, спрямована на розв'язання завдань соціального виховання і соціального захисту» (*Шакурова, 2002, с.5*).

- «послідовна робота щодо соціального виховання дітей і підлітків в конкретному оточуючому мікросоціумі, спрямована на їхню успішну адаптацію, індивідуалізацію та інтеграцію в ньому» (*Овчарова, 2001, с.27*);

- діяльність, спрямована на забезпечення освітньо-виховними засобами соціалізації особистості, передачі індивіду (засвоєння ним) соціального досвіду людства, набуття або відновлення соціальної орієнтації, соціального функціонування (*Нікітіна, 2000, с.35*).

- «особистісно зорієнтована професійно-педагогічна діяльність, спрямована на створення умов і надання допомоги дітям і підліткам у процесі соціалізації. У ході соціально-педагогічної діяльності відбувається цілеспрямований вплив педагога на зовнішні (соціальні умови та обставини життя дітей і підлітків) і внутрішні (фізичні, морально-психологічні ресурси зростаючої особистості) фактори, їх активізація» (*Литвиненко, 2005, с. 104*).

Соціально-педагогічна діяльність здійснюється за кількома напрямками:

- а) діяльність щодо підвищення рівня соціокультурної адаптації індивіда чи групи засобами особистісного розвитку;
- б) діяльність щодо профілактики явищ дезадаптації (соціальної, культурної, психологічної), яка включає в себе роботу з людьми девіантної поведінки та маргінальними групами;
- в) діяльність щодо соціокультурної реабілітації, стосовно тих людей, що мають відхилення від норми в фізичному, психічному, соціальному розвитку;

г) посередницька діяльність у взаємостосунках індивіда чи групи з середовищем, що обумовлено інтересами їхнього соціокультурного становлення та розвитку (*Соціальна педагогіка: мала енциклопедія, 2008, с.266*).

Під час професійної підготовки у закладі вищої освіти майбутні соціальні педагоги не тільки оволодівають знаннями про процес соціалізації особистості дитини, її агенти, механізми та фактори, але й опановують відповідними вміннями, яку на думку І. Богданової, складають операційний компонент готовності до соціально-педагогічної роботи, а саме:

- комунікативні вміння, що передбачають володіння культурою міжособистісного спілкування, налагодження контакту із іншою людиною, розвиток взаємодії з клієнтом у позитивному емоційному напрямку;

- аналітичні вміння, які спрямовано на аналіз процесів, що відбуваються у соціумі, аналіз стану дитини та вплив на неї мікросоціуму, виділення проблем дитини та розуміння спільної діяльності з нею щодо їх подолання;

- організаторські вміння, що передбачають вміння створювати і розвивати офіційні та неофіційні мережі соціальної підтримки особистості, залучення волонтерів, які можуть надати ресурси, послуги та ніші види допомоги;

- прогностичні вміння, що передбачають прогнозування розвитку особистості з урахуванням її проблем; постановку мети та її завдань, передбачення можливого результату роботи, планування роботи майбутньої діяльності;

- проектуванні вміння, що дозволяють створювати програми діяльності за окремими напрямками роботи; здійснювати відбір необхідних методів і форм діяльності; конкретизувати зміст роботи в кожному окремому випадку. (*Богданова, 2011, с.50*).

Досліджуючи питання готовності юнаків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина А. Грітчина дійшла висновку, що «для юнаків загальноосвітніх шкіл-інтернатів характерними є:

неусвідомлення соціальної значущості сім'ї у житті чоловіка; незнання сімейних функцій та непідготовленість до їх виконання; неадекватна самооцінка, знижена емпатія, нерозуміння фізіологічних та психологічних особливостей статей; низький рівень статевої поінформованості, необізнаність у питаннях сексуальної культури; спотворене уявлення про особливості статевої поведінки; відсутність психологічної і практичної підготовки до усвідомленого батьківства» (Грітчина, 2016, с. 169). Причинами цього «у процесі констатації виявлено обмежене використання виховного ресурсу позаурочної діяльності, несистематичність проведення виховних заходів; недостатню підготовленість педагогів загальноосвітніх шкіл-інтернатів до проведення роботи з формування у юнаків готовності до виконання ролі майбутнього сім'янина як запоруки майбутнього успішного сімейного життя, зведення їхніх функцій до контролю за навчальною успішністю, базування відносин педагог – учень на засадах авторитарної педагогіки й суб'єкт-об'єктного підходу» (Грітчина, 2016, с. 106).

Отже, соціальний педагог закладу інтернатного типу, який здійснює соціально-педагогічну роботу з вихованцями із підтримки їхньої гендерної соціалізації, повинен уміти:

- виявляти чинники ризику, що негативно впливають на гендерну соціалізацію вихованців;
- діагностувати рівень гендерної соціалізованості вихованців закладів інтернатного типу;
- активізувати зовнішні і внутрішні резерви соціуму для гендерної соціалізації вихованців;
- прогнозувати особливості гендерної соціалізації особистості;
- формувати у вихованців гендерну ідентичність;
- запобігати порушенням у статевій та ролевій ідентифікації вихованців, виникненню шкідливих звичок, безладним статевим стосункам,

організовувати заходи на гендерну тематику з обговоренням з учнями конкретних фактів поведінки, вчинків з метою їхнього залучення до аналізу і вироблення правильних оцінок і суджень щодо наслідків небезпечної поведінки, шкідливого впливу наркотичних речовин, безладних статевих стосунків на здоров'я і майбутнє людини;

- організовувати індивідуальну та групову роботу з вихованцями, спрямовану на допомогу у гендерній соціалізації;

- володіти технологіями підтримки гендерної соціалізації, ефективно реалізовувати їх у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу, їхніми батьками або особами, що їх заміщають;

- здійснювати корекційну роботу, спрямовану на усунення порушень у гендерній ідентичності, виникнення якої обумовлюється механізмами батьківської депривації і порушенням дитячо-батьківських взаємин через використання індивідуальних форм взаємодії з дитиною з урахуванням її гендерно-типологічних особливостей;

- надавати кожній дитині індивідуальну допомогу від ситуативної залежності до поза ситуативної саморегуляції гендерної поведінки;

- реалізовувати консультативну роботу суб'єктам соціально-вихованої роботи з конкретних питань гендерної проблематики.

Отже, третім критерієм готовності майбутніх соціальних педагогів було визначено діяльнісно-операційний, вибір якого зумовлюється важливістю сформованих вмінь і навичок, спрямованих на підтримку гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, їхнього прилучення до виконання різних соціальних ролей, утвердження себе як представника певної статі. Показниками діяльнісно-операційного критерію готовності визначено:

- володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації, ефективна їх реалізація у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу;

- уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі

закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів.

Рівні діяльнісно-операційного критерію містять такі характеристики.

Високий рівень характеризується володінням технологіями підтримки гендерної соціалізації, уміннями ефективно їх реалізовувати у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; наявними уміннями реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів. Задовільний рівень характеризується наявними у студентів труднощами у визначенні технологій підтримки гендерної соціалізації та їх реалізації у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання й уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів перебувають на стадії формування. Низький рівень характеризується несформованими уміннями здійснювати підтримку гендерної соціалізації; вони також не володіють уміннями реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу.

На основі визначених критеріїв та їх показників було визначено рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу: високий, задовільний, низький.

Високий рівень готовності до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу властивий студентам, які мають глибокі й системні знання щодо змісту і сутності понять гендерної проблематики, факторів та ризиків, які на неї впливають, механізмів гендерної соціалізації особистості, а також знання соціально-психологічних особливостей вихованців закладів інтернатного типу та особливостей розвитку їхньої гендерної ідентичності. Студенти здатні аналізувати і самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі гендерні проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців. У них наявний стійкий інтерес до

професійної соціально-педагогічної діяльності, позитивне спрямування на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, чітке усвідомлення сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Студенти володіють технологіями підтримки гендерної соціалізації, уміють їх використовувати у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; здатні до реалізації гендерної стратегії в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використання гендерних знань та умінь як основи гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками таких закладів.

Задовільний рівень готовності до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу властивий майбутнім соціальним педагогам, які мають окремі й несистематизовані знання щодо змісту і сутності понять гендерної проблематики, факторів та ризиків, які на неї впливають, механізмів гендерної соціалізації особистості, припускаються помилок при визначенні соціально-психологічних особливостей вихованців закладів інтернатного типу та особливостей розвитку їхньої гендерної ідентичності; у них простежується слабкий інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності, недостатня спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, часткове усвідомлення сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Здатність аналізувати і самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі гендерні проблеми та аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців сформована у таких студентів частково; вони мають труднощі у визначенні технологій підтримки гендерної соціалізації та їх реалізації у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання й уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів перебувають на стадії формування.

Низький рівень готовності до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу властивий студентам, які мають прогалини у знаннях щодо змісту і сутності понять гендерної проблематики, факторів та ризиків, які на неї впливають, механізмів гендерної соціалізації особистості, а також соціально-психологічних особливостей вихованців закладів інтернатного типу та особливостей розвитку їхньої гендерної ідентичності; вони не усвідомлюють сенс і мету гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; не здатні аналізувати і самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі гендерні проблеми. У студентів відсутній інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу; вони не володіють технологіями підтримки гендерної соціалізації та уміннями їх реалізації у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу.

Отже, визначені компоненти, критерії та показники готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу забезпечують можливість проведення моніторингових досліджень з метою визначення реального стану та рівня відповідної готовності студентів, про що йтиметься у наступному підрозділі дисертаційної роботи.

2.2. Організація дослідження та методика проведення констатувального експерименту

Констатувальний експеримент, який за словниковими джерелами визначається як «основний метод наукового пізнання, який використовується для поглибленого аналітичного вивчення соціальної реальності шляхом збору інформації про чинники, які на неї спливають, про результати і наслідки такого впливу» (*Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів, 2002, с. 106*) проводився протягом 2014-2016 р.р. з

метою виявлення стану готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, з'ясування причин такого стану та обґрунтування соціально-педагогічних умов формування відповідної готовності студентів для формувального етапу експерименту. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі закладів вищої освіти: Миколаївського національного університету імені В. Сухомлинського, Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького, Криворізького державного педагогічного університету. Національного університету біоресурсів та природокористування. Вибіркову сукупність склали 250 студентів, які навчаються за напрямом «Соціальна робота. Соціальна педагогіка».

Констатувальний етап експерименту передбачав з'ясування початкового стану готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Завданнями цього етапу виступили:

- вибір об'єкта експериментальної роботи;
- теоретичне обґрунтування критеріїв, показників і рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації;
- розробка і підбір діагностичних методик для вивчення стану рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації;
- апробація запропонованих методик з виявлення рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації.

Опишемо процедуру виявлення рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. До кожного критерію добирали відповідні діагностичні методики, а також розробляли додаткові завдання. Охарактеризуємо кожний критерій.

Когнітивно-пізнавальний критерій готовності до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Показник: обізнаність зі змістом і сутністю понять «гендер», «соціалізація», «гендерна соціалізація», «гендерна ідентичність», «гендерні стереотипи», факторами та ризиками, які на неї впливають;

Завдання 1. Мета: визначити ступінь обізнаності студентів з поняттями, пов'язаними із гендерною проблематикою.

Процедура виконання: студентам пропонується опитувальник, де необхідно дати визначення понять «гендер», «соціалізація», «гендерна соціалізація», «гендерна ідентичність», «гендерні стереотипи».

Відповіді студентів оцінювалися таким чином:

- достатня обізнаність зі змістом та сутністю основних понять, пов'язаними із гендерною проблематикою (правильні, розлогі визначення) - 2 бали;
- недостатня обізнаність зі змістом та сутністю основних понять, пов'язаними із гендерною проблематикою (правильні, але недостатньо розгоруті визначення) - 1 бал;
- відсутня обізнаність зі змістом та сутністю основних понять, пов'язаними із гендерною проблематикою (неправильні або відсутні визначення) - 0 бал.

Показник: обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності.

Завдання 2. Мета: визначити ступінь обізнаності студентів із соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності.

Процедура виконання: студентам пропонується визначити соціально-психологічні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливості розвитку їхньої гендерної ідентичності.

Відповіді студентів оцінювалися таким чином:

- достатня обізнаність із соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності - 2 бали;
- недостатня обізнаність із соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності - 1 бал;

- відсутня обізнаність із соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності - 0 бал.

Показник: знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу.

Завдання 3. Мета: визначити ступінь знання студентами механізмів гендерної соціалізації особистості.

Процедура виконання: студентам пропонується скласти перелік механізмів гендерної соціалізації особистості.

Завдання 4. Мета: визначити ступінь знання студентами специфіки механізмів гендерної соціалізації особистості щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу.

Процедура виконання: студентам пропонується скласти порівняльну таблицю, в якій відображена специфіка механізмів гендерної соціалізації особистості щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу.

Відповіді студентів оцінювалися таким чином:

- достатня обізнаність – знає механізми гендерної соціалізації особистості та їх специфіку щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу - 2 бали;

- недостатня обізнаність – знає механізми гендерної соціалізації особистості, але не обізнаний з їх специфікою щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу - 1 бал;

- відсутня обізнаність – не знає механізмів гендерної соціалізації особистості, не обізнаний з їх специфікою щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу - 0 бал.

Показник: здатність аналізувати і самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі гендерні проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Завдання 5. Мета: проаналізувати гендерні стереотипи в засобах масової інформації.

Процедура виконання: студентам пропонується звернутися до

різноманітних засобів масової інформації і проаналізувати гендерні стереотипи щодо чоловіка та жінки, які вони розповсюджують.

Завдання 6: Опитувальник «Гендерні погляди педагогів» (Т. Говорун, О. Кікнеджі, О. Міщенко), адаптований для майбутніх соціальних педагогів.

Мета: з'ясувати уміння аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Процедура виконання: студентам пропонують 16 суджень, на які вони мають висловити свою точну зору – погодитися чи ні. Кожне судження оцінюється за 5-бальною шкалою таким чином:

- 1 – категорично заперечую;
- 2 – не погоджуюся;
- 3 – скоріше погоджуюся ніж ні;
- 4 – поділяю цю думку;
- 5 – цілковито погоджуюся.

Проаналізуємо результати діагностування рівнів готовності студентів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу за показниками когнітивно-пізнавального критерію, поданих у таблиці 2.2.

Як видно з таблиці 2.2, на високому рівні готовності за показником «обізнаність зі змістом і сутністю понять гендерної проблематики» перебували 15,6% студентів ЕГ та 17,4% студентів контрольної; на задовільному рівні – 45,3% студентів ЕГ та 44,3% студентів контрольної; на низькому рівні – 39,1% студентів ЕГ та 38,3% студентів контрольної груп.

Студенти – майбутні соціальні педагоги, які перебували на високому рівні готовності продемонстрували стабільні, глибокі знання запропонованих понять гендерної проблематики, давали точне, повне їх визначення. Наприклад, поняття «гендерна соціалізація» розуміли як «процес засвоєння норм і правил поведінки, що відповідають культурним уявленням про ролі, положення і покликання чоловіка або жінки у суспільстві», поняття «гендерні стереотипи» визначили як «психологічні і поведінкові характеристики, традиційно приписувані чоловікам або жінкам». Майбутні соціальні педагоги, які продемонстрували задовільний рівень, засвідчили недостатню обізнаність зі змістом та сутністю основних понять, пов'язаними із гендерною проблематикою. Вони давали правильні, але недостатньо розгорнуті визначення. Наприклад, поняття «гендер» вони трактували як «відносини між жінками та чоловіками» або «розподіл системи ролей»; поняття «гендерна соціалізація» розуміли як «засвоєння людиною гендерних

ролей»; поняття «гендерні стереотипи» визначили як «поняття, що відповідають уявленню «чоловіче» або «жіноче». Окремі студенти вказали, що «вони допомагають підтримувати соціальні ролі».

Таблиця 2.2.

**Рівні готовності студентів до гендерної соціалізації вихованців
закладів інтернатного типу за показниками когнітивно-пізнавального
критерію (контстатувальний зріз) у%**

№ п/п	Показники	Групи	Рівні		
			Високий	Задовільний	Низький
1	Обізнаність зі змістом та сутністю понять гендерної проблематики	ЕГ КГ	15,6 17,4	45,3 44,3	39,1 38,3
2	Обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності	ЕГ КГ	14,6 16,8	39,3 38,8	46,1 44,4
3	Знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу	ЕГ КГ	14,6 14,8	47,3 48,1	38,1 37,1
4	Здатність аналізувати і самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі гендерні проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу	ЕГ КГ	23,1 24,4	42,4 41,3	34,5 34,3

Студенти, які засвідчили низький рівень готовності, давали хибні визначення запропонованих понять або взагалі не змогли дати їх визначення.

Серед неправильних відповідей зафіксовано такі: поняття «гендер» - це «біологічна стать людини»; поняття «гендерна соціалізація» - це «процес формування статевої приналежності» тощо.

За показником «обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності» за даними таблиці 2.2., на достатньому рівні готовності зафіксовано 14,6% студентів ЕГ та 16,8% студентів контрольної; на задовільному рівні – 39,3% студентів ЕГ та 38,8% студентів контрольної; на низькому рівні – 46,1% студентів ЕГ та 44,4% студентів контрольної груп.

Студенти – майбутні соціальні педагоги, які перебували на високому рівні готовності продемонстрували обізнаність із соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності, серед яких вони назвали такі: «депривація батьківсько-сімейної взаємодії вихованців інтернатних закладів та відсутність рольових зразків для їх гендерної ідентифікації», «недостатність знань про статево-рольову соціалізацію та відсутність соціальних зв'язків», «низький рівень довірливих взаємин в закладі, що порушує міжособистісне спілкування та статево-рольову соціалізацію особистості». Студенти, які продемонстрували задовільний рівень готовності назвали переважно особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, пов'язані із різними видами депривації, зокрема вказували, що «вихованці інтернатних закладів характеризують наявністю різних видів депривації (психічної, сенсорної, рухової, соціальної, емоційної, материнської)». Ці студенти не були обізнані із особливостями розвитку гендерної ідентичності вихованців таких закладів. Студенти, які засвідчили низький рівень готовності, не змогли правильно визначити соціально-психологічні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливості розвитку їхньої

гендерної ідентичності. Їхні відповіді були або помилковими, або вони взагалі утримувались від відповіді.

На високому рівні готовності за показником «знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу», як видно з таблиці 2.2, перебувало 14,6% студентів ЕГ, 14,8% студентів КГ; задовільним рівнем оволоділи 47,3% студентів ЕГ та 48,1% студентів КГ, а низьким – 38,1% студентів ЕГ та 37,1% студентів КГ. Студенти з високим рівнем готовності продемонстрували знання механізмів гендерної соціалізації особистості, серед яких вони виокремили дві групи і точно назвали механізми, які належать до соціально-психологічних та механізми соціально-педагогічні, а також змогли визначити їх специфіку щодо механізмів гендерної соціалізації дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу. Проілюструємо прикладами відповіді студентів щодо особливостей впливу механізмів гендерної соціалізації дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу. Мар'яна С. пояснила дію механізму наслідування таким чином: «Механізм наслідування в сім'ї діє через наслідування дитиною певних прикладів, зразків, моделей поведінки – у гендерній соціалізації тата або мами залежно від статі дитини. Натомість, в закладах інтернатного типу наслідування для хлопчиків ускладнюється відсутністю (або обмеженістю) зразків чоловічої поведінки, для дівчаток – лише професійною специфікою спілкування з виховательками». Майбутні соціальні педагоги, які характеризувалися задовільним рівнем готовності, змогли назвати лише окремі механізми гендерної соціалізації особистості; розподілити їх на групи – соціально-психологічні і соціально-педагогічні – змогли лише за допомогою викладача. Ці студенти демонстрували неточності та труднощі у розумінні особливостей дії механізмів гендерної соціалізації дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу. Студенти з низьким рівнем готовності не змогли визначитися з механізмами гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу.

На високому рівні готовності за показником «здатність розпізнавати проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу» на високому рівні зафіксовано 23,1% студентів ЕГ і 24,4% КГ; на задовільному 42,4% студентів ЕГ та 41,3% студентів КГ; на низькому рівні – 34,5% студентів ЕГ та 34,3% студентів КГ. Зокрема, результати аналізу майбутніми соціальними педагогами наявності гендерних стереотипів у засобах масової інформації показали, що на високому рівні перебувають менше третини студентів (23,1% ЕГ та 24,4%КГ). Вони побачили та змогли проаналізувати гендерні стереотипи щодо чоловіка та жінки, які розповсюджують засобами масової інформації. Проілюструємо прикладами відповіді студентів щодо впливу ЗМІ на гендерні стереотипи. Мар'яна С. дійшла висновку, що «засоби масової інформації роблять більший акцент на жінках та нав'язують нам думку, що для того, щоб подобатися успішним бізнесменам та політикам, вони повинні відповідати гендерному стереотипу «справжньої жінки» – турботливої, привабливої, спокусливої. Чоловіки ж, навпаки, завжди зображені з дорогою цигаркою та келихом, як доказ їх успішності та брутальності, що нібито подобається жінкам». Олена К. дійшла такого висновку: «Спостерігаючи реклами по телебаченню ми бачимо, як засоби масової інформації активно залучають жінок стежити за своєю фігурою та харчуванням, відмовитися від куріння та алкоголю, адже їм народжувати дітей». Руслана М. вважає, що «ЗМІ нав'язують юнакам та дівчатам думку про те, що чоловікам не треба слідкувати за своїм здоров'ям, це справа жінок. Але водночас, образ здорового спортивного чоловіка ми побачили там, де це стосується дорогих спортзалів, там, де відвідування таких занять чоловіками стає одним зі шляхів власного самоствердження як бізнесмена, а не просто шляхом збереження власного здоров'я». Наталя М. зауважила: «сексуалізація трансльованого образу і насильство в зображуваних сценах формує у молоді хибні уявлення про реальний світ і спонукає молодих людей до девіантної поведінки, ускладнюючи їх інтеграцію в суспільстві».

Студенти, яких було зараховано до задовільного рівня готовності за цим показником (42,4% студентів ЕГ та 41,3% студентів КГ) помітили гендерні стереотипи щодо чоловіка та жінки, які розповсюджуються засобами масової інформації, але дати їм аналіз не змогли. Студенти, яких було зараховано до низького рівня готовності за цим показником (34,5% студентів ЕГ та 34,3% студентів КГ) не виконали це завдання.

Результати опитувальника «Гендерні погляди педагогів» показали, що 23,1% студентів ЕГ і 24,4% КГ засвідчили високий рівень готовності за показником «здатність аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу», оскільки у них домінують погляди на виховання статей як рівноправних особистостей; ці студенти вважають, що розвивати здібності дитини, її знання уміння і навички потрібно з урахуванням її індивідуальності, в не статевої приналежності. При цьому ці студенти здатні виявляти гендерну чуйність, заохочуючи вихованців освоювати не схвалювані для певної статі сфери життєдіяльності.

До задовільного рівня готовності за цим показником було зараховано 42,4% студентів ЕГ та 41,3% студентів КГ (набрали від 35 до 50 балів), які засвідчили невизначеність гендерної позиції. Результати опитувальника показали з одного боку їхнє тяжіння до рівноправ'я статей, а за іншого – невміння побачити соціально-педагогічні механізми гендерної соціалізації та їх реалізацію у практичній роботі з вихованцями.

На низькому рівні готовності перебували 34,5% студентів ЕГ та 34,3% студентів КГ (набрали від 1 до 35 балів), у яких домінують традиційні погляди, в яких статям відводиться різнополюсні сімейні та соціальні ролі й обов'язки. Така позиція не сприяє гендерній соціалізації вихованців, обмежує розвиток їхніх інтересів і здібностей.

Перейдемо до наступного критерію готовності студентів до гендерної соціалізації вихованців інтернатних закладів – емоційно-ціннісного – та опишемо завдання, запропоновані студентам за показниками цього критерію готовності.

Показник: інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності у закладах інтернатного типу, бажання працювати соціальним педагогом інтернатного закладу.

Завдання 1. Модифікована методика Н. Фетискіна «Самооцінка професійної педагогічної мотивації».

Мета: з'ясувати наявність інтересу до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, особливості професійної мотивації до роботи соціальним педагогом інтернатного закладу.

Процедура виконання: студентам пропонується оцінити наведені твердження. Їм необхідно обвести літеру, яка відповідає відповіді: якщо ви завжди робите те, що написано у твердженні, обведіть літеру «З», якщо так чините не завжди, але часто – літеру «Ч», якщо вважаєте доцільним відповісти «не дуже часто» - літери «НДЧ», якщо так чините рідко – літеру «Р», якщо цього не робите ніколи – літеру «Н».

Відповіді студентів оцінювалися таким чином:

- відповідь «завжди» оцінювалася балом 5;
- відповідь «часто» оцінювалася балом 4;
- відповідь «не дуже часто» оцінювалася балом 3;
- відповідь «рідко» оцінювалася балом 2;
- відповідь «ніколи» оцінювалася балом 1.

Показник: спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця.

Завдання 2. Діагностика рівня відповідальності особистості (за І. Тимощуком, 2002, с. 159).

Мета: з'ясувати спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця.

Процедура виконання: студентам пропонують опитувальник, який містить 3- тверджень, на які респонденти мають дати відповіді «так» або «ні».

Показник: усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Завдання 3. Рекомендації для вихователів закладів інтернатного типу.

Мета: з'ясувати необхідність усвідомленням студентами проблеми реалізації гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Процедура виконання: студентам пропонують розробити рекомендації для вихователів закладів інтернатного типу щодо соціального супроводу гендерної соціалізації їх вихованців.

Відповіді студентів оцінювалися таким чином:

- достатня усвідомленість – розроблені рекомендації для вихователів закладів інтернатного типу щодо соціального супроводу гендерної соціалізації їх вихованців - 2 бали;
- недостатня усвідомленість – розроблені рекомендації для вихователів закладів інтернатного типу без урахування специфіки соціального супроводу гендерної соціалізації їх вихованців - 1 бал;
- відсутня усвідомленість – не розроблені рекомендації для вихователів закладів інтернатного типу щодо соціального супроводу гендерної соціалізації їх вихованців - 0 бал.

Рівні сформованості готовності студентів до гендерної соціалізації вихованців інтернатних закладів за показниками мотиваційно-особистісного критерію подано в таблиці 2.3.

Як видно з таблиці 2.3, на високому рівні готовності за показником «інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати соціальним педагогом інтернатного закладу» перебували 31,1% студентів ЕГ та 31,5% студентів КГ; на задовільному рівні – 32,5% студентів ЕГ та 33,3% студентів КГ; на низькому рівні – студентів 36,4% ЕГ та студентів 35,2% КГ.

Таблиця 2.3.

Рівні сформованості готовності студентів до гендерної соціалізації вихованців інтернатних закладів за показниками емоційно-ціннісного критерію (контстатувальний зріз) у %

№п/п	Показники	Групи	Рівні		
			Високий	Задовільний	Низький
1	Інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу; бажання працювати соціальним педагогом інтернатного закладу	ЕГ КГ	31,1 31,5	32,5 33,3	36,4 35,2
2	Спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця	ЕГ КГ	29,3 28,6	35,6 36,3	35,1 35,1
3	Усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу	ЕГ КГ	23,3 22,8	24,5 25,8	52,2 51,4

Результати використання модифікованої методика Н. Фетискіна «Самооцінка професійної педагогічної мотивації» показали, що більшість студентів продемонстрували низький рівень готовності за показником «інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності у закладах інтернатного типу, бажання працювати соціальним педагогом інтернатного закладу». Отже, у більшості майбутніх соціальних педагогів, які перебували на низькому рівні готовності, зафіксована відсутня мотивація на професійну соціально-педагогічну діяльність у закладах інтернатного типу; вони не

проявляють бажання працювати соціальним педагогом інтернатного закладу, наявна незацікавленість гендерною проблематикою та байдуже ставлення до роботи з вихованцями закладів інтернатного типу.

За показником «спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця» як свідчать дані таблиці 2.3., високий рівень продемонстрували 29,3% студентів ЕГ і 28,6% студентів КГ, які засвідчили спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця. На задовільному рівні перебувало 35,6% студентів ЕГ та 36,3% студентів КГ, які відчують труднощі взаємодії з співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, проте налаштовані здійснювати підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця. Низький рівень засвідчила однакова кількість респондентів обох груп – 35,1% студентів ЕГ та 35,1% студентів КГ, які не готові взаємодіяти зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, та здійснювати підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця.

За показником «усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу», як видно з таблиці 2.3., більшість майбутніх соціальних педагогів перебували на низькому рівні (52,2% студентів ЕГ та 51,4% студентів КГ), які не змогли розробити рекомендації для вихователів закладів інтернатного типу щодо соціального супроводу гендерної соціалізації їх вихованців і відповідно, і відповідно не могли визначити мету і не усвідомлювали сенсу гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. На задовільному рівні перебувало 24,5% студентів ЕГ та 25,8% студентів КГ, які розробили рекомендації для вихователів закладів інтернатного типу. Водночас, матеріал рекомендацій стосувався різних аспектів діяльності цих закладів і не був спрямований на організацію соціального супроводу гендерної соціалізації їх вихованців.

Зокрема, наголошували на «необхідності допомоги у працевлаштуванні або перекваліфікації випускників інтернатів»; вказували на «важливість допомоги у вирішенні соціальних питань (отримання житла, поновлення права на житло, погашення заборгованості за комунальні послуги)» тощо. Розуміння мети і сенсу гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу зводилося лише до того, що вона необхідна. Лише 23,3% студентів ЕГ та 22,8% студентів КГ засвідчили високий рівень готовності, оскільки дали чіткі рекомендації для вихователів закладів інтернатного типу щодо організації соціального супроводу гендерної соціалізації їх вихованців.

Отже, було з'ясовано, що лише незначна кількість майбутніх соціальних педагогів мотивовані до роботи з вихованцями закладів інтернатного типу, мають сформовану мотивацію на професійну соціально-педагогічну діяльність у закладах такого типу, розуміють необхідність і готові здійснювати соціальний супровід гендерної соціалізації їх вихованців.

Перейдемо до діагностування третього критерію готовності студентів до гендерної соціалізації вихованців інтернатних закладів – діяльнісно-операційного – та опишемо завдання, запропоновані студентам за показниками цього критерію готовності.

Показник: володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації, ефективна їх реалізація у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу.

Завдання 1. Мета: з'ясувати володіння студентами технологіями підтримки гендерної соціалізації та їх ефективної реалізації у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу

Процедура виконання: на практичному занятті студентам пропонується переглянути відеофрагменти з життя дітей й закладі інтернатного типу, звернути увагу на поведінку учителів і вихователів, проаналізувати стереотипні ситуації гендерної нерівності у ситуаціях шкільного навчання та життєдіяльності дітей в інтернатах.

Відповіді студентів оцінювалися таким чином:

- студент побачив і правильно проаналізував стереотипні ситуації

гендерної нерівності у ситуаціях шкільного навчання та життєдіяльності дітей в інтернатах = 2 бала.

- студент не побачив стереотипні ситуації гендерної нерівності у ситуаціях шкільного навчання та життєдіяльності дітей в інтернатах, але продемонстрували загальні уявлення про особливості гендерного виховання - 1 бал;

- студент не побачив стереотипні ситуації гендерної нерівності у ситуаціях шкільного навчання та життєдіяльності дітей в інтернатах - 0 бал.

Показник: уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів.

Завдання 2. Мета: з'ясувати уміння студентів реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів

Процедура виконання: студентам пропонується проаналізувавши біографічні дані старшого підлітка та, використавши методи бесіди, інтерв'ю чи анкетування, провести роботу з ним, з його батьками або особами, які їх заміняють. Після дослідження причин з категорією тих учнів закладів інтернатного типу, які мають виражену акцентуованість характеру в контексті неадекватної гендерної ідентифікації, провести корекційну роботу з метою розвитку позитивних поведінкових реакцій та співвідношення з належною статтю.

Рівні сформованості готовності студентів до гендерної соціалізації вихованців інтернатних закладів за показниками діяльнісно-операційного критерію подано в таблиці 2.4.

Як видно із таблиці, за показником «володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації, ефективна їх реалізація у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу» на високому рівні перебувало 22,3% студентів ЕГ та 21,6% студентів КГ; на задовільному рівні

– 31,3% студентів ЕГ та 32,9% студентів КГ; на низькому рівні – 46,4% студентів ЕГ та 45,5% студентів КГ.

Таблиця 2.4.

Рівні сформованості готовності студентів до гендерної соціалізації вихованців інтернатних закладів за показниками діяльнісно-операційного критерію (контстатувальний зріз) у %

№п/п	Показники	Групи	Рівні		
			Високий	Задовільний	Низький
1	Володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації, ефективна їх реалізація у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу;	ЕГ КГ	22,3 21,6	31,3 32,9	46,4 45,5
2	Уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів	ЕГ КГ	21,5 22,2	28,3 27,5	50,2 50,3

Студенти, які виявили високий рівень, побачили і правильно проаналізували стереотипні ситуації гендерної нерівності у ситуаціях шкільного навчання та життєдіяльності дітей в інтернатах. Наведемо приклади їхніх відповідей. Оксана В. прокоментувала ситуацію таким чином: «Ось цей хлопчик скутий в емоційному прояві нормами мужності, у нього виникає страх осуду з боку оточуючих. Тому він пригнічує власні почуття, не бажає розділяти емоції інших. Це може призвести до розвитку таких рис як байдужість і жорстокість». Іванна Р. зауважила, що «Культивування фемінності дискримінує інтереси хлопців, не зацікавлює їх у процесі

навчання і водночас перешкоджає формуванню дівачої самооцінки та стереотипізує їх поведінку». Вікторія В. наголосила, що «хлопчиків і дівчаток в інтернаті виховують за нормативними уявленнями культури, які називаються гендерні стереотипи: «хлопчики не плачуть», а «дівчатка мають бути охайними». У студентів, які характеризувалися задовільним рівнем готовності, не побачили стереотипні ситуації гендерної нерівності у ситуаціях шкільного навчання та життєдіяльності дітей в інтернатах, а продемонстрували загальні уявлення про особливості гендерного виховання. Наприклад, Тетяна С. висловила думку про те, що «Одні педагоги бачать мету гендерного виховання в необхідності повернення та зміцнення традиційних гендерних якостей для хлопчиків і дівчаток. Інші вважають, що колишні гендерні стереотипи застаріли і не є актуальними для сучасного життя». Ірина П. зауважила «для того, щоб дібрати виховні засоби, які сприяли б формуванню психологічної статі дитини із властивими їй проявами, необхідно мати знання про статеві відмінності». А Олена Б. наголосила «якщо педагоги орієнтуються на «безстатеву» особу, це носить протиприродний характер і завдає великої шкоди вихованню, вихованцям і суспільству в цілому». Студенти з низьким рівнем готовності не побачили стереотипних ситуацій гендерної нерівності у ситуаціях шкільного навчання та життєдіяльності дітей в інтернатах.

Як видно з таблиці 2.4., за показником «уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів» на високому рівні зафіксовано 21,5% студентів ЕГ і 22,2% КГ; на задовільному 38,3% студентів ЕГ та 37,5% студентів КГ; на низькому рівні – 50,2% студентів ЕГ та 50,3% студентів КГ.

У студентів, які виявили високий рівень, загалом сформовані уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу

гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів. Вони добре справилися із завданням, уміло використали методи бесіди, інтерв'ю чи анкетування для визначення причин акцентуованості характеру в контексті неадекватної гендерної ідентифікації та провели психокорекцію, спрямовану на розвиток позитивних поведінкових реакцій та співвідношення з належною статтю. Майбутні соціальні педагоги з задовільним рівнем частково справилися із пропонованим завданням, оскільки змогли його виконати лише за допомогою колег або викладача. Студенти з низьким рівнем готовності не продемонстрували уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів і не виконали завдання.

Узагальнені результати оцінювання рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу на констатувальному етапі за усіма критеріями подано в таблиці 2.5.

Як видно з таблиці 2.5, за когнітивно-пізнавальним критерієм готовності на високому рівні перебували 14,9% майбутніх соціальних педагогів ЕГ та 16,3% КГ; на задовільному – 43,9% майбутніх соціальних педагогів ЕГ та 43,7% КГ; на низькому – 43,7% майбутніх соціальних педагогів ЕГ та 43,4% КГ, тобто у більшості студентів професійні знання про гендер та гендерну соціалізацію особистості, сучасні тенденції та проблем гендерного розвитку суспільства є поверхневими, недостатньо усвідомленими і несистемними; за емоційно-ціннісним критерієм готовності на високому рівні перебували 27,9% майбутніх соціальних педагогів ЕГ та 27,6% КГ.

Таблиця 2.5.

Порівняльна таблиця оцінювання рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців за усіма критеріями (контстатувальний зріз) у %

Критерії	Рівні					
	Констатувальний зріз					
	Високий		Задовільний		Низький	
	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
	%	%	%	%	%	%
Когнітивно-пізнавальний	14,9	16,3	43,9	43,7	41,2	40,0
Емоційно-ціннісний	27,9	27,6	30,9	31,8	41,2	40,6
Діяльнісно-операційний	22,3	22,7	34,0	33,9	43,7	43,4

Майбутніх соціальних педагогів, які перебували на задовільному рівні було 30,49% в ЕГ та 31,8% у КГ; на низькому – 41,2% у ЕГ та 40,6% у КГ. Вони продемонстрували недостатньо виражену спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця.

За діяльнісно-операційним критерієм готовності на високому рівні перебували 22,3% майбутніх соціальних педагогів ЕГ та 22,7% КГ; на задовільному – 34,0% майбутніх соціальних педагогів ЕГ та 33,9% КГ; на низькому – 43,7% майбутніх соціальних педагогів ЕГ та 43,4% КГ, що засвідчує несформованість уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів.

Аналіз рівнів готовності за розробленими критеріями було використано для визначення узагальнених рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу на констатувальному етапі за формулою:

$$\text{ГГС сер.} = \frac{Г_1 + Г_2 + Г_3}{3}$$

де ГГС сер. – середній рівень готовності до гендерної соціалізації студентів у групі, Г – значення рівня готовності за кожним окремим критерієм, 3 – загальна кількість критеріїв.

Одержані узагальнені дані середнього рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу подано в таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу (констатувальний зріз) у%

Рівні	Експериментальна група	Контрольна група
Високий	21,7	22,2
Задовільний	36,3	36,5
Низький	42,0	41,3

Як видно з таблиці 2.6., на високому рівні готовності перебувало 21,7% студентів експериментальної та 22,2% контрольної групи. Вони продемонстрували глибокі й системні знання щодо змісту і сутності понять гендерної проблематики, факторів та ризиків, які на неї впливають, механізмів гендерної соціалізації особистості, а також знання соціально-психологічних особливостей вихованців закладів інтернатного типу та особливості розвитку їхньої гендерної ідентичності; здатність аналізувати і самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі гендерні проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації

вихованців закладів інтернатного типу; наявний стійкий інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності, позитивну спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, чітке усвідомлення сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації, ефективну їх реалізацією у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів.

Задовільний рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу продемонстрували 36,3% студентів експериментальної та 36,5% контрольної групи. Вони показали окремі й несистематизовані знання щодо змісту і сутності понять гендерної проблематики, факторів та ризиків, які на неї впливають, механізмів гендерної соціалізації особистості, а також соціально-психологічних особливостей вихованців закладів інтернатного типу та особливостей розвитку їхньої гендерної ідентичності; часкому здатність аналізувати і самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі гендерні проблеми та аналізу стану гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; слабкий інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності, недостатню спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, часткове усвідомлення сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; недостатнє володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації та їх реалізацію у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів знаходяться у стадії формування.

На низькому рівні готовності перебували 42,0% студентів експериментальної та 41,3% контрольної групи. Вони були необізнані зі змістом і сутністю понять гендерної проблематики, факторами та ризиками, які на неї впливають, механізмами гендерної соціалізації особистості, а також соціально-психологічними особливостями вихованців закладів інтернатного типу та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності; продемонстрували нездатність аналізувати і самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі гендерні проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; відрізнялися неформованим інтересом до професійної соціально-педагогічної діяльності, відсутньою спрямованістю на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, неусвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу; не володіють технологіями підтримки гендерної соціалізації та їх реалізацією у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; відсутні уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу.

Отже, констатувальний етап експерименту засвідчив переважання середнього та низького рівнів готовності до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу в експериментальній та контрольній групах. Вочевидь, існує необхідність посилення гендерних аспектів професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, оскільки студенти мають низький рівень знань щодо розуміння їх сутності; а також посилення уваги викладачів до організації та проведення виховних заходів гендерного спрямування будь-якого рівня задля реалізації принципів рівноправної відповідальності, взаємоповаги і взаємодопомоги на основі зміни гендерних ролей і демонстрації їх варіативності.

У цілому результати констатувального експерименту дозволили дійти висновку про необхідність обґрунтування і реалізації в закладах вищої освіти соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до

гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, що і буде здійснено у наступному розділі дисертації.

Висновки до другого розділу

Здійснений у розділі аналіз дисертаційних робіт дозволив дійти висновку, що існують різні трактування поняття «готовність до педагогічної діяльності», що зумовлено різними напрямками наявних наукових підходів та специфікою виду діяльності, що було покладено в основу наукового аналізу. Основними позиціями, що складають інтерес для нашого дослідження є визначення сутності готовності майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та її компонентний склад.

Готовність майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу» розуміємо як результат його підготовки у закладі вищої освіти, що виявляється у здатності забезпечувати ефективну гендерну соціалізацію вихованців закладів інтернатного типу з урахуванням їхніх соціально-психологічних особливостей та особливостей розвитку їхньої гендерної ідентичності.

Здійснений теоретичний аналіз наукової літератури сприяв визначенню компонентів (когнітивний, ціннісний, практичний) готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Когнітивний компонент у структурі готовності майбутніх соціальних педагогів характеризує повноту і диференційованість знань студентів з різних питань гендерної педагогіки та психології, сучасних тенденції та проблем гендерного розвитку суспільства, а також знань про соціально-психологічні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливості розвитку їхньої гендерної ідентичності, уявлень про основні чинники гендерної соціалізації та негативні аспекти соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу.

Ціннісний компонент у структурі готовності майбутніх соціальних

педагогів характеризує рівень професійно-педагогічних цінностей майбутніх соціальних педагогів, спрямованих на соціально-виховну роботу з вихованцями, що компенсує дефекти розвитку і відхилення у соціалізації, викликані відсутністю сімейного оточення; налаштованість майбутніх соціальних педагогів на професійне удосконалення з питань гендерної соціалізації вихованців та надання їм відповідної психолого-педагогічної підтримки.

Практичний компонент у структурі готовності майбутніх соціальних педагогів забезпечує наявність педагогічного потенціалу, здатність студентів до адекватного вибору поведінки в ситуаціях надання вихованцям психолого-педагогічної підтримки; оволодіння технологією супроводу гендерної соціалізації вихованців, формування їхньої статево-рольової поведінки, гендерної та особистісної самоідентифікації, а також здатність передбачити ефективність діяльності соціального педагога з таким контингентом дітей.

Кожному із виокремлених критеріїв відповідають показники, а саме:

- *когнітивно-пізнавальний* критерій готовності з показниками: обізнаність зі змістом і сутністю понять «гендер», «соціалізація», «гендерна соціалізація», «гендерна ідентичність», «гендерні стереотипи», факторами та ризиками, які на неї впливають; обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності; знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу; здатність розпізнавати проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу;

- *емоційно-ціннісний* з показниками: інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати соціальним педагогом інтернатного закладу; спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статево

приналежність кожного вихованця; усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу;

- *діяльнісно-операційний* з показниками: володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації, ефективна їх реалізація у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу; уміння уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу.

На підставі визначених критеріїв і показників схарактеризовано рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу: високий, задовільний, низький.

Основні теоретичні положення цього розділу висвітлено у таких публікаціях автора: [25; 26; 30].

РОЗДІЛ 3.

ТЕОРЕТИЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ТА ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ УМОВ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ ДО ГЕНДЕРНОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ВИХОВАНЦІВ

3.1. Соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу

Проведене у попередніх розділах теоретичне вивчення проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації, визначення особливостей гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу та результати діагностики рівня готовності студентів до здійснення цього процесу визначили необхідність обґрунтування соціально-педагогічних умов, які б забезпечили ефективність цього процесу і визначили позитивний кінцевий результат. Отже, перш ніж проаналізувати дослідження науковців щодо ефективної фахової підготовки майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти, необхідно проаналізувати зміст основних понять: «умови», «педагогічні умови» та «соціально-педагогічні умови».

Новий тлумачний словник української мови визначає умову як «необхідну обставину, яка робить можливим здійснення, створення, утворення чого-небудь або сприяє чомусь; обставини, особливості реальної дійсності, за яких відбувається або здійснюється що-небудь; правила, які існують або встановлені в тій чи іншій галузі життя, діяльності, які забезпечують нормальну роботу чого-небудь; правила, вимоги, виконання яких забезпечує що-небудь; сукупність даних, положення, що лежать в основі чого-небудь» (*Новий тлумачний словник української мови, 2005, с. 863*).

Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів та понять за ред. А. Кузьмінського подає такі три визначення поняття «умови»: «по-перше, це умови для певної діяльності; по-друге, це обставини, що уможлиблюють те, від чого щось залежить; по-третє, це положення, що є основою будь-чого» (Кузьмінський, 2002, с. 104).

Поняття «педагогічні умови» у словнику-довіднику із професійної педагогіки А. Семенова та В. Стасюк потрактовано як «обставини, за яких залежить та відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей» (Словник-довідник з професійної педагогіки, 2006, с. 272).

Поняття «педагогічні умови» Ю. Бабанський трактує як «чинники (обставини), що є впливовими відповідно ефективності функціонування педагогічної системи (результат даного процесу має бути закладено у завданнях, змісті, формах та методах виховної роботи)» (Бабанський, 1989, с. 323).

Педагогічна умова за Є. Павлютенковим – це «сукупність об'єктивних та суб'єктивних чинників, необхідних для ефективного функціонування всіх компонентів освітньої системи» (Павлютенков, 2008, с. 72).

Найбільш розлогим і чітким є визначення поняття «педагогі умови, сформульоване Г. Ананьїним, який дає таке тлумачення цьому поняттю: «Педагогічні умови – це сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених обставин процесу навчання, які є результатом цілеспрямованого відбору, конструювання і застосування елементів змісту, методів чи прийомів, а також організаційних форм навчання для досягнення певних дидактичних цілей» (Ананьїн, 2011, с. 6).

Ще одним, важливим для дослідження поняттям є словосполучення «соціально-педагогічні умови», які, як вважає Г. Хархан, є «сукупністю об'єктивних можливостей, взаємопов'язаних та взаємозумовлених елементів

(змісту, форм та методів), що складають оптимальне середовище, де відбуваються педагогічні процеси та явища» (Хархан, 2011, с. 215).

У дослідженні Л. Єрьоміної «соціально-педагогічними умовами формування готовності до сімейного життя вихованців закладів інтернатного типу» визначено «сукупність чинників, що діють у середовищі закладів інтернатного типу і забезпечують результативність підготовленості вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя» (Єрьоміна, 2019, с. 153).

Узагальнення розглянутих аспектів формулювання означеного поняття, *соціально-педагогічні умови підготовки соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу* розуміємо як сукупність чинників, що визначають особливості професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів, забезпечують достатній рівень готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу та результативність означеного процесу.

Отже, для визначення та обґрунтування соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу необхідно звернутися до аналізу дисертаційних робіт, дотичних за проблематикою до теми нашого дослідження.

Під організаційно-педагогічними умовами забезпечення процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей Л. Шпільчак розуміє «сукупність взаємозумовлених чинників, які забезпечують ефективність підготовки майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей» (Шпільчак, 2016, с.18). До них авторка зараховує такі: «збагачення змісту підготовки з урахуванням специфіки типу дистантної сім'ї, рівня психолого-педагогічної культури батьків; розробку і реалізацію програми підготовки із урахуванням особливостей розвитку її поведінки дітей і обставин дистантної сім'ї; удосконалення технології психолого-

педагогічного супроводу під час навчальних та позааудиторних занять, збагачення практичного досвіду; корекція набутих професійних умінь і навичок роботи з дітьми із дистантних сімей у процесі різних видів соціально-педагогічної практики і форм професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів» (Шнільчак, 2016, с.18).

Педагогічними умовами формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти М.Трухан визначено такі: стимулювання в майбутніх соціальних педагогів внутрішньої мотивації до конструктивного врегулювання та вирішення конфліктів; поетапне засвоєння майбутніми соціальними педагогами конфліктологічних знань і формування у них відповідних умінь і навичок; збагачення змісту практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів спеціальними знаннями щодо сутності, структури, функцій і механізмів попередження і розв'язання конфліктів; створення сприятливого соціально-психологічного клімату для забезпечення досвіду конструктивного вирішення конфліктних ситуацій (Трухан, 2016, с.4).

До організаційно-педагогічних умов забезпечення процесу підготовки майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання старшокласників Л. Головач відносить такі: «збагачення змісту підготовки з урахуванням сутності статевої культури особи, рівня сформованості якостей статевої культури старшокласників; розробку і реалізацію програми підготовки із урахуванням рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання старшокласників; удосконалення технології підготовки студентів до статевого виховання під час навчальних та позааудиторних занять, збагачення практичного досвіду; корекція набутих професійних умінь і навичок роботи з питань статевого виховання старшокласників у процесі різних видів соціально-педагогічної практики і форм професійної діяльності майбутніх соціальних педагогів» (Головач, 2016, с.11).

Соціально-педагогічними умовами підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих закладів

оздоровлення і відпочинку О. Пюра вважає такі: «актуалізація діалогічної взаємодії та суб'єкт-суб'єктних відносин у системі «викладач-студент», «соціальний педагог-дитина» в умовах дитячих закладів оздоровлення і відпочинку; оптимізація практичної спрямованості підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих закладів оздоровлення і відпочинку; забезпечення поетапної практичної підготовки майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих закладів оздоровлення і відпочинку» (Пюра, 2015, с.10).

Соціально-педагогічними умовами підготовки майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дітей дошкільного віку А. Корінною визначено такі: усвідомлення студентами сутності статево-рольової соціалізації та її значущості у формуванні гендерної культури особистості дитини через використання міжпредметних зв'язків навчальних дисциплін; реалізація гендерного підходу у відборі змісту навчального матеріалу з урахуванням особливостей дошкільного періоду дитинства; використання потенціалу педагогічної практики з метою формування практичного досвіду студентів у роботі з дітьми дошкільного віку в процесі їхньої статево-рольової соціалізації (Корінна, 2015, с.7).

Узагальнення результатів аналізу теоретичних джерел з проблем підготовки майбутніх соціальних педагогів, науково-методичні основи організації процесу їхньої професійної підготовки у закладах вищої освіти, а також результати констатувального експерименту дозволили визначити та обґрунтувати такі соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу:

- усвідомлення студентами важливості гендерного підходу і формування настанови на необхідність його реалізації у роботі з вихованцями в закладах інтернатного типу;

- організація у закладі вищої освіти гендерно-чутливого середовища, що задавало б гендерну стратегію освітнього процесу й актуалізовало гендерну чутливість сучасної студентської молоді;

- забезпечення оптимізації аудиторної і позааудиторної роботи з орієнтацією на формування гендерної культури майбутніх соціальних педагогів.

Розглянемо докладніше та обґрунтуємо вибір кожної із виокремлених соціально-педагогічних умов.

Беручи до уваги важливість гендерного підходу, вибір цієї соціально-педагогічної умови обумовлюється його інтеграцією в національний освітній простір, закріпленою чинною законодавчою базою, зокрема Законом України «Про забезпечення рівних прав та можливостей для жінок і чоловіків» (2005), стаття XI п'ятого розділу якого розкриває сутність гендерних ініціатив в освітній практиці таким чином: «Навчальні заклади забезпечують: рівні умови для жінок і чоловіків під час вступу до навчальних закладів, рівні умови оцінки знань ...; підготовку та видання підручників, навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка; виховання культури гендерної рівності, рівного розподілу професійних і сімейних обов'язків тощо» (Закон, 2005, с.6).

Гендерний підхід, спираючись на визначення ООН, є «...процесом оцінки будь-якого заходу, що планується, з точки зору його впливу на жінок і чоловіків, а також законодавства, стратегій і програм в усіх галузях і на всіх рівнях. Ця стратегія ґрунтується на тому, що інтереси та досвід жінок, як і чоловіків, мають стати невід'ємним критерієм при розробці загальної концепції, при здійсненні моніторингу й оцінки загальних напрямів діяльності і програм у політичних, економічних та суспільних сферах для того, щоб жінки, як і чоловіки, могли одержувати однакові можливості і шанси, а нерівність щоб ніколи не вкорінювалась» (Іващенко, 1998, с. 78).

Науковці вважають гендерний підхід новою науковою методологією, а також принципом пізнання й пояснення сутності людини, який, як стверджує

М. Ткалич, на сучасному етапі «покликаний розв'язувати такі завдання: 1) вивчення жінок і чоловіків як активних суб'єктів творення соціального світогляду, розвитку соціальних відносин, світобачення, можливостей особистості; 2) аналіз соціально-економічних, суспільно-політичних, культурних, психологічних та інших умов, що зумовлюють та відтворюють сучасне становище чоловіків і жінок у суспільстві; 3) розкриття соціальних ролей та позицій чоловіків і жінок, формування засад і методів соціального зрівняння в усіх сферах життя; 4) пошук можливостей входження жінок у чоловічо-домінантну систему, збагачення її новими властивостями в з урахування інтересів і потреб обох статей; 5) пошук нових форм упорядкування соціальних відносин в інтересах жінок і чоловіків» (Ткалич, 2011, с.11).

Необхідність і доцільність розробки й упровадження гендерного компоненту в освітню галузь О. Ільченко обумовлює низкою соціально-педагогічних суперечностей, а саме: «між прагненням української держави до подальшого інтегрування у європейський та світовий освітній простір та домінуванням у вітчизняному суспільстві патріархатної ідеології, жорстких стандартів традиційної культури фемінності і маскулінності; між завданнями національної освіти, щодо формування демократичних цінностей, утвердження принципів рівності і гуманності, розвитку гендерної культури егалітарного зразка та окремими дискримінаційними тенденціями (за ознакою раси, етнічного походження, статі, релігії, віку, сексуальної орієнтації, класової належності, майнового статку тощо), які мають місце в суспільному житті країни; між усвідомленням прогресивним освітянським колом необхідності впровадження нового дослідницького напрямку – гендерного підходу та тривалим панування практики «однієї думки», що сформувала специфічну ментальність вітчизняного науковця, здатного використовувати у пошуках істини один із можливих шляхів, інші – відкидати; між потребою здійснення «гендерної інвентаризації» традиційної методології соціальних і соціогуманітарних наук, необхідністю створення

інноваційних методів та підходів, упровадження нових тем і курсів з гендерної проблематики та браком матеріальних і моральних стимулів для їх розроблення і впровадження, недостатністю узагальнюючих праць з теорії і методології гендерних досліджень тощо; між об'єктивною потребою у вихованні нової генерації молоді з гендерночутливим форматом мислення і традиційною гендерно нейтральною (нечутливою) освітньою політикою і практикою» (Ільченко, 2011, с. 23). Провідними завданнями гендерного підходу в умовах сучасного освітнього процесу О. Ільченко визначає такі:

- 1) гармонізацію статево-рольових відносин на основі егалітаризму і гендерної рівності;
- 2) розкриття і аналітичне осмислення наявних відмінностей у вихованні хлопців і дівчат, упередженості в змісті навчальних програм, пояснення гендерного дисбалансу в освіті у цілому;
- 3) регулювання гендерної асиметрії навчально-виховного процесу, гальмування проявів сексизму і дискримінації, подолання найбільш жорстких гендерних стереотипів в освітній практиці;
- 4) корегування впливу середовища, розширення життєвого простору для розкриття та розвитку індивідуальних здібностей і задатків кожної особистості, можливостей її самореалізації;
- 5) створення комфортних умов для гендерної ідентифікації та ефективної соціалізації особистості;
- 6) формування внутрішньої культури індивіда, толерантного ставлення до партнерів протилежної статі, виховання гармонійних морально-етичних гендерних відносин;
- 7) реконструкцію гендерних стереотипів у навчанні, вивільнення мислення педагогів, батьків учнів від традиційних статево-рольових стандартів і гендерних упереджень;
- 8) створення моделі гендерного виховання і здійснення педагогічного процесу на основі особистісно зорієнтованих стратегій гендерного виховання (Ільченко, 2011, с. 28).

Нам особливо імponує подане науковцем визначення головної ідеї гендерного підходу в педагогіці; О. Ільченко вбачає її «не в описанні біологічних відмінностей та фіксуванні різниці в соціальних статусах, ролях, нормах і правилах життя (навчання, виховання) представників різної статі, а

в «оцінці гармонії взаємодії статей», в аналітичному осмисленні і поясненні специфіки цієї взаємодії в культурно-освітньо-виховному середовищі, у врахуванні впливу всіх факторів педагогічного процесу на гендерний розвиток особистості та її «саморух» (Ільченко, 2011, с. 28). Інтеграція гендерного підходу в сучасну вищу педагогічну освіту, на переконання І. Мунтян, «надасть реальну можливість майбутнім фахівцям сфери освітніх послуг через кваліфіковане розуміння його сутності з повагою ставитись як до рівноправного розкриття людиною свого особистісного потенціалу, так і до рівної можливості його реалізації незалежно від статі» (Мунтян, 2004, с. 3).

Погоджуємося із Н. Самойленко, яка вважає, що «проведення гендерного підходу в процес підготовки майбутніх учителів дає змогу формувати:

- гендерну грамотність (система отримання необхідних знань у сфері гендерних досліджень);
- сформовану мотивацію до рівноправної участі чоловіків і жінок у суспільному житті та реалізації своїх гендерних прав і свобод;
- гендерну самоосвіту (набуття власного досвіду з гендерної збалансованості);
- гендерну чуйність (здатність особистості усвідомлювати вплив соціального середовища, реагувати на прояви сексизму);
- повагу до особливостей та індивідуальних проявів особистості незалежно від її статі» (Самойленко, 2016, с. 47).

В аспекті зазначеного вище наголосимо на важливості упровадження гендерного підходу у процес підготовки майбутніх учителів загалом та соціальних педагогів, зокрема. Це забезпечить не тільки ґрунтовні засади для удосконалення їхнього професіоналізму, а й формування їхньої гендерної культури як важливої складової гендерної соціалізації та їхній особистісний розвиток як активних суб'єктів соціального життя. Від використання педагогами виховних траєкторій залежить реальне здійснення реконструкцій

традиційних культурних обмежень у розвитку особистості вихованців закладів інтернатного типу, створення умов розкриття здібностей дівчаток і хлопчиків у процесі педагогічної взаємодії.

Отже, задля усвідомлення студентами важливості гендерного підходу та його упровадження у процес підготовки майбутніх соціальних педагогів, доцільно забезпечити висвітлення в змісті їхньої фахової підготовки у закладі вищої освіти інформації про те, що гендерна самосвідомість особистості формується через усвідомлення абсолютної цінності прав чоловіків і жінок, свободи особистості; усвідомлення себе як особистості, здатної впливати не гендерну ситуацію в державі; формування активної позиції щодо необхідності участі у гендерних перетвореннях; критичне сприйняття соціально-політичної інформації; розуміння рівноправності участі обох статей у політичному житті; лояльне і водночас, вимогливе ставлення до осіб обох статей; готовність відповідати за власні рішення та їхні наслідки; толерантність, здатність до компромісу під час викладання таких навчальних дисциплін, як «Соціалізація особистості», «Соціальна молодіжна політика», «Соціальна педагогіка», «Основи соціально-правового захисту».

Важливою умовою підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу вважаємо організацію у закладі вищої освіти гендерно-чутливого середовища, психосоціальні механізми якого сприяли б формуванню сучасної студентської молоді на рівні гендерних стратегій, у тому числі, на рівні чоловічих та жіночих ролей, які стосуються стратегій, поведінки, зовнішнього вигляду, мислення, прийнятних для представників певної статі, але при відсутності їхньої нерівності та ієрархії.

Гендерно-чутливе середовище закладу вищої освіти, як і закладу інтернатного типу повинне задавати гендерну векторність освітнього процесу, його спрямованість на засвоєння й відтворення гендерних знань як складової гендерної культури та готовності до реалізації ідеї гендерної рівності у різноманітних сферах життєдіяльності, сприяє

набуттю досвіду егалітарної взаємодії і виробленню стратегій реалізації способів власних дій із позиції гендерної рівності.

З метою обґрунтування означеної умови необхідно визначитися із розумінням сутності поняття «гендерно-чутливе середовище закладу вищої освіти», задля чого насамперед уточнимо сутність понять «егалітаризм», «егалітарна взаємодія», задля чого звернемося до лексикологічних джерел.

Філософський енциклопедичний словник трактує поняття «егалітаризм» як «вчення про загальну рівність людей» (*Філософський енциклопедичний словник, 2002, с.184*).

Поняття «егалітарна взаємодія» вимагає звернення до терміну «взаємодія», який у психології тлумачиться як «процес безпосереднього чи опосередкованого впливу на суб'єктів один на одного, що породжує їхню взаємну обумовленість і зв'язок» (*Словник, 2002, с.44*).

У психології розрізняють два різновиди взаємодії – міжособистісна і міжгрупова, які здійснюються в системі міжособистісних взаємин і спілкування. Міжособистісна взаємодія є «системою взаємообумовлених індивідуальних дій, пов'язаних із циклічною причинною залежністю, при якій поведінка кожного з учасників є водночас і стимулом, і реакцією на поведінку інших» (*Словник, 2002, с.45*). Міжгрупова взаємодія – «процес безпосередньої чи опосередкованої дії множини суб'єктів (об'єктів) один на одного, що породжує їх взаємну обумовленість і зв'язок» (*Словник, 2002, с.44*). Зазвичай вона наявна між частинами груп, а також між цілими групами і є інтегруючим їх чинником. Представникам гендерних груп властиві певні гендерні уявлення, що є своєрідним способом осмислення соціальної дійсності. Вони орієнтують поведінку особистості залежно від соціальної ситуації, допомагають усвідомити зміст гендерних ролей і визначитися з особистим ставленням до правил поведінки чоловіків і жінок, що існують у соціумі.

Перш ніж визначитися із поняттям «егалітарна взаємодія», вважаємо за доцільне визначитися зі смисловим аспектом понять «гендерна взаємодія» та

«гендерні взаємини». Останнє, на переконання І. Кльоциної, становить «різноманітні форми взаємозв'язку людей, як представників певної статі, що виникають в процесі їхньої спільної життєдіяльності» (Кльоцина, 2004, с.8). Науковець вважає, що гендерні взаємини вбудовано в широкий клас суспільних, міжгрупових та міжособистісних взаємин, а також у самопізнання особистості. Специфіка гендерних взаємин «виявляється у соціально-психологічних феноменах гендерного змісту, що виникають в процесі взаємодії суб'єктів гендерних взаємин. На мікросоціальному рівні аналізу гендерних взаємин – це феномен «гендерного контракту», на мезорівні – феномен «професійної сегрегації» (гендерної нерівності у професійній сфері), на макрорівні - феномен «статевої диференціації», на внутріособистісному – феномени «кризи гендерної ідентичності» та «гендерний конфлікт». на микроуровне - феномен «полоролевой дифференциации», на внутриличностном - феномены «кризис тендерной идентичности» и «тендерный конфликт»» (Кльоцина, 2004, с.8). Гендерні взаємини є організованою моделлю соціальних стосунків жінок і чоловіків, яка не лише характеризує їхнє спілкування і взаємодію в сім'ї, але й визначає їхні соціальні взаємини в основних інституціях суспільства. Таким чином, гендерні взаємини – це:

- соціально організовані стосунки між статями у кожному конкретному суспільстві;
- стосунки між різноманітними гендерними групами;
- стосунки між суб'єктами різної статі;
- ставлення особистості до себе як до представника певної статі.

А гендерна взаємодія як процес впливу суб'єктів різної статі один на одного, включена у широкий соціальний контекст та реалізується на різних рівнях функціонування соціуму. Тому вона є багаторівневою і існує на різних рівнях соціальної реальності (макро-, мезо- і макрорівнях).

Егалітарна взаємодія розглядається нами як реальна практика і партнерська модель взаємин між статями у групі, орієнтована на стирання

диференціації та ієрархічності ролей і статусів жінки і чоловіка, на реалізацію права особистості вирішувати, в якій сфері життєдіяльності реалізувати свій потенціал, на визнання цінності особистості незалежно від приналежності до статі.

Під *гендерно-чутливим середовищем закладу вищої освіти* розуміємо середовище, що передбачає активну взаємодію різноманітних суб'єктів освітнього процесу із соціальним і культурним оточенням, під час якої цілеспрямовано забезпечується науково-теоретична підготовка студентської молоді у сфері просування концепції гендерної рівності, практичний досвід егалітарних взаємин, здійснюється гендерна соціалізація як процес соціального конструювання гендерної поведінки особистості майбутнього соціального педагога.

Солідарні з думкою С. Харченка про те, що «ми повинні конструювати таке середовище, яке б сприяло становленню самототожності та цілісності особистості студентів, мужності та жіночості як провідних якостей гендерної ідентичності, в якому би студенти виступали не як безстатеві особистості, а як чоловік або жінка, що осмислено самосприймають свою статеву приналежність, мають адекватні уявлення щодо маскулінності та фемінності, щодо позитивної статевої поведінки, відповідної своєї статі, та яке б активізувало їх внутрішні спонукання до самореалізації потенціалу жіночої або чоловічої індивідуальності» (Харченко, 2013, с.130).

Для дослідження важливими є «принципи організації соціальної (міжстатевої чи внутрішньостатевої) взаємодії, сформульовані С. Харченко, С. Гришак, Н. Шабасовою, а саме:

- пріоритет егалітарних цінностей; визнання унікальності кожної людини з урахуванням її своєрідності як представника певної статі;
- повага до права особистості на індивідуальність гендерної ідентичності та самовираження;

- сприйняття цінності досвіду Іншого/Іншої;
- самоповага, віра в себе, свій власний потенціал, свої дії;
- орієнтація на самопізнання та саморозвиток;
- право на вибір власної гендерної поведінки та терпимість до поведінки Іншого/Іншої;
- спрямованість на егалітарне міжстатеве партнерство і співробітництво» (Харченко, Гришак, Шабанова, 2013, с. 159).

Беручи до уваги результати аналізу теоретичних джерел, основні завдання Стратегії упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020», а також науково-методичні засади організації процесу професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти для реалізації умови забезпечення гендерно-чутливого освітнього середовища було передбачено:

- налагодження егалітарної взаємодії та недискримінаційної комунікації між суб'єктами освітнього процесу (вилучення із комунікативних стратегій викладацького складу вербальних вказівок на невідповідність студентства «нормам» статевої поведінки);
- спрямування освітньої роботи на формування та розвиток у студентства уявлення про рівність прав та можливостей, неповторність особистості кожної людини;
- пріоритетність гендерних аспектів у виховній роботі закладів вищої освіти та рівне залучення (та заохочення) студентів і студенток до організації та проведення виховних заходів гендерного спрямування будь-якого рівня задля реалізації принципів рівноправної відповідальності, взаємоповаги і взаємодопомоги на основі зміни гендерних ролей і демонстрації їхньої варіативності;
- систематичне проведення різноманітних заходів, що покликані піднімати питання гендерної рівності та недискримінації та усунення різноманітних проявів сексизму, що принижують гідність і жінок, і чоловіків;

- забезпечення активної співпраці зі спеціалізованими громадським організаціями, фундаціями, установами тощо, які здійснюють підтримку гендерної рівності та недискримінації в суспільстві;

- організація візуальної та навчальної складових освітнього середовища повинні враховувати інтереси, демонструвати можливості та здобутки всього студентства, забезпечувати однаковий доступ до користування навчальним приладдям, спортивним інвентарем тощо;

- залучення студентів до організації виховного процесу у закладах освіти; проведення для батьків та законних представників дитини просвітницьких заходів, присвячених гендерним питанням (привернення уваги до нав'язування гендерних стереотипів через інформаційне оточення, дитячу літературу, гендерно марковані іграшки та одяг, ознайомлення із різноманітними проявами сексизму, тощо) (*Стратегія упровадження гендерної рівності*).

Погоджуємося із авторами монографії «Гендерна освіта і виховання студентської молоді в процесі соціалізації : теорія та практика» (С. Харченко, С. Гришак, Н. Шабасєва), які вважають, що «конструювання навчального середовища, яке інтелектуально й емоційно утягує студентів і яке засноване на впровадженні сучасних інтерактивних форм і методів навчання, забезпечить максимально ефективне формування егалітарної ідеології та набуття досвіду егалітарних взаємовідносин між статями, стане орієнтиром у пошуку засобів подолання традиційних стереотипів поведінки та мислення, які заважають успішному розвитку особистості, будь-то чоловік чи жінка» (Харченко, Гришак, Шабасєва, 2013, с. 162).

Третьою соціально-педагогічною умовою визначено – забезпечення оптимізації аудиторної і позааудиторної роботи задля формування гендерної культури студентів.

Поняття «оптимізація» (англ. optimization, optimisation) означає «процес надання будь-чому найвигідніших характеристик, співвідношень; обрання

найкращого з можливих варіантів» (Ожегов, 1990, с. 455). Тому вважаємо, що забезпечення оптимізації аудиторної і позааудиторної роботи в закладі вищої освіти сприятиме формуванню готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу на основі створення комфортних умов для формування гендерної ідентичності індивіда шляхом пом'якшення гендерних стереотипів, що існують в суспільстві завдяки прихованим чи відкритим елементам статевої дискримінації.

Термін «позааудиторна робота» у педагогічному словнику трактується як «спеціально організовані й цілеспрямовані позааудиторні заняття та система пізнавальних і виховних заходів, метою яких є поглиблення та розширення знань, отриманих в умовах освітнього процесу, формування творчих здібностей, наукових інтересів, різноманітних умінь і навичок» (Педагогічний словник, 2001, с. 167).

У соціально-педагогічній науці обґрунтована теоретична база використання позааудиторної роботи як особливо значущого чинника підготовки майбутнього соціального педагога до позакласної роботи в школі (Е. Мещерякова, П. Болдирьов, Т. Деркач, Т. Арутюнова та ін.). Водночас, на переконання науковців, позакласна робота в школі, як і позааудиторна у закладі вищої освіти не має конкретного місця в освітньому процесі: педагоги надають перевагу тим видам позакласної роботи, які продовжують класну роботу, а позааудиторна робота в закладах вищої освіти нерідко є формою суспільної роботи або особистою ініціативою викладача. Думки науковців різняться таким чином: одні наголошують на зв'язку аудиторних і позааудиторних занять (Т. Деркач, Е. Мещерякова), інші – визначають позааудиторну діяльність як чинник педагогізації студентського соціуму (С. Заєць), звертають увагу на провідні функції позааудиторної роботи: комунікативну, мотиваційну, моделюючу (Е. Мещерякова), підкреслюють необхідність розвитку соціально активної особистості майбутніх педагогів у позааудиторній діяльності (А. Норець).

У дисертаційній роботі М. Донченко «Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах (друга половина ХХ століття)» поняття «позааудиторна діяльність» є важливим складником професійно-педагогічної підготовки та формування особистості майбутнього вчителя, особливою формою організації студентського життя, безперервним процесом, в якому реалізується виховання, освіта і розвиток студентів. Характерною відмінністю позааудиторної роботи від аудиторної науковець вважає те, що вона здійснюється у специфічних формах, вибір і використання яких суб'єктами організації позааудиторної діяльності здійснюється на демократичних засадах (Донченко, 2004, с. 6).

Нам імпонує визначення позааудиторної роботи, подане Л. Петриченко, яка визначає її як «сукупність навчально-виховних заходів, що є невід'ємною складовою у процесі професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів і здійснюється з метою створення умов інтелектуального, духовного і професійного розвитку студентів і їхньої самореалізації» (Петриченко, 2007, с.8).

У дисертаційній роботі В. Попової позааудиторна діяльність студента університета є «самоцінним, унікальним соціально-педагогічним явищем, яке вимагає спеціального наукового звернення з метою обґрунтування його потенціалу для розвитку професійно-педагогічної спрямованості особистості студента як її суб'єкта, здатного до самореалізації» (Попова, с.5). Авторка дисертації обґрунтовує концепцію позааудиторної діяльності як соціально-педагогічного середовища розвитку професійно-педагогічної спрямованості особистості студента, сутність якої визначають: ідеї про необхідність використання соціально-педагогічного потенціалу позааудиторної діяльності, яка забезпечує соціалізацію, саморозвиток і самореалізацію особистості студента; про роль розширеного життєвого простору, що дозволяє студенту перейти від ролі об'єкта навчання до ролі суб'єкта діяльності; про значущість умов для вільного і свідомого вибору професійно зорієнтованих видів

позааудиторної діяльності; загальнопедагогічні закономірності, що актуалізують суб'єктний характер позааудиторної діяльності і адекватних їм принципів (цілеспрямованості соціальної орієнтованості; свободи вибору професійно значущих занять і рівноправної співпраці студентів і викладачів; цілісності і гармонізації взаємодії особистості та середовища; контекстності й оптимальної узгодженості теорії з практикою; особистісної самореалізації і рефлексивності). Науковець вважає, що позааудиторна діяльність «як соціально-педагогічне середовище забезпечує сукупність умов, контекст, соціально-нормативний фон, розширює життєвий і освітній простір студентів оскільки має явно виражений соціально і практико зорієнтований характер установок і змісту, обумовленого динамікою постійно змінюваної соціальної ситуації» (Попова, 2003, с.10).

Серед характерних ознак позааудиторної роботи Р. Абдулов виокремлює такі: добровільна участь студентів; створення суб'єкт-суб'єктних взаємин під час міжособистісної взаємодії; комунікативна спрямованість діяльності студентів; спільний характер та різноманітність видів діяльності; відсутність оцінювання фахових знань і умінь; можливість постійного оновлення або гнучкості змісту, форм і методів позааудиторної роботи; надання студентам свободи у виборі місця, ролі і ступеня участі у позааудиторних заходах з урахуванням їхніх інтересів, можливостей і самооцінки здібностей; можливість розкриття внутрішнього потенціалу та самореалізації в різних сферах діяльності, незалежно від успіхів у навчанні (Абдулов, 2003, с.26).

На переконання Н. Уйсімбаєвої позааудиторна робота має певні особливості стосовно її впливу на особистісний розвиток майбутнього вчителя, серед яких науковець виокремлює такі: «формування ціннісного ставлення до саморозвитку як основи особистісного та професійного самовизначення та самовдосконалення; задоволення інтересів і потреб студента у самовдосконаленні на основі комплексного та індивідуального підходів до виховання та освіти майбутніх вчителів у позааудиторній роботі; стимулювання самодіяльності, ініціативності та творчості студентів, надання

можливості кожному з них реалізувати себе як особистості завдяки розкриттю власних здібностей і талантів у діяльності; забезпечення невимушеного характеру процесу самовдосконалення на основі добровільності участі в позааудиторній роботі; надання можливості (тестування, тренінги) визначення та аналізу кожним студентом власних сильних та слабких сторін, складання плану саморозвитку» (Уйсімбаєва, 2016, с. 79).

У дослідженні позааудиторну роботу визначено важливою умовою підготовки майбутніх соціальних педагогів, оскільки вона сприяє розвитку і підтримці інтересу до майбутньої професії, формуванню стійкої мотивації студентів, передбачає стійкий зв'язок з аудиторною в аспекті вдосконалення гендерної культури, завдяки чому гендерна ідентичність індивіда активно конструюється на етапі фахової підготовки в закладі вищої освіти, а основним об'єктом уваги є гендерні відносини, створює передумови для реалізації внутрішнього потенціалу, розкриття творчих здібностей студентів з урахуванням гендерних потреб та інтересів. Різноманітність форм і засобів позааудиторної роботи сприяють підвищенню рівня розвитку креативності, творчих здібностей, комунікативного та інтелектуального розвитку студентів, а також сприяють вирішенню специфічних завдань як-от: використання власного часового ресурсу для культурно-естетичного виховання, розвитку гендерної культури та толерантності, попередження психологічних бар'єрів у спілкуванні з представниками різної статі тощо.

Також вибір третьої соціально-педагогічної умови – забезпечення оптимізації аудиторної і позааудиторної роботи з орієнтацією на формування гендерної культури майбутніх соціальних педагогів – обумовлюється важливістю формування у студентів гендерної культури як важливої складової їхньої педагогічної культури, пов'язаної із культурою взаємин статей, що визначає розвиток і становлення чоловічої/жіночої індивідуальності. Окрім того, гендерна культура соціального педагога має важливе значення, адже вона активно впливає на процес формування гендерної культури вихованців закладів інтернатного типу, оскільки у цьому

процесі розгортаються стосунки дітей з однолітками обох статей і дорослими людьми. Вибудовування дитиною цих стосунків, усвідомлення себе як представника тієї або іншої статі, знаходження свого місця в системі гендерних взаємин відіграє значну роль в розвитку різноманітних сфер індивідуальності хлопчика/дівчинки і створює передумови для їхньої позитивної або негативної гендерної соціалізації. Через негативні аспекти соціалізації та особливості соціальної ситуації розвитку дитини в закладах інтернатного типу за відсутності нормальних для неї контактів (сім'я, друзі, сусіди) образи певних соціальних ролей формуються на основі суперечливої інформації, одержуваної вихованцями з різних джерел, внаслідок чого у дітей не розвивається шанобливе ставлення до чоловіка і жінки та до їхніх взаємин як цінності.

Зауважимо, що гендерна культура, як стверджують сучасні дослідники (Н. Гапон, Т. Говорун, В. Кравець, О. Кікінежді, О. Кізь, та ін.), у межах гуманітарних дисциплін і виховного процесу постає системою соціально-психологічних умов існування суспільства, яка сприяє становленню чоловіка та жінки як рівних соціальних істот (*Говорун, Кравець, Кікінежді, Кізь, 2004, с. 78*).

Сучасний словник гендерних термінів тлумачить поняття «гендерна культура» як «сукупність статево-рольових цінностей у суспільних відносинах і відповідних до них нормативів поведінки, потреб, інтересів та форм діяльності, що зумовлена суспільним устроєм, національними шлюбно-сімейними звичаями і традиціями, релігійними віруваннями» (*Словник гендерних термінів, 2002, с. 231*).

Гендерну культуру О. Кікінежді та О. Кізь визначають як «сукупність цінностей, що відображають специфіку взаємин між людьми різної статі. Серед таких цінностей автори виокремлюють суспільно значущі в певний період зовнішні характеристики, норми і правила поведінки, види діяльності, адресовані представникам різної статі» (*Кікінежді, Кізь, 2007, с. 13*).

Дослідник проблеми формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів П. Терзі вважає, що «гендерна культура студентів – це особливий спосіб оформлення ними своєї життєдіяльності, зумовлений їхнім прагненням до максимальної реалізації своїх сил та здібностей як представників певної соціальної статі. Вона формується через комплекс відповідних інтелектуальних, ціннісно-змістових і поведінкових характеристик особистості, заснованих на знанні основ гендерної теорії, розвитку духовних потреб, інтересів і смаків, що визначають вибір стратегії гендерної ідентичності, засвоєння цінностей, норм і правил статевої поведінки в соціальній, професійній та побутовій сферах життєдіяльності, які відповідають принципам гендерної рівності та демократії (Терзі, 2007, с.10).

Під гендерною культурою А. Абакумова розуміє «динамічне утворення особистості, що визначає здатність до володіння гендерними ролями (уміння мислити гендерними образами, ціннісне ставлення до маскулінності, фемінінності і гендерних взаємин на основі партнерства); гендерну ідентичність (адекватна самооцінка гендерної ідентичності і оцінка гендерної ідентичності маскуліного і фемініного типів); гендерна поведінка, основана на повазі, визнання достоїнства обох статей, унікальності чоловічої/жіночої індивідуальності як суб'єкта взаємин (маскулінні, фемінінні прояви, власний досвід гендерних взаємин, позитивна гендерна поведінка) (Абакумова, 2010).

Нам імпонує розуміння гендерної культури, подане у монографії «Гендерна освіта і виховання студентської молоді в процесі соціалізації: теорія та практика» (С. Харченко, С. Гришак, Н. Шабасєва) як «сукупності суспільних цінностей, принципів і норм, стосовно поведінки жінки й чоловіка, знань щодо соціально-психологічних механізмів становлення жіночої та чоловічої особистості як різних за біологічним походженням, але рівних за соціальним статусом членів суспільства, їхніх взаємин як у сімейному житті, так і соціальної ролі кожної особистості в реалізації суспільних потреб» (Харченко, Гришак, Шабасєва, 2013, с. 149).

Узагальнивши наукові розвідки дослідників щодо сутності, змісту та значення поняття «гендерна культура педагога» М. Голубєва, О. Ковальчук виокремили три головні підходи.

Представники першого підходу – біологічного редукціонізму – наголошують на природній різниці між дівчатами і хлопцями і розуміють гендерну культуру виключно як засвоєння ними норм та правил поведінки, що відповідають «природному призначенню» статі (Н. Чувашова, Є. Борисова).

Представники другого підходу – кумулятивного правомірно виділяють сучасну проблему фемінізації школи та відсутність там достатньої кількості вчителів-чоловіків (Л.Аухадєєва). Проте представники цього напрямку вважають, що поділ студентів на групи чоловічі та жіночі становить відмінності скоріше статей аніж гендерні.

Представники третього підходу – власне гендерного вважають, що гендерна культура не обмежується традицією, а зорієнтована на формування гендерночутливої особистості з системою андрогенних якостей та егалітарних цінностей, яка демонструє толерантну та партнерську між статеву взаємодію (Голубєва, Ковальчук, с. 277).

Особливого важливого значення гендерна культура має для фахівців соціальної сфери, які реалізують ідею гендерної рівності у соціальній діяльності. Вони повинні розуміти, що «специфіка переживання людиною важкої життєвої ситуації залежить від її статі, однак ця залежність у більшості випадків визначається не тільки і не стільки біологічно, скільки супроводжується потужним впливом гендерних стереотипів» (Ярська-Смірнова, 2004, с. 187).

Цю думку продовжують автори монографії «Гендерна освіта і виховання студентської молоді в процесі соціалізації: теорія та практика» (С. Харченко, С. Гришак, Н. Шабасєва): «Усвідомлення, що багато проблем у житті людини пов'язані зі статевими стереотипами, які нав'язуються соціальним оточенням жінці або чоловіку стосовно

їх рис характеру та поведінки у приватній або публічній сферах, допомагає майбутньому соціальному працівнику та соціальному педагогу визволитися від терен гендерних стереотипів; зрозуміти вплив патріархатної культури на поведінку тієї чи іншої статі, наявність дискримінації та приниження прав людини залежно від статі в такій культурі; створювати егалітарні моделі соціальної практики, що приводять до розуміння переваг гармонійних взаємовідносин статей, заснованих на гендерній рівності; впроваджувати нондискримінаційні методи роботи, що гарантують благополуччя як жінкам, так і чоловікам» (Харченко, Гришак, Шабасєва, 2013, с. 155).

Науковці визначили три найбільш важливі професійні якості майбутніх спеціалістів соціальної сфери, які вони розглянули через призму гендерної культури: гендерна компетентність (вимагає наявності у майбутнього спеціаліста соціальної сфери теоретичної та практичної підготовки щодо реалізації ідеї гендерної рівності у професійній діяльності й є однією із складових сучасного професіоналу із соціальної роботи), гендерна сенситивність (здатність виявляти у повсякденній практиці “скриті ” гендерні послання, уникати сексизму як у мові, так і в поведінці, конструктивно реагувати на негативні наслідки для жінок і чоловіків, що зазнають найменших проявів дискримінації за ознакою статі, визнавати прояви фактичної нерівності між статями у різноманітних проявах у всіх сферах життєдіяльності людей), гендерна лояльність (здатність особистості приймати цінності рівноправного партнерства статей; готовність до міжстатевого співробітництва на основі егалітарних цінностей; поваги до права особистості на індивідуальність гендерної ідентичності) (Харченко, Гришак, Шабасєва, 2013, с. 155).

Нам також імпонують визначені науковцями цінності гендерної культури, завдяки яким формуються найбільш важливі професійні якості майбутніх спеціалістів соціальної сфери, а саме: «сформована мотивація як розуміння щодо необхідності рівноправної участі чоловіків і жінок у

суспільному житті та реалізація власних гендерних прав і свобод; гендерна чутливість як здатність особистості усвідомлювати вплив соціального оточення та реагувати на прояви сексизму; повага до гендерної ідентичності та індивідуальних проявів особистості, незалежно від її статі» (Харченко, Гришак, Шабасєва, 2013, с. 162).

Важливо зважати на те, що організація позааудиторної роботи у закладі вищої освіти є складним завданням, яке як стверджує Л. Кондрашова «в тій чи іншій формі дозволяє розгорнутися певному виду діяльності студентів, створити потрібну систему взаємодії між ними, специфічно розділити ролі, забезпечити необхідні умови для їх професійного становлення» (Кондрашова, 1988, с.8). На переконання Н. Карапузової, «з боку студентства існує певне замовлення на організацію позааудиторної діяльності. Особливою популярністю серед студентства користуються виховні культурно-освітні, інформаційні, дозвілєво-розважальні заходи творчого характеру, що дають студентам можливість виявити власну ініціативу, проявити творчі та індивідуальні здібності» (Карапузова, с.72).

У дослідженні організація позааудиторної роботи вимагає, з одного боку, пошуку і релізації нових форм впливу на студентів, що сприятиме визволенню їхньої свідомості від традиційних стереотипів, забезпеченню розвитку самокерованої та самореалізованої особистості з позитивною гендерною ідентичністю, а з іншого – активізації традиційних видів діяльності, необхідних для формування професійно важливих якостей майбутніх спеціалістів соціальної сфери, готових реалізувати ідею гендерної рівності у професійній діяльності, приймати цінності рівноправного партнерства статей; готових здійснювати професійні обов'язки щодо реалізації ідеї гендерної рівності.

Отже, соціально-педагогічними умовами підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу визначено такі:

- усвідомлення студентами важливості гендерного підходу і формування настанови на необхідність його реалізації у роботі з вихованцями в закладах інтернатного типу;

- організація у закладі вищої освіти гендерно-чутливого середовища, що задавало б гендерну стратегію освітнього процесу й актуалізовало гендерну чутливість сучасної студентської молоді;

- забезпечення оптимізації аудиторної і позааудиторної роботи з орієнтацією на формування гендерної культури майбутніх соціальних педагогів.

Забезпечення у закладах вищої освіти обґрунтованих соціально-педагогічних умов сприятиме формуванню гендерних соціокультурних та психолого-педагогічних орієнтирів майбутніх соціальних педагогів, що, у свою чергу, допоможе їм у майбутній професійній діяльності реалізувати різнобічні методологічні гендерні аспекти з вихованнями закладів інтернатного типу.

3.2. Характеристика процесу впровадження розроблених соціально-педагогічних умов у професійну підготовку майбутніх соціальних педагогів у закладах вищої освіти

Формувальний етап дослідження був спрямований на реалізацію розроблених і теоретично обґрунтованих соціально-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та їх експериментальну перевірку в закладах вищої освіти. Відповідно до завдань дослідження у попередньому підрозділі дисертації було визначено та обґрунтовано такі соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу:

- усвідомлення студентами важливості гендерного підходу і формування настанови на необхідність його реалізації у роботі з вихованцями в закладах інтернатного типу;

- організація у закладі вищої освіти гендерно-чутливого середовища, що задавало б гендерну стратегію освітнього процесу й актуалізовало гендерну чутливість сучасної студентської молоді;

- забезпечення оптимізації аудиторної і позааудиторної роботи з орієнтацією на формування гендерної культури майбутніх соціальних педагогів.

Задля досягнення мети під час формувального етапу експерименту розв'язували такі завдання:

- опанування студентами теоретичними знаннями з теорії гендеру і формування настанови на необхідність реалізації гендерного підходу майбутній професійній діяльності;

- розуміння особливостей гендерної соціалізації дітей і розвиток у майбутніх соціальних педагогів вмотивованого бажання здійснювати гендерний підхід у роботі з вихованцями в закладах інтернатного типу;

- оволодіння формами та методами гендерного навчання і виховання та керівництва процесом гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу;

- уміння супроводжувати освітній процес у закладах інтернатного типу з урахуванням принципу гендерної рівності.

Подамо опис змістового аспекту формувального експерименту.

Першу соціально-педагогічну умову – усвідомлення студентами важливості гендерного підходу і формування настанови на необхідність його реалізації у роботі з вихованцями в закладах інтернатного типу – реалізовували на першому організаційно-пізнавальному етапі завдяки введенню додаткових тем гендерної проблематики в навчальні дисципліни «Соціальна молодіжна політика», «Соціальна педагогіка», «Основи соціально-правового захисту», а також у процесі проведення лекційних,

практичних занять з модуля «Гендерна соціалізація як основний чинник формування гендерних уявлень особистості», додатково введеного у навчальну дисципліну «Соціалізація особистості».

Задля опанування студентами теоретичними знаннями з теорії гендеру і формування настанови на необхідність реалізації гендерного підходу майбутній професійній діяльності навчальну дисципліну «Соціалізація особистості» доповнювали змістовим модулем «Гендерна соціалізація як основний чинник формування гендерних уявлень особистості» (теми: «Гендерна освіта та виховання як компоненти гендерної соціалізації», «Освітні установи як мікрофактор гендерної соціалізація особистості», «Сімейне виховання та його роль у формуванні гендерних цінностей»), де значна увага приділялася розумінню студентами сутності гендерної соціалізації, гендерних ролей, гендерних стереотипів. Під час вивчення тем прагнули, щоб студенти зрозуміли, що гендерна соціалізація містить дві взаємопов'язані частини: а) освоєння прийнятих моделей поведінки чоловіків і жінок, їхніх норм, цінностей, стереотипів поведінки та між статевих відносин; б) вплив соціального середовища на особистість з метою засвоєння нею визначених у суспільстві правил і стандартів поведінки чоловіків і жінок.

Так, під вивчення теми «Гендерна освіта та виховання як компоненти гендерної соціалізації» студентів ознайомили із результатами експерименту, в якому дорослим пропонували спостерігати за грою і поведінкою дітей, статеву належність яких не можна було визначити за їхніми вбраннями та зачісками. Студентам цікаво було дізнатися, що дітей, яких психологи представляли як дівчаток, характеризували як нерішучих, боязких, невпевнених у собі, здатних надавати допомогу, виявити турботу, лагідність. Натомість, дітей, яких представляли хлопчиками, сприймали сміливими, рішучими, що можуть згрупувати дітей, організувати гру, змагання тощо. Майбутні соціальні педагоги дійшли висновку, що статеву належність у свідомості людини тісно пов'язана з очікуванням статевоповідної

поведінки, яка виражається у гендерних стереотипах – стійких для конкретного суспільства уявленнями про відмінність між чоловіками і жінками, про їх місце і роль у сім'ї і суспільстві. На підставі цього усім хлопчикам і дівчаткам нав'язуються певні правила поведінки, яких вони повинні дотримуватися. Студентам було запропоновано навести приклади гендерних стереотипів та обговорити, які ризики виникають, якщо люди дотримуються таких стереотипних поглядів. Під час практичного заняття студентам було запропоновано об'єднатися в декілька малих груп, кожна з яких обирала для аналізу гендерний стереотип («чоловік – годувальник», «жінка – берегиня», «жінка має бути красивою», «чоловік має бути сильним» тощо). Стереотип, обраний для аналізу кожна група писала на великому аркуші паперу, який був поділений на дві колонки. У першу колонку вписували усі проблеми, які можуть виникнути, якщо цього стереотипу дотримуються жінки, у другу – ризики, якщо дотримуються чоловіки. Після презентації результатів обговорювали: чому навіть «добрі» на перший погляд стереотипи несуть в собі ризики і для чоловіків, і для жінок? Потім кожен студент створював власну схему подолання поведінкових стереотипів у ланцюжку: сім'я – школа – громада – суспільство.

Під час лекції «Освітні установи як мікрофактор гендерної соціалізації особистості» студентам також надавали можливості зрозуміти, що особлива роль у гендерній соціалізації належить закладам освіти, які утворило суспільство для соціалізації молодого покоління. Тому важливою умовою гендерної соціалізації є створення у закладі освіти гендерно-чутливого освітнього простору.

На практичному занятті студенти висловлювали своє розуміння такого середовища та розробляли його компоненти. Так, Олена С. висловила своє розуміння поняття «гендерно-чутливий освітній простір» як «освітнє середовище, де хлопчикам і дівчаткам надають можливість диференціювати себе від представників іншої статі та розвивати індивідуальні гендерні якості особистості і форми поведінки»; Оксана М. підкреслила, що «у такому

середовищі важливо не лише диференціювати себе від представників іншої статі, а й ідентифікувати себе з представниками своєї статі»; Наталя В. доповнила визначення розумінням того, що таке середовище передбачає прилучення дитини до системи соціальних ролей через освоєння гендерних ролей, норм, цінностей та зразків поведінки». Після того, як з'ясували розуміння студентами поняття «гендерно-чутливий освітній простір» перейшли до обґрунтування його компонентів. Використання методу мозкового штурму дозволило визначити такі компоненти гендерно-чутливого простору закладу освіти: доповнення простору місцями для самореалізації хлопчиків/дівчаток; організація досвіду рівноправної співпраці хлопчиків і дівчаток у спільній діяльності; зняття традиційних заборон на емоційне самовираження хлопчиків, заохочення вираження їхніх почуттів; створення ситуацій для набуття дівчатками досвіду само схвалення і підвищення самооцінки; створення умов для тренування гендерної чутливості (через тренінгові вправи, ігри, театралізацію, обмін ролями тощо); залучення до гендерного виховання батьків обох статей. Окрім цього з майбутніми соціальними педагогами було проведено дискусії «Що важливіше: біологічна чи соціальна стать?», «Жінки і чоловіки: що спільного і чим різняться?» з колективним обговоренням різноманітних проблем гендерної проблематики, під час участі в яких студенти розмірковували про гендерну асиметрію освітнього процесу, висловлювали своє розуміння цих проблем та наводили приклади різних ситуацій та випадків з життя. Так, Анастасія Т. підняла важливу проблему впливу учителів на відтворення гендерних стереотипів учнів. Студентка навела результати досліджень, які доводять, що учителі по-різному ставляться до хлопчиків і дівчаток і по-різному заохочують вираження їхньої активності. Студентка наголосила, що учителі більше заохочують до самовираження й активності хлопчиків, натомість дівчаток прилучаються до відповідальності, старанності, слухняності, працьовитості. У сучасних закладах панують форми навчання, що спираються на маскулінні засоби спілкування – узагальнила студентка.

Під час лекції «Сімейне виховання та його роль у формуванні гендерних цінностей» студенти отримали уявлення про статусно-рольову структуру сучасної сім'ї, материнство і батьківство як соціокультурні феномени, про вплив сім'ї на базові уявлення дитини щодо поняття чоловічого і жіночого. Особливо зацікавив студентів матеріал досліджень про причини розлучень і конфліктів у сім'ї, феномен сімейного насильства та стереотипи, що його закріплюють. Вони також дізналися про гендерний розподіл влади й сімейних обов'язків та їх вплив на стабільність сімейних стосунків. Під час практичного заняття була організована дискусія «Гендерні стереотипи батьків: причини виникнення і що робити?», де студенти дійшли висновку, що батькам необхідна певна настанова на цілеспрямоване гендерне виховання дитини, усвідомлення відповідальності за формування у неї гендерної культури і чуйності. На основі отриманої інформації студенти дискутували, яким чином соціальний педагог може впливати на сімейну ситуацію щодо гендерного виховання дитини, чим може допомогти батькам дитини. Закінчувалося заняття використанням методу «гендерної біографії», який мав на меті узагальнення власного гендерного досвіду особистості (*Гендерний розвиток у суспільстві, 2004, с. 216*). Організація використання такого методу самодіагностики передбачала постановку запитань, що виявляли психологічні характеристики особистості юнака чи дівчини. Серед питань, які пропонували студентам, були такі: Коли ви відчули себе хлопчиком або дівчинкою? Як ставилися до вас батьки до Вашої статі? Яку одягу вам купували? Якими були ваші улюблені іграшки, книжки, кумири дитинства? Які у вас були стосунки із учителями? Чи не було проблем у спілкуванні із однолітками – хлопцями, дівчатами? Які ваші уявлення щодо чоловічих та жіночих рис? Аналіз здійснювали через виділення спільних особливостей формування гендерної ідентичності та визначення факторів гендерної соціалізації. Цікавим для студентів виявилось завдання, під час виконання якого вони мали з'ясувати особливості національних уявлень українців про риси характеру, норми поведінки чоловіків і жінок. Серед

запропонованих слів («орел», «ганчірка», «саме в соку», «тюхтій», «квітка», «телепень», «мамій», «відьма», «пустобрех», «базарна баба», «колода», «ледащо», «незнайко», «горлиця», «лялька», «бабисько») студенти мали відібрати слова, якими називали лише чоловіків, якими називали лише жінок, якими називали і чоловіків, і жінок. Після цього студенти визначали, якими запропонованими словами український народ позначав якості чоловіків і жінок; на які якості жінок частіше акцентовано увагу; на які якості чоловіків частіше акцентовано увагу; які стереотипи щодо жінок і чоловіків формуються завдяки цим словам? Узагальнювали, які ризики від таких стереотипів передбачено чоловікам, жінкам і суспільству?

Дисципліна «Соціальна молодіжна політика» покликана сприяти засвоєнню майбутніми соціальними педагогами теоретичних знань щодо змісту соціально-педагогічної роботи з молоддю, практичних умінь аналізувати закономірності і основні тенденції соціальної молодіжної політики та добирати ефективні механізми реалізації державної соціальної молодіжної політики, сприяти розвитку особистісних якостей студентів, необхідних для успішної соціально-педагогічної роботи у сфері соціальної молодіжної політики в Україні. Тому її було доповнено темами: «Гендерні аспекти соціальної молодіжної політики» та «Гендерна демократія й українська перспектива». Під час лекцій «Гендерні аспекти соціальної молодіжної політики» студенти отримали уявлення про маскулінний характер сфери публічного, вітчизняну традицію соціальної політики як ідеологічно зумовленого інформування та його гендерні особливості, гендерну стратифікацію українського суспільства та особливості її відтворення засобами масової інформації. Студенти отримали самостійне завдання оформити «Аркуш рівності прав і можливостей», де майбутні соціальні педагоги відобразили аспекти рівності прав і можливостей у формуванні і діяльності жінок і чоловіків як молодіжних лідерів. Після виконання роботи студентам пропонували за бажанням ділитися власними

роздумами та враженнями. Продовженням став семінар «Особливості гендерної політики як складової соціальної політики в Україні».

У межах вивчення теми «Гендерна демократія й українська перспектива» майбутні соціальні педагоги визначали фактор впливу на формування гендерної політики в Україні, з'ясовували міжнародні чинники впливу на гендерну політику держави, роль молодіжних організацій у становленні гендерної політики, вивчали законодавчі ініціативи щодо утвердження принципу рівних прав і можливостей. Семінар «Правове забезпечення гендерної рівності в Україні і відповідальність національного законодавства міжнародному», який проводився з метою закріплення лекційного матеріалу, вимагав попередньої підготовки і опрацювання наукової літератури та Інтернет-джерел, ознайомлення із вітчизняними та міжнародними законодавчими актами щодо забезпечення гендерної рівності. Дієвою формою роботи зі студентами виявилася інтерактивна ділова гра «Прес-конференція з питань гендерної молодіжної політики в Україні», на якій відбулася зустріч «представників преси» і «молодіжних лідерів», предметом обговорення яких стали питання гендерної молодіжної політики в Україні.

Ділова гра «Прес-конференція з питань гендерної молодіжної політики в Україні».

Мета гри: конкретизувати та систематизувати знання студентів із теми «Гендерна політика в Україні та практичні шляхи її реалізації», формувати навички спілкування, вправляти в умінні критично і всебічно розглядати проблему проблем забезпечення гендерної рівності як необхідної умови розвитку країни, створення умов для всебічного розвитку людського потенціалу, висловлювати власні думки та доходити спільної думки, співпрацювати.

Ролі та функції, які виконують гравці:

- організатор і ведучий, функцією якого є ознайомлення учасників із правилами гри, дотримання регламенту, запрошення до слова, узагальнення думок учасників гри, матеріалів, поданих робочою групою, підсумок результатів виконання завдань та гри загалом;
- редактор, основною функцією якого є організація своєї групи на розв'язання завдання, фіксація спільної думки за результатами виступів учасників гри і представлення її директорів;
- директор – формує творчу атмосферу в колективі, пропонує питання для дискусії, проблемні ситуації, стежить за напрацювання методів творчої колективної роботи, виявляє найактивніших;
- журналісти – студенти, які можуть працювати наодинці або в робочих групах;
- представники молодіжної громадської організації – покликані здійснювати подолання гендерних стереотипів,
- експерти, основним завданням яких є фіксація у протоколах рівнів активності журналістів, підведення підсумків виконаного завдання та оголошення результатів.

Правила гри:

1. Ведучий має дібрати і запропонувати учасникам декілька завдань, над кожним з яких група працює до п'яти хвилин. Після обговорення і виконання завдання учасники узгоджують результат, формують варіант погодженої спільної думки.
2. Під час дискусії необхідно дотримуватися культури мовлення, висловлювати свої думки лаконічно, виробляти компромісне рішення, брати активну участь у грі, поважати інтереси і права інших.
3. Оцінка від експерта приймається беззастережно.
4. Усі конкурсні завдання закінчуються оголошенням результатів і підведенням підсумків експертів.

Хід гри: усі гравці розподіляються на три робочі групи (журналісти), кожна з яких обирає організаторів (головного редактора). У різних кутках аудиторії, де проводиться гра, розміщують три столи з умовними позначеннями видання: «Гендер і журналісти», «Гендер і освіта», «Гендер і молодь». Ведучий після визначення місця перебування ведучого та аудиторів-експертів, пояснює правила гри і дає сигнал до її початку.

Дисципліна «Основи соціально-правового захисту» доповнили темою «Порушення прав дітей, насильство і його попередження», під час якої було розглянуто такі питання: законодавче закріплення гендерної рівності в Україні, нормативно-правове регулювання прав дітей-сиріт або дітей, які позбавлено батьківського піклування, права дітей у контексті прав людини, порушення прав хлопчиків і дівчаток, насильство і його попередження. Студенти, під час вивчення навчального матеріалу ознайомилися з ознаками і різними проявами насильства, видами насильницької поведінки, а також із законами, законодавчими актами та нормативними документами щодо рівності прав людини, які визначають дитину суб'єктом права та спрямовані на протидію насильству та експлуатації дітей і жінок.

Навчальну дисципліну «Соціальна педагогіка», зміст якої сприяє поглибленню та розширенню соціально-педагогічної компетентності майбутніх соціальних педагогів, а також формуванню їхньої готовності до продуктивної професійної діяльності, у тому числі й у закладах інтернатного типу, було доповнено темами: «Заклад інтернатного типу як соціальна інституція гендерної соціалізації вихованців», «Специфіка соціалізації вихованців закладів інтернатного типу», «Чинники соціалізації вихованців закладів інтернатного типу», «Гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу як специфічна проблема інституційної соціалізації», «Система роботи соціального педагога в закладах інтернатного типу», у процесі викладання яких у студентів прагнули сформувані цілісне уявлення про гендерні аспекти соціальної роботи, її основні напрями, інструментарій, технології і організацію в закладах інтернатного типу. Вивчення матеріалу

супроводжувалося залученням студентів до підготовки матеріалів та демонстрування мультимедійних презентацій міні-лекцій («Соціальна робота з жертвами насильства на ґрунті гендеру», «Стратегії соціальної роботи з дівчатами», «Стратегії соціальної роботи з хлопцями», «Становлення гендерної ідентичності підлітків-вихованців закладів інтернатного типу»). Під час таких міні-лекцій творчі групи студентів активізували знання з теорії гендеру, аналізували проблеми соціальної ідентичності із урахуванням соціальних практик, долали власні статеві упередження; у них підвищився інтерес до проблем «життя в статі» за умови неупередженого та необмеженого статевою приналежністю самовираження, що сприяло їхній самореалізації завдяки демонстрації власних особистих здібностей та інтересів. При цьому студенти звертали увагу на особливості, що мають супроводжувати гендерні аспекти соціальної роботи. Зокрема Дмитро К. навів статистичні дані про те, що 95% потерпілих від домашнього насильства є жінки, а жертвами 75% випадків домашнього насильства стають діти. Юнак зауважив, що «жорстоке поводження з дітьми – це особливий вид насильства в сім'ї, практика якого існує і поширюється у світі, але на превеликий жаль, ця проблем має дуже болючою для України. Особливо боляче за дітей, які залишилися сиротами, бо п'яний батько убив маму, а сам, зрозуміло, сів у тюрму. Або навпаки, мама не витримала насилля батька і теж опинилася за ґратами».

Олена К. вважає, що «потрібно виховувати нове покоління на засадах гендерної рівності. Треба пояснювати, що існують певні особливості психології чоловіків і жінок. Психіка обох статей відрізняється за будовою, процес мислення і сприйняття соціального дійсності у них також різний. Але розвиток особистості потрібно здійснювати через надання і хлопчикам, і дівчаткам можливості подолати свої стереотипні уявлення один про одного на засадах толерантного ставлення. Тому слід розуміти одне: ми не заснемо і не прокинемося в іншій країні, нам треба побудувати країну без насильства. Тоді і діти не будуть страждати, і закладів інтернатного типу стане менше».

Під час обговорення ролі соціального педагога у процесі гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу та створення професійної моделі його діяльності використали проектну вправу «Модель взаємодії соціального педагога з вихованцями закладів інтернатного типу на засадах гендерного підходу». Студенти, об'єднані в малі групи, працювали над створенням графічного зображення одного із складників моделі взаємодії. Завданням, яке виконували інші групи, було проаналізувати його на основі висловлення групових пропозицій «синтезу думок». Процес узагальнення висловлених думок відбувався за допомогою технології «Вільного мікрофону». Також ефективними для осмислення значення гендерних аспектів роботи соціального педагога стали інтерактивні технології, які сприяли формуванню реалістичних поглядів на соціально-педагогічну дійсність і реалії, які важливі для проблеми гендерної рівності, комплексно налізувати явище соціальної нерівності, створенню позитивної атмосфери толерантності у комунікативній взаємодії між статями: мозковий штурм «Професійні ризики в роботі соціального педагога з питань гендерної проблематики», «Соціально-психологічні особливості вихованців закладів інтернатного типу та їх урахування у процесі гендерної соціалізації», «Фізичне насильство в закладах інтернатного типу», «Ролі соціального педагога в закладах інтернатного типу».

Наведемо приклад проведення практичного навчання на основі кейс-навчання з теми: «Фізичне насильство в закладах інтернатного типу».

Мета: виробити у студентів уміння приймати адекватні рішення в професійних ситуаціях за допомогою розв'язування кейсів.

Проблема: Як можна зменшити прояви фізичного насилля дітей в закладах інтернатного типу?

Вступне слово викладача: Майнове розшарування суспільства, зниження рівня життя значної частини населення, загальна психологічна напруга, яка часто призводить до алкоголізації та наркотизації, негативно відбивається на мікрокліматі в родині, призводить до загострення сімейних

конфліктів і провокує виникнення сімейного неблагополуччя. Феномен сімейного неблагополуччя і насилля над дітьми сьогодні набувають загрозливих розмірів. призводить «Є різні чинники, які провокують фізичне насилля серед вихованців закладів інтернатного типу. Серед них можна вказати на концентрацію в закладі значної кількості дітей різного віку, національностей, що мають певні особливості й відхиленнями у психофізичному розвитку. Насилля можуть провокувати умови мікросередовища закладів інтернатного типу та життєдіяльності вихованців, що спричиняють виникнення конфліктних ситуацій, відсутність належного контролю з боку працівників закладу а також використання фізичного насилля з боку працівників інтернатів, що створює умови для розповсюдження насилля між дітьми. Насилля над дітьми несе серйозні соціальні наслідки. Запобігти цьому можуть систематичні заходи соціальної профілактики, широкої просвітницької роботи, виявлення та покарання винуватців таких злочинів проти дітей, надання допомоги, усунення причин і умов, що сприяють вчиненню насильницьких дій. Отже, сьогодні ми обговоримо проблему, яка є надзвичайно актуальною: «Як можна зменшити фізичне насилля над дітьми в закладах інтернатного типу?»

Спочатку оберемо протоколіста, який буде фіксувати виголошувані усіма вами ідеї і ознайомимося із правилами роботи:

1. У роботі беруть участь усі студенти групи.
2. Можеш висловлювати будь-яку думку – усіє слухними і мають право на існування.
3. Висловлювати думку слід стило, зрозуміло, коротко.
4. Думку, яку висловлюєш, має стосуватися заявленої проблеми.

Під час мозкового штурму пропонувалися такі заходи, які фіксувалися секретарем:

1. В умови життя та взаємодії дорослих і дітей в закладах інтернатного типу необхідно внести педагогічні корективи.

2. Здійснювати ранню діагностику негативних проявів поведінки вихованців та проводити заходи з їх корекції.

3. Проводити необхідні профілактичні заходи щодо запобігання насилля над дітьми.

4. Навчати вихованців адекватним формам спілкування з дорослими і однолітками.

5. Залучити вихованців до організації корисного дозвілля і та корисних видів діяльності.

6. Активізувати діяльність учнівського самоврядування в закладах інтернатного типу.

7. Запроваджувати інноваційні форми виховання дітей, спрямовані на забезпечення прав дітей.

Припинивши обговорення проблеми та подякувавши студентам за активність та виголошені цікаві ідеї, викладач просить протоколіста повторити всі висловлені думки і пропонує об'єднати виголошені ідеї за трьома напрямками:

1. Реалізація педагогами інтернатних зкладів охоронно-захисної та діагностично-профілактичної функцій.

2. Зацікавлення вихованців різноманітними видами соціально-культурної діяльності.

3. Запровадження інноваційних форм виховання дітей в закладах інтернатного типу.

Після цього студенти визначали критерії, за якими у подальшому кожна з трьох мікрогруп здійснювала експертизу однієї з ідей: простота, тривалість, ефективність вирішення.

Результати експертизи:

1. Перша ідея дієва і ефективна, але потребує певного часу для реалізації та підвищення компетентності працівників закладів інтернатного типу, які будуть ефективно забезпечувати відповідні функції закладу.

2. Друга ідея є також ефективною, але потребує матеріальних затрат для проведення різноманітних видів соціально-культурної діяльності, що може собі дозволити не кожний заклад.

3. Реалізація третьої ідеї не завжди залежить від закладу. Потрібно звертатися з ініціативою до наукових установ, які розробляють інноваційні форми виховання дітей та навчати персонал закладів їх використовувати.

На завершення викладач, подякувавши студента за активність в обговоренні складної і актуальної проблеми, підвів підсумок: «На жаль, у закладах інтернатного типу виховуються «важкі» діти, схильні до проявів девіантної поведінки та різних видів насилля. Це пов'язане з тим, що кожен вихованець має свою життєву історію, свою ситуацію розвитку, не схожу на всі інші. Можливо, реалізація ідей, які сьогодні були Вами виголошені призведе до того, що буде змінено модель системи виховання дітей в закладах інтернатного типу й це дасть певний позитивний результат щодо забезпечення прав дітей, навіть 10 % покращення ситуації з проблемою насильства - це уже добре. Усі ваші ідеї мають право на життя. Головне – знайти способи їхньої реалізації».

Проведена робота дозволила перейти до другого етапу та реалізувати другу соціально-педагогічну умову – організація у закладі вищої освіти гендерно-чутливого середовища, що задавало б гендерну стратегію освітнього процесу й актуалізовало гендерну чутливість сучасної студентської молоді. Організація гендерно-чутливого середовища здійснювалася через формування особливостей розуміння суб'єктом рефлексивної позиції, яку він займає в середовищі закладу вищої освіти, і можливостей саморозвитку у комунікативній взаємодії з індивідами різної статі. При цьому враховували, що гендерночутливе середовище закладу вищої освіти як система впливів і соціально-психолого-педагогічних умов соціального конструювання гендерної поведінки особистості майбутнього соціального педагога передбачає:

- створення освітнього простору закладу вищої освіти, вільного від проявів дискримінації та стереотипів, де викладачі і студенти мають можливість набуття практичного досвіду егалітарних взаємин, гендерної соціалізації, вибору різноманітних комунікативних технологій, форм діяльності, що задовільняє їхні потреби у фаховій підготовці, гендерній соціалізації та актуалізації гендерної чутливості студентської молоді;

- створення малих груп між викладачами та студентами та самими студентами для їхнього залучення у різноманітні ініціативи, спрямовані на досягнення гендерної рівності, аналізу ситуації з вивченням ступеня прийняття гендерних стереотипів та особливостей керівництва ними у повсякденній життєдіяльності та професійній практиці представників університетської громади;

- створення навчальних ситуацій та ситуацій гендерної взаємодії, в межах яких суб'єкти освітнього процесу реалізують завдання навчання колективу з гендерних питань, формують вміння визначати та попереджувати випадки проявів дискримінації та вчать цьому студентську молодь.

За такого розуміння гендерно-чутливе середовище закладу вищої освіти стає складним феноменом, сукупністю організаційно-управлінського, психодидактичного, соціально-психологічного, гендерно-просторового компонентів, що утворюють систему координат, впливів і тенденцій розвитку гендерночутливої спільноти закладу в межах широкого соціокультурного середовища, співвідносного з якістю життєдіяльності його суб'єктів на засадах принципу гендерної рівності.

Тому для організації у закладі вищої освіти гендерно-чутливого середовища основними були такі дії:

- визначення пріоритетною стратегією гендерного підходу і рівності як принципово нової теорії організації життєдіяльності та теоретичної основи сучасної освіти;

- створення в студентських групах партнерської егалітарної моделі взаємин, де кожен студент чи студентка орієнтовані на узгодження прийняття рішень та схожі моделі поведінки з відповідною гармонізацією партнерських взаємин між статями, самореалізацію кожної особистості незалежно від статі;

- оволодіння здатністю працювати в команді на засадах принципу взаємодії у стилі діалогу. Діалог передбачає рівноправність і повноцінне міжособистісне спілкування протягом усього періоду спільної діяльності, під час якої студенти на власному досвіді знайомилися з ефективними засобами комунікації і набували необхідних комунікаційних та організаторських вмінь, навичок керівництва, прийняття рішень і розв'язання конфліктів, вчилися виражати взаємоповагу, відчувати повну довіру один до одного, незалежно від статі;

- дотримання принципу гетерогенності, тобто об'єднання для комунікації та взаємодії студентів, які відрізняються за статями, ступенем знайомства, віком з метою оволодіння вміннями допомагати один одному, підтримуючи та сприяючи навчанню інших. Взаємна відповідальність у вирішенні загальної проблеми сприяє набуттю досвіду егалітарних взаємовідносин між статями, гармонізації партнерських взаємин, самореалізації кожної особистості незалежно від статі;

- розв'язання професійних завдань із використанням власного соціального досвіду, коли виникає необхідність осмислення студентами індивідуальних гендерних уявлень і настанов, аналіз власних стереотипізованих поглядів на жінку та чоловіка, актуалізує проблему гендерної нерівності та причини конфліктів, які при цьому виникають, активізує процеси змін у свідомості та ставленні кожної особистості до означеної проблеми;

- особистісний розвиток студентів, вияв активності та особистісної позиції суб'єкта навчання і гендерної освіти, що сприяє стимулюванню процесів самовизначення та самореалізації, закріплює позитивну гендерну

поведінку студентів і студенток, і веде до соціальної компетентності за рахунок пред'явлення егалітарних рольових і ситуаційних моделей.

Використання у роботі зі студентами інтерактивних форм і методів забезпечувало їхні уміння надання практичної консультативної допомоги вихованцям та працівникам закладів інтернатного типу у розв'язанні різноманітним проблем гендерного характеру, подоланні статевих упереджень педагогів шкіл-інтернатів та утвердження ідей гендерної рівності, розвитку самобутності особистості та її самореалізації незалежно від статі. Наведемо приклад *рольової гри з теми «Освіта, вільна від гендерних стереотипів»*.

А) підготовча частина гри.

Сьогодні ми зібралися для обговорити важливу проблему сучасності, яка виникла зі змінами, що відбуваються в українському суспільстві. Оскільки Україна визнала себе демократичною, вільною і правовою державою, то вона має створити умови для самореалізації усім своїм громадянам і громадянкам. Важлива роль у цьому процесі належить освіті як головній інституції гендерної соціалізації дітей та молоді. Для початку усі ви будете оцінювати власні можливості у генерації ідей («мозкового штурму»). Для цього протягом трьох хвилин необхідно самостійно досягти стану релаксації, після чого налаштуватися на генерування ідей. Завдання кожному: генерувати ідеї самому, а також розвивати ідеї, запропоновані Вашими колегами. Кожну висловлену думку будемо фіксувати на папері. Пропоноване завдання: як зробити освіту, вільну від гендерних стереотипів? Стратегія і тактика Ваших дій; Ви - директор школи, начальник управління освітою, міністр освіти і науки України. Ваша програма дій на сторення освіти, вільної від гендерних стереотипів.

Б) ігрова частина. Уточнюються деталі і режим роботи: час, порядок проведення генералізації ідей, основні обов'язки (ведучий, секретар, відповідальний за організацію активних пауз, хвилино відповічінку. Спробуємо підійти до окресленої проблеми нетрадиційно. Уявімо її у вигляді

великої блок-схеми, у якій окреслена проблема, знаходиться в центрі. У верхній частині зобразить більш загальні питання часковим випадком яких є проблема, а в нижній частині – на які складові розподіляється проблема. Студенти отримували до п'яти хвилин для створення такої блок-схеми, при чому їм пропонували ситуацію, коли вони мають необмежені можливості (фінансові, адміністративні тощо) та варіант, коли відсутні людські та матеріальні ресурси та можливості. Паузу для відповіді було запропоновано у вигляді інтерв'ю міністра освіти і науки з ведучим телеканалу 1+1.

На завершення гри відпрацьовувалися найбільш раціональні ідеї, які б могли знайти практичне застосування.

Загальний підсумок проводився у формі оцінки кожної ідеї за 10-бальною шкалою. При цьому брали до уваги такі показники, як оригінальність, доступність, новизна.

Під час реалізації другої соціально-педагогічної умови активно використовували різноманітні інформаційні ресурси з гендерної проблематики для учасників освітнього процесу (перегляд фільмів «Солодкий листопад», «Легенда про кохання», «Будинок біля озера»; перегляд та обговорення відеоматеріалів про гендерні аспекти буття, тематичні дискусії («Що означає бути справжнім чоловіком/жінкою?», «Статеві стереотипи і як з ними боротися?», «Чому важливо вираватися з насильства?», «Гендерна рівність – як її досягти?»); проведення наукових досліджень з гендерної проблематики; організація та проведення науково-методичних семінарів («Гендерна соціалізація та ідентичність особистості», «Гендерна проблематика і право», «Європейська система захисту прав людини», Гендерних форумів, конференцій; гендерний аналіз (наприклад, контенту жіночих та чоловічих журналів, реклами тощо), обговорення життєвих ситуацій на засадах дотримання принципу гендерної рівності; залучення молоді до участі у культурних акціях, проведення Тижня інформації гендерної рівності, що сприяло набуттю студентами досвіду

егалітарних гендерних відносин у різноманітних видах колективної та індивідуальної діяльності з використанням потенціалу і досвіду кожної статі.

З метою поширення просвітницької діяльності в сфері виховання культури гендерної рівності, розвитку активної громадської позиції студентів, формування їхньої демократичної свідомості, ліквідації гендерної дискримінації та подолання гендерних стереотипів зі студентами провели низку круглих столів та студентських конференцій з тем: «Молодь за рівні права», «Гендерна політика: від теорії до практики»; «Проблеми соціально-рольового статусу чоловіків»; «Проблеми соціально-рольового статусу жінок»; «Освіта у гендерному вимірі 2020»; «Забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків – вимога сьогодення»; «Рівність жінок і чоловіків в Україні: правові аспекти», «Проблема фемінізації бідності в Україні та світі». Під час проведення круглих столів та студентських конференцій студенти обговорювали питання подолання гендерної нерівності та досягнення гендерного паритету як необхідної основи гармонізації суспільних відносин, що сприятиме формуванню гендерної культури. В ході дискусії піднімалися питання необхідності гендерних перетворень в українському суспільстві, обумовлених наявністю гендерної асиметрії в гендерних відносинах; розглядалися соціальні, психологічні виміри гендерних досліджень та правове забезпечення гендерної рівності; аналізувалися прояви та шляхи подолання гендерного насильства; студенти знайомилися з освітніми практиками у сфері забезпечення гендерної рівності. При цьому при плануванні просвітницьких заходів враховували такі моменти: 1) контингент студентів, на який цей захід спрямований; 2) вікові, статеві та соціально-психологічні особливості його застосування; 3) дані про ефективність заходу; 4) наявність детальних психологічно обґрунтованих рекомендацій щодо його застосування; 5) можливості модифікації застосування заходу в залежності від особливостей певного цільового контингенту (Максименко, с.3).

Отже, зважаючи на вищезазначене можемо дійти висновку, що створення гендерно-чутливого середовища в закладі вищої освіти, що реалізувало відповідні суб'єктну взаємодію для формування професійного самоусвідомлення кожним студентом специфіки власної позиції у сфері гендерних проблем, сприяє самоствердженню свого Я як представника певної статі у спілкуванні з однолітками і викладачами та різноманітних видах діяльності, засвоєння способів деконструкції гендерних стереотипів у поведінці майбутніх соціальних педагогів.

Задля реалізації третьої соціально-педагогічної умови – забезпечення оптимізації аудиторної і позааудиторної роботи з орієнтацією на формування гендерної культури майбутніх соціальних педагогів – було передбачено проведення різноманітних позааудиторних форм:

- декада «Ні – гендерному насильству»;
- квести «Гендарна безпека», «Ні – гендерним стереотипам».
- тиждень пропаганди гендерної рівності: «Мій вибір – гендерна рівність», «Молодь обирає гендерну рівність».
- акції на гендерну тематику: «Гендерна проблематика в ЗМІ», «Утвердження гендерної рівності в суспільстві», «Насилля в сім'ї та його наслідки», «Медіа-варта», «Гендерна освіта – чинник самоствердження особистості»;
- конкурс плакатів «Скажи насиллю “Ні”», «Сексуальне насилля – загроза майбутньому», «Ні – гендерному дисбалансу в різноманітних сферах суспільства»; конкурс на кращу Інтернет-сторінку з гендерної проблематики;
- клуби вихідного дня «Припинимо насильство щодо дітей», «Молодь – за здоровий спосіб життя», «Молодь – за рівні права»;
- фестиваль «Гендерна освіта – потреба сьогодення і шлях у майбутнє»;
- участь у спортивних секціях;
- організація вечорів, виставок, фестивалів, спортивних свят, змагань та розваг тощо.

Значний потенціал у вихованні культури гендерної рівності майбутніх соціальних педагогів має залучення студентів до волонтерської практики, яка була проведена з метою підвищення гендерної грамотності, формування гендерної культури та забезпечення гендерної просвіти серед педагогів закладів інтернатного типу. Під час проходження практики студенти мали змогу діагностувати негативні наслідки репродукування неконструктивних гендерних стереотипів у роботі працівників закладу та з'ясувати причини, що призводять до такої ситуації; сформувати вміння і навички проводити гендерну експертизу планів роботи, сценаріїв різноманітних заходів, до яких долучаються вихованці; впроваджувати у взаємодію з вихованцями закладів інтернатного типу принципів ненасильницького спілкування; розпізнавати ознаки насильницької поведінки у взаємодії дорослих і дітей та самих дітей в закладі; вирішувати гендерні конфлікти в освітньому процесі закладів інтернатного типу; розробляти та впроваджувати в освітній процес закладу проекти з гендерної соціалізації вихованців та виховання гендерної і статевої культури молоді; проводити індивідуальні бесіди та консультації зі старшокласниками з гендерної проблематики; розпізнавати та попереджувати негативні прояви гендерної дискримінації; співпрацювати з різними громадськими організаціями, взаємодіяти у міждисциплінарній команді та розробляти проекти з гендерної проблематики для подолання проблем у взаєминах між представниками чоловічої і жіночої статі.

Отже, реалізація третьої соціально-педагогічної умови підготовки студентів у закладі вищої освіти оптимізувала організацію аудиторної і позааудиторної роботи в аспекті їх орієнтації на формування гендерної культури майбутніх соціальних педагогів, сприяла формуванню професійно важливих якостей майбутніх спеціалістів соціальної сфери, готових реалізувати ідею гендерної рівності у професійній діяльності, приймати цінності рівноправного партнерства статей; підготувала до здійснення професійних обов'язків щодо реалізації ідеї гендерної рівності.

3.3. Порівняльний аналіз результатів констатувального та формувального етапів експерименту

На завершальному етапі дослідження було здійснено аналіз та оцінку ефективності теоретично обґрунтованих та реалізованих соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Формувальний етап експерименту дослідження був спрямований на реалізацію розроблених і теоретично обґрунтованих соціально-педагогічних умов професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів та їх експериментальну перевірку в закладах вищої освіти. Завершальний етап передбачав проведення повторного зрізу стану готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу за методиками, що застосовувалися на констатувальному етапі експерименту, з метою інтерпретації отриманих результатів та формулювання висновків наукового дослідження. Отримані у результаті перевірки контрольної та експериментальної груп дані аналізувалися відповідно до розроблених критеріїв та їх показників; до уваги бралися кількісні і якісні значення, здійснювалося використання методів вторинної статистичної обробки та зіставлення отриманих результатів до експериментальної роботи та після неї.

Нагадаємо, що виявлені показники експериментальної і контрольної груп на початку експерименту були майже однакові, що підтверджує їх тотожність з питань підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу і дає підстави для порівняння результатів, отриманих до і після проведеної експериментальної роботи.

Наведемо більш докладно одержані результати за визначеними критеріями готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Рівні сформованості готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу за показниками когнітивно-пізнавального критерію після завершення формувального етапу представлено в таблиці 3.1.

Таблиця 3.1.

Рівні готовності студентів за показниками когнітивно-пізнавального критерію після завершення формувального етапу (у %)

Показники	Етапи	Високий		Задовільний		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Обізнаність зі змістом та сутністю понять гендерної проблематики	Конст.	15,6	17,4	45,3	44,3	39,1	38,3
	Форм.	35,4	19,4	49,1	49,2	15,5	31,4
Обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності	Конст.	14,6	16,8	39,3	38,8	46,1	44,4
	Форм.	30,5	18,8	52,3	43,7	17,2	37,5
Знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу	Конст.	14,6	14,8	47,3	48,1	38,1	37,1
	Форм.	31,1	17,5	55,2	52,4	13,7	30,1
Здатність розпізнавати проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу	Конст.	23,1	24,4	42,4	41,3	34,5	34,3
	Форм.	38,4	25,8	48,8	43,2	12,8	31,0
Σ (середньо-арифметичні дані)	Конст.	14,9	16,3	43,9	43,7	41,2	40,0
	Форм.	32,3	18,6	52,2	48,4	15,5	33,0

Як видно з таблиці 3.1, за показником когнітивно-пізнавального критерію «обізнаність зі змістом та сутністю понять гендерної

проблематики» було одержано такі результати: високий рівень засвідчили 35,4% студентів ЕГ (було 15,6%) і 19,4% КГ (було 17,4%); задовільний рівень – 49,1% майбутніх соціальних педагогів КГ (було 45,3%) та 49,2% КГ (було 44,3 %); низький рівень – 15,5% респондентів ЕГ (було 39,1 %) та 31,4 % КГ (було 38,3 %).

За показником «обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності» отримали такі результати: високий рівень засвідчили 30,5% студентів ЕГ (було 14,6%) і 18,8% КГ (було 16,8%); задовільний рівень – 52,3% майбутніх соціальних педагогів КГ (було 39,3%) та 43,7% КГ (було 38,8 %); низький рівень – 17,2% респондентів ЕГ (було 46,1 %) та 37,5 % КГ (було 44,4 %).

За показником «знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу» було одержано такі результати: високий рівень засвідчили 31,1% студентів ЕГ (було 14,6%) і 17,5% КГ (було 14,8%); задовільний рівень – 55,2% майбутніх соціальних педагогів КГ (було 47,3%) та 52,4% КГ (було 48,1 %); низький рівень – 13,7% респондентів ЕГ (було 38,1 %) та 30,1 % КГ (було 37,1 %).

Результати, отримані за показником «здатність розпізнавати проблеми, аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу» були такими: високий рівень засвідчили 38,4% респондентів ЕГ (було 23,1%) та 25,8% КГ (було 24,4%); задовільний рівень продемонстрували 48,8% студентів ЕГ (було 42,4%) та 43,2% КГ (було 41,3%); на низькому рівні залишилося 12,8% майбутніх соціальних педагогів ЕГ (було 34,5%) та 31,0% КГ (було 34,3%).

Отже, результати готовності за першим – когнітивно-пізнавальним – показником готовності, отримані після завершення формувального етапу, засвідчили, що завдяки проведеній експериментальній роботі покращилися показники когнітивно-пізнавального критерію в експериментальній групі студентів, які засвідчили позитивні зміни за усіма його показниками.

Натомість, зміни у контрольній групі не були такими суттєвими. Так, позитивна динаміка за показником «обізнаність зі змістом та сутністю понять гендерної проблематики» засвідчує підвищення рівня засвоєння майбутніми фахівцями основних понять гендерної проблематики, їхніх професійних знань про гендер та гендерну соціалізацію особистості, сучасні тенденції та проблеми гендерного розвитку суспільства; більшість опитаних студентів ЕГ продемонстрували задовільний (49,1%) та високий (35,4%) рівні обізнаності з основними поняттями «гендер», «соціалізація», «гендерна соціалізація», «гендерна ідентичність», «гендерна культура суспільства», факторами та ризиками, які на неї впливають, що підвищило гендерну грамотність педагогів, а також їхню професійну компетентність щодо реалізації принципів гендерного підходу в освіті. Студенти експериментальної групи продемонстрували володіння певним категоріальним апаратом, базовими знаннями з гендерної проблематики, знаннями механізмів гендерної соціалізації особистості, вміння точно й адекватно оперувати запропонованими поняттями. Лише 15,4% засвідчили наявність базових, але не систематизованих знань з гендерної проблематики, хоча уважали, що володіють ними достатньо.

У контрольній групі студентів зафіксоване також незначне підвищення рівня поінформованості з питань гендерної проблематики, розуміння понять «гендер», «соціалізація», «гендерна соціалізація», «гендерна ідентичність», «гендерна культура суспільства», факторами та ризиками, які на неї впливають. Водночас, результати анкетування дали змогу зафіксувати незначні позитивні зрушення у знаннях студентів, що засвідчує недналежний рівень організації роботи такого спрямування під час їхнього навчання у закладі вищої освіти. У контрольній групі переважна більшість студентів перебували на задовільному (49,2%) та третина (31,4%) – на низькому рівнях за цим показником.

Результати діагностування за наступним показником «обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених

батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності» також показали значну розбіжність між даними, зафіксованими у респондентів експериментальної та контрольної груп. За зазначеним показником студенти експериментальної групи виявилися більш обізнаними з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування і продемонстрували достатній рівень знань про особливості розвитку гендерної ідентичності вихованців інтернатів. Лише 17,2% студентів експериментальної групи, у яких констатовано низький рівень готовності за означним показником не змогли правильно визначитися з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності.

На відміну від студентів експериментальної групи, у контрольній групі студенти відчували труднощі під час визначення соціально-психологічних особливостей дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування та особливостей розвитку їхньої гендерної ідентичності. Переважна більшість студентів контрольної групи перебувало на задовільному (43,7%) і низькому (37,5%) рівнях готовності за означеним показником.

Наявність позитивної динаміки в експериментальній групі студентів зафіксовано і за третім показником когнітивно-пізнавального критерію – «знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу», де високого рівня за цим показником досягло (31,1%) студентів. Анкетування виявило, що вони правильно назвали усі механізми гендерної соціалізації особистості (ідентифікація, соціальні підкріплення, усвідомлення власної соціальної ролі, соціальні очікування тощо) та розкрили їх специфіку щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу. Лише 13,7% студентів експериментальної групи засвідчили низький рівень готовності за означеним показником, оскільки не змогли правильно визначитися з механізмами гендерної

соціалізації особистості та їх специфікою щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу.

Результати, отримані під час анкетування у контрольній групі були дещо іншими: студенти цієї групи продемонстрували задовільний (52,4%) і низький (30,1%) рівні готовності за означеним показником, що засвідчило їхню недостатнє розуміння механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу.

Отже, результати діагностики, отримані під час контрольного зрізу після завершення формувального етапу, засвідчили зміни у рівнях готовності майбутніх соціальних педагогів обох груп – експериментальної і контрольної за показниками когнітивно-пізнавального критерію. Водночас, зміни, зафіксовані у студентів експериментальної групи, виявилися більш суттєвими завдяки реалізації соціально-педагогічних умов та цілеспрямованій роботі під час формувального етапу експерименту.

Динаміку сформованості рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів за когнітивно-пізнавальним критерієм після завершення формувального етапу експерименту подано в таблиці 3.2.

Таблиця 3.2.

Динаміка сформованості рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів за когнітивно-пізнавальним критерієм після завершення формувального етапу (у %)

Рівні	Експериментальна група		Дина-міка	Контрольна група		Дина-міка
	Початок експерим.	Кінець експерим.		Початок експерим.	Кінець експерим.	
Високий	14,9	32,3	17,4	16,3	18,6	2,3
Задовільний	43,9	52,2	8,3	43,7	48,4	4,7
Низький	41,2	15,5	25,7	40,0	33,0	7,0

Як видно з таблиці 3.2., в ЕГ на високому рівні результати збільшилися

на 17,4%; на задовільному – на 8,3%; на низькому зменшилися на 25,7%. Зміни, що зафіксовано у контрольній групі в рівнях готовності майбутніх соціальних педагогів за означеним критерієм, виявилися не такими суттєвими порівняно з експериментальною групою. Зокрема, на високому рівні результати збільшилися на 2,3%; на задовільному – на 4,7%; на низькому – зменшилися на 7,0%.

Рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу також було про діагностовано за показниками другого – емоційно-ціннісного – критерію: інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати у них соціальним педагогом; спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця; усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Рівні готовності майбутніх соціальних педагогів за показниками емоційно-ціннісного критерію після завершення формувального етапу представлено в таблиці 3.3.

Як видно з таблиці 3.3, за показником емоційно-ціннісного критерію «інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати у них соціальним педагогом» було одержано такі результати: високий рівень засвідчили 41,4% студентів ЕГ (було 31,1%) та 35,1% КГ (було 31,5%); на задовільному рівні перебували 40,8% респондентів ЕГ (було 32,5%) та 38,2% КГ (було 33,3%); на низькому рівні залишилося 17,8% студентів ЕГ (було 36,4) та 26,7% КГ (було 35,2%).

Таблиця 3.3.

**Рівні готовності майбутніх соціальних педагогів за показниками
емоційно-ціннісного критерію після завершення формувального етапу
(у %)**

Показники	Етапи	Високий		Задовільний		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати у них соціальним педагогом	Конст.	31,1	31,5	32,5	33,3	36,4	35,2
	Форм.	41,4	35,1	40,8	38,2	17,8	26,7
Спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця	Конст.	39,3	38,6	35,6	36,3	35,1	35,1
	Форм.	45,5	39,6	42,3	38,5	12,2	21,9
Усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу	Конст.	23,3	22,8	24,5	25,8	52,2	51,4
	Форм.	34,4	21,6	36,7	29,8	28,9	48,6
Σ (середньо-арифметичні дані)	Конст.	27,9	27,6	30,9	31,8	41,2	40,6
	Форм.	40,4	32,1	39,9	35,5	19,6	32,4

За показником «спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця» було одержано такі результати: високий рівень засвідчили 45,5% студентів ЕГ (було 39,3%) та 39,6% КГ (було 38,6%); на задовільному рівні перебували 42,3% респондентів ЕГ (було 35,6%) та 38,5% КГ (було 36,3%);

на низькому рівні залишилося 12,2% майбутніх соціальних педагогів ЕГ (було 35,1%) та 21,9% КГ (було 35,1%).

Результати за показником «усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу» виявилися такими: на високому рівні зафіксовано 34,4% студентів ЕГ (було 23,3%) та 21,6% КГ (було 22,8%); задовільний рівень засвідчили 36,7% майбутніх соціальних педагогів ЕГ (було 24,5%) та 29,8% КГ (було 25,8%); на низькому рівні залишилося 28,9% респондентів ЕГ. (було 52,2%) та 48,6% КГ (було 51,4%).

Отже, констатуємо, що після формувального етапу експерименту зміни в результатах за емоційно-ціннісним критерієм відбулися в обох групах – експериментальній і контрольній. Водночас більш суттєвими виявилися результати експериментальної групи, де упроваджувалися визначені соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Зокрема, високого рівня за показником «інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати у них соціальним педагогом» досягли 41,4% студентів ЕГ, які продемонстрували не лише інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, а й бажання працювати у них соціальним педагогом. Адже, завдяки проведенню різноманітних форм роботи зі студентами під час їхньої професійної підготовки у закладі вищої освіти та проходження практики в закладах інтернатного типу відбулося їхнє орієнтування не тільки на конкретну професійну діяльність, але й на формування і коригування їхніх емоційно-ціннісних орієнтацій, мотиваційної сфери та особистісних якостей, що полегшуватиме адаптацію до місця роботи, забезпечить професійну мобільність і конкурентоспроможність фахівця. Тому інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності набув стійкого характеру не лише в особистому аспекті, а й у професійному, що особливо важливо для осучаснення форм взаємодії і співпраці з вихованцями закладів інтернатного типу. Привертає увагу той факт, що на низькому рівні залишилося лише 17,8% студентів ЕГ, які не виявили

інтересу до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати у них соціальним педагогом. Натомість кількість таких студентів у контрольній групі становила 26,7%. Отже, як бачимо, позитивна динаміка у формуванні інтересу до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати у них соціальним педагогом в експериментальних групах доводить значущість та ефективність цілеспрямованої, систематичної роботи над емоційно-ціннісною та мотиваційною сферами особистості студента.

За результати проведеного діагностування за показником «спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця» встановлено, що покращення відбулося в експериментальній групі, де високий рівень продемонстрували 45,5% студентів, які засвідчили спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця.

Натомість студенти контрольної групи засідчили неготовність взаємодіяти зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, та здійснювати підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця. Таких у контрольній групі виявили 21,9% студентів.

За показником «усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу» встановлено значні зміни серед студентів експериментальної групи, які на відміну від студентів контрольної групи, показали значне збільшення відсотків високого рівня (34,4% студентів). Студенти ЕГ виявилися більш обізнаними з питань організації соціального супроводу гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу і діли чіткі рекомендації для працівників таких закладів. Розуміння мети і сенсу гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу студентами контрольної групи зводилося лише до того, що вона необхідна.

Отже, результати діагностики, отримані за показниками емоційно-ціннісного критерію, свідчать про зміни, які відбулися в експериментальній групі після запровадження соціально-педагогічних умов. Студенти цієї групи мотивовані до роботи з вихованцями закладів інтернатного типу, мають сформовану мотивацію на професійну соціально-педагогічну діяльність у закладах такого типу, розуміють необхідність і готові здійснювати соціальний супровід гендерної соціалізації їх вихованців.

Динаміку готовності майбутніх соціальних педагогів за емоційно-ціннісним критерієм після завершення формувального етапу експерименту подано в таблиці 3.4.

Таблиця 3.4.

**Динаміка готовності майбутніх соціальних педагогів за
емоційно-ціннісним критерієм після завершення формувального
етапу (у %)**

Рівні	Експериментальна група		Дина- міка	Контрольна група		Дина- міка
	Початок експерим.	Кінець експерим.		Констату- -вальний	Кінець експерим.	
Високий	27,9	40,4	12,5	27,6	32,1	5,5
Задовільний	30,9	39,9	9,0	31,8	35,5	3,7
Низький	41,2	19,6	21,6	40,6	32,4	8,2

Як видно з таблиці, в ЕГ на високому рівні результати збільшилися на 12,5%; на задовільному – на 9,0%; на низькому зменшилися на 21,6%.

Зміни, що продемонстрували студенти у контрольній групі в рівнях готовності за означеним критерієм, зафіксували збільшення результатів високого рівня на 5,5%; задовільного – на 3,7%; зменшення низького – на 8,2%.

Рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу також було про

діагностовано за показниками третього – діяльнісно-операційного – критерію: володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації; уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу.

Порівняння рівнів готовності мабутніх соціальних педагогів за показниками діяльнісно-операційного критерію після завершення формувального етапу представлено в таблиці 3.5.

Таблиця 3.5.

**Рівні готовності мабутніх соціальних педагогів за показниками
діяльнісно-операційного критерію після завершення формувального
етапу (у %)**

Показники	Етапи	Достатній		Задовільний		Низький	
		ЕГ	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	КГ
Володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації вихованців	Конст.	22,3	21,6	31,3	32,9	46,4	45,5
	Форм.	38,6	24,1	43,6	37,4	17,8	38,5
Уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу	Конст.	21,5	22,2	28,3	27,5	50,2	50,3
	Форм.	34,4	25,6	41,3	30,3	24,3	44,1
Σ (середньо-арифметичні дані)	Конст.	22,3	22,7	34,0	33,9	43,7	43,4
	Форм.	37,1	25,1	44,6	37,0	18,3	37,9

Як видно з таблиці 3.5, результати за показником «володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації» виявилися такими: на високому рівні перебувало 38,6% респондентів ЕГ (було 22,3%) та 24,1% КГ (було 21,6%); задовільний рівень виявили 43,6% студентів ЕГ (було 31,3%) та 37,4% КГ та (було 32,9%); на низькому рівні залишилися 17,8% студентів ЕГ (було 46,4%) та 38,5% КГ (було 45,5%).

За показником «уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу» отримали такі результати: високий

рівень притаманний 34,4% студентів ЕГ (було 21,5%) та 25,6% КГ (було 22,2%); на задовільному рівні перебували 41,3% респондентів ЕГ (було 28,3%) та 30,3% КГ (було 27,5%); на низькому залишилися 24,3% респондентів ЕГ (було 50,2%) та 44,1% КГ (було 50,3%).

Отже, після реалізованих в освітньому процесі закладу вищої освіти соціально-педагогічних умов зміни в експериментальній групі за рівнями готовності студентів за показниками діяльнісно-операційного критерію є більш значущими.

Результатом діагностування за показником «володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації, ефективна їх реалізація у соціально-педагогічній роботі з вихованцями закладів інтернатного типу» стало значне покращення професійних умінь студентів експериментальної групи, які побачили і правильно проаналізували стереотипні ситуації гендерної нерівності у ситуаціях шкільного навчання та життєдіяльності дітей в інтернатах.

Студенти контрольної групи засвідчили наявність іншої ситуації – переважна більшість студентів – 31,0% (було 34,3%) залишилися на низькому рівні готовності за означеним показником.

Щодо сформованості вміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів, то в експериментальній групі студентів з високим рівнем виявилось 34,4% студентів (було 21,5%). Натомість кількість тих студентів, які характеризувалися низьким рівнем готовності за цим показником і не оволоділи уміннями використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів, знизилася до 24,3% респондентів (було 50,2%).

Серед майбутніх соціальних педагогів контрольної групи також зафіксоване несуттєве підвищення високого рівня 25,6% (було 22,2%) за цим показником, проте, переважна більшість студентів продемонстрували задовільний 30,3% КГ (було 27,5%) та низький рівень 44,1% КГ (було 50,3%)

умінь, визначених цим показником.

Динаміку рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів за діяльнісно-операційним критерієм після завершення формувального етапу експерименту подано в таблиці 3.6.

Таблиця 3.6.

Динаміка рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів за діяльнісно-операційним критерієм після завершення формувального етапу (у%)

Рівні	Експериментальна група		Дина- міка	Контрольна група		Дина- міка
	Початок експерим.	Кінець експерим.		Констату -вальний	Кінець експерим.	
Високий	22,3	37,1	14,8	22,7	25,1	2,4
Задовільний	34,0	44,6	10,6	33,9	37,0	3,1
Низький	43,7	18,3	25,4	43,4	37,9	5,5

Як видно з таблиці, зміни, що відбулися у експериментальній групі за показниками означеного критерію є суттєвими і становлять: високий рівень – 14,8%, задовільний – 10,6%, низький – 25,4%.

Зміни, що відбулися у контрольній групі не такі суттєві порівняно з експериментальною групою. На високому рівні результати збільшилися на 2,4%, на задовільному – на 3,1%, на низькому зменшилися на 5,5%.

За результатами контрольних зрізів після формувального експерименту було виявлено рівні готовності майбутніх соціальних педагогів в експериментальних та контрольних групах, порівняльні дані яких подано в таблиці 3.7.

Як видно з таблиці 3.7, узагальнення результатів стану готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу засвідчило, що за всіма означеними критеріями в експериментальній групі відбулися суттєві зміни. Зокрема, кількість студентів з високим рівнем готовності збільшилася з 22,3% на

констатувальному етапі до 37,1% на прикінцевому; на задовільному рівні готовності перебувало на прикінцевому етапі 44,6 % студентів (на констатувальному етапі було 34,0%); на низькому рівні готовності залишилося 18,3% майбутніх соціальних педагогів, рівень яких суттєво зменшився порівняно із констатувальним етапом (43,7%).

Таблиця 3.7.

Порівняльні дані рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів в експериментальних та контрольних групах після формувального етапу експерименту (у%)

Групи	Етапи	Достатній	Задовільний	Низький
		%	%	%
ЕГ	Конст.	22,3	34,0	43,7
	Формув.	37,1	44,6	18,3
КГ	Конст.	22,7	33,9	43,4
	Формув.	25,1	37,0	37,9

Серед студентів контрольної групи також відбулися зміни. Так, студентів контрольної групи, які після закінчення експерименту перебувають на високому рівні – 25,1% (на констатувальному було 22,7%); на задовільному – 37,0% (на констатувальному було 33,9%); на низькому – 37,9% (на констатувальному було 43,4%).

Порівняльний аналіз рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу за результатами досліджень для експериментальної та контрольної груп після формувального етапу експерименту подано в таблиці 3.8.

Динаміка рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу після проведеної експериментальної роботи представлено на рис. 3.1.

Як видно з рис. 3.1. і таблиці 3.8, у рівнях готовності майбутніх соціальних педагогів експериментальної групи до гендерної соціалізації

вихованців закладів інтернатного типу відбулися відчутні зміни внаслідок проведення цілеспрямованої роботи та реалізації соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери: результати, показані студентами, збільшилися на високому рівні на 14,8%, на задовільному рівні збільшилися на 10,6%, на низькому рівні – зменшилися на 25,4%.

Таблиця 3.8.

Порівняльний аналіз динаміки рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів ЕГ та КГ після формувального етапу експерименту (у %)

Групи	Рівні готовності студентів					
	високий		задовільний		низький	
	поч.	закл.	поч.	закл.	поч.	закл.
	динаміка		динаміка		динаміка	
Експериментальна	22,3%	37,1%	34,0%	44,6%	43,7%	18,3%
	+14,8		+10,6		-25,4	
Контрольна	22,7%	25,1%	33,9%	37,0%	43,4%	37,9%
	+3,7		+4,9		-5,5	

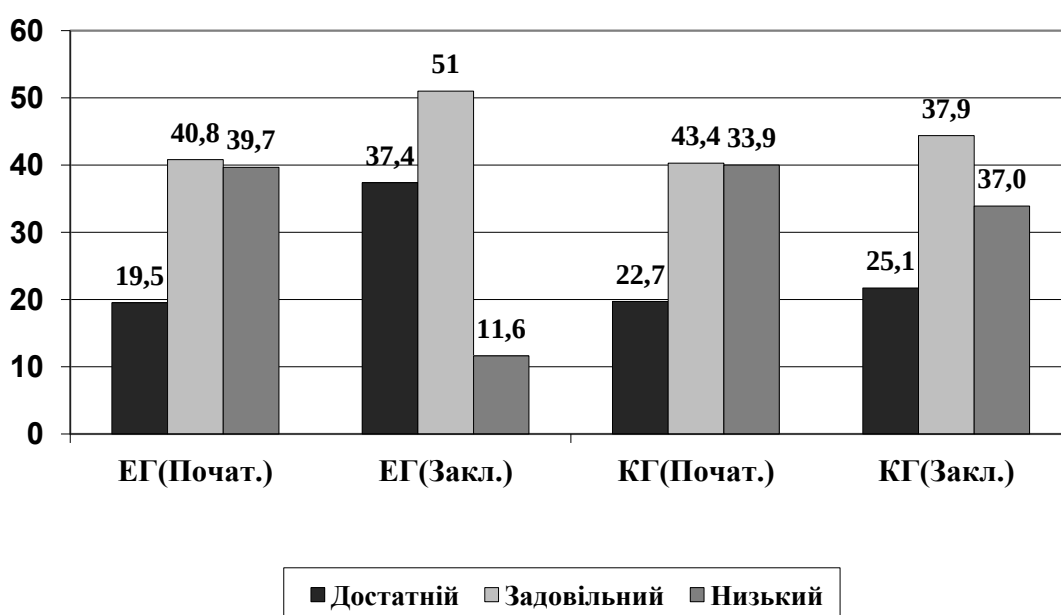


Рис. 3.1. Динаміка рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів із контрольної та експериментальної груп до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу (%)

Статистичний аналіз одержавних результатів проводився методом математичної обробки даних за t - критерієм Стьюдента на основі перевірки нульової (Γ_0) і альтернативної гіпотези (Γ_1). Сформулюємо дві гіпотези: нульова (Γ_0) – апробовані у дослідженні соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів, які не мають яких-небудь переваг (відсутні суттєві відмінності в результатах експериментальної і контрольної груп), що з позиції математичної статистики означає співпадіння середніх значень у контрольних і експериментальних групах.

Альтернативна гіпотеза Γ_1 – заперечує Γ_0 та містить припущення про переваги апробованих соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Достовірність розбіжностей визначали за критерієм Стьюдента (Лупандін).

Критерій визначали за формулою:

$$t = \frac{x - y}{\sqrt{\frac{Qx^2}{Nx}} + \sqrt{\frac{Qy^2}{Ny}}}$$

де: t – критерій достовірності результатів;

x, y – середнє значення вибірок;

Q_x – кількість студентів у контрольній групі, які мають низький, задовільний і високий рівень готовності;

Q_y – кількість студентів в експериментальній групі, які мають низький, задовільний і високий рівень готовності;

N_x – загальна кількість студентів в КГ;

N_y – загальна кількість студентів в ЕГ.

t критерій після проведення констатувального експерименту складав – 0,01. Коефіцієнт ЕГ дорівнює 3,937, КГ – 3,947. Як бачимо, немає суттєвої різниці між коефіцієнтами КГ і ЕГ.

t критерій після проведення формувального експерименту збільшився і складав – 0,22. Коефіцієнт ЕГ збільшився і дорівнює 4,891, КГ – 4,671.

Достовірність розбіжностей характеристик за всіма критеріями в КГ та ЕГ після закінчення експерименту склала 95 % (розрахунковий t-критерій Стьюдента дорівнює в ЕГ – 4,891 при критичному значенні 4,30).

Отже, на підставі одержаних результатів доходимо висновку щодо ефективності проведеного в експериментальній групі експерименту та доцільності запроваджених соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Висновки з третього розділу

У розділі визначено та обґрунтовано такі соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу: усвідомлення студентами важливості гендерного підходу і формування настанови на необхідність його реалізації у роботі з вихованцями в закладах інтернатного типу; організація у закладі вищої освіти гендерночутливого середовища, що задавало б гендерну стратегію освітнього процесу й актуалізовало гендерну чутливість сучасної студентської молоді; забезпечення оптимізації аудиторної і позааудиторної роботи з орієнтацією на формування гендерної культури майбутніх соціальних педагогів.

Першу соціально-педагогічну умову – усвідомлення студентами важливості гендерного підходу і формування настанови на необхідність його реалізації у роботі з вихованцями в закладах інтернатного типу – реалізовували на першому організаційно-пізнавальному етапі завдяки введенню додаткових тем гендерної проблематики в навчальні дисципліни «Соціальна педагогіка» («Заклад інтернатного типу як соціальна інституція гендерної соціалізації вихованців», «Специфіка соціалізації вихованців закладів інтернатного типу», «Чинники соціалізації вихованців закладів інтернатного типу», «Гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу як специфічна

проблема інституційної соціалізації», «Система роботи соціального педагога в закладах інтернатного типу») для формування у студентів цілісного уявлення про гендерні аспекти соціалізації вихованців, її основні чинники, інструментарій, технології і організацію в закладах інтернатного типу; «Соціальна молодіжна політика», «Основи соціально-правового захисту», а також у процесі проведення лекційних, практичних занять з модуля «Гендерна соціалізація як основний чинник формування гендерних уявлень особистості», додатково введеного у навчальну дисципліну «Соціалізація особистості».

Реалізація другої соціально-педагогічної умови – організація у закладі вищої освіти гендерно-чутливого середовища, що задавало б гендерну стратегію освітнього процесу й актуалізовало гендерну чутливість сучасної студентської молоді – здійснювалася через формування особливостей розуміння суб'єктом рефлексивної позиції, яку він займає в середовищі закладу вищої освіти, і можливостей саморозвитку у комунікативній взаємодії з індивідами різної статі. Під час реалізації другої соціально-педагогічної умови активно використовували різноманітні інформаційні ресурси з гендерної проблематики для учасників освітнього процесу (перегляд фільмів, перегляд та обговорення відеоматеріалів про гендерні аспекти буття, тематичні дискусії; проведення наукових досліджень з гендерної проблематики; організація та проведення науково-методичних семінарів, гендерних форумів, конференцій; обговорення життєвих ситуацій на засадах дотримання принципу гендерної рівності; залучення молоді до участі у культурних акціях, проведення Тижня інформації гендерної рівності, що сприяло набуттю студентами досвіду егалітарних гендерних відносин у різноманітних видах колективної та індивідуальної діяльності з використанням потенціалу і досвіду кожної статі.

Задля реалізації третьої соціально-педагогічної умови – забезпечення оптимізації аудиторної і позааудиторної роботи з орієнтацією на формування гендерної культури майбутніх соціальних педагогів – було передбачено

проведення різноманітних позааудиторних форм: декада «Ні – гендерному насильству»; квести «Гендарна безпека», «Ні – гендерним стереотипам»; тиждень пропаганди гендерної рівності: «Мій вибір – гендерна рівність», «Молодь обирає гендерну рівність»; акції на гендерну тематику: «Гендерна проблематика в ЗМІ», «Утвердження гендерної рівності в суспільстві», «Насилля в сім'ї та його наслідки», «Медіа-варта», «Гендерна освіта – чинник самоствердження особистості»; конкурс плакатів «Скажи насиллю “Ні”», «Сексуальне насилля – загроза майбутньому», «Ні – гендерному дисбалансу в різноманітних сферах суспільства»; конкурс на кращу Інтернет-сторінку з гендерної проблематики; клуби вихідного дня «Припинимо насильство щодо дітей», «Молодь – за здоровий спосіб життя», «Молодь – за рівні права»; фестиваль «Гендерна освіта – потреба сьогодення і шлях у майбутнє»; участь у спортивних секціях з волейболу, футболу, баскетболу, тенісу, аеробіки, боксу, гирьового спорту тощо; організація вечорів, виставок, фестивалів, спортивних свят, змагань та розваг тощо.

Виявлено, що результати діагностики рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу експериментальної групи характеризуються позитивною динамікою. Так, в експериментальній групі показники високого рівня готовності студентів зросли порівняно із констатувальним етапом на 14,8%, задовільного – на 10,6%, низького зменшилися на 25,4% після проведення формувального експерименту. У контрольних групах показники високого рівня готовності студентів зросли на 3,7%; задовільного – 4,9 %; низького зменшилися на 5,5 %.

Порівняльний аналіз результатів свідчить про те, що в експериментальній групі студентів відбулися суттєво підвищення рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу.

Результати дослідження за матеріалами третього розділу висвітлено в публікаціях автора [16, 17, 18, 19, 22, 23, 25].

ВИСНОВКИ

У дисертації викладено результати теоретичного узагальнення і практичного розв'язання проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу. Результати проведеного дослідження засвідчили ефективність досягнення мети, вирішення поставлених завдань і послугували підставою для таких висновків:

1. Шляхом аналізу психологічних та соціально-педагогічних джерел розкрито сутність феномену «готовність майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу», уточнено сутність понять «гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу», «Підготовка майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу».

«Готовність майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу» розглядаємо як результат їхньої підготовки у закладі вищої освіти, що виявляється у здатності забезпечувати ефективну гендерну соціалізацію вихованців закладів інтернатного типу з урахуванням їхніх соціально-психологічних особливостей та особливостей розвитку їхньої гендерної ідентичності.

Сутність поняття *«гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу»* трактуємо як процес засвоєння вихованцями гендерних ролей та їхньої гендерної самоідентифікації в умовах освітнього середовища інтернатного закладу, яка зумовлюється його специфічними особливостями – заміщенням головного інституту гендерної соціалізації - родини - освітнім закладом, що призводить до деформації процесу гендерної соціалізації його вихованців.

«Підготовку майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу» визначаємо як багатоаспектний, цілеспрямований процес формування професійних умінь і навичок щодо

способів та механізмів процесу гендерної соціалізації вихованців в освітньому середовищі закладів інтернатного типу.

Уточнено структуру готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, що представлена взаємопов'язаними компонентами: когнітивним, ціннісним, практичним.

2. З'ясовано типові характеристики гендерної соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу, а саме: відсутність базису для засвоєння гендерних моделей поведінки; висока залежність дитини від середовища інтернатного закладу; заміна ролей агентів первинної соціалізації вторинними; фемінізація кадрового складу інтернатних закладів, у яких працюють переважно жінки, що значно утруднює статево-рольову ідентифікацію та гендерну соціалізацію дітей обох статей; нівелювання особистісного прояву вихованця, що ускладнює процеси його самоідентифікації та формує конформну поведінку і так зване почуття «Ми», на протипагу «Я»; стереотипізований вплив групи на поширення девіантних форм поведінки вихованців інтернатних закладів; звуженість соціального оточення в інтернатних закладах, брак соціально-адекватних моделей гендерної поведінки.

3. Визначено критерії, показники та рівні стану готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, а саме: *когнітивно-пізнавальний* (обізнаність зі змістом і сутністю понять гендерної проблематики, факторами та ризиками, які на неї впливають; обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності; знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу; здатність розпізнавати і самостійно оцінювати інформацію, де висвітлюються неоднозначні, суперечливі гендерні проблеми аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного

типу); *емоційно-ціннісний* (інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності та роботи закладів інтернатного типу, бажання працювати соціальним педагогом інтернатного закладу; спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця; усвідомлення сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу), *діяльнісно-операційний* (наявність умінь володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації вихованців; уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу).

Аналіз результатів констатувального експерименту засвідчив перевагу низького рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу – 43,7% студентів; високий рівень готовності засвідчили лише 22,3% респондентів, задовільний – 34,0% майбутніх соціальних педагогів.

4. Теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено соціально-педагогічні умови підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу: 1) усвідомлення студентами важливості гендерного підходу і формування настанови на необхідність його реалізації у роботі з вихованцями в закладах інтернатного типу; 2) організація у закладі вищої освіти гендерно-чутливого середовища, що задавало б гендерну стратегію освітнього процесу й актуалізовало гендерну чутливість сучасної студентської молоді; 3) забезпечення оптимізації аудиторної і позааудиторної роботи з орієнтацією на формування гендерної культури майбутніх соціальних педагогів.

Першу соціально-педагогічну умову реалізовували на організаційно-пізнавальному етапі завдяки введенню додаткових тем гендерної проблематики до навчальних дисциплін «Соціальна молодіжна політика», «Соціальна педагогіка», «Основи соціально-правового захисту», модуля «Гендерна соціалізація як основний чинник формування гендерних уявлень

особистості», введеного у навчальну дисципліну «Соціалізація особистості». Втілення другої соціально-педагогічної умови здійснювалося на гендерно-спрямувальному етапі через використання різноманітних інформаційних ресурсів з гендерної проблематики. Задля реалізації третьої соціально-педагогічної умови на практично-результативному етапі було передбачено проведення різноманітних позааудиторних форм, а також залучення студентів до педагогічної практики в закладах інтернатного типу.

Результати контрольних зрізів засвідчили ефективність теоретично обґрунтованих та експериментально перевірених соціально-педагогічних умов підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Порівняльний аналіз показників рівнів готовності майбутніх соціальних педагогів ЕГ та КГ до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу після завершення формувального етапу експерименту засвідчило позитивну динаміку: значно зменшилась кількість студентів ЕГ з низьким рівнем готовності до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу – на 25,4 %; суттєво зросла кількість студентів ЕГ з високим (на 14,8,%) та задовільним рівнем (на 10,6%) означеної готовності.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективу подальших досліджень убачаємо у вивченні проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до професійної та правової соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова, В. В. (2003) Половая дифференциация и сексуализация детства. Вопросы психологии. (№ 5). [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://odub.tomsk.ru/portals/0/elib/resouch/BD/1/0101.pdf>
2. Абакумова, А. Г. (2010) Особенности формирования гендерной культуры младших школьников средствами хореографии. Грани познания. (№ 2 (7)). [Електронний ресурс]. Режим доступу : http://www.grani.vspu.ru/files/publics/175_st.pdf
3. Абдулов, Р.М. (2003). Организаци внеаудиторной работы со студентами (негосударственные высшие учебные заведения): учебно-методическое пособие. Павлоград: ЗПИЭУ.
4. Авраменко, О.О. (2013). Соціалізація особистості як соціально-педагогічна проблема. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. (Випуск 5). Педагогічні науки. С.
5. Алексеева Г. & Бондаровська В. (2002). Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства. Київ.
6. Ананьин, Г. Е. (2011). О системном подходе в воспитании. Педагогика. (№ 8). 77–80.
7. Андреева, Г. М. (1996). Социальная психология. М. : АспектПресс.
8. Артюшкіна, Л.М. & Паляничко, А.О. (2004а). Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Практична психологія і соціальна робота. (№2). 42-47.
9. Артюшкіна, Л. М. & Паляничко, А.О. (2002b). Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект). (Монографія). Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка.
10. Архипова, С. Н. (2002). Проблеми університетської підготовки спеціалістів соціальної роботи. Соціальна робота в Україні на початку ХХІ століття: проблеми теорії і практики. (Ч. I). К. : ДЦССМ, (Ч. I). 142–150.

11. Бабанский, Ю. К. (1989). Избранные педагогические труды / сост. М. Ю. Бабанский. М. : Педагогика.
12. Балл, Г.О. (1994). Про психологічні засади формування готовності до професійної праці. Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти: науково-методичний збірник / ред. кол.: І. А.Зязюн та ін. К. 95–105.
13. Безпалько, О. В. (2009). Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. К.: Центр навчальної літератури.
14. Бережна, Л. До проблеми соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у закладах інтернатного типу. Гуманітарний вісник. (№18). [Електронний ресурс]. Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?.. 15-18.
15. Берн, Ш. (2001). Гендерная психология. СПб.-М.
16. Білик, Р. Б & Тверезовська, Н.Т. (2012). Вимоги до практичної роботи майбутніх соціальних педагогів у закладах інтернатного типу. Науковий вісник Національного ун-ту біоресурсів і природокористування України / Сер. «Педагогіка. Психологія. Філософія» / Редкол.: Д.О.Мельничук (відп. ред.) та ін. Вип.175. Ч.3. 124-129.
17. Білик, Р. М. & Тверезовська, Н.Т. (2014). Експериментальне дослідження з підготовки майбутніх соціальних педагогів до практичної роботи в закладах інтернатного типу. Вісник Національного ун-ту оборони України. Зб. наук. пр. К.: НУОУ. Вип. 1 (38). С. 7-13.
18. Білик, Р. М. & Тверезовська, Н.Т. (2014). Авторська програма вивчення навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічної роботи в інтернатних закладах». Вісник Національного ун-ту оборони України. Зб. наук. пр. К.: НУОУ. Вип. 2 (39). С. 7-13.
19. Білик, Р. М. & Тверезовська, Н.Т. (2014). Практическая работа социального педагога в интернатных учреждениях по предоставлению социальных услуг. Инновационные образовательные технологии. №3(39). 13-18.

20. Білик, Р. М. (2018). Соціалізація вихованців закладів інтернатного типу як соціально-педагогічна проблема. Вісник Черкаського ун-ту. Черкаси. 7-13.
21. Білик, Р. М. (2019). Критерії та рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Інноваційна педагогіка. Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій. Вип. 15. том 1. Одеса, 120-124.
22. Білик, Р. М. (2019). Гендерний підхід як умова підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Науковий вісник МНУ. Педагогічні науки: зб. наук. пр. / за ред. проф. Тетяни Степанової. (№ 4(67)). Миколаїв: МНУ імені В.О. Сухомлинського. 26-31.
23. Білик, Р. М. (2010). Застосування ігрових технологій навчання у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. Професійна освіта: теорія, досвід, проблеми: Тези міжвузівської наук.-пр. конф. (24-31 березня 2010 р.). К., 46-50.
24. Білик, Р. М. (2012). Соціально-педагогічна робота з профілактики залежності від азартних ігор та комп'ютерної залежності. Професійна освіта: теорія, досвід, проблеми: Матеріали міжвузівської наук.-пр. конф. (21-24 березня 2012 р.). К., 25-26.
25. Білик, Р. М. (2012). Соціально-педагогічна робота з усунення в молоді залежності від азартних ігор та комп'ютерної залежності. Тези доповідей VIII міжнародної наук.-пр. конф. «Військова освіта та наука: сьогодення та майбутнє». К. : ВІКНУ. 180-181.
26. Білик, Р. М. (2015). Проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті: Зб. наук. робіт учасників міжнародної наук.-пр. конф.: (20-21 березня 2015 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки». 41-43.

27. Білик, Р. М. (20152). Аналіз галузевого стандарту навчальних планів і програм щодо підготовки фахівців гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення: Матеріали міжнародної наук.-пр. конфм (8 травня 2015 р.). К: ГО «Київська наукова організація педагогіки та психології». С.70-72.

28. Білик, Р. М. (2019). Готовність майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу: сутність та зміст поняття. Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Зб. наук. робіт учасників міжнародної наук.-пр. конф. (9-10 серпня 2019 р.). Одеса: ГО «Південна фундація педагогіки». 39-41.

29. Богданова, І.М. (2011). Соціальна педагогіка. (Навч. посібник). Харків: Бурун книга,

30. Бондаревська, І. (2003). Гендер як категорія теоретичного аналізу. Гендерні студії: освітні перспективи (навчально-методичні матеріали). К.: ПД «Фоліант».

31. Вайнола, Р. Х. (2008). Особистісний розвиток майбутнього соціального педагога в процесі професійної підготовки. (Монографія) / За ред. С. О. Сисоевої. Запоріжжя : Хортицький навчально-реабілітаційний багатoproфільний центр.

32. Веретенко, Т. Г. (2009). Практична компонента професійної підготовки майбутніх соціальних педагогів до діяльності у загальноосвітніх навчальних закладах. Педагогічна освіта : теорія і практика. Педагогіка. Психологія : зб. наук. праць / Ред. кол.: Бех І. Д. , Огнев'юк В. О., Кононенко О. Л.. К. : КМПУ імені Б. Д. Грінченка. 42–44.

33. Вихованці інтернатів про себе і своє життя / [О.М. Балакірєва (кер. авт. кол.), О.О. Яременко, Н.П. Дудар та ін.]. К.: Український ін-т соц. дослідж., 2000.

34. Виховання учня інтернатного закладу як суб'єкта самостійної життєдіяльності : наук.-метод. посіб. / Ін-т пробл. виховання НАПН України ; кер. авт. кол. Свириденко Світлана Олександрівна. К., 2010.

35. Вихор, С. Т. (2003). Гендерне виховання : паралелі крізь століття. Наука і сучасність : зб. наук. пр. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. К. 82-90.

36. Вовк, Л. М. (2015). Вплив гендерних стереотипів на процес соціалізації дитини. Педагогічний процес : теорія і практика (Зб. наук. праць Київського університету імені Б.Грінченка). (Випуск 1–2). К. 48–52.

37. Вовк, Л. М. (2014). Психолого-педагогічні аспекти теорії гендеру. Наукові праці : Наук.-метод. журнал. (Вип. 239). (Т. 251. Педагогіка). Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили. 100–107.

38. Волошенко, М.О. (1016). Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до профілактично-корекційної роботи з підлітками девіантної поведінки. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Рівне.

39. Галатир, І. А. (2012). Підготовка майбутніх соціальних педагогів до роботи з соціальними сиротами. (Дис. ... канд. пед. наук). Київ.

40. Гендерна освіта і виховання студентської молоді в процесі соціалізації : теорія та практика. (2013). (Монографія / С. Я. Харченко, С. М. Гришак, Н. С. Шабаєва) ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”.

41. Гендерна політика Європейського Союзу: загальні принципи та найкращі практики. Міжнародний центр перспективних досліджень. (2015) [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://icps.com.ua/assets/uploads/files/gender_block_20150518_interactive_stronger_together.pdf 5. 44

42. Гендерний паритет в умовах розбудови сучасного українського суспільства. (2002). К.: Український інститут соціальних досліджень.

43. Гендерний розвиток у суспільстві: (конспекти лекцій). (2004). К. : ПЦ Фоліант.

44. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства / [Говорун Т. В., Кравець В. П., Кікінежді О. М., Кізь О. Б.]. (2004). Тернопіль : Навчальна

книга – Богдан.

45. Гендерное образование : учебное пособие / Под общ. ред. Л. И. Столярчук. (2011). Краснодар : Просвещение-Юг.

46. Глосарій основних гендерних понять. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://cpk.org.ua/files/gender_glosariy_ponnat.pdf

47. Говорун, Т. В. & Кікінежді, О. М. (2004). Гендерна психологія. К. : Либідь.

48. Говорун, Т. В. (2001). Соціалізація статі та сексуальності. (Монографія). Тернопіль: Навчальна книга – Богдан.

49. Голованова, Т. П., (2014a). Зв'язок гендерної теорії з соціально-педагогічною роботою. «Гендерна освіта в сучасному університеті: досвід, проблеми та перспективи»: Матеріали міждисциплінарної всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих учених. Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ». 57-59.

50. Голованова, Т. П. (2013b). Технології соціально-педагогічної роботи з формування гендерно-чутливого середовища вищого навчального закладу. Формування у молоді гендерно-відповідальної поведінки (на прикладі українських ВНЗ) : навчальний посібник /за заг. ред. Н. Світайло. Суми : Видавництво РА «Хорошие люди». 58-62.

51. Головнюова, І. В. (2006). Гендерні особливості уявлень про себе чоловіків і жінок. Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць. (№ 1(12)). 63 – 69.

52. Головач, Л.Я. (2016). Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до статевого виховання старшокласників. (Автореф. дис.. ... на здобуття наук. ступ. канд.. пед. наук). Івано-Франківськ.

53. Головин, М. С. (2012). Особенности семейно-ролевой идентификации у детей из неполных семей. Психология, социология и педагогика. (№ 6). [Електронний ресурс]. Режим доступа : URL: <http://psychology.snauka.ru/2012/06/685>.

54. Голубєва М. & Ковальчук О. Гендерна культура педагога та гендерна

чутливість. Цілі сталого розвитку: глобальні та національні виміри. [Електронний ресурс]. Режим доступа : [ekmair.ukma.edu.ua › bitstream › handle 276-278](http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/276-278).

55. Городнова, Н. (2008). Гендерний розвиток особистості. К. : Вид.-цтво «Шкільний світ».

56. Гошовський, Я. О. (1995). Становлення образу Я у підлітків школи-інтернату в умовах деривації батьківського впливу. (Дис. ... канд. психол. наук). Київ.

57. Грітчина, А. І. (2016). Формування готовності юнаків загальноосвітніх шкіл-інтернатів до виконання ролі майбутнього сім'янина (Дис. ... канд. пед. наук). Київ.

58. Грицишина, Т. І. (2016). Соціалізація дітей старшого дошкільного віку як соціально-педагогічна проблема. Освіта та розвиток обдарованої особистості. (№ 12 (55)).

59. Гришак, С.М. (2010). Щодо питання інтеграції тендерного підходу в сучасну вищу освіту. Соціальна педагогіка: теорія та практика. (№ 2). 18–23.

60. Гусак, Н.І. (2005). Підготовка юнаків-старшокласників до виконання соціальних ролей чоловіка та батька. (Дис. ... канд. пед. наук). Харків.

61. Гурман, А. В. (2012). Деякі підходи до визначення критеріїв і показників готовності майбутнього вчителя до педагогічної взаємодії з батьками учнів. [Педагогічна освіта: теорія і практика](#) (Вип.11). 41–45.

62. Державна соціальна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>

63. Діти державної опіки : проблеми, розвиток, підтримка : навчально-методичний посібник / М. Й. Боришевський, Г. М. Бевз, І. П. Жерносек та ін.. К. : Міленіум, 2005.

64. Докаш, В.І., Онуфрієва, Л.А. & Рудзевич І.Л. (2014). Соціалізація особистості: соціопсихологічний контекст. Проблеми сучасної психології. (Вип. 24). 177-190.
65. Докторович, М. О. (2012). Система виховної роботи в дитячих будинках та інтернатних установах. (Текст: навч. посіб). К. : Левінт.
66. Доннік, М. Соціальний педагог як провідний фахівець соціального гуртожитку. Наукові записки. Серія: педагогічні науки. (Випуск 88). [Електронний ресурс]. Режим доступу: *core.ac.uk › download › pdf*
67. Донченко, М. В. (2004). Професійно-педагогічна підготовка майбутніх учителів у позааудиторній роботі у вищих навчальних педагогічних закладах друга половина ХХ століття). (Автореф. дис... на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Харків.
68. Дурай-Новакова, К.М. (1983). Формирование профессиональной готовности к педагогической деятельности. (Автореф. дис... на соискание научн. степени д-ра пед. наук). М.
69. Дьяченко М.И. & Кандыбович Л.А. (1976). Психологические проблемы готовности к деятельности. Мн.: Изд-во БГУ.
70. Єр'оміна, Л.Є. (2019). Соціально-педагогічні умови формування у вихованців закладу інтернатного типу готовності до сімейного життя. (Дис. ... канд. пед. наук). Київ.
71. Завацька, Л. М. (2008). Технології професійної діяльності соціального педагога. (Навчальний посібник для ВНЗ). К.: Видавничий Дім «Слово».
72. Загайнов И. А. (2007). Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки. (Автореф. дис. на соискание учен. степени канд. пед. наук). Йошкар-Ола.
73. Закон України «Про забезпечення рівних прав та рівних можливостей жінок і чоловіків» (№ 2866 від 08.09. 2005 р.) [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua>.

74. Зайченко, К. С. (2014). Психологічні особливості гендерної ідентичності студентів внз гуманітарних спеціальностей. «Гендерна освіта в сучасному університеті: досвід, проблеми та перспективи»: Матеріали міждисциплінарної всеукраїнської науково-практичної конференції студентів і молодих учених. Кривий Ріг: КПІ ДВНЗ «КНУ». 17-18.

75. Здравомыслова, Е.А. & Темкина, А.А. Социальное конструирование гендера. [Электронный ресурс]. Режим доступа: http://www.owl.ru/win/books/articles/tz_gender.htm

76. Іващенко, О. (1998). Гендерна наукова перспектива: від світогляду до політики. Соціологія теорія, методи, маркетинг. (№ 6). 78–91.

77. Ільченко, О. (2011). Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки: генеза розвитку. Педагогічні науки. Збірник наукових праць. Полтава, 2 –30.

78. Калаур, С. М. (2011). Соціальне сирітство як сфера професійної діяльності соціального педагога. Науковий вісник Чернівецького університету. Серія «Педагогіка та психологія» : зб. наук. пр.. / ред. кол.: Г. Г. Філіпчук (наук. ред.), І. С. Руснак, Т. К. Завгородня та ін. (Вип. 556). Чернівці : Рута. 192–200.

79. Канішевська, Л. В. (2000а). Особливості соціалізації вихованців інтернатних закладів (теоретико-практичні аспекти). Виховуємо особистість : наук.-метод. посіб. Луцьк : ВАТ “Волинська обласна друкарня”.

80. Канішевська, Л. В. (2001b). Теоретико-методологічні засади виховання соціальної зрілості старшокласників шкіл-інтернатів для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківської опіки, у позаурочній діяльності. К. : Стилос.

81. Канішевська, Л. В. (2012с). Реалізація педагогічних функцій загальноосвітніх шкіл-інтернатів у контексті підготовки вихованців до самостійної життєдіяльності. Зб. наук. пр. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді. (Вип.16. Кн.1). Київ. 84-91.

82. Капська, А. Й., Безпалько, О. В. & Вайнола, Р. Х. (2002). Актуальні проблеми соціально-педагогічної роботи : (модульний курс дистанційного навчання) / ; за заг. ред. А. Й. Капської. Київ.

83. Карапузова, Н. & Процай, Л. Позааудиторна діяльність як засіб виховання майбутніх педагогів. [Електронний ресурс]. Режим доступу : URL: rbis-nbu.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?...

84. Карнаух, Л.П. (2014). Проблема гендерної соціалізації особистості в зарубіжних та вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях. Науковий вісник МНУ імені В. О. Сухомлинського. (Вип. 1.45 (106)). 54-59.

85. Кікінеджі, О. М. (2004). Формування гендерної культури молоді : проблеми та перспективи. Шлях освіти. (№ 1). 27–29.

86. Кікінежді, О. М., Кізь, О. М. (2007). Формування гендерної культури молоді : метод. матеріали до тренінгової програми. Практична психологія та соціальна робота. (№ 9). 12–18.

87. Кікінежді, О. М. (2003). Інноваційні підходи до формування гендерної культури у студентської молоді. Психолого-педагогічні засади професійного становлення особистості практичного психолога і соціального педагога в умовах вищої школи : зб. мат. Всеукр. наук.-практ. конф. Тернопіль : ТДПУ. 128–135.

88. Кісь, О. (2000). Гендерні студії в Україні: стан, проблеми, перспективи. Незалежний культурологічний часопис „І”.

89. Кічук, Н.В. (1993). Формування творчої особистості вчителя в процесі вузівської професійної підготовки. (Автореф. дис. на здобуття наукового ступеня д-ра пед. наук). Київ.

90. Клецина, И.С. (2004). Психологи гендерных отношений. (Автореф. дис. на соискание научной степени д-ра психол. наук). СПб.

91. Кобелянська, Л. С. (2003). Гендерна освіта в Україні: реалії та перспективи. Проблеми освіти. (Наук.-метод. зб). (Вип. 36). К.: Науково-методичний центр вищої освіти. 3–8.

92. Ковалев, В.И. (1981). К проблеме мотивов. Психологический журнал. (Т. 2. № 1). 29-44.
93. Кожекіна, Л.Ю. Особливості трактування поняття "соціалізація" у соціально-гуманітарних науках. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/visn2010_1-2_98.pdf
94. Колодійчук, Ю.В. (2017). Професійна підготовка майбутніх соціальних працівників до роботи з дітьми з обмеженими можливостями здоров'я. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Рівне.
95. Кон, І. (2003а). Чоловіки, які змінюються у мінливому світі. Незалежний культурологічний часопис «І». (№ 27). 22.
96. Кон, И.С. (1967b). Социология личности. М.
97. Кондрашова, Л. (1990а). Теорія і практика формування морально-психологічної готовності майбутніх учителів у педагогічному інституті. (Дис. ... д-ра пед. наук).
98. Кондрашова, Л. В. (1988b). Внеаудиторная работа по педагогике в педагогическом институте. К. : Вища школа.
99. Коношенко, С.В. (2015). Особливості соціального становлення підлітків-сиріт, які виховуються в школах-інтернатах. Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки. (№1 (48)). 154-157.
100. Корінна, Г.О. (2015а). Підготовка майбутніх соціальних педагогів до статево-рольової соціалізації дошкільників. (Автореф. дис...на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Умань.
101. Корінна, Г.О. (2018b). Особливості статево-рольової соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журн. / гол. ред. А. А. Сбруєва. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка. (№ 6 (80)). 120–129.
102. Корінна, Г. О. (2018с) Готовність вихованців закладів інтернатного типу до сімейного життя як соціально-педагогічна проблема. Вісник Черкаського ун-ту. Сер.: Педагогічні науки. (№10-11). Черкаси. 131-135.

103. Корнева, Е.Н. (2014). Особенности воспитанников детских домов. [Электронный ресурс]. Режим доступа: nsportal.ru. URL: <http://nsportal.ru/blog/obshcheobrazovatel'nayatematika/all/2014/10/25/>
104. Кравець, В. П. (2003a). Гендерна педагогіка. (Навчальний посібник). Тернопіль: Джура.
105. Кравець, В. П. (2003b). Гендерна соціалізація. (Навчальний посібник). Тернопіль: Джура.
106. Кравець В.П., Говорун Т.В. & Кікінеджі О.М. Гендерна соціалізація молодших школярів. (2011). (Навчальний посібник). Тернопіль: Джура.
107. Красницька, О.В. (2013). Інтернатний заклад як тотальний інститут навчання та виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / За ред. О.В.Гаврилова, В.І. Співака. (Вип. XXIII в трьох частинах, частина 3. Серія: соціально-педагогічна). Кам'янець-Подільський: Медобори-2006. 139-148.
108. Кубриченко, Т.В. Ідентичність особистості у гендерному вимірі. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www2.lvduvs.edu.ua/documents_pdf/visnyky/nvsp/02_2012_2/12ktvugv.pdf
109. Кузьмина, Н.В. (1970). Методы исследования педагогической деятельности. Л.
110. Курдибаха, О. М. Психологічні особливості гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільних навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/dis_kurdybakha_1494181211.pdf
111. Курінна, С. М. (2013a). Роль соціального педагога дитячого будинку в процесі соціалізації його мешканців. Соціальна педагогіка: теорія та практика. (№ 2). 14–21.
112. Курінна С. М. (2015b). Педагогічний супровід процесу соціалізації дітей-сиріт в закладах інтернатного типу. Вісник

Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія «Педагогіка і психологія». Педагогічні науки. (№ 2 (10)). 53-59.

113. Кучинський Б. & Грабовська Т. Складові гендерного виховання студентської молоді. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Pedagogica.

114. Ларин А.Н & Коноплева И.Н. (2015). Современные проблемы детей-сирот. Современная зарубежная психология. (Т. 4. № 2). 5–10.

115. Ларин, А.Н. (2016). Личностные особенности детей, воспитывающихся в условиях детского дома, как критерий формирования активной жизненной позиции и успешной социальной адаптации. Электронный журнал «Психология и право». (Том. 6, № 2). 107-119.

116. Ліончук, Р. (2013). Термін «гендер» у науковому дискурсі: вітчизняний та зарубіжний підходи. [Нова педагогічна думка](#). (№ 2). 66-70. [Електронний ресурс] .Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npd_2013_2_18

117. Линенко, А. Ф. Теорія та практика формування готовності студентів педагогічних вузів до професійної діяльності. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук). Київ.

118. Литвиненко, С. А. (2005). Теоретико-методичні засади підготовки майбутніх учителів початкових класів до соціально-педагогічної діяльності (Дис. ... д-ра пед. наук). Київ.

119. Лупандин, В. И. (2009). Математические методы в психологии : учеб. пособ. Екатеринбург : изд-во Урал. ун-та.

120. Малкович, М.М. Ідентифікація як механізм формування гендерних уявлень у дошкільному віці. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://eprints.oa.edu.ua/2541/1/Malkovych%20M.M..pdf>

121. Максименко, С.Д. & Пелех, О. М. (1994). Фахівця потрібно моделювати. Наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності. Рідна школа. (№3-4). 68-72.

122. Максименко, С. Д. (2004). Актуальні питання профілактики наркоманії. Практична психологія і соціальна робота. № 10 (67). 3–4.
123. Маркова, Н.В. (2012). Педагогічні умови підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до формування гендерної культури старшокласників. Психолого-педагогічні науки. 121-124.
124. Марценюк Т. О. Гендерна соціалізація як процес формування маскулінних та фемінних ознак гендерної ідентичності. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8157/Martseniuk_Genderna_sotsializatsiia.pdf.
125. Медіна, Т., & Назарова, В. (2015). Гендерні стереотипи та їх вплив на професійну діяльність в Україні. Релігія та соціум. (№1-2). 127-133.
126. Метелиця, О. (2007). Становлення та формування родинних стосунків у прийомних сім'ях та дитячих будинках сімейного типу. Соціальний педагог. (№2). 29–30.
127. Мирошнеченко, А. В. (2014). Основні інститути гендерної соціалізації підлітків. Актуальні проблеми психології: Збірник наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. (Том 11. Психологія особистості. психологічна допомога особистості. Вип. 10). К.: Фенікс. 15–26.
128. Міщик, Л. І. (1997). Соціальна педагогіка: навч. посібник для студ. вищ. навч. закл. К. : ІЗМН.
129. Міщик, Л.І., Голованова, Т.П. & Васильєва, В.В. Формування гендерної рівності майбутніх соціальних педагогів в умовах соціального партнерства «факультет-громадська організація». (Монографія). Запоріжжя: Вид-во «Просвіта», 2006.
130. Москаленко, В. В. (2008). Соціальна психологія : підручник. Видання 2-ге, виправлене та доповнене. К.: Центр учбової літератури.
131. Мудрик, А. (2003а). О полоролевом (гендерном) подходе в социальном воспитании. Воспитательная работа в школе. (№ 5). 15-20.
132. Мудрик, А. В. (2004b). Социализация человека. М.,

133. Мунтян, І. С. (2004а). Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів. (Автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Одеса.

134. Мунтян, І. С. (2003b). Визначення феноменів «гендер» і «гендерна педагогіка» у науковій літературі. Вісник Одеського інституту внутрішніх справ : науковий журнал. Одеса, (№ 4). С. 224–228.

135. Наказ Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (№ 839 від 10.09. 2009 р.) [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://osvita.ua/legislation/other/4849>.

136. Наточій, А. М. (2005). До проблеми формування відповідальності у вихованців загальноосвітньої школи-інтернату. Зб. наук. праць Полтавського державного педагогічного університету ім.В.Г. Короленка. Вип. 6 (45). Полтава. 58–65.

137. Новий тлумачний словник української мови. У 3 т. / уклад. В. Яременко, О. Сліпущко. К. : Аконіт, 2005. Т. 3.

138. Овчарова, Р.В. (2001). Справочная книга социального педагога. М.: ТЦ Сфера.

139. Ожегов, С. И. (1990). Толковый словарь русского языка / Под ред. Н. Ю. Шведовой. 23-е изд., испр. М. : Русский язык.

140. Оніщенко, І. Г. (2012). Гендерна політика Європейського Союзу: порядок денний для України. Вісник Маріупольського державного університету. (Сер. : Філософія, культурологія, соціологія). (Вип. 4). 12–15. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vmd_u_fks_2012_4_4.

141. Освіта: гендерний вимір – 2020 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://mon.gov.ua/citizens/zv'yazki-z-gromadskisty/konsultacziyi-z-gromadskisty/gromadskeobgovorennya-2016.html>.

142. Основи теорії гендеру: Навчальний посібник. К.: “К.І.С.”, 2004.

143. Павлик, Н.П. (2011). Особливості гендерної соціалізації дітей-сиріт. Вісник Житомирського державного університету. (Вип. 60). Педагогічні науки. 83-86.
144. Павличко, С. (2002). Фемінізм. К. : Основи.
145. Павлущенко, Н. М. (2011). Гендерне виховання дітей молодшого шкільного віку. (Дис. ... канд. пед. наук). Тернопіль.
146. Павлютенков, Є. М. (2008). Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях). Харків: Основа.
147. Пашенко С. Ю. (2000). Підготовка соціальних педагогів до організації освітньо-дозвілєвої діяльності учнівської молоді. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. канд. пед. наук). Київ.
148. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка (2001). К.: Пед. думка.
149. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., переробл. і доповн. К. : Знання, 2007.
150. Петриченко, Л.П. (2007). Підготовка майбутнього вчителя початкової школи до інноваційної діяльності в поза аудиторній роботі. (Автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Кіровоград.
151. Пехота, О. М. (1997). Індивідуалізація професійно-педагогічної підготовки вчителя. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня. д-ра пед. наук. Київ.
152. Подласий, И П. (2002). Педагогика: Новый курс. (Учеб. для студ. высш. учеб. заведений). (В 2 кн. Кн. 1). М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС.
153. Покась, В. П. (2012). Зміна філософської парадигми управління навчально-виховним процесом інтернатних закладів освіти України. (Автореф. дис.. д-ра філософських наук). Київ.
154. Поліщук, Ю.Й. (2014а). Особливості роботи соціальних педагогів в закладах інтернатного типу з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими

батьківської опіки. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». (Вип. 32). 150–153.

155. Поліщук, В.А. (2013). Професійно-етичні цінності соціальної роботи в сучасному суспільстві. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». (Вип. 23). 129–131.

156. Поляничко, А. О. (2012а). Подолання соціальної депривації дітей-сиріт в умовах загальноосвітньої школи-інтернату. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). К.

157. Поляничко, А. О. (2013b). Особливості соціально-педагогічної діяльності у закладах для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. (№5 (31)). 400-410.

158. Попова, В.И. (2003). Внеаудиторная деятельность студентов: теория и социально-педагогическая практика. Автореф. дис.. на соискание научной степени д-ра пед.. наук). Оренбург.

159. Психологический словарь / под ред. В. В. Давыдова, А. В. Запорожца, Б. Ф. Ломова и др. (1983); Научно исследовательский институт общей и педагогической психологии Акад. пед. наук СССР. М.: Педагогика.

160. Про затвердження Положення про дитячі будинки і загальноосвітні школи-інтернати для дітей-сиріт та [...]МОН молоді та спорту України, Мінсоцполітики України; Наказ, Положення від 10.09.2012 № 995/557 [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1629-12>

161. Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року Постанова Кабінету Міністрів України зі змінами [№ 333 від 27.05.2015](#) [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua>

162. Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року зі змінами [№ 333 від 27.05.2015](#)}[Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://zakon2.rada.gov.ua>

163. Приходько, Ю.О. & Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник (2012). (Навчальний посібник). К.: Каравела.

164. Пушкар, В. А. (2007). Особливості розвитку образу “Я” дітей-сиріт у навчальних закладах інтернатного типу. (Дис... канд. психол. наук). Київ.

165. Пюра, О. С. (2015). Підготовка майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих закладів оздоровлення і відпочинку. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Київ.

166. Радзивилова, М. Гендерная компететность педагога. Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://www.stattionline.org.ua>

167. Рогальська-Яблонська, І. П. & Білик Р. (2018). Гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу: теоретичний аспект питання. Вісник Черкаського ун-ту. (Сер.: Педагогічні науки). (№10-11). Черкаси. 151-156.

168. Рогальська-Яблонська І. П. & Рогальська Н. (2018). Соціалізація вихованців закладів інтернатного типу в аспекті їхньої готовності до сімейного життя. Науковий вісник Миколаївського нац. ун-ту імені В.Сухомлинського. (Серія: Педагогічні науки: Вип. 4 (63)). Педагогічні науки Миколаїв: МНУ. 107 –114.

169. Рогальська, І. П. Теоретико-методичні засади соціалізації особистості у дошкільному дитинстві. (Автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук). Луганськ, 2009.

170. Ромм, Т. А. (2007). Социальное воспитание : эволюция теоретических образов. Новосибирск : Наука; изд-во НГТУ.

171. Романовська, Л. І. (2013). Підготовка майбутніх соціальних педагогів до професійної діяльності та позитивні тенденції такого процесу в

Україні Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». (№2(8)). 224-227.

172. Романовська, Л. І., Москалюк, О. І. & Безимська, І. А. (2015). Соціально-педагогічна готовність до інноваційної діяльності: теоретичний аналіз. [Електронний ресурс]. Режим доступу: www.irbis-nbuv.gov.ua > cgi-bin > cgiirbis_64 С.164-172

173. Рубинштейн, С. Л. (1973). Проблемы общей психологии. М.

174. Савченко, С. В. (2004). Науково-теоретичні засади соціалізації студентської молоді в позанавчальній діяльності в умовах регіонального простору. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук). Луганськ.

175. Садова, Т. А. Професійна компетентність та готовність до педагогічної діяльності: сутність і взаємозв'язок. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://vuzlib.com/content/view/331/84/>

176. Самойленко, Н. (2016). Впровадження гендерного підходу у процес підготовки майбутніх вчителів початкової школи. Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. (РОЗДІЛ IV. Професійна освіта). (2 (303)). 43-49.

177. Самойленко, Н.І. & Сембрат, А.Л. (2015). Гендерна соціалізація учнів початкової школи як фактор формування гендерних уявлень. [Електронний ресурс]. Режим доступу: ephseir.phdpu.edu.ua > *bitstream* > *handle*

178. Свириденко, С. (2006). Зміст, форми і методи формування позитивного ставлення до власного здоров'я вихованців шкіл-інтернатів. Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді : зб. наук. праць. (Вип. 9). Київ. 196–201.

179. Сейко, Н.А. (2002). Соціальна педагогіка: курс лекцій. Житомир: Житомирський держ. пед ун-т.

180. Сембрат А. & Яценко Л. (2008). Гендерна соціалізація особистості в сім'ї. [Електронний ресурс]. Режим доступу: Pedagogy of Physical Culture and Sports.
181. Синельников В.М. (2008). Мотивационные детерминанты активизации профессионального самостановления студентов. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / За ред. С.Д. Максименка, В.Д. Потапової. (Т. XV, част. 2). Київ. 265–271.
182. Сластенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. М., 1976.
183. Словарь гендерных терминов / под ред. А. А. Денисовой. Региональная общественная организация “Восток – Запад : Женские Инновационные Проекты”. М. : Информация – XXI век, 2002.
184. Словарь по социальной педагогике : учебное пособие для студентов высших учебных заведений (2002) / Авт.-сост. Л. В. Мардахаев. М. : Издательский уценр «Академия».
185. Словник-довідник педагогічних і психологічних термінів (2002) / за ред. Кузьмінського А. І. Черкаси : ЧДУ ім. Б. Хмельницького.
186. Словник-довідник з професійної педагогіки (2006) / ред.-упоряд. А. В. Семенова. Одеса: Пальміра.
187. Соціальна педагогіка: мала енциклопедія (2008) / за заг. ред. проф. І. Д.Звереві. К.: Центр учбової літератури.
188. Соціальна педагогіка. Підручник (2006) / За заг. Ред. Професора Капської А.Й. Київ.
189. Социальная педагогика: Курс лекцій (2000) / Под общ. ред. М.А.Галагузовой. М.
190. Социальная педагогика: Учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений (2000) / Под ред. В.А.Никитина. М.
191. Социальная политика и социальная работа : гендерные аспекты : учебное пособие для студентов высших учебных заведений (2004) / Под ред. Е. Р. Ярской-Смирновой. М. : РОССПЭН.

192. Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації «Освіта: гендерний вимір – 2020. [\[електронний ресурс\]](#). Режим доступу: *gloria.tv › post*
193. Султанова, Н.В. (2018). Соціальне виховання дітей в інтернатних закладах освіти України (друга половина XX – початок XXI століття): монографія. Херсон: КВНЗ «Херсонська академія неперервної освіти».
194. Султанова, Н. В. (2018). Соціальне виховання дітей в інтернатних закладах освіти України (друга половина XX – початок XXI століття). (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук). Тернопіль.
195. Сучасні проблеми виховання учнів шкіл-інтернатів : теорія і практика: колективна монографія (2013) / Голуб О. В., Толкачова А. С., Бернадська Л. В., Грітчина А. І., Підборський Ю. Г., Поліщук О. В., Сизоненко І. Г. / [кер. авт. кол. О. В. Голуб]. Донецьк : ЛАНДОН – XXI,.
196. Сучасний стан та актуальні завдання у сфері попередження гендерного насильства. Рівні права та можливості в Україні: реалії та перспективи. Матеріали парламентських слухань 21 листопада 2006 року. К. : Програма розвитку ООН в Україні, 2007.
197. Тард, Г. (1902). Социальные этюды. СПб.
198. Терзі, П. П. (2007). Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук. Кіровоград.
199. Тимошук, І. (2002). Методика дослідження рівня морально-етичної відповідальності майбутнього психолога. Неперервна професійна освіта: теорія і практика. (№4). 158-163.
200. Тихонцева, Н. Г. (2009). Особенности гендерной социализации детей-сирот, воспитывающихся в приемной семье и в детском доме. Молодой ученый. (№6). 154–159.
201. Ткалич, М. Г. (2011). Гендерна психологія : навч. посіб. К. : Академвидав.

202. Троцко, Г. В. (1996). Теоретичні та методичні основи підготовки студентів до виховної діяльності у вищих педагогічних навчальних закладах (Дис... д-ра пед. наук). Харків.
203. Трухан, М. А. (2016). Формування готовності майбутніх соціальних педагогів до розв'язання професійних конфліктів у закладах освіти. (Автореф. дис.. на здобуття наук. ступеня канд.. пед. наук). Рівне.
204. Тютюнник, О. В. (2010). Підготовка майбутніх соціальних педагогів до профілактики наркотичної залежності серед старшокласників (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Київ.
205. Узнадзе, Д. Н. (1961). Экспериментальные основы психологии установки. Тбилиси.
206. Узун, С. Гендер як соціальний інститут: спроба структурного аналізу. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <http://dspace.nbuiv.gov.ua/bitstream/handle/123456789/28830/17-Uzun.pdf?sequence=1>
207. Уйсімбаєва, Н. В. (2016). Організація особистісного самовдосконалення майбутнього вчителя у системі позааудиторної роботи. (Наукові записки. Серія: педагогіка). Кіровоград, (№ 3). 76–81.
208. Файчук, О. (2012). До питання професійної підготовки майбутніх соціальних працівників. Витоки педагогічної майстерності. (Вип. 10). 299-302.
209. Фесенко, А. (2003). Гендер: реалії та перспективи в українському суспільстві : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Київ, 11-13 грудня 2003 р.). К. : Фоліант.
210. Філософський енциклопедичний словник (2002) / редакційна колегія. Інститут філософії ім. Г. С. Сковороди НАНУ,
211. Формування у молоді гендерно-відповідальної поведінки (на Прикладі українських ВНЗ) : навчальний посібник (2013) / за заг. ред. Н. Світайло. Суми : Видавництво РА «Хорошие люди».

212. Хархан, Г. Д. (2011а). Підготовка дітей-сиріт в умовах інтернатного закладу до сімейного життя (Дис. ... канд. пед. наук). Луганськ.
213. Хархан, Г. Д. (2009b). Деякі аспекти реформування державної системи опіки над дітьми-сиротами. Соціальна педагогіка: теорія та практика. (№ 3). 51 – 60.
214. Хархан, Г. Д. (2010с). Формування та корекція психосексуальної культури вихованців інтернатного закладу. Людинознавчі студії : зб. наук. пр. ДДПУ (Педагогіка) / Гол. ред. : Біленко Т. Дрогобич : РВВ ДДПУ ім. І. Франка,. (Вип. 21). 258–272.
215. Цокур, О. Іванова І. Педагогічна професія та гендер. [Електронний ресурс]. Режим доступу : <http://osvita.ua/school/upbring/1696>.
216. Цюпа, О. С. (2015). Підготовка майбутніх соціальних педагогів до комунікативної діяльності в умовах дитячих закладів оздоровлення та відпочинку. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Київ.
217. Черепаня, М. Т. (2017). Заклади інтернатного типу в контексті освітнього законодавства України. (Науковий вісник Мукачівського державного університету). (Серія «Педагогіка та психологія». Випуск 2 (6)). 69-71.
218. Чорна, І. М. (2003). Формування психологічної готовності майбутніх вчителів до професійної роботи в школі. (Дис. канд. ... психол. наук). Тернопіль.
219. Шакурова, М. В. (2002). Методика и технологии работы социального педагога. М.: Академия.
220. Шандрук, С. К. (2015). Роль готовності до професійної діяльності у розвитку творчих здібностей майбутніх практичних психологів. (Вісник ХНПУ імені Г.С. Сковороди. Психологія). Харків, ХНПУ,. (Вип. 51). С. 276-284.
221. Шевченко, Н., Гордєєва, К. (2014). Професійна підготовка соціальних педагогів у системі вітчизняної вищої освіти. Рідна школа. (№ 3). 74-77.

222. Шевченко, З. В. (Уклад.). (2016). Словник гендерних термінів. Черкаси: видавець Чабаненко Ю. Відновлено з: <http://a-z-gender.net/ua/gr.html>
223. Шпільчак, Л.Я. (2016). Підготовка майбутніх соціальних педагогів до психолого-педагогічного супроводу дітей із дистантних сімей. (Автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук). Івано-Франківськ.
224. Яворська, І. О. Сутність і структура поняття «готовність» майбутніх соціальних педагогів до організації культурно-дозвілєвої діяльності учнів загальної середньої школи. [Електронний ресурс]. Режим доступу : www.irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe? 193-195.
223. Янцур М.В. (2013). Словник-довідник з професійної орієнтації. К. : Слово
224. Яценко Л.В., Постовий В.Г. Гендерні особливості підготовки старшокласників до сімейного життя (2009). Нав.-метод. посібник. Переяслав-Хмельницький.
225. Bilavych Halyna, Korinna Hanna, Karnaukh Lesia (2018). Psycho-Pedagogical Diagnostics of Senior Preschoolers' Gender Socialization Level. Наука і освіта. Одеса: ТОВ «Лерадрук», (№ 2). – 107–112.
226. Egan, S. K., David G. P. (2001). Gender identity : A multidimensional analysis with implications for psychosocial adjustment. Developmental Psychology. (Vol 37 (4)). 451–463.
227. Giddings, F.P. The theory of socialisation. N.Y., 1897
228. Goffman, E. (1976). Gender display. Studies in the Anthropology of Visual Communication.(№ 3). 69–77.
229. Kohlberg, L. (1966). A cognitive — developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. Maccoby E.E. (ed.) The development of sex differences. Stanford University Press.
230. Kretchmar Jennifer. (2017). Gender Socialization. Research Starters Sociology. Retrieved from: <http://connection.ebscohost.com/c/articles/36267959/gender-socialization>

231. Kimmel, M. S. (2000). The Gendered Classroom. The Gendered Society. Oxford UP. 150–171
232. Levine, S.B. (1993). Gender — disturbed males. Journal of Sex and Marital Therapy.
233. Lorber J. (1994). Paradoxes of Gender. London: Yale university press.
234. Mischel, W.A. (1970). Sex typing and socialization. Mussen P.H. (ed.) Carmichael's Manual of Child Psychology. N.-Y., London.
235. Maccoby, E. E., Jacklin C. N. (1974). The psychology of sex differences. Stanford, CA : Stanford University Press. 173–182.
236. Marcus H. Crane M., Bernstein S., Siladi M. (1982). Self-schemas and gender. Journal of Personality and Social Psychology.(№ 42). 38–50.
237. Thompson, S.K. (1975).Gender labels and early sex-role development. Child Development.
238. Tkalich, M.G. (2011). Genderna psihologija: navchal'nij posibnik. K.: Akademvidav.
239. Woods, S. A., Hampson, S. E. (2010). Predicting adult occupational environments from gender and childhood personality traits Journal of Applied Psychology. (№ 95 (6)). 1045–1057. [Электронный ресурс] Режим доступа : <http://psycnet.apa.org/journals/apl/95/6/1045/>.

ДОДАТКИ

Додаток А

Таблиця мануал методик із діагностування рівня готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців

№	Показники	Назви методик	Шкала оцінювання
	Когнітивно-пізнавальний критерій		
1	Обізнаність зі змістом та сутністю понять гендерної проблематики	Опитувальник «Гендерна соціалізація: як я розумію сутність понять»	достатня обізнаність -2 бали; недостатня обізнаність -1 бал; відсутня обізнаність -0 балів.
2	Обізнаність з соціально-психологічними особливостями дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, та особливостями розвитку їхньої гендерної ідентичності	Завдання на визначення соціально-психологічні особливості дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, та особливості розвитку їхньої гендерної ідентичності	достатня обізнаність -2 бали; недостатня обізнаність -1 бал; відсутня обізнаність -0 балів.
3	Знання механізмів гендерної соціалізації особистості та їх специфіки щодо виховання дітей у сім'ї та закладі інтернатного типу	Завдання скласти перелік механізмів гендерної соціалізації особистості	достатня обізнаність -2 бали; недостатня обізнаність -1 бал; відсутня обізнаність -0 балів.
4	Здатність розпізнавати проблеми; аналізувати стан гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу	Завдання проаналізувати гендерні стереотипи в засобах масової інформації. Опитувальник «Гендерні погляди педагогів» (Т. Говорун, О. Кікнеджі, О. Міщенко)	Виконане повністю – 2 бала; виконане частково – 1 бал; не виконане – 0 балів; 1-категорично заперечую, 2 – не погоджуюся, 3 – скоріше погоджуюся ніж ні, 4 – поділяю цю думку, 5 – погоджуюся

Продовження таблиці

Емоційно-ціннісний критерій		
Інтерес до професійної соціально-педагогічної діяльності у закладах інтернатного типу, бажання працювати соціальним педагогом інтернатного закладу	Модифікована методика Н. Фетискіна «Самооцінка професійної педагогічної мотивації».	Відповідь «завжди» оцінювалася балом 5; відповідь «часто» оцінювалася балом 4; відповідь «не дуже часто» оцінювалася балом 3; відповідь «рідко» оцінювалася балом 2; відповідь «ніколи» оцінювалася балом 1.
Спрямованість на взаємодію зі співробітниками та вихованцями закладів інтернатного типу, на їхню підтримку у процесі гендерної соціалізації, враховуючи статеву приналежність кожного вихованця	Діагностика рівня відповідальності особистості (за <i>І. Тимощуком</i>)	Низький рівень сформованості – 0-5 балів; середній рівень сформованості – 6-15 балів; високий рівень сформованості – 16-25 балів
Усвідомленням сенсу і мети гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу	Завдання розробити рекомендації для вихователів закладів інтернатного типу щодо соціального супроводу гендерної соціалізації їх вихованців	Достатня усвідомленість – 2 бали; недостатня усвідомленість – 1 бал; відсутня усвідомленість – 0 балів

Діяльнісно-операційний критерій			
	Володіння технологіями підтримки гендерної соціалізації, ефективна реалізація соціально-педагогічної роботи вихованцями закладів інтернатного типу	ПЕРЕГЛЯНУТИ відеофрагменти з життя дітей й закладі інтернатного типу, звернути увагу на поведінку учителів і вихователів, проаналізувати стереотипні ситуації гендерної нерівності у ситуаціях шкільного навчання та життєдіяльності дітей в інтернатах	Студент побачив і правильно проаналізував стереотипні ситуації гендерної нерівності – 2 бала; студент не побачив стереотипні ситуації гендерної нерівності, але продемонстрували загальні уявлення про особливості гендерного виховання – 1 бал; студент не побачив ситуації гендерної нерівності – 0 балів
	Уміння реалізовувати гендерну стратегію в освітньому середовищі закладів інтернатного типу та використовувати гендерні знання та уміння як основу гендерної взаємодії з вихованцями та працівниками цих закладів.	Вирішення комплексного ситуаційного завдання	Повністю виконане завдання – 2 бала; частково виконане завдання – 1 бал; не виконане завдання – 0 балів

Додаток Б**Опитувальник «Гендерна соціалізація: як я розумію сутність понять»**

Шановний респонденте!

Ми пропонуємо Вам відповісти на кілька запитань про гендерну соціалізацію.

Уточніть такі відомості про себе: стать, вік, курс.

1. Як Ви розумієте зміст поняття «гендер»?
2. Як Ви розумієте зміст поняття «соціалізація»?
3. Що Ви вкладаєте в поняття «гендерна соціалізація»?
4. Що Ви вкладаєте в поняття «гендерна ідентичність»?
5. Що Ви вкладаєте в поняття «гендерні стереотипи»?
6. Ефективність гендерної соціалізації визначається: психологічними, соціальними, культурними чи статевими особливостями?
7. Як Ви розумієте зміст поняття «механізми гендерної соціалізації»?
8. Як Ви розумієте зміст поняття «гендерна культура педагога»?
9. Як Ви розумієте зміст поняття «гендерно-чутливе середовище»?
10. Чи вважаєте, що соціальний педагог обов'язково має бути компетентним у питаннях гендерної соціалізації?
11. Чи вважаєте, що від гендерної культури для фахівців соціальної сфери залежить процес гендерної соціалізації дітей?
12. Чи наявні у Вас гендерні стереотипи, нав'язані соціальним оточенням; чи зможете Ви відмовитися від них і впроваджувати нондискримінаційні методи роботи?

Модифікована методика Н.Фетискіна

«Самооцінка професійної педагогічної мотивації»

Призначення методики: дозволяє визначити особливості професійно-педагогічної мотивації майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.

Інструкцій: оцініть, будь-ласка, наведені нижче твердження. Для цього Вам необхідно обвести літеру, яка відповідає відповіді. Якщо ви завжди робите те, що написано у твердженні – обведіть літеру «З»; якщо ви так дієте не завжди, але часто – літеру «Ч»; якщо ви вважаєте доцільним відповісти «не дуже части» - НДЧ; якщо ви так дієте рідко «Р»; якщо ви цього не робите ніколи – «Н».

Бланк тверджень

А	Люблю слухати лекції про роботу соціального педагога з вихованцями в закладах інтернатного типу	З	Ч	НДЧ	Р	Н
Б	Чекаю з нетерпінням днів практики, ситуації взаємодії з вихованцями закладу інтернатного типу та його працівниками, коли можна активно вчитися і працювати					
В	Вважаю, що лекції з соціальної педагогіки містять простий матеріал, його можна не конспектувати, на семінарах намагаюся не виступати					
Г	Зупиняюся і фіксую матеріал щодо проблематики гендерної соціалізації вихованців закладу інтернатного типу тільки, коли отримую завдання від викладача, особливого інтересу матеріал у мене не викликає					
Д	Купую по можливості книги з проблематики гендеру та соціалізації вихованців закладу інтернатного типу					
Е	Звертаю увагу на соціально-педагогічні ситуації, тільки коли вони містять цікаві конфлікти або інтригуючі факти					
Ж	Роблю виписки (вирізки та копії) з журналів про роботу соціального педагога в закладах інтенатного типу					
З	Читаю педагогічні газети, журнали, книги з питань соціалізації вихованців інтернатних закладів; збираю власну бібліотечку з проблематики гендерної соціалізації					
И	Читаю тільки уривки зі статей про педагогічний досвід взаємодії з вихованцями інтернатних закладів; на придбання педагогічної літератури час і кошти не витрачаю					

Продовження таблиці

К	Спостерігаю за досвідом роботи соціальних педагогів з вихованцями інтернатних закладів тільки в години, відведені на педагогічну практику					
Л	Охоче беру участь в аналізі соціально-педагогічних ситуацій, пов'язаних із гендерною соціалізацією вихованців закладів інтернатного типу, намагаючись водночас дещо запитувати					
М	Беру участь в організаційних бесідах із соціальними педагогами тільки тоді, коли вимагає керівник підпрактики					
Н	Шукаю матеріал, що висвітлює інноваційні процеси в закладах інтернатного типу, в сферах інформаційних послуг щодо проблеми гендерної соціалізації дітей і молоді					
О	Люблю працювати з педагогічною та психологічною літературою в читальному залі, у бібліотеці, вдома у вільний час, люблю вирішувати педагогічні завдання щодо гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу					
П	До семінарських і практичних занять з проблем гендерної соціалізації особистості роблю насамперед те, за що треба звітувати					
Р	Обкладинку реферату з проблематики гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу намагаюся оформити акуратно, оскільки вважаю, що це показує мою старанність					
С	Погоджуюся виступати на засіданнях педагогічного гуртка, га конференціях, у процесі дискусії з гендерної проблематики та питань соціалізації вихованців закладів інтернатного типу					
Т	Виявляю зацікавленість до роботи з вихованцями закладів інтернатного типу та цікавлюся процесом їхньої гендерної соціалізації					

Обробка та інтерпретація результатів: відповідь «завжди» оцінюється балом 5; відповідь «часто» балом 4; відповідь «не дуже часто» балом 3; відповідь «рідко» балом 2; відповідь «ніколи» балом 1.

Ключ до визначення професійно-педагогічної мотивації майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу: Б + З + О = професійна потреба; Д + Л + С = функціональний інтерес; А + Ж + Н = розвивається допитливість; Г + К + Р = показана зацікавленість; Е + М + Т = епізодична зацікавленість; В + І + П =

байдуже ставлення. Оцінка сформованості професійно-педагогічної мотивації майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу: 11 і більше балів – високий рівень сформованості; 10-6 балів – достатній рівень сформованості; 4 і менше – низький рівень.

Додаток В

Етапи формування гендерної ідентичності за М. Москаленко

[Москаленко В.В. Соціалізація особистості. Монографія с. 450]

Етапи		Характеристика етапів формування гендерної ідентичності
1 етап	Первинна статева ідентичність відбувається до 2–3 років. Це	Це знання, які дитина набуває про стать у спілкуванні з дорослими. В розвитку статевої ідентичності виділяють такі процеси: дитина узнає, що існують дві статі; вона включає себе в одну з цих двох категорій; на основі самовизначення дитина керує своєю поведінкою, вибираючи нові форми поведінки
2 етап	Формування гендерної ідентичності з 3 до 7-8 років.	Відбувається чітка поляризація типових для певної статі характеристик. Постійність статі не усвідомлюється як щось дане людині назавжди, дитині здається, що можна перетворитися у майбутньому в дівчинку із хлопчика і навпаки
3 етап	Формування гендерної ідентичності 6–8 років	На цьому етапі відбувається практично повна диференціація статевих ролей, вибираються певні форми ігор і компаній. У дітей формується уявлення про те, наскільки їх індивідуальні властивості і соціальна поведінка відповідає нормативам і очікуванням певної статевої ролі. Характерною ознакою цього етапу є те, що дитина усвідомлює неможливість зворотнього розвитку своєї статі
4 етап	Формування гендерної ідентичності в підлітковому віці	Це етап статевого дозрівання, або пубертатний період, коли відбувається становлення не тільки зрілої гендерної ідентичності, але й сексуальної ролі. Проблеми, які виникають перед індивідом протягом пубертатного періоду, дуже важливі та гострі. Від їх вирішення залежить подальший напрямок соціалізації особистості

Додаток Е

Лекційний матеріал тем, які були введені в навчальні дисципліни

Дисципліна «Соціальна молодіжна політика»

План заняття №1

Вид заняття. *Лекція.*

Тема. «Гендерні аспекти соціальної молодіжної політики»

Мета: сформувати у студентів систему знань про формування у суспільстві нової гендерної культури, **вивчити причини дискримінації за статевою ознакою в різних культурах та ознайомитися з конституційно-правовими нормами про гендерну рівність.** Виховувати у майбутніх соціальних педагогів інтерес та переконання щодо упередженості гендерних стереотипів.

Тривалість: аудиторна робота – 2 год., самостійна робота – 1 год.

Методи: проблемного викладу, пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, дослідницький, інтерактивний.

Матеріально-технічне забезпечення: мультимедійний проектор, презентації, таблиці.

План

1. Особливості гендерної проблематики в Україні.
2. Проблеми подолання гендерних упереджень у суспільстві.
3. Місце і роль гендерних правовідносин у системі суспільних відносин.
4. Проблеми формування і реалізації гендерної політики в Україні.

Рекомендована література

1. Деріга В.В. Соціальна і гуманітарна політика : навч. посіб.. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2012. 178 с.
2. Кривоконь Н.І. Проблеми соціальної роботи та соціальної політики в Україні : навч. посіб. Чернівці : ЧДТУ, 2012. 320 с.
3. Апотенко О. Гендерна політика в Україні. *Банківська справа*. 2001. № 4. – С. 13-17.

4. Болотіна М. Б. Соціальне законодавство України. Гендерна експертиза / Відп. ред. Т. М. Мельник. К.: Логос, 2001. 82 с.
5. Вілкова О. Сучасні моделі гендерної політики: сутність та особливості впровадження. *Політичний менеджмент*. 2008. № 6. С. 160-166.
6. Восьний К. Гендерні аспекти зайнятості: українські реалії і світовий досвід. *Вісник Тернопільського національного економічного університету*. 2009. № 1. С.69-80.
7. Гендерна експертиза українського законодавства (концептуальні засади) / Відп. ред. Т.М.Мельник. К.: Логос, 2001. 120 с.
8. Головка, Т. М. Правове забезпечення гендерної рівності в законодавстві України: (кримінально-правовий контекст). *Бюлетень Міністерства юстиції України*. 2010. №1. С. 113-119.

План заняття №2

Вид заняття. *Лекція.*

Тема. «Гендерна демократія й українська перспектива».

Мета: ознайомити студентів із особливостями формування гендерної політики в Україні, забезпечити професійну компетентність майбутніх соціальних педагогів у сфері гендерної політики та визначити роль молодіжних організацій у цьому процесі.

Тривалість: аудиторна робота – 2 год., самостійна робота – 1 год.

Методи: проблемного викладу, пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, дослідницький, інтерактивний.

Матеріально-технічне забезпечення: мультимедійний проектор, презентації, таблиці.

План

1. Фактор впливу на формування гендерної політики в Україні.
2. Міжнародні чинники впливу на гендерну політику держави.
3. Роль молодіжних організацій у становленні гендерної політики.

4. Законодавчі ініціативи щодо утвердження принципу рівних прав і можливостей.

5. Правове забезпечення гендерної рівності в Україні і відповідальність національного законодавства міжнародному.

Рекомендована література

1. Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і Чоловіків» від 08 вересня 2005 р. № 2866-IV [Електронний ресурс]. – Режим доступу :www.rada.gov.ua

2. Васютинський В. О. Владно-підвладні аспекти статево-рольової і гендерної взаємодії. *Практична психологія та соціальна робота*. 2006. № 6. С. 6-16; № 7. С. 21-31.

3. Вілкова О. Сучасні моделі гендерної політики: сутність та особливості впровадження. *Політичний менеджмент*. 2008. № 6. С. 160-166.

4. Майор Марина. Законодавчі засади інституалізації гендерної рівності в Україні. *Політичний менеджмент*. 2009. № 6. С. 127-134.

5. Макаренко, Л. Гендерний менталітет в умовах сучасних перетворень. *Часопис Київського університету права*. 2007. № 2. С. 21-28.

6. Максименко Н. В. Гендерна рівність: проблеми становлення та дотримання / Н. В. Максименко. *Форум права*. 2011. № 2. С. 551–556 [Електронний ресурс].
Режим доступу:

<http://www.nbuv.gov.ua/e-journals/FP/2011-2/11mnvctd.pdf>

7. Харченко, Л. Г. Представления о гендерных ролях в современном украинском обществе как фактор формирования современных гендерных стереотипов. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2005. № 4. С. 57-61.

Дисципліна «Основи соціально-правового захисту»

План заняття

Вид заняття. *Лекція.*

Тема. «Порушення прав дітей, гендерне насильство і його попередження»

Мета: ознайомити студентів із особливостями формування гендерної політики в Україні, забезпечити професійну компетентність майбутніх соціальних педагогів у сфері гендерної політики та визначити роль молодіжних організацій у цьому процесі.

Тривалість: аудиторна робота – 2 год., самостійна робота – 1 год.

Методи: проблемного викладу, пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, дослідницький, інтерактивний.

Матеріально-технічне забезпечення: мультимедійний проектор, презентації, таблиці.

План

1. Законодавче закріплення гендерної рівності в Україні.
2. Гендерне насильство: контекст дискримінації за статевою ознакою.
3. Гендерні аспекти проблеми насильства щодо жінок та дітей.
4. Права дітей у контексті прав людини.
5. Порушення прав хлопчиків і дівчаток.
6. Попередження насильства в сім'ї.

Рекомендована література

1. Аніщук Н. В. Поняття гендерного насильства у контексті дискримінації за статевою ознакою: теоретико-правові аспекти. *Юридический вестник*. 2008. № 1. С. 18-20.
2. Аніщук Н. В. Гендерні аспекти проблеми насильства щодо жінок. Актуальні проблеми політики: Зб. наук. пр. О.: Фенікс, 2007. Вип. 30. С. 456–460
3. Аніщук Н. В. До проблеми сексуальних домагань: гендерний аспект. Актуальні проблеми політики: Зб. наук. пр. О.: Фенікс, 2008. Вип. 33. С. 485-490.

4. Аніщук Н. В. Визначення категорії гендерного насильства: загально-теоретичні проблеми. *Держава і право. Юрид. і політ. науки: Зб. наук. пр.* К.: Ін-т держави і права ім. В. М.Корецького НАН України, 2008. Вип. 40. С. 18–21.

Дисципліна «Соціалізація особистості»

План заняття №1

Вид заняття. *Лекція.*

Тема. «Гендерна освіта та виховання як компоненти гендерної соціалізації»

Мета: ознайомити студентів із сутністю поняття «гендерна соціалізація», забезпечити професійну компетентність майбутніх соціальних педагогів у сфері гендерної освіти та виховання та визначити роль у сім'ї і суспільстві гендерних стереотипів.

Тривалість: аудиторна робота – 2 год., самостійна робота – 1 год.

Методи: проблемного викладу, пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, дослідницький, інтерактивний.

Матеріально-технічне забезпечення: мультимедійний проектор, презентації, таблиці.

План

1. Гендерна соціалізація: сутність і зміст поняття.
2. Гендерна освіта та виховання як компоненти гендерної соціалізації.
3. Чинники гендерної соціалізації.
4. Гендерні стереотипи: їх місце і роль у сім'ї і суспільстві.
5. Ризики, які виникають, якщо люди дотримуються стереотипних поглядів.
6. Подолання поведінкових стереотипів у ланцюжку: сім'я – школа – громада – суспільство.

Рекомендована література

1. Вихор С. Т. Гендерне виховання : паралелі крізь століття. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. К., 2003. С. 82-90.
2. Гендерна освіта і виховання студентської молоді в процесі соціалізації : теорія та практика : монографія / С. Я. Харченко, С. М. Гришак, Н. С. Шабаєва ; Держ. закл. „Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка”. Луганськ : Вид-во ДЗ „ЛНУ імені Тараса Шевченка”, 2013. 258 с.

3. Кожекіна Л.Ю. Особливості трактування поняття "соціалізація" у соціально-гуманітарних науках.
http://www.soc.univ.kiev.ua/sites/default/files/library/elopen/visn2010_1-2_98.pdf
4. Кравець В. П. Гендерна соціалізація. *Навчальний посібник*. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.
5. Курдибаха О. М. Психологічні особливості гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільних навчальних закладів http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/dis_kurdybakha_1494181211.pdf
6. Марценюк Т. О. Гендерна соціалізація як процес формування маскуліних та фемінних ознак гендерної ідентичності. Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8157/Martseniuk_Genderna_sotsializatsia.pdf

План заняття №2

Вид заняття. *Лекція.*

Тема. «Освітні установи як мікрофактор гендерної соціалізації особистості»

Мета: ознайомити студентів із роллю, яку відіграють заклади освіти, які утворило суспільство для соціалізації молодого покоління, у гендерній соціалізації дітей та молоді; забезпечити професійну компетентність майбутніх соціальних педагогів у сфері особливостей гендерно-чутливого освітнього простору закладу освіти, його компонентів та умов його створення.

Тривалість: аудиторна робота – 2 год., самостійна робота – 1 год.

Методи: проблемного викладу, пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, дослідницький, інтерактивний.

Матеріально-технічне забезпечення: мультимедійний проектор, презентації, таблиці.

План

1. Роль закладів освіти, які утворило суспільство для соціалізації молодого покоління, у гендерній соціалізації дітей та молоді.
2. Гендерна асиметрія освітнього процесу.

3. Гендерно-чутливий освітній простір закладу освіти та умови його створення.

4. Компоненти гендерно-чутливого освітнього простору закладу освіти.

Рекомендована література

1. Гендерное образование : учебное пособие / Под общ. ред. Л. И. Столярчук. Краснодар : Просвещение-Юг, 2011. 386 с.

2. Голованова, Т. П. Технології соціально-педагогічної роботи з формування гендерно-чутливого середовища вищого навчального закладу. Формування у молоді гендерно-відповідальної поведінки (на прикладі українських ВНЗ) : навчальний посібник / за заг. ред. Н. Світайло. Суми : Видавництво РА «Хорошие люди». 2013. С. 58-62.

3. Городнова Н. Гендерний розвиток особистості. К. : Вид.-цтво «Шкільний світ», 2008. 128 с.

4. Кравець В. П. Гендерна педагогіка. *Навчальний посібник*. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.

5. Тихонцева Н. Г. Особенности гендерной социализации детей-сирот, воспитывающихся в приемной семье и в детском доме. *Молодой ученый*. 2009. №6. С. 154–159. URL: <https://moluch.ru/archive/6/435/> (дата обращения: 01.07.2019).

План заняття №3

Вид заняття. *Лекція.*

Тема. «Сімейне виховання та його роль у формуванні гендерних цінностей»

Мета: ознайомити студентів із роллю, яку відіграють заклади освіти, які утворило суспільство для соціалізації молодого покоління, у гендерній соціалізації дітей та молоді; забезпечити професійну компетентність майбутніх соціальних педагогів у сфері особливостей гендерно-чутливого освітнього простору закладу освіти, його компонентів та умов його створення.

Тривалість: аудиторна робота – 2 год., самостійна робота – 1 год.

Методи: проблемного викладу, пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, дослідницький, інтерактивний.

Матеріально-технічне забезпечення: мультимедійний проектор, презентації, таблиці.

План

1. Статусно-рольова структура сучасної сім'ї.
2. Материнство і батьківство як соціокультурні феномени.
3. Вплив сім'ї на базові уявлення дитини щодо поняття чоловічого і жіночого.
4. Причини розлучень і конфліктів у сім'ї.
5. Феномен сімейного насильства та стереотипи, що його закріплюють.
6. Гендерний розподіл влади й сімейних обов'язків та їх вплив на стабільність сімейних стосунків.

Рекомендована література

1. Говорун, Т. В. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства: навч. посібник. Т.В.Говорун, В.П.Кравець, О.М.Кікінеджі, О.Б.Кізь. Тернопіль, Навчальна книга – Богдан, 2004. 144с.
2. Головнюва І.В. Гендерні особливості уявлень про себе чоловіків і жінок. *Теоретичні і прикладні проблеми психології: Збірник наукових праць*. 2006. № 1(12). С. 63 – 69.
3. Оксамитна С. Гендерні ролі та стереотипи. Основи теорії гендеру: навч. посібник / В.П.Агєєва, В.В.Близнюк, І.О.Головащенко та ін.. К.: К.І.С, 2004. С.157-162.
4. Кравець В.П. Психологія сімейного життя: навч. посіб. у 2-х т. Тернопіль: ТДПУ, 1995. 695 с.
5. Тихонцева Н. Г. Особенности гендерной социализации детей-сирот, воспитывающихся в приемной семье и в детском доме. *Молодой ученый*. 2009. №6. С. 154–159. URL: <https://moluch.ru/archive/6/435/> (дата обращения: 01.07.2019).

Дисципліна «Соціальна педагогіка»

План заняття №1

Вид заняття. *Лекція.*

Тема. «Заклад інтернатного типу як соціальна інституція гендерної соціалізації вихованців»

Мета: активізувати знання студентів з теорії гендеру, сформувати цілісне уявлення про систему інтернатних закладів в Україні, познайомити студентів з характеристикою інтернатного закладу як інституту соціалізації дітей; з групами дорослих і однолітків як трансляторами соціального досвіду, забезпечити професійну компетентність майбутніх соціальних педагогів у сфері підтримки гендерної соціалізації вихованців.

Тривалість: аудиторна робота – 2 год., самостійна робота – 1 год.

Методи: проблемного викладу, пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, дослідницький, інтерактивний.

Матеріально-технічне забезпечення: мультимедійний проектор, презентації, таблиці.

План.

1. Нормативно-правове забезпечення діяльності закладів інтернатного типу в Україні за часів незалежності.
2. Структурна характеристика інтернатного закладу як інституту соціалізації.
3. Групи дорослих і однолітків як транслятори соціального досвіду,
4. Роль соціального педагога у процесі соціалізації вихованців у закладах інтернатного типу.

5. Рекомендована література

1. Артюшкіна Л. М. Паляничко А.О. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект) : монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2002. 268 с.

2. Артюшкіна Л.М., Паляничко А.О. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Практична психологія і соціальна робота*. 2004. №2. С.42-47.

- 3.Бережна Л.До проблеми соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у закладах інтернатного типу. *Гуманітарний вісник*. №18. С. 15-18. Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?..
- 4.Вихор С. Т. Гендерне виховання : паралелі крізь століття. *Наука і сучасність* : зб. наук. пр. нац. пед. ун-ту ім. М. П. Драгоманова. К., 2003. С. 82-90.
- 5.Діти державної опіки : проблеми, розвиток, підтримка : навчально-методичний посібник / М. Й. Боришевський, Г. М. Бевз, І. П. Жерносек та ін.. К. : Міленіум, 2005.
- 6.Калаур, С. М. Соціальне сирітство як сфера професійної діяльності соціального педагога. *Науковий вісник Чернівецького університету. Серія «Педагогіка та психологія»* : зб. наук. пр.. / ред. кол.: Г. Г. Філіпчук (наук. ред.), І. С. Руснак, Т. К. Завгородня та ін. (Вип. 556). Чернівці : Рута, 2011. С.192–200.
- 7.Канішевська, Л. В. Особливості соціалізації вихованців інтернатних закладів (теоретико-практичні аспекти). *Виховуємо особистість : наук.-метод. посіб.* Луцьк : ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2000. 128 с.
8. Кравець В. П. Гендерна педагогіка. *Навчальний посібник*. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.
9. Кравець В.П., Говорун Т.В., Кікінеджі О.М. Гендерна соціалізація молодших школярів . *Навчальний посібник*. Тернопіль: Джура, 2011. 192 с.

План заняття №2

Вид заняття. Лекція.

Тема. «Специфіка соціалізації вихованців закладів інтернатного типу»

Мета: сформувати цілісне уявлення категорії вихованців закладів інтернатного типу як жертв несприятливих умов соціалізації, усвідомити вікові, статеві, соціальні особливості вихованців закладу інтернатного типу та їхні психологічні, педагогічні та соціальні проблеми, забезпечити професійну компетентність майбутніх соціальних педагогів у сфері підтримки соціалізації вихованців.

Тривалість: аудиторна робота – 2год., самостійна робота – 1 год.

Методи: проблемного викладу, пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, дослідницький, інтерактивний.

Матеріально-технічне забезпечення: мультимедійний проектор, презентації, таблиці.

План.

1. Вихованці закладів інтернатного типу як жертви несприятливих умов соціалізації.
2. Негативні аспекти соціалізації дітей в закладах інтернатного типу: причини і наслідки.
3. Вікові, статеві, соціальні особливості вихованців закладу інтернатного типу.
4. Психологічні проблеми вихованців закладів інтернатного типу.
5. Педагогічні проблеми вихованців закладів інтернатного типу.
6. Соціальні проблеми вихованців закладів інтернатного типу.

Рекомендована література

1. Коношенко С.В. Особливості соціального становлення підлітків-сиріт, які виховуються в школах-інтернатах. Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки, №1 (48), 2015. С. 154-157.
2. [Курінна, С. М.](#) (а). Роль соціального педагога дитячого будинку в процесі соціалізації його мешканців. [Соціальна педагогіка: теорія та практика](#). № 2, 2013. С. 14–21.
3. Поліщук, Ю.Й. Особливості роботи соціальних педагогів в закладах інтернатного типу з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківської опіки. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». (Вип. 32). 2014. С. 150–153.
4. Черепаня, М. Т. Заклади інтернатного типу в контексті освітнього законодавства України. (Науковий вісник Мукачівського державного університету). (Серія «Педагогіка та психологія». 2017. Випуск 2 (6)). С. 69-71.

План заняття №3

Вид заняття. *Лекція.*

Тема. «Чинники соціалізації вихованців закладів інтернатного типу»

Мета: сформувати уявлення про чинники соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, усвідомити особливості впливу кожного чинника на соціалізацію вихованців закладів інтернатного типу, забезпечити

професійну компетентність майбутніх соціальних педагогів у сфері підтримки гендерної соціалізації вихованців.

Тривалість: аудиторна робота – 2 год., самостійна робота – 1 год.

Методи: проблемного викладу, пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, дослідницький, інтерактивний.

Матеріально-технічне забезпечення: мультимедійний проектор, презентації, таблиці.

План.

1. Групи однолітків і дорослих як транслятори соціального досвіду дітей в закладах інтернатного типу.
2. Чинник соціальної ізоляції та обмеженої взаємодії із соціальним середовищем.
3. Чинник батьківської депривації, негативного досвіду соціалізації вихованців закладів інтернатного типу, у тому числі і гендерної (відсутність досвіду виконання ролі сина/доньки).
4. Чинники організації життєдіяльності дітей в інтернатному закладі, організація життєвого простору в інтернаті, регламентація діяльності дітей.
5. Особливості особистісного, соціального, професійного самовизначення вихованців закладів інтернатного типу.

Рекомендована література

1. Артюшкіна Л.М., Паляничко А.О. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Практична психологія і соціальна робота*. 2004. №2. С.42-47.
2. Поліщук, Ю.Й. Особливості роботи соціальних педагогів в закладах інтернатного типу з дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківської опіки. Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». (Вип. 32). 2014. С. 150–153.
3. Соціальна педагогіка. Підручник / За заг. ред. професора Капської А.Й. К., 2006. 468 с.

4. Социальная педагогика: Курс лекцій / Под общ. ред. М.А.Галагузовой. М., 2000. 416 с.
5. Социальная педагогика: Учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Под ред. В.А.Никитина. М., 2000. 272 с.
6. Черепаня, М. Т. Заклади інтернатного типу в контексті освітнього законодавства України. (Науковий вісник Мукачівського державного університету). (Серія «Педагогіка та психологія». 2017. Випуск 2 (6)). С. 69-71.

План заняття №4

Вид заняття. *Лекція.*

Тема. «Гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу як специфічна проблема інституційної соціалізації»

Мета: сформувати уявлення про гендерну соціалізацію як важливу складову соціалізації людини у суспільстві, усвідомити особливості впливу кожного чинника на соціалізацію вихованців закладів інтернатного типу, забезпечити професійну компетентність майбутніх соціальних педагогів у сфері підтримки гендерної соціалізації вихованців.

Тривалість: аудиторна робота – 2 год., самостійна робота – 1 год.

Методи: проблемного викладу, пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, дослідницький, інтерактивний.

Матеріально-технічне забезпечення: мультимедійний проектор, презентації, таблиці.

План.

1. Гендерна соціалізація як важлива складова соціалізації людини у суспільстві.
2. Гендерні стереотипи та стереотипи поведінки вихованців закладу інтернатного типу. Вплив на подолання особистих стереотипів.
3. Гендерні установки вихованців закладу інтернатного типу.
4. Основні проблеми гендерної соціалізації в інтернатних закладах.
5. Роль соціального педагога як провідного агента гендерної соціалізації вихованців закладу інтернатного типу.

Рекомендована література

1. Коношенко С.В. Особливості соціального становлення підлітків-сиріт, які виховуються в школах-інтернатах. Науковий вісник МНУ імені В.О.Сухомлинського. Педагогічні науки, №1 (48), 2015. С. 154-157.
2. Курдибаха, О. М. Психологічні особливості гендерної соціалізації підлітків в умовах позашкільних навчальних закладів. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://psychology-naes-ua.institute/files/pdf/dis_kurdybakha_1494181211.pdf
3. Курінна, С. М. (а). Роль соціального педагога дитячого будинку в процесі соціалізації його мешканців. Соціальна педагогіка: теорія та практика. № 2, 2013. С. 14–21.
4. Марценюк Т. О. Гендерна соціалізація як процес формування маскуліних та фемінних ознак гендерної ідентичності. [Електронний ресурс]. Режим доступу: http://ekmair.ukma.edu.ua/bitstream/handle/123456789/8157/Martseniuk_Genderna_sotsializatsiia.pdf.
5. Павлик, Н.П. Особливості гендерної соціалізації дітей-сиріт. Вісник Житомирського державного університету. (Вип. 60). Педагогічні науки. 2011. С. 83-86.
6. Канішевська Л. В. Особливості соціалізації вихованців інтернатних закладів (теоретико-практичні аспекти). *Виховуємо особистість : наук.-метод. посіб.* Луцьк : ВАТ “Волинська обласна друкарня”, 2000. 128 с.
7. Кравець В. П. Гендерна соціалізація. *Навчальний посібник*. Тернопіль: Джура, 2003. 416 с.

План заняття №5

Вид заняття. *Лекція.*

Тема. «Система роботи соціального педагога в закладах інтернатного типу».

Мета: сформувати уявлення про посадові обов'язки соціального педагога в закладах інтернатного типу, специфіку та особливості його роботи, про провідні напрями і зміст діяльності та роботу з питань гендерної соціалізації вихованців, забезпечити професійну компетентність майбутніх соціальних педагогів у сфері підтримки гендерної соціалізації вихованців.

Тривалість: аудиторна робота – 2 год., самостійна робота – 1 год.

Методи: проблемного викладу, пояснювально-ілюстративний, частково-пошуковий, дослідницький, інтерактивний.

Матеріально-технічне забезпечення: мультимедійний проектор, презентації, таблиці.

План.

1. Посадові обов'язки соціального педагога в закладах інтернатного типу, специфіка та особливості його роботи.
2. Завдання і функції соціального педагога закладу інтернатного типу.
3. Провідні напрями і зміст діяльності соціального педагога в закладах інтернатного типу.
4. Розробка і реалізації індивідуально-корекційних програм, спрямованих на гендерну соціалізацію вихованця.
5. Методи і форми діяльності соціального педагога закладу інтернатного типу.

Рекомендована література

1. Артющкіна Л.М., Паляничко А.О. Специфіка професійної діяльності соціального педагога загальноосвітньої школи-інтернату для дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. *Практична психологія і соціальна робота*. 2004. №2. С.42-47.
2. Артющкіна Л. М. Паляничко А.О. Сирітство в Україні як соціально-педагогічна проблема (соціально-правовий аспект) : монографія. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2002. 268 с.
3. Бережна Л. До проблеми соціалізації дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, у закладах інтернатного типу. *Гуманітарний вісник*. №18. С. 15-18. Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/.../cgiirbis_64.exe?..
4. Виховання учня інтернатного закладу як суб'єкта самостійної життєдіяльності : наук.-метод. посіб. / Ін-т пробл. виховання НАПН України ; кер. авт. кол. Свириденко Світлана Олександрівна. К., 2010. 235 с.
5. Діти державної опіки : проблеми, розвиток, підтримка : навчально-методичний посібник / М. Й. Боришевський, Г. М. Бевз, І. П. Жерносек та ін.. К. : Міленіум, 2005. 286 с.

6. Докторович М. О. Система виховної роботи в дитячих будинках та інтернатних установах Текст: навч. посіб. К. : Левінт, 2012. 174 с.

7. Сорочанська В.Є Організація роботи соціального педагога: навч. посібник. К.: Кондор, 2005 198 с.

Теми семінарських занять

№ п/п	Назва теми	Кількість годин
1	Загальна характеристика системи інтернатних установ в Україні	2
2	Соціально-педагогічні та психологічні особливості вихованців закладів інтернатного типу	2
3	Гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу як важливий напрям роботи соціального пдеагога	2
4	Визначення рівня гендерної соціалізованості та корекційна робота у цьому напрямі	2

Контрольні питання для визначення рівня знань студентами

1. Становлення і розвиток закладів інтернатного типу.
2. Вихованці інтернатних закладів як об'єкти соціально-педагогічного впливу.
3. Суб'єкти здійснення соціально-педагогічної діяльності у закладах інтернатного типу.
4. Специфіка соціально-педагогічної діяльності у закладах інтернатного типу.
5. Основні напрями соціально-педагогічної діяльності у закладах інтернатного типу.
6. Нормативно-правове забезпечення роботи соціального педагога в закладах інтернатного типу.

7. Основні функції соціального педагога в закладах інтернатного типу.
8. Основні ролі соціального педагога в закладах інтернатного типу.
9. Принципи соціально-педагогічної роботи в закладах інтернатного типу.
10. Депривуючі чинники освітнього середовища закладів інтернатного типу та негативні наслідки їх впливу на вихованців.
11. Соціально-педагогічні та психологічні особливості вихованців закладів інтернатного типу.
12. Основні проблеми соціалізації вихованців закладів інтернатного типу.
13. Гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу як важливий напрям роботи соціального педагога.
14. Організація взаємодії соціального педагога з вихованцями в закладах інтернатного типу.
15. Технології соціально-педагогічної діяльності з вихованцями в закладах інтернатного типу.

Додаток Ж

Список публікацій здобувача

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації

1. Білик, Р. М. (2018). Соціалізація вихованців закладів інтернатного типу як соціально-педагогічна проблема. *Вісник Черкаського університету. Серія: «Педагогічні науки»*, 10-11, 7-13.
2. Білик, Р. М. (2019а). Критерії та рівні готовності майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. *Інноваційна педагогіка. Науковий журнал Причорноморського науково-дослідного інституту економіки та інновацій*. Вип. 15 (1), 120-124.
3. Білик, Р. М. (2019b). Гендерний підхід як умова підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: «Педагогічні науки»*, 4(67), 26-31.
4. Білик, Р. М., & Тверезовська, Н.Т. (2012). Вимоги до практичної роботи майбутніх соціальних педагогів у закладах інтернатного типу. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України. Серія: «Педагогіка. Психологія. Філософія»*, 175, (3), 124-129.
5. Білик, Р. М., & Тверезовська, Н.Т. (2014). Експериментальне дослідження з підготовки майбутніх соціальних педагогів до практичної роботи в закладах інтернатного типу. *Вісник Національного університету оборони України*, 1(38), 7-13.
6. Білик, Р. М., & Тверезовська, Н.Т. (2014). Авторська програма вивчення навчальної дисципліни «Основи соціально-педагогічної роботи в інтернатних закладах». *Вісник Національного університету оборони України*, 2 (39), 7-13.
7. Білик, Р. М., & Рогальська-Яблонська. (2018). Гендерна соціалізація вихованців закладів інтернатного типу: теоретичний аспект питання. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Серія:*

Педагогічні науки, 10-11, 151-156.

Публікації у зарубіжних наукових виданнях

8. Білик, Р. М., & Тверезовська, Н.Т. (2014). Практическая работа социального педагога в интернатных учреждениях по предоставлению социальных услуг. *Инновационные образовательные технологии*, 3(39). 13-18

Наукові праці, що засвідчують апробацію матеріалів дисертації

9. 9. Білик, Р. М. (2010). Застосування ігрових технологій навчання у середніх загальноосвітніх навчальних закладах. *Професійна освіта: теорія, досвід, проблеми: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції*, Київ, 24-31 березня, 2010. (с. 46-50).

10. Білик, Р. М. (2012). Соціально-педагогічна робота з профілактики залежності від азартних ігор та комп'ютерної залежності. *Професійна освіта: теорія, досвід, проблеми: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції*, Київ, 21-24 березня 2012. (с. 25-26).

11. Білик, Р. М. (2012). Соціально-педагогічна робота з усунення в молоді залежності від азартних ігор та комп'ютерної залежності. *Військова освіта та наука: сьогодення та майбутнє: Тези доповідей VIII міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 29 листопада 2012. (с.180-181).

12. Білик, Р. М. (2015a). Проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. *Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті: Збірник наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*, Одеса, 20-21 березня 2015. (с. 41-43).

13. Білик, Р. М. (2015b). Аналіз галузевого стандарту навчальних планів і програм щодо підготовки фахівців до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу. *Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 3-4 травня, 2015. (с. 70-72).

14. Білик, Р. М. (2019). Готовність майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу: сутність та зміст поняття. *Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук: Збірник наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*, Одеса, 9-10 серпня. (с. 39-41).

Додаток 3

Відомості про апробацію результатів дослідження

1. Міжвузівська науково-практична конференція *«Професійна освіта: теорія, досвід, проблеми»* (Київ, 24-31 березня 2010 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні та публікація тез з теми: *«Застосування ігрових технологій навчання у середніх загальноосвітніх навчальних закладах»*.

2. Міжвузівська науково-практична конференція *«Професійна освіта: теорія, досвід, проблеми»* (Київ, 21-24 березня 2012 р.). Форма участі – виступ на секційному засіданні та публікація тез з теми: *«Соціально-педагогічна робота з профілактики залежності від азартних ігор та комп'ютерної залежності»*.

3. VIII міжнародна науково-практична конференція *"Військова освіта та наука: сьогодення та майбутнє"* (Київ, 29 листопада 2012). Форма участі – виступ на секційному засіданні та публікація тез з теми: *«Соціально-педагогічна робота з усунення в молоді залежності від азартних ігор та комп'ютерної залежності» Тези доповідей VIII міжнародної науково-практичної конференції, (с.180-181).*

4. Міжнародна науково-практична конференція *«Основні напрями підготовки сучасного вчителя: глобалізація, стандартизація, інтеграція»* (Умань, 2014). Форма участі – виступ на секційному засіданні з теми: *«Підготовка майбутнього соціального педагога до роботи з вихованцями закладів інтернатного типу»*.

5. Всеукраїнська науково-практична конференція *«Підготовка компетентного вчителя: традиції та інновації»* (Умань, 2014). Форма участі – виступ на секційному засіданні з теми: *«Гендерний підхід як основа підготовки майбутніх соціальних педагогів»*.

6. Всеукраїнська науково-практична конференція *«Виховний потенціал сучасної освіти: теоретичні засади і практичні досягнення»* (Київ, 2014). Форма участі – виступ на секційному засіданні з теми: *«Гендерний підхід та його вплив на сучасну освіту»*.

7. Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритети розвитку педагогічних та психологічних наук у XXI столітті» (Одеса, 20-21 березня 2015). Форма участі – заочна, публікація тез з теми: «Проблеми підготовки майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу».

8. Міжнародна науково-практична конференція «Педагогіка та психологія: виклики і сьогодення» (Київ, 3-4 травня, 2015). Форма участі – заочна, публікація тез з теми: «Аналіз галузевого стандарту навчальних планів і програм щодо підготовки фахівців до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу».

9. Міжнародна науково-практична конференція «Пріоритетні напрями розвитку сучасних педагогічних та психологічних наук» (Одеса, 9-10 серпня 2019). (Форма участі – заочна, публікація тез з теми: «Готовність майбутніх соціальних педагогів до гендерної соціалізації вихованців закладів інтернатного типу: сутність та зміст поняття». *Збірник наук. робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції*, с. 39-41).

Додаток І

Довідки про впровадження результатів дослідження

Миколаїв

Кривий ріг

Київ

Мелітополь

Мелітополь