

АКАДЕМІЯ ПРАЦІ, СОЦІАЛЬНИХ ВІДНОСИН І ТУРИЗМУ

АКАДЕМІЯ ПРАЦІ, СОЦІАЛЬНИХ ВІДНОСИН І ТУРИЗМУ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ЯРОШЕНКО АЛЛА АНАТОЛІВНА

УДК 364.2: 376.305

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ
ПРАЦІВНИКІВ У КОНТЕКСТІ РОЗВИТКУ СІМЕЙНИХ ФОРМ
ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ-СИРИТ ТА ДІТЕЙ, ПОЗБАВЛЕНИХ
БАТЬКІВСЬКОГО ПІКЛУВАННЯ**

Спеціальність: 231 – «Соціальна робота»

Галузь знань: 23 – «Соціальна робота»

Подається на здобуття наукового ступеня доктора філософії.

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

 А.А. Ярошенко

Науковий керівник: Семигіна Тетяна Валеріївна, доктор політичних наук, професор.

Київ – 2021

АНОТАЦІЯ

Ярошенко А.А. Формування гендерної компетентності соціальних працівників у контексті розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 231 «Соціальна робота» (23 – «Соціальна робота»). – Академія праці, соціальних відносин і туризму, Київ, 2021.

Дисертація є комплексним дослідженням актуальної проблеми підготовки соціальних працівників до гендерно чутливої практики у контексті розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, що знайшло відображення у теоретичному обґрунтуванні й експериментальній перевірці тренінгової програми формування гендерної компетентності соціальних працівників.

Наукова новизна й теоретичне значення одержаних результатів полягають у тому, що:

вперше розроблено й апробовано тренінгову програму формування гендерної компетентності соціальних працівників «УСПІХ», яка базується на складниках структури гендерної компетентності, теоретичних положеннях андрагогіки, концепції компетентнісного підходу, рамок гендерно чутливої і феміністичної соціальної роботи; запропоновано авторську семикрокову кругову модель аналізу випадку у роботі з методом кейс-стаді; здійснено гендерну експертизу програми підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання «Прайд»; визначено гендерні упередження кандидатів для створення сімейних форм виховання; виявлено репрезентації гендерних уявлень та компетентностей соціальних працівників, які здійснюють підготовку кандидатів для створення сімейних форм виховання; адаптовано українськомовні короткі версії методик виявлення амбівалентного сексизму П. Гліка і С. Фіск;

уточнено, систематизовано й доповнено визначення і структуру гендерної компетентності соціальних працівників: гендерна компетентність розглядається як здатність бути агентами змін у житті клієнтів у напрямку гендерної рівності, тому, крім мотиваційно-ціннісного, рефлексивного, діяльнісно-операційного, предметно-інформаційного, додатково було виокремлено лідерський її компонент як готовність і здатність соціальних працівників виконувати функції ідейних лідерів/-ок у впровадженні принципу гендерної рівності та формуванні прихильності до гендерного рівноправ'я у клієнтів соціальної роботи; схарактеризовано специфіку формування гендерної компетентності у соціальних працівників;

поглиблено та розширено уявлення про розвиток гендерно чутливого і феміністичного підходів у соціальній роботі; виокремлено основні атрибути феміністичної соціальної роботи (етика соціальної роботи, жіночий рух, феміністичні теорії, гендерний аналіз, «жіночі» питання); визначено такі інструменти оцінки гендерного включення та реорганізації програм або проєктів, як гендерні континууми; окреслено підходи до гендерного аналізу навчальних матеріалів;

набули подальшого розвитку підходи до вдосконалення професійної підготовки соціальних працівників у контексті впровадження ідей гендерної рівності та гендерно чутливої практики; види інноваційних технологій навчання, які застосовуються у викладанні гендерних питань.

Актуальність дослідження зумовлена тим, що гендерна тематика за останні роки набуває дедалі більшого поширення у наукових розробках із соціальної роботи та освіти. Гендерна рівність розглядається не лише як одне з основних прав людини, а й як необхідна основа для досягнення цілей сталого розвитку, яка сприяє економічному зростанню і справляє суттєвий позитивний вплив у всіх сферах. Питання підвищення фахової компетентності соціальних працівників, які надають послуги дітям і сім'ям з дітьми, а також формування гендерної компетентності соціальних працівників сьогодні набувають гостроти у контексті процесу

деінституціалізації та розбудови в Україні системи догляду й виховання дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування, у сімейному або наближеному до сімейного середовищі. Попри позитивні зрушення у напрямку рівноправ'я, питання забезпечення гендерного паритету та подолання гендерних стереотипів у нашій країні остаточно не вирішені: наявна потреба у впровадженні егалітарної моделі відносин, яка характеризує спілкування і взаємодію членів сімей, у які влаштовуються діти, адже дотепер у родинях залишається нерівноправним розподіл неоплачуваної домашньої роботи і дій із догляду за дітьми.

Підтримка гендерно чутливих стратегій у соціальній роботі, формування гендерної компетентності фахівців, розширення практики включення гендерної складової до надання послуг, розробка і корекція з точки зору антидискримінаційного підходу вже наявних освітніх програм і навчальних посібників у соціальній роботі здатні призупинити відтворення і поглиблення нерівності. Гендерна компетентність виступає однією з ключових компетентностей, яка дозволяє соціальним працівникам ефективно інтегрувати гендерні питання у свою практичну діяльність і сприяти побудові егалітарної моделі відносин у сімейних формах виховання. На реалізацію гендерної перспективи в освіті соціальних працівників впливають феміністичні рамки, які дозволяють розвинути у фахівців навички розпізнавання і протидії сексизму та гендерним стереотипам.

Дослідження побудовано з використанням *мультиметодного дизайну* в межах критичної та інтерпретативної парадигм досліджень у соціальній роботі. В рамках критичної парадигми застосовано феміністичну *теорію позицій*, згідно якої формування знань і навичок із гендерної компетентності у соціальних працівників відбувалося з урахуванням поглядів і досвіду як надавачів, так і отримувачів соціальних послуг, а позиція дослідників базувалася на поєднанні теорії та практики, науки й активізму.

Проведене дослідження поширеності гендерних стереотипів, явища амбівалентного сексизму серед соціальних працівників і кандидатів для створення сімейних форм виховання засвідчило, що відповіді респондентів поєднують у собі паростки егалітарного підходу, статевотипізовані уявлення про якості сучасних жінок і чоловіків, а також містять упередження проти фемінізму. Результати *включеного спостереження* за роботою тренерів/-ок і гендерний аналіз програми «Прайд» засвідчили, що зміст і реалізація підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання містять ознаки гендерно погоджувальних програм і прихованого навчального плану, які здатні зміцнити гендерно шкідливі норми в родинях і ускладнити адаптацію влаштованих у них дітей.

Розширення уявлення про зміст гендерної компетентності соціальних працівників з урахуванням гендерно чутливого і феміністичного підходів лягло в основу розробки тренінгової програми формування гендерної компетентності соціальних працівників «УСПІХ», назва якої постала шляхом абрєвіації складників гендерної компетентності (усвідомлення, самоусвідомлення, практика, інформація, харизматичне лідерство) і підкреслює компетентність як здатність особи успішно провадити професійну діяльність. У процесі впровадження тренінгової програми було застосовано стратегію *дослідження в дії* з широким залученням учасників до процесу вироблення нових знань, а дослідників – до активної участі в імплементаційній діяльності.

Аналіз результатів експерименту дозволив підтвердити, що наприкінці експерименту соціальні працівники продемонстрували більш високий рівень сформованості гендерної компетентності, ніж на його початку, свідченням чого є ознаки переходу від гендерно сліпого до гендерно погоджувального рівня, що дозволяє їм упроваджувати інтервенції на основі гендерної рівності у процесі надання послуг соціального супроводу сімейним формам виховання. Відмінності у рівнях сформованості гендерної компетентності засвідчили, що розвиток інтересу до гендерних питань і

процес формування гендерної компетентності соціальних працівників пов'язані з підвищенням рівня знань, набуттям ними практичних навичок використання гендерного інструментарію, розвитком гендерної рефлексії, засвоєнням ідеї гендерної рівності як цінності, здатністю розпізнавати сексизм і гендерні стереотипи, супервізійною підтримкою гендерно чутливої практики.

Важливою умовою формування гендерно трансформаційного рівня гендерної компетентності соціальних працівників було визначено впровадження довготривалих програм, заснованих на принципах феміністичної та критичної педагогіки, поєднання феміністичних рамок з підходом резілієнс і практикою, заснованою на сильних сторонах, використання міждисциплінарних зв'язків, неформальної освіти, узгодження практики з етичними вимірами за допомогою методів підвищення рівня усвідомленості.

Практичне значення отриманих результатів полягає у тому, що вони можуть бути використані:

- у науково-дослідній діяльності: для подальшого наукового розроблення проблеми формування гендерної компетентності соціальних працівників; поглиблення знань про гендерно чутливий і феміністичний підходи у соціальній роботі; здійснення відповідних досліджень у застосуванні інструментів оцінки гендерного включення та реорганізації програм або проєктів у соціальній роботі;

- в освітньому процесі: впровадженні тренінгової програми формування гендерної компетентності соціальних працівників «УСПІХ» в освітній процес закладів вищої освіти, центрів соціальних служб і профільних неурядових організацій; удосконаленні освітніх програм спеціальності 231 «Соціальна робота»; впровадженні спеціалізацій / сертифікатних програм «Феміністична соціальна робота», «Гендерно чутлива практика у контексті розвитку сімейних форм виховання»; підвищенні кваліфікації фахівців соціальної роботи, які

надають соціальні послуги сімейним формам виховання; інтеграції окремих модулів до програми підвищення виховного потенціалу замісних батьків.

Ключові слова: гендерна компетентність, гендерно чутлива соціальна робота, феміністична соціальна робота, гендерний аналіз, гендерні стереотипи, сімейні форми виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування.

ABSTRACT

Yaroshenko A.A. Shaping social workers' gender competence in the context of developing family-based care of orphans and children who lack parental care. – Qualifying scientific work on the rights of a manuscript.

Dissertation for obtaining the scientific degree of the Doctor of Philosophy in the specialty 231 «Social work» (23 «Social work»). – Academy of Labour, Social Relations and Tourism, Kyiv, 2020.

The dissertation is a comprehensive study of the actual problem of preparing social workers for gender-sensitive practice in the context of developing family-based care of orphans and children who lack parental care, which is reflected in the theoretical justification and experimental verification of the training program for shaping social workers' gender competence.

The scientific novelty and theoretical relevance of the obtained results consists in the following:

this is the first time that the training program for shaping social workers' gender competence called «USPIH», which is based on the components of the gender competence structure, theory of andragogy, concept of the competence-based and transformational approaches, boundaries of gender-sensitive and feminist social work, have been developed and appraised; a proprietary seven-step circular model of analyzing a case when dealing with the case study method has been proposed; a gender analysis of the program for training candidates for creating family forms of upbringing called «Pride» has been carried out; gender biases of candidates who decided to create family forms of upbringing have been

identified; representations of gender views and competencies of social workers who train candidates for creating family forms of upbringing have been analysed; brief Ukrainian-language versions of the ambivalent sexism and ambivalence toward men inventory of P. Glick and S. Fiske have been adapted;

the definition and structure of social workers' gender competence have been *clarified, systematized and supplemented*; gender competence is viewed as the ability to act as agents of change in clients' life towards gender equality; therefore, apart from the motivational and value-based, reflexive, activity-and-operational, thematic-and-informational components, we have additionally singled out the leadership component as the ability of social workers to perform the functions of thought leaders in implementing the gender equality principle and forming a commitment to gender egalitarianism among social work clients; the specificity of the formation of social workers' gender competence has been characterized;

the understanding of the development of gender-sensitive and feminist social work has been *enhanced and extended*; the key attributes of feminist social work have been defined (ethics of social work, women movement, feminist theories, gender analysis, «women's» questions); such tools for assessing gender inclusion and reorganizing programs or projects as gender continuums have been identified; approaches to gender analysis of training materials has been outlined;

the approaches to improvement learning pathways for social workers' professional advancement, the types of innovative learning technologies used in gender education have been *further developed* in the context of implementing the gender equality ideas and gender-sensitive practice.

The relevance of the research is attributable to the fact that gender issues have recently become increasingly prevalent in social work and educational sphere. Gender equality is considered not just as one of the basic human rights but also as an essential foundation for attaining sustainable development goals, which contributes to the economic growth and has a significant influence in all spheres. Today, the process of deinstitutionalization and development of a system for care and upbringing of orphaned children and children deprived of parental care in the

family-based environment is underway in Ukraine. In view of this, there is much concern about the professional competence of social workers who train candidates to create family forms of upbringing and who provide social support services to families accommodating children. Despite positive developments towards gender equality, gender parity issues and overcoming gender stereotypes in our country are not finally resolved. In addition, various shortcomings and challenges with regard to the implementation of egalitarian relationship model in family forms of upbringing have been identified. The distribution of unpaid housework and childcare is unequal in families so far.

Supporting gender-sensitive strategies in social work, formation of professionals' gender competence, increasing practice of gender mainstreaming in social services, development and anti-discrimination examination and correction of current educational programs and textbooks in social work are able to suspend the reproduction and deepening of gender inequality. Gender competence is one of the key competences which enable social workers to effectively integrate gender issues into their practical activity and to contribute to building the egalitarian model of relationships in the family forms of upbringing. The implementation of the gender perspective in social workers' education is influenced by feminist frameworks, which make it possible to develop in experts the skills for identifying and counteracting sexism and gender stereotypes.

The thesis research is based on *multi-method design* using critical and interpretive paradigms of research in social work. Within the framework of the critical paradigm, the *feminist standpoint theory* has been used. According to this theory, the formation of social workers' knowledge and skills took into account the opinions and experience of both providers and social service recipients, and the position of researchers was based on a combination of theory and practice, science and activism.

A study conducted with regard to the incidence of gender stereotypes and the phenomenon of ambivalent sexism among social workers and replacement parent candidates showed that their answers combined seedlings of the egalitarian

approach and gender-typed beliefs about the qualities of today's men and women and were biased against feminism. The results of the *participant observation* of trainers' work within the program for training candidates for creating family forms of upbringing called «Pride» and the gender analysis of the program itself showed that the program content and implementation have signs of the accommodating gender program and features of a hidden curriculum that is capable of reinforcing the harmful gender norms in families and complicating the adaptation of orphaned children and children deprived of parental care.

The expansion of the gender competence concept of social workers taking into account gender-sensitive and feminist approaches, the data obtained was taken into account in developing the training program for shaping social workers' gender competence called «USPIH». The program name is an acronym made up of the first letters of the gender competence elements (translated as awareness, self-awareness, practice, information, and charismatic leadership) and emphasizes competence as a person's ability to carry out successfully his/her professional activities. In the process of implementing the training program were used the research-in-action strategy with an extensive involvement of the parties in the knowledge generation process and of the researchers – in the active participation in the implementing activities.

Analysis of the results confirmed that at the end of the experiment social workers showed a higher level of formation of gender competence than at the beginning and have promoted from gender-blinded to gender-accommodated level. This allows social workers who provide social support services for families with children who lack parental care and orphans to implement interventions based on gender equality. A change in the level of gender competence formation showed that the development of interest in gender issues and the process of forming social workers' gender competence are associated with increasing the level of knowledge and awareness of gender issues, gaining practical skills in using gender tools, developing gender reflection, acceptance of ideas of gender

equality as a personal value, ability to recognize sexism and gender stereotypes, supervised support for gender-sensitive practices.

Recommendations on the transformation of social workers' gender competence-building approaches contain the implementation of long-term programs based on principles of feminist and critical pedagogy, a combination of feminist boundaries with the resilience approach and strengths based practice, cross-disciplinary links, informal education, alignment of practice with the ethical principles of social work using the methods of gender awareness level increase.

The *practical significance* of the obtained research results is that they can be used in:

- *in research activities*: for further scientific development of social workers' gender competence formation issues; deepening knowledge about gender-sensitive and feminist approaches in social work; conducting relevant research on the application of tools for assessing gender inclusion and reorganization of programs or projects in social work;

- *in the educational process*: implementation of the training program for shaping social workers' gender competence called «USPIH» in the educational process of higher education institutions, social services and respective non-governmental organizations; modification and development of curricula on specialty of 231 Social Work; induction of specializations / certificate programs «Feminist social work», «Gender sensitive practice in the context of developing family forms of upbringing»; upgrading the skills of social workers who provide social services for families and children; integration of separate modules into the parenting capacity building program.

Key words: gender competence, gender-sensitive social work, feminist social work, gender analysis, gender stereotypes, family types of parenting orphans and children deprived of parental care.

СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧКИ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Ярошенко А.А. Гендерні упередження кандидатів у замісні батьки: старі нові стереотипи? *Pedagogical concept and its features, social work and linguology: collective scientific monograph* / ed. by V. Shneider. 1st ed. Dallas: Primedia eLaunch LLC, 2020. P. 33-33.

2. Семигіна Т.В., Ярошенко А.А. Гендерні аспекти сучасної соціальної роботи: практика й освіта. *Paradigms of the modern educational process: opportunities and challenges for society: collective scientific monograph* / ed. by V. Shneider. 1st ed. Dallas: Primedia eLaunch LLC, 2019. P. 78-86. (Опрацювання результатів)

3. Ярошенко А.А. Від стереотипів до різноманіття: гендерний аналіз програми підготовки замісних батьків. *Path of science*. 2020. № 6(6). P. 7001-7016.

4. Ярошенко А.А. Замісна сім'я: від мотивації до успішного виховання дітей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Ушинського*. 2020. №. 1(130). С. 162-171.

5. Ярошенко А.А. Соціальна робота і вивчення гендерних питань у просторі рефлексивних практик. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 18. С. 160-165.

6. Ярошенко А.А., Семигіна Т.В. Розпізнати нерівність: гендерний аналіз навчальних матеріалів у соціальній роботі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. 2019. Вип. 32. С. 183-198. (Опрацювання результатів).

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Ярошенко А.А., Семигіна Т.В. Феміністична соціальна робота як професійне інвестування в жіночу солідарність. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 1. С. 13-29. (Опрацювання результатів).

8. Ярошенко А.А. Жінки та ВІЛ: гендерні лінзи здоров'я. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2018. № 2. С. 39-54.

9. Ярошенко А.А. «Голова і шия»: гендерні аспекти бачення моделі сім'ї кандидатами у замісні батьки. *Paradigmatic view on the concept of world science: collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with proceedings of the international scientific and practical conference, Toronto, 21 August 2020. Toronto: European scientific platform, 2020. Vol. 2. P. 36-40.*

10. Ярошенко А.А. От формального равноправия к реальному равенству. *Проблемы социально-ориентированного инновационного развития белорусского общества и профсоюзы: м-лы XXIII межд. науч.-практ. конф., г. Гомель, 8 февраля 2019 г. Гомель: ОДО «Центр оперативной печати», 2019. С.131.*

11. Ярошенко А.А. Соціальна робота: подолання гендерного розриву. *Соціальна робота і сучасність: теорія та практика вирішення проблем учасників і постраждалих у збройних конфліктах: мат-ли ІХ міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 28 березня 2019 р. Київ: ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2019. С. 215-217.*

12. Ярошенко А.А. Феміністична соціальна робота: сестринство і соціальна практика. *Соціальна робота та розвиток мереж соціальної підтримки: конф. молодих науковців, м. Київ, 6 лютого 2019 р. Київ: НаУКМА, 2019. С. 103-106.*

13. Ярошенко А.А. Чи можуть навчальні матеріали у соціальній роботі сприяти гендерній рівності? *Забезпечення сталого розвитку в умовах*

глобалізаційних трансформацій: мат-ли II конф. молодих науковців, м. Київ, 25 травня 2019 р. Київ: АПСВТ, 2019. С. 72-73.

14. Ярошенко А.А. Чому ми не знайомі з феміністичною соціальною роботою в Україні? *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: мат-ли міжн. наук. конф., м. Дніпро, 29-30 березня 2019 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. Ч. 2. С. 157-158.

15. Ярошенко А.А. Шкідливі версії мужності та сталий розвиток: відмова як умова? *Забезпечення сталого розвитку в умовах глобалізаційних трансформацій*: мат-ли конф. молодих науковців, м. Київ, 26 травня 2018 р. Київ: АПСВТ, 2018. С. 86-87.

16. Ярошенко А.А., Семигіна Т.В. Гендерні континууми і їхній потенціал для розвитку соціальної роботи у ВІЛ-сервісі. *Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій*: мат-ли II Всеукр. наук. конф., м. Дніпро, 26-27 жовтня 2018 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2018. Ч. 2. С. 79-81. (Опрацювання результатів).

17. Семигіна Т.В., Ярошенко А.А. Гендерна компетентність соціальних працівників: науковий дискурс. *Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica: der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ΛΟΓΟΣ» zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz, Stuttgart, 5 Juni 2020. Stuttgart: Europäische Wissenschaftsplattform, 2020. B. 2. S. 32-33.* (Опрацювання результатів).

18. Yaroshenko A., Semigina T. Gender issues in social work trainings: ideas for Ukraine. *Development of modern technologies and scientific potential of the world: coll. of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with materials of the international scientific-practical conf., London, 29 July 2019. London: NGO «European scientific platform», 2019. Vol. 4. P. 9-11.* (Опрацювання результатів).

ЗМІСТ

ВСТУП.....	18
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СУЧАСНІЙ СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ.....	29
1.1. Розвиток гендерно чутливого та феміністичного підходів у соціальній роботі як вияв антидискримінаційної практики.....	29
1.2. Сучасні концепції розуміння сутності та компонентів гендерної компетентності.....	45
1.3. Підготовка соціальних працівників до гендерно чутливої практики у контексті професійної підготовки.....	59
<i>Висновки до першого розділу.....</i>	<i>75</i>
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ.....	76
2.1. Дизайн та методологія емпіричного дослідження.....	76
2.2. Специфіка та складники гендерного аналізу.....	97
<i>Висновки до другого розділу.....</i>	<i>111</i>
РОЗДІЛ 3. ГЕНДЕРНИЙ АНАЛІЗ ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ КАНДИДАТІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ СІМЕЙНИХ ФОРМ ВИХОВАННЯ.....	112
3.1. Результати гендерного аналізу змісту і реалізації програми підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання.....	112
3.2. Результати вивчення репрезентацій гендерних уявлень соціальних працівників.....	122
3.3. Результати вивчення гендерних упереджень кандидатів для створення сімейних форм виховання.....	127
<i>Висновки до третього розділу.....</i>	<i>141</i>

РОЗДІЛ 4. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ	
ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ	
ПРАЦІВНИКІВ.....	142
4.1. Складові елементи тренінгової програми формування гендерної компетентності соціальних працівників.....	142
4.2. Результати апробації тренінгової програми формування гендерної компетентності соціальних працівників.....	160
4.3. Перспективи трансформації підходів до формування гендерної компетентності соціальних працівників в Україні.....	184
<i>Висновки до четвертого розділу.....</i>	199
ВИСНОВКИ.....	200
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	205
ДОДАТКИ.....	240

ПЕРЕЛІК СКОРОЧЕНЬ

ВМУРоЛ «Україна» – Відкритий міжнародний університет розвитку людини «Україна»

ДБСТ – дитячий будинок сімейного типу

КМЦСС – Київський міський центр соціальних служб

МАШСР / IASSW – Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи / International Association of Schools of Social Work

Мінсім'ямолодьспорту – Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту

Мінсоцполітики України – Міністерство соціальної політики України

МОН України – Міністерство освіти і науки України

МОП / ILO – Міжнародна організація праці / International Labour Organization

ООН / UN – Організація Об'єднаних Націй / United Nations

ООН Жінки / UN Women – структура Організації Об'єднаних Націй з питань гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок / United Nations Entity for Gender Equality and the Empowerment of Women

Прайд / PRIDE – програма підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання «Ресурси батьків для інформації, розвитку і навчання» / Parent Resource for Information, Development and Education

ССДС – служба у справах дітей та сім'ї

УСПІХ – назва тренінгової програми формування гендерної компетентності соціальних працівників, утворена внаслідок аббревіації складників гендерної компетентності (усвідомлення, самоусвідомлення, практика, інформація, харизматичне лідерство)

ЦСС – центри соціальних служб

ЮНЕСКО / UNESCO – Організація Об'єднаних Націй з питань освіти, науки і культури / United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

ВСТУП

Обґрунтування вибору теми дослідження. Сьогодні гендерна рівність визнається не лише одним із основних прав людини, але й необхідною умовою для досягнення миру, процвітання і сталого розвитку суспільства. Гарантоване припинення всіх форм дискримінації щодо жінок та дівчаток, розширення їхніх прав і можливостей посідають ключові місця в мандаті Організації Об'єднаних Націй (ООН) як завдання, виконання яких сприятиме економічному зростанню і справлятиме суттєвий позитивний вплив у всіх сферах [304].

Зважаючи на те, що Україна у 2020 р. посіла 59-те місце серед 153 країн, які брали участь у міжнародному дослідженні прогресу в досягненні гендерної рівності та подоланні гендерного розриву [229], питання забезпечення гендерного паритету та подолання гендерних стереотипів у нашій країні остаточно не розв'язані. Альтернативна доповідь неурядових організацій про виконання урядом України Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок містить інформацію про те, що в українських родинах залишається нерівноправним розподіл неоплачуваної домашньої роботи і дій із догляду за дітьми. До того ж наразі активізували свою діяльність «просімейні» рухи, які послуговуються антигендерними гаслами та протидіють здійснюваній державою політиці рівності жінок і чоловіків [5; 7].

З огляду на це впровадження гендерно чутливих соціальних послуг стає механізмом, який здатний призупинити відтворення і поглиблення нерівності, а сама соціальна робота розглядається зокрема як політична – спрямована на соціальні зміни [261], що споріднює її з феміністичним рухом. Соціальна робота як практична сфера діяльності заснована на цінностях соціальної справедливості, підтримки й поваги до різноманітності. Міжнародні професійні організації заявляють, що в центрі їхньої роботи перебуває прихильність до дотримання прав людини і повага

до людської гідності. Визнаючи реальність соціальних обмежень та несправедливості, соціальна робота базується на оптимістичному погляді щодо людського потенціалу [227].

Одним із актуальних напрямів розвитку соціальної роботи в Україні є сфера догляду за дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. Наразі відбуваються процеси деінституціалізації, розбудова системи догляду й виховання дітей у сімейному або наближеному до сімейного середовищі [92], реформування інституційних закладів із урахуванням інтересів кожної дитини та потреб громади [143]. Сім'я розглядається як провідний інститут соціалізації дитини, гарант її гармонійного розвитку й задоволення потреб. Сімейне виховання визначається пріоритетним на державному рівні [140] та реалізується шляхом розбудови юридично закріплених форм влаштування дітей: через усиновлення, опіку й піклування, прийомну сім'ю, патронатну сім'ю, дитячий будинок сімейного типу [111; 115].

За оперативними даними Служби у справах дітей та сім'ї (ССДС) обласних та Київської міської державної адміністрації, станом на 1 липня 2020 р. в Україні найбільша кількість дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування (49 218 осіб), виховувалася в родиних опікунів і піклувальників [30]. Згідно з даними Міністерства соціальної політики України (2020), серед причин, які зумовлюють влаштування дітей до закладів інституційного догляду та виховання, – збільшення рівня домашнього насильства й низький рівень відповідального батьківства [143].

Розвиток мережі сімейних форм виховання передбачає, що виконання батьківських обов'язків у таких родиних «професіоналізується»: батьки стають постачальниками соціальних послуг [170], які надаються під соціальним супроводом фахівців у складі міждисциплінарних команд [50; 96]. Це означає, що діяльність як соціальних працівників, так і замісних батьків повинна враховувати етичні стандарти соціальної роботи, згідно з якими фахівці працюють заради посилення інклюзивних громад, у яких

поважають різноманітність і кидають виклик дискримінації, зумовленій зокрема статтю, сексуальною орієнтацією, гендерною ідентичністю [135]. З огляду на це питання підвищення професійного рівня і розвиток гендерної компетентності соціальних працівників, які здійснюють підготовку кандидатів для створення сімейних форм виховання і соціальний супровід таких родин, набуває особливої значущості.

План заходів із реалізації другого етапу Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на період з 2020 по 2022 рр. передбачає впровадження заходів із забезпечення підготовки тренерів для проведення навчання та удосконалення програми підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [109]. Проте питання врахування категорії гендеру як важливого елементу ефективної моделі надання соціальних послуг наразі недостатньо висвітлене у працях українських науковців. Так, всеукраїнське дослідження компетентностей фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей, проведене у 2018-2020 рр. Міжнародним центром розвитку і лідерства, не включає гендерну компетентність до переліку з 26 комплексних здатностей, що охоплюють усі головні обов'язки та цілі діяльності працівників ССДС, центрів соціальних служб та профільних неурядових організацій [10; 11].

Можна констатувати, що для врахування гендерної багатомірності та реалізації гендерно чутливих стратегій існує потреба в дослідженні поширеності гендерних стереотипів і сексистських суджень, які маркують гендерну некомпетентність [70], у поглядах як кандидатів для створення сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, так і соціальних працівників, що їх супроводжують на всіх етапах створення сімейних форм виховання. Адже реалізація гендерно перетворювальних програм у соціальній роботі включає сприяння критичному осмисленню гендерних ролей, норм і динаміки для просування гендерної рівності в основних акторів процесу деінституціалізації. Крім

того, дотепер не було здійснено гендерного аналізу наявних програм підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання включно з практичними аспектами викладання, спрямованого на виявлення прихованого навчального плану.

Обґрунтуванню важливості формування гендерної компетентності фахівців присвячені праці українських науковців, які вивчали різні аспекти цього питання: формування гендерної компетентності соціальних працівників (Т. Голованова [40], О. Остапчук [95], Т. Савків [133]); гендерна компетентність у педагогічній діяльності (О. Бондарчук, О. Нежинська [26], Т. Дороніна [51], Т. Дрожжина [54], І. Мунтян [89]), роль гендерної освіти у підготовці соціальних працівників (О. Гончаренко [41], Т. Семигіна [66]); гендерний аналіз навчальних матеріалів і прихованого навчального плану (О. Кравченко [72], О. Луценко [82], О. Марущенко [84]); гендерний аудит (Л. Максимович, М. Чумало [83]), міжнародний досвід гендерної освіти соціальних працівників (Н. Горішна [43], О. Токменко [150]); інноваційні технології гендерної освіти (Н. Байдюк [13], О. Білоліпцева, О. Рассказова [23], Т. Говорун, О. Кікінежді [165]); гендерна компетентність батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу (О. Полякова, Т. Шевченко [163]); адаптація зарубіжних опитувальників для виявлення гендерних стереотипів (М. Великодна, Г. Віняр [29]) та ін.

Серед чинників, які обумовлюють значимість наведених аспектів, зазначимо такі:

- соціальне замовлення на підвищення професійного рівня соціальних працівників, розширення практики включення гендерного складника до надаваних послуг, розробки й корекції з точки зору антидискримінаційного підходу вже наявних освітніх програм і навчальних посібників у соціальній роботі;

- суперечність між потребою у впровадженні егалітарної моделі відносин, яка характеризує спілкування і взаємодію членів сімей, у які

влаштовуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування, та існуючим рівнем гендерної компетентності соціальних працівників, які займаються підготовкою кандидатів і соціальним супроводом на всіх етапах створення сімейних форм виховання.

Актуальність означеної проблеми, її недостатня теоретична і практична опрацьованість зумовили вибір теми дисертації: «Формування гендерної компетентності соціальних працівників у контексті розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування».

Мета дослідження полягає в теоретичному обґрунтуванні впровадження гендерно чутливої практики у соціальній роботі та розробленні тренінгової програми формування гендерної компетентності для соціальних працівників у контексті розвитку сімейних форм виховання.

Мета дослідження визначила послідовність викладу матеріалу й основні **завдання**:

1. Проаналізувати розвиток гендерно чутливого і феміністичного підходів у соціальній роботі та виокремити основні атрибути феміністичної соціальної роботи.

2. Уточнити суть поняття гендерної компетентності, схарактеризувати структуру та специфіку її формування у соціальних працівників.

3. Здійснити гендерну експертизу програми підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання і визначити їхні гендерні упередження.

4. Виявити репрезентації гендерних уявлень та компетентностей соціальних працівників, які здійснюють підготовку кандидатів для створення сімейних форм виховання.

5. Розробити та апробувати тренінгову програму формування гендерної компетентності соціальних працівників, які здійснюють підготовку кандидатів та соціальний супровід сімейних форм виховання.

Об'єкт дослідження – гендерна компетентність як складова впровадження гендерно чутливої практики соціальної роботи.

Предмет дослідження – формування гендерної компетентності соціальних працівників у контексті розвитку сімейних форм виховання.

Методологічну та теоретичну основу дослідження склали положення теорії феміністичної соціальної роботи (М. Валентіч [305], К. Горей [232], Л. Домініеллі [207], Р. Еял-Лублінг, М. Крумер-Нево [213], Б. Коллінз [203], Е. Маклеод [208]), феміністичної теорії позицій (М. Свігонські [295], С. Хардінг [236]), критичної парадигми (М. Хоркхаймер [245], Н. Фрейзер [217]), андрагогіки (М. Ноулз [255]), теорії амбівалентного сексизму (П. Глік і С. Фіск [226]), теорії гендерних схем С. Бем [21].

Нормативну основу дослідження склали «Сімейний кодекс України» [140], Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» [116], Закон України «Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування» [115], Закон України «Про соціальні послуги» [122], «Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки» [92], «Державний стандарт соціального супроводу сімей, у яких виховуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування» [50], «Державна соціальна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року» [49]. Крім того, було враховано низку міжнародних документів, таких як «Стратегія гендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 роки» [144], рекомендація Ради Європи «Запобігання та боротьба із сексизмом» [61].

Для досягнення мети, виконання завдань дослідження використано комплекс **методів** у межах критичної та інтерпретативної парадигм досліджень у соціальній роботі:

- *теоретичних*: системний аналіз даних джерельної бази для визначення стану розробленості проблеми, інтерпретація отриманих результатів;

- *емпіричних*: включене спостереження, контент-аналіз навчальних матеріалів і висловлювань учасників дослідження, фокусовані групові інтерв'ю, анкетне опитування, тестування (статеворольовий опитувальник С. Бем, короткі варіанти методик оцінювання амбівалентного сексизму по відношенню до жінок і чоловіків П. Гліка і С. Фіск);

- *формуального впливу*: дослідження в дії (впровадження розробленої програми формування гендерної компетентності соціальних працівників).

Для обробки кількісних даних використовувалися методи описової статистики та математичний аналіз. Обробка здійснювалася на персональному комп'ютері за допомогою прикладних пакетів Excel, SPSS Statistics for Windows.

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами, грантами. Обраний напрям досліджень є частиною комплексної дослідницької теми кафедри соціальної роботи та практичної психології Академії праці соціальних відносин і туризму «Розширення спектру послуг у галузі соціальної роботи як складова трансформації соціальної політики в Україні», яка виконується в межах загальноакадемічної теми «Соціально-економічні основи праці в умовах глобалізаційних трансформацій» (державний реєстраційний номер 0116U004347).

Наукова новизна результатів дослідження, отриманих особисто здобувачкою, полягає в тому, що:

вперше розроблено й апробовано тренінгову програму формування гендерної компетентності соціальних працівників «УСПІХ», яка базується на складниках структури гендерної компетентності, теоретичних положеннях андрагогіки, концепції компетентнісного підходу, рамок гендерно чутливої і феміністичної соціальної роботи; запропоновано авторську семикрокову кругову модель аналізу випадку у роботі з методом кейс-стаді; здійснено гендерну експертизу програми підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання «Прайд»; визначено гендерні упередження кандидатів для створення сімейних форм виховання; виявлено

репрезентації гендерних уявлень та компетентностей соціальних працівників, які здійснюють підготовку кандидатів для створення сімейних форм виховання; адаптовано українськомовні короткі версії методик виявлення амбівалентного сексизму П. Гліка і С. Фіск;

уточнено, систематизовано й доповнено визначення і структуру гендерної компетентності соціальних працівників: гендерна компетентність розглядається як здатність бути агентами змін у житті клієнтів у напрямку гендерної рівності, тому, крім мотиваційно-ціннісного, рефлексивного, діяльнісно-операційного, предметно-інформаційного, додатково було виокремлено лідерський її компонент як готовність і здатність соціальних працівників виконувати функції ідейних лідерів/-ок у впровадженні принципу гендерної рівності та формуванні прихильності до гендерного рівноправ'я у клієнтів соціальної роботи; схарактеризовано специфіку формування гендерної компетентності у соціальних працівників;

поглиблено та розширено уявлення про розвиток гендерно чутливого і феміністичного підходів у соціальній роботі; виокремлено основні атрибути феміністичної соціальної роботи (етика соціальної роботи, жіночий рух, феміністичні теорії, гендерний аналіз, «жіночі» питання); визначено такі інструменти оцінки гендерного включення та реорганізації програм або проєктів, як гендерні континууми; окреслено підходи до гендерного аналізу навчальних матеріалів;

набули подальшого розвитку підходи до вдосконалення професійної підготовки соціальних працівників у контексті впровадження ідей гендерної рівності та гендерно чутливої практики; види інноваційних технологій навчання, які застосовуються у викладанні гендерних питань.

Особистий внесок здобувачки в отриманні наукових результатів.

Дисертаційна робота є самостійно виконаним дослідженням, у якому висвітлені власні ідеї та розробки авторки, що дозволили вирішити поставлені завдання. Здобувачка самостійно розробила дизайн дослідження, виконала аналітичний огляд наукових джерел відповідно до теми роботи,

здійснила збирання даних емпіричного етапу дослідження, сформувала базу даних, здійснила статистичну обробку та аналіз отриманих результатів, підготувала матеріали до публікації та написала усі розділи дисертаційної роботи. Основні положення, що характеризують наукову новизну дослідження, теоретичне і практичне значення його результатів, розроблені здобувачкою особисто. У співпраці з Т. Семигіною опубліковано низку праць [137; 138; 178-180; 311], у яких здобувачкою розкрито особливості підготовки соціальних працівників до гендерно чутливої практики і специфіку гендерної компетентності, досвід гендерно чутливої практики соціальної роботи. З наукових праць, виконаних у співавторстві, в роботі використані лише ті ідеї та положення, які є результатом особистого доробку здобувачки. Використані в дисертації ідеї, положення чи гіпотези інших авторів мають відповідні посилання і використані лише для підкріплення ідей здобувачки.

Апробація основних результатів дослідження. Основні теоретичні та практичні результати дослідження було представлено в доповідях і повідомленнях на наукових і науково-практичних конференціях різного рівня, зокрема:

- *міжнародних*: «Соціальна робота і сучасність: теорія та практика вирішення проблем учасників і постраждалих у збройних конфліктах» (м. Київ, 2019 р.), «Проблеми соціально-орієнтованного інноваційного розвитку білоруського общества и профсоюзы» (м. Гомель, Білорусь, 2019 р.), Development of modern technologies and scientific potential of the world (м. Лондон, Велика Британія, 2019 р.), «Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку» (м. Дніпро, 2019 р.), Paradigmatic view on the concept of world science (м. Торонто, Канада, 2020 р.), Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica (м. Штутгарт, Німеччина, 2020 р.);

- *всеукраїнських*: «Забезпечення сталого розвитку в умовах глобалізаційних трансформацій» (м. Київ, 2018, 2019 рр.), «Освіта і наука в

умовах глобальних трансформацій» (м. Дніпро, 2018 р.), «Соціальна робота та розвиток мереж соціальної підтримки» (м. Київ, 2019 р.).

Теоретичне та практичне значення результатів дослідження.

У дослідженні вперше у вітчизняній соціальній роботі ґрунтовно описано структуру феномену гендерної компетентності соціальних працівників з урахуванням гендерно чутливого і феміністичного підходів та доповнено її компонентом «лідерство», що виступає як готовність і здатність соціальних працівників виконувати функції ідейних лідерів/-ок у впровадженні принципу гендерної рівності та формуванні прихильності до гендерного рівноправ'я у клієнтів; унаочнено основні атрибути феміністичної соціальної роботи; обговорено розвиток професійної підготовки соціальних працівників у контексті впровадження ідей гендерної рівності, сутність і види інноваційних технологій навчання відповідно до функцій соціального працівника в роботі з сімейними формами виховання; здійснено гендерний аналіз програми підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання «Прайд»; розроблено і апробовано модель тренінгової програми формування гендерної компетентності соціальних працівників, які здійснюють підготовку кандидатів та соціальний супровід сімейних форм виховання.

Отримані результати можуть бути використані:

у науково-дослідній діяльності: для подальшого наукового розроблення проблеми формування гендерної компетентності соціальних працівників; поглиблення знань про гендерно чутливий і феміністичний підходи у соціальній роботі; здійснення відповідних досліджень у застосуванні інструментів оцінки гендерного включення та реорганізації програм або проєктів у соціальній роботі;

в освітньому процесі: інтеграція розроблених модулів тренінгової програми формування гендерної компетентності соціальних працівників «УСПІХ» до програм підвищення виховного потенціалу замісних батьків, в освітній процес закладів вищої освіти, центрів соціальних служб і

профільних неурядових організацій; для розробки компонентів освітніх програм спеціальності 231 «Соціальна робота» у закладах вищої освіти (як-от «Феміністична соціальна робота», «Гендерно чутлива практика у контексті розвитку сімейних форм виховання») та (або) в межах програм підвищення кваліфікації практиків соціальної роботи.

Публікації. За матеріалами дисертації опубліковано 8 статей, з них 5 статей одноосібно (3 статті – в наукових фахових виданнях України, 1 стаття – у виданні у країнах ЄС/ОЕСР, 2 статті – в колективних закордонних монографіях, 2 статті – в наукових виданнях України) та 10 тез доповідей (6 тез – у збірниках матеріалів конференцій міжнародного рівня, 4 тези – у збірниках матеріалів конференцій всеукраїнського рівня). Провідний внесок за обсягом у матеріалах публікацій належить здобувачці.

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, чотирьох розділів, що включають у себе одинадцять підрозділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, списку використаних джерел (312 найменувань, із них 126 – англійською мовою). Загальний обсяг дисертації становить 270 сторінок, із них 10 сторінок – анотації, 183 сторінки – основного тексту. Робота містить 16 таблиць, 15 рисунків, 6 додатків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В СУЧАСНІЙ СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

1.1. Розвиток гендерно чутливого та феміністичного підходів у соціальній роботі як вияв антидискримінаційної практики

Перед соціальною роботою сьогодні постають складні комплексні питання, пов'язані з особливостями міжгендерних відносин та їхньою роллю в побудові соціально справедливого суспільства. У своїй щоденній діяльності соціальні працівники здійснюють практичну допомогу клієнтам, які потерпають від проблем, що закорінені у нерівноправ'ї, в тому числі гендерному. Сучасна концептуалізація соціальної роботи як фахової діяльності є за своєю суттю профеміністською, орієнтованою на протидію гендерній дискримінації. Вона відповідає «Стратегії гендерної рівності Ради Європи на 2018-2030 роки», у якій наголошено, що наразі неабиякого значення набуває «глибока прихильність до *де-факто* рівності між жінками та чоловіками на всіх рівнях та у всіх сферах разом із розширенням прав жінок та викоріненням сексизму і гендерних стереотипів» [144, с. 13].

Важливою компонентою практики соціальних працівників в Україні можна вважати сприяння дотриманню правових норм задля усунення обмежень, які несуть у собі дискримінаційне навантаження на жінок. Відповідно до «Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року» політика гендерного інтегрування в усіх сферах життя і за всіма напрямками суспільного розвитку та поліпшення становища жінок у тих сферах, де існує нерівність, є основою забезпечення гендерної рівності та сталого розвитку суспільства [49]. Зокрема подолання гендерних стереотипів належить до пріоритетів, виконання яких упровадить принцип забезпечення гендерного рівноправ'я.

У цьому дослідженні використано визначення поняття «гендер», запропоноване структурою Організації Об'єднаних Націй із питань

гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок (ООН Жінки), згідно із яким під гендером розуміють соціальні атрибути та можливості, які асоціюються з належністю до чоловіків і жінок, взаємовідносинами між ними, а також усередині груп жінок і чоловіків. Ці атрибути, можливості й відносини вважаються соціально сконструйованими й засвоюються у процесі соціалізації – вони визначають, що саме очікується, дозволяється і поціновується у жінках і чоловіках у певний час та певному соціокультурному контексті. Дотепер у соціумі існує нерівність між жінками й чоловіками на користь останніх у таких сферах, як розподіл обов'язків, вид діяльності, доступ до ресурсів і контроль над ними, ухвалення рішень [204].

Незалежно від сприйняття свого суспільного становища чоловіки як група все ж таки мають більшу владу над жінками як групою, вважає М. Кімел (2000), тому будь-яке адекватне пояснення гендеру має зважати не тільки на гендерну відмінність, а й на чоловіче домінування [68]. У багатьох культурах до сьогодні біологічні відмінності між статями інтерпретуються в певний спосіб, перетворюючись на соціальні очікування щодо того, які моделі поведінки та види діяльності вважаються для них відповідними, та якими правами, ресурсами й повноваженнями вони мають володіти. Як зазначає Г. Гупта (2000), «звичаї та практики, пов'язані з чоловічими й жіночими ролями і сексуальністю, у багатьох суспільствах сьогодні компрометують права та свободи людей» [234, с. 92]. З огляду на це пошук шляхів упровадження ефективних соціальних інтервенцій вимагає порушення нешаблонних і незручних питань про гендерні проблеми загалом і потреби дівчат і жінок зокрема, а також поступок і змін у поведінці тих, кому належать влада й ресурси [242].

Антидискримінаційна парадигма відображена в міжнародних фахових стандартах соціальної роботи, теоретичних підвалинах феміністичної соціальної роботи і в міжнародних стандартах підготовки соціальних працівників [135]. Міжнародні професійні організації, такі як Міжнародна

асоціація шкіл соціальної роботи (МАШСР), Міжнародна рада з питань соціального забезпечення (МРСЗ), Міжнародна федерація соціальних працівників (МФСП), пріоритетними напрямками соціальної роботи визначають узгодження діяльності в цілому та впроваджуваних програм зокрема із ініціативами зі сталого розвитку. У своїй діяльності вони спираються на чотири стовпи (або теми): (1) сприяння соціальній та економічній рівності; (2) просування ідей цінності людей та поваги до їхньої гідності; (3) підтримка сталого розвитку громад і навколишнього середовища; (4) посилення визнання важливості людських відносин. Для аналізу проблем клієнтів, що репрезентують нерівність, та застосування втручань соціальні працівники послуговуються різноманітними теоретичними рамками й підходами, серед яких чільні місця займають гендерна і соціальна інклюзія, емпauerмент, перспектива сильних сторін, захист прав [227].

Четвертий стовп – «посилення визнання важливості людських відносин» – вказується як стрижневий елемент для розуміння ролі соціальної роботи й соціального розвитку [228]. Формування і якість стосунків між соціальними працівниками й отримувачами послуг стає інструментом досягнення соціальних змін. Соціальні працівники грають вирішальну роль і несуть відповідальність за надання допомоги клієнтам у позитивному використанні влади через взаємодію з їхніми сім'ями, громадами та суспільством, щоб діяти в інтересах справедливості й розвивати соціальні мережі задля майбутнього [292].

На визнанні інтерсуб'єктивності та взаємозв'язку людської гідності й прав людини наголошується у «Глобальній декларації етичних принципів соціальної роботи» (2018), розробленій МАШСР і МФСП для досягнення найвищих стандартів професійної доброчесності соціальних працівників. Вона містить дев'ять принципів етики, серед яких провідні місця посідають визнання гідності людини й дотримання її прав та сприяння соціальній справедливості, праву на самовизначення й участь. Ідеал автономності й

незалежності людини, яким його конструюють ліберальні теорії, наразі змінюється на визнання вразливості як універсальної частини людського стану, йдеться у варіанті Декларації, розробленому МАШСР. Натомість як соціальні працівники, так і їхні клієнти вбудовані в суспільство й залежні від соціально-політичних, економічних та культурних структур і звичаїв. Тому важливими складниками соціальної роботи є розкриття й визнання соціальними працівниками вразливостей власних і тих людей, заради яких вони працюють, прагнення до емпатійних відносин, протистояння дискримінації (у тому числі за ознакою гендерної ідентичності), намагання кинути виклик переконанням та діям, спрямованим на знецінення або стигматизацію себе чи інших [135].

Гендерно чутлива соціальна робота відкидає нерівне ієрархічне позиціонування, за якого соціальні працівники перебирають на себе домінуючу роль і вважаються носіями влади та експертних знань, а клієнти – носіями проблеми, що віддзеркалює традиційне дихотомічне мислення. Як вважає В. Лескошек (2009), кожна ситуація повинна розглядатися соціальним працівником як окрема, тому узагальнення, поспішні оцінки, категоризації, колективістські інтерпретації особистих проблем клієнтів повинні виключатися з практики. Важливо вміти побачити проблему саме так, як її представляє клієнт. Для впровадження змін необхідно знайти нову лексику, яка б унеможливила дискримінаційні значення, які стали частиною словника професіоналів [262].

Варто констатувати, що соціальна робота – це сфера, де жінки становлять більшість з-поміж тих, кому надають послуги і хто ці послуги надає. Соціальна робота, за С. Гіксом (2015), належить до професій, які знецінюються соціумом, позаяк вона асоціюється з піклуванням та доглядом [239], що стереотипно вважають «жіночою справою». Попри горизонтальну гендерну сегрегацію у галузі, позитивної кореляції між кількістю жінок, задіяних у соціальній роботі, та наявністю у них важелів впливу на інституційному рівні все ж не простежується. Це дозволило

Б. Макфейл (2004) зауважити, що коректно буде охарактеризувати соціальну роботу як професійну галузь, де над жіночою більшістю домінує чоловіча меншість [268]. Такий стан речей употужнює нерівність і всередині професії. До того ж, відтворюючи гендерне гноблення та нерівність у своїх стосунках, одні жінки можуть утискати інших [207], що відбивається на відносинах як між колегами, так і з клієнтами.

Важливість урахування гендерних аспектів у соціальній роботі висновується також із того, що вона тісно пов'язана з жіночим рухом. Адже діяльність перших соціальних працівників, серед яких переважали жінки, полягала не тільки в благодійній допомозі незаможним жінкам, але й впливала на соціальну політику. З огляду на це неабиякого значення набуває знайомство з історією соціальної роботи та фемінізму задля переосмислення місця жінок у становленні та розвитку професійної галузі.

У цьому дослідженні авторка спирається на визначення фемінізму, запропоноване Б. Гукс (2015): «Фемінізм – це рух задля того, щоб покласти край сексизму, сексистській експлуатації та гніту. <...> Це визначення вказує на те, що взагалі сексистські погляди та дії є проблемою, незалежно від того, хто їх увічнює: жінка або чоловік, дитина або дорослий. Воно [визначення] також досить широке, щоб включати розуміння системного інституціоналізованого сексизму» [243, с. 1]. У такому контексті феміністичну соціальну роботу можна розглядати як професійний внесок у сестринство і процес викорінення сексизму [174].

Підтримка відносин, які сприяють збільшенню самостійності користувачів послуг, упровадженню неієрархічного колегіального управління, а також здійснення аналізу владних відносин між соціальними групами та у площині міжособистісної взаємодії є складниками *феміністичної* соціальної роботи (англ. *feminist social work*). Як сучасна концепція соціальної роботи, яка почала набирати обертів у країнах Західної Європи, США й Канаді починаючи з 1970-х років, вона базується на твердженні, що нерівний гендерний розподіл прав і можливостей зумовлює

соціальні й особисті проблеми, з якими стикаються жінки й дівчата, включно з різними формами гноблення й утисків.

Упровадження і розвиток феміністичної соціальної роботи перетинається з траєкторіями соціальної роботи, фемінізму та жіночого руху, а відтак важливо розрізнати фемінізм і жіночий рух. Точки дотику між ними Р. Брандвейн (1985) вбачає такі. Фемінізм являє собою теоретичні конструкти, які репрезентують альтернативні структури мислення, що кидають виклик панівній у суспільстві гендерній ідеології. Жіночий рух – це колективна спроба здійснити соціальні зміни, яка спирається на певну ідеологію та систему переконань, включаючи різноманіття організацій із відмінними (або навіть конфліктними) цілями та стратегіями [197].

Індивідуальні та соціальні перетворення, спричинені зміною поглядів на ролі жінок і чоловіків у суспільстві, зазначає М. Фріман (1990), є свідченням впливу фемінізму на приватне життя й публічні структури. Феміністична теорія вплинула і на способи, у які знання про індивідів та суспільство здобуваються і використовуються. Фемінізм трансформує як соціальну думку, так і соціальні дії, тому постає потреба в перегляді навчання і практики соціальної роботи з урахуванням нових знань про жінок, а також у знаходженні нових інтерпретацій попередніх теорій і поглядів на місце жінки в суспільстві [218].

Феміністична соціальна робота керується новим розумінням соціальної нерівності, соціальних норм та соціальних наслідків глобалізації і являє собою, за визначенням С. Кемп і Р. Брандвейн (2010), «багатовимірний, динамічний, складний організм» [254, с. 341]. На думку Б. Коллінз (1986), як фемінізм, так і соціальна робота орієнтовані на емансипацію людей та досягнення рівності в суспільстві [203]. Феміністична практика в соціальній роботі розглядалася як «консультування жінок жінками для жінок» [305, с. 75], яке відповідає таким характеристикам: рівноправне, активне, відкрите, орієнтоване назовні, фокусоване на сьогоднішні, включає поведінкові зміни. Практика соціальної роботи, зосереджена на жінках,

сприяє розумінню спільного та відмінного між жінками [235], включає вивчення специфічного досвіду жінок, який можна вважати складником феміністичного аналізу [273]. За таких умов спрямованість діяльності фахівців має подвійну мету: зміну людини і трансформацію її навколишнього соціального середовища [284].

Вагомий внесок у розвиток феміністичної соціальної роботи зробила Л. Домініеллі (2002), чії публікації сприяли інституціоналізації цієї структурної парадигми соціальних інтервенцій, відповідному теоретизуванню і включенню її до наукового дискурсу [207; 208]. Соціальна робота, з її точки зору, поділяє низку ознак фемінізму, а саме: прагнення соціальної справедливості, бажання ініціювати особистісні зміни та залучення клієнтів до процесів ухвалення рішень щодо свого майбутнього.

На переконання Л. Домініеллі (2002), феміністична соціальна робота визначає жіночий досвід як вихідну точку аналізу, фокусується на зв'язку між становищем жінки в суспільстві та її життєвими труднощами (включно із різними формами тиску й гноблення), відповідає на конкретні потреби жінки, вибудовує егалітарні стосунки у взаємодії «клієнт – соціальний працівник» і звертається до структурних нерівностей [207]. Феміністки змогли довести, як вважає Л. Домініеллі і Е. Маклеод (1989), що проблеми, які потрібно розв'язати, закорінені не в жінках, а в соціальних відносинах, які впливають на можливості жінок [208].

З метою розмежування феміністичної соціальної роботи від традиційних практик соціальної роботи Р. Еял-Лублінг і М. Крумер-Нево (2016) вказують на чотири аналітичних принципи феміністичної соціальної роботи: (1) гендерний аналіз; (2) усвідомлення владних відносин; (3) аналіз соціальних служб як структур пригнічення; (4) використання феміністичної мови [213]. Останній принцип відкриває перед жінками нову феміністичну епістеміологію та допомагає виявити витoki власних інтерналізованих стереотипів, пов'язані з вживанням дискримінаційних понять [284].

З нашої точки зору, можна виокремити п'ять основних атрибутів феміністичної соціальної роботи, які становлять її підґрунтя, водночас розкриваючи переваги такого підходу (рис. 1.1).



Рис. 1.1. Складники та переваги феміністичної соціальної роботи (авторська розробка)

Включення феміністичної перспективи в соціальну роботу сприяло еволюції у цій галузі, яка сталася в минулі десятиліття. Соціальні послуги спрямувалися на: підтримку різноманітності та гендерної інклюзивності; розширення соціально-політичного оточення клієнтів; наснаження жінок на активне розв'язання власних проблем і самонаснаження; знаходження й урахування сильних сторін жінок; інклюзію гендерно нонконформних людей; психологічну допомогу постраждалим від гендерно зумовленого насильства й застосування феміністичної психотерапії. Важливим кроком було й спрямування аналізу планування інтервенцій у вразливих групах через відхід від дихотомії «чоловік – жінка» і визнання гендерної різноманітності, а також відмінності між самими жінками й самими

чоловіками, що сприяло гендерній інклюзії та охопленню «небінарних» людей.

Проте, як зазначає М. Валентіч (2015), деякі з соціальних працівників більше не визнають впливу фемінізму на їхню практику, інші ж не вважають себе феміністками/-тами. Це спричинено тим, що на початку 2000-х років багато з того, що раніше було предметом суспільних дискусій, стало панівною тенденцією, відтак молоді соціальні працівники не надто обізнані з еволюцією в соціальній роботі, яка сталася завдяки включенню в неї феміністичної перспективи [305]. Схожі думки висловлюють С. Даєр та Ф. Гард (2018), підкреслюючи, що соціальні працівники використовують інструменти феміністичної роботи, проте не вважають себе феміністками/-тами [210]. Не в останню чергу така ситуація пов'язана з тим, що нерідко соціальні працівники не володіють достатніми знаннями про причини гендерної нерівності й історію руху за права жінок укупі зі стереотипним баченням фемінізму як третього «зла» після фашизму та комунізму [302].

Справді, такий напрям соціальної роботи вимагає від фахівця ґрунтовної теоретичної підготовки, адже термін «фемінізм» є парасольковим і покриває широке розмаїття течій жіночого політичного руху [205]. Кожна з ідеологічних гілок сучасного фемінізму по-своєму пояснює та інтерпретує події; до того ж бачення шляхів розв'язання проблем, реалізації соціальної політики й упровадження соціальних програм можуть суттєво різнитися [306]. Тож незбіги в судженнях про поняття рівності жінок і щодо того, які саме зміни в їхньому житті мають бути досягнуті, стають предметом дискусій.

З-поміж наявних підходів феміністичного континууму в соціальній роботі найпоширенішими вважають радикальний і ліберальний.

Соціальні працівники, які у своїй роботі спираються на теоретичні засади *ліберального* фемінізму, виступають за рівність можливостей і автономію жінок. Ліберальні феміністки вважають, що гарантом забезпечення свободи як фундаментальної цінності повинна бути держава.

Причини проблем клієнтів вони вбачають у дефіциті особистої та політичної автономії, яка повинна включати самостійний вибір способу життя, участь у процесах демократичного самовизначення, відсутність примусового втручання та можливість бути співтворцем власних життєвих умов. Тому інтервенції відбуваються у напрямку визначення і сприяння широкому спектру умов, які забезпечують автономію жінкам, а також включають корекцію індивідуального дефіциту.

З точки зору *радикальних* феміністок, необхідною умовою соціальних перетворень є заміна патріархатних соціальних структур та інститутів. Вони стверджують, що гноблення жінок чоловіками є фундаментальною, найбільш поширеною та глибоко вкоріненою формою утиску, яка слугує моделлю для інших форм дискримінації. За такого підходу жінки мають більше спільного з іншими жінками (навіть якщо вони належать до різних суспільних прошарків), ніж із чоловіками, тому особливого значення набуває надання соціальних послуг жінками жінкам. Різноманітні втручання відбуваються на рівні соціальних відносин, більших інституційних систем і структур патріархатного суспільства [192; 232; 284].

Зазначені феміністичні напрями спираються на майже одні й ті самі методи (розробка та лобювання законів, організація груп підтримки, створення кризових центрів, притулків, консультування), проте розходяться в базових твердженнях, оцінці причин проблем і фокусах інтервенцій. Крім того, дослідження М. Фріман (1990) продемонструвало, що залежно від прихильності до того чи іншого напрямку фемінізму проблеми жінок сприймалися як більш чи менш тяжкі. Однак загалом соціальні працівники, які підтримували феміністичні погляди, більш серйозно ставилися до проблем жінок, ніж ті фахівці, які себе не зараховували до симпатиків фемінізму [218]. Зауважимо, що попри те, що послуги і втручання в соціальній роботі різних феміністичних спрямувань можуть суттєво різнитися за змістом, вони зазвичай дотичні на рівні ключових тверджень.

Констатуючи, що фемінізм завжди вмещував широкий спектр думок, Л. Домінеллі (2002) вважає, що, незважаючи на їхню фрагментованість і розмаїтість, існує низка принципів, які поділяють більшість феміністок, а саме: інтеграція особистих і політичних вимірів життя; повага до різноманітності щодо жінок; пошук більш рівноправних форм соціальних відносин; трансформація існуючого соціального порядку [207]. Серед додаткових об'єднувальних феміністичних маркерів інші дослідники вказують такі: протидія гендерній ієрархії, ідентифікація з соціальною групою жінок, а також переконання в тому, що роль жінки є соціально сконструйованою, а тому може бути змінена [264].

Дослідниці С. Кемп і Р. Брандвейн (2010) окреслили п'ять переконань стосовно феміністичної теорії та активності в соціальній роботі, які з'являлися поступово, в різні хвилі фемінізму під впливом соціальних змін і можуть розглядатися як наріжні: зобов'язання щодо інклюзії та емпатуерменту жінок; особисте й професійне інвестування в жіночу солідарність; увага до розподілу влади та релевантності жіночого досвіду; відмова від бінарності (наприклад, між особистим і політичним, коли особисте є політичне); наголос на практиці, взаємозв'язку між щоденними діями, критичною рефлексією та соціальними змінами [254].

Розглядаючи інтеграцію феміністичних теорій у практику групової соціальної роботи, К. Солнієр (2000) зауважує, що для підвищення гнучкості та чутливості при застосуванні теорій соціальні працівники повинні бути ознайомлені з різними відгалуженнями фемінізму, кожне з яких базується на власній політичній і філософській перспективі та по-своєму пояснює структуру й динаміку жіночого досвіду в межах суспільно-політичної та міжособистісної гендерної ієрархії. Результати дослідження застосування фасилітаторами базових положень п'яти гілок феміністичної теорії у роботі з групами показали, що в одних випадках практика допомагала жінкам розглянути витoki їхніх інтерналізованих стереотипів, в інших – заохочувала до участі в соціально активних діях. Важливим є

усвідомлення соціальними працівниками подвійної спрямованості діяльності – як на зміну людини, так і на включення навколишнього соціального середовища в цілі соціальної роботи [284].

Отже, соціальні працівники різних феміністичних течій під час розробки інтервенцій керуються підходами, які можуть мати принципові відмінності в розумінні ефективності втручання і того, які зміни в результаті повинні статися. З огляду на варіативність феміністичної практики слухним видається знаходження феміністичних рамок, здатних солідаризувати соціальних працівників, які уможливають спільні дії та порушують питання про створення адекватних інструментів для колективної співпраці [176; 254]. За таких умов толерантність до розмаїття досвіду й ідеологічних позицій соціальних працівників виявляється не менш значущою, ніж по відношенню до клієнтів.

Феміністична практика вимагає від фахівця бути відкритим та реляційним до інших способів пізнання та бачення, узгоджується з мультисистемним структуралістським підходом, який доповнює та розширює перспективу сильних сторін [247]. Дослідження К. Горей (2002) містить слушну думку, що феміністичні методи втручання виявилися ефективнішими порівняно з інтервенціями інших теоретичних орієнтацій соціальної роботи [232]. При цьому в багатьох випадках феміністична соціальна робота подібна до підходу резілієнс, за якого вона являє собою швидше світогляд і політичну позицію соціального працівника по відношенню до клієнтських систем, аніж конкретний практичний інструмент для певного втручання [307].

Профеміністичну й антисексистську спрямованість містить і соціальна робота з чоловіками [207]. Наразі, за влучним виразом М. Кіммела (2000), «настав час унаочнити гендер для чоловіків» [68, с. 9]: відбувається активне залучення чоловіків у соціальну роботу як союзників жінок і розширення їхньої участі в гендерному мейнстрімі [188], охоплення соціальними послугами чоловіків, які не належать до уразливих груп [256]. Поступове

усвідомлення чоловіками вигоди від альянсу з жінками для задоволення спільних інтересів і створення нових цінностей стає опорою для побудови інтервенцій. Феміністичні практики роботи з чоловіками протистоять патріархатній позиції маскулінного права, порушують питання впливу шкідливих версій мужності на міжгендерні відносини й нового визначення соціальних норм та ролей чоловіків і жінок у суспільстві [177].

Слід враховувати, що феміністами/-ками можуть бути як жінки, так і чоловіки, а «феміністичними» називають не просто програми з підтримки жінок, а й такі, що мають на меті трансформацію гендерного дисбалансу у владних повноваженнях заради загальнолюдського блага [303]. Йдеться про розвиток альтернативних форм влади, зосереджених на використанні індивідуальних і колективних сильних сторін жінок і чоловіків для досягнення спільних цілей без примусу й домінування: влада як рух до змін (англ. power to), влада як партнерство (англ. power with), влада як стійкість (англ. power from within) [248].

Феміністичні принципи соціальної роботи, описані Л. Домінеллі (2002), створюють основу для інтеграції феміністичної теорії та практики в соціальній роботі й демонструють гендерні відмінності у фокусах інтервенцій [207]. Феміністичні принципи соціальної роботи з жінками включають охоплення втручанням жінок на індивідуальному й соціальному рівнях. Визнання актуальності принципу «особисте є політичним» на макро-, мезо- та мікрорівнях практики дозволяє переосмислити приватні проблеми жінок із позиції суспільних питань і шукати їхні колективні розв'язання. Жінки розглядаються як активні суб'єкти, здатні власноруч ухвалювати рішення у всіх аспектах їхнього життя. Вагомим чинником запобігання відтворенню нерівних владних відносин між групами жінок є визнання різноманітності жінок й усунення привілеїв певних груп жінок.

У роботі з чоловіками важливим є визнання того, що вони мають привілеї завдяки своєму гендеру, проте такий нерівноправний гендерований розподіл влади має для них негативні наслідки через того, що структурні

обмеження зумовлюють поведінкові практики і брак емоційного зростання. Соціальні працівники сприяють переосмисленню маскулінності у напрямку егалітарності, прийняттю чоловіками відповідальності за свою поведінку та усвідомленню ними зв'язку між чоловіками, які пригнічують інших, і тими, хто відсторонюється від проблеми несправедливих соціальних стосунків. Визнання різноманітності чоловіків дозволяє подивитися на них крізь призму належності до різних груп і рівнів привілейованості [207].

Гендерна рівність не означає, що всі мають бути однаковими: визнання різноманітності жінок і чоловіків співвідноситься з наданням їм рівних прав, обов'язків і можливостей. Емпауермент пов'язують із набуттям жінками влади й контролю над власним життям, умінням чітко артикулювати й активно відстоювати свої потреби та інтереси [204]. Рух у напрямку «перетворювального партнерства» включає вирівнювання балансу не тільки владних повноважень, але й відповідальності, адже для багатьох чоловіків інтерес до гендерних питань базується на стурбованості щодо наслідків нерівності для жінок і дівчат, які є поруч у їхньому житті. Надання чоловікам більшого доступу до участі у сфері охорони здоров'я жінок і дівчат, пренатального супроводу й догляду за дітьми створює умови для розширення простору, який сприяє трансформації поглядів [269].

Феміністична перспектива вплинула і на втручання під час роботи з сім'ями у клінічній соціальній роботі: було переглянуто не тільки підходи до того, у який спосіб і які саме послуги (консультування, психотерапії) надаються, але й шляхи підготовки фахівців. Втручання не обмежується лише вивченням динаміки всередині сім'ї – воно враховує зовнішні фактори, які по-різному впливають на членів родини або обмежують їх. Зокрема увага приділяється тому, у який спосіб гендерний конструкт неоднаково організовує життя чоловіків і жінок, коли жінки частіше потрапляють у не вигідне становище [263].

У роботі з клієнтками використовується феміністичне усвідомлення, яке сприяє депатологізації й зменшенню проявів самозвинувачення [213].

На думку П. Грін (1979), в осіб, які рухаються у напрямку фемінізму, відбувається трансформація свідомості: вони використовують феміністичну лексику, замислюються над питаннями сексизму й дискримінації. За висловом дослідниці, фемінізм є більшим, ніж філософія чи ідеологія – він є «словником мотивів» із потужною груповою підтримкою. Феміністична свідомість не є монолітною або одновимірною – кожен і кожна по-своєму привносить фемінізм у тлумачення повсякденного життя [233]. Звільнення клієток від хибної інтерналізації почуття провини відбувається за умови контекстуалізації утиску як прояву владних відносин, зауважують Дж. Пайпер і С. Трейгер (2010) [276]. На їхню думку, кожен фахівець повинен поставити перед собою обов'язкове запитання: чи є він/вона агентом соціальних змін? Розвиваючи стосунки з клієнтом на основі рівноправ'я та співпраці, соціальні працівники мають унікальну можливість кинути виклик шкідливим суспільним нормам, сприяти розширенню арсеналу життєвих виборів і можливостей клієнтів.

Виклик, кинутий патріархальному розподілу ролей у сімейній системі, є одним із основних положень феміністичної терапії і консультування [231], з яким погоджуються і фахівці, що не вважають себе симпатиками фемінізму. Проте останнім часом лунають критичні зауваження до феміністичної психотерапевтичної практики з сім'єю, серед яких задають тон дві думки. Перша полягає в тому, що феміністичній критиці бракує емпіричного обґрунтування, а друга – нібито феміністичний підхід сприяє встановленню альянсу з жінками за рахунок чоловіків. Проте вивчення проблеми взаємозв'язку між феміністичними принципами та терапевтичним союзом засвідчили, що феміністичні принципи впливають на покращення терапевтичних стосунків із клієнтами-чоловіками [310].

Феміністичні рамки сприяють спрямуванню зусиль соціальних працівників на мінімізацію організаційних і бюрократичних перешкод в отриманні належних соціальних послуг, адже бюрократія та тривалі й неефективні процедури під час надання послуг розглядаються як структури

пригноблення [213]. Феміністичні парадигми знаходять застосування не лише у практиці, а й у дослідженнях із соціальної роботи та в підготовці соціальних працівників. Так, М. Чартер і К. Могро-Вілсон (2018) зробили спробу дослідити «парадоксальні стосунки» з фемінізмом у студентів магістратури із соціальної роботи, коли студенти підтримують феміністичні гасла, але вагаються, чи визнавати себе феміністами/-ками [200].

Феміністичний підхід сполучається з підходом резілієнс: підходи доповнюють один одного і забезпечують сталу концептуальну та емпіричну основу для втручання. Феміністична практика за таких умов розглядається як організаційна концептуальна основа та інструмент розширення можливостей жінок із уразливих груп. Інтеграція резілієнс- і феміністичного підходів забезпечує міцну основу для ефективних інтервенцій, особливо коли це стосується випадків надання послуг клієнткам, які мають травмівний досвід [259].

Для впровадження гендерних складників у практику соціальної роботи дослідники пропонують низку підходів. Гендерний підхід закріплюється чинною законодавчою базою [173] і полягає у включенні гендерної перспективи та гендерного аналізу до всіх етапів розробки, реалізації та оцінювання проєктів, стратегій і програм [112]. Такий підхід поділяють на гендерну інтеграцію та гендерний мейнстрімінг. Гендерна *інтеграція* зосереджена на розробці, аналізі, моніторингу та оцінюванні програм із урахуванням гендерних чинників, тоді як гендерний *мейнстрімінг* спрямований на комплексне включення гендерних питань до організаційних процесів та політик, які тривають і після завершення певного проєкту [246]. Це повною мірою стосується і конкретних втручань соціальної роботи, і організації надання соціальних послуг.

Таким чином, феміністична соціальна робота є сучасним динамічним напрямом, який має постійно оновлюваний репертуар концептуалізацій і технік, що дозволяють ефективніше розв'язувати професійні завдання.

1.2. Сучасні концепції розуміння сутності та компонентів гендерної компетентності

Сучасна соціальна робота покликана протидіяти соціальній нерівності в суспільстві, зокрема гендерному дисбалансу. Проте, на думку Л. Домінеллі (2002), нерідко соціальні працівники не приділяють достатньої уваги структурним причинам скрутного становища жінок, очікуючи від них стійкості у розв'язанні проблем у суворих соціальних умовах [207]. Відтак соціальні працівники повинні бути здатними в належний спосіб артикулювати гендерні проблеми й мати високий рівень гендерної компетентності, яка є необхідною умовою успішного впровадження гендерних питань і формується завдяки застосуванню гендерного підходу [223]. Ті знання та навички, які дозволяють ідентифікувати й переглянути гендерні стереотипи у практиці соціальної роботи, стають необхідними складниками кваліфікації сучасного фахівця [151].

У трактуванні змісту поняття «гендерна компетентність» існують певні розбіжності – вони віддзеркалюють структуралістські, етнометодологічні, дискурсивні та інші теорії концептуалізації гендеру.

Західні дослідники здебільшого використовують близьке за змістом поняття, а саме *компетентність із упровадження гендерної рівності* (англ. *gender equality competence*). Йдеться про навички, якості та поведінку, які дозволяють фахівцям ефективно інтегрувати гендерні питання у свою діяльність. Компетентність передбачає оволодіння на теоретичному і практичному рівнях різноманітними інструментами, які використовуються у процесі включення гендерного складника в технології соціальної роботи, і спирається на переконання, що жодна політична або організаційна дія не є гендерно нейтральною й у різний спосіб впливає на чоловіків і жінок [212].

Рекомендації Європейського інституту з гендерної рівності містять складники компетентності щодо впровадження гендерної рівності: прихильність, методичну експертизу та спеціальні знання. *Прихильність*

означає визнання гендерної рівності як цілі організації, так і власної роботи; прийняття особистої відповідальності за впровадження гендерного підходу у професійній діяльності. *Методичні навички* передбачають здатність упроваджувати гендерну проблематику за допомогою відповідних методів та інструментів, а також виявляти, отримувати і використовувати в роботі необхідні дані з розбивкою за ознакою статі. *Спеціальні знання* включають як теоретичне розуміння гендеру як соціальної конструкції, так і поглиблене знання гендерних відносин як соціальних структур. Вони охоплюють знання емпіричних фактів про гендерні аспекти в галузі політики та діяльності організації, а також здатність правильно класифікувати та інтерпретувати факти та дані з розбивкою за ознакою статі [250].

Гендерна компетентність, згідно з визначенням Центру гендерної компетентності Берлінського університету ім. Гумбольдта, трактується як здатність людей визнавати гендерні виміри у своїх робочих та політичних сферах і концентруватися на них задля досягнення гендерної рівності та включає намір, знання і здатність. *Намір* пов'язаний із мотивацією працювати над досягненням гендерної рівності та робити внесок у впровадження гендерного підходу, що вимагає чутливості до гендерних відносин та (потенційних) дискримінаційних структур. *Знання* охоплюють інформацію та спеціальні знання з гендерних аспектів у відповідній предметній області або політичній галузі, включають фундаментальні результати жіночих / чоловічих студій і гендерних досліджень. *Здатність* передбачає включення гендерних аспектів як стратегії й застосування її в контексті роботи, інтеграцію гендерних перспектив у галузь політики та поєднання з предметними сферами за допомогою інструментів гендерної інтеграції задля впровадження гендерної рівності [223].

Рамки гендерної компетентності фахівців у сфері планування сім'ї, розроблені Агентством США з міжнародного розвитку (USAID), окреслюють знання, навички та відносини у шести сферах, за допомогою яких можна зменшити упередженість по відношенню до клієнтів і

збільшити їхній доступ до послуг: (1) застосування гендерно чутливої комунікації; (2) просування індивідуального підходу; (3) підтримка законних прав і статусу клієнтів; (4) залучення чоловіків як партнерів та користувачів послуг; (5) сприяння позитивній комунікації у парі та кооперації в ухваленні рішень; (6) протидія гендерно зумовленому насильству [260]. Такий підхід видається досить широким і компромісним з огляду на потребу врахування індивідуального та колективного складників у забезпеченні гендерно чутливої практики.

Дослідники А. Блікгеузер і Г. Вон Барген (2007) вважають, що гендерна компетентність є закликом до дії для фахівців, а саме ключовою кваліфікацією і важливою передумовою успішного впровадження і реалізації гендерних стратегій рівності, забезпечення зміни дискримінаційних структур і відкриття нових перспектив для жінок і чоловіків. Гендерна компетентність включає розуміння гендеру як соціальної категорії та категорії аналізу, здатність до рефлексії щодо власних гендерної ідентичності й ролі, знання про гендерну політику і стратегії, інструменти гендерного мейнстрімінгу [196].

Ми поділяємо позицію І. Кльоциної (2007), яка трактує гендерну компетентність як соціально-психологічну характеристику, що дозволяє особистості не бути суб'єктом і об'єктом ситуацій гендерної нерівності. Це здатність особистості бути ефективною в сфері гендерних відносин, адекватно розпізнавати ситуації гендерної нерівності й відповідно в них реагувати (помічати ситуації гендерної нерівності; протистояти сексистським, дискримінаційним діям і впливам; самим не створювати ситуації гендерної нерівності). Гендерна компетентність включає: *знання* про існуючі ситуації гендерної нерівності, а також чинники та умови, що їх спричиняють; *вміння помічати й адекватно оцінювати* ситуацію гендерної нерівності в різних сферах життєдіяльності; *здатність не проявляти* у своїй поведінці гендерно дискримінаційних практик; *здатність розв'язувати* власні гендерні проблеми та конфлікти, коли вони виникають [70].

Нами враховуються й інші визначення гендерної компетентності [26; 45; 59; 65; 83; 89; 141], в яких дослідники розвивають, уточнюють і специфікують це поняття для процесу навчання і здійснення професійної діяльності (табл. 1.1).

Таблиця 1.1

Трактування поняття «гендерна компетентність»

Визначення	Автори
Новий і найважливіший аспект гностичної складової професіоналізму діяльності сучасного педагога і психолога, яка виявляє свою сутність як складно структуроване та професійно важливе новоутворення особистості.	І. Мунтян (2004)
Професійна якість, яка дозволяє обрати оптимальну стратегію соціально-адекватної гендерної поведінки, що підвищує ефективність соціальної діяльності та сприяє досягненню гендерної рівності.	С. Гришак (2008)
Уміння інтегрувати психологічні, педагогічні знання про сутність гендерного підходу в освіті й здійснювати гендерну стратегію в організації педагогічного процесу.	О. Каменська (2009)
Знання, вміння, навички, опосередковані індивідуально-психологічними гендерними характеристиками особистості (маскулінність / фемінність, гендерна ідентичність, гендерна роль, гендерні установки та стереотипи), що зумовлюють взаємодію з особами різної статі на засадах гендерної рівності.	О. Бондарчук, О. Нежинська (2014)
Інтегроване особистісне утворення, що проявляється в діяльності при вирішенні різноманітних соціальних і професійних завдань і передбачає наявність знань про сутність гендеру і специфіку його конструювання в суспільстві, а також власне ціннісне ставлення до розвитку особистості з позиції гендерного підходу, уміння помічати ситуації гендерної нерівності й адекватно їм протистояти.	Н. Скоморохова (2016)
Сукупність засвоєних знань поняття «гендер», методики викладання з урахуванням гендерних технологій, умінь реалізовувати гендерну стратегію в педагогічному процесі.	І. Загайнов, М. Блінова (2017)
Інтегрована сукупність цінностей, настанов, знань, умінь, навичок щодо гендерної складової сфери прав людини, що набута у процесі навчання та дає змогу ефективно впроваджувати принцип рівних прав і можливостей різних статей в усіх сферах життєдіяльності суспільства.	Л. Максимович, М. Чумало (2019)

Розгляньмо, які структурні компоненти гендерної компетентності виокремлюють різні науковці, що засвідчує соціальну сконструйованість

цього поняття, зрештою, як і багатьох інших понять у соціальній роботі. Оскільки на практиці фахівці соціальної роботи, які здійснюють підготовку і соціальний супровід замісних родин, поєднують функції соціальних працівників і соціальних педагогів, займаються навчанням кандидатів для створення сімейних форм виховання, доцільним видається розглянути підходи до складників гендерної компетентності й у педагогічних працях.

На думку І. Загайнова і М. Блінової (2017), гендерна компетентність містить три головні компоненти: ціннісно-мотиваційний, когнітивний, поведінковий. *Ціннісно-мотиваційний* компонент вказує на мотивацію фахівця до впровадження гендерного підходу, ставлення до гендерних норм і стереотипів, розуміння гендерної ролі в умовах професійної діяльності. *Когнітивний* компонент передбачає наявність у фахівців системи гендерних знань із проєкцією на професійну діяльність. *Поведінковий* компонент оцінюється через рівень сформованості у професійній діяльності фахівців умінь та навичок із застосування гендерного підходу [59].

Гендерна компетентність, як зазначає І. Мунтян (2004), складається з трьох основних компонентів: *предметно-змістового* (задає й відображає суть концептуальних засад у розумінні феноменів гендеру і гендерного підходу в освіті), *операціонально-діяльнісного* (орієнтує на виконання специфічних функцій професійної діяльності, пов'язаних із гендерним вихованням та освітою); *особистісно-професійного* (опікується зоною розширення суб'єктивного простору професіонала через подолання власних застарілих гендерних стереотипів й усвідомлення своїх нових потенційних можливостей самореалізації в усіх сферах життєдіяльності) [89].

Поділяючи в цілому такий підхід, С. Гришак (2008) уточнює зміст основних компонентів гендерної компетентності, розглядаючи її як необхідний складник образу сучасного професіонала в соціальній роботі. *Предметно-змістовний* компонент включає сукупність егалітарних гендерних уявлень індивіда щодо сутності феномена «гендер», соціальної сконструйованості гендерних відносин, знань про різномаїття гендерних

систем у культурно-історичному контексті, ознайомлення із законами й нормативними актами з проблеми гендерної рівності.

Операціонально-діяльнісний компонент спрямований на оволодіння гендерним інструментарієм для виконання фахівцем певних функцій професійної діяльності, пов'язаних із упровадженням гендерної рівності в соціальній роботі: протидію традиційним статево-типізованим очікуванням і застарілим гендерним стереотипам, застосування гендерного підходу й методів критичного аналізу. *Особистісно-професійний* компонент містить професійне самоусвідомлення специфіки власної позиції у сфері гендерних проблем, самопізнання і самоствердження своєї особистості з урахуванням гендерної ідентичності, переосмислення та розширення власного досвіду, прагнення будувати життєві стратегії та моделі поведінки, альтернативні домінувальній патріархатній культурі [45].

Трьохкомпонентної моделі дотримується і М. Радзівілова (2009), яка, крім когнітивного компонента як системи гендерних знань, виокремлює також мотиваційний і операційний. Вона вважає, що *мотиваційний* компонент характеризує рівень усвідомленого підходу до реалізації гендерного виховання, прагнення до усвідомлення власної гендерної ролі в рамках професійної діяльності, відхід від стереотипів статевої поведінки і творче застосування гендерних норм у стосунках, гуманістичну орієнтацію на дитину як представника певної статі. *Операційний* компонент вказує на ступінь практичної готовності фахівця до роботи з гендерного виховання: сформованість умінь і навичок із організації структурування і впорядкування типових і проблемних ситуацій у процесі гендерної соціалізації; уміння узгоджувати докладені зусилля з реальними ситуаціями й індивідуальними особливостями, соціальними умовами життя дітей.

Дослідниця описала показники вираженості гендерної компетентності (апрейзери): індивідуально-творчий, нормативно-творчий і нормативний. Серед проблем, із якими стикаються фахівці у реалізації гендерного підходу, – невміння правильно реагувати (рефлексувати) в конфліктній ситуації,

пов'язаній із гендерною соціалізацією дітей, а також уникання гострих каверзних запитань і надання неправильних відповідей на них [124].

У своєму дослідженні Л. Вовк (2014) спирається на структуру гендерної компетентності майбутніх педагогів, яка визначається єдністю трьох її структурних компонентів. *Когнітивний* компонент включає знання сучасних тенденцій та проблем гендерного розвитку суспільства; законодавчих актів, які регулюють питання гендерної рівності; особливостей гендерної соціалізації; принципів гендерної освіти; форм і методів гендерного виховання. *Мотиваційний* компонент містить усвідомлений підхід до необхідності гендерного виховання дітей; усвідомлення власної гендерної ролі в педагогічній роботі; відсутність стереотипів щодо статевого виховання; гуманістичну орієнтацію на дитину як представника певної статі.

Під *діяльнісним* компонентом дослідниця розуміє вміння відслідковувати гендерні стереотипи й дискримінаційні установки до представників певної статі у своїй поведінці; розпізнавати гендерні проблеми; поширювати гендерні знання шляхом використання адекватних методів і засобів. Причому аналіз результатів емпіричного дослідження Л. Вовк (2014) показав, що загалом рівень значимості компонентів гендерної компетентності майбутні педагоги оцінюють значно вище, ніж рівень їхньої складності. Водночас вони вказують на складність відслідковування гендерних стереотипів і дискримінаційних установок у власній поведінці, що свідчить про необхідність звернути особливу увагу на розвиток діяльнісного компонента гендерної компетентності [32].

На забезпеченні високого рівня професійного гендерного самопізнання для виконання практичних завдань під час навчання і виховання акцентує увагу й О. Каменська (2009) у запропонованій нею трьохкомпонентній моделі структури гендерної компетентності, яка включає мотиваційно-вольовий, функціональний і рефлексивний компоненти, представлені у табл. 1.2 [65].

Таблиця 1.2

**Трьохкомпонентна модель структури гендерної компетентності
за О. Каменською (2009)**

№	Компоненти	Зміст		
1	Мотиваційно-вольовий (мотиви, цілі, потреби, цінності) — стимулювання творчого прояву особистості у професії	Позитивна мотивація до використання гендерного підходу, усвідомлення гендерної ролі в рамках практичної діяльності, відторгнення гендерних стереотипів як орієнтирів у конструюванні міжособистісної гендерної взаємодії.		
2	Функціональний (знання, уміння, навички) — проєктування й реалізація педагогічної діяльності	Володіння системою знань про сутність гендеру і психологію гендерних відносин, гендерні особливості суб'єктів освітнього процесу, роль освітнього середовища у формуванні гендерної компетентності.		
	2.1	Індивідуально-психологічна компетентність	Урахування гендерних індивідуальних особливостей учнів у навчально-виховному процесі.	
	2.2	Соціально-психологічна компетентність:	Організація ефективної взаємодії з учнями з урахуванням їхніх гендерних особливостей.	
		2.2.1	соціально-перцептивна	Здатність адекватно оцінювати гендерні особливості й емоційні стани співрозмовників.
		2.2.2	комунікативна	Сукупність гендерних навичок і умінь, необхідних для ефективного спілкування.
		2.2.3	інтерактивна	Сукупність гендерних навичок і умінь, необхідних для ефективної взаємодії між індивідами, що спілкуються.
	2.3	Психолого-педагогічна компетентність	Уміння інтегрувати гендерні психологічні й педагогічні знання для виконання практичних завдань під час навчання і виховання.	
3	Рефлексивний (аутопсихологічна гендерна компетентність) — свідомий контроль результатів своєї діяльності, рівня розвитку та досягнень.	Регулювання особистих досягнень і пошук власних смислів у гендерній взаємодії, гендерне самопізнання, смислотвірна діяльність і формування індивідуального стилю роботи, професійне зростання і вдосконалення майстерності.		

На думку О. Каменської (2009), зазначені характеристики професійної компетентності є продуктом професійної підготовки педагога в цілому, мають інтегративний, цілісний характер, тому їх не можна розглядати ізольовано. У педагогів із високим рівнем гендерної компетентності добре

розвинені й такі види компетентності, як гендерна індивідуально-психологічна компетентність, соціально-психологічна, психолого-педагогічна й аутопсихологічна компетентності [65].

У контексті нашого дослідження слушним видається навести структуру гендерної компетентності Т. Шевченко (2017, 2018), яка розглядає її з урахуванням професійних функцій батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу (ДБСТ), що наближені до педагогічної та психологічної [160; 161]. Дослідниця виокремлює чотири компоненти: *мотиваційно-ціннісний* (особистісне ставлення батьків-вихователів до гендерних знань, наявність у них позитивної мотивації до використання гендерного підходу, усвідомлення ними власної гендерної ролі в рамках виховного процесу); *когнітивний* (наявність знань із гендерних питань, про гендерні особливості суб'єктів виховного процесу, гендерні характеристики особистості, уявлень про особливості гендерної соціалізації хлопчиків і дівчат, статеву диференціацію пізнавальних особливостей вихованців); *діяльнісний* (володіння батьками-вихователями вміннями та навичками гендерного підходу у виховній діяльності); *рефлексійний* (забезпечення розвитку й саморозвитку, реалізація рефлексивної здатності, сприяння творчому підходу у процесі виховної діяльності, досягненню її ефективності та результативності) [161].

На потребі розмежовувати поняття «гендерна компетентність» і «гендерна компетенція» наголошує Н. Скоморохова (2016), вважаючи, що максимальна конкретизація структурно-змістових характеристик гендерної компетенції є головною умовою ефективності її формування [141]. Гендерну *компетенцію* дослідниця розглядає як вужче поняття, яке характеризується умінням застосовувати гендерні знання у професійній діяльності. Дослідниця виокремлює три структурних компоненти гендерної компетенції, кожен із яких має специфічний зміст і виконує свої функції: когнітивний (знання про гендер), ціннісно-смісловий (система цінностей і ціннісних орієнтацій особистості) і діяльнісний (поведінка і діяльність).

Когнітивний компонент є теоретичною основою для формування гендерної компетенції і включає: знання про сутність гендеру, гендерну диференціацію та її культурну обумовленість; гендерні моделі, стереотипи й установки в різних культурах; сучасні зміни в гендерній сфері; законодавчі документи з питань гендерного рівноправ'я і ситуацію на ринку праці; гендерні особливості особистості й гендерну соціалізацію; вплив інститутів соціалізації на становлення гендерної ідентичності; знання про власну гендерну ідентичність; методи гендерного виховання.

Ціннісно-смісловий компонент є індикатором особистісної значущості компетенції й охоплює ціннісне ставлення до інших і до себе як представників певних статей; позитивні гендерні установки, відмову від сексизму та гендерної сегрегації; толерантність до різноманіття типів гендерної ідентичності, поведінки, ідей гендерного рівноправ'я в соціумі; відслідковування й подолання власних гендерних стереотипів; здатність до аналізу практичних ситуацій з позиції гендерного підходу; наявність ціннісних орієнтацій, які визначають ставлення до професійної діяльності з позиції гендерного підходу; готовність до супроводу процесу гендерної соціалізації дітей.

Наявність *діяльничого* компонента характеризується сформованістю необхідних для реалізації гендерного підходу в діяльності навичок і умінь, а також здатності помічати гендерні проблеми в розвитку суспільства і реагувати на них; критично аналізувати свою позицію з гендерних питань, власну поведінку і власні гендерні особливості; оцінювати вплив різних чинників на формування гендерних уявлень, ролей, ідентичності; організовувати навчальний процес на основі ідей гендерної рівності, використовувати гендерний підхід у викладанні; здобувати знання з гендерної проблематики з різних джерел. Сформованість гендерної компетенції сприяє гармонійному розвитку фахівця і дозволяє керуватися у професійній діяльності принципами толерантності, діалогу і співпраці [141].

Узагальнення теоретичного матеріалу [26; 31; 45; 59; 65; 89; 124; 133; 141; 161] дає підстави стверджувати, що гендерну компетентність науковці розглядають як складне утворення, що містить чотири основні групи елементів, які покликані дати відповіді на запитання: знання («що?»); уміння, навички, методи, інструменти, відносини («як?»); мотивація, поведінка, цінності, особисті якості, прихильність до ідеї рівності, рефлексія щодо власних упереджень («чому?»); рівень («як добре?») (рис. 1.2).

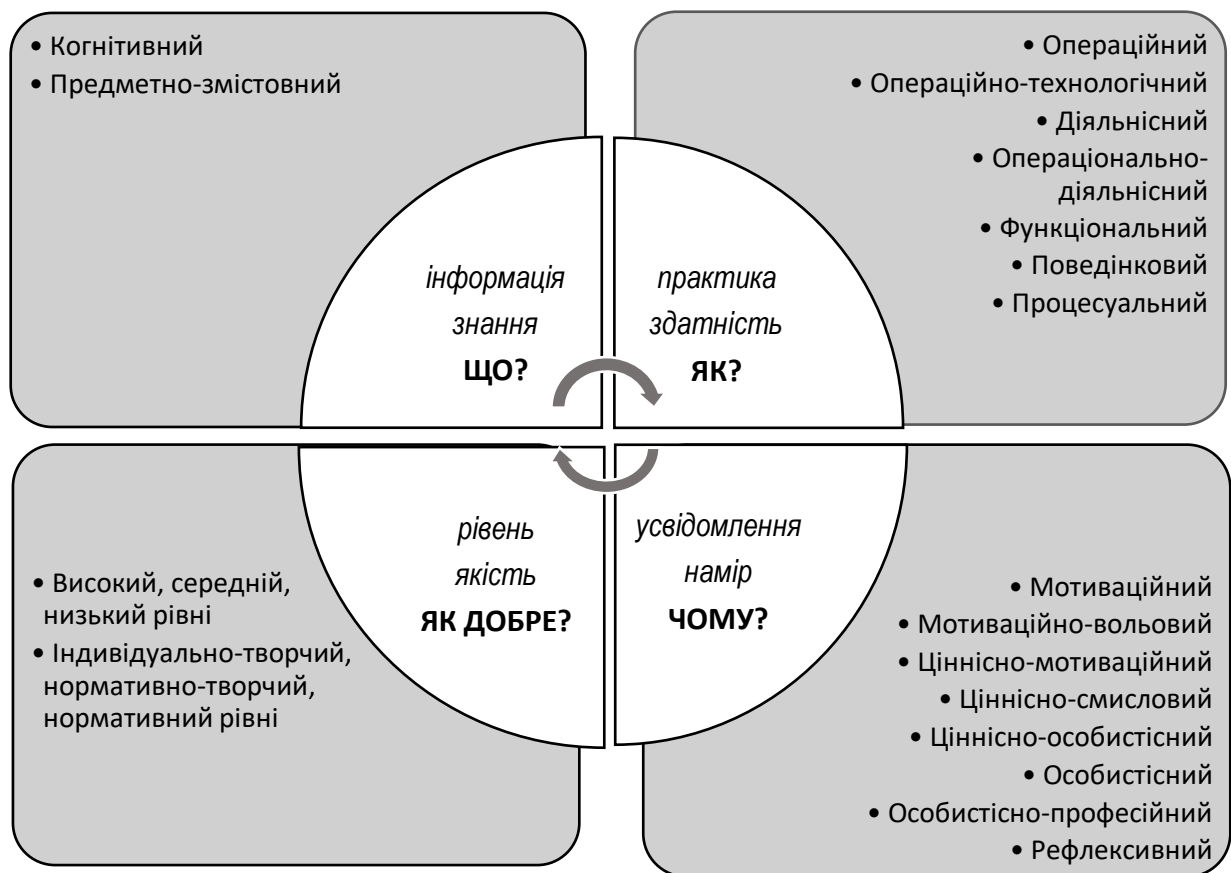


Рис. 1.2. Основні складники гендерної компетентності згідно з визначеннями різних авторів (авторська розробка)

У контексті нашого дослідження ми визначаємо гендерну компетентність соціальних працівників, які здійснюють підготовку кандидатів і супровід сімейних форм виховання, як здатність бути агентами змін у житті клієнтів у напрямку гендерної рівності. Крім предметно-інформаційного (знання), мотиваційно-ціннісного (намір), рефлексивного

(усвідомлення), діяльнісно-операційного (реалізація) компонентів, нами виокремлюється *лідерський* компонент (залучення) – готовність і здатність соціальних працівників виконувати функції ідейних лідерів/-ок у впровадженні принципу гендерної рівності та формуванні прихильності до гендерного рівноправ'я у клієнтів соціальної роботи.

У своїй роботі ми спираємося на рівні сформованості гендерної компетентності соціальних працівників, сформульовані за результатами аналізу досліджень [59; 65; 70; 299]: низький (гендерно сліпий), середній (гендерно погоджувальний), високий (гендерно трансформаційний).

Про *низький (гендерно сліпий)* рівень гендерної компетентності соціальних працівників свідчить наявність патріархальних поглядів, гендерних стереотипів і підтримка сексистських та неосексистських тверджень; не розвинена гендерна рефлексія; початковий інтерес до гендерних питань; біодетерміністський підхід до соціальних ролей і підтримка неотрадиційної моделі сім'ї; вплив гендерних упереджень, норм на вибір моделі поведінки, міжособистісну взаємодію та процес ухвалення рішень; підкріплення і використання гендерної нерівності та стереотипів для отримання результатів проєктів або втручань; застосування на практиці підходу, що посилює гендерну нерівність.

Про *середній (гендерно погоджувальний)* рівень гендерної компетентності соціальних працівників свідчить таке: переважання егалітарних уявлень над гендерно шкідливими; гендерне різноманіття визнається, але може викликати острах; нечітке розуміння гендерного підходу та шляхів його впровадження; недостатньо розвинена гендерна рефлексія; гендерні знання обмежені, проте є намір підвищувати рівень обізнаності; недостатнє володіння гендерним інструментарієм, методами гендерних досліджень; застосування на практиці обмеженої кількості гендерних технологій; організація роботи відбувається навколо гендерних відмінностей і нерівності, коли інтервенції не спрямовані на зменшення

гендерного нерівноправ'я або звертаються до гендерних систем, які посилюють гендерні відмінності та нерівності.

Високий (гендерно трансформаційний) рівень характеризує соціальних працівників, які демонструють егалітарні погляди і відсутність сексизму й гендерних стереотипів; урахування гендерних відмінностей при плануванні та реалізації інтервенцій; відсутність дискримінаційних практик; розвинену гендерну рефлексію; володіння інформацією та спеціальними знаннями з гендерних питань; стійкий інтерес до гендерних проблем; гнучке застосування гендерних ролей залежно від ситуації; позицію співпраці; здійснення гендерної стратегії при організації проєктів; володіння технологіями навчання з гендерною спрямованістю та методами гендерної діагностики; прогнозування гендерного ефекту; аналіз випадків із урахуванням гендерного підходу; здатність долати гендерні упередження клієнтів; усвідомлення можливості проведення гендерних досліджень у соціальній роботі; сприяння перетворенню соціальних структур, політик і норм, які підтримують гендерну несправедливість.

Гендерна компетентність соціальних працівників у контексті розвитку сімейних форм виховання повинна містити, крім зазначених вище, такі практичні уміння і навички (але не обмежуватися ними):

- здатність впроваджувати засновану на егалітарних цінностях рефлексивну практику, застосовувати інструментарій і технології навчання з гендерною спрямованістю, гнучко та ефективно реагувати на потреби членів сім'ї, пов'язані з гендерними питаннями;

- здатність співробітничати з організаціями, які працюють у сфері забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, надають послуги уразливим категоріям населення, що потерпають від гендерної ексклюзії;

- здатність проводити гендерний аудит сімейних форм виховання і застосовувати гендерно чутливі інтервенції задля впровадження егалітарної моделі родини, досягнення балансу в гендерному розподілі обов'язків;

- здатність враховувати, як домінуючі гендерні очікування негативно впливають на безпеку та добробут жінок і дівчат у сім'ях, а також закріплюють шкідливі норми маскулінності у чоловіків і хлопчиків;

- здатність представляти інтереси і захищати дітей від гендерно зумовленого насильства у сім'ях, сприяти реалізації їхніх прав на свободу гендерного самовираження та захист гідності;

- здатність визначати особливості сексуального розвитку дитини з урахуванням її / його досвіду проживання в інституційних закладах і сім'ях, які перебували у складних життєвих обставинах;

- здатність виявляти толерантність до осіб, які визначають свою гендерну ідентичність поза рамками бінарної гендерної схеми;

- здатність надавати батькам послуги консультування з питань гендерно чутливого виховання, гендерної соціалізації, різноманіття спектру гендерного самовираження і гендерної ідентичності у дітей.

Ми поділяємо думку І. Кльоциної (2007), що наявність гендерних упереджень, сексистських і неосексистських поглядів можна вважати маркерами гендерної некомпетентності соціальних працівників. Навпаки, гендерно компетентні фахівці ефективно беруть участь у міжгендерній взаємодії, вони вільні від гендерних стереотипів, а у їхній поведінці відсутні сексистські, дискримінаційні практики [70]. Серед маркерів гендерної некомпетентності фахівців – підтримка *неотрадиційної* моделі сім'ї, у якій зберігається традиційна гендерна рамка, коли чоловік є головним добувачем, а дружина – головною піклувальницею, доглядальницею дітей незалежно від її статусу зайнятості та рівня доходу [274].

Можна констатувати, що попри певні розбіжності у тлумаченні поняття «гендерна компетентність» дослідники солідарні в тому, що її формування і розвиток у соціальних працівників надає послугам антидискримінаційної спрямованості, дозволяє впроваджувати гендерно чутливі стратегії у практику, поширюючи культуру гендерної рівності та підтримуючи цінності соціальної справедливості й дотримання прав людини.

1.3. Підготовка соціальних працівників до гендерно чутливої практики у контексті професійної підготовки

Впровадження методів феміністичної та гендерно чутливої соціальної роботи дозволяє розвинути в соціальних працівників навички розпізнавання і протидії гендерним стереотипам, які звужують можливості й тривіалізують жінок і чоловіків. Такі компетенції набувають особливого значення у роботі з сім'ями, адже, відповідно до Стратегії гендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 рр., гендерні стереотипи як упереджені соціальні та культурні шаблони чи ідеї можуть обмежувати «розвиток природних талантів та здібностей дівчаток і хлопчиків, жінок і чоловіків, їхні наукові та професійні вподобання й досвід, а також можливості у житті загалом» [144].

Гендерна компетентність соціальних працівників виявляється у конкретних формах практики соціальної роботи, серед яких підготовка та соціальний супровід сімейних форм виховання, у які влаштовуються діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Наразі в Україні триває впровадження політики деінституціалізації, що пов'язано із розбудовою мережі сімейних форм альтернативного догляду. Важливим чинником позитивної динаміки сімейного влаштування дітей є повне або часткове державне фінансування роботи замісних батьків, тому зміст та методи навчання та виховання дітей у замісних сім'ях як інститутах соціалізації уже не можна вважати приватною справою.

Як уже було зазначено, поступове усвідомлення необхідності переходу до «професіоналізації турботи» призвело до того, що турбота розглядається особливим видом діяльності, який здійснюється на міжсекторальному рівні [159]. Це передбачає володіння замісними батьками спеціальними навичками і вміннями, адже вони самі стають постачальниками соціальних послуг, які надають під супроводом фахівців. Тож батьки долучаються до когорти парасоціальних працівників, від яких очікують опанування професійними компетентностями, зокрема гендерною компетентністю.

З огляду на це питання врахування етичних стандартів соціальної роботи у діяльності безпосередньо торкається вже не тільки соціальних працівників, які здійснюють підготовку кандидатів і соціальний супровід замісних родин, але й самих батьків. Адже успішність функціонування сімей після влаштування дітей багато в чому залежить від таких гендерних аспектів, як розподіл домашніх обов'язків, залучення чоловіків до виконання хатньої роботи і догляду за дітьми, обізнаність із питань гендерної соціалізації та етапів формування гендерної ідентичності, повага до гендерного різноманіття.

Вітчизняні дослідження з поширеності гендерних стереотипів серед кандидатів у замісні батьки авторці не відомі. Окремі дані щодо гендерних аспектів трансформації системи підтримки дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування, маємо завдяки небагатьом дослідженням, присвяченим розбудові сімейних форм виховання у нашій країні. Розвідки свідчать про вплив нормативних мотивів, як-от поступки тиску традиційних норм на ухвалення рішення прийняти дитину [170], про традиційний дихотомічний розподіл ролей у родині [153; 164].

Підготовка кандидатів для створення сімейних форм виховання спрямована на формування у них по відношенню до дитини усвідомленої допомагальної поведінки, яка, як і професійна діяльність, проявляється у просоціальній активності. Це скеровує процес навчання майбутніх батьків у напрямку компетентнісного розвитку [3; 12], що вимагає вироблення механізмів діагностики і розробки спеціальних програм, які пропагують цінності соціальної справедливості й прав людини. Проте, на думку Т. Шевченко і О. Полякової (2018, 2019), у сучасних програмах підготовки кандидатів для створення ДБСТ гендерний компонент враховується не повною мірою [162; 163], що потребує, на наш погляд, перегляду програм крізь «гендерні лінзи» і формування гендерної компетентності соціальних працівників як агентів соціальних змін.

Гендерний підхід як сутнісно новий, прогресивний напрям теоретичного пізнання та інтерпретації практичної дійсності, за характеристикою О. Ільченко (2011), передбачає насамперед «ламання» традиційних стереотипів ієрархічності, дискримінації і гендерної асиметрії в процесі навчання і міжособистісної взаємодії [64]. Це набуває особливого значення у соціальній роботі з дорослими клієнтами, до яких належать і кандидати для створення сімейних форм виховання і замісні батьки, адже, як вважає С. Архипова (2016), фахівець супроводжує їх у формальній, неформальній та інформальній освіті не тільки у розв'язанні конкретних завдань, але й у критичному переосмисленні власних суджень [8].

Ураховуючи це, формування гендерно свідомої позиції соціальних працівників, яка втілюється у впровадженні гендерної рівності у повсякденній практичній діяльності, передбачає трансформацію їхніх поглядів на гендерні питання. Використання соціальними працівниками рефлексії для вивчення та вдосконалення практики уможливорює надання недискримінаційних послуг, коли фахівці усвідомлюють власні гендерні упередження, протистоять їхньому впливу на ухвалення рішень і впровадження інтервенцій.

Формування гендерної компетентності фахівців соціальної роботи, як указує О. Остапчук (2008), повинно відбуватися у контексті професійної діяльності, де тісно переплітаються гендерна і професійна компетентності [95]. За характеристикою діяльності професіоналів Д. Щона (1983), вони набувають здатності діяти як *рефлексивні практики*, застосовуючи «рефлексію в дії» (англ. reflection in action). З огляду на те що соціальні працівники нерідко бувають «втягнуті» у конфлікт цінностей, цілей, завдань та інтересів, саме рефлексивна практика покликана боротися з невизначеністю, яка пронизує їхню роботу. Така практика включає професійну відповідальність і турботу про клієнтів, засновані на правдивій і точній інформації, створює умови для вільного та поінформованого вибору. Рефлексивну практику характеризує й усвідомлення власних

обмежень і цінностей, а також прагнення створити такі умови для себе та інших, які сприяють появі прагнення до дії [286].

За характеристикою Д. Щона (1983), рефлексивні практики використовують довіру клієнтів до своїх знань задля допомоги їм у розв'язанні проблем, проте вони впевнені, що самі клієнти є експертами у знаходженні шляхів подолання власних життєвих труднощів. Такі фахівці відчують свободу і реальний зв'язок із клієнтами, їхніми думками й почуттями, не мають потреби триматися за професійний фасад, а невизначеність розглядають як джерело отримання знань. Рефлексивні клієнти більше не «віддають себе в руки» соціальних працівників, щоб отримати відчуття безпеки. Навпаки, вони приєднуються до когорти професіоналів, щоб розібратися у своїй справі, через що отримують відчуття власної залученості та дії [286].

Аналізуючи доробок різних авторів, Г. Фергюсон (2018) наводить й інші характеристики рефлексивної практики: високий рівень самоусвідомлення, а також усвідомлення ролі та припущень, які лежать в основі практики фахівця; критична рефлексія щодо влади та її складного вираження у практиці (урахування дисбалансу влади між соціальним працівником і користувачем послуг, уникання неетичного використання влади) [214]. Якщо застосувати рефлексивну практику у контексті феміністичної й гендерно чутливої соціальної роботи, то фахівці, які займаються соціальним супроводом сімейних форм виховання, більше не є беззаперечними експертами, а замісні батьки – вже не пасивні отримувачі послуг, що віддзеркалює егалітарну модель стосунків, сприяє наснаженню клієнтів і запобігає розвитку в них «набутої безпорадності».

Формування гендерної компетентності розглядається І. Кльоциною (2007) як цілеспрямована діяльність із засвоєння гендерних знань, умінь і моделей поведінки, в результаті якої людина демонструє компетентність у ситуаціях із вираженою гендерною складовою. Перший етап – *формування системи гендерних знань* – включає засвоєння базових ідей гендерної теорії

(соціальна сконструйованість гендерної диференціації і поляризації; необхідність заміни ієрархічної моделі на егалітарну модель гендерних взаємовідносин; відмова від біодетерміністського підходу до соціальних ролей).

На другому етапі відбувається *формування умінь аналізувати явища і ситуації гендерної нерівності*, коли прояви гендерних упереджень, сексизму та неосексизму аналізуються у власній поведінці, у сфері міжособистісних відносин і різних соціальних інститутах. Це процес усвідомлення ситуацій, коли людина є об'єктом або суб'єктом гендерних упереджень. Третій етап полягає у *відпрацюванні навичок гендерно компетентної поведінки* і спрямований на опанування такою моделлю поведінки, коли гендерні упередження не проявляються в міжособистісній взаємодії, під час професійної діяльності та не впливають на процес ухвалення рішень [70].

Дослідники також виділяють *умови формування гендерної компетентності фахівців*. Так, О. Каменська (2009) описує три основних види умов: організаційні, мотиваційні та психолого-педагогічні. *Організаційні* умови включають співвіднесення ресурсів зайнятості фахівців, що навчаються, і аудиторного фонду освітньої установи з метою вибору найбільш оптимального місця і часу занять, складання зручного розкладу та ін. Суспільне визнання досягнень фахівців слугує важливою *мотиваційною* умовою. До *психолого-педагогічних* умов відносять створення сприятливої психологічної атмосфери під час навчання, врахування андрагогічних принципів, наявність адекватного цілям підготовки навчально-методичного забезпечення [65].

Ми погоджуємося з позицією О. Бондарчук і О. Нежинської (2014), що на процес формування гендерної компетентності фахівців впливають соціально-психологічні чинники на трьох рівнях: макрорівні (у контексті гендерних перешкод у суспільстві), мезорівні (через гендерні прояви в галузі соціальної роботи) і мікрорівні (у контексті гендерних особливостей особистості соціального працівника) [26].

Шляхами розвитку або передачі гендерної компетентності А. Блікгеузер і Г. вон Барген (2007) вважають як навчання, так і консультування з гендерних питань [196]. Сучасні програми підготовки соціальних працівників у провідних західних і вітчизняних університетах включають гендерні студії та спираються на ідеї феміністичної педагогіки. Гендерний характер освіти соціальних працівників віддзеркалюється як у змісті навчальних програм і курсів, так і в організації навчального процесу, гендерній стратифікації викладацького складу і стилі викладання [43].

Вивчення американського досвіду впровадження гендерного підходу в освіті дозволив Н. Горішній (2011) сформулювати такі рекомендації щодо підготовки соціальних працівників: інтеграція гендерних питань в усі модулі навчальної програми, що передбачає відповідну підготовку викладачів до висвітлення гендерних питань; розробка і впровадження окремих модулів, у яких розглядаються базові положення та результати емпіричних досліджень основних теорій гендеру, психологічні аспекти гендеру, гендерні питання у політиці й соціальній роботі; дослідження гендерної проблематики у формі проекту чи магістерського дослідження з соціальної роботи [43]. Крім того, на думку О. Білоліпцевої і О. Рассказової (2017), однією з концептуальних ідей формування гендерної компетентності соціальних працівників є створення системи неформальної гендерної освіти (як-от гендерні освітні центри) [23].

Порушуючи проблему неузгодженості у визначенні поняття «гендерний підхід» у працях вітчизняних науковців, Т. Дороніна (2009) зауважує, що питання гендерної освіти та використання гендерного підходу все ще помилково розглядаються переважно в руслі «жіночої присутності». Проте, на її думку, поняття «гендерний підхід» доцільно використовувати для аналізу педагогічних явищ при теоретичному обґрунтуванні досліджень гендеру в освіті, для опису певної (гендерної) педагогічної стратегії та визначення сутності гендерного чинника у ціннісній системі викладача [52].

Аналіз досліджень і власний досвід розробки освітніх програм для закладів вищої освіти дав підстави О. Карагодіній і Т. Семигіній (2020) виокремити низку внутрішніх і зовнішніх чинників, які формують різнопланові та взаємопов'язані контексти і впливають на гендерну перспективу в освіті соціальних працівників.

До *екзогенних* чинників вони віднесли такі: розвиток теорій гендерної педагогіки, феміністичної соціальної роботи та відповідних інтервенцій, поширеність гендерних досліджень і гендерного аналізу; впровадження політики гендерної рівності; наявність соціальних норм, гендерних упереджень і владних відносин, які формуються внаслідок певних соціально-культурних традицій; інституціоналізація гендерно чутливих підходів у соціальних закладах, формування недискримінаційної фахової культури соціальних працівників. З-поміж *ендогенних* чинників було виокремлено наявність виразної гендерної політики й загальну корпоративну культуру (гендерний мейнстрімінг), а також відстеження дотримання гендерної рівності (гендерний аудит).

В результаті знайомства з навчальними програмами і методичними розробками українських закладів вищої освіти дослідниці виокремили три напрями гендерної підготовки соціальних працівників: включення гендерного компоненту до різних дисциплін, які формують загальні компетентності; включення до навчальних програм підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи гендерно тематичних курсів; розробка та впровадження спеціалізованих курсів, що спрямовані на посилення гендерної чутливості практики соціальної роботи [66].

Погоджуючись, що підготовка соціальних педагогів до гендерного виховання учнів можлива за умови включення гендерної компоненти до соціогуманітарних, фахових і психолого-педагогічних дисциплін, О. Остапчук (2008) пропонує внести у навчальний план підготовки соціальних педагогів спецкурси з гендерної проблематики. Під час вивчення дисциплін «Соціальна педагогіка» і «Соціально-педагогічне

консультування» дослідниця вважає за доцільне звернути увагу студентів на роль у процесі соціалізації інститутів, макро-, мезо- та мікрочинників; розглянути гендерні відмінності у консультативному процесі та вимоги до особистості консультанта. Крім того, однією з важливих умов набуття практичних умінь і навичок є забезпечення участі майбутніх соціальних педагогів у позанавчальній роботі, яка сприятиме формуванню гендерної компетентності [95].

Гендерний підхід у викладанні навчального курсу «Історія соціальної роботи», на думку О. Кравченко (2018), сприяє формуванню професійної компетентності майбутніх соціальних працівників стосовно дотримання принципу гендерної рівності, дозволяє дослідити різноманітність соціальних явищ, наявність суперечностей та можливість співіснування різних форм суб'єктивності, а також залучити студентів до гендерних досліджень і увести в науковий дискурс інформацію про внесок жіноцтва в історії соціальної роботи [73]. Включення гендерних аспектів у змістове наповнення практично орієнтованого курсу «Організація соціальної роботи у закладах охорони здоров'я» для магістрів соціальної роботи передбачає, згідно О. Гончаренко (2020), вивчення гендерних аспектів проблеми планування сім'ї та репродукції, серед яких види соціальних послуг, що надаються жінкам, чоловікам-партнерам і новонародженим дітям у пологових будинках і перинатальних центрах [42].

Однією з умов ефективної підготовки майбутніх фахівців соціальної сфери до побудови гармонійних гендерних взаємин у молодіжному середовищі Н. Байдюк (2013) вважає інтеграцію гендерних знань, акцентованих на соціально-педагогічних аспектах сучасної системи гендерних відносин. Запровадження цієї умови здійснюється шляхом доповнення базових курсів навчання гендерною тематикою та передбачає окремий спеціалізований курс «Гендерні аспекти в науці й освіті». Запропонований курс спрямований на формування готовності соціальних працівників до гармонізації гендерних відносин у сучасному соціумі,

вироблення установки на гендерну толерантність, партнерство та егалітаризм; розвиток гендерно узгодженого спілкування та уміння застосовувати гендерний підхід під час аналізу соціально-педагогічних аспектів гендерних взаємин і технології конструювання партнерської моделі гендерних відносин; залучення до активної позааудиторної діяльності у центрі гендерної освіти, розробки та реалізації соціальних проєктів [14].

Розгляньмо окремі спеціалізовані курси, які мають на меті знайомство з гендерною теорією, оволодіння навичками впровадження гендерно чутливої моделі практики соціальної роботи й реалізуються у програмах навчання студентів спеціальності «Соціальна робота» на першому (бакалаврському) і другому (магістерському) рівнях вищої освіти в Україні.

Навчальний курс «Гендерні проблеми в соціальній роботі», який викладається студентам магістратури Київського національного університету ім. Т. Шевченка, має на меті ознайомлення студентів з основними напрямками досліджень гендерних аспектів багатомірних явищ соціально-психологічного характеру, диференційним аналізом проблем гендерних відмінностей, гендерної ідентичності та гендерних стереотипів. В результаті його прослуховування майбутні соціальні працівники не тільки опановують гендерну теорію і методи дослідження гендерних аспектів розвитку особистості та соціуму, але й набувають уміння використовувати гендерний аналіз у власних дослідженнях, навчаються враховувати соціальні аспекти гендерної диференціації у практичній діяльності та ефективно використовувати гендерний підхід у профілактичній і реабілітаційній роботі [130].

Розроблений О. Гончаренко (2020) навчальний курс «Гендерно чутлива соціальна робота» для студентів Сумського державного педагогічного університету ім. А. Макаренка базується на переконанні, що ідеологія, соціальна структура й поведінка людини взаємопов'язані, а тому проблеми клієнта можуть бути наслідком його / її твердої певності щодо доцільності збереження моделі традиційних гендерних ролей. Гендерну компетентність,

гендерну сенситивність і гендерну лояльність визначено домінуючими професійно значущими якостями сучасного соціального працівника. Гендерна компетентність є інтегративним показником якості підготовки соціальних працівників, високий рівень якої забезпечує ефективність практичної діяльності у системі міжгендерної взаємодії [41].

Зауважимо, що, незважаючи на впровадження курсів із гендерно чутливої соціальної роботи у закладах вищої освіти, слово «фемінізм» нерідко не згадується у їхньому змісті, а список джерел не містить посилання на феміністичну літературу [41; 129], хоча припускаємо, що викладачі висвітлюють питання жіночого руху. У підготовці соціальних працівників упроваджують і навчальні програми, які повністю присвячені феміністичній перспективі в соціальній роботі або висвітлюють феміністичні та гендерні перспективи, розширюючи в такий спосіб діапазон підходів у соціальній роботі. Наприклад, курс «Феміністичні аспекти соціальної роботи», який викладається у Національному університеті «Львівська політехніка», передбачає знайомство студентів із поняттями гендерної теорії, методами феміністичних досліджень, причинами і моделями гноблення та маргіналізації жінок, вивчення законодавства з питань прав жінок і забезпечення гендерної рівності, а також опанування навичок застосування отриманих знань на практиці [156].

Навчальна програма Бердянського державного педагогічного університету «Формування гендерної культури» має на меті знайомство майбутніх бакалаврів соціальної роботи із гендерною проблематикою і розвиток професійної компетентності слухачів із питань формування гендерної культури молоді. Зміст програми містить розгляд таких питань: виникнення фемінізму як соціального явища (ідеологія, стратегії, практики, сучасні течії), концептуальні засади жіночого, феміністичного і гендерного рухів в Україні, роль фемінізму в розвитку гендерної теорії [88].

Результати гендерного аудиту, проведеного у Харківській гуманітарно-педагогічній академії, дозволили О. Рассказовій, Ю. Чернецькій і

О. Онпченко (2015) виявити стан і шляхи вдосконалення гендерного балансу в освіті студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота». Серед запропонованих шляхів удосконалення гендерного балансу було названо залучення студентів як суб'єктів гендерного виховання студентської молоді; впровадження заходів з підвищення престижу професійної освіти працівників соціальної сфер та популяризації професії соціального працівника серед чоловіків для досягнення балансу в гендерному розподілі праці [126].

Результати аналізу навчальних програм підготовки соціальних працівників в Україні свідчать, що домінуючими формами навчання з гендерних аспектів соціальної роботи є лекційні, семінарські заняття, практикуми та тьюторіали. До того ж необхідно врахувати, що нерідко у практиці простежується така закономірність: коли в пошуках рішення фахівці спираються лише на теорії, не залишаючи місця невизначеності та багатоваріативності, підвищується ризик упередженості та ускладнюється процес емпатійного приєднання до клієнта. Тому ефективним, як вважає О. Овчарова (2011), є використання інтерактивних методів навчання, які дозволяють слухачам під час вивчення тієї чи іншої обговорюваної теми подумки звернутися до аспектів особистого життя, пов'язаних із гендерними питаннями, дискримінацією, несправедливістю, і вербалізувати результати власного рефлексивного осмислення [93]. Серед інтерактивних методів, які застосовуються у викладанні гендерних питань, поширеними є дискусії, гендерний аналіз, перегляд і обговорення відеоматеріалів на гендерну тематику, творчі завдання, дебати і дискусії, «мозковий штурм».

Використання інноваційних інтерактивних технологій гендерної освіти, які належать переважно до позанавчальних форм діяльності студентів (гендерні кемпи, квести, флешмоби, форум-театри, «Відкритий простір», гендерне спортивне орієнтування), дозволяє підвищити рівень гендерної чутливості студентів шляхом їхньої активної взаємодії. Характерною рисою зазначених технологій є алгоритмізованість, цілісність,

результативність і можливість відтворення [13]. Перевагою *гендерного квесту* як методики і комплексної технології навчання Н. Байдюк (2016) вважає те, що інтерактивні елементи квесту дають змогу впливати на мотиваційно-ціннісний, інформаційно-теоретичний і організаційно-діяльнісний структурні компоненти гендерної компетентності. Розроблення прикладних компонентів квестів, кейс-технологій і технологій тренінгу має стати предметом подальших наукових пошуків задля забезпечення взаємозв'язку ігрової ситуації та реальної практичної діяльності у процесі формування гендерної компетентності соціальних працівників [15].

Під час навчання матеріал, який засвоюють соціальні працівники, може здатися їм альтернативним, незвичним і навіть таким, що суперечить їхнім поглядам, якщо вони формувалися під впливом традиційних гендерних норм. Тому першорядним є питання підбору таких методик навчання, які б відрізнялися від конвенційних [93]. Одним із ефективних інструментів, направлених на розвиток рефлексивності, критичного мислення і стимулювання дискусії, є метод *кейс-стаді* (англ. *case study*), який отримав широке застосування як альтернативна технологія навчання. Сутність цього методу полягає в детальному аналізі окремого фрагменту соціальної реальності, включеного в ширший соціальний і культурний контексти [129].

Як інноваційний метод навчання кейс-стаді дозволяє, з одного боку, залучити вивчений теоретичний матеріал. З іншого – цей метод відіграє роль діагностичного зрізу для виявлення прогалин у знаннях із теорії та практики гендерно чутливої соціальної роботи, а також проєктивного стимулу, який оголює стереотипи й упередження соціальних працівників, що потребують подальшого рефлексивного осмислення. Для формування гендерної компетентності насамперед використовують польові (такі, що траплялися у практиці), а також аналітичні (аналіз випадку) і проблемні (пошук рішення) випадки. Дослідники виокремлюють ще й інші різновиди навчальних випадків: за видами (пояснювальні, дослідницькі, описові; одиночні,

комплексні, множинні; внутрішні, інструментальні, збірні) і з урахуванням меж (часу і місця, часу і діяльності, визначення і контексту) [193].

Вивчаючи випадок, важливо оцінити дії соціальних працівників з огляду на цінності соціальної роботи, які поміж іншого включають повагу до клієнтів, їхніх прав на самовизначення і прийняття власних рішень та життєвих виборів за умови, що це не загрожує правам та законним інтересам інших людей [135]. Перед соціальними працівниками постає завдання провести серйозну внутрішню роботу – з'ясувати, які саме їхні власні цінності, судження щодо гендерного розподілу влади, а також теоретичні та практичні знання беруться до уваги під час аналізу проблем клієнтів. Подібне самозаглиблення може стати основою для наповнення процесу пошуку виходу із ситуації ключовими складниками: баченням розв'язання проблеми самими клієнтами і їхнім правом на помилку та створенням умов для самостійного подолання складних життєвих обставин.

Феміністична «оптика» і відкрита до критичного переосмислення позиція соціального працівника допомагає деконструювати гендерно сліпі очікування, коли, наприклад, під час розв'язання випадку традиційний погляд на гендерний розподіл праці сприймається не як самоочевидний, а як такий, що потребує перегляду [172]. Крім того, Дж. Норман і Б. Вілер (1996) наголошують, що більшість моделей психологічної допомоги у соціальній роботі базуються на психологічному розвитку чоловіків. Тому для набуття такими послугами гендерно чутливих ознак соціальним працівникам необхідно враховувати відмінності в етапах психологічного розвитку і соціалізації жінок і чоловіків та бути ознайомленими з феміністичною теорією і моделями консультування і психотерапії [271].

Наведені у додатку Г приклади випадків дають змогу розглянути систему ціннісних установок і статево-рольових стереотипів фахівців щодо таких проблем, як прояви сексизму одних жінок по відношенню до інших; зміна ролей чоловіків у сім'ї; чоловіки як клієнти соціальної роботи; відмінності у гендерній соціалізації представників різних статей.

Підсумовуючи огляд побудови простору рефлексивних соціальних практик, зауважимо, що артикулювання гендерних проблем можливе лише за умови спираючості на етичні принципи соціальної роботи [135]. Звернення до рекомендацій Ради з освіти у соціальній роботі США [211] утврджує в думці, що однією зі стрижневих якостей соціальних працівників є прагнення розпізнавати та керуватися своїми особистими цінностями у такий спосіб, щоб у практичній діяльності вони були підпорядковані професійним цінностям. Водночас здатність толерувати неоднозначність у розв'язанні етичних конфліктів та розвинена самосвідомість дозволяють фахівцю усунути вплив особистих упереджень та цінностей під час роботи з різноманітними групами.

Використання у гендерному навчанні коучингу й наставництва, на думку Н. Левеск і М. Петріашвілі (2016), підвищує поінформованість і сприяє розширенню знань із гендерних аспектів соціальної роботи. Коучинг і наставництво є інструментами розвитку лідерських якостей, які доповнюють один одного. Наставництво передбачає як професійні стосунки, коли більш досвідчений у гендерних питаннях соціальний працівник (наставник) добровільно ділиться знаннями з менш досвідченим фахівцем, так і взаємне наставництво колег.

Коучинг має відношення до гендерного навчання соціальних працівників у трьох аспектах. По-перше, соціальним працівникам можуть знадобитися консультанти, які допомагають в інтеграції гендерної перспективи у професійну діяльність. По-друге, власні консультанти з гендерних питань організацій нерідко не мають достатніх знань у гендерній сфері й виконують свої функції формально, тому зазвичай залучаються сторонні тренери (інструктори) з навчання дорослих у цій сфері. По-третє, забезпечення успішного обліку гендерної проблематики в роботі організації вимагає демонстрації лідерських навичок з боку осіб, які виконують керівні ролі. Реалізація навчальних програм із підготовки трансформаційних

лідерів стає важливим чинником упровадження гендерно чутливих стратегій у політики організації [77].

Якщо звернутися до причин, які перешкоджають упровадженню гендерної перспективи в організаціях, то дослідники вказують на такі. Сексизм може бути вкоріненим у культурі навчальних закладів на всіх рівнях. З одного боку, сексизм виявляється як несвідомі упередження, які можна усунути через підвищення обізнаності, навчання й освіти. З іншого – це демонстрація навмисної та постійної сексистської поведінки та мови ворожнечі, для викорінення яких потрібні більш рішучі заходи (як-от законодавче забезпечення) [61]. Серед перешкод називають відсутність політичної волі; невизнання гендеру як релевантного виміру у повсякденній роботі; брак ресурсів, часу і підготовлених тренерів; складнощі із залученням учасників, які потребують навчання (зазвичай вони не воліють відвідувати подібні заходи); опір змінам усередині організації; обмеженість знань щодо позитивних наслідків навчання [212].

Слід брати до уваги й те, що у своїй щоденній практиці соціальні працівники стикаються і з переживаннями, які негативно впливають на їхні фізичні та психічні ресурси, що може не тільки поставити під загрозу їхнє особисте самопочуття та професійний розвиток, але й мати наслідком підтримку ними шкідливих гендерних норм. Потенційно може набувати дискримінаційних ознак й надмірне акцентування гендерного аспекту, проте нехтування іншими значущими з точки зору клієнтів факторами.

Погоджуючись, що гендерний складник як частина ширшого – недискримінаційного – складника важливий в українській освіті, науковці усе ж висловлюють своє занепокоєння змістом упроваджуваних програм і досліджень. На поширеність у пострадянських країнах, у тому числі в Україні, модернізованого традиційного дискурсу, який одночасно включає і феміністську риторіку рівності статей, і традиційну риторіку жіночого призначення, вказує С. Гришак (2017). З-поміж бар'єрів легітимації гендерної проблематики в академічному дискурсі вищої школи дослідниця

називає такі: відсутність виразного понятійного апарату, інтелектуальна традиція есенціалізму та біологічного детермінізму, заперечення дискримінації за ознакою статі, брак підготовлених фахівців, незадовільний рівень розвитку гендерної свідомості викладацького складу, відсутність необхідної наукової рефлексії з приводу пізнавального статусу гендерних досліджень як нового напрямку в науці та гендерного підходу як методу наукового пізнання [44].

Крім того, викладачі та дослідники у соціальній роботі, які є розробниками навчальних курсів, нерідко не включають гендерні питання у зміст програм з інших причин. На думку О. Ярської-Смирнової і П. Романова (2006), це відбувається тоді, коли вони «ізолювані від живої практики», тому «виявляють нездатність повною мірою розпізнати й засвоїти недокументоване практичне знання, відрефлексувати його і помістити в гуманістичний контекст освіти з соціальної роботи» [186, с. 39].

Неосексистські погляди знайшли своє відображення у тлумаченні деякими авторами гендерної компетентності на кшталт процесу впливу на особистість з метою засвоєння знань про гендер, норми і правила поведінки відповідно до культурних уявлень про соціальні ролі, становище й призначення представників різних статей [90]. Подібні визначення містять ознаки «псевдогендерного» підходу, коли підтримуються традиційні гендерно стереотипні норми і використовується сексистська лексика. Як зауважує О. Стрельник (2020), навіть запровадження спеціалізованих програм гендерного спрямування не гарантує, що курс буде власне гендерним, а не статево-рольовим, коли під маркуванням “гендерний” подається набір стереотипних суджень про ролі жінок та чоловіків» [48].

Отже, формування гендерної компетентності та здатності фахівців ефективно впроваджувати гендерну рівність відбувається як через відповідне навчання, що включає розвиток навичок розпізнавання дискримінації і встановлення егалітарних відносин із людьми, так і шляхом рефлексії власної практики соціальної роботи.

Висновки до першого розділу

1. Феміністична соціальна робота як модерне її відгалуження інтегрує гендерні пріоритети у практичну діяльність і спирається на такі наріжні камені: етика соціальної роботи, жіночий рух, феміністичні теорії, гендерний аналіз, «жіночі» питання.

2. Гендерна компетентність є однією з ключових компетентностей соціальних працівників і являє собою здатність фахівців бути агентами змін у житті клієнтів у напрямку гендерної рівності. Гендерна компетентність містить мотиваційно-ціннісний, рефлексивний, діяльнісно-операційний, предметно-інформаційний, лідерський компоненти. Рівні сформованості гендерної компетентності визначені як низький (гендерно сліпий), середній (гендерно погоджувальний), високий (гендерно трансформаційний).

3. Процес формування гендерної компетентності фахівців розглядається як цілеспрямована діяльність із засвоєння гендерних знань, умінь і моделей поведінки, в результаті якої людина демонструє компетентність у ситуаціях із вираженою гендерною складовою. Цей процес відбувається шляхом навчання (інтеграції гендерних питань до різних загальних дисциплін, впровадження гендерно тематичних та спеціалізованих курсів), коучингу, наставництва, і включає три етапи: формування системи гендерних знань, умінь аналізувати явища та ситуації гендерної нерівності, відпрацювання навичок гендерно компетентної поведінки з використанням інтерактивних методів навчання.

4. Формування гендерної компетентності соціальних працівників у контексті розвитку сімейних форм виховання включає здатність ефективно реагувати на гендеровані потреби членів сім'ї; проводити гендерний аудит родини; застосовувати гендерно чутливі інтервенції задля впровадження егалітарної моделі родини; надавати послуги консультування з питань гендерно чутливого виховання, гендерної соціалізації, різноманіття спектру гендерного самовираження і гендерної ідентичності у дітей.

РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ЕМПІРИЧНОГО ДОСЛІДЖЕННЯ

2.1. Дизайн та методологія емпіричного дослідження

При розробці дизайну емпіричного дослідження ми спиралися на *мультиметодний дизайн*, адже, згідно рекомендацій Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи (2014), застосування у дослідженнях такого дизайну, включно з міждисциплінарним та порівняльним підходом, сприятиме упровадженню інноваційних технологій у практику соціальної роботи. Ми поділяємо позицію МАШСР про те, що дослідницька діяльність є механізмом удосконалення практики, послуг та освіти у галузі соціальної роботи і має на меті підтримку ідей соціальної справедливості, добробуту й людської гідності. Визнання нерозривності ланок «практика – викладання – дослідження» означає, що дослідження має становити невід’ємну частину освіти з соціальної роботи на всіх рівнях, включати широкий спектр методологій і методів, визнавати множинність, різноманітність, багатоваріативність реальностей / істин та різні способи пізнання [300].

Роботу виконано в межах *критичної* та *інтерпретативної* парадигм досліджень, які відносять до непозитивістських / постпозитивістських, постмодерністських видів парадигм. У межах *критичної* парадигми дослідники спираються на твердження, що замість «справжньої» реальності існує різноманіття індивідуально сконструйованих істин, а дослідження характеризується як упереджений суб’єктивний процес. Для того, щоб проаналізувати соціально сконструйовані реальності та зробити їх видимими, учасники дослідження активно залучаються до інтерактивного діалогу [136]. За своєю суттю критична парадигма зосереджена на владі, нерівності та соціальних змінах. Вона передбачає, що наукове дослідження спрямоване не тільки на збирання важливих даних, але й повинно проводитися з чіткою метою позитивних соціальних зрушень, які

відбудуться в житті учасників дослідження та в досліджуваних системах [206]. До критичної парадигми відносять застосовані нами гендерний аналіз / аудит і дослідження в дії, які не передбачають формування контрольних та експериментальних груп з метою відстеження об'єктивних параметрів, проте спрямовані на розробку інноваційних методик, моделей, технологій практики соціальної роботи.

Розроблення та апробація матеріалів тренінгової програми формування гендерної компетентності «УСПХ» (далі – тренінгова програма «УСПХ») відбувалося із застосуванням стратегії *дослідження в дії* (англ. action research), коли учасникам надається право активного голосу у процесі вироблення нових знань, а дослідники у свою чергу беруть активну участь в імплементаційній діяльності [136; 294; 267]. Цей підхід широко схвалено як такий, що відповідає прихильності соціальних працівників ідеям соціальної справедливості та має на меті просування фундаментальних соціальних перетворень [238]. Дослідження в дії Н. Гусак (2015) розглядає як інноваційний підхід до проведення досліджень у соціальній роботі, який дозволяє вивчати проблему та впливати на неї завдяки втручанням і застосуванню партнерства «дослідник – учасник», передбачає діяльність, яка є одночасно формою дослідження, навчання і практичної дії [47].

Завданнями дослідника за такого підходу є вибудовування довірчих стосунків між учасниками, слідування за процесом дослідження замість його контролювання, готовність до неочікуваних подій. Дослідник має володіти здатністю до рефлексії, аналізу власних припущень і стереотипів [57]. У структурі дослідження в дії виокремлюють такі основні теми: емпатермент учасників, співпраця через участь, набуття знань і соціальні зміни. Цикл дослідження в дії може включати п'ять етапів: (1) ідентифікація проблеми; (2) збирання та обробка даних; (3) інтерпретація даних; (4) дії з урахуванням даних; (5) рефлексія (оцінка). Після проходження циклу виникають додаткові запитання, які пов'язані з отриманими в результаті даними і плануванням наступних кроків [215].

Підхід дослідження в дії використовується під час проведення *гендерного аудиту*, який належить до якісних аудитів («соціальних»). Завдяки спільній діяльності учасники відчують причетність до проведення заходів гендерного аудиту і його результатів, оволодівають навичками оцінювання власної роботи і діяльності організації в цілому. У дослідженні ми брали до уваги рекомендації щодо навчання дорослих у процесі проведення гендерного аудиту Міжнародної організації праці (2007), який дозволяє поєднати отримані результати з дієвими змінами у методах роботи учасників.

Навчальний цикл дорослих відповідно до вищезазначених рекомендацій включає чотири етапи: (1) безпосередній досвід; (2) обмірковування й обговорення досвіду; (3) загальні висновки з досвіду й обговорень (узагальнений досвід); (4) застосування узагальненого досвіду для розроблення методів поліпшення роботи. Переваги такого підходу полягають у тому, що, розмірковуючи й обмінюючись думками, учасники навчання отримують можливість перевести свій особистий досвід в узагальнення, які стосуються роботи всього підрозділу і організації в цілому, а також сформулювати на основі цих узагальнень пропозиції щодо реформування роботи на основі експерименту [131].

Джерелами критеріїв для здійснення гендерного аналізу слугували методичні розробки антидискримінаційної експертизи підручників МОН України та методичні рекомендації ЮНЕСКО щодо створення гендерно чутливих навчальних матеріалів [179]. Виявлення гендерних стереотипів відбувалося з опертям на визначення, сформульоване Т. Говорун, О. Кікінежді (2004, 2011), згідно з яким *гендерні стереотипи* являють собою «спрощені, стандартизовані, стійкі, емоційно насичені, ціннісно означені, полярні за знаком оцінки, жорстко фіксовані образи чоловіка і жінки, які спонукають до певного ставлення» [39; с. 37]. Гендерні стереотипи авторки поділяють на такі системоутворювальні групи: маскулінності-фемінності;

розподілу сфер діяльності, праці та напрямів соціалізації статей; соціальних ролей у родинно-приватній і публічній сферах [165].

Феміністична перспектива, до якої ми звертаємося в рамках критичної парадигми, відкриває шлях до переосмислення приватних проблем жінок і чоловіків як таких, що мають суспільну значущість і пов'язані зі структурними нерівностями. Феміністична парадигма, на наш погляд, є особливо корисною у розробці навчальних заходів із формування гендерної компетентності, оскільки дозволяє зацентувати на питаннях сексизму й гендерної дискримінації. Соціальні працівники та їхні клієнти, якщо їх розглядати у феміністичних рамках, є активними суб'єктами, здатними самостійно ухвалювати рішення щодо різноманітних аспектів їхнього життя з оперттям на егалітарні цінності. Наголос на практиці, взаємозв'язку між щоденними діями, критичною рефлексією та соціальними змінами уможливорює розробку і впровадження тренінгової навчальної програми з формування гендерної компетентності соціальних працівників, в основі якої лежить рефлексивна недискримінаційна практика.

Методологічну основу дослідження також становить феміністична *теорія позицій* (англ. standpoint theory), яка, на думку М. Свігонскі (1994), більше за інші підходи відповідає професійним цінностям та цілям соціальної роботи [295]. Звернення до теорії позицій скерувало вибір дизайну дослідження, який включає і вивчення гендерних упереджень клієнтів соціальної роботи. Це робиться для того, щоб соціальні працівники усвідомили, як гендерні питання розглядають самі кандидати для створення сімейних форм виховання, зважаючи на соціальну структуру й розподіл владних відносин. Адже у фокусі соціальної роботи, згідно з феміністичною теорією позицій, перебуває урахування поглядів і досвіду отримувачів соціальних послуг, які, з одного боку, потребують підтримки фахівців, а з іншого – володіють життєвим досвідом, яким можуть скористатися для подолання проблем. Соціальні працівники за таких умов сприяють

самовизначенню клієнтів і знаходженню ними інноваційних інтерпретацій і креативних рішень життєвих проблем [293].

Теорію позицій ми використовуємо як відповідний підхід до формування знань і навичок із гендерної компетентності в соціальних працівників, згідно з яким межі між теорією і практикою, наукою і активізмом стають дедалі прозорішими. Феміністична позиція, як її характеризує С. Біліч (2012), являє собою спосіб розуміння світу, точку зору на соціальну реальність, яка починається і розвивається безпосередньо з досвіду жінок і спрямована на покращення умов їхнього життя й соціальні зміни [195]. У контексті дослідження теорія позицій набуває особливого значення ще й тому, що в апробації навчальної програми взяли участь жінки і чоловіки з різноманітними соціокультурними характеристиками й неоднорідним життєвим досвідом, у тому числі представники маргіналізованих груп. Надання їм можливості висловити свій погляд на гендерні проблеми, поділитися власними переживаннями, пов'язаними з гендерною соціалізацією, утиском або привілейованим становищем, дозволяє більш об'єктивно витлумачити соціальну реальність.

У дослідженні ми спиралися на визначення сексизму, наведене в рекомендаціях Ради Європи (2019), згідно з яким *сексизмом* є будь-яка дія, жест, візуальний прояв, вимовлені або написані слова, практика або поведінка, в основі яких лежить ідея про те, що людина або група людей гірші через свою стать, та які проявляються в публічній або приватній сферах, у мережі або поза нею [61]. Носіями сексистських поглядів та дій, як вважає американська феміністка Б. Гукс, можуть бути як чоловіки, так і жінки [243]. Сучасний сексизм характеризується тим, що упередження проти жінок стають більш прихованими й «тонкими» й маскуються доброзичливо-протекційним ставленням. Особи, які поділяють сексистські погляди, заперечують існування дискримінації жінок, не підтримують їхню боротьбу за рівні права й політику допомоги жінкам [296], а у розв'язанні

проблем, з якими стикаються на роботі, схильні покладатися на думку чоловіків як більш компетентних [308].

Згідно з *теорією амбівалентного сексизму* П. Гліка і С. Фіск (1996) в сучасному світі установки по відношенню до гендерних груп амбівалентні, що обумовлено як нерівним розподілом влади на користь чоловіків, так і взаємною залежністю жінок і чоловіків задля реалізації репродуктивної функції і доповненням одне одного у виконанні різноманітних соціальних ролей. Теорія передбачає, що амбівалентний сексизм є багатовимірною конструкцією, яка охоплює доброзичливий і ворожий сексизм. Попри позитивне забарвлення (суб'єктивно позитивний характер почуттів того, хто оцінює, його просоціальна поведінка, прагнення до близькості), доброзичливий сексизм не можна розглядати як позитивне явище. Наявність такого виду сексизму свідчить про підтримку особою традиційної стереотипізації й чоловічого домінування, тому для кращого розуміння носія подібних поглядів порівнюють із «добрим диктатором» [226].

Застосована нами *інтерпретативна* парадигма скерована на вивчення дій окремих людей і малих груп для того, щоб проаналізувати, як цінності учасників дослідження (у тому числі які стосуються гендерної рівності) впливають на їхнє сприйняття соціального світу. Інтерпретативна парадигма передбачає фіксацію рутинних дій респондентів у звичному середовищі, а також аналіз характерних для них поведінкових практик у повсякденних умовах [136]. До методології інтерпретативної парадигми належить застосоване нами відкрите включене спостереження.

Вважаємо за доцільне уточнити й окремі терміни, які вживаються нами на позначення сімей, які вирішили тимчасово прийняти в родину дітей на засадах часткового або повного державного фінансування [115]. Сьогодні в нормативно-правових документах, а саме у «Плані заходів з реалізації II етапу Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки» [109], широко вживаються такі терміни, як «кандидати для створення сімейних форм виховання», «сімейні

форми виховання», тому вони і використовуються у тексті дисертації. Проте серед дослідників тривають пошуки неюридичного збірного найменування таких сімей і батьків, яке б відповідало вимогам до лексики в спеціальних текстах (зокрема термін має відповідати правилам і нормам певної мови, бути точним, коротким, однозначним, відносно незалежним від контексту, експресивно нейтральним і милозвучним тощо [55]). У табл. 2.1 представлено терміни, якими автори послуговуються у своїх розвідках [4; 16; 17; 18; 19; 58; 62; 67; 74; 75; 109; 127; 128; 146; 149; 155].

Таблиця 2.1

Збірні визначення сімейних форм виховання та батьків

Види сімей	Збірне найменування сім'ї та батьків	Автори
Опіка, піклування, прийомна сім'я, ДБСТ, сім'я патронатних вихователів, заклад альтернативного догляду	Замінна сім'я, замінні батьки	Г. Бевз (2016)
	Замісна сім'я, замісні батьки	Г. Бевз (2013), С. Курінна (2015), С. Курінна, Я. Курінний (2020)
	Заміщуюча / заміщувальна сім'я, заміщуючі батьки, особи, що заміщають батьків	Т. Алексеєнко (2017), В. Стремєцька, Ю. Паскарь (2016)
	Сім'ї заміщувальної опіки	Г. Бевз (2002)
	Фостерна сім'я, фостерні батьки	Ю. Кашпур, С. Ярош (2016), Л. Федорова (2017)
	Альтернативна сім'я	Т. Алексеєнко (2017)
	Сімейні форми замісної опіки	Г. Бевз (2010)
	Сімейні форми альтернативного догляду, надавачі послуг альтернативного догляду на базі родини	Кабінет Міністрів України (2020), ЮНІСЕФ (2020)
	Сімейні форми виховання	Кабінет Міністрів України (2020), Мінсоцполітики України (2020), Т. Журавель, М. Снітко (2017)
	Сімейні форми влаштування	Департамент суспільних комунікацій Київської міської державної адміністрації (2019)
Сімейні форми життєвлаштування	О. Ташкінова, А. Белоносова (2018)	

У цьому дослідженні ми використовуємо термін «*замісна сім'я*», не до кінця поділяючи точку зору, що коректніше вживати словосполучу «*замінна сім'я*», ніж «*заміщувальна / замісна сім'я*», оскільки інших два терміни недостатньо розкривають суть поняття і є російськомовною калькою [20]. Зауважимо, що широко вживаний у російськомовному науковому просторі термін «*замещающая семья*» перекладається українською або вживається за аналогією низкою дослідників як «*замісна сім'я*» [18; 74; 75]. До того ж термін «*замісна сім'я*» асоціюється зі словом «*замісник*», уживаним на позначення особи, яка з якихось причин *тимчасово* виконує чийсь обов'язки (замість когось) [158], що відповідає характеристиці таких сімей як *тимчасових* форм сімейного виховання. У цій розвідці ми спираємося на визначення замісної сім'ї В. Ослон (2009), згідно з яким замісна сім'я являє собою «*особливий тип сімейної системи, результат об'єднання базисної сім'ї та прийомної дитини в нове системне ціле з власними закономірностями становлення і розвитку*» [94, с. 45].

Зауважимо, що згідно з оцінкою деяких експертів усиновлення не може вважатися сімейною формою виховання, оскільки права й обов'язки усиновлювачів такі ж самі, як і у кривних батьків [6]. Усиновлення як форма постійного влаштування наразі вважається найбільш пріоритетною [110], оскільки дитина урівнюється в особистих і майнових правах із рідними дітьми та родичами, втрачаючи статус дитини-сироти чи дитини, позбавленої батьківського піклування [140]. Погоджуючись із такою позицією, наведемо формулювання із сучасних офіційних нормативно-правових документів, у яких ці форми розмежовують, як-от: «*сімейні форми виховання та усиновлення*» [128] і «*форми альтернативного догляду й усиновлення*» [109].

Характеристика вибіркової сукупності респондентів. Дослідно-експериментальна робота відбувалася із залученням 20 фахівців соціальної роботи, які здійснюють навчання кандидатів і соціальний супровід сімейних форм виховання; 83 кандидатів для створення сімейних форм виховання, які

проходили навчання на базі КМЦСС; 16 студентів коледжу «Освіта» ВМУРоЛ «Україна»; 23 фахівці (соціальні працівники, психологи), які брали участь у фокус-групах із адаптації українськомовних версій опитувальників. Загалом сукупна кількість респондентів емпіричного дослідження становить 142 особи – 105 жінок і 37 чоловіків віком від 18 до 68 років. Соціально-демографічні характеристики респондентів трьох основних груп респондентів (кандидати у замісні батьки; фахівці соціальної роботи, які здійснюють навчання кандидатів і соціальний супровід сімейних форм виховання; студенти із соціальної роботи) представлені у табл. 2.2.

Таблиця 2.2

Соціально-демографічні характеристики респондентів

№	Категорії		Кандидати у замісні батьки		Фахівці соціальної роботи		Студенти із соціальної роботи	
			кіль-кість	%	кіль-кість	%	кіль-кість	%
1	Стать	чоловіча	33	40	0	0	4	25
		жіноча	50	60	20	100	12	75
2	Вік	до 25	1	1	0	0	16	100
		25-34	19	23	5	25	0	0
		35-44	43	52	9	45	0	0
		45-54	17	20	5	25	0	0
		від 55	3	4	1	5	0	0
3	Сімейний стан	у шлюбі	62	75	16	80	0	0
		ніколи не був/-ла	4	5	3	15	16	100
		вдівець/вдова	6	7	1	5	0	0
		розлучений/-на	11	13	0	0	0	0
4	Наявність дітей	є	36	43	13	65	0	0
		немає	47	57	7	35	16	100
5	Освіта	середня	5	6	0	0	16	100
		середня спеціальна	15	18	0	0	0	0
		вища	62	75	20	100	0	0
		науковий ступінь	1	1	1	5	0	0
7	Працевлаштування	офіційне	61	74	19	95	0	0
		самозайнятість	15	18	0	0	0	0
		декрет	1	1	0	0	0	0
		не працює	6	7	1	5	0	0
	Всього			83	100	20	100	16

У відкритому включеному спостереженні взяли участь 10 *фахівців соціальної роботи*, сертифікованих для проведення навчання за програмою підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання «Прайд» (далі – програма «Прайд»), які на період проведення дослідження проводили навчання. Тренери були представлені особами жіночої статі віком переважно від 35 до 54 років (70%), більшість з них перебували в шлюбі (80%) і мали дітей (70%). У родинях 40% тренерок виховувалися діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування. Повну вищу освіту отримали 70% респонденток цієї групи, одна особа мала науковий ступінь. Тренерки представляли районні у м. Києві центри соціальних служб, КМЦСС, громадські об'єднання, ССДС, Міський центр дитини.

В апробації тренінгової програми «УСПІХ» взяли участь *фахівці соціальної роботи* (10 осіб жіночої статі віком від 25 до 54 років), які здійснюють підготовку кандидатів і соціальний супровід сімейних форм виховання. Фахівці соціальної роботи представляли сім районних у м. Києві ЦСС і КМЦСС. До вікової категорії від 35 до 54 років належали 80% фахівчинь; усі вони отримали повну вищу освіту із соціальної роботи, соціальної педагогіки, психології і на момент проведення дослідження були офіційно працевлаштовані у ЦСС. Більшість з них перебували в офіційному шлюбі (80%) і мали дітей (60%). Відбір респондентів відбувався таким чином: фахівців ЦСС було запрошено прийняти участь у тренінгу через оголошення у внутрішній електронній розсилці КМЦСС.

Залучення 16 *студентів* віком до 25 років (75% серед яких склали особи жіночої статі), які навчаються для здобуття ступеня бакалавра соціальної роботи у коледжі «Освіта» ВМУРоЛ «Україна», у контексті нашого дослідження було зумовлено необхідністю порівняння гендерних уявлень студентів і соціальних працівників, апробації тренінгової програми «УСПІХ» на молодшій віковій групі з метою перевірки можливості реалізації програми у закладах вищої освіти задля формування гендерної компетентності майбутніх фахівців до початку їхньої практики. При

формуванні групи студентів нами було застосовано метод зручної вибірки. Кафедрою соціальної роботи і педагогіки ВМУРоЛ «Україна» було розміщено оголошення із запрошенням на тренінг студентів на офіційній сторінці у фейсбуці та надано всебічну підтримку у його проведенні.

Група кандидатів для створення сімейних форм виховання була представлена 83 респондентами віком від 24 до 68 років, які на період проведення дослідження проходили навчання для отримання рекомендацій. Серед респондентів 60% склали жінки, а майже половина всіх учасників (52%) належали до вікової категорії від 35 до 44 років. Приблизно однакова кількість чоловіків і жінок отримали вищу освіту (75%) й офіційно працевлаштовані (74%).

Серед учасниць навчання, які вирішили одноосібно виховувати дитину, майже третину становили розлучені (20%) або без досвіду шлюбних відносин (8%) жінки віком від 35 до 44 років із вищою освітою й офіційно працевлаштовані. Що стосується групи чоловіків, які вже одноосібно піклувалися над дітьми, то вона була представлена вдівцями (9% від загальної кількості чоловіків). Документи для отримання статусу опікунів / піклувальників із можливим подальшим усиновленням дітей подавали 95% кандидатів у замісні батьки, і лише троє з опитаних респондентів проходили навчання з наміром стати батьками-вихователями у ДБСТ, а одна респондентка – прийомною матір'ю. Більшість респондентів обох статей на момент проходження навчання перебували у шлюбі (66% жінок і 88% чоловіків), причому третина з них мала власних дітей.

Обговорення українськомовних варіантів текстів опитувальників відбувалося на трьох фокусованих групових дискусіях за участю 23 осіб, більшість з яких (78%) склали жінки віком від 35 до 44 років з повною вищою освітою у галузі соціальної роботи і психології.

Етапи проведення дослідження. Послідовність проведення етапів емпіричного дослідження була зумовлена обраною методологією і представлена на рис. 2.1.

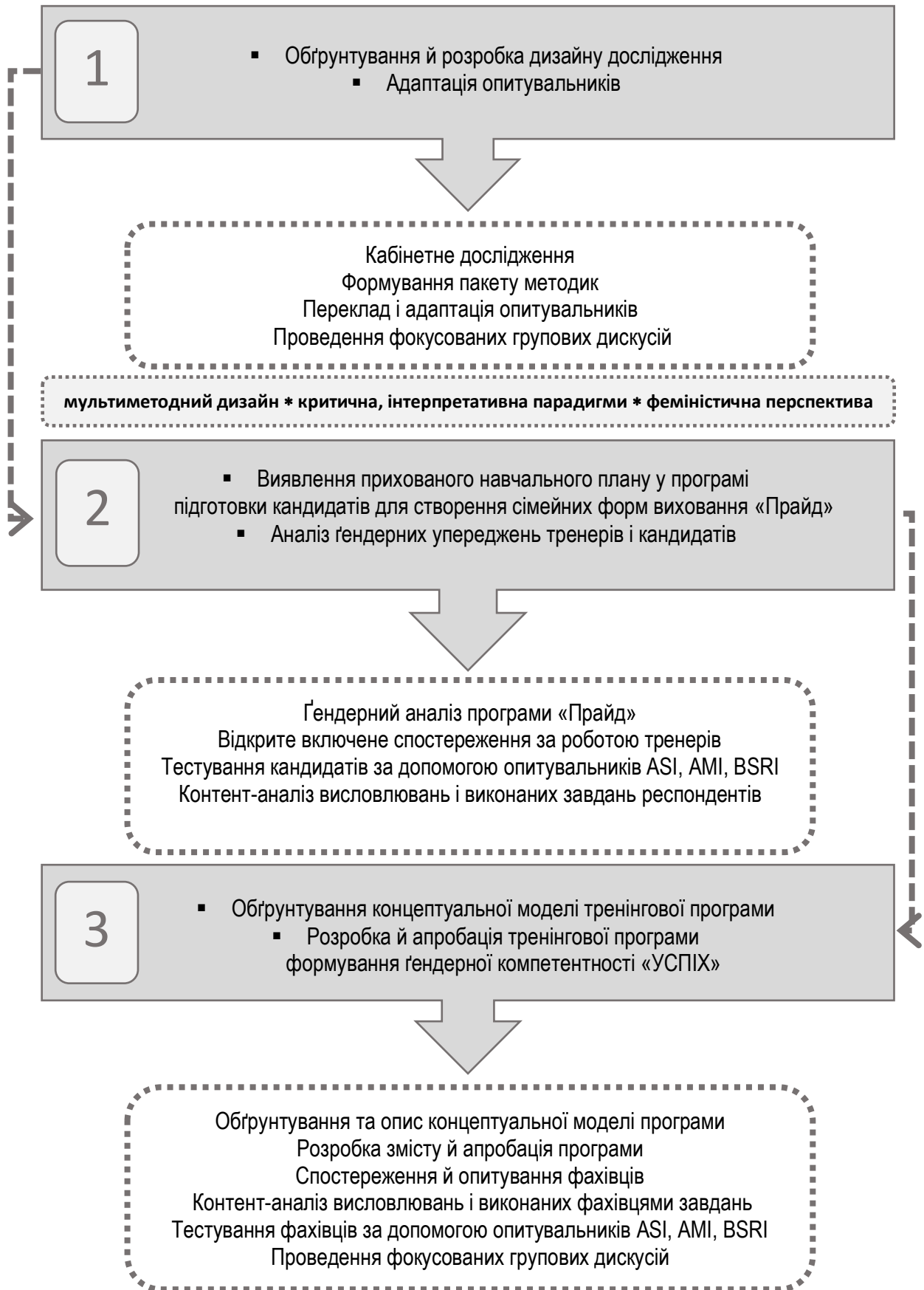


Рис. 2.1. Послідовність етапів проведення дослідження

На *першому етапі* було здійснено кабінетне дослідження з метою обґрунтування і розробки дизайну, формування пакету методик та їхньою адаптацією.

Для виявлення рівня сформованості у респондентів/-ок окремих компонентів гендерної компетентності (мотиваційно-ціннісного і предметно-інформаційного) були обрані зарубіжні опитувальники, які відносять до інструментів, що дозволяють виміряти упередження й гендерні стереотипи респондентів [63]:

1) статево-рольовий опитувальник С. Бем (1974) [194] (англ. Bem Sex-Role Inventory, BSRI), модифікований І. Кльоциною (2003) [69] та перекладений авторкою дослідження, спрямований на вивчення схильності респондентів до поділяння гендерних стереотипів маскулінності й фемінності;

2) короткі варіанти методик оцінювання амбівалентного сексизму по відношенню до жінок і чоловіків П. Гліка і С. Фіск (1996, 2014) [226; 280] (англ. Ambivalent Sexism Inventory, ASI; Ambivalence Toward Men Inventory, AMI), перекладені та адаптовані авторкою для цілей дослідження, призначені для вимірювання як загального рівня амбівалентного сексизму, так і ворожого та доброзичливого сексизму.

Статево-рольовий опитувальник С. Бем (1974) [194] дозволяє вивчити уявлення респондентів про моделі поведінки та риси характеру, які у них співвідносяться з «жіночим» і «чоловічим». Шляхом зіставлення фемінних і маскулінних рис, що їх містять описи узагальнених образів чоловіка й жінки, можна припустити ступінь впливу гендерних стереотипів на судження респондентів/-ок. Так, якщо в образі чоловіка домінують маскулінні якості, то можна говорити про стереотипне бачення чоловіка (у жінки – навпаки). Якщо ж характеристики представлені рівномірно, то можна припустити андрогінне бачення.

Опитувальники оцінювання амбівалентного сексизму по відношенню до жінок і чоловіків П. Гліка і С. Фіск (1996, 2014) [226; 280] застосовані як

такі, що відповідають завданням нашого дослідження, адже наявність гендерних упереджень, патріархальних поглядів, сексистських і неосексистських тверджень можна вважати маркерами низького (гендерно сліпого) рівня сформованості гендерної компетентності.

Кожен вид сексизму в опитувальниках П. Гліка і С. Фіск (1996, 2014) поділяється у свою чергу на три субшкали, як-от: *добррозичливий сексизм* (матерналізм / протекційний патерналізм, комплементарна гендерна диференціація, гетеросексуальна близькість) і *ворожий сексизм* (образливий патерналізм, компенсаторна гендерна диференціація, гетеросексуальна ворожість). Опитувальники включають твердження, частина з яких описують вороже ставлення до жінок і чоловіків (наприклад, *«Як тільки чоловік пов'язує своє життя з жінкою, вона зазвичай намагається посадити його на короткий ланцюг»*, *«Чоловіки зазвичай намагаються домінувати у спілкуванні з жінками»*), а решта – доброзичливе ставлення (наприклад, *«Жінки повинні бути оточені турботою і захистом з боку чоловіків»*, *«Чоловіки можуть загубитися в цьому світі без настанов жінок»*) [226; 280].

При адаптації опитувальників нами було взято до уваги той факт, що, як вважають М. Боровцова і Г. Віняр (2012), наявні в соціогуманітарній науковій пресі українськомовні переклади статево-рольового опитувальника С. Бем (1974) [194] не відповідають достатньою мірою оригіналу, тож не можуть бути покладені в основу проведення подальшої адаптації [27]. Крім того, нерідко україномовні переклади представляють собою переклади російськомовних адаптацій без урахування англійського оригінального тексту.

З огляду на це для реалізації завдань дослідження нами було запропоновано власні українськомовні варіанти текстів опитувальників і порівняно їх з сучасними варіантами адаптацій [1; 27; 29; 39; 69; 80; 81; 165; 194; 226; 258; 280], наведеними у табл. 2.3.

Таблиця 2.3

Опитувальники для проведення дослідження

№	Назва опитувальника	Мета дослідження	Попередні адаптації, на які спиралися
1	Статеврольовий опитувальник С. Бем (1974)	Вивчення стереотипів маскулітності-фемінності	М. Боровцова (М. Великодна), Г. Віняр (2012, 2013), Т. Говорун, О. Кікінежді (2004, 2011), О. Лопухова (2001, 2013), І. Кльоцина (2003)
2	Опитувальники амбівалентного сексизму П. Гліка і С. Фіск (1996, 2014)	Виявлення ворожого й доброзичливого сексизму щодо жінок і чоловіків	О. Агадулліна (2018), В. Кривощоків, О. Гулевич, А. Любкіна (2018)

Адаптовані опитувальники було обговорено на трьох фокусованих групових дискусіях, після чого проведено остаточну корекцію тексту з урахуванням соціально-культурного контексту та отриманих зауважень. По кожній фокус-групі були підготовлені стенограми та інформаційні звіти модераторів. Бланки опитувальників наведені нами у додатку Б.

На *другому етапі* дослідження було здійснено гендерний аналіз змісту і реалізації програми підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання, а також вивчення гендерних уявлень у світогляді тренерів і кандидатів для створення сімейних форм виховання. Були використані такі методи: (1) відкрите включене спостереження за роботою тренерів і гендерний аналіз змісту програми «Прайд», спрямовані на демаскування прихованого навчального плану; (2) контент-аналіз домашніх завдань і висловлювань учасників програми (тренерів і кандидатів), спрямований на виявлення гендерних стереотипів і тверджень амбівалентного сексизму; (3) тестування кандидатів для створення сімейних форм виховання з використанням статево-рольового опитувальника й коротких варіантів методик оцінювання амбівалентного сексизму по відношенню до жінок і чоловіків.

Відкрите включене спостереження за роботою тренерів, які відповідальні за навчання й надання рекомендацій кандидатам для створення сімейних форм виховання, у звичних для них повсякденних умовах відбувалося з липня 2018-го по вересень 2019 р. на базі КМЦСС. Це дало змогу зафіксувати рутинні дії фахівців, описати реалізацію програми «Прайд» і окреслити непродекларовані складники у їхній роботі, які можуть свідчити про наявність прихованого навчального плану.

Під час здійснення гендерного аналізу програми «Прайд» було проаналізовано складові елементи програми: загальний зміст, експліцитні та імпліцитні його елементи, мовні засоби вираження, композиційна будова, ілюстрації. Нами було розглянуто не продекларовані питання як складники прихованого навчального плану, який впливає на те, чи буде в результаті в адресатів сформований гендерно збалансований погляд на дійсність. Крім того, ми порівняли українську й оригінальну американську версії програми PRIDE для того, щоб з'ясувати, чи є окремі стереотипні погляди або замовчування результатом опертя на більш ранню версію програми.

Під час здійснення спостереження, контент-аналізу висловлювань соціальних працівників, змісту програми «Прайд» ми спиралися на рекомендації з проведення гендерного аналізу, докладно описані нами у підрозділі 2.2. Аналіз отриманих матеріалів здійснювався в кілька етапів: спочатку текст програми, висловлювання чи щоденникового запису спостерігача розбирався за темами, що дало можливість виявити різноманіття гендерних репрезентацій та стереотипів. Наступний етап інтерпретації передбачав застосування горизонтального аналізу фактів за відповідними темами. Наша увага зосереджувалася на таких питаннях, як: форми комунікації, стиль викладання тренерів; особливості представлення чоловіків і жінок у тексті та висловлюваннях; згадування фемінізму, жіночого руху, гендерної термінології та їхня оцінка і трактування; відтворення гендерних стереотипів; характеристика лексики; відображення цінності внеску жінок у розвиток суспільства; виховний вплив (рис. 2.2).



Рис. 2.2. Показники для проведення ґендерного аналізу отриманих матеріалів (згідно ґендерно трансформаційної еталонної моделі)

Опитування кандидатів для створення сімейних форм виховання відбувалося під час їхньої підготовки з липня 2018-го по вересень 2019 р. на базі КМЦСС. Респондентам/-кам, які були розподілені на п'ять груп, на одній із навчальних сесій було запропоновано анонімно відповісти на запитання опитувальників. Для того щоб зменшити вплив психологічних факторів (як-от отримана раніше інформація, авторитет тренерів) і підвищити об'єктивність результатів, опитування проводилося в групах із різним складом викладачів, а також із залученням учасників, які перебували на різних етапах навчання (впродовж третьої, четвертої, п'ятої, сьомої, восьмої зустрічей із восьми). Було висунуто й перевірено гіпотезу про те, що поділяння соціальних уявлень про якості, притаманні сучасним жінкам і чоловікам, наявність сексистських суджень залежить від соціального й репродуктивного статусу респондентів/-ок, тому було проаналізовано їхні соціально-демографічні характеристики. Математична обробка результатів здійснювалася за допомогою програми IBM SPSS Statistics з використанням порівняльного, описового та кореляційного аналізу.

Апробація тренінгової програми «УСПХ» на *третьому етапі* реалізації дослідження відбувалася у вересні-жовтні 2020 р. на базі КМЦСС м. Києва, а також у коледжі «Освіта» ВМУРоЛ «Україна». Тренінгова програма була розроблена з урахуванням результатів теоретичного дослідження складників гендерної компетентності, емпіричного вивчення чинної програми і практики проведення навчання кандидатів для створення сімейних форм виховання та їхніх гендерних репрезентацій. Зміст апробації програми включав позааудиторні завдання (вправи з метою виявлення власних гендерних стереотипів, закріплення навичок гендерного аналізу тексту), проходження респондентами/-ками тесту амбівалентного сексизму й посттренінговий супровід у вигляді супервізій.

Апробація програми була спрямована на виявлення рівня сформованості гендерної компетентності учасників після проходження навчання, а також для отримання зворотного зв'язку з метою її

доопрацювання. Проведений аналіз теоретичних підходів до розуміння сутності та компонентів гендерної компетентності дозволив нам запропонувати індикатори для оцінки проявів її сформованості (табл. 2.4).

Таблиця 2.4

Перелік індикаторів для оцінки проявів сформованості гендерної компетентності соціальних працівників

№	Компоненти гендерної компетентності	Індикатори
1	Предметно-інформаційний	1. Володіння інформацією та спеціальними знаннями щодо сучасного розуміння значення і сутності гендеру як соціальної категорії. 2. Обізнаність у питаннях міжнародного та національного законодавства у сфері гендерної рівності. 3. Знання основних принципів і складників гендерно чутливої та феміністичної соціальної роботи.
2	Мотиваційно-ціннісний	1. Підтримка гендерної рівності як однієї з ключових цінностей, на яких базується етика соціальної роботи. 2. Зацікавленість в отриманні знань і навичок, які дозволяють ефективно інтегрувати гендерні аспекти у процес планування та реалізації інтервенцій. 3. Визнання значення впливу фемінізму на переосмислення місця жінки у суспільстві, а також становлення і розвиток професійної галузі.
3	Рефлексивний	1. Самоусвідомлення власних обмежень і привілеїв, пов'язаних із гендерною приналежністю. 2. Критична рефлексія щодо вираження дисбалансу влади за гендерною ознакою у власній практичній діяльності. 3. Усвідомлення залежності успішності власної практики від рівня гендерної компетентності.
4	Діяльнісно-операційний	1. Уміння розпізнавати ситуації гендерної нерівності й відповідно в них реагувати. 2. Володіння навичками застосування методів та інструментів гендерного підходу. 3. Відсутність сексистських та антидискримінаційних практик.
5	Лідерський	1. Просування гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок. 2. Спонування клієнтів до побудови егалітарної моделі взаємовідносин. 3. Залучення інших соціальних працівників до впровадження гендерно чутливої соціальної роботи.

Фокусовані групові інтерв'ю з учасниками навчання за тренінговою програмою «УСППХ» мали на меті з'ясувати їхнє ставлення до гендерно чутливої і феміністичної соціальної роботи, отримати відгуки щодо логіки розгортання навчального процесу, а також структури, змісту і методів, які було використано у розробці програми. Респондентам/-кам було запропоновано окреслити основні сфери практики соціальної роботи, у яких питання гендерної компетентності, на їхню думку, набуває особливого значення (додаток Е).

За допомогою контент-аналізу ми здійснили аналіз результатів виконання вправ (письмові тексти), усних висловлювань учасників під час проведення тренінгової програми «УСППХ» і фокусованих групових інтерв'ю за результатами апробації навчальної програми. Контент-аналіз включав написання робочих нотаток, картування концепту, кодування даних (за допомогою описових та інтерпретативних кодів), виявлення основних тем, їх аналіз і оцінку за релевантністю. Вагоме місце контент-аналізу було зумовлено необхідністю аналізу висловлювань і текстів письмових завдань учасників для виявлення імпліцитних та експліцитних значень, ціннісних орієнтацій, вірогідних інтерпретацій смислу, посилань на культурні норми, тлумачення їхньої ролі в контексті, достовірність інформації, читабельність і зрозумілість матеріалу, інші ключові конструкти аргументації. За підсумками апробації до програми було внесено корективи й уточнено окремі вправи.

Під час проведення дослідження ми спиралися на такі загальні етичні принципи наукових досліджень у соціальних науках, як добровільність і безпечність участі, збереження анонімності суб'єктів даних і конфіденційності інформації, отриманої від респондентів, надання правдивої та точної інформації. Виконання етичних зобов'язань перед науковою спільнотою виражалось в тому, що ми повністю представили в дисертації та публікаціях результати дослідження, включно з негативними та неочікуваними, навіть якщо вони могли поставити під сумнів дизайн

дослідження або висновки [28]. Дослідження проходило з дотриманням етичних норм соціальної роботи на всіх етапах (постановка мети, вибір методології, процес і використання результатів), на нього було отримано дозвіл від керівництва КМЦСС та ВМУРоЛ «Україна».

Респонденти/-ки були в усній формі поінформовані про те, хто і з якою метою виконує дослідження, які методи будуть використовуватися, а також про можливі наслідки й ризики, пов'язані з дослідженням. У випадках, коли оголошення мети дослідження потенційно могло вплинути на відповіді учасників, вона оголошувалася одразу після завершення опитування, виконання окремих тренінгових вправ. Кандидатам/-кам було повідомлено, що заповнення опитувальників є анонімним і добровільним, а також що відповіді або відмова від проходження опитування ніяк не вплинуть на отримання ними рекомендацій після закінчення навчання.

Аудіозаписи інтерв'ю та висловлювань респондентів/-ок під час тренінгу і фокус-груп здійснювалися після інформування й отримання їхньої згоди про те, що запис буде використаний для проведення наукового дослідження і знищений після транскрибування. Для захисту персональних даних, а саме відомостей про респондентів, за допомогою яких вони можуть бути ідентифіковані дослідником чи іншими особами, які можуть ознайомитися з результатами досліджень, впізнавані деталі та контактні дані було приховано. У випадках, коли існувала можливість в анонімних опитувальниках ідентифікувати учасника за непрямими ознаками, ми гарантували таку інформацію не розкривати.

Отже, розроблення методології емпіричного дослідження спиралося на мультиметодний дизайн, критичну та інтерпретативну парадигми, включало дослідження в дії, включене спостереження і гендерний аналіз. Співучасть дослідників у впровадженні інтервенцій у «польових» умовах потребувала особливої чутливості до врахування етичних норм соціальної роботи, адже феміністичне бачення розв'язання проблем торкається і питань нерівного розподілу влади, можливостей і ресурсів між учасниками.

2.2. Специфіка та складники гендерного аналізу

Згідно з критичною парадигмою у нашому дослідженні було застосовано гендерний аналіз, який є одним із основних атрибутів феміністичної і гендерно чутливої соціальної роботи. Гендерний аналіз забезпечує фокусування на так званих «жіночих» питаннях, що дає змогу виявити витоки інтерналізованих стереотипів, спричинених соціальним контекстом, та уможлиблює посилення феміністичної свідомості й активності при визначенні потреб і розвитку соціальних послуг [213]. Інформація, отримана в результаті гендерного аналізу, використовується для інтеграції гендерної перспективи в політику, програми і проекти у соціальній роботі.

У цьому дослідженні ми спираємося на визначення гендерного аналізу, запропоноване Організацією з безпеки і співробітництва в Європі (2006), згідно з яким *гендерний аналіз* – це збирання та аналіз (у тому числі якісний) даних, дезагрегованих за статтю, з метою виявлення будь-якої відмінності впливу дій на жінок і чоловіків, а також причин і наслідків гендерних ролей і обов'язків [230]. Гендерний аналіз також розглядається як сукупність процесів оцінки та поглиблення розуміння про відмінності в житті людей незалежно від гендерної належності, їхньої участі в соціальному й економічному житті та різного впливу на їхнє життя політик, програм і послуг [220].

Гендерний аналіз визнається базовим складником для побудови всіх видів комунікації (зокрема стратегічної) у програмах [266] і вихідною точкою у розробці заходів, які сприяють усуненню нерівності та доступу до послуг уразливих груп населення. Згідно з міжнародними документами, до керівних принципів гендерного оцінювання й моніторингу програм і політик відносять: представницьку участь жінок і дівчат, реалізацію етичних заходів на основі рівності та справедливості, доказовий підхід, неупередженість і прозорість, сильне й сміливе лідерство [190].

Наявні стратегії й підходи, які визначають ступінь і характер включення гендерних питань до інтервенцій у соціальній роботі, варіюються і відрізняються акцентами гендерної інклюзії, що стосуються фокуса, спрямованості та відправного пункту роботи, а також ставленням до рівності статей і відмінностей між ними. З метою впровадження й оцінки інтеграції гендерних складників до програм пропонується використовувати різноманітні гендерні інструменти: гендерні континууми, гендерні маркери, гендерний аудит.

Розроблення і впровадження *гендерних континуумів* дали змогу отримати ефективні інструменти для інтеграції, розвитку та оцінки гендерної компоненти у програмах втручання. Найбільш поширеним наразі визнається скерування зусиль на зрушення заходів від гендерно сліпих (гендерно негативних) через гендерно чутливі до гендерно перетворювальних (трансформаційних) [221]. Основою для розроблення інструментів у цьому напрямі став *континуум гендерних підходів* Г. Рао Гупта (2000), який містить низку підходів – від заподіяння шкоди до емпauerменту (наснаження) [234]. Цей континуум дає нам виразне уявлення про те, яку практику можна вважати гендерно чутливою, а яка несе в собі загрозу дискримінації, тому розгляньмо його докладніше.

За *стереотипного* підходу відмінності в гендері / сексуальності не визнаються, тому і не враховуються у програмах, що призводить до «заподіяння шкоди». За *нейтрального* підходу («не нашкодь») означені відмінності визнаються, але на них не зважають у програмах. Положення підходу на континуумі – «краще, ніж нічого». Наступних три підходи – чутливий, перетворювальний і емпauerмент – спираються у розробленні інтервенцій на відмінності в гендері / сексуальності, проте різною мірою спрямовані на зміну гендерних ролей і побудову справедливіших гендерних відносин. Так, *чутливий* підхід орієнтований на втручання, направлені на покращення доступу жінок до соціальних послуг, але він виявився недостатнім для подолання дисбалансу сил у гендерних відносинах, що

збільшує уразливість жінок. Положення підходу на континуумі – «крок у бік прогресу».

Перетворювальний (трансформаційний) підхід диктує політики щодо розширення прав і можливостей жінок, питання сексуального здоров'я та гендерного насильства. У ньому наголошують на необхідності залучати до програм чоловіків через проведення спільного консультування пар, формування конструктивних ролей у сферах сексуального та репродуктивного здоров'я, раннього втручання у процес соціалізації хлопчиків для перегляду ними традиційних уявлень про маскуліність. Положення підходу на континуумі – «трансформація та рівність».

Емпауермент передбачає розширення прав і можливостей індивідуумів, а також звільнення жінок і чоловіків від впливу гендерних і деструктивних норм. Програми спрямовані на заохочення жінок до ухвалення рішень, поліпшення їхнього доступу до інформації, послуг і технологій. Суттєве значення для жінок має набуття нових навичок і відмінної від сім'ї групової ідентичності, яка стає ресурсом, джерелом сили. Положення підходу на континуумі – «можливості та свобода». Необхідно зазначити, що чутливий, перетворювальний підходи й емпауермент не виключають один одного й мають застосовуватися одночасно з розширенням варіантів у кожній із категорій [234].

Для виконання завдань нашої роботи важливо було також зважати на інший інструмент, а саме *гендерний інтеграційний континуум*, який був розроблений Міжвідомчою робочою групою з гендерних питань (2017) для узагальнення низки підходів до гендерно інтеграційних програм і політик у галузі планування сім'ї та репродуктивного здоров'я. Його автори пропонують розподілити підходи на гендерно сліпі та гендерно усвідомлені, що відбиває ступінь аналізу та урахування гендерних норм, відносин і нерівностей під час планування, реалізації та моніторингу проєктів [299].

Гендерно усвідомлені політики і програми розробляють із урахуванням набору властивих певній культурі економічних, соціальних і політичних

ролей, обов'язків, прав, норм, зобов'язань, які асоціюються з жінками та чоловіками. Такий підхід бере до уваги динаміку владних відносин між особами обох статей різних вікових груп. *Гендерно сліпі* політики і програми ці питання не порушують, що лише посилює гендерну нерівність.

Нижче у табл. 2.5 представлено описи трьох основних підходів гендерного інтеграційного континууму (гендерної експлуатації, гендерного погодження та гендерного перетворення) [299] і наведено розроблені нами приклади відповідних заходів, передбачених гендерними програмами.

Таблиця 2.5

**Гендерні підходи до програм / політик згідно з розробкою
Міжвідомчої робочої групи з гендерних питань (2017)**

Вид гендерних програм	Приклади
<p>Гендерно експлуататорські програми / політики (англ. <i>exploitative gender programming</i>) є шкідливими й можуть у довгостроковій перспективі підірвати цілі програми. Такі програми включають:</p> <ul style="list-style-type: none"> - навмисне чи ненавмисне підкріплення або використання гендерної нерівності та стереотипів для отримання результатів проєкту; - використання підходу, що посилює нерівність. 	<p><i>Мета:</i> залучення сімей до ухвалення рішень щодо створення сімейних форм виховання. <i>Зміст:</i> створення відеоролика, сюжет якого побудовано на тому, що жінка не отримує більше задоволення від роботи на кухні, а чоловік – в авторемонтній майстерні доти, доки не з'являються діти (дівчинка готує з мамою, а хлопчик допомагає батькові). <i>Результат:</i> сім'ї були у більшій мірі схильні прийняти дитину, але в них закладалися гендерні стереотипи у підході до виховання дитини залежно від її статі.</p>
<p>Гендерно погоджувальні програми / політики (англ. <i>accommodating gender programming</i>) можуть призвести до короткострокової користі й отримання результатів проєкту, але не спрямовані на зменшення гендерної нерівності або звертаються до гендерних систем, які сприяють відмінностям і нерівності. Такі програми включають:</p> <ul style="list-style-type: none"> - визнання гендерних відмінностей і нерівності; - організацію роботи навколо гендерних відмінностей і нерівності. 	<p><i>Мета:</i> зміна стереотипних уявлень замісних батьків про розподіл хатніх обов'язків у їхніх сім'ях. <i>Зміст:</i> проведення навчальних семінарів для чоловіків задля оволодіння ними інформацією та спеціальними знаннями з гендерних питань. <i>Результат:</i> чоловіки мали достатню владу й авторитет для встановлення нових внутрішньосімейних правил, що призвело до поширення практики більш справедливого розподілу обов'язків у сім'ях, проте жінки не були залучені у навчання.</p>

Таблиця 2.5

**Гендерні підходи до програм / політик згідно з розробкою
Міжвідомчої робочої групи з гендерних питань (2017) (продовження)**

Вид гендерних програм	Приклади
<p>Гендерно перетворювальні програми / політики (англ. transformative gender programming) спрямовані на трансформацію гендерних відносин для просування рівності та досягнення програмних цілей.</p> <p>Такі програми включають:</p> <ul style="list-style-type: none"> - сприяння критичному осмисленню нерівності, гендерних ролей, норм і динаміки; - визнання й посилення позитивних норм, які підтримують рівність і сприятливе довкілля; - покращення становища жінок, дівчат із маргіналізованих груп; - перетворення соціальних структур, політик і загальноприйнятих соціальних норм, які зберігають гендерну нерівність. 	<p><i>Мета:</i> публічне обговорення широкого кола проблем підлітків (гендерно зумовлене насильство, підліткова сексуальність, гендерна ідентичність, гендерно неконформні підлітки, стиль комунікації з підлітком, проблеми ментального здоров'я, профілактика ВІЛ-інфекції / СНІДу).</p> <p><i>Зміст:</i> включення до сюжетної лінії популярної теленовели епізодів, пов'язаних із гендерно зумовленим насильством і його впливом на життя дівчат і хлопців, із відкритим обговоренням партнерами сексуального здоров'я, темою ЛГБТ-підлітків і гомофобії, внутрішньої стигми, булінгу за ознакою сексуальної орієнтації тощо.</p> <p><i>Результат:</i> оскільки теленовела була популярною серед молоді, вона дала змогу звернутися до розгляду й оскарження традиційних гендерних ролей і норм.</p>

Отже, принципи гендерної інтеграції полягають у гендерно усвідомленій позиції й русі до гендерної трансформації, хоча програми й заходи можуть переміщатися вздовж континууму й містити елементи всіх трьох компонентів (експлуатації, погодження, перетворення) [282].

Відкритим залишається питання ефективності використання підходів наведеної моделі гендерного інтеграційного континууму у роботі з сім'ями та дітьми, хоча окремі дослідження у цьому напрямку вже були здійснені. Так, вивчення наслідків упровадження різних гендерних підходів для здоров'я дітей показало, що найбільш переконливими виявилися заходи, спрямовані на розширення прав і можливостей жінок, тобто гендерно перетворювальні програми й політики [257].

Ще одним інструментом аналізу, оцінювання й моніторингу рівня гендерного інтегрування у програми та проекти, запропонованим ООН Жінки (2012-2013), є *гендерні маркери* [36], представлені у табл. 2.6.

Таблиця 2.6

**Гендерні маркери для оцінки проєктів
згідно з розробкою ООН Жінки (2012-2013)**

Гендерний код	Рівень інтегрування гендерних питань
0	Відсутній потенціал для впровадження гендерної рівності.
1	Потенціал для впровадження гендерної рівності обмежений.
2 гендерний мейнстрімінг	Потенціал для впровадження гендерної рівності значний. Гендерний аналіз включено в оцінку проєктних потреб, відображено в одному або більше проєктних заходах та в одному або більше результатах.
3 цільові дії	Головним завданням проєкту є покращення ситуації з гендерною рівністю. Проєкт спрямовано: а) на потреби жінок і чоловіків, дівчат і хлопців, які відчувають дискримінацію або мають інші спеціальні потреби; б) на проведення заходів із встановлення рівноправних взаємин між жінками і чоловіками, на надання гендерних послуг.

У цьому дослідженні вважаємо за доцільне розглянути поняття *прихованого навчального плану* (англ. *hidden curriculum*), під яким розуміють невисловлені або неявні покликання на ставлення, цінності, переконання, припущення, поведінку та інші не продекларовані питання, покладені в основу процесу навчання з метою просування певних моделей поведінки та переконань, які були сформульовані особами, сім'ями, суспільствами, релігіями, культурами і традиціями [187; 191]. Ми поділяємо думку Т. Дороніної (2009) про те, що застосування поняття *гендерний підхід* цілком виправдане, коли йдеться про прихований навчальний план [52].

Негативний імпліцитний вимір такого плану віддзеркалює гендерні стереотипи й підтримує гендерну нерівність, надаючи перевагу чоловічому та домінантному перед жіночим і нетиповим [183]. Це дало підстави

О. Марущенку (2013) схарактеризувати прихований план як «„тіньовий” бік освіти, мегамеханізм, який обслуговує патріархатний режим пануючої культури» [84; с. 57]. Вітчизняні дослідники під час аналізу латентного змісту програми (не тільки того, *що* вивчається, а й того, *як і в якому контексті* це відбувається) спираються переважно на методологію прихованого навчального плану О. Ярської-Смирнової (2001, 2006) [182; 183], представлену на рис. 2.3.

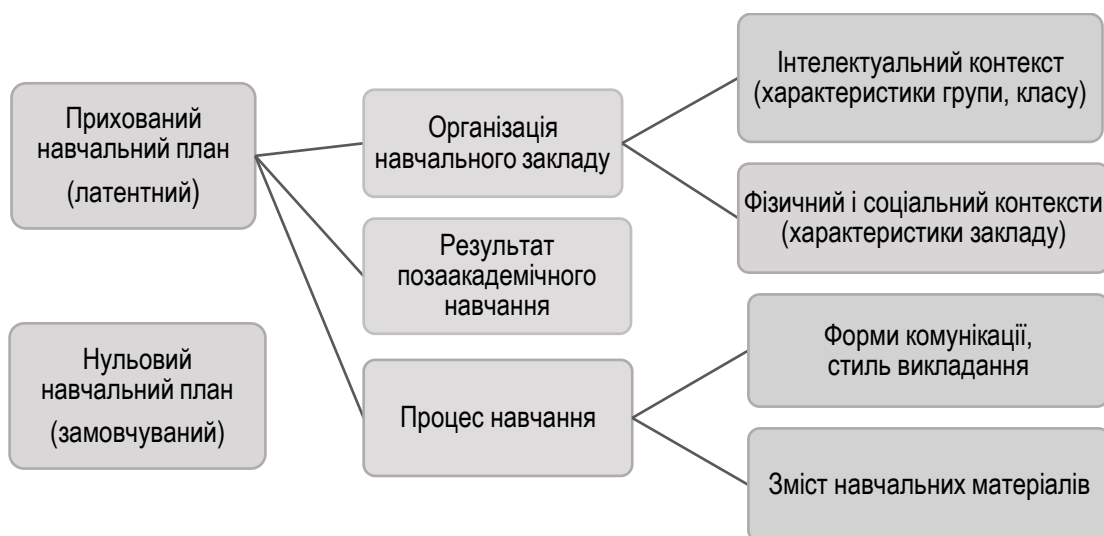


Рис. 2.3. Компоненти прихованого навчального плану за О. Ярською-Смирною (2001, 2006)

Питання прихованого навчального плану є суперечливим: у разі недостатньо усвідомленого його використання фахівцями приховані складові можуть як негативно, так і позитивно вплинути на реципієнтів/-ок програм. Розробка втручань у соціальній роботі мусить враховувати, що прихована програма може справляти потужний вплив у напрямку зміни та вдосконалення негативних переконань, думок та поведінки [191].

Звернімося до розгляду питання прихованих аспектів змісту навчальних програм і посібників у соціальній роботі, які можуть стати рушіями дискримінації. Згідно з рекомендаціями Ради Європи щодо

запобігання та боротьби із сексизмом (2019), існує необхідність оцінювання підручників, навчальних матеріалів і методів, які використовуватимуться здобувачами освіти / для здобувачів освіти усіх вікових груп та у всіх формах освіти й підготовки, на тему сексистської мови, ілюстрацій і гендерних стереотипів. Адже вкорінені форми сексизму можуть впливати на вибір подальшої освіти, кар'єри і стилю життя слухачів, а також заважати активному просуванню ідей гендерної рівності [61].

Соціальні працівники як агенти соціальних змін послуговуються у своїй просвітницькій роботі навчальними матеріалами, зміст та смислове навантаження яких самі по собі є втіленням певних суджень щодо гендерної рівності. Гендерна інтеграція як включення гендерних питань до навчальних матеріалів і гендерна корекція вже наявних посібників потребують розробки рамок для аналізу їхнього змісту й підготовки аргументованих висновків.

Сьогодні в Україні наявне нормативно-правове підґрунтя для здійснення гендерної експертизи навчальної літератури, втім методика такого аналізу потребує доопрацювання [53; 175; 179]. Згідно з рекомендаціями Міністерства освіти й науки України (МОН України) (2016, 2018), при розгляді компонентів змісту підручників на предмет їхньої відповідності антидискримінаційному підходу в освіті за ознакою гендеру були запропоновані критерії експертизи [56; 57; 117].

За представленими у табл. 2.7 критеріями мова текстів, завдання, ілюстративний матеріал не повинні містити гендерних стереотипів, мову ворожнечі, дискримінаційних смислів на кшталт нерівного ставлення до жінок, а мають бути орієнтовані на формування полікультурності, поваги до різних точок зору й уміння їх виявити, розуміння потреб і можливостей інших людей. Обов'язковим вважається використання такої лексики, яка відповідає чинному законодавству й співвідноситься із визначеннями, прийнятими в самих уразливих групах. Неприпустимим є подання інформації, яка спотворює чи породжує хибне уявлення про зміст прав людини.

Таблиця 2.7

**Критерії відповідності підручників антидискримінаційному підходу
за ознакою гендеру МОН України (2016, 2018)**

Компоненти аналізу	Відповідність антидискримінаційному підходу в освіті
Стиль	Уникання стереотипів, дискримінаційних висловлювань та мови ворожнечі. Відповідність вимогам гендерного та недискримінаційного підходів.
Мова	Використання недискримінаційної та гендерно чутливої лексики: вживання фемінітивів, уникання мовного сексизму, андроцентризму і будь-яких інших дискримінаційних форм і смислів. Звертання з використанням збірних іменників, описових конструкцій, паралельних форм маскулітивів і фемінітивів.
Зміст текстових та позатекстових матеріалів	<p><i>Рівномірне співвідношення жіночих і чоловічих образів: пропорційна представленість персонажів / дійових осіб за ознакою статі.</i></p> <p><i>Представлення жінок і чоловіків у нестереотипних соціальних ролях:</i> зображення персонажів / дійових осіб обох статей у багатоманітних (за змістом та масштабом) ролях і видах діяльності, відтворення різних життєвих сценаріїв та моделей побудови партнерських відносин.</p> <p><i>Відсутність сегрегації й поляризації шляхом приписування жінкам і чоловікам протилежних рис, якостей та форм соціальної активності:</i> персонажі / дійові особи обох статей не протиставляються і представлені у спільній діяльності.</p> <p><i>Представлення зображення людини загалом і загальнолюдських цінностей через осіб обох статей:</i> різні образи розташовуються поруч в одному сегменті тексту чи на тому самому розвороті або можуть використовуватися окремо один від одного зі збереженням паритету кількісного представлення персонажів / дійових осіб обох статей.</p>

Дослідники розпрацювали різноманітні «гендерні фрейми», здатні виявити гендерні упередження як відбиток сексизму в навчальних матеріалах. Так, О. Луценко (2017) пропонує користуватися гендерними індикаторами, зорієнтованими на основні групи гендерних стереотипів (соціальні ролі, професійна діяльність і зміст праці жінок та чоловіків, фемінність / маскулінність, якості особистості).

Індикатори, які вказують на гендерні стереотипи, розподіляються по таких категоріях:

1) *частота згадувань і зображень* дівчаток і хлопчиків (в ілюстраціях – особливості розміщення персонажів у просторі, скільки місця вони займають відносно загальної площі зображення);

2) *опис і забарвленість ситуацій*, у яких зображені персонажі, їхня поведінка, емоційний стан, ступінь самостійності та ініціативи;

3) *позитивні й негативні оцінки*, твердження зі стереотипними висловлюваннями, якості та ролі;

4) *прямі або опосередковані характеристики* героїв, які відображають ставлення автора до персонажів різної статі;

5) *почуття*, що виникають, та стереотипні гендерні уявлення, які формуються і закріплюються у процесі знайомства з матеріалом [82].

Кінцева мета такого гендерного аналізу полягає в реконструюванні стереотипів, виявленні їхніх спільних смислів та з'ясуванні, що саме актуалізується і яку виховну цінність має.

У посібниках ЮНЕСКО (2002, 2004, 2009) наводяться запитання, які дозволяють демаскувати насадження і підтримку гендерної нерівності в завуальованій або відкритій формі. Навчальні матеріали, на думку авторів посібників, повинні відображати гендерно збалансований погляд на дійсність у тому, як робляться акценти на ролях, завданнях, обов'язках, правах і благах, як їх суспільство розподіляє між жінками й чоловіками.

Методологічні прийоми для викриття у навчальній літературі сексизму включають: виявлення гендерних стереотипів у вигляді спрощеного / обмеженого представлення певних характеристик, що приписуються жінкам і чоловікам; аналіз інформації за категоріями «традиційна / нетрадиційна роль», «роль із високим / низьким статусом»; аналіз уривків із ознаками сексизму та/або гендерних стереотипів.

У табл. 2.8 представлено рекомендовані ЮНЕСКО (2002, 2004, 2009) запитання, які дозволяють демаскувати насадження і підтримку гендерної нерівності в завуальованій або відкритій формі [154; 224; 279].

Таблиця 2.8

**Урахування гендерних аспектів під час аналізу навчальних планів
і матеріалів, згідно з ЮНЕСКО (2002, 2004, 2009)**

Параметри представленості чоловіків і жінок	Приклади запитань
Особливості зображення в тексті та ілюстраціях	<ul style="list-style-type: none"> - Про кого частіше йдеться в посібниках – про чоловіків чи жінок? - Чи є ілюстрації, які зображують жінок і чоловіків, привабливими, позитивними й доречними? - Наскільки зміст навчального посібника реалістичний?
Освітні цінності епізодів, у яких вони фігурують	<ul style="list-style-type: none"> - Якщо виокремити в посібнику ключові освітні епізоди, то на прикладі кого вони проілюстровані – жінок чи чоловіків?
Відмітні риси (професії, рід занять, ролі, поведінка, сфери відповідальності)	<ul style="list-style-type: none"> - Чи проглядається в зображенні жінок тенденція до самозаперечення, присвячення свого життя іншим, покірності та шанобливого ставлення до чоловіків? - Як зображені жінки й чоловіки (як такі, що обслуговують інших, або ж як виробники економічних благ, лідери)? - Чи відображені зміни в соціальних ролях жінок і чоловіків, і якщо так, то в яких випадках? - Які проблеми в посібнику є важливими для жінок (лідерство, нетрадиційні форми зайнятості, різноманітність ролей, ініціатива в управлінні власним життям, рівне партнерство з чоловіками, перегляд своїх життєвих умов)?
Відображення цінності внеску жінок у розвиток суспільства	<ul style="list-style-type: none"> - Чи згадані в посібнику внески жінок у сферах інтелектуальної діяльності або чи висвітлена їхня теперішня та майбутня роль у суспільстві?
Список авторів або залучених осіб	<ul style="list-style-type: none"> - Хто є автором посібника, а також хто вказаний як редактор, художник?
Наслідки	<ul style="list-style-type: none"> - Як навчальний матеріал сприяє рівноправному партнерству між жінками та чоловіками? - Чи зміцнює посібник гендерні стереотипи, і якщо так, то у який спосіб? - Чи сприяє посібник підвищенню у жінок впевненості в собі?

Одними з небагатьох досліджень, присвячених вивченню гендерних аспектів дискурсу початкової літератури з соціальної політики та соціальної роботи, є наукові праці О. Кравченко (2018) і О. Ярьської-Смирнової (2004), здійснені з використанням контент-аналізу.

Гендерна експертиза навчальної літератури з історії соціальної роботи, проведена О. Кравченко (2018), передбачала виявлення «прихованих загроз» для розвитку особистості дівчини та хлопця, ознак дискримінації за ознакою статі (відсутність у мові фемінітивів, наявність гендерних стереотипів, андроцентризму, сексизму) та надання рекомендацій задля їх усунення. На думку дослідниці, у змісті навчальних книг із соціальної роботи доцільно використовувати об'єктивні гендерні зразки; тлумачити гендерні стереотипи; враховувати особливості соціальних ролей та індивідуальних якостей жіночих і чоловічих образів, прогнозувати їхній вплив на розвиток особистості соціального працівника; сприяти оволодінню фахівцями навичками гендерного аналізу [72].

Увага О. Ярської-Смирнової (2004) зосереджувалася на таких питаннях: місце гендерного підходу в навчальних курсах; контекст використання смислових вимірів гендеру; трактування гендерної термінології; віддзеркалення жіночого / чоловічого досвіду; зображення міжгендерних взаємовідносин; згадування жіночого руху й фемінізму та їхня оцінка; класифікація використання категорій гендеру й статі як виміру, змінної або методології аналізу; характеристика лексики посібників як гендерно нейтральної або сексистської; відтворення гендерних стереотипів.

Навчальні посібники з гендерної проблематики, а також окремі розділи або фрагменти, які висвітлюють гендерні питання, були поділені дослідницею на групи: (1) персонажі зі статевими ознаками; (2) експліцитні («чоловік», «він», «жінка», «вона», «гендер», «стать», «статеві відмінності», «фемінізм») і пов'язані з гендером категорії («сексуальність», «сім'я», «батьківство»), а також спрямованість соціальної політики і форми соціальної роботи, опис яких торкається тих чи інших смислових аспектів гендеру; (3) імпліцитні виміри гендеру, які включають замовчування щодо гендерних питань; (4) сексистська мова, що спирається на біодетерміністські стереотипи й зображує представників однієї статі як меншовартісних і дефективних порівняно з представниками іншої.

В результаті опрацювання матеріалу авторка доходила висновку, чи використовувалося в ньому поняття гендеру і як саме – як змінна або як концептуальна основа стратегії розв’язання соціальних проблем [184]. Зауважуючи, що в сучасній літературі з соціальної роботи експліцитний сексизм є досить рідкісним явищем, О. Ярська-Смирнова (2006) зазначає, що замовчування або побіжне згадування гендерної проблематики свідчить про упередженість, ігнорування питань технологій недискримінаційної соціальної роботи, активної толерантності й соціально критичної позиції фахівців [181].

Попри варіативність підходів до гендерного аналізу експерти послідовно й ретельно аналізують складники навчальних і просвітницьких матеріалів (зміст текстів, мову, композиційну будову, ілюстрації, склад авторів) та їхній виховний вплив, а саме які гендерні уявлення в результаті будуть сформовані в користувачів. Подібна робота вимагає високого рівня гендерної компетентності фахівців і навичок усвідомленого розпізнавання прихованого навчального плану. У такий спосіб актуалізація гендерного аспекту співвідноситься з рефлексивними діями соціальних працівників, коли знання і практика піддаються критичному аналізу [186].

Крім того, задля забезпечення просування політики гендерної рівності у навчальних закладах і центрах соціальних служб постає потреба у проведенні гендерного аудиту. Згідно з визначенням Міжнародної організації праці (МОП) (2007), *гендерний аудит* – це інструмент і процес, заснований на принципах активної участі. Головною метою гендерного аудиту є сприяння самонавчанню організації методів ефективного застосування комплексного гендерного підходу в політиці, програмах і функціонуванні організації, а також оцінювання того, якою мірою прийнята політика відображається в роботі організації, її підрозділів і окремих співробітників. Оскільки підхід гендерного аудиту МОП (2017) заснований на принципі активної участі, він включає виконання спільних вправ, які покликані стимулювати діалог і взаємодію між учасниками, змусити дати

критичну оцінку власній позиції та діям, а також сформулювати пропозиції щодо більш активного просування гендерної рівності [131].

Відповідно до моделі МОП (2017) аналіз здійснюється за допомогою запитань із дванадцяти основних тем, які торкаються гендерних аспектів роботи організації: (1) актуальні гендерні проблеми; дискусії з гендерних питань; стосунки зі структурами з гендерних питань та жіночими організаціями; (2) основна стратегія у галузі гендерної рівності та її відображення у завданнях, програмах, бюджеті; (3) просування гендерної рівності під час реалізації проєктів; (4) наявність експертів з гендерних питань і гендерної стратегії з розширення компетентності у цій сфері; (5) інформація, управління знаннями та досвідом; (6) системи і методи моніторингу та оцінки; (7) вибір партнерських організацій; (8) результати роботи й репутація; (9) ухвалення рішень у сфері гендерної рівності; (10) кадрова політика й людські ресурси; (11) організаційна культура; (12) уявлення співробітників про досягнення у сфері гендерної рівності [131].

Гендерний аудит розглядається як універсальний і ефективний засіб просування політики гендерної рівності, оскільки він дає змогу комплексно виконувати такі завдання, як моніторинг, оцінка, налагодження комунікацій, упровадження гендерно чутливих методів роботи, просвітництво. З точки зору формування й застосування індикаторів гендерний аудит охоплює як організаційно-методичне забезпечення (навчальні плани, програми та посібники), так і безпосередню навчальну роботу (методи взаємодії, викладання, оцінювання) [37].

Отже, для фахівців важливо навчитися викривати дискримінаційні смисли – робити своєрідний діагностичний зріз того, як гендер визначає баланс влади у стосунках між жінками й чоловіками та всередині груп. Такі аналітичні навички впливають на надання соціальних послуг, які стають своєрідними «гендерними відповідями» та здатні посилити або оскаржити гендерні стереотипи і зрештою призвести до соціальних змін.

Висновки до другого розділу

1. Дослідження побудовано з використанням мультиметодного дизайну, на основі критичної та інтерпретативної парадигм, феміністичної перспективи і теорії позицій. Розроблення та апробація тренінгової програми «УСПІХ» базуються на стратегії дослідження в дії з партнерським підходом «дослідник-учасник». У дослідженні застосовано відкрите включене спостереження, опитування, фокусовані групові інтерв'ю, контент-аналіз текстів і висловлювань респондентів.

2. Проведення дослідження спирається на етичні принципи наукових досліджень у соціальних науках (добровільність і безпечність участі, збереження анонімності суб'єктів даних і конфіденційності інформації, отриманої від респондентів, надання правдивої та точної інформації) із дотриманням етичних норм на всіх етапах: постановки мети, вибору методології, процесу і використання результатів.

3. Гендерний аналіз є одним із базових складників гендерно чутливої і феміністичної соціальної роботи, під яким розуміють збирання та аналіз даних, дезаггегованих за статтю, з метою виявлення будь-якої відмінності впливу дій на жінок і чоловіків, а також причин і наслідків гендерних ролей і обов'язків. Здійснення аналізу передбачає використання методів кількісного та якісного контент-аналізу відносно змісту текстів, мови, композиційної будови, ілюстрацій, а також з'ясування характеру впливу на уявлення про гендерні відносини.

4. Для інтеграції, розвитку та оцінки гендерної компоненти у програмах втручання дослідники розробили такі ефективні інструменти, як гендерні маркери, гендерні континууми, гендерний аудит. Найбільш поширеним підходом наразі є спрямування від гендерно сліпих до перетворювальних (трансформаційних) програм і політик, які включають усвідомлення й активну участь жінок і чоловіків у заходах із просування егалітарних гендерних орієнтацій.

РОЗДІЛ 3. ГЕНДЕРНИЙ АНАЛІЗ ПРАКТИКИ ПІДГОТОВКИ КАНДИДАТІВ ДЛЯ СТВОРЕННЯ СІМЕЙНИХ ФОРМ ВИХОВАННЯ

3.1. Результати гендерного аналізу змісту і реалізації програми підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання

Навчання кандидатів для створення сімейних форм виховання в Україні наразі здійснюється за декількома програмами. Перша з них – це державна програма підготовки кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомні батьки та батьки-вихователі, затверджена Міністерством України у справах сім'ї, молоді та спорту (2006, 2009) [118; 119]. Друга являє собою адаптований варіант американської програми PRIDE (2007), розробленої на початку 1990-х років на замовлення Департаменту служб для дітей і сімей штату Іллінойс та Американської ліги благополуччя дітей [277], яка використовується як провідна на курсах підготовки кандидатів у замісні батьки у КМЦСС [120]. Навчання усиновителів спирається на програму підготовки громадян України, які бажають усиновити дитину (2020), і за логікою побудови і змістом вона наближена до програми «Прайд» [123].

Впровадження у нашій країні адаптованої українськими фахівцями американської програми «Прайд» (абрєв., від англ. Parent Resource for Information, Development and Education) розпочалося в 2004 році завдяки проєкту Християнського дитячого фонду (нова назва – Український фонд «Благополуччя дітей») «Реформування системи піклування про дітей в Україні шляхом розвитку інституту прийомних сімей», який здійснювався за підтримки програми МАТРА (Нідерланди). Під назвою «Прайд» програма була затверджена Міністерством України у справах сім'ї, молоді та спорту (2007) з метою вдосконалити підготовку кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі, сприяти інтеграції соціальної роботи з сімейними формами виховання до європейських стандартів [120]. Програма «Прайд» у свій час слугувала базисом для розробки національних програм

у європейських країнах, зокрема в Білорусі та Росії, система інституційного догляду та виховання дітей у яких подібна до української.

Програму було адаптовано для використання в Україні з урахуванням особливостей українського контексту, який не обмежувався законодавчо-нормативними документами, даними національної статистики й матеріалами щодо змін державної політики у цій галузі. Однак програма не містить пояснення, яка саме національна специфіка потребувала віддзеркалення; згадано лише про врахування розбіжностей у соціально-культурному та економічному контекстах і «відмінностей національної психології» [102, с. 12]. Український варіант програми PRIDE інкорпорував у себе елементи інших національних версій (зокрема польської і російської) і містить два основних компоненти: залучення кандидатів й оцінювання їхнього потенціалу, а також набуття ними батьківської компетентності. Одним із посібників до тренінгового курсу є «Книга для батьків», зміст якої розроблено для самостійного вивчення кандидатами з метою закріплення знань, отриманих під час тренінгових занять [71].

Зміст програми «Прайд» охоплює теми захисту прав та інтересів дітей, розвитку батьківських компетентностей, розподілу обов'язків з догляду за дітьми, педагогіки емпатуерменту. Проте тренінгові матеріали лише частково враховують недискримінаційний підхід в освіті. На гендерну асиметрію вже на етапі створення програми вказує той факт, що у складі авторського колективу, який адаптував програму, більшість становлять жінки (17 із 18 осіб).

Мовне оформлення текстів частково андроцентричне, а саме: іменниками чоловічого роду однини позначено і фахівців, і фахівчинь (наприклад, коментарі в тексті «*До уваги тренера!*»), навіть коли достеменно відомо про жіночу стать професорки («*на чолі з Ейлін Майєрс Пастор – професором*» [102, с. 4]). У тексті лише зрідка використано фемінітиви («*ініціаторка*», «*лідерка*» [102, с. 7]), паралельні граматичні форми жіночого й чоловічого роду («*приїхав/приїхала*», «*вирішив/вирішила*»

[103, с. 7], «нового чоловіка / нову дружину», «гарний / гарна», «він / вона» [101, с. 11], «був / була» [106, с. 16]), збірні поняття й описові конструкції.

На мовний андроцентризм тексту програми вказує використання іменників чоловічого роду у множині для позначення спільноти, що складається з осіб обох статей («учасники», «науковці», «практики соціальної роботи», «кандидати», «батьки»), а також дієслів минулого часу, займенників і прикметникових іменників у формі чоловічого роду. Подібне трапляється навіть тоді, коли тренінгова вправа побудована на прикладі тверджень без гендерних маркерів [98, с. 14; 108, с. 12]. У вправах використовуються й узагальнено-особові та неозначено-особові форми звертання до учасників і учасниць занять, що надає тексту гендерно нейтрального звучання. Загалом лексему «гендер» вжито лише один раз у коментарі авторів програми стосовно того, як було б доречно дібрати групу («*дотримуючись гендерного та вікового балансу*» [102, с. 19]), однак вказівки щодо паритетного залучення жінок і чоловіків до тренерського складу відсутні.

Здійснений аналіз змісту програми «Прайд» показав, що окремі тренінгові вправи несуть із собою ризики підкріплення стереотипних уявлень у вигляді спрощеного або обмеженого представлення певних особистих характеристик за гендерною ознакою. Так, виконання вправи «Велика родина» [102, с. 44] в ігровій формі сприяє засвоєнню хибного уявлення про те, що чоловік у сім'ї – номер перший, а жінка – другий. Модель замісної сім'ї, яка здатна забезпечити потреби дитини, у матеріалах програми представлена винятково подружжям – чоловіком і жінкою, які перебувають в офіційному шлюбі [101, с. 11, 14, 18; 102, с. 37; 104, с. 9; 105, с. 17], мають спільне прізвище [101, с. 18; 103, с. 23], фінансово забезпечені [106, с. 8], відвідують християнську церкву [101, с. 18; 102, с. 37]. Деякі інструкції містять пряму вказівку на активне залучення сімейних пар до виконання провідних ролей у тренінгових вправах [100, с. 11; 105, с. 16].

Все це вказує на наявність у програмі традиційної патріархальної дискурсивної конфігурації сім'ї, яка представляється як така, що найбільше підходить для створення сімейної форми виховання. Погоджуючись, що безперечною перевагою є паритетне залучення обох потенційних батьків до проходження навчання й подальшого виховання влаштованих дітей, ми все ж поділяємо позицію Дж. Джозефсон і С. Бурак (1998), які демонструють слабкість аргументів прихильників неотрадиційної сімейної моделі, нібито їхньою головною турботою є покращення добробуту дітей. Дослідниці доводять, що ідеологія сімейних цінностей містить імпліцитну політичну програму підтримки нерівного ґендерного розподілу влади [252].

Приклади успішної монобатьківської родини у програмі «Прайд» не представлені. Навпаки, хоча такий формат соціальної інституції прямо не критикується, проте контекст, у якому він згадується, присвячений потенційним негативним наслідкам такої моделі для дитини. Наприклад, серед можливих причин переміщення дитини в нову сім'ю вказано наявність лише батька чи матері [101, с. 9]. Більше того, якщо проаналізувати зображення у програмі монобатьківських сімей (або сімей, які можна такими трактувати з огляду на контекст), у яких відбувається порушення прав дитини або негативні прояви у її поведінці, то можна відстежити вплив рамок панівної ґендерної ідеології.

Галерея таких випадків представлена здебільшого сім'ями, у яких жінки залишилися без партнерів, як-от: після трагічної загибелі в автокатастрофі чоловіка та старшого сина жінка не змогла впоратися з горем і почала зловживати алкоголем [106, с. 9]; після розлучення з чоловіком жінка втратила важелі впливу на поведінку доньки, яка почала красти гроші в матері та знущатися над бабусею; тітка стає офіційною опікункою дівчат, проте згодом відмовляється від цього статусу [106, с. 31]; мати хлопчика, яка не перебуває у шлюбі, має хімічну залежність й нерозбірлива в сексуальних стосунках [107, с. 21]; самотня двадцятирічна жінка розірвала

стосунки з батьком дитини, не має підтримки від своєї родини та починає зловживати алкоголем [104, с. 9].

Жінки із монобатьківських сімей переважно змальовані як жертви складних життєвих обставин, не здатні ефективно керувати власним життям після втрати партнера чоловічої статі. Описані жінки зловживають психоактивними речовинами, підтримують безладні статеві зв'язки, чим наражають своїх дітей на небезпеку домашнього насильства (у тому числі сексуального) з боку співмешканців. Це цілком відповідає традиційним гендерним нормам, за яких жінка повинна бути під наглядом чоловіка й тільки заміжня жінка відчувається впевненою та успішною.

У програмі відсутні пояснення, з яких об'єктивних причин жінка, яка самотужки виховує дитину, може опинитися у складних життєвих обставинах, коли перед уповноваженими органами постає необхідність вилучити дитину з сім'ї. Може скластися хибне враження, що такий стан речей є біологічно детермінованим, а не пов'язаним із патріархатним суспільним устроєм і практиками гендерно зумовленого насильства. Адже існує усталений гендерний стереотип, нібито жінка без чоловіка не здатна забезпечити повноцінний розвиток дитини, тому в таких сім'ях діти частіше страждають від жорстокого поводження і вдаються до девіантної поведінки.

У прикладах, у яких зображені жінки, які не мають партнерів, наявні згадки про їхній вік («самотня двадцятирічна жінка» [104, с. 9]), зовнішність («красива» [106, с. 18]), сексуальну поведінку («дитина бачила сцени сексуальних зв'язків між матір'ю та її приятелями» [107, с. 21]), співмешканців (у матері новий хлопець [104, с. 11]). Подібна гендерна маркованість відсутня в описі чоловіка, історія якого ілюструє монобатьківську сім'ю – вказано лише, що він почав пиячити після смерті дружини й не був здатним піклуватися ані про сина, ані про себе [106, с. 17]. Це спостереження демонструє відбиток упереджень щодо чоловіків («чоловік без жінки пропаде») і соціальних норм, які диктують моделі

сексуальної поведінки, різні для жінок і чоловіків («погана» мати – сексуально нестримана або така, яка неодноразово перебувала у шлюбі).

Якщо порівняти наведені у прикладах образи жінок і чоловіків (дівчаток і хлопчиків), то їхня поведінка, прямі чи опосередковані особистісні характеристики, опис ситуацій, у яких вони зображені, містять стереотипні уявлення. У цьому випадку категорія гендеру є *змінною*, яка впливає на ступінь соціальної вразливості, визначає життєвий досвід, характер поведінки у відносинах, копінг-стратегії. Так, описи чоловіків і хлопчиків містять дію, активність, волевиявлення, а описи жінок і дівчаток – залежність, пасивність, потребу в допомозі й захисті. Діяльність хлопчиків має *предметно-інструментальний* характер: вони вивчають математику [103, с. 22], пишуть твори [104, с. 34], захоплюються спортивними іграми [108, с. 40], граються в машинки і цікавляться розмовами дорослих [108, с. 31].

Ситуації, у яких зображені дівчатка, мають *емоційно-експресивне* забарвлення: вони облаштовують ляльковий будиночок [108, с. 31], прийомна дівчина-підліток доглядає менших братів і сестер, причому це виходить у неї «найкраще» серед усіх [106, с. 31]. Статеві типізовані очікування батьків обумовлюють спрямованість виховання дівчат у напрямку виконання обов'язків у сімейній (приватній) сфері: серед першочергових завдань виховання дівчинки вказується розвиток побутових навичок [104, с. 34; 106, с. 31]. Скажімо, щоб допомога по господарству стала для дівчинки звичною справою і навіть *«певною потребою самовираження»*, необхідно говорити їй, що вона *«гарна помічниця»* [108, с. 35]. Звертає на себе увагу й те, що хлопчики та дівчатка не беруть участі в статеві змішаних іграх та заняттях [104, с. 12, 33; 108, с. 31].

Стереотипізацію можна спостерегти і в диференціації жіночих і чоловічих ролей батьків у родинно-приватній і публічній сферах. Основні обов'язки з догляду та виховання дітей покладені на жінок. Проте сучасні материнські практики характеризуються постійним балансуванням між

приватним та суспільним, між сім'єю та професійною зайнятістю і виходять далеко за межі стосунків із дитиною та іншими членами сім'ї [145].

Досвід спілкування дитини з матір'ю названий найважливішим для встановлення балансу відчуттів тривоги та безпеки [107, с. 10]. Материнська любов до дитини описана як «беззаперечна»; нібито така її якість зумовлена біологічно, тобто пов'язана зі здатністю виносити й народити дитину: «[Материнська любов] зароджується ще тоді, коли мати відчуває дитя у своєму лоні, коли відбувається таїнство творення нової людини» [107, с. 24]. Подібні твердження несуть гендерно дискримінаційні смисли по відношенню до жінок, які з різних причин не можуть мати кривну дитину. Адже якщо спиратися на феміністичну позицію, то бути матір'ю, як стверджує Н. Чодороу (1999), – це завдання, а не вроджений інстинкт [202].

Батько зображений як особа, яка більше дистанціюється у вихованні дитини порівняно з матір'ю, що ретранслює відмову чоловікам у гендерному паритеті під час виховання дітей, звужуючи їхню самореалізацію у цьому процесі. Наведімо приклад гендерних стереотипів у позитивному зображенні матері, оскільки з-поміж батьків їй приділяється найбільше уваги у змісті програми (табл. 3.1).

Таблиця 3.1

Гендерні стереотипи у позитивному зображенні матері

Характеристики матері	Гендерні стереотипи
<p>«Одинока прийомна мати-білявка» [106, с. 18]. Мама показала дитині, як «пестити кицю ніжно й м'яко», а потім обняла дитину [104, с. 12]. «Щодня молоді мами збираються біля під'їзду поспілкуватися» [108, с. 31]. «Емма планує зателефонувати <...> [соціальному працівнику] з проханням про допомогу в упорядкуванні своїх почуттів» [103, с. 23]. «Юля доводила маму до сліз: вона не хотіла одягати те, що їй пропонували. Махнувши рукою, мама говорила: "Роби що хочеш!"» [107, с. 40].</p>	<p>Стереотипи маскулінності й фемінності Мати виявляє фемінні якості. За характером вона емоційна, поступлива, турботлива, ласкава, тепла, співчутлива, балаклива, до того ж молода й приваблива. Мати асоціюється з м'яким і ніжним. Опис її зовнішності виступає атрибутом фемінності.</p>

**Гендерні стереотипи у позитивному зображенні матері
(продовження)**

Характеристики матері	Гендерні стереотипи
<p>«Ольга працює бухгалтером, Антон – електриком. У вільний час Ольга допомагає у притулку, Антон відвідує курси водіїв та бере участь у заходах своєї профспілки» [101, с. 18].</p> <p>«Мати створює внутрішню сімейну атмосферу. Батько <...> створює умови для здоров'я матері та дитини. Він – захисник і здобувач» [107, с. 24].</p> <p>Мати годує дитину [104, с. 9], займається хатньою роботою [108, с. 35].</p> <p>«Мама сидітиме вдома й піклуватиметься про дитинку» [104, с. 9].</p> <p>Мати допомагає дитині впоратися із сумними почуттям і зробити уроки [103, с. 22].</p> <p>В історії «Хто найкращий майстер?» дівчата і жінки вирішили показати свою майстерність: кожна принесла найкраще, що змогла зробити своїми руками. Але перемогла Марина, яка привела свого сина Петруся [102, с. 46].</p>	<p>Диференціація соціальних ролей у родинно-приватній і публічній сферах</p> <p>Родина будується на засадах патріархальної (традиційної) дискурсивної конфігурації, за якої жінка – «берегиня», а чоловік – «голова» й годувальник. Жінка займається хатньою роботою, вихованням дитини, її самореалізація пов'язана з репродуктивною функцією, сімейною (приватною) сферою, а самореалізація чоловіка – з позасімейною (публічною) сферою.</p> <p>Стереотипний розподіл сфер зайнятості. Емоційний фокус діяльності жінки – на піклуванні про членів сім'ї.</p>
<p>«Якщо дівчинка мала позитивні стосунки з мамою, то вона спроможна створити гармонійну сім'ю, бути мамою та дружиною» [107, с. 24].</p> <p>Батько займається вихованням сина, а мати займається вихованням доньки [108, с. 32, 40].</p>	<p>Диференціація соціалізації статей і стратегій виховання</p> <p>Мати відповідальна за статевоповідне виховання доньки. Відсутня гендерна рівновага емоційних зв'язків у соціалізуючих ланках «мати – дитина», «батько – дитина».</p>

У більшості з наведених у програмі випадків саме на матір покладається відповідальність за емоційне благополуччя й самооцінку дитини [108, с. 38]. Показово, що мати є головною дійовою особою і в епізодах, які містять опис негативного психологічного впливу на дитину з боку одного з батьків у благополучних сім'ях, такого як ігнорування потреб дитини або використання образливих слів як спосіб покарання, що завдає дитині психологічної травми і стає причиною її страждань [108, с. 40]. Можна констатувати, що представлення позитивних батьківських фігур у

програмі відповідає нормативам традиційних статево-рольових очікувань із дихотомічним розподілом на жіночі й чоловічі вміння та обов'язки.

Статеві відмінності у програмі впливають і на полярну диференціацію у віддзеркаленні проблеми насильства, коли переважно саме чоловіки зображені як агресори. Так, батьки чоловічої статі, із сімей яких вилучено дітей, показані як такі, що зловживають алкоголем [106, с. 17], вчиняють фізичне [104, с. 13], сексуальне [108, с. 17], психологічне [104, с. 11] і економічне [106, с. 31] насильство. Досвід перебування у місцях позбавлення волі включений до характеристики кандидата у батьки-вихователі чоловічої статі [102, с. 37].

Негативні риси маскулінності висвітлені в епізодах, коли хлопчики виявляють вербальну [106, с. 17] і невербальну [103, с. 22; 104, с. 12; 108, с. 31] агресію, зокрема по відношенню до жінок і дівчаток. Навіть коли йшлося про девіантну поведінку дівчинки (крадіжки грошей, знущання над бабусею), то було наведено ремарку, що вона відчувала гордість через те, що схожа на батька, і сильну ідентичність із ним [106, с. 31]. Подібне зображення хлопчиків може впливати на позицію батьків під час пошуку й вибору дитини. Так, під час інтерв'ю з тренерами було з'ясовано, що кандидати неодноразово аргументували вибір статі дитини на користь жіночої тим, що, мовляв, хлопчики зазвичай агресивні й мають поведінкові проблеми, а дівчатка слухняніші. Проте, у програмі не представлені фігури дітей із андрогінними якостями і спільна діяльність хлопців і дівчат, не розкриваються особливості гендерної соціалізації як «гендерного сценарію життя» дівчат і хлопців [39, с. 31].

Крім того, у програмі зустрічаються епізоди, які зображують осіб жіночої статі як жертв. Так, жінки з дисфункціональних сімей представлені у програмі як такі, що мають фінансові труднощі [106, с. 17], характеризуються залежним стилем поведінки, права та інтереси яких ігноруються, а життєвий простір обмежується. Вони не помічають або не мають достатнього ресурсу захистити дітей від насильства, яке чиниться

їхніми партнерами [104, с. 11; 107, с. 21; 108, с. 17]. Ключові вправи («Ниточки» [106, с. 8], «Андрійко та Богданка» [104, с. 8], «Історія втрат» [106, с. 21]) потерпілими особами змальовують дівчаток. До того ж обкладинки друкованих посібників програми «Прайд» проілюстровані фотографіями дітей, на яких дівчата становлять більшість (8 із 14 осіб), що підкреслює їхню уразливість. Ситуацію подолання емоційних наслідків втрати також розглянуто на прикладі історії особи жіночої статі – подруги соціального працівника, яка *«зламала ногу, перенесла операцію, мала безліч побутових та життєвих проблем»* [106, с. 18].

Ба більше, вказівка на вік і досвід, яка трапляється в описах жінок (молода сусідка з двома дітьми [104, с. 10], *«молоді мами»* [108, с. 31]) і дітей [106, с. 18, 22; 107, с. 20], вибудовує асоціативний місток між цими соціальними групами (жінка – дитина – залежність – уразливість – беззахисність) і маркує сексизм. Поділяючи думку, що в ситуаціях домашнього та гендерно зумовленого насильства потерпілими є здебільшого жінки [38], зазначимо, що у змісті програми відсутнє пояснення, що уразливість жінок зумовлена структурними соціальними чинниками, коли міжгендерна системна нерівність об'єднує більшість форм насильства по відношенню до них.

Якщо звернутися до гендерних континуумів [234; 299], зміст програми в цілому можна охарактеризувати таким чином: (1) *гендерно нейтральний* – відмінності в гендері / сексуальності визнаються, проте немає спрямованості на зміну гендерних ролей і впровадження егалітарної моделі сім'ї; (2) *гендерно погоджувальний* – гендерні відмінності враховуються, але навчання не спрямоване на формування у кандидатів гендерної компетентності задля інтеграції принципів гендерної рівності у їхні родини і подекуди містить завдання, виконання яких здатне зміцнити гендерно шкідливі норми. З огляду на це ми присвоїли програмі код «1» за рівнем інтегрування гендерних питань у проекти [36], що свідчить про обмеженість її потенціалу для впровадження гендерної рівності.

3.2. Результати вивчення репрезентацій гендерних уявлень соціальних працівників

Проведене включене спостереження за роботою тренерів/-ок дало підстави стверджувати, що реалізація програми містить ознаки прихованого навчального плану. Звертає на себе увагу абсолютне переважання серед тренерів жінок, проте вказівок щодо паритетного залучення жінок і чоловіків до тренерського складу в методичних вказівках програма «Прайд» не містить. Тренерки нерідко інкорпорують у навчання свій жіночий досвід та упередження, пов'язані з побудовою стосунків. Окремі вправи програми «Прайд» являють собою своєрідні тригери, які за некритичного сприйняття тренерками власних поглядів несуть у собі ризики трансляції та підкріплення гендерних стереотипів у слухачів/-ок [166]. Нижче наведені приклади таких вправ та пояснено небезпеки, які можуть бути зумовлені вербальною поведінкою тренерів/-ок у рамках традиційної гендерної матриці.

На початку навчання як додаткову інформацію, яку тренерам запропоновано надати про себе, потрібно вказати досвід власного батьківства [103, с. 7]. З точки зору авторів програми «Прайд», досвід виховання власних дітей допомагає ведучим у налагодженні довірливої атмосфери у групі. Так, у самопрезентації однієї з тренерок можна побачити ознаки домігаторного (традиційного) підходу до моделі сім'ї: *«Розкажіть, будь ласка, ви прийшли на тренінг самі чи зі своєю другою половинкою? Дозвольте представитися. Мене звали N. Я заміжня, і в мене є діти. Захоплююся вишивкою, люблю готувати. Хочу, щоб ви ось так само розповіли про себе».*

Спостереження виявило, що тренерки, які не мали досвіду виховання власних дітей, детальніше порівняно з кожанками знайомили учасників із рівнем своєї освіти та підготовки у галузі соціальної роботи з дітьми та сім'ями.

За нашими спостереженнями, відсутність материнського статусу подекуди призводила до стигматизації тренерки з боку слухачів/-ок навчального курсу. *«Я таким [без досвіду батьківства – Авт.] менше довіряю. Вважаю, що розповідати про дітей повинні люди, у яких є безпосередній досвід виховання власних дітей. Тому що інакше було б фальшиво, адже людина не пережила це все. Немає досвіду – немає права про це говорити»*, – поділилася враженнями одна з учасниць тренінгу. Аудиторія була налаштована більш позитивно щодо отримання інформації про виховання дітей від тренерів, які самі є замісними батьками, або запрошених до виступу представників замісних родин. Тож навіть якщо їхні промови в окремих випадках мали суб'єктивне забарвлення й містили гендерні стереотипи, загалом це сприймалося кандидатами схвально.

У своєму мовленні тренерки не вживали фемінітивів, подекуди використовували зменшено-пестливі форми слів (як-от «*дівчаточка*»), часом вдавалися до гендерно стереотипних і сексистських тверджень. Розгляньмо висловлювання ведучих тренінгу, розподілені за групами гендерних стереотипів, а також зразки амбівалентного сексизму по відношенню до чоловіків.

Стереотипи маскулінності й фемінності виявлялися через висловлені тренерками уявлення про жінок як емоційно лабільних, балакливих, непослідовних у своїх рішеннях, а про чоловіків, навпаки, як урівноважених, здатних ухвалювати зважені раціональні рішення: *«Поплакати – це добре. Ми ж жінки»*, *«Загубила помаду – винесла чоловікові мозок»*, *«Ох ці жінки! У них постійно сім п'ятниць на тиждень»*, *«У групі важливо дотримуватися правил конфіденційності. Особливо наголошую це для жінок, бо вони люблять базікати»*, *«Ви були по-чоловічому стабільні й статичні, вносили рівновагу в цей хаотичний процес»* (звертання до учасників різних статей).

На наявність стереотипів маскулінності й фемінності також вказує вживання ведучими таких виразів, як *«керуватися чоловічою логікою»* (діяти раціонально, доцільно), *«по-чоловічому»* (без побоювань).

Про стереотипи, пов'язані з диференціацією соціалізації статей і стратегій виховання, свідчить обмежувальний підхід до виховання дитини залежно від її статі; упевненість, що вихованням дитини повинен/-на займатися переважно один із батьків однієї з нею статі; сумніви тренерок відносно того, що жінка сама може забезпечити повноцінний розвиток хлопчику: *«Дівчинку хочеться одягнути, як принцесу»*, *«З пацанами треба розмовляти по-чоловічому, а якщо ви одинока жінка, то беріть у сім'ю дівчинку»*, *«Хлопчики – це взагалі окреме питання»* (про виховання), *«Гарна чоловіча мрія – посадити дерево та виховати сина»*, *«Ось виростеш – буде тобі шкарпетки прати дружина, а поки що роби це сам»* (про те, як відповідати хлопчику, привчаючи його до хатньої роботи).

Група стереотипів про соціальні ролі в родинно-приватній і публічній сферах містить протиставлення та ієрархічне представлення гендерних ролей, за якого характер праці жінки є виконавчим та обслуговуючим: *«Чоловік встановлює ялинку, а дружина – прикрашає»*, *«Хто у вашій сім'ї головний? Хто приносить гроші?»*, *«Батькам, особливо мамам, подобається купляти одяг дітям»*.

У коментарях тренерок помічені приписові й заборонні стереотипи, вказівки на патріархальну нормативну шлюбність, яка підвищує соціальний статус заміжньої жінки й жінки-матері. Сім'я і материнство представлені головними сферами докладання жінкою зусиль і найпершим способом її самореалізації: *«Незаміжня? Значить, будете. Напечіть пиріжків, і хтось відразу знайдеться»*, *«Якщо ви зараз багато працюєте, то чи зможете залишити роботу і повноцінно доглядати за дитиною?»*, *«Що це за шлюб, коли жінка і чоловік не сплять в одному ліжку?»* [про нетрадиційну форму шлюбу – Авт.], *«У мене третій шлюб, але я не “жінка легкої поведінки”»*.

У зображенні жінок тренерами/-ками зауважені ознаки сексизму, хелсизму, ейджизму й лукізму: *«Жінка повинна бути здорова, красива і заміжня», «Вона прекрасна доглянута мама із зачіскою та макіяжем», «Дитині хочеться бачити свою маму молодю, інакше вона буде соромитися, коли мама забиратиме її зі школи», «Ось у приятеля мама як мама: туплі на підборах, красива зачіска».*

Окремі зауваження тренерок (матерналізм, зображення хлопчиків більш схильними до агресії порівняно з дівчатками) можна трактувати як прояв амбівалентного сексизму по відношенню до чоловіків і жінок: *«Коли ми виходимо заміж – ми усиновляємо чоловіка», «У вас тепер дві дитини – донька і чоловік», «Наймолодша дитина в сім'ї – чоловік», «Ви – головний воїн у сім'ї»* (звертання до жінки), *«Чоловік уже привчений до туалетного “лотка”, тепер діло за сином», «Чоловік – полігамна істота», «Навіщо вам дівчатка? Це ліфчики, прокладки, бантики. Краще неагресивний хлопчик».*

Принцип розподілу тренерами ролей в окремих вправах демонструє опертя фахівців на стереотипні уявлення, за якими чоловіче асоціюється із соціальною активністю, захистом своїх прав, стабільністю, лідерством, інтелектуальною діяльністю, життєвими перспективами, а жіноче сполучено з сімейними справами, почуттями й присвятою свого життя іншим. Так, рольова гра «Ниточки» [106, с. 8] ставить перед тренерами/-ками завдання обрати з-поміж учасників дев'ять осіб для виконання ролей «Сім'я», «Любов», «Дім», «Здоров'я», «Освіта», «Права», «Віра», «Надія», «Майбутнє». За нашими спостереженнями, чоловіків, яких у групі завжди було менше, обирали здебільшого на ролі «Дім», «Права», «Освіта», «Майбутнє», а жінок – на ролі «Сім'я», «Любов», «Віра», «Надія».

Слід окремо зазначити, що у тексті програми «Прайд» роль «Сім'я» отримує один учасник, що може символічно позначати різні типи сімей, проте на практиці ця роль зазвичай ділиться тренерами/-ками на дві ролі – «Батько» і «Матір», які виконують різностатеві учасники. Показово, що на наше запитання, чому у вправі «Ниточки» [106, с. 8] роль дитини, яка

залишилася без батьківського піклування, не пропонується чоловікам, одна з тренерок відповіла так: здебільшого чоловіки не можуть вербалізувати власні почуття, що важливо для успішного виконання вправи, або навпаки, настільки глибоко переживають ситуацію, що потім почуваються ніяково перед групою. Така ексклюзія чоловіків на рівні навчальних групових ролей заважає оскаржити стереотипи токсичної маскулінності через рефлексивне програвання вправи учасниками програми.

Загалом уживаний тренерами/-ками термін «неповна сім'я», хоча і закріплений Законом України «Про охорону дитинства» [121], на наш погляд, краще було б замінити на «монобатьківська сім'я», «сім'я, що складається з батька або матері (або особи, яка їх замінює) та дитини (дітей)», «материнська сім'я». Використання тренерами/-ками термінів «повноцінна сім'я», «одинокa мати» або «одинокий батько» може стигматизувати або ретравматизувати окремих учасниць/-ків, серед яких є такі, що пережили втрату дитини, невдалі спроби штучного запліднення або не мають партнера/-ки. Від тренерів/-ок під час бесіди неодноразово ми чули про те, що у своєму рішенні прийняти в сім'ю дитину кандидати керувалися бажанням створити «повноцінну сім'ю», а жінки без партнера ділилися побоюваннями з приводу неможливості «повноцінно» виховати хлопчика без чоловіка, що демонструє прийняття ними традиційних норм як таких, що впливають на ухвалення рішень.

Зауважимо, що окремі тренери/-ки робили спроби включити гендерні питання у навчання, втім, такі втручання залежали від ініціативи кожного окремого фахівця, відбувалися епізодично й не носили системного характеру. Отже, проведений гендерний аналіз змісту програми «Прайд» і результати включеного спостереження за роботою тренерів/-ок засвідчують потребу в посиленні гендерної компетентності соціальних працівників і критичному осмисленні та доопрацюванні змісту програми з урахуванням дотримання принципів гендерної рівності разом із розширенням прав і можливостей жінок та викоріненням сексизму та гендерних стереотипів.

3.3. Результати вивчення гендерних упереджень кандидатів для створення сімейних форм виховання

Здійснене дослідження засвідчує, що навчання кандидати для створення сімейних форм виховання відвідували здебільшого зі своїми партнерами/-ками, з якими перебувають в офіційно зареєстрованому шлюбі або проживають разом. У іншому разі серед причин, чому жінка навчається одна, в бесіді з нами було вказано таке: *«Хочу ходити з чоловіком, проте в цей день він працює, тобто забезпечує нашу сім'ю»*; *«У районній службі у справах дітей мені сказали: “Навіщо вам ходити з чоловіком?” А так ми хотіли вчитися разом – йому теж цікаво»*.

Аналіз результатів опитування з використанням *статеворольового опитувальника* (додаток Г) показав, що майже в третині випадків відповіді респондентів/-ок про жінок містять високі показники за шкалою фемінності (30% жінок і 33% чоловіків), а про чоловіків – за шкалою маскулінності (26% жінок і 30% чоловіків). Групою респондентів, яка найчастіше приписує фемінні якості жінкам, а маскулінні – чоловікам, виявилися чоловіки у віці від 24 до 35 років. Респонденти обох статей частіше характеризують жінок як привабливих, готових допомогти, сумлінних, доброзичливих, тактовних, артистичних, жіночних, проте непередбачуваних і таких, що мають мінливий настрій, а чоловіків – як надійних і серйозних. Привабливість, на думку 94% чоловіків, є суто жіночою рисою, тоді як уполовину менше респондентів чоловічої статі поділяють таке уявлення про чоловіків.

Як було зазначено, розподіл характеристик згідно зі шкалами фемінності та маскулінності продемонстрував, що загалом учасники навчання більшість фемінних характеристик асоціюють із жінками, а маскулінних – із чоловіками. Так, чоловіки переважно представлені як такі, що захищають власні переконання, обстоюють свою позицію, впевнені у собі, амбітні, наполегливі, сильні особистості, вольові, мужні, серйозні,

мають аналітичний розум, схильні до лідерства, готові ризикувати (рис. 3.1). На думку респондентів/-ок, вони швидше владні (55% чоловіків і 63% жінок), аніж агресивні (35% чоловіків і 22% жінок).

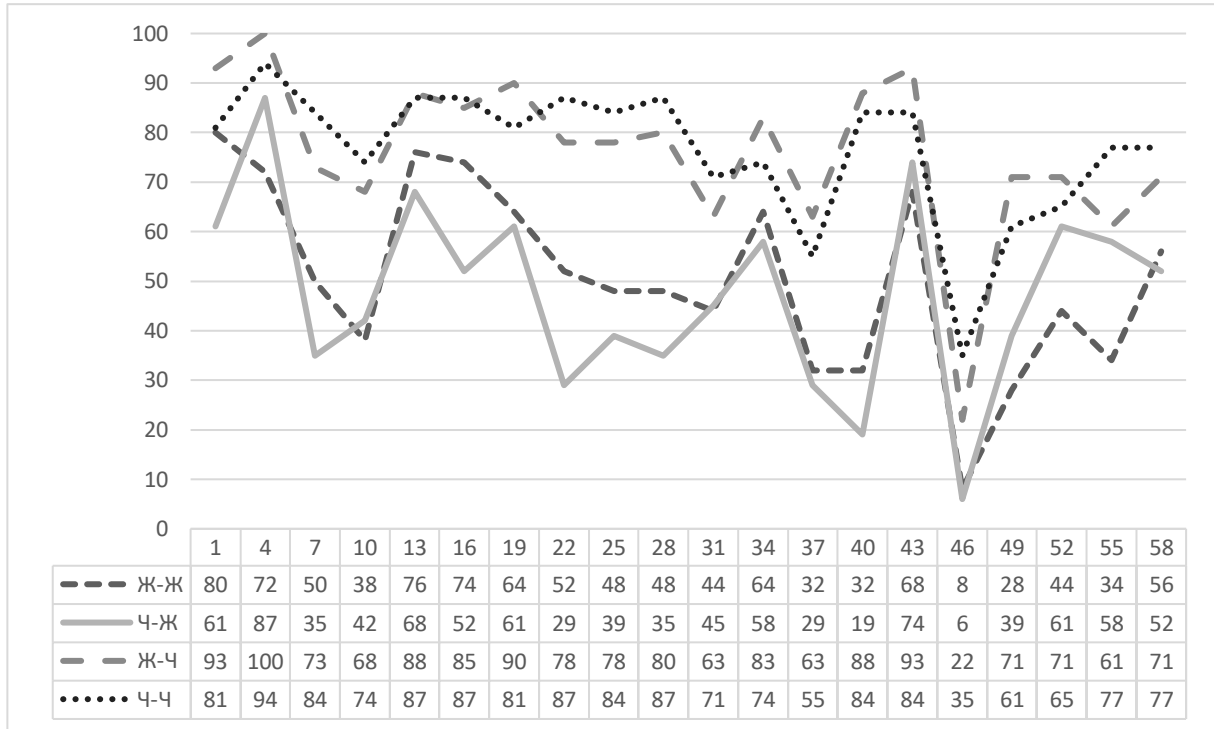


Рис. 3.1. Характеристика відповідей респондентів за шкалою маскулінності (%)

Респонденти чоловічої статі не схильні поділяти бачення учасниць навчання в тому, щоб вважати жінок впевненими у собі, незалежними, сильними особистостями, з аналітичним розумом, правдивими й серйозними, проте скоріше скажуть, що жінки орієнтовані на власні інтереси, ревнівні, конкурують із іншими, артистичні й по-дитячому безпосередні. Не зважаючи на розбіжності у поглядах, респонденти обох статей змальовують жінок як поступливих, відданих, співчутливих, уважних до потреб інших, чуйних, жалісливих, сердечних, ніжних, довірливих, чемних, таких, які люблять дітей і дотримуються прийнятих норм поведінки (рис. 3.2).

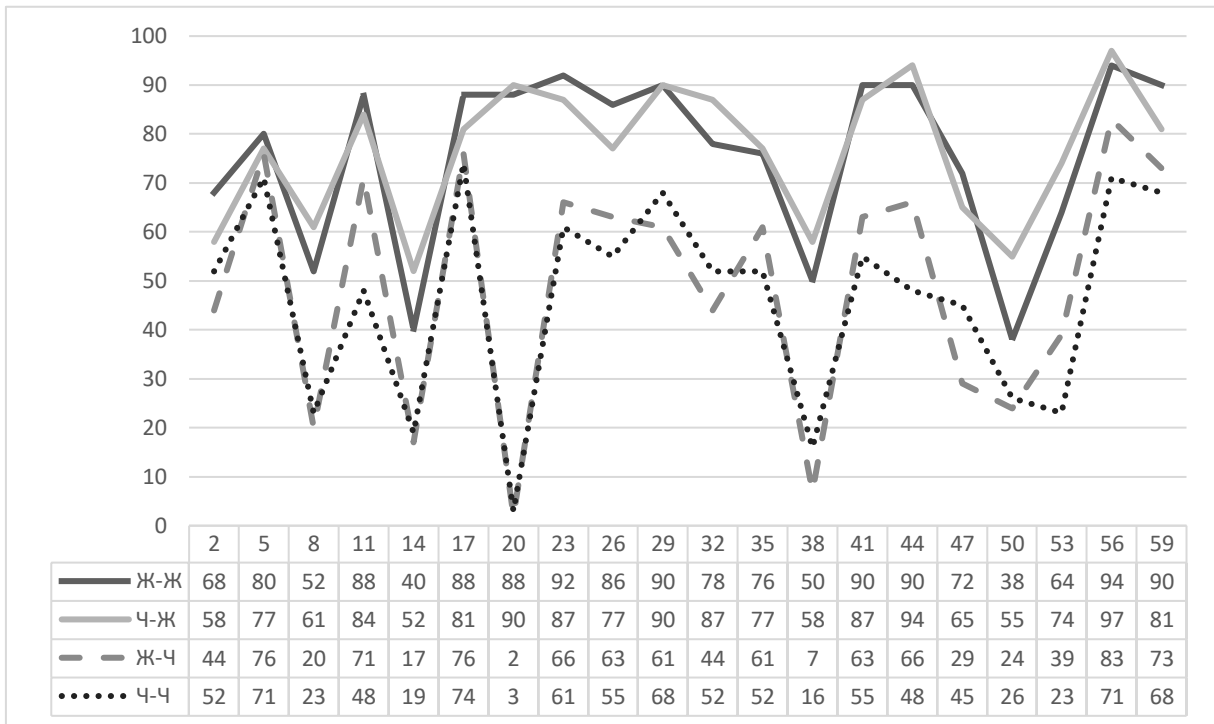


Рис. 3.2. Характеристика відповідей респондентів за шкалою фемінності (%)

Для перевірки гіпотези, що уявлення респондентів/-ок про якості, притаманні сучасним чоловікам і жінкам, будуть відрізнятися залежно від соціального й репродуктивного статусу респондента (за ознаками статі, віку, освіти й наявності дітей), ми використали непараметричний U-критерій Манна-Вітні та H-критерій Крускала-Волліса. В результаті гіпотеза підтвердилася лише частково: між групами статистично значимих відмінностей не було виявлено, крім порівняння учасників за віком: було з'ясовано, що оцінка чоловічих якостей у віковій когорті від 25 до 34 років була більш маскуліною, ніж у групі учасників віком 45 – 54 років.

Відповіді респондентів/-ок засвідчують поєднання, з одного боку, паростків егалітарного підходу (бачення жінок і чоловіків як андрогінних особистостей), з іншого – стевотипізованих уявлень про їхні якості з традиційною двополюсною гендерною поведінкою [167]. Таке поєднання у

відповідях респондентів може свідчити про сповідування ними поглядів амбівалентного сексизму.

На *другому етапі* дослідження було проаналізовано відповіді респондентів у коротких опитувальниках щодо *амбівалентного сексизму* по відношенню до жінок і чоловіків (додаток В). Згідно з результатами, кандидати для створення сімейних форм виховання більшою мірою демонструють доброзичливий, аніж ворожий сексизм, при цьому вони погоджуються переважно із твердженнями доброзичливого сексизму щодо жінок. Загалом чоловіки демонструють вищий, аніж жінки, рівень ворожого й доброзичливого сексизму.

Як для жінок, так і для чоловіків на шкалі доброзичливого сексизму найбільш важливою виявилася *гетеросексуальна близькість* як бажання психологічної та фізіологічної близькості з особою протилежної статі. Здійснений додатковий аналіз 11 опитувальників, заповнених респондентами/-ками, які демонструють найнижчий рівень амбівалентного сексизму щодо жінок (не згодні з більш ніж 75% суджень, уміщених в опитувальнику), показав, що половина з них (55%) схильні погодитися з твердженням, що «у кожного чоловіка повинна бути жінка, яку він кохає».

Зафіксована також відмінність у ставленні чоловіків і жінок до окремих аспектів досліджуваного питання. Так, респонденти чоловічої статі більше за жінок підтримують *протекційний патерналізм* по відношенню до жінок, який пов'язаний із виконуваними ними ролями матері, дружини, романтичного об'єкта. Переважна більшість відповідей чоловіків (94%) засвідчують різного ступеня схильність респондентів погодитися з думкою, що «Жінки повинні бути оточені турботою і захистом із боку чоловіків», причому 54,5% опитаних чоловіків відповіли на твердження повною згодою (показники серед жінок складають 88% і 44% відповідно).

Зафіксовано відмінності й у поглядах респондентів/-ок на *комплементарну тендерну диференціацію* доброзичливого сексизму щодо жінок і чоловіків. Так, близько половини респондентів підтримують точку

зору, яка віддзеркалює доброзичливий сексизм щодо жінок (коли їм приписують позитивні якості, такі як «душевна чистота», високі моральні якості, відсутні в чоловіків). Високі показники комплементарної гендерної диференціації доброзичливого сексизму щодо чоловіків засвідчують, що загалом респонденти/-ки різною мірою згодні з тим, що чоловіки більше схильні ризикувати (82% чоловіків і 82% жінок) і наражатися на небезпеку, щоб захистити інших (85% чоловіків і 78% жінок), а чверть респондентів/-ок відповіли на твердження повною згодою.

Деякі анкети містили нотатки та малюнки, зроблені респондентами/-ками під час заповнення опитувальника. Так, чоловік із вищою освітою, представник вікової групи від 35 до 44 років, офіційно працевлаштований, який перебуває у шлюбі й має дітей, відповів *«Повністю згоден»* і зобразив «смайлик» біля твердження *«Коли чоловіки хворіють, вони поведуться неначе діти»*, яке маркує компенсаторну гендерну диференціацію доброзичливого сексизму щодо чоловіків. Він повністю погодився і з наступним твердженням, яке відноситься до маркерів ворожого сексизму щодо чоловіків (образливого патерналізму), про те, що чоловіки завжди будуть боротися за те, щоб отримати більше влади у суспільстві.

Твердження *«Коли чоловіки хворіють, вони поведуться неначе діти»* привернуло увагу й іншої учасниці – жінки з вищою освітою, представниці вікової групи від 35 до 44 років, офіційно працевлаштованої, яка перебуває у шлюбі й не має дітей. Поряд із відповіддю вона написала, що *«всі люди поведуться як діти»*, і також поставила «смайлик». Інша учасниця опитування (жінка з вищою освітою, входить до вікової групи від 35 до 44 років, офіційно працевлаштована, не перебуває у шлюбі і не має дітей) також написала на полях свої думки, які додають гендерної чутливості відповідям: *«Усі прагнуть турботи, незалежно від статі»*, *«Стабільного партнерства прагнуть усі – не тільки жінки, а й чоловіки»*, *«Всі хочуть турботи»*, *«Життя неповноцінне без партнера для людини будь-якої статі»*.

Окремо було проаналізовано відповіді респондентів/-ок на запитання, покликані виявити ворожий сексизм щодо жінок, які містять вказівку на дискримінацію, захист прав жінок і фемінізм. Серед респондентів, які схвалили наведені на рис. 3.3 судження, переважають чоловіки. Виняток становить твердження про те, що феміністки висувають невинновдані вимоги до чоловіків: його підтримало 70% жінок, із них 26% повністю поділяють цю думку. Такі дані свідчать про те, що поняття фемінізму дотепер стигматизоване й викликає острах у самих жінок, що нерідко унеможлиблює впровадження соціальних інтервенцій, які ґрунтуються на феміністичних парадигмах [180].

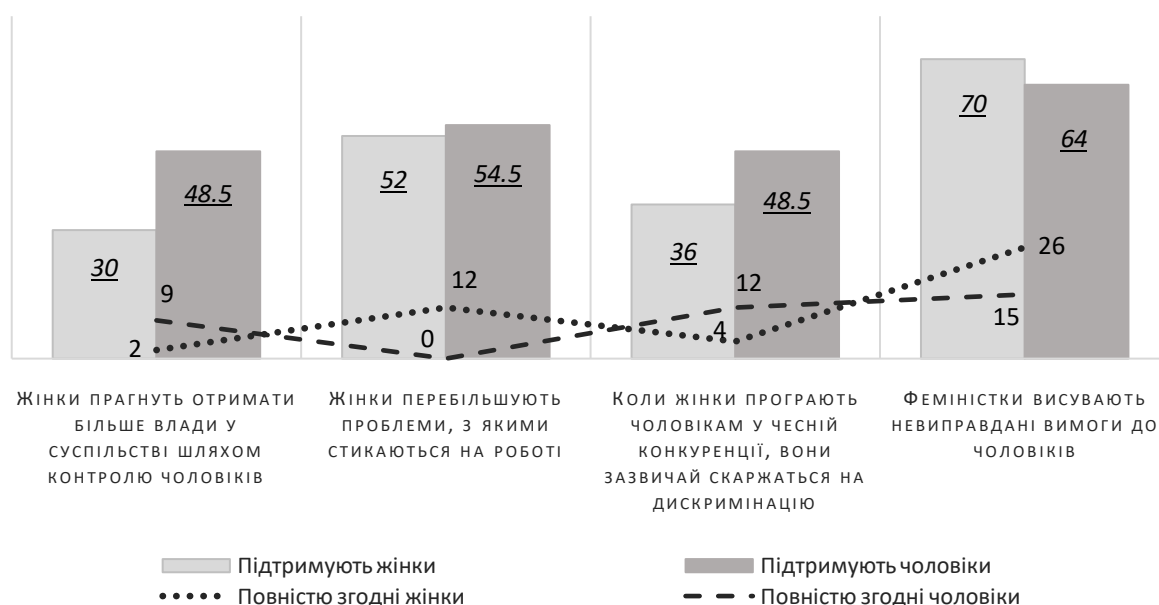


Рис. 3.3. Аналіз твердих відповідей респондентів/-ок на окремі запитання шкали ворожого сексизму щодо жінок, %

Лише одна з учасниць тренінгу засвідчила свою обізнаність із проблематикою фемінізму, залишивши на полях опитувальника поряд із твердженням «Феміністки висувають невинновдані вимоги до чоловіків» напис «Фемінізм має багато напрямів – залежить, котрий із них».

Крім того, було відібрано твердження шкал сексизму щодо жінок і чоловіків, які дають змогу з'ясувати ставлення респондентів до розподілу ролей у родинно-приватній сфері. Результати засвідчили, що більшість респондентів обох статей (79% чоловіків і 70% жінок) підтримують твердження, нібито одним із головних обов'язків чоловіків є фінансове забезпечення жінок, а 91% опитаних чоловіків вважають, що чоловіки повинні бути готовими заради цього собі в дечому відмовити (з цією тезою погодилася тільки половина опитаних жінок).

Що стосується розподілу хатньої роботи, то респонденти/-ки не схильні підтримувати несправедливий розподіл навантаження у сімейному побуті, проте 72% жінок тією чи іншою мірою схильні думати (а 20% підтримали цю думку повністю), що навіть чоловіки, чутливі до питань прав жінок, усе одно вдома прагнуть традиційного типу відносин, коли жінка займається хатньою роботою і доглядає за дітьми (рис. 3.4).

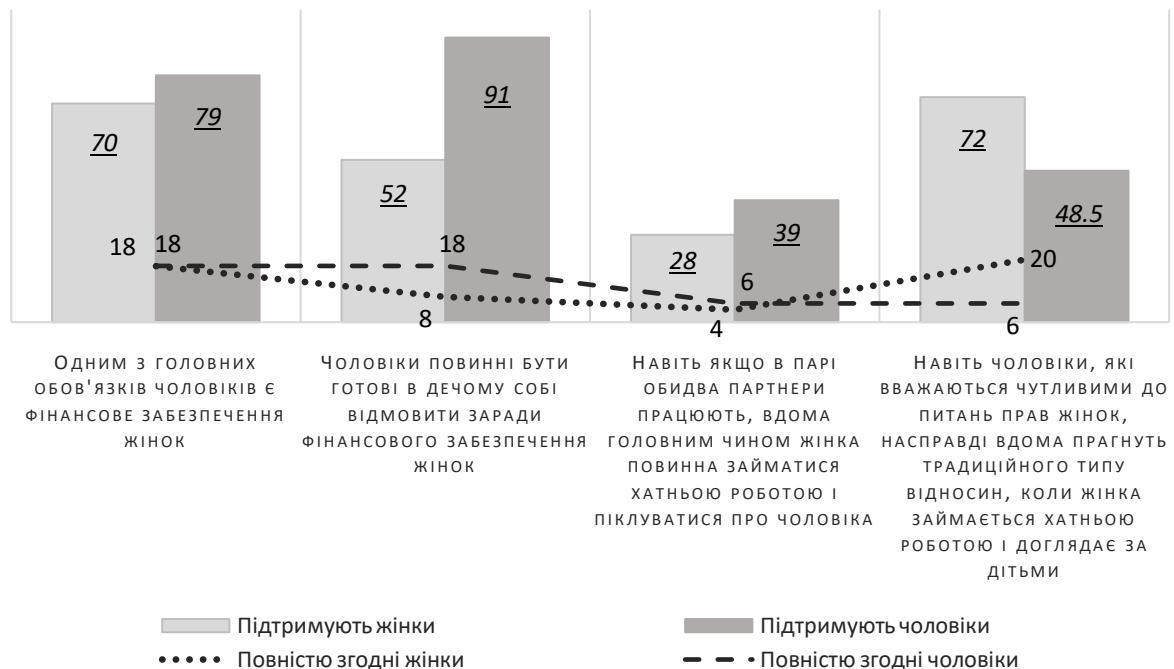


Рис. 3.4. Аналіз ствердних відповідей респондентів/-ок на окремі запитання щодо розподілу соціальних ролей у родинно-приватній сфері, %

Наведені показники підтверджують результати іншого українського дослідження сучасного розуміння маскулінності, проведеного у 2018 р. [147]. Згідно з його висновками, в домогосподарствах існує такий гендерний розподіл сфер впливу, коли неможливість забезпечити власну родину розглядається чоловіками як неспроможність досягнути встановлених соціальними нормами ідеалів маскулінності.

Додатково було проаналізовано матеріали виконаних письмових домашніх завдань, у яких кандидати в замісні батьки описували власні сімейні статuti й ролі батька та матері у вихованні дітей. З'ясовано, що міркування про сімейні статuti кандидатів у замісні батьки містять висловлювання, які засвідчують особистісно орієнтований (егалітарний) підхід до побудови стосунків у родинно-приватній сфері: *«рівність усіх членів родини»*, *«взаємодопомога»*, *«взаємопідтримка»*, *«взаємоповага»*, *«справедливий розподіл домашніх обов'язків»*. На важливість для респондентів/-ок засад партнерської сім'ї та взаємозамінності ролей вказують їхні описи бажаної моделі стосунків: *«Важлива узгодженість між батьками, адже функції батька й матері нічим не відрізняються»*; *«Мати може замінити батька – наприклад, батько йде в декретну відпустку, а мама продовжує працювати»*; *«Сім'я – це зона поваги і відповідальності»*; *«У родині повинні бути створені умови для розвитку кожного члена сім'ї як повноцінних особистостей»*.

Аналіз матеріалів виконаних домашніх завдань дозволяє стверджувати, що респонденти/-ки схильні підтримувати домінаторну (традиційну) модель сім'ї та поділяють здебільшого гендерні стереотипні уявлення, як-от: дихотомічний розподіл гендерних ролей на інструментальні та експресивні; статеві типізовані очікування батьків щодо виховання дітей; переконання, нібито той / та з батьків, який / яка є однієї статі з дитиною, має відігравати провідну роль у її вихованні й соціалізації.

Переконання, начебто чоловік є центральною фігурою в сім'ї, її «головою», а також відповідальним за матеріальний добробут родини,

виявилось одним із найпоширеніших гендерних стереотипів, які поділяють кандидати для створення сімейних форм виховання. Причому роль чоловіка як постачальника матеріальних благ респонденти/-ки описують, використовуючи мовні одиниці відповідного лексико-семантичного поля: «[головне] завдання», «обов'язок», «відповідальність [за матеріальне становище дітей]», які маркують *приписові (рекомендовано-вказівні)* гендерні стереотипи.

Одночасне усвідомлення респондентами/-ками важливості рівноправ'я у сім'ї та наявність ієрархічного розподілу ролей дозволяє зарахувати моделі їхніх сімей до *неотрадиційних*. За такого типу сім'ї жінки нарівні з чоловіками беруть участь у забезпеченні родини, проте вдома розподіл обов'язків залишається нерівномірним. Жінки виконують більшість безоплатних робіт у сім'ї та є відповідальними за догляд й виховання дітей, тобто несуть тягар «другої зміни» [298].

Проаналізовані домашні завдання респондентів/-ок містять статево типізований розподіл характеристик, що дозволяє виявити гендерні стереотипи маскулінності й фемінності. Так, фігура матері зображається як добра, благородна, ніжна, тепла, турботлива, ласкава, любляча, уважна, надійна, така, яка веде здоровий спосіб життя і не може жити без спілкування. Батько наділяється іншими якостями: він впевнений, стабільний, сильний, самостійний, цілеспрямований, відповідальний, рішучий, дисциплінований, логічний, послідовний, принциповий, авторитетний, справедливий, вимогливий [168].

Учасники навчання підтримують обмежувальний підхід до стратегій виховання дитини залежно від її статі: «*Донька виховується як маленька королівна-принцеса, яку красиво одягають, люблять і балують – для неї дуже важливі ніжність і увага батька*»; «*Дівчинку можна зробити хазяйкою*»; «*Батько більш вимогливий до сина, ніж до доньки*»; «*Важливо намагатися закласти в доньку чуйність, доброту, ніжність, цілеспрямованість*»; «*Хлопчика батько вчить поводитися з цвяхами,*

ремонтувати й лагодити все. Хлопчика навчають правильно (красиво) ставитися до дівчаток». Твердження респондентів/-ок містять приписові гендерні стереотипи, які в ультимативній формі спрямовують виховання у стереотипне річище: «Син може, звісно, бути художником, але при тому повинен обов'язково бути спортсменом».

Диференціація соціальних ролей у родинно-приватній і публічній сферах виявляється у протиставленні та ієрархічному представленні гендерних ролей. Характер праці жінки є виконавським та обслуговуючим, а материнство й сім'я називаються головними «жіночими» сферами: *«Мати – це помічниця папи»; «Вона перший вихователь, дає дитині опіку, тілесну близькість, емоційність»; «Забезпечує затишок у домі», «Відповідає за їжу, естетику»; «Провідник у світі людських стосунків»; «Мати – це все. Вона відповідає за формування особистості, поглядів на життя, вчить домашніх навичок»; «Її обов'язки – піклуватися про духовну, емоційну сферу дитини, прищеплювати любов до прекрасного, вчити готувати і стежити за собою»; «Захищає право дитини бути дитиною».*

Опис респондентами/-ками ролі батька відповідає позиціям статево диференційованого підходу: *«Батько – це голова сім'ї, господар, авторитет»; «Фундамент сім'ї»; «Головний годувальник»; «Приймає рішення»; «Виставляє кордони й обмеження»; «Провідник норм поведінки»; «Чоловіку краще звільнити маму від роботи, щоб вона могла присвятити більшу кількість часу вихованню дитини»; «Захист з боку батька – це почуття, що поруч є та людина, яка захистить від агресивності навколишнього світу»; «Вчить дитину дисципліни й порядку»; «Забезпечує фізичний розвиток»; «Батько – це ремонт, техніка».*

Аналіз дав змогу зафіксувати і вплив культурних та релігійних переконань, а також етичних цінностей на те, у який спосіб учасники вибудовують ієрархію ролей у родині. Нерідко від респондентів/-ок, які зараховують себе до вірян (близько 70% опитаних назвали себе християнами, з них третина вказала конкретні церкви, прихожанами яких

вони є), можна було почути про те, що чоловік символізує голову, а дружина й діти – різні частини тіла, про які «голова» повинна піклуватися. Для того щоб проілюструвати неотрадиційну модель сім'ї, наведемо висловлювання, яке одночасно містить як патріархальні, так і егалітарні твердження:

«Якщо Творець задумав, щоб життя давали батько й мати разом дитині, то маю думку, що ролі батька й матері рівнозначно важливі. Одна суперуспішна мама не замінить тата, і навпаки. Мама і тато доповнюють одне одного, вони є командою зі спільними цілями та цінностями. За потреби підстраховують одне одного, тобто обов'язки у сім'ї чітко не розділені на чоловічі й жіночі. Мама проводить більше часу з дитиною, бо тато працює. Тому її роль – задовольнити базові потреби, а [роль] тата – забезпечити матеріально всю родину» (жінка 33 років, домогосподарка, заміжня).

Інша когорта учасниць, заперечуючи існування несправедливого розподілу влади у своїй родині, обґрунтовувала свою позицію за допомогою широко вживаного прислів'я «Чоловік – голова, а жінка – шия. Куди шия повернеться, туди голова й дивиться». Поширеність стереотипу про «голову» і «шию» («Жінка в сім'ї – головна “шия”!») засвідчує й інше українське дослідження [25], що вказує на індукованість дискримінаційних значень, які стали частиною культурного контексту та використовуються як аргумент. Попри те що більшість респондентів/-ок вказують на рівноправність чоловіка й жінки як про наріжний принцип побудови відносин у їхніх сім'ях, проаналізовані тексти домашніх завдань містять судження, які маркують *амбівалентний сексизм*. У наведеному нижче фрагменті сімейного статуту, написаного спільно чоловіком і дружиною, перша частина роздумів свідчить про важливість партнерських відносин, а друга репрезентує доброзичливий сексизм:

«Перша умова – рівність. Це на роботі можна бути начальником або підлеглим, а з чоловіком обов'язки повинні бути рівні. Друга – бути фінансово стабільними. Завдання чоловіка – забезпечити фінансове

благополуччя сім'ї. Грошей повинно вистачати на всі потреби. Завдання дружини – всіляка підтримка чоловіка на шляху реалізації» (жінка 37 років, чоловік 39 років, працевлаштовані, у шлюбі 10 років).

Гендерні упередження проявилися також у тому, як кандидати для створення сімейних форм виховання підтримують *доброзичливий сексизм*, за якого жінки й чоловіки, які відповідають традиційним гендерним очікуванням і ролям, оцінюються більш позитивно, ніж ті, хто їх порушує або не вповні вкладається в соціально схвалюваний конструкт «гарної жінки / гарного чоловіка»:

«Чоловік створює умови, у яких дружина зможе виконувати свою материнську роль якнайкраще» (протекційний патерналізм);

«Мати – це ідеал, вона є взірцем для наслідування» (комплементарна гендерна диференціація);

«Мама не може не працювати, проте її робота – то хобі. Вдома вона піклується про чоловіка і дітей» (матерналізм); *«Батько – гарант фізичної недоторканості»* (комплементарна гендерна диференціація).

У відповідях респондентів/-ок трапляється і підтримка поглядів *ворожого сексизму*. Йдеться про негативні установки по відношенню до жінок і чоловіків, які не виконують традиційні гендерні ролі:

«Буває, що мама “переносить” свої комплекси й негативне ставлення до чоловіків на дитину, що формує неправильні погляди у дівчинки на протилежну стать, впливає на її сексуальність»; *«Мати – це хліб, батько – це булочка»* або *«Мати – це побут, батько – це свято»* (компенсаторна гендерна диференціація);

«Дівчинка – помічниця у хазяйстві, домогосподарка, з нею по душах можна поговорити. А хлопчик женився, і все – тільки за грошима прийде» (компенсаторна гендерна диференціація).

Бачення респондентами/-ками материнської фігури нерідко дихотомічно «розщеплене»: вона одночасно ідеалізується і звинувачується. Ба більше, звучали сумніви у можливості «повноцінного» виховання

хлопчиків у монобатьківській сім'ї, яка складається з жінок (наприклад, мами та бабусі):

«Проблема суспільства [полягає] сьогодні в тому, що чоловіки відсторонилися від виховання своїх синів, і виховують їх, як правило, мами. В результаті ми маємо безвідповідальних, непристосованих до життя хлопців, які у критичних ситуаціях шукають не можливості, а причину. Занадто поблажливі матері стимулюють лінощі, кажуть «відпочинь, синку», коли треба «дотиснути», забирають ту волю, ту відповідальність, яка має бути у хлопців змалечку. В зоні бойових дій бачив призовників – це дорослі діти. Виявляється, що батько пив, а мама виховувала як могла. До матерів немає претензій, просто кожен повинен чітко виконувати свою роль. Коли є батько і мати, вони між собою комунікують, знаходять спільну мову, домовляються» (чоловік 53 років, учасник АТО, одружений).

Окремі уривки текстів домашніх завдань кандидатів оприявнюють гендерну поляризацію і біологічний детермінізм. Ідеться, зокрема, про представлення респондентами/-ками материнства й обслуговуючий характер ролі жінки крізь лінзи статевої відмінності – як природний стан:

«Жінок доля наділила материнським інстинктом, який може проявлятися ще в дитинстві. Дівчатка – майбутні жінки, грають у ляльки, старші сестри піклуються про своїх молодших братів та сестер. Також це почуття виражається у догляді за домашніми улюбленицями. Адже дівчата набагато частіше просять батьків купити котика чи песика або хоча б хом'ячка. Вирастаючи і виходячи заміж, жінки піклуються про своїх чоловіків, забезпечуючи їм комфорт, затишок і тепло у домі. Коли сімейна пара з тієї чи іншої причини приймає рішення взяти у свою сім'ю чужу їм дитину, значить, у них є та невтрачена любов, яку хочеться віддати. У жінок це нереалізоване материнство, у чоловіків (я так вважаю) – бажання продовження роду» (жінка 36 років, працевлаштована, заміжня).

Сімейні статuti кандидатів для створення сімейних форм виховання містять судження, які оприявнюють прихильність до традиційного дихотомічного розподілу й ієрархізації статевих ролей у родинах.

«У побуті основні обов'язки розподіляються та закріплюються за однією відповідальною людиною (чоловіком або дружиною), яка є ініціатором планів та дій у своїй зоні відповідальності та має право на допомогу інших членів родини. Дружина: приготування їжі, прибирання, прання. Чоловік: підтримання та вдосконалення житлових умов. Основою у взаємовідносинах між чоловіком і дружиною є взаємоповага і любов» (жінка 31 рік, чоловік 30 років, у шлюбі 3,5 років).

«Сімейне життя – це виконання бойового завдання по збільшенню зростання населення і збереженню теплоти сімейного вогнища. Дружина зобов'язана пильно охороняти і берегти свою честь, життя і здоров'я чоловіка та дітей; нікуди не відлучатися без дозволу чоловіка, стежити за чистотою і порядком у домі. Чоловік зобов'язаний підтримувати матеріальне благополуччя сім'ї, виконувати за можливості прохання дружини і дітей» (жінка 38 років, чоловік 42 років, у шлюбі 2 роки).

Наведені уривки свідчать про те, що у свідомості респондентів/-ок доброзичливий і ворожий сексизм тісно переплетені й раціоналізовані. З одного боку, це підтримує поблажливо-опікувальне ставлення до жінок і дівчат, посилює гендерну нерівність, а з іншого – виставляє токсичні маскулінні вимоги до чоловіків, що загрожує домінантним патерналізмом із їхнього боку й підвищує ризики домашнього насильства у замісних сім'ях.

З огляду на це у програму підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання мають бути включені гендерні питання задля розвитку їхньої усвідомленої позиції щодо побудови гендерно справедливих відносин усередині родини й сприяння соціалізації дітей, заснованій на вільному виборі й різноманітті. Реалізація цих завдань вимагає високого рівня сформованості гендерної компетентності у фахівців, які займаються їхнім навчанням та соціальним супроводом.

Висновки до третього розділу

1. Результати гендерного аналізу української версії програми «Прайд» з використанням контент-аналізу засвідчили, що зміст програми можна охарактеризувати як гендерно нейтральний або гендерно погоджувальний. Матеріали програми лише частково враховують недискримінаційний підхід – для набуття кандидатами батьківських компетентностей гендерні відмінності у програмі враховуються, але навчання не спрямоване на формування необхідних знань і навичок задля інтеграції принципів гендерної рівності в родини. Тому зміст програми потребує критичного переосмислення крізь «гендерні лінзи» і доопрацювання задля поширення егалітарної моделі сім'ї та викорінення гендерно шкідливих норм.

2. Відкрите включене спостереження за роботою тренерів і контент-аналіз їхніх висловлювань продемонстрували, що реалізація програми підготовки кандидатів містить ознаки прихованого навчального плану, за якого відбувається просування певних гендерно нечутливих моделей поведінки і переконань, що здатні ускладнити адаптацію родини до нових умов після влаштування дітей. У коментарях тренерів були наявні гендерні стереотипи, підтримка неотрадиційної конфігурації сім'ї, судження амбівалентного сексизму по відношенню до чоловіків і жінок, а також інкорпорування у навчання власного «жіночого» досвіду.

3. Проведене дослідження поширеності гендерних стереотипів і явища амбівалентного сексизму серед кандидатів для створення сімейних форм виховання виявило, що відповіді респондентів одночасно поєднують у собі паростки егалітарного підходу і статовотипізовані уявлення про якості сучасних жінок і чоловіків. Кандидати демонструють судження доброзичливого сексизму й негативно оцінюють феміністок, що свідчить про прийняття ними традиційних соціальних ролей і очікувань, а також низький рівень обізнаності з питань жіночого руху й упередження проти осіб, які впроваджують ідеї гендерної рівності.

РОЗДІЛ 4. ТРЕНІНГОВА ПРОГРАМА ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

4.1. Складові елементи тренінгової програми формування гендерної компетентності соціальних працівників

Теоретико-методологічними засадами розробки тренінгової програми «УСПІХ» із формування гендерної компетентності соціальних працівників, які залучені до розвитку сімейних форм виховання, було обрано теорію андрагогіки, концепцію компетентнісного підходу, рамки гендерно чутливої і феміністичної соціальної роботи.

Процес формування гендерної компетентності соціальних працівників повинен, з нашої точки зору, спиратися на основні принципи *андрагогіки*, оскільки в центрах соціальних служб для роботи з батьками, які створили сімейні форми виховання, задіяні фахівці від 25 років з досвідом практичної роботи. На нашу думку, принципи андрагогіки доцільно застосовувати і до навчання студентів із соціальної роботи, оскільки вони знаходяться на етапі професійного становлення, оволодівають практичними навичками і застосовують їх під час проходження практики у закладах соціальної сфери. Подібну точку зору підтримує А. Марчук (2020), яка вважає, що сучасне студентство можна віднести до категорії дорослих людей, тому варто здійснювати проєктування їхнього освітнього процесу за андрагогічною моделлю з використанням технологічних прийомів навчання дорослих [86].

До п'яти основних принципів, згідно з концепцією засновника андрагогіки М. Ноулза (1973), належать такі: самостійність, опертя на попередній досвід, практичне використання отриманих знань, проблемно-орієнтований характер навчання [255]. Планування навчального процесу, формулювання завдань навчання відбуваються з урахуванням потреб слухачів.

Ми солідарні з М. Ноулзом (1973) у тому, що в навчанні фахівців не доцільно використовувати традиційні техніки, проте важливо задіювати інноваційні методи навчання, які не тільки включають досвід «дорослих учнів», але й залучають до його аналізу. Адже мірою дорослішання фахівці накопичували життєвий і професійний досвід, який є для них ресурсом для навчання і водночас базою, яку можна поповнити новими знаннями. Коли під час навчання досвід дорослих учасників знецінюється або ігнорується, він / вона це сприймає так, наче відкидають не його / її досвід, а його / її як особистість. До того ж що старша група, то різноманітніший досвід учасників, тому «у групі п'ятдесятирічних учасники більше відрізняються одне від одного, ніж у групі сорокарічних, яка, у свою чергу, більш диференційована, ніж група десятирічних дітей» [255, с. 46].

На думку дослідника, дорослим слухачам доцільно з самого початку давати знання, які знаходять безпосереднє відображення у їхній повсякденній діяльності, тому більш ефективною є логічна побудова курсу «польовий досвід – теоретичні знання – застосування нових знань і навичок на практиці» [255].

Погоджуючись із такою позицією, вважаємо, що навчальний матеріал повинен спочатку бути спрямований на актуалізацію і знайомство тренера/-ки з життєвим і професійним досвідом соціальних працівників для того, щоб інтегрувати його в подальший розгляд теоретичних питань. Ігнорування досвіду дорослих учасників навчання може відтворювати ситуацію соціальної ексклюзії, пов'язану з віком, гендерною належністю і низьким рівнем доходів, що віддзеркалюється у пасивній соціальній взаємодії, браку підтримки, перешкодах для повноцінної участі в суспільному житті, моделлю якого є навчальна група.

Вибір *компетентнісного* підходу, покладеного в основу розробки програми, співвідноситься з вітчизняними стандартами вищої освіти за спеціальністю 231 – «Соціальна робота» [142] і рекомендаціями проєкту «Тьюнінг» (англ. TUNING Educational Structures in Europe), згідно з яким

розвиток компетентностей як динамічного поєднання когнітивних і метакогнітивних вмінь, навичок, знань, а також розуміння, міжособистісних, розумових і практичних вмінь, навичок і етичних цінностей, є метою освітніх програм [31].

Компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти, що, на думку О. Гулай (2009), є його безперечною перевагою над іншими підходами за рахунок перенесення акцентів із рівня знань на уміння суб'єктів навчання використовувати інформацію для розв'язання практичних проблем [46].

За такого підходу, як вважає Н. Бібік (2013), задіяна суб'єктність, досвід тих, хто навчається, коли цілі отримання знань стають реалістичнішими, осмислюються і привласнюються заради досягнення зрозумілого, привабливого й посильного результату. Зміст освіти за компетентнісного підходу стає більш функціональним, розглядається на міжпредметному рівні, вбудований у соціальний контекст і скерований на набуття пізнавального й життєвого досвіду. Форми та методи організації навчання набувають діяльнісного характеру, передбачають вироблення самостійності в опануванні змісту програми, включають групові форми роботи задля формування навичок партнерської взаємодії [22].

Структурні компоненти навчальної програми формування гендерної компетентності, за пропозицією О. Каменської (2009), повинні складати три основних блоки: діагностичний, рефлексивний і навчальний. *Діагностичний* блок включає встановлення рівня знань із гендерних питань, змісту гендерної компетентності. До *рефлексивного* блоку відносять усвідомлення залежності успішності діяльності від рівня гендерної компетентності та виявлення шляхів оптимізації гендерних знань і умінь.

Навчальний блок присвячений поглибленню знань і виробленню практичних умінь шляхом виконання творчих завдань, які поділяються на *моделювальні* – проектування гендерної складової Я-образу і програм розвитку професійної гендерної компетентності; *імітаційні* – розвиток

гендерної компетентності у діяльності; *рефлексивні* – самодіагностика, самоаналіз і самооцінка гендерної компетентності та особливостей її прояву у практичній діяльності; *перетворювальні* – самоаналіз емоційної, когнітивної та комунікативної активностей, гендерної саморегуляції і самоконтролю [65].

Під час розроблення програми ми взяли до уваги, що соціальні працівники у своїй практичній діяльності повинні бути готові впроваджувати гендерну рівність на чотирьох рівнях: індивідуальному, міжособистісному, рівні громади й рівні соціуму [189]. Кожен рівень ставить перед соціальними працівниками свої завдання, рефлексивне опрацювання яких сприяє розвитку їхньої гендерної компетентності.

Завданнями *індивідуального* рівня є вивчення питань, що стосуються жінок і людей різної гендерної належності; усвідомлення та критичне переосмислення власних несвідомих упереджень; розгляд гендерних проблем крізь призму інтерсекційності; визнання власних гендерних привілеїв; залучення й користування матеріалами, що відображають різні точки зору; перегляд фільмів і медіаконтенту, створеного жінками або людьми різної гендерної належності.

Серед завдань *міжособистісного* рівня такі: підвищувати рівень та ділитися знаннями із пов'язаних із гендером питань; реагувати на сексистські висловлювання; бути інклюзивним/-ною до людей із різною гендерною належністю; вести діалог із хлопчиками / чоловіками про гендерну нерівність; протидіяти гендерним стереотипам у вихованні дітей; сприяти справедливому розподілу домашніх обов'язків та пов'язаного з ними психоемоційного навантаження.

На рівні *громади* відбувається забезпечення рівної заробітної плати; підтримка організацій і систем, які активно допомагають жінкам і людям різної гендерної належності; розширення гендерно інклюзивного й дружнього простору; імплементування політики нульової толерантності до проявів сексизму, расизму, аблеїзму, гомофобії та булінгу на робочому

місці; фінансування організацій і брендів, заснованих або очолюваних жінками; заохочення впровадження гендерного підходу на робочому місці; сприяння посиленню голосів маргіналізованих груп; підвищення рівня знань співробітників із несвідомими упередженнями й навчання культурної чутливості.

Завданнями рівня *суспільства* є голосування за жінок і лідерів, які докладають зусиль для просування гендерної рівності; лобіювання гендерно чутливих законодавчих ініціатив; притягування засобів масової інформації до відповідальності за неналежне висвітлення гендерних питань; адвокатування культури належності й різноманіття.

Тренінгова програма «УСПІХ» розроблена в межах *трансформаційного* підходу до формування гендерної компетентності, який включає перетворення у сферах: практики соціальної роботи (феміністична соціальна робота, емпauerмент, гендерно чутлива соціальна робота), соціальних студій (критична перспектива, підвищення усвідомлення, гендерний аналіз), педагогіки (феміністична педагогіка, гендерний підхід до навчальних програм); політики (перерозподільна справедливість, гендерна політика, політика нульової толерантності до дискримінації) [209].

Як вважають І. Лисичкіна, А. Хільденбранд та ін. (2016), навчання стає «трансформаційним» і перетворюється на практику самоусвідомлення, особистісного розвитку й розширення можливостей за допомогою критичної рефлексії (саморефлексії), діалогу з іншими і критичного дискурсу, коли слухач обґрунтовує правильність своїх суджень. Тренеру/-ці важливо розуміти процеси змін і забезпечити баланс між провокацією та підтримкою, застосовуючи низку стратегій та інструментів активного / інтерактивного навчання: саморефлексію, ведення журналів, рольові ігри, проблемне навчання, симуляцію та ін. Зміст навчання повинен мати безпосереднє відношення до роботи та/або повсякденного життя слухачів і базуватися на реальних прикладах [78].

Крім наведених вище підходів, при розробці тренінгової програми «Прайд» ми врахували й складники діяльнісного, акмеологічного і аксіологічного підходів в освіті:

1. *діяльнісний підхід* (поєднання різних видів діяльності; активна взаємодія з навколишнім світом; розвиток практичних умінь і навичок; проблемне навчання; організація самостійної навчально-пізнавальної діяльності учасників навчання);

2. *акмеологічний підхід* (рух до професіоналізму; навчання протягом життя; самопізнання, самовдосконалення і самореалізація; розвиток інноваційного мислення; урахування єдності індивідуальних, особистісних і суб'єктно-діяльнісних характеристик соціальних працівників);

3. *аксіологічний підхід* (засвоєння цінностей соціальної роботи; відхід від догматизму у розгляді соціокультурних явищ; аксіологічна переорієнтація у розв'язанні проблем клієнтів соціальної роботи, пов'язаних із гендерними питаннями).

Під час розроблення тренінгової програми «УСПХ» ми спиралися на результати гендерного аналізу програми «Прайд», а також дослідження поглядів амбівалентного сексизму і гендерних стереотипів соціальних працівників і кандидатів для створення сімейних форм виховання. Інтеграція гендерної перспективи враховує виявлений прихований навчальний план і засвоєні респондентами/-ками парадигми мислення та культурні норми, які містять погляди амбівалентного сексизму, статевотипізовані уявлення про гендерний розподіл соціальних ролей і упередження проти фемінізму та осіб, які впроваджують ідеї гендерної рівності. Вправи розроблені в рамках *еклектичного* підходу – використано вправи, характерні для психодинамічного напрямку психотерапії (проективні методики, імагінацію), психодрами (рольові ігри), когнітивно-поведінкової терапії (майндфулнес, самоаналіз за допомогою запитань).

Концептуальна модель тренінгової програми «УСПХ» представлена на рис. 4.1.



Рис. 4.1. Концептуальна модель тренінгової програми «УСПІХ»
(авторська розробка)

У процесі планування навчання ми взяли до уваги наведені нижче рекомендації дослідників щодо зміцнення потенціалу викладачів і експертів у забезпеченні гендерної освіти [35], які слугували додатковими орієнтирами під час розроблення та апробації програми.

1. Охоплювати три широких аспекти навчання: (1) підбір методів навчання, які мотивують до вивчення гендерних питань; (2) володіння знаннями з гендерних аспектів матеріалу; (3) здатність розуміти процес гендерної динаміки в аудиторії й створювати таке середовище навчання, яке сприяє підтримці поваги й партнерських відносин без дискримінації [157].

2. Не прирівнювати урахування гендерної перспективи до роботи з жінками, натомість розглядати гендер як реляційний концепт, що охоплює різні групи клієнтів як гендерно диференційованих особистостей. Уникати подання жінок як жертв, проте переносити акцент на емпатуермент, ввести в дискусію питання участі та вразливості чоловіків і хлопців [79].

3. Використовувати як ситуації навчання (коли доцільно) наявні дискримінуючі твердження / поведінку слухачів; застосовувати діагностичне оцінювання для визначення попередніх знань замість того, щоб робити припущення; підкреслювати й урівноважувати додатковою інформацією матеріали, які мають гендерно дискримінаційні ознаки [152].

Назва тренінгової програми – «УСПІХ» – підкреслює компетентність як здатність особи успішно провадити професійну діяльність [91] і утворена шляхом абрєвіації складників гендерної компетентності, де: «У» – усвідомлення необхідності здійснення гендерних перетворень (*мотиваційно-ціннісний компонент*); «С» – самоусвідомлення власних поглядів і переживань, пов'язаних із гендерними питаннями (*рефлексивний компонент*); «П» – практика реалізації гендерного підходу (*діяльнісно-операційний компонент*); «І» – інформація у галузі гендерних питань (*предметно-інформаційний компонент*); «Х» – харизматичне лідерство заради впровадження ідей гендерної рівності (*лідерський компонент*) (рис. 4.2).

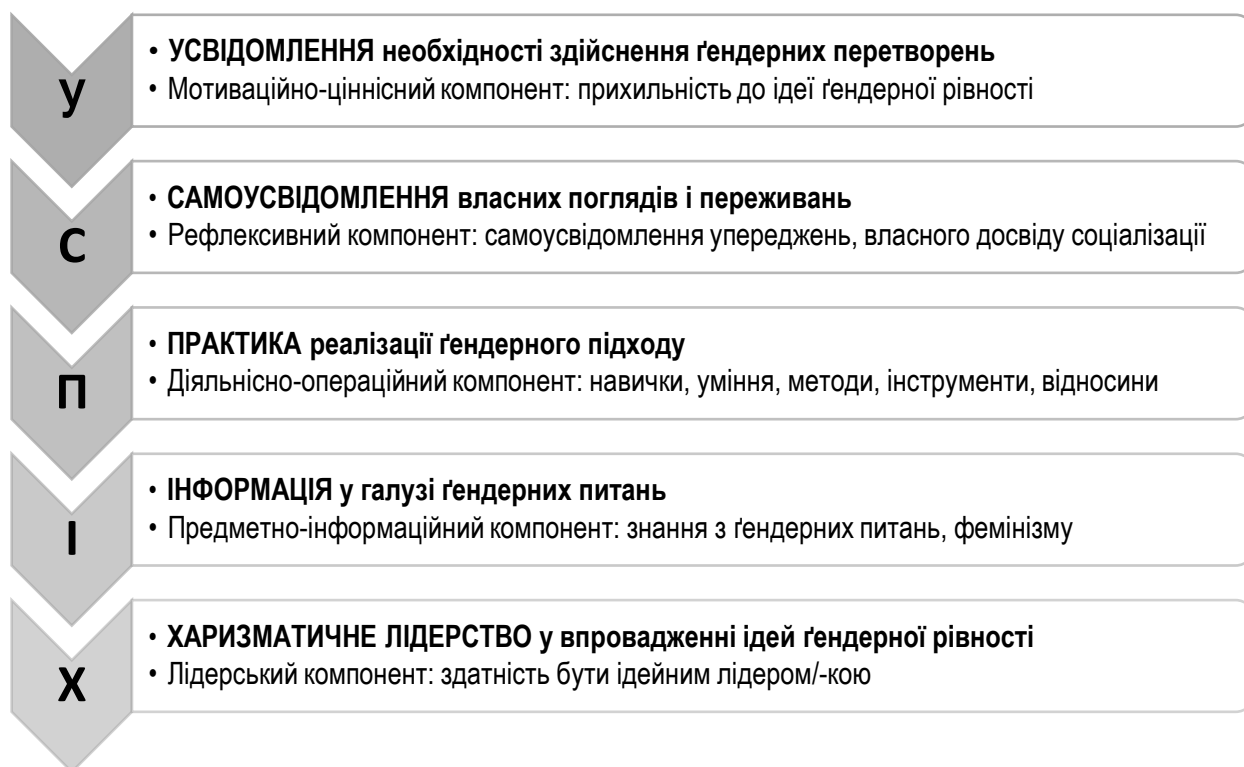


Рис. 4.2. Складові елементи тренінгової програми «УСПІХ» (авторська розробка)

Метою тренінгової програми «УСПІХ» (72 акад. год. / 2,4 кредита) є формування гендерної компетентності соціальних працівників задля вирішення прикладних завдань, пов'язаних із наданням послуг кандидатам для створення сімейних форм виховання, що передбачають застосування теорії і методів гендерно чутливої та феміністичної соціальної роботи.

Основними завданнями були визначено такі: (1) надати інформацію про сучасні підходи до розуміння сутності та компонентів гендерної компетентності у контексті гендерно чутливої та феміністичної соціальної роботи; (2) активізувати процес рефлексивного осмислення власних поглядів і переживань, пов'язаних із гендерними питаннями; (3) сформувати мотивацію робити свій внесок у досягнення гендерної рівності; (4) розвинути необхідні практичні навички й уміння, направлені на реалізацію та впровадження гендерного підходу у практику соціальної роботи; (5) забезпечити посттренінговий супровід.

У результаті проходження тренінгової програми «УСПІХ» в учасників сформовані такі *програмні компетентності*.

Знання з предметної області: сутність та компоненти гендерної компетентності; застосування феміністичної теорії у практиці соціальної роботи; види сучасних форм сексизму в контексті неотрадиційних моделей сім'ї; специфіка формування гендерної ідентичності у процесі соціалізації; основні підходи до розуміння прихованого навчального плану; сутність ненасильницької комунікації й лідерства як інструментів соціальних змін.

Основні уміння та навички: планувати та впроваджувати гендерно чутливі інтервенції; прогнозувати гендерний ефект; здійснювати гендерний аналіз навчальних матеріалів; розпізнавати власні гендерні стереотипи; уникати дискримінаційних практик; застосовувати інструментарій і технології навчання з гендерною спрямованістю; бути лідером/-кою у впровадженні ідей гендерної рівності.

Серед очікуваних *програмних результатів* навчання такі: оволодіти знаннями з гендерних питань у соціальній роботі; здійснити рефлексивний пошук витоків власних обмежень і цінностей; визнати гендерні виміри практики та знайти особисту мотивацію підтримки антидискримінаційних інтервенцій; набути необхідних практичних навичок й умінь задля реалізації та впровадження гендерного підходу; розвинути готовність до співпраці під час проходження супервізій.

Тренінгова програма складається з чотирьох модулів («Прихильність», «Впровадження», «Залучення», «Підтримка»), які містять теми з фокусом на компонентах гендерної компетентності. У програму включені інтерактивні методи навчання, самостійна робота, тестування, здійснення контент-аналізу текстів, а також посттренінговий супровід. Під час її розроблення використано міждисциплінарні зв'язки: гендерна соціологія, соціальна політика, конфліктологія, соціальна психологія, соціальна і демографічна статистика, етика і правові основи соціальної роботи. Структура і зміст тренінгової програми «УСПІХ» представлені у табл. 4.1.

Таблиця 4.1

Структура і зміст тренінгової програми «УСПІХ»

Мо- дуль	Тематика модулів		Зміст	Форми / методи навчання	Ак. год.
1-й модуль. ПРИХИЛЬНІСТЬ	«У»	Тема 1. «Усвідомлення» (мотиваційно- ціннісний компонент)	Знайомство; вправи «Асоціації», «Старт», «Чарівник», «Гендерована сім'я», «Можливості vs обмеження», «Світ догори ногами». <i>Теорія:</i> гендерні стереотипи.	Майндфулнес, проективні методики, імагінація, робота в малих групах, презентації, лекції.	16
	«С»	Тема 2. «Самоусвідом- лення» (рефлексивний компонент)	Самостійна робота. <i>Теорія:</i> амбівалентний сексизм, гендерні стереотипи.	Тестування, самоаналіз, самостійне вивчення теорії.	4
2-й модуль. ВПРОВАДЖЕННЯ	«П»	Тема 3. «Практика» (діяльнісно- операційний компонент)	Обговорення, аналіз випадків, вправи «Феміністичний покер», «Токсична маскулін- ність». <i>Теорія:</i> гендерно чутлива й феміністична соціальна робота, складники гендерної компетентності, гендерна соціалізація та ідентичність, гендерний аналіз.	Дискусія, кейс- стаді, робота в малих групах, рольова гра, майндфулнес, проективні методики, презентації, лекції, гендерний аналіз тексту.	16
	«І»	Тема 4. «Інформація» (предметно- інформаційний компонент)	Самостійна робота <i>Теорія:</i> прихований навчальний план.	Контент-аналіз текстів і відео, самостійне вивчення теорії.	4
3-й модуль. ЗАЛУЧЕННЯ	«Х»	Тема 5. «Харизматичне лідерство» (лідерський компонент)	Вправи «Привілеї», «IQ чи EQ?», «Лідери зі знаком плюс і мінус», настільна гра «Бути жінкою». <i>Теорія:</i> типи лідерства, гендерні аспекти харизматичного лідерства, комунікація як інструмент змін.	Дискусія, робота в малих групах, настільна гра, презентації, заклучне опитування.	16
4-й модуль. ПІДТРИМКА	Посттренінговий супровід		Групова, індивідуальна супервізія, балінтовські групи.	Діалог, кейс-стаді, метод Балінта.	16

Навчання *першого модуля «Прихильність»* базується на методі *майндфулнес* (англ. mindfulness – уважність, усвідомленість), завдяки якому, за С. Гіксом і Ч. Фурлоттом (2009), можна поєднати особисте й політичне у практиці соціальної роботи. Майндфулнес являє собою своєрідне «вікно» для спостереження й розслідування подій повсякденного життя, які можуть розглядатися з позиції більших соціальних структур і відносин. Метод включається у підходи, пов'язані з просуванням соціальної справедливості, оскільки спільними для них є фокусування на соціальних відносинах, діалектиці, усвідомленні та самоусвідомленні, рефлексивності [240]. Підвищення рівня усвідомленості (англ. gender awareness-raising) – це процес, який допомагає полегшити обмін ідеями, збільшити рівень поінформованості та загальної чутливості до гендерної (не)рівності, поліпшити взаєморозуміння й розвинути компетентності та навички, необхідні для суспільних змін [222].

Майндфулнес означає ясне усвідомлення теперішнього моменту, власної екзистенції, думок, емоцій, культивування самоусвідомлення і співчуття до інших. Підхід сполучається з інтерсекційною комплексною концепцією ідентичності, коли визнається належність особи до декількох статусів, що дає можливість ідентифікувати себе як людину, яка, з одного боку, має привілеї, а з іншого – утискається.

Крім того, для тренерів із гендерної компетентності важливо озброїтися деякими стратегіями, що дозволяють учасникам впоратися з почуттям провини чи дискомфорту, які нерідко сполучаються з усвідомленням власних привілеїв. Оскільки кожен і кожна можуть бути сприйняті як гнобитель/-ка, здатність співчувати самому / самій собі видається такою ж важливою, як і розвиток співчуття до інших. Адже однієї провини недостатньо, щоб викликати прихильність до принципу справедливості – це почуття може навіть відвернути людей від антидискримінаційної роботи [281]. З нашої точки зору, такий підхід особливо актуальний, коли у статево-

змішаних групах порушуються питання несправедливого розподілу влади, домашнього насильства, «скляної скелі», проявів сексизму і харасменту, де частіше фігури чоловіків, ніж жінок, подаються в негативному світлі.

Другий модуль – «Впровадження» – передбачає ознайомлення з теоретичними основами гендерно чутливої й феміністичної соціальної роботи, поняттям і складовими елементами гендерної компетентності соціального працівника, питаннями гендерної недискримінаційної експертизи і прихованого навчального плану, а також особливостями гендерної соціалізації, виховання нонконформних підлітків, які були влаштовані в сімейні форми виховання. Для кращого розуміння гендерних проблем у широкому когнітивному та емоційному плані у тренінг включена робота з випадком за методом *кейс-стаді*. Робота з адаптованими та розробленими нами випадками (на реальній основі) здійснюється з опертям на авторську семикрокову кругову модель аналізу, представлену на рис. 4.3.



Рис. 4.3. Семикрокова кругова модель аналізу випадку (авторська розробка)

На першому етапі розгляду випадку слухачів запрошують ознайомитися із ситуацією і з'ясувати, як вона може бути проінтерпретована, а також які почуття, думки і асоціації вона викликає. Наступний етап – покроковий аналіз випадку з точки зору семи категорій: (1) правові норми; (2) професійні цінності та етика; (3) історичний і культурний контексти, у яких розгортається випадок; (4) репрезентація гендерних проблем; (5) соціально-психологічні характеристики клієнта; (6) власний досвід соціального працівника, пов'язаний із патріархальним гендерним порядком; (7) власні упередження фахівця.

Після завершення обговорення випадок розв'язується повторно, але вже з метою аналізу того, як особиста позиція соціальних працівників щодо питання гендерної рівності та їхній власний досвід можуть сприяти поглибленню або, навпаки, емпауерменту й самовизначенню клієнтів. Розміщені нижче додаткові запитання сприяють розгляду випадку крізь «гендерні лінзи»: «Чи відчули ви амбівалентність у переживаннях, яка віддзеркалює ваші погляди на антагонізм “жіноче – чоловіче”?»; «Чи спостерігалися внутрішні (зовнішні) перепони у розв'язанні проблеми, пов'язані з належністю соціальних працівників та/або клієнтів до жіночої або чоловічої статі?»; «Чи приділяється достатня увага іншим формам утиску (наприклад, за ознакою віку, станом здоров'я, гендерною ідентичністю, етнічною або релігійною належністю)?»; «Чи можна розглядати складну життєву ситуацію як своєрідну «гендерну відповідь» жінок на нерівний розподіл ресурсів та влади?»; «Чи існує гендерно чутливий спосіб залучити чоловіків до розв'язання проблеми?».

Як один із варіантів роботи з випадками ми пропонуємо використовувати *рольові ігри*, а саме тоді, коли випадок є стимулом для пошуку рішення через діалог між учасниками. Рольова гра створює простір для проблематизації питань гендеру в соціальній роботі за допомогою імпровізації, емоційного включення «акторів» та унаочнення подій, що розгортаються в описаній ситуації. Драматизація уможливорює чергування

вигаданого й реального світів, а завдяки рефлексивному проживанню відшуковуються нові значення, відбувається критичне розмірковування під час та після представлення випадку [283]. Розуміння потенціалу драматичного програвання випадку як відправної точки можна розширити, якщо розглядати його як своєрідну проєктивну методику, що дає змогу виявити гендерно забарвлені страхи, фантазії та упередження учасників.

Рольові ігри допомагають слухачам використовувати гендерні перспективи в ситуаціях активної взаємодії, відчуті відмінність у поглядах за рахунок програвання жінками й чоловіками контрстереотипних ролей, як-от роль чоловіка-вихователя. Різноманітні запитання рефлексивного характеру, що використовуються під час обговорення, покликані допомогти віднайти рішення, розробити алгоритм втручання, а також засвоїти цінності, на яких базується розв'язання проблем. Серез запитань є такі: «Що ви збираєтеся зробити або сказати у першу чергу?»; «Що ви думаєте з приводу цієї ситуації?»; «Яку головну проблему клієнта необхідно розв'язати?»; «Чи потрібно щось уточнити?»; «Чи є щось, що вас непокоїть або дивує у поведінці та вчинках учасників?»; «Що ви відчуваєте?»; «Чи маєте ви право втручатися?»; «Куди або до кого вам / клієнту можна звернутися по допомогу?»; «Які ресурси необхідні та доступні для розплутування ситуації?»; «Чи поважаєте / враховуєте ви почуття та бажання клієнта, коли ухвалюєте рішення?»; «В чому причина описаної проблеми на ширшому тлі?» [199].

Наведемо приклади випадків для використання у навчанні соціальних працівників, які проводять тренінги з підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання й усиновителів. Випадки базуються на матеріалах дослідження «Ефективність родинних форм влаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування», проведеного Державним інститутом проблем сім'ї та молоді [97]. Відбір випадків здійснений за такими критеріями: мають за основу реальні випадки; містять

міжособистісний або внутрішній конфлікт; включають гендерні питання (табл. 4.2).

Таблиця 4.2

Приклади випадків для навчання соціальних працівників

№	Випадки
1	<p>Роль 1 – «Соціальний працівник», роль 2 – «Дівчинка», ролі 3 і 4 – «Батьки-вихователі».</p> <p>Дівчинку із центру реабілітації влаштували у ДБСТ і вивезли з міста. Через деякий час вона самостійно повернулася. На запитання соціальних працівників про причину такого вчинку вона відповіла: «Ви знаєте, вони наді мною знущалися – змушували мити підлогу, прибирати дім».</p>
2	<p>Роль 1 – «Соціальний працівник», роль 2 – «Кандидат у прийомні батьки», роль 3 – «Психолог центру соціальних служб».</p> <p>Соціальний працівник повідомляє кандидату у прийомні батьки про необхідність пройти навчання. На це отримує таке зауваження кандидата: «Мені здається, ці курси нічого не дадуть. Ми колись їздили на лекцію до міста. Це дуже складний рівень якийсь... Психолог, яка вчить мене, як вести сім'ю, сама не має дитини. Що вона може мені порадити?»</p>
3	<p>Роль 1 – «Соціальний працівник», роль 2 – «Жінка, яка вдовчерила дитину».</p> <p>Жінка, яка вдовчерила дитину, не знає, як розповісти тій правду про її появу в сім'ї, та ділиться з соціальним працівником своїми страхами: «Поки в мене немає такої версії, щоб їй розповісти. Потім, із часом. Ну, наприклад, коли вона виходитиме заміж. Мені здається, що коли в неї буде власна сім'я, коли стане матір'ю, вона мене зрозуміє, скільки я в неї вклала, віддала всю любов, і вона сприйматиме мене вже як рідну матір».</p>
4	<p>Роль 1 – «Спеціаліст ССДС», роль 2 – «Соціальний працівник», роль 3 – «Біологічна мати дитини», роль 4 – опікун (бабуся).</p> <p>Спеціаліст ССДС висловлює свою позицію щодо підтримання контакту дитини, яка перебуває під опікою, з біологічними батьками: «Буває і так. Батько залишив сім'ю, у нього інша родина, і дитину під опіку бере бабуся. Батько – нормальна людина, не алкоголік, і якщо він хоче спілкуватися з дитиною, матеріально її підтримує, таке спілкування необхідне. Але якщо мати позбавлена батьківських прав через алкоголізм чи ще щось, але хоче спілкуватися з дитиною, то, я вважаю, краще такі контакти припинити абсолютно».</p>
5	<p>Роль 1 – «Соціальний працівник», роль 2 – «Прийомна мати», роль 3 – «Прийомний батько», роль 4 – «Прийомна донька».</p> <p>Прийомну матір попросили оцінити, наскільки комфортно й захищено почувається прийомна донька в їхній родині. У відповідь соціальні працівники почули: «Рівноправна донька, гарикає на тата на мій захист».</p>

Наведені вище випадки порушують проблеми гендерної сегрегації й поляризації. За умови дотримання інклюзивності та екологічності поточної

дискусії гендерний аналіз змісту діалогів відкриває шлях до формування власної позиції щодо гендерних імпровізацій та розуміння їх у ширшому контексті. У випадках ідеться про традиційний розподіл хатньої роботи, стереотипні соціальні очікування щодо жінок, гендерне протиставлення у внутрішньосімейних стосунках. Використання випадків у процесі навчання соціальної роботи не тільки сприяє набуттю фахівцями необхідних спеціальних навичок – воно є поштовхом для зміни поглядів на гендерні відносини, якими вони керуються у своїй діяльності.

Під час проведення *третього модуля «Залучення»* учасникам пропонується зосередитися на питаннях розвитку лідерських якостей соціальних працівників задля розширення уявлень про лідерство як спосіб трансформації гендерних відносин для просування рівності та досягнення програмних цілей. З-поміж концепцій лідерства для розгляду ми обрали теоретичну рамку *харизматичного* лідерства, яке включає вплив лідерів на «Я-концепцію», цінності, мотивацію та поведінку послідовників. Завдяки тому що харизматичні лідери показують, як цілі гендерної рівності відповідають колективному минулому й майбутньому, це створює відчуття «еволюції» та збільшує значущість цілей і пов'язаних із ними дій [288].

Харизматичні лідери, якими можуть бути як соціальні працівники, так і самі клієнти соціальної роботи, – це люди, які самі захоплені («горять») ідеєю, що закладає основу для довіри, залучення і формування прихильності в інших до цінностей, які вони транслують. Такий тип лідерства виявляється найбільш ефективним у ситуаціях високого рівня невизначеності, а також за відсутності або недостатності зовнішніх стимулів (наприклад, винагород), що відповідає сучасному етапу розвитку соціальної роботи у нашій країні. Тема харизматичного лідерства тісно пов'язана з постатями активісток жіночого руху, які впроваджували гендерно чутливу і феміністичну соціальну роботу. Крім того, жіноче харизматичне лідерство дотепер містить численні гендерні стереотипи [297], які являють собою цікавий матеріал для гендерного аналізу на заняттях.

Ми солідарні з Н. Кей (2017) у тому, що самоусвідомлення підвищує здатність адаптуватися та управляти емоціями, узгоджувати рішення з власними цінностями, підтримувати ділові та особисті стосунки. Воно включає розпізнавання сильних і слабких сторін, розвиває резильєнтність, залученість, сприяє врегулюванню конфліктів та ефективному ухваленню рішень. Самоусвідомлення дозволяє лідерам бути більш ефективними і дієвими менеджерами – вони заохочують і спонукають інших проявляти свої сильні сторони, що підвищує продуктивність, рівень задоволеності від діяльності та позитивно впливає на якість життя [253].

Четвертий модуль – «Підтримка» – включає *посттренінговий супровід*, який сприяє рефлексивному «скануванню» своєї практики і відбувається шляхом проходження супервізій (індивідуальних і групових), отримання соціально-психологічних консультацій, участі у балінтовських і пір-групах. Супервізія розглядається з позиції феміністичного підходу як засіб узгодження професійної практики із соціальними змінами [225]. Професійна рефлексія, згідно з О. Байдаровою (2010), має бути ключовим пунктом у процесі супервізії, що забезпечує актуалізацію потреб особистісного розвитку, підвищення вмотивованості та якості професійного навчання супервізованого фахівця і робить супервізію більш якісною, структурованою і глибокою [9]. Ми погоджуємося з Г. Фергюсоном (2018), що проходження фахівцями супервізії поряд із навчанням є ключовими факторами розвитку рефлексивних практиків [214].

Звернімо увагу й на те, що власний досвід гендерної соціалізації фахівців може вплинути на характер послуг. Так, соціальні працівниці, які стикнулися з проблемою домашнього насильства, можуть займати позицію «рятівниць», замість того, щоб наснажувати клієток. Тому, вважаємо, соціальні працівники мають проходити психотерапію, що дозволить їм визначити межі власної професійної ідентичності, компетентностей та обов'язків. Отже, в результаті навчання соціальні працівники повинні бути готові інтегрувати гендерні знання для виконання практичних завдань.

4.2. Результати апробації тренінгової програми формування гендерної компетентності соціальних працівників

Апробація проводилася з метою випробування теоретичної моделі програми «УСПХ» у реальних умовах на базі «пілотних» майданчиків – КМЦСС і ВМУРоЛ «Україна». Завданнями апробації були: доопрацювання та корегування модулів, узгодження концептуальних поглядів розробників із потребами суб'єктів навчання, визначення можливостей інтеграції програми «УСПХ» до інших навчальних програм, які реалізуються центрами соціальних служб та закладами вищої освіти. План проведення апробації складався з трьох етапів: підготовчого, експериментальної частини й підбиття підсумків.

Підготовчий етап включав: вибір майданчиків для проведення апробації; інформаційну підтримку (розсилка повідомлень, розміщення анонсів програми на офіційних сторінках у фейсбуці); формування груп слухачів; складання графіку впровадження програми; підготовку методичних матеріалів і опитувальників.

Експериментальна частина включала: проведення занять згідно з розробленою програмою «УСПХ»; методичну підтримку проведення апробації з боку КМЦСС. Інтерактивні вправи, використовувані тренеркою під час навчання, були спрямовані на перевірку рівня сформованості гендерної компетентності слухачів, набуття ними нових знань і навичок із впровадження гендерного підходу, розвиток гендерної саморефлексії та усвідомлення власних стереотипів, привілеїв або уразливості. Приклади окремих вправ наведені нами у додатку Д.

Так, результати виконання вправи «Асоціації» продемонстрували, що коли учасники навчання відносять зображені на картках певні предмети, тварин або осіб до категорій «чоловіче» або «жіноче», то в більшості випадків вони спираються на гендерно стереотипні уявлення про особисті характеристики, розподіл сфер і способів самореалізації жінок і чоловіків.

«У мене це зображення асоціюється з “жіночим”, тому що я весь час сама це роблю – подаю, прибираю. Мені це подобається, і мене все влаштовує. Хоча в сім’ї сина все по-іншому: хто вільний, той і робить хатню роботу. Думаю, що в нас не те покоління» (соціальна працівниця).

«Це більше “жіноча” картинка, тому що на картинці зображена школа, а переважна більшість вчителів – то жінки. Чоловіків у цій професії не так багато» (соціальна працівниця).

«Лінійка асоціюється в мене зі статистикою, бухгалтерією, тому це зображення для мене “жіноче”. А потім подумала, що якби це був інженер – це більше чоловіча професія» (соціальна працівниця).

«Батіг асоціюється більше з “чоловічим”. Як правило, частіше карають чоловіки. Для того щоб це робити, потрібна чоловіча сила. Я не бачила, щоб жінка когось біла батоном» (соціальна працівниця).

«Навіть якщо на картинці зображена наїзниця – тонка, маленького зросту, тендітна жінка, яка управляє кіньми, – ми все одно сказали би, що це жінка, проте яка володіє чоловічими вольовими якостями» (соціальна працівниця).

«Вважаю, що це “чоловіча” карта, тому що бачу дорогу, світлофор, які асоціюються з машиною, а на машині в мене їздить тільки тато» (студентка).

«Ця картинка для мене асоціюється з “жіночим”, тому що зображені жінки, які йдуть і спілкуються. Спілкування – це для мене “жіноче”» (студентка).

«У мене тут собака. Мені здається, що це більше “чоловіча” картинка, тому що собака захищає» (студент).

Серед соціальних працівників час від часу виникали дискусії, чи можна взагалі окремі зображення трактувати в гендерно дихотомічній парадигмі, що свідчить те, що вони схильні розмірковувати про власні гендерні стереотипи.

«Це бар. Я не відношу його ні до “чоловічого”, ні до “жіночого”. Тому що він у свій час може послужити як для жінки, так і для чоловіка» (соціальна працівниця).

«Це карта “унісекс”, тому що це кіт. Сидить не дуже задоволена тварина без конкретних статевих ознак. Для мене тварина – то тварина. Слово, яке відноситься до зоології. Я не називаю своїх близьких тваринами. А незадоволеними чимось можуть бути як жінки, так і чоловіки» (соціальна працівниця).

За нашими спостереженнями, асоціації студентів коледжу були більш гендерно стереотипізовані. Крім того, від них нерідко можна було почути фрази на кшталт «я не знаю, що казати», «не можу сказати, проте мені так здається». Подібні відповіді свідчать, що молоді люди нерідко не усвідомлюють упередження, які ними були засвоєні у процесі соціалізації, що створює небезпеку впровадження дискримінаційних практик у майбутньому.

«Ці руки з розбитим стаканом у мене асоціюються з “жіночим”. Навіть не знаю, чому. Просто подивилася на цю картинку, і перше, що спало на думку, – це жіночі руки» (студентка).

Недостатній словниковий запас, незнання спеціальної термінології та почуття сорому, яке виникає у студентів під час обговорення питань, пов'язаних із гендером і сексуальністю, заважають молоді висловлювати свої думки. Показовою є реакція учасників групи на ситуацію, коли один із студентів, оповідаючи свою історію, не знав, як назвати жіночі статеві органи. Його розповідь перемержувалася словами: «*Перепрошую, але я навіть не знаю, як “це” назвати. Вибачаюсь. Я дико вибачаюсь*». Тож у групі виникла жвава дискусія на тему, чому нерідко в соціальних працівників виникають труднощі з називанням інтимних частин тіла і для чого потрібна дестигматизація термінів і володіння гендерно чутливою лексикою. Деякі учасниці поділилися з групою досвідом власного сексуального виховання, яке містило ознаки традиційного.

«Тому що це непристойно. Фалічні символи ми зустрічаємо скрізь, їх малюють і на партах у школі. Але якщо ми будемо говорити про жіноче тіло, то в суспільстві називати статеві органи жінки не є прийнятним» (студентка).

«На жіночі проблеми є деякі “табу” в суспільстві, тому їх не називають, включно з назвами частин тіла» (студентка).

«Я перебувала в такому оточенні, де взагалі статеві органи соромилися називати, намагалися “завуальювати”, казали, що це не є пристойним, культурним, заганяли в такі рамки, що у підсвідомості відклалося, що, я перепрошую, таке слово, як “вагіна”, я перепрошую...» [сміх інших учасників і коментар: «Ти дотепер перепрошуєш!】 (студентка).

Для того щоб сприяти розмові на різні теми, надати учасникам можливість говорити про факти, потім про почуття / процес і знову повертатися до фактів, тренерка зверталася до учасників навчання, використовуючи відкриті запитання «Що?», «Як / У який спосіб?», «Чому?», «Чи могли б ви ... ?» [2]. Напр.: «Чи могли б ви пояснити мені детальніше вашу думку?», «Як ви ставитеся до того, що зображено на картці?», «Чому ви вважаєте, що зображення відноситься до категорії “жіноче”?».

З огляду на актуалізовані у групі питання відмінностей у соціалізації осіб чоловічої і жіночої статі, доцільно ознайомити учасників навчання з соціально-економічними й культурними чинниками уразливості дівчат (гендерні відмінності у процесі соціалізації, соціальні очікування цноти як цінності, почуття та сексуальний досвід). Адже, входячи у світ дорослих відносин, дівчата стикаються з необхідністю примирити свої сексуальні почуття та бажання з прийнятими культурними й сімейними нормами [169].

Під час проведення навчання з формування гендерної компетентності тренерам/-кам важливо бути відкритими і гнучкими, подаючи теоретичний матеріал. Навіть якщо окремі теми не було заплановано до розгляду, але учасники тренінгу їх порушили у своїх відповідях, доцільно включити такі

питання у презентації на другий модуль. Ми взяли до уваги репліки учасників навчання, які стосуються питань інтеграції нонконформних підлітків, виховання дітей у нетрадиційних типах родин, що потребує додаткового ознайомлення тренерів/-ок із міжнародним досвідом і результатами незалежних і об'єктивних досліджень у цій галузі [270].

«На картинці я бачу роздоріжжя. Мені здається, що тут немає ні гендеру, ні статі. У мене асоціація з людиною, яка не розуміє, куди їй йти. У цієї людини у даний момент статі немає. І гендеру в неї немає. Вона небінарна – гендер-флюїд» (студентка).

«Як гендерні питання стосуються прийомних батьків? Наприклад, у випадках, коли два тата або тато-одинак» (студент).

Наведені відповіді спонукали до включення у зміст програми питань формування гендерної ідентичності, пояснення термінів «небінарна людина», «гендер-флюїд», проведення дискусії навколо теми прийняття дітей у монобатьківські сім'ї, а також родини, які відносять до альтернативних форм шлюбно-сімейних відносин (наприклад, цивільний, гостьовий, відкритий шлюби, одностатеве партнерство). Для ілюстрації проблеми гендерної ідентичності доцільно застосовувати адаптовану нами схему «гендерного пряникового чоловічка» С. Кіллерманна (2018), яка у наочній формі пояснює такі її складники, як гендерна ідентичність, гендерна експресія, сексуальна орієнтація [87; 251].

Для актуалізації у свідомості учасників навчання власних можливостей і обмежень, які «накладаються» на них належністю до чоловічої або жіночої статі, слухачам було запропоновано виконати вправи «Старт» і «Можливості vs обмеження».

Під час виконання вправи «Старт» на стікерах червоного кольору учасники написали одне зі своїх найбільших досягнень, а на зелених – привілеї у вигляді сімейних ресурсів (на «старті» життя), які допомогли їм у цьому (наявність обох батьків; високий дохід родини; наявність репетиторів, окремої кімнати; навчання за кордоном; належність до

титульної нації / раси; відсутність хімічної залежності, інвалідності, психічних розладів у батьків). Далі учасники навчання обмінялися одне з одним зеленими стікерами й обговорили в парах, як змінилася можливість реалізації їхнього досягнення з урахуванням «старту» іншого учасника/-ці за параметрами часу, реалістичності, вкладених ресурсів.

Вправа «Можливості vs обмеження» базується на принципі побудови вербальних проєктивних методик із використанням незавершених речень (табл. 4.3).

Таблиця 4.3

**Відповіді соціальних працівниць
у вправі «Можливості vs обмеження»**

№	Незавершені речення	Відповіді учасниць тренінгу
1	«Якби я була чоловіком, я могла б...»	«забезпечити родину матеріально», «мати більшу заробітну платню», «ремонтувати самостійно меблі», «могла би все», «бути більш рішучою, наполегливою», «користуватися будівельним інструментом», «нецензурно лаятися», «запліднити жінку», «мати більшу фізичну силу», «я би могла те, що можу і зараз».
2	«Якби я була чоловіком, я б не могла...»	«носити спідницю», «народжувати», «бути мамою», «виносити та народити дитину», «бути байдужим», «ображати жінок».
3	«Як жінка я можу...»	«народити дитину», «бути мамою», «піклуватися про родину», «бути хазяйкою», «все, крім того, що стосується фізіологічних особливостей», «все, що я захочу зробити, втілити».
4	«Як жінка я не можу...»	«використовувати перфоратор», «ремонтувати автомобіль», «ремонтувати меблі», «щось ремонтувати», «вбити тварину», «не піклуватися про родину».
5	«Як людина я можу...»	«мати свої права», «все», «багато чого», «багато всього», «читати, писати, займатися спортом, сміятися», «робити добрі справи для людей», «мати екзистенційні проблеми», «любити, мріяти, приймати рішення, читати, навчатися», «все, що може зробити людина».
6	«Як людина я не можу...»	«буди одинокою», «бути та жити поза соціумом», «все», «ображати слабших», «змінити суспільство», «бути осторонь чужої біди, горя», «те, що не по силі людині».

Відповіді у групі соціальних працівниць продемонстрували прояви доброзичливого сексизму й конструювання образу жінки в гендерно стереотипному дусі. Результати тестування респондентів/-ок за методикою П. Гліка і С. Фіск (1996, 2014) [226; 280] виявили, що студенти більше за соціальних працівників, проте менше за кандидатів для створення сімейних форм виховання схильні поділяти погляди, які зараховують до проявів амбівалентного сексизму.

Відповіді респондентів/-ок обох груп за шкалами ворожого сексизму щодо чоловіків засвідчили, що більш як половина респондентів погоджуються, що у міжособистісних стосунках із жінками чоловіки нерідко виявляють ворожість, образливий патерналізм і не завжди здатні подбати про себе. Серед студентів 75% осіб чоловічої статі різною мірою (відповідно у 50% і 25% випадках повністю) погодилися з судженням, що чоловіки завжди боротимуться за більшу владу у суспільстві, а також що вони нерідко проявляють харасмент по відношенню до жінок (рис. 4.4).



Рис. 4.4. Аналіз позитивних відповідей респондентів/-ок на окремі запитання шкали ворожого сексизму щодо чоловіків, %

Припускаємо, що на характер відповідей вплинуло те, що 85% учасників навчання становили жінки віком від 17 до 54 років (80% соціальних працівниць були заміжніми), з яких більша частина стикалася в особистому житті або у практиці з негативним гендерно зумовленим досвідом.

«Токсична маскуліність, із якою ми повсюдно стикаємося, “вкладається” у чоловіків гендерною соціалізацією. Природно, що упередження проти чоловіків буде нашою “жіночою відповіддю”» (студентка).

Дехто поділився у групі своїми життєвими історіями, які містили епізоди протекційного патерналізму (доброзичливий сексизм) і сексуального харасменту (гетеросексуальна ворожість).

«Незважаючи на мій юний вік, у мене був досвід, коли до мене на роботі “чіплялися” люди з вищих щаблів у ієрархії» (студентка).

«У мого батька по відношенню до мене є доброзичливий сексизм, домінування не у площині ієрархії “батько – донька”, а в ієрархії “чоловік – жінка”» (студентка).

Виявилось, що більшість студентів підтримують протекційний патерналізм – вони різною мірою погоджуються з думкою, що «жінки повинні бути оточені турботою і захистом з боку чоловіків» (81%), проте на демонстрацію чоловічої влади реагують негативно.

Аналіз відповідей респондентів/-ок на запитання, які дають змогу з'ясувати їхнє ставлення до розподілу ролей у родинно-приватній сфері, засвідчив таке: 62,5% студентів схиляються до думки, що чоловіки повинні фінансово забезпечувати жінок, з них 37,5% відповіли, що повністю згодні з цим твердженням. Попри відмінності в інших поглядах, соціальні працівники солідаризувалися зі студентами у питанні недовіри чоловікам, які позиціонують себе як гендерно чутливі партнери. Більш як половина респондентів/-ок (60% студентів і 69% соціальних працівників) вважають,

що вдома чоловіки все одно прагнуть традиційного розподілу ролей, навіть якщо виступають за рівні права (рис. 4.5).

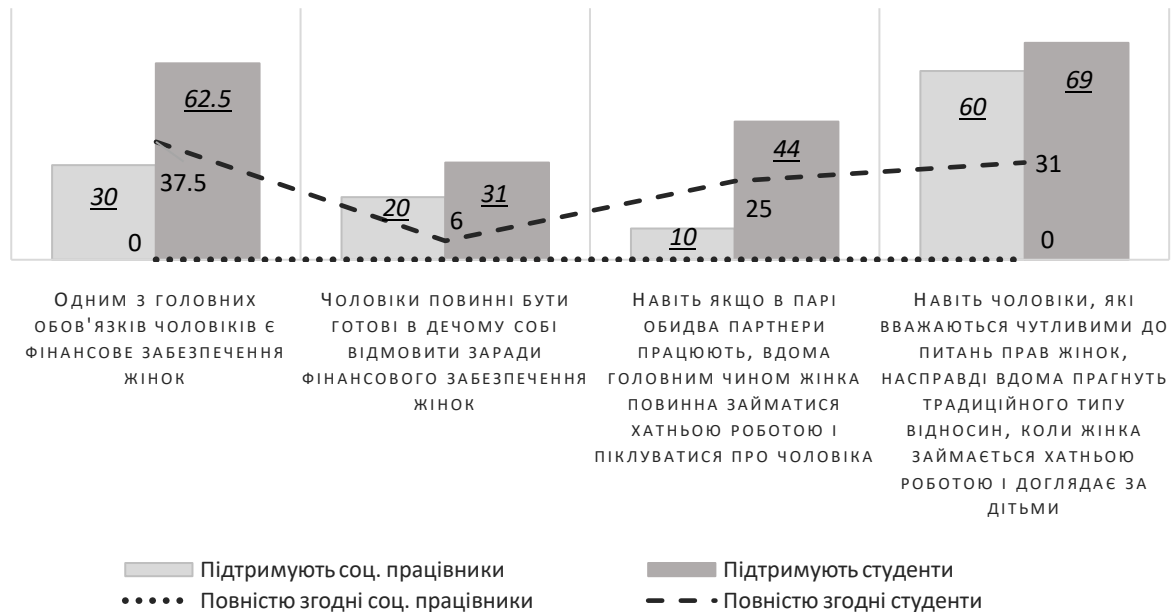


Рис. 4.5. Аналіз позитивних відповідей респондентів/-ок на окремі запитання щодо розподілу ролей у родинно-приватній сфері, %

Під час виконання вправи «Гендерована сім'я» учасники навчання висловили думку, що гендерно зумовлений дисбаланс у розподілі обов'язків на користь чоловіків не порушує принцип рівноправ'я жінок та чоловіків і допустимий за умови, що це влаштовує обох партнерів.

«Традиційний тип сім'ї є цілком прийнятним, навіть якщо в родині є ієрархічний розподіл ролей. Головне, аби батько в родині не був диктатором, а з повагою ставився до домашніх» (соціальна працівниця).

Дискусія навколо питань, кого можна називати феміністками/-тами, які дії вважаються дискримінаційними по відношенню до жінок, а також відповіді на запитання, що означають такі дотичні до проблеми поняття, як «скляна стеля», «скляний ліфт», «липка підлога», засвідчили низький рівень обізнаності та упередження проти фемінізму.

«Феміністкою, звісно, я не хочу бути, але я за рівноправ'я між чоловіком і жінкою» (студентка).

«Я не феміністка, але виступаю за тендерну рівність. Хоча, судячи з почутого, можливо, я є феміністкою, але просто не називаю себе так, тому що не знаю свого напрямку фемінізму» (соціальна працівниця).

Відповіді репондентів/-ок за шкалами амбівалентного сексизму підтвердили недовіру до феміністок: трохи менше половини учасників навчання вважають, що вимоги, які феміністки висувають до чоловіків, не є виправданими і що жінки перебільшують робочі проблеми. Проте з твердженням, що жінки зазвичай скаржаться на дискримінацію, коли програють чоловікам у чесній конкуренції, погодилися 56% студентів і лише 10% соціальних працівників. Цей результат може бути пов'язаний із більшою кількістю ситуацій дискримінації, із якими стикалися у власному житті та у практиці роботи з клієнтками соціальні працівники (рис. 4.6).

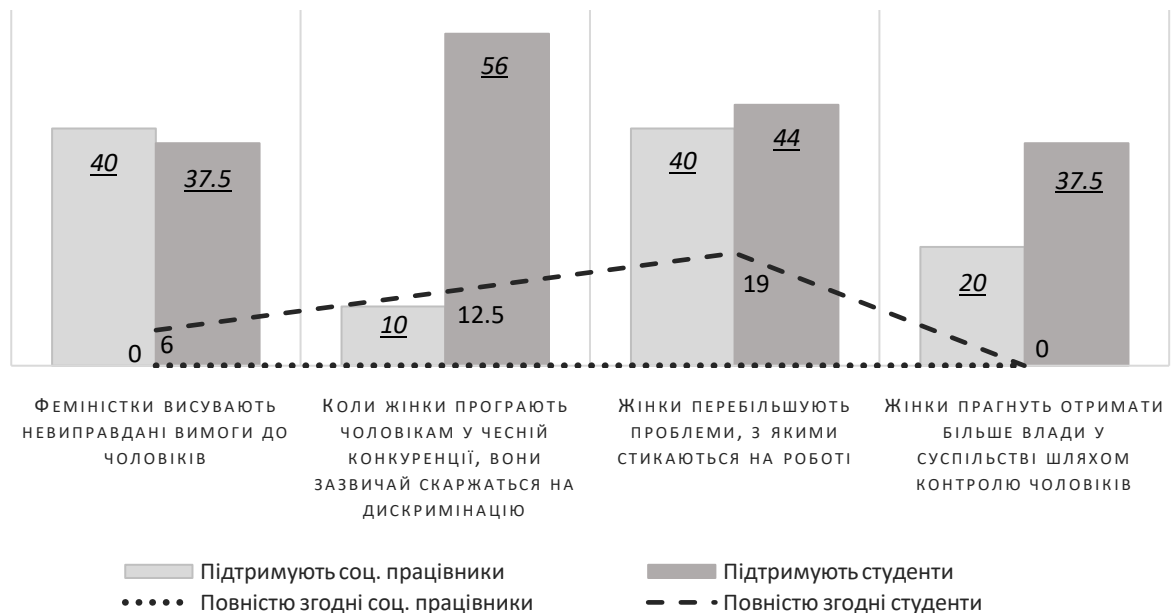


Рис. 4.6. Аналіз позитивних відповідей репондентів/-ок на окремі запитання шкали ворожого сексизму щодо жінок, %

Серед студентів, які дали позитивні відповіді на запитання шкали ворожого сексизму щодо жінок, кількість чоловіків переважала більш як удвічі, причому відповіді «повністю згоден/-на» належали виключно чоловікам. З огляду на це вважаємо за доцільне ознайомити слухачів програми з різноманітним напрямом фемінізму, серед яких вони могли б обрати відгалуження відповідно до власних цінностей, розглянути форми дискримінації жінок і роль чоловіків у протидії цьому явищу, як-от рух солідарності за гендерну рівність «Він за неї» (англ. «HeForShe»).

Для самостійного прослуховування учасникам було запропоновано навчальний курс «Здоров'я у гендерному спектрі», розроблений викладачами Стенфордського університету й розміщений на відкритому освітньому онлайн-ресурсі «Курсера» [237]. Курс знайомить із поняттями гендерної ідентичності, гендерного спектру, гендерно інклюзивного суспільства, містить додаткові матеріали для вчителів (гендерний глосарій, рекомендації для вчителів із побудови гендерно інклюзивного середовища). Особлива цінність курсу полягає в тому, що він базується на реальних історіях шести трансгендерних дітей та їхніх сімей, особливостях їх соціалізації та взаємовідносин із батьками.

Соціальним працівникам було запропоновано в малих групах обговорити питання, порушені у вищезазначеному курсі: (1) «Яким був мій власний гендерний досвід, і як він впливає на роботу з молодими людьми у моїй практиці соціального працівника?»; (2) «Які кроки я зробив/-ла або можу зробити для підвищення власного рівня гендерної грамотності?»; (3) «Які «повідомлення» про гендер транслуються у моїй організації/колективі? Чи кидають вони виклик обмеженим бінарним уявленням про гендер і соціалізацію дітей?»; (4) «Наскільки мої інтеракції та мова демонструють розуміння і прийняття гендерної різноманітності клієнтів соціальної роботи (батьків і дітей)?»; (5) «У який спосіб я передаю знання про гендер? Чи інтегрую поняття гендерної різноманітності у навчальні заходи?».

Деякі учасниці поділилися своїм «жіночим» досвідом, який містив гендерно зумовлений утиск, що спонукало їх обрати соціальну роботу за фах, оскільки вона пов'язана з допомогою жінкам із уразливих груп.

«Спершу в мене був спортивний інтерес, але після деяких випадків я зрозуміла, наскільки цей світ несправедливий і жорстокий, і подумала, що коли ти бачиш це і розумієш, але при цьому нічого не робиш, то відповідальність за такі дії лягає у деякому роді на тебе. Тому вирішила піти на соціального працівника і, може, потім на психолога» (студентка).

«У мене були “такі” життєві ситуації, і проблеми там також були “нормальні” (тобто великі. – Авт.). Тому вирішила піти вчитися на соціального працівника» (студентка).

Серед тем, які виявилися для учасників групи значущими, відзначимо проблему виховання дітей чоловіком у монобатьківській сім'ї, порушену в одному з випадків:

«Сергій – батько-одинак, який із останніх сил піклується про своїх трьох дітей віком від двох до п'яти років. Він має потребу у спілкуванні, яке може допомогти розв'язати сімейні проблеми. Соціальний працівник скерував його до групи підтримки батьків. На першій же зустрічі Сергій почувався розгубленим, бо виявився єдиним чоловіком у групі. До того ж ведуча посилювала відокремленість Сергія від учасниць групи, перепрощуючи в нього, коли починалося обговорення питань на кшталт домоведення або проблем важких підлітків, які вона відносила до “жіночих”. Сергію це здалося досить образливим, адже саме він займається хатніми справами й самотужки піклується про дітей. Сергій хоче відвідувати групу, проте відчувається у ній “зайвим”. Уявіть собі, що ви – соціальний працівник, до якого звернувся Сергій зі своїми переживаннями. Що ви можете йому на це сказати?» [289].

Учасники навчання висловили побоювання, що такий чоловік може стикнутися з труднощами перебування у групі, де жінки традиційно становлять більшість. Ось деякі з міркувань:

«На групи підтримки, як правило, ходять жінки. Вони такому батьку не дадуть нічого сказати, а якщо він почне говорити, то його не будуть слухати. Це те, що насправді відбувається на наших заняттях. Жінки не сприйматимуть його як повноцінного батька: “Да що ти можеш знати? Нам би твої проблеми!” У нього буде своєрідна дисоціація (розщеплення)» (соціальна працівниця).

«У нас була група мам-одиначок, і вони взагалі не розуміють, як із чоловіком комунікувати. Уявляю, що вони сидять, про своє розмовляють – і тут він прийшов...» (соціальна працівниця).

Під час обговорення випадку в учасників виникла ідея про те, що відмову чоловікам в успішному самотійному вихованні дітей можна зарахувати до тверджень ворожого сексизму, а саме компенсаторної гендерної диференціації. Прозвучала пропозиція, начебто *«жінку йому все ж таки потрібно знайти – хоча б няню»*, що відображає гендерно стереотипні погляди. Учасникам було запропоновано *«ідентифікуватися»* з батьком і спробувати подивитися на ситуацію його очима, розглянути доцільність певних ліній поведінки й обрати стратегію, яка б виявилася ефективною за цих умов, коли дзеркально відтворюється ситуація гендерної нерівності. В результаті висловлені пропозиції зводилися до асертивної поведінки батька й налагодження комунікації з жінками на *«території матерів»*, де вони домінують унаслідок нерівного розподілу влади.

«Жінки ж борються за свої права – нехай і він бореться, а не сидить і “дується”. Це можна порівняти з тим, як, наприклад, коли у великий бізнес приходить жінка. Що вона чує? “Ви не туди потрапили”. Вони там собі царюють, а тут жінки царюють. Кожен у своєму царстві витісняє того, хто не звідси» (соціальна працівниця).

Традиційне розмежування гендерних ролей обмежує адаптаційні можливості родини в разі настання кризових ситуацій – такий висновок зробили учасники навчання після дискусії на тему обмеженого діапазону соціальних ролей жінок і недоліків протекційного патерналізму.

«В одній прийомній сім'ї, яка у нас під соціальним супроводом, нещодавно не стало батька. У матері там була єдина функція – виховувати дітей, а всім іншим займався чоловік. Вона навіть рідко виходила на вулицю. Зараз їй потрібно навчитися виживати в соціумі. Вона не вмє навіть розібратися з квитанціями на оплату житла, не говорячи вже про водіння їхнього автомобіля (а живуть вони за містом). Для цього активно задіює хлопчиків, влаштованих у сім'ю» (соціальна працівниця).

Учасникам навчання було запропоновано підготувати й проаналізувати у малих групах випадки (додаток Г), після чого підготувати власні, які базуються на реальних випадках із їхньої практики та порушують проблеми гендерної соціалізації, стереотипів фемінності та маскулінності, формування гендерної ідентичності, психосексуального розвитку дітей. Наведемо приклади трьох таких випадків.

Випадок 1. *«У нас є прийомна сім'я, у якій хлопчика виховує мати одна з дуже маленького віку. Іноді допомагала мама (бабуся), подружки. І тут, коли йому виповнюється 11-12 (зараз йому майже 15), він починає вдома вдягати якісь її речі. Вона починає це прив'язувати до того, що “ага, це якісь гени”, починає згадувати, мовляв, “ага, він, напевно, гей буде, у нього якісь такі замашки незрозумілі”. Проте, виховуючи його змалечку, вона не побачила, що він актор у неї. І він у школу пішов, далеко їздить для того, щоб відвідувати гурток акторської майстерності. І йому дуже-дуже подобається. Зараз збирається далі йти на актора. Він проявляв себе так, ніби “я же можу грати роль”, у тому числі жіночу. Проте мама все одно занепокоєна і мріє, щоб він обрав іншу професію, більш “серйозну» (соціальна працівниця).*

Випадок 2. *«До нас звернувся батько однієї родини – він “на межі” прийняття рішення, щоб віддати хлопчика назад в інтернатний заклад. У нього були очікування, що син буде з ним майструвати, щось лагодити, а хлопчику це взагалі не цікаво. Він такий жіночний, сором'язливий. Чоловік каже, що не може знайти з ним спільної мови, відчуває розчарування і*

самотність: “Що я з ним робитиму? Мріяв, що будемо разом на рибалку, навчу його ремонтувати. Інше я і не вмію”» (соціальна працівниця).

Випадок 3. «Під час відвідин домівки кандидатки для створення сімейних форм виховання, яка проходить навчання як одинока жінка, соціальна працівниця помітила райдужний прапор і обрамлену фотографію двох жінок на стіні. Такі “маркери” дали привід їй припустити, що жінка зустрічається з іншою жінкою або проживає в одностатевому партнерстві. Соціальна працівниця вважає, що давати дівчинку такій жінці не варто, адже, на її думку, “існують великі шанси, що дівчинка стане такою ж самою”. Проте вона не впевнена, а поставити запитання жінці прямо вважає некоректним кроком» (соціальна працівниця).

Останній випадок із наведених спровокував найбільш бурхливу дискусію, під час якої учасники не дійшли згоди щодо можливості влаштування дітей у родини, які не є традиційними. З одного боку, прозвучала думка про те, що стигматизація за гендерною ознакою порушує етичні норми соціальної роботи, а з іншого – були сумніви й невизначеність з цього питання:

«Я б за гомофобію відбирала дітей у прийомних батьків, і тоді нехай думають, що говорять, тому що вони сіють ворожнечу й агресію» (соціальна працівниця).

«Що стосується усиновлення дітей гомосексуальними парами, то тут я сама для себе ще не визначилася» (соціальна працівниця).

«У нас був випадок, коли прийомний батько обійняв свого сина, на що хлопчик агресивно відреагував: “Ти що, педофіл?”. І що в такому випадку робити батькам, які мають бажання виховувати дітей без жінок? Як їм проявляти свою ніжність і підтримку? Їх одразу сприймають або як гомосексуалів, або як “збоченців”» (соціальна працівниця).

Соціальні працівники також зауважили, що сама практика соціальної роботи є цікавим випадком, коли, зі слів однієї фахівчині з соціальної роботи, «ми, як жінки, соціальну роботу втілюємо, а вони, як чоловіки, – її

контролюють». Учасники групи, яка складалася з соціальних працівниць, виявили бажання, щоб у групі рівною мірою були присутні і жінки, і чоловіки, адже повністю жіночий склад групи віддзеркалює проблему, коли гендерні проблеми в соціальній роботі розв'язують жінки з жінками, і залучення чоловіків у цей контекст не відбувається.

«У групі не вистачає чоловіків, щоб “розділити” позицію» (соціальна працівниця).

Студенти, які навчаються соціальної роботи в коледжі, навпаки, здебільшого вважають, що на таких заходах окремі групи для жінок і чоловіків дозволили б учасникам бути більш відвертими у спілкуванні. За нашими спостереженнями, не в останню чергу така гендерна сепарація обумовлена віком, коли спілкування на теми сексуальності в людей підліткового й раннього юнацького віку супроводжується інтенсивним переживанням почуттів сорому і провини.

«Було б добре, аби на таких заходах групи ділилися на жінок і чоловіків. На ці теми, на жаль, не часто спілкуються з підлітками. Потрібно частіше розмовляти з дітьми про секс. Я вважаю, що у школі мають як мінімум раз на тиждень проводити уроки на цю тему, а також про хвороби, які можуть бути внаслідок незахищеного сексу» (студентка).

За відгуками другого модуля навчання, групова робота стала тим інструментом, який дозволяє побудувати трансформаційний діалог від повідомлення до рефлексії, усвідомити значення підтримки різноманіття через тренування навички активного слухання інших «голосів»: поглядів, позицій, стратегій розв'язання проблем клієнтів. Ось кілька з таких відгуків:

«Найбільше мені сподобалася робота у групах. Це дуже цікавий досвід – тебе почують, і ти почувши» (соціальна працівниця).

«Хотілося б іще більше порозмовляти і почути думку всіх присутніх» (студентка).

Після другого модуля учасники навчання отримали таке домашнє завдання: здійснити якісний контент-аналіз окремих фрагментів програми

«Прайд» і посібника до цієї програми «Книги для батьків» [71]. Додатково учасникам було запропоновано подумати над відповідями на запитання, які викривають такі елементи прихованого навчального плану, як стиль і форма комунікації фахівців під час викладання [182]:

1. Чи усвідомлюєте ви, що у вас можуть бути гендерні упередження щодо успішності навчання кандидатів, їхніх інтелектуальних здібностей, а також інформації, яку вони надають? Якщо так, то наведіть конкретні приклади.

2. Скільки жінок порівняно з чоловіками ви заохочуєте до відповідей? До кого частіше звертаєтеся? Кого із слухачів ви частіше називаєте на ім'я, а кого – з використанням зменшувально-пестливих варіантів імені? Чому?

3. Чи маєте ви звичку з кимось встановлювати зоровий контакт частіше, ніж із іншими? Чи є якась відмінність у жестах, позах, виразі обличчя, які ви частіше використовуєте, коли звертаєтеся до чоловіків або до жінок?

Соціальні працівники у своїх відповідях погоджувалися, що нерідко їхня комунікація гендерно забарвлена.

«Частіше я встановлюю зоровий контакт із жінками. Мені здається, що самі чоловіки (або їхні дружини) можуть неправильно мене зрозуміти, якщо я буду активно взаємодіяти з чоловіками» (соціальна працівниця).

Під час обговорення результатів контент-аналізу «Екокарти родини Миколаєнків» із програми «Прайд» розпочалася жвава дискусія навколо низки питань: що саме можна вважати гендерними стереотипами; під впливом яких чинників вони формуються; яке їхнє місце у процесі соціалізації та засвоєнні традиційних гендерних ролей; як вони можуть бути трансформовані.

«Для мене “допомагати у притулку” свідчить не про стереотипізацію. Це вибір кожної людини — допомагати чи ні. Не хочу сказати, що це типово “жіноче”. Це її вибір. Можливо, це її внутрішній сенс, і це зовсім не

пов'язано з тим, що вона жінка, і вона повинна це робити» (соціальна працівниця).

«А хіба зображення роботи дружини у притулку в наведеному прикладі не можна розглядати як соціально активну допомогу? Адже це теж форма соціальної роботи, просто ми її стереотипізуємо як “жіночу”» (студентка).

«Корисно подивитися на програму підготовки майбутніх замісних батьків “новими очима” і побачити, які гендерні стереотипи вона містить. Цікаво зрозуміти, що і я сама також маю їх у певній кількості. Хотілося б зрозуміти, коли і як формуються стереотипи, коли і як вони можуть (чи не можуть взагалі) руйнуватися. Стереотип – це погано чи спрощує в чомусь життя, бо є вже вирішені питання? Про що говорить наявність саме таких стереотипів? Як вони корелюються із особистісним змістом людини, поведінкою, характером?» (соціальна працівниця).

Вправи третього модуля мали на меті не тільки розширити бачення соціальними працівниками лідерства як одного з механізмів просування ідей гендерної рівності, але й змусити замислитися над впливом нерівних владних відносин на взаємодію з клієнтами та колегами.

Деякі соціальні працівники зазначили, що під час виконання вправи «Привілеї» у малих групах вони виявили обурення й роздратування по відношенню до тих учасників групи, які підтримували традиційні гендерні норми. Це дозволило порушити питання етичного / неетичного харизматичного лідерства, механізмів прояву владних відносин і значення емоційного інтелекту для формування навичок ненасильницької комунікації.

«Мені здалося, що під час виконання вправи у малих групах ми “задавили” / “переїхали” учасницю – ми просто напали на нашу колегу» (соціальна працівниця).

Респонденти/-ки вважають, що вони можуть бути агентами змін, проте лише дві учасниці навчання назвали себе феміністками. Крім того,

прозвучало зауваження, що феміністична позиція фахівця не повинна примусово насаджуватися й порушувати права клієнтів на власний вибір.

«Мене виховали феміністкою – жінкою, яка поважає саму себе» (студентка).

«Фемінізм – це не модна церква, і я не є її проповідником. Мої професійні обов'язки не повинні виходити за рамки посадових інструкцій та професійної етики, тому свої феміністичні погляди не нав'язую клієнтам – вони нерідко залишаються “за кадром”» (соціальна працівниця).

Іншим важливим питанням виявилось поєднання власних привілеїв із уразливістю клієнтів, адже наявні привілеї впливають на погляди фахівців. Нерідко саме позиція «захищеності» визначає фокус бачення соціальним працівником розв'язання проблем клієнтів. Учасники навчання ставили перед собою запитання, як узгодити етичні принципи соціальної роботи з власними поглядами, які здебільшого формувалися в гендерно стереотипному дусі. Ба більше, їх цікавило, чи можна довіряти лідерам, у яких відсутній досвід потерпання від «-измів» (наприклад, сексизму, халсизму) і які, проте, позиціонують себе як захисники інтересів уразливих груп.

«На мою особисту думку, точка зору соціального працівника щодо того, хто повинен виховувати дитину, може впливати на долю дітей. Є така точка зору: “я так думаю, а на роботі я інший”. Але мені здається, що розділити в роботі це на сто відсотків ми не можемо. Це впливає на рішення, спілкування, взаємодію з людьми, які до неї [соціальної працівниці. – Авт.] приходять» (соціальна працівниця).

«Це запитання для просто людини чи для соціального працівника? З якої позиції мені давати відповіді?» (студентка).

Деякі розроблені нами вправи містили завдання для самостійного опрацювання. Учасникам було запропоновано скласти перелік власних запитань – інструментів особистої рефлексії, – які б заохочували до дискусії та рефлексивного пошуку. Нижче наведено приклад виконаного завдання.

«Словник Мерріам-Вебстера у 2017 р. обрав “словом року” термін “фемінізм”, у 2018 р. – “справедливість”, у 2019 р. – небінарний займенник “вони”. Якщо звернутися у минулі роки, то у 2011 р. “словом року” було “прагматичний”, а у 2017-му – “сюрреалізм”. Як ви вважаєте, з якими змінами у світосприйнятті людей або процесами у соціально-політичному житті це пов’язано? Чи співпадають “слова року” словника вашим особистим внутрішнім “пошуковим запитам”? Якщо так, то яким саме? Як ні, то які “слова року” ви б запропонували?» (соціальна працівниця).

З метою оптимізації групової роботи й розвитку навичок групової взаємодії у тренінгу доцільно використовувати антидискримінаційну настільну гру «Бути жінкою», розроблену благодійним фондом «Стабілізейшен Суппорт Сервісез» в Україні, щоб привернути увагу суспільства до проблем гендерних стереотипів і сексизму. Переваги гри полягають у тому, що на прикладі восьми «супергероїнь» учасники мають змогу в ігровій формі змодельовати ситуації, коли жінки мають різні ресурси (енергія, час, підтримка) і стикаються з гендерними стереотипами, які уповільнюють просування до мети.

Посттренінговий супровід, який включав супервізійні і пір-групи, виявив, що важливою умовою їх проведення є створення безпечного простору, у якому фахівці мають змогу відверто досліджувати власні сумніви, недосконалості та уразливості, коли «помилки» визнаються та обговорюються, а не приховуються, щоб уникнути засудження керівника [225]. Так, соціальна працівниця, яка в минулому мала досвід суміщення роботи в соціальній агенції з виконанням функцій матері-виховательки у ДБСТ, поділилася у групі своїми переживаннями: *«Я не могла розповісти про проблеми з дітьми супервізору з ССДС, тому що упевнена, що вона б сказала, що я некомпетентна займатися їхнім вихованням. Відчувала подвійний тиск – вважатися “гарною” мамою і мовчати або просити допомоги й ризикувати професійною репутацією».*

Етап *підбиття підсумків* включав опрацювання зібраних матеріалів, доопрацювання навчальних модулів з урахуванням отриманих даних, відгуків та потреб учасників навчання.

За результатами фокусованих групових інтерв'ю учасників (додаток Е) було викремлено основні сфери, у яких питання гендерної компетентності, на думку соціальних працівників, набуває особливого значення: реалізація програм, спрямованих на досягнення гендерної рівності й забезпечення самостійності жінок та дівчат; запобігання формуванню токсичної маскулінності у хлопчиків у процесі соціалізації; оцінювання гендерного впливу на етапі планування заходів втручання; побудова гендерно чутливої комунікації; подолання гендерних стереотипів; підвищення рівня обізнаності щодо гендерно обумовленого і домашнього насильства; визначення наявності гендерного елементу в проблемах та потребах членів сім'ї.

Вважаємо, що апробація програми пройшла успішно, оскільки результати спостереження під час навчання і проведення фокусованих групових дискусій продемонстрували динаміку руху рівня сформованості гендерної компетентності учасників від гендерно сліпого до *гендерно погоджувального*. Як зазначено в розділі 2.1, у дослідженні нами було враховано феміністську методологію, коли перевага віддається якісним методам. Вони дозволяють проаналізувати множинність, неоднорідність і багатомірність досвіду учасників; особливості впливу різноманітних чинників на конструювання їхніх переконань, пов'язаних із гендерними питаннями; з'ясувати певний контекст і процес набуття індивідуального досвіду як реакції на певні ситуації [60]. Динаміка формування гендерної компетентності соціальних працівників відслідковувалася за допомогою індикаторів, представлених у табл. 2.4. Якісний аналіз ходу і результату експерименту показав, що формування окремих складників гендерної компетентності в учасників груп відбувалося нерівномірно і багато в чому залежало від їхнього досвіду гендерної соціалізації (табл. 4.4).

Таблиця 4.4

Динаміка проявів сформованості гендерної компетентності учасників

№	Складники	<i>Гендерно сліпий</i>	<i>Гендерно погоджувальний</i>
		Початок апробації	Закінчення апробації
1	Предметно-інформаційний	Не володіють інформацією та спеціальними знаннями з гендерних питань.	Гендерні знання обмежені, є намір підвищувати рівень обізнаності.
2	Мотиваційно-ціннісний	Наявні патріархальні погляди, гендерні стереотипи і підтримка сексистських та неосексистських тверджень.	Переважають егалітарних уявлень над гендерно шкідливими; гендерне різноманіття визнається, проте викликає острах.
3	Рефлексивний	Гендерна рефлексія не розвинена, немає усвідомлення «гендерованості» власного досвіду.	Гендерна рефлексія розвинена недостатньо, проте усвідомлюється зв'язок власних обмежень/привілеїв з гендерною приналежністю.
4	Діяльнісно-операційний	Не володіють навичками застосування методів та інструментів гендерного підходу; не розпізнають і не реагують на ситуації гендерної нерівності; присутні сексистські практики.	Присутнє розуміння гендерного підходу та шляхів його впровадження, але недостатнє володіння гендерним інструментарієм і технологіями перешкоджає його реалізації.
5	Лідерський	Не пропагують ідеї гендерного рівноправ'я та не спонукають клієнтів до побудови егалітарної моделі родин.	Підтримують окремі ідеї гендерного підходу, проте не виявляють готовності їх активно поширювати.

Підсумкове опитування учасників показало, що відгуки містили переважно усвідомлення необхідності формування гендерної компетентності соціальних працівників. Проте серед відгуків траплялися й такі, у яких йшлося, нібито гендерні питання недоречно включати у програму підготовки кандидатів, а гендерну різноманітність та «складні» питання розподілу влади у відносинах між жінкою і чоловіком у родині краще обговорювати на курсах підвищення батьківського потенціалу.

«Питання фемінізму, гендерної рівності краще не розглядати в курсі підготовки кандидатів. Можна на якомусь додатковому курсі – як підвищення рівня знань батьків, які вже прийняли в родину дитину. А з кандидатами краще більше говорити про дітей» (соціальна працівниця).

Інша учасниця припустила, що її низький рівень зацікавленості корелює з недостатньою поінформованістю, що ускладнює взаємодію з тренером та іншими учасниками під час проведення навчального заходу:

«Для мене далеко не все зрозуміло. Щоб мені це зрозуміти, потрібно довго про це розмовляти, а я не дуже цікавлюся цим. Можливо, через те, що я не зовсім все розумію, я була не дуже уважна. Проте дякую за цікаву і, можливо, корисну для мене інформацію» (студентка).

Студент коледжу зазначив, що зміст заходів із гендерних питань повинен викликати в учасників зацікавленість, мати практичне значення, а позиція тренерів – бути неупередженою (*«було все зрозуміло, цікаво, правдиво»*). Одна з фахівчинь із соціальної роботи припустила, що надмірний акцент на гендерних питаннях, водночас ігнорування інших важливих аспектів ідентичності, життєвого досвіду клієнтів можуть *«звужувати»* бачення проблеми: *«Питання гендеру, дійсно, дуже важливе, але для мене ще важливіше те, щоб ми не шукали проблем там, де їх немає»*.

Учасники також запропонували включити крім запропонованих такі додаткові теми, як *«порівняння різних країн (народів) в аспекті розвитку рівних можливостей для жінок і чоловіків»*, а також *«вплив гендерних аспектів на виховання дитини й міжособистісні стосунки батьків»*.

«Після навчання зрозуміла, що для прийомних батьків важливо проходити навчання разом, парою: “проживати”, обговорювати ті речі, на які до приходу дитини в сім'ю не звертали уваги» (соціальна працівниця).

«Хотілося б узнати про типові помилки батьків, які створили сімейні форми виховання, у гендерних питаннях» (соціальна працівниця).

Наведемо деякі з відгуків учасників, які свідчать про підвищення їхнього інтересу до гендерних питань:

«Вважаю, що тема феміністичної соціальної роботи дуже актуальна для України. Хотілося б, щоб подібний курс впроваджувався у програмах навчання соціальних працівників, а програму підготовки замісних батьків було підкореговано на більш гендерно чутливу» (соціальна працівниця).

«Думаю, що такі тренінги потрібно проводити частіше, адже я отримала відповіді на питання, які мене цікавили» (студентка).

«Я навіть ніколи не замислювалася про відносини у сім'ї з точки зору гендерних питань. Адже, дійсно, якщо зробити зріз мотивації – хто ініціатор того, щоб узяти дитину, – то останнє слово все ж залишається за татом. Проте до тренінгу я це навіть не “відслідковувала”» (соціальна працівниця).

Учасники програми висловили потребу у продовженні навчання, проведенні тренінгу для наставників та супервізорів із гендерних питань.

«Для мене ця тема зовсім не вивчена, тому вона дуже цікава та потребує ще багато пізнання та навчання – багато залишилося питань» (студентка).

Зворотний зв'язок, отриманий під час проведення фокусованих групових дискусій щодо змістовності та доступності для розуміння викладеного матеріалу, дав змогу доопрацювати програму, а саме: включено окремі інструменти особистої рефлексії для підвищення гендерної чутливості у практиці (гендерні континууми, гендерні маркери); теоретичний матеріал зменшено до обсягу, необхідного для розв'язання практичних завдань; мову текстів адаптовано відповідно до особливостей аудиторії; кількість нових понять зменшено до оптимальної; зміст випадків наближено до реальних ситуацій, із якими стикаються у щоденній практиці соціальні працівники; розроблено домашні завдання й підготовлено списки додаткових джерел, які дозволяють самостійно поглибити отримані знання.

Важливою умовою формування трансформаційного (високого) рівня гендерної компетентності соціальних працівників ми вбачаємо у впровадженні довготривалої програми, адже процес розвитку прихильності до ідей гендерної рівності, зміна поведінкових практик потребують оскарження фахівцями власних гендерних дискримінаційних припущень і поступове «визрівання» егалітарних цінностей.

4.3. Перспективи трансформації підходів до формування гендерної компетентності соціальних працівників в Україні

Результати цього дослідження дають змогу порушити низку питань, що стосуються шляхів вдосконалення процесу організації навчальної діяльності соціальних працівників із метою формування в них гендерної компетентності. Включення гендеру та сексуальності як невід'ємних складників соціальних інтервенцій передбачає визнання гендерного впливу й соціально-економічного статусу важливими критеріями, що визначають соціальні процеси. Гендерна рівність і емпвауермент жінок, зокрема в родинно-приватній сфері, є засадничими для побудови гендерно збалансованих соціальних програм.

Проведене дослідження підтвердило, що сьогодні в соціальній роботі гендерні аспекти «маргіналізуються» шляхом відокремлення та замовчування, а не трактуються як інтегральна частина соціальних проблем. Актуальними залишаються питання розвитку навичок розпізнавання нерівності на індивідуальному й інституційному рівні у безпосередньому взаємовідношенні соціальних працівників з клієнтами або на структурному рівні в організаційних і соціальних стосунках. Адже від рівня сформованості таких навичок залежать перспективи антидискримінаційного соціального обслуговування, соціальної справедливості та соціального розвитку [185].

Під час реалізації емпіричної частини дослідження ми стикнулися з проблемами, які на етапі планування роботи не було оцінено як такі, що можуть становити потенційні ризики. Йдеться, зокрема, про прояви упередженості й недостатньої поінформованості з боку соціальних працівників і клієнтів центрів соціальних служб щодо понять «фемінізм» і «гендер». Такі ситуації віддзеркалюють поширені в пострадянських країнах викривлені уявлення, коли, за влучним виразом О. Кісь (2015), ставлення до фемінізму було схоже на «алергію на фемінізм». Проте, на її думку, в результаті просвітницької діяльності жіночих організацій українське

суспільство дійшло кращого розуміння ідей і цілей феміністичного руху, що дозволило ширшому колу людей сприймати фемінізм позитивно, а активісткам жіночого руху – позиціонувати себе як феміністки відкрито [76].

Погоджується зі згаданою вище дослідницею і Т. Марценюк (2018), стверджуючи, що феміністична тематика поступово долає певні страхи в українському суспільстві на шляху до входження в різні сфери суспільного життя. Вона вважає, що передусім викликають острах радикальні прояви фемінізму, хоча, з її точки зору, за своєю суттю це звичайний ліберальний рух. До того ж у людей може викликати тривогу й те, що феміністичні знання змусять їх вийти зі своєї «повсякденної стереотипної бульбашки» і критично переосмислити власне життя [139].

Результати проведеного дослідження показали, що, дійсно, спостерігаються позитивні зрушення у напрямку дестигматизації поняття «фемінізм», адже респонденти не демонстрували відкрито упередження, проте й майже не вживали цей термін, замінюючи його на «рух за рівні права». Так само можна спостерігати, що коли доробки соціально-гуманітарних дисциплін, дотичних до соціальної роботи як відкритої системи, торкаються гендерних вимірів практичної соціальної діяльності, то вони, як правило, не включають феміністичну компоненту. Більш того, дослідники гендерних питань не завжди позиціонують себе як симпатички фемінізму, тоді як останні, навпаки, спираються на гендерний аналіз як необхідну складову. Здійснений нами аналіз електронних баз українських авторефератів дисертацій за ключовим словом «фемінізм» засвідчив, що за останніх десять років розвідки, які формують феміністичний науковий дискурс, писалися здебільшого в царинах філології, філософії, політології, мистецтвознавства [180]. Предмет і об'єкт дослідження в них безпосередньо не стосуються соціальної роботи і надання послуг людям, які потрапили у складні життєві обставини.

Крім того, окремі дослідники вказують і на необхідність виразного розмежування гендерних і феміністичних питань у педагогічній практиці. Наприклад, О. Токменко (2014) стверджує, що гендерні дослідження в педагогічній науці цілком об'єктивно заслуговують на критику, оскільки не містять чіткого розподілу понять «статевий», «сексуальний», «гендерний» і «феміністський», водночас відбувається певна їх підміна або фактичне ототожнення. На її погляд, реалізація гендерного підходу почасти містить суперечності внаслідок нехтування етнокультурними й ментальнісними історичними традиціями народу, натомість проблематикою гендеру часто послуговуються для пояснення явищ, процесів і понять, які власне, з її точки зору, не є гендерними, як-от «педагогіка ідей фемінізму» [150].

Вплив феміністичних теорій на програми підготовки соціальних працівників охоплює як зміст навчальних матеріалів, форми і методи навчання, так і позицію тренерів/-ок. Постає запитання: чи достатньо включити у програму навчання слова «гендер» і «жінки», щоб вона набула ознак гендерно чутливої? Якщо розглядати проблему під феміністичним кутом зору, то голос і досвід чоловіків зазвичай домінують у дискусіях та розглядаються не як досвід осіб чоловічої статі, а як досвід «людей за замовчуванням». Проте інтеграція гендерної перспективи в навчальну програму повинна розглядатися як процес, а не як технічна вправа з додавання слів «жінки» і «гендер» у статичний текст [157].

Розмірковуючи над окресленими вище питаннями, М. Фріман (1990) розвиває дискусію: чи можна включення «жіночих» питань у програми підготовки соціальних працівників розглядати як еквівалент феміністичної теорії? І доходить висновку, що, оскільки підхід «додати жінок і перемішати» не спирається на феміністичні теоретичні рамки, він не дозволяє розглянути місце жінок у суспільстві з огляду на нерівний розподіл влади. Альтернативний підхід, який полягає у включенні «жіночих» питань у навчальні програми в контексті «спеціальних» знань або соціальних груп, також не є виправданим, оскільки серед практиків і клієнтів соціальної

роботи переважають саме жінки. До того ж такий підхід не сильно відрізняється від дихотомічної тенденції розглядати жінок як «інших» [218].

Формування гендерної компетентності соціальних працівників згідно з феміністичним підходом спирається на принципи *феміністичної педагогіки*, яка включає реформування відносин між викладачем та слухачем, емпатермент, побудову спільноти, право голосу, повагу до різноманітності особистого досвіду, виклик традиційним поглядам [309]. У феміністичній педагогіці важливого значення набуває процес усвідомлення і ставлення до навчання як до активізму [265]. Доречним, на нашу думку, є і застосування принципів *критичної педагогіки*, яка, на думку І. Радіонової (2005), сприяє посиленню уваги до питань емансипації на рівнях особистості та соціуму, пропонує нове розуміння мови можливостей у радикальній практиці, а саме включення питань боротьби не тільки з пригнобленням, але й за новий тип суб'єктивності та за альтернативні форми суспільства. Критична педагогіка відіграє роль сигнальної функції, проблематизуючи відношення до особистості, влади, можливостей і обмежень суб'єкта [125].

Модель феміністичної соціальної роботи охоплює питання змісту навчання задля сприяння усвідомленню слухачами/-ками гендерної проблематики, розвитку їхнього інтересу до гендерних проблем і заохочування до соціальних дій. Результати нашого експерименту переконують, що тренерам/-кам за тренінговою програмою «УСПІХ» доречно займати позицію своєрідного «гендерного медіатора» – посередника, який допомагає розв'язувати учасникам навчання міжособистісні конфлікти, що ґрунтуються на судженнях довкола гендерних питань. Важливим є і налагодження діалогу про взаємодію моделей соціальної роботи, які фахівці практикують у центрах соціальних служб, і гендерно чутливих та феміністичних стратегій. Подібне обговорення сприятиме кращому розумінню соціальними працівниками переваг і обмежень різних видів практики.

Під час планування навчання потрібно зважати на те, що на світогляд соціальних працівників впливають засоби масової інформації, а також антигендерні групи та ініціативи, діяльність яких стає дедалі більш радикалізованою. Як показали результати нашого дослідження, фахівці нерідко самі є носіями гендерних стереотипів та перебувають під впливом аргументації науковців і громадських діячів, які озвучують основні тези антигендерної позиції.

Наприклад, від респондентів/-ок можна було почути зауваження на кшталт: *«Я не фемініст/-ка, проте виступаю за рівність жінок і чоловіків»*. Гендерні проблеми окремими респондентами/-ками трактувалися як такі, що пропагують цінності ЛГБТ-спільноти і спрямовані на руйнацію інституту сім'ї: *«Є день, а є ніч. Є верх, а є низ. Є чоловік, а є жінка. Намагання ввести такі нові поняття, як «гендер» замість «стать», направлене на те, щоб усе перевернути з ніг на голову, що може, зрештою, нашкодити сім'ям»*. Феміністок респонденти/-ки характеризували як розумних і незалежних, проте агресивних по відношенню до чоловіків та *«нежіночних»*. Подібне упередження стосовно феміністок підтверджується дослідженням С. Фіск та ін. (1999), у якому респонденти були схильні бачити феміністок компетентними, проте емоційно холодними [216].

Зважаючи на вищевикладене, під час організації навчальних заходів із формування гендерної компетентності варто враховувати рекомендації першого ґрунтовного вивчення антигендерних рухів в Україні «Гендер чи антигендер: хто атакує демократію в Україні?» (2020), спрямовані на підтримку гендерної політики в нашій країні. З-поміж запропонованих дослідниками пропозицій ми взяли до уваги такі: (1) подавати чітко і зрозуміле визначення понять «сімейні цінності», «гендер», «стать», «сексуальна орієнтація»; (2) при побудові комунікаційної стратегії зважати на те, що в українському суспільстві переважають консервативні погляди (традиціоналізм, шанобливе ставлення до інституту сім'ї та шлюбу, повага до влади, цінності виживання); (3) застосовувати ціннісний підхід з опертям

на потреби та інтереси слухачів; (4) знаходити спільні точки дотику (міжособистісні цінності, поведінка, норми, тенденції), завдяки яким слухачі будуть готові сприймати матеріал; (5) приділяти більше уваги позитивним прикладам, аніж критиці; (6) визнавати право людей на власні погляди і заохочувати ненасильницький діалог з артикуляцією позицій [34].

Постає також питання про поєднання феміністичного підходу з іншими – наприклад, підходом, заснованим на сильних сторонах і резилієнс. Практика, заснована на сильних сторонах (англ. strength-based practice), широко застосовується в роботі із захисту прав дітей і включає, згідно з дослідженням К. Олівер (2014), терапевтичний стосунок, підтримку самовизначення клієнтів, створення зв'язку із зовнішніми і внутрішніми ресурсами, забезпечення збалансованого розуміння. Однією з моделей заснованої на сильних сторонах практики є така, що спирається на три «С»: сталість, справедливість і співпраця (англ. три «F» – firm, fair, friendly). Ця модель передбачає узгодження підтримувальної та директивної ролей соціального працівника: підтримку балансу між дружньою позицією по відношенню до клієнтів (включає неупередженість, відкритість, використання переваг, залучення до співпраці та взаємодії, визнання клієнтів суб'єктами) і цілеспрямованим використанням своїх повноважень. Проте впровадженню такої практики перешкоджають бар'єри, серед яких як складність балансування соціальними працівниками між підтримувальними й директивними ролями у стосунках із клієнтами, брак часу, ресурсів і непідтримувальна організаційна культура, так і небажання самих клієнтів визнавати власні проблеми і брати участь у їх розв'язанні [272].

На наш погляд, сучасне навчання з формування гендерної компетентності не може обходити проблему гендерних стереотипів як фактору, що здатний привнести у практику соціальної роботи дискримінаційний складник. Для цього фахівцям необхідно визнати, що, як слушно зауважує Дж. Скоурфілд (2010), припущення про гендерну диференціацію «пронизують» втручання у соціальній роботі й здатні

посилити або дестабілізувати існуючі гендерні очікування й норми. Так, соціальні працівники, які здійснюють втручання на рівні сім'ї, зазвичай працюють із матерями. Це відображає, з одного боку, реальність, адже переважно жінки дотепер залишаються тими особами, які опікуються іншими членами родини, а з іншого – традиційні уявлення про гендерний розподіл обов'язків із догляду за дітьми [287].

У галузі навчання соціальних наук продовжує домінувати амбівалентне ставлення до патерналізму та автономії жінок, яке присутнє в соціальній політиці та сфері соціального забезпечення. Ймовірною причиною цього Д. Завіршек (2009) вважає відсутність мультидисциплінарного історичного та гендерно специфічного підходу до викладання соціальної роботи, у якому особлива увага приділяється «жіночим» питанням (соціальне конструювання жіночої сексуальності та сексуальної політики в Європі раніше і тепер, історія насильства в приватній сфері та інституційного насильства). Особа, що допомагає, незалежно від статі на символічному рівні асоціюється з роллю чоловіка (на противагу клієнтам соціальної роботи, які вважаються пасивними й залежними).

Як чоловіки, так і жінки розглядають жінок стереотипно – як більш вразливих, нездатних ухвалювати самостійні рішення і схильних до проблем, пов'язаних із ментальним здоров'ям. Жінки отримують амбівалентні повідомлення, які характеризують їх як залежних та слабких навіть тоді, коли вони є основними піклувальниками та годувальниками сім'ї, що може спричинити почуття тривоги й негативно вплинути на психологічне здоров'я. Тому гендерна обізнаність соціальних працівників передбачає, що у випадках, коли жінки є користувачами соціальних послуг, фахівці будуть звертати увагу на жіночі наративи, позаяк знання жінок потрібно розглядати не тільки як суб'єктивні, але також як рефлексивні та компетентні [312].

Оскільки жінки й чоловіки мають нерівний доступ до ресурсів, можливостей, обмежень і влади, то політики, програми і проекти можуть на

них впливати по-різному. Це усвідомлення спонукало нас до розробки рекомендацій щодо внесення змін до тексту програми «Прайд» задля поширення настанов, адекватних сучасним уявленням про гендерну рівність, які представлені у табл. 4.5.

Таблиця 4.5

Рекомендації щодо внесення змін до тексту програми «Прайд»

Наявний варіант	Рекомендовані зміни
<i>Вправа «Сфери компетентності»</i> [103, с. 20]. Основні сфери компетентності батьків не включають гендерну компетентність.	Доповнити огляд сфер компетентності висвітленням поняття гендерної компетентності батьків та її значення у вихованні дитини.
<i>Керована фантазія «Пересувач людей»</i> [101, с. 10]. Нове місцеперебування і нова родина характеризуються так: «елітний, дуже красивий район», «гарні великі будинки», «район літший, заможніший», «він (вона) дуже гарний(а)».	Замінити прикметники на «комфортний», «приємний», «зручний» та ін. задля уникнення імпліцитного змісту, начебто замісними батьками можуть бути переважно фізично привабливі й заможні люди.
<i>Керована фантазія «Пересувач людей»</i> [101, с. 12]. Учасникам під час представлення образу ставлять запитання: «Чи ваш(а) чоловік (дружина) вірний(а) вам?»	Прибрати це запитання як таке, що може бути витлумачене як схвалення контролю над тілом і сексуальністю партнерів у шлюбі.
<i>Вправа «Екокарта»</i> [101, с. 18]. Наведено приклад екокарти на традиційній моделі сім'ї зі стереотипним представленням гендерних ролей, включенням релігійної компоненти.	Продемонструвати побудову екокарти на різноманітних формах сім'ї, у тому числі моносім'ї, без вказівки на релігійну практику.
<i>Вправа «Етапи розвитку дитини»</i> [107, с. 9]. Надано уявлення про основні етапи розвитку за Е. Еріксоном.	Додати періодизацію вікових етапів психосексуального розвитку дитини, питання формування гендерної ідентичності.
<i>Вправа «Вік Вернона»</i> [107, с. 20]. Розвиток дитини та його затримки продемонстровано на прикладі хлопчика.	Розглянути особливості розвитку та його затримки у дітей різних статей.
<i>Вправа «Заохочення та покарання»</i> [108, с. 11]. Розкрито різні типи сімейних взаємин та стилів виховання.	Ознайомити з видами домашнього насильства і відповідальністю батьків за його вчинення, у тому числі по відношенню до дитини.

Таблиця 4.5

**Рекомендації щодо внесення змін до тексту
програми «Прайд» (продовження)**

Наявний варіант	Рекомендовані зміни
<p><i>Додаток 8. «Найпоширеніші батьківські помилки та їх причини» [108, с. 38].</i> Визначення «мати-квочка».</p>	<p>Замінити «мати-квочка» (сексизм) на «гіперопіка як стиль батьківської поведінки», що може характеризувати обох батьків.</p>
<p><i>Допоміжні матеріали. «Глосарій» [102, с. 56].</i> Не включені поняття, пов'язані з гендерною проблематикою.</p>	<p>Ввести до глосарію поняття «гендер», «гендерна ідентичність», «сексуальне виховання», «гендерно зумовлене насильство», «домашнє насильство».</p>
<p><i>Допоміжні матеріали. «Історії для роздумів та натхнення» [102, с. 45].</i> Наведено 36 історій для роздумів та навчання. У 78% історій ідеться про чоловіків та хлопчиків або релігійних персонажів чоловічої статі (вчитель, старець, мудрець, учень, батько, син, султан, чоловік, Бог, Будда). Лише в п'яти з історій (14%) жінки й дівчата є головними дійовими особами. У зображенні жінок домінують прагнення до самозаперечення, покірності й присвячення свого життя іншим («Дві жінки», «Хто найкращий майстер?», «Сім дочок»).</p>	<p>Включити історії нерелігійного характеру, які зображають осіб обох статей у нестереотипних соціальних ролях. Розкрити в історіях різноманітність ролей жінки, рівне партнерство з чоловіками, ініціативу в управлінні власним життям.</p>
<p><i>Допоміжні матеріали. «Список літератури» [102, с. 64].</i> Додатки не містять джерел із гендерної проблематики.</p>	<p>Ознайомити з сучасною літературою з гендерних питань, надання гендерно чутливих послуг у соціальній роботі.</p>
<p><i>Вправи «Блобси» [99; 101-108].</i> Проективна методика містить зображення вигаданих персонажів, які у більшості випадків нагадують осіб чоловічої статі.</p>	<p>Зобразити гендерну експресію персонажів більш гендерно нейтральною.</p>

Здійснений контент-аналіз матеріалів дав змогу виявити, як у програмі висвітлена сексуальна сфера життя. Слово «секс» та похідні від нього вжиті в тексті переважно в негативному контексті, а саме: сексуальної наруги, насильства, зловживання, експлуатації, ризиків сексуальної поведінки, негативного сексуального досвіду, примушування до сексуальних

стосунків, сексуальної нерозбірливості, сексуалізованої поведінки внаслідок сексуального насильства. Лише побіжно згадано про сексуальний розвиток дитини [107, с. 21] і статеве виховання з вказівкою, що воно здійснюється непослідовно й епізодично, особливо виховання хлопчиків [108, с. 38]. У програмі йдеться про венеричні захворювання та ВІЛ-інфекцію / СНІД [99, с. 28; 103, с. 16], а також про досвід позбавлення цноти через примушування до статевого зв'язку з особами своєї або протилежної статі в інтернатних закладах [108, с. 17]. Безумовно, вплив досвіду сексуального насильства на розвиток і поведінку дітей потребує висвітлення у програмі, проте доцільно розглядати сексуальність не тільки крізь призму травми, але і як важливий позитивний складник ідентичності людини. Згідно з рекомендаціями структур ООН, дівчаткам і хлопчикам необхідно надавати рівноцінний доступ до адекватного їхньому віку комплексного статевого виховання, що ґрунтується на правах людини, розглядає питання статевої рівності, створює здорові взаємовідносини та стимулює активно звертатися по медичну допомогу [113].

Проведений аналіз пізнішої редакції американської програми «Прайд» засвідчив, що в ній розкриті питання рівнів сексуальної активності, інформованості про безпечний секс, формування сексуальної та гендерної ідентичностей, гомосексуальності, змішаної гендерної ідентичності [277]. Вважаємо за доцільне включити перераховані вище теми в українську програму, додавши інформацію щодо гендерних аспектів ВІЛ-інфекції [169; 171], виховання гендерно неконформних підлітків у замісних сім'ях, психологічної підтримки у переживанні внутрішньої стигми та розв'язуванні ними проблем, пов'язаних зі стресом меншин [285].

Серед «незручних» питань, які викликали активне обговорення в респондентів/-ок, можна назвати одностатеві родини і ставлення до питань гендерного різноманіття. Під час розробки програми ми спиралися на рекомендації з проведення гендерного аналізу Квінслендського урядового офісу для жінок (2018), згідно з якими здійснення гендерного аналізу

передбачає визнання того факту, що жінки мають різний досвід, заснований на взаємопов'язаних факторах ідентичності (за ознаками раси, віку, інвалідності, сексуальної орієнтації та обов'язків щодо догляду). Ці фактори перетинаються і впливають окремо чи разом на доступ жінок до благ, реалізацію їхніх прав і можливостей [220]. Наприклад, ми вважаємо за потрібне включати у навчання фахівців дискусії щодо питань гендерної інклюзії та зарубіжного досвіду одностатевих сімей, які виховують дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування [219].

Процес навчання повинен бути скерований на просування заходів підтримки егалітарної моделі сім'ї без явного чи опосередкованого використання моралістичної риторики, яка ганьбить маргіналізовані соціальні групи [201]. На наш погляд, програма «Прайд» потребує редагування, яке зважатиме на сучасну динаміку змін у родині й рекомендації ООН Жінки щодо різноманітності сімейних форм, зникнення моделі «чоловік-годувальник», появу нових ролей у жінок і дівчат та розширення їхнього доступу до ресурсів [278].

Важливим спостереженням виявилось й те, що кандидати/-ки для створення сімейних форм виховання у віці понад 35 років із середньою освітою демонструють найвищий рівень доброзичливого сексизму щодо жінок і чоловіків, що спонукає нас звернути особливу увагу на цю категорію слухачів. Адже насамперед ця група потребує навчання з урахуванням історичного періоду, у якому відбувалися їхня соціалізація і засвоєння традиційних гендерних норм, які необхідно не «ламати», а толерантно допомагати переосмислити, спираючись на отриманий ними життєвий досвід. З огляду на це важливим є ознайомлення соціальних працівників із історичними, культурними і правовими контекстами гендерних відносин слухачів, що дозволить зрозуміти смисли, цінності та джерела опору змінам.

Серед форм навчання, які вважаємо перспективними для подальшого застосування у процесі формування гендерної компетентності соціальних працівників, є онлайн-навчання, адже апробація програми «УСПІХ»

показала, що у респондентів виникали певні проблеми при обговоренні тем, пов'язаних із сексуальністю. Онлайн-навчання дозволяє перебороти гендерну упередженість за рахунок того, що слухачі мають змогу зберігати анонімність, а викладач – зосередитися на коментарях і зворотному зв'язку, уникаючи при цьому ставлення, зумовленого гендерними відмінностями. Анонімність дозволяє слухачам взаємодіяти з контентом, який нерідко для них є не надто «зручним» (як-от сексуальна орієнтація, гендерна ідентичність), а також дає упевненість, що знання будуть оцінені залежно від успішності, а не на підставі гендерної належності слухачів. З огляду на те, що в онлайн-середовищі немає чіткої, передбачуваної гендерної відмінності, «типово чоловічі / жіночі» упередження також не знаходять собі місця [33]. Завдяки онлайн-формату навчання відбувається створення гендерно чутливого середовища, яке відповідає позиції С. Бем (1993): не індивід повинен бути андрогінним – скоріше суспільство має припинити наполягати на повсюдній функціональній важливості гендерної дихотомії [21].

Під час проведення супервізії постала низка питань, які торкалися емоційних переживань соціальних працівників. Зауважимо, що можливість висловлювати побоювання, які виникають через необхідність змінювати свої погляди з гендерних питань, допомагає соціальним працівникам втілювати результати трансформаційного навчання у їхній практиці [244]. Резілієнс, здатність відчувати задоволення від роботи і гнучкість у спілкуванні та ухваленні рішень є важливими складовими, які дозволяють здійснювати фахівцями наснаження і самонаснаження. Доцільно взяти до уваги дослідження М. Сміт (2014), згідно з яким позитивна колегіальна співпраця і взаємодія з клієнтами, освіта й наставництво, підтримка професійних цінностей у роботі соціальних працівників зміцнюють резілієнс у польових умовах і дозволяють фахівцям ефективно виконувати свої робочі обов'язки [290].

Оскільки дослідження виконано із застосуванням відкритого включеного спостереження, перед нами постали етичні проблеми, зумовлені (1) перебуванням дослідників у середовищі, яке досліджується, та взаємодією з іншими учасниками дослідження (спіробітниками/-цями центру соціальних служб, тренерами/-ками, клієнтами/-ками); (2) залученням дослідників до творення соціальних змін; (3) балансуванням між суб'єктивністю позиції дослідників та вимогами до надійності результатів дослідження [134]. Нам близька позиція Г. Канелла і І. Лінкольн (2007), які розглядають етичні виміри дослідницької практики як «філософську турботу про справедливе ставлення до інших». Критична позиція дослідника включає моральну перевірку себе через пошук відповідей на внутрішні етичні запитання: які припущення приховані у нашій дослідницькій практиці; як проявляються наші привілеї (або владна позиція) у цьому дослідженні; чи змінює практика досліджень наші власні привілеї; як ми працюємо з людьми без академічної підготовки, щоб гарантувати, що будь-яке дослідження, яке ми проводимо від їх імені, відбувається у співпраці з ними? [198].

Серед аспектів роботи, які здатні вплинути на характер реалізації феміністичних стратегій, є проблема впливу суджень і моральних оцінок соціальних працівників на надання послуг. Моральна оцінка супроводжує повсякденну діяльність фахівців і здатна як допомогти, так і перешкодити забезпеченню клієнтоорієнтованого підходу, ефективній комунікації, емпатії, відповідності етичним принципам соціальної роботи. Спираючись на дослідження Т. Хілл (2010), зауважимо, що фахівці мають визначити для себе, які саме моральні оцінки є легітимними або нелегітимними у контексті недискримінаційної практики. Важливою є проблема зменшення стереотипів та стигматизації щодо клієнтів за одночасного збереження поваги до власних моральних почуттів та цінностей [241].

Широкий спектр етичних питань виник у нас і на завершальних етапах дослідження [291]. Наприклад, коли поширюються (публікуються)

результати, чи мають право дослідники приховувати інформацію, яка виявилася недоречною або навіть шкідливою? Як результати вплинуть на репутацію дослідників? Чи підвищують результати ризик поширення гендерних стереотипів або демонструють зневажливе ставлення до респондентів? Чи відчувається конфлікт між ролями вченого і практика? Проходження супервізії спонукало знаходити відповіді на запитання: чи могли такі фактори, як приналежність дослідниці до жіночої статі, ототожнення з досліджуваною проблемою, підтримка феміністичних поглядів вплинути на об'єктивність результатів; чи доцільно з позиції використання ресурсів піднімати питання фемінізму, які цілком ймовірно викличуть опір?

Згідно з результатами дослідження, для проведення навчання з гендерних питань центри соціальних служб запрошують переважно сторонніх експертів із третього сектору. Залучення громадських організацій, діяльність яких має на меті просування ідей гендерної рівності, дозволяє впровадити неформальну гендерну освіту, яку О. Білоліщева і О. Рассказова (2017) охарактеризували як «освіта в довільній формі, що є особливо ефективною в підвищенні актуальних на часі знань та вмінь фахівців, які вже працюють у професійній сфері» [23, с. 40]. Зміст такої освіти гнучкий, оскільки не має затверджених державою програм, відповідає концепції безперервної освіти практиків і передбачає використання технологій цілеспрямованого гендерного навчання.

Як приклад спільного проєкту наведемо створення «Гендерного відкритого університету» при Харківській гуманітарно-педагогічній академії, метою діяльності якого є забезпечення гендерної просвіти працівників соціальної сфери. Студенти із соціальної роботи, соціальні працівники під час відвідин музею знайомляться з діяльністю феміністичних ініціатив, беруть участь у дискусіях та виконують інтерактивні вправи. Співробітники музею здійснюють інформаційно-методичний супровід написання наукових робіт із гендерної тематики [23].

У разі залучення громадських об'єднань для реалізації спільних проєктів слід зважати на те, що організації з феміністичною ідеологією зазвичай беруть активну участь у жіночому русі, проте інші жіночі організації можуть бути в опозиції до феміністичних гасел або шукати точки дотику. Результати опитування, отримані Українським жіночим фондом (2017), продемонстрували, що лише 10% жіночих організацій ідентифікують себе як феміністичні, тоді як переважна більшість активісток і експерток (73%) охарактеризували свою роль у жіночому русі як таку, що має сприяти пробудженню громадянської свідомості й просвіти [85; 148]. Наведені показники свідчать про те, що жіночий рух охоплює й громадські організації та активістів, які, за оцінкою М. Богачевської (2000), мають «феміністичні цілі без феміністичної риторики» [24, с. 10].

Отже, попри активну імплементацію гендерного підходу до змісту освіти й досліджень у соціальній роботі, даних про те, чи отримані знання вплинули на трансформацію суджень, чи сприяли застосуванню феміністичного підходу у практиці слухачів, поки що немає. Відповідь на запитання, чи буде розв'язання складної ситуації клієнтів підтримувати гендерну нерівність, а чи воно стане викликом панівним традиційним гендерним уявленням, допоможе розглянути надані соціальні послуги з точки зору відтворення гендерної несправедливості.

На нашу думку, за сучасного соціально-економічного та культурного розвитку в країні можлива реалізація транзиторної (*перехідної*) моделі проєктів і програм, яка включає елементи гендерно погоджувального і трансформаційного підходів, що сприятиме зменшенню уразливості жінок та руху в бік перетворення гендерних відносин. Існує й потреба у заходах для чоловіків, які б стимулювали відмову від «шкідливих версій» мужності на користь прийняття альтернативних і гендерно справедливих норм. Втручання в соціальній роботі потребують розгляду крізь «гендерні лінзи» задля пошуку адекватних українських моделей гендерно чутливої практики в цій сфері.

Висновки до четвертого розділу

1. З метою формування гендерної компетентності соціальних працівників, які займаються навчанням кандидатів і надають послуги соціального супроводу сім'ям, нами було запропоновано модель тренінгової програми «УСПІХ», назва якої утворена внаслідок аббревіації складників гендерної компетентності (усвідомлення, самоусвідомлення, практика, інформація, харизматичне лідерство). Теоретико-методологічними засадами розробки програми було обрано теорію андрагогіки, концепцію компетентнісного підходу, рамки гендерно чутливої і феміністичної соціальної роботи.

2. Результати апробації програми за участю фахівців соціальної роботи на базі КМЦСС і студентів бакалаврської програми із соціальної роботи коледжу «Освіта» ВМУРоЛ «Україна» продемонстрували підвищення рівня сформованості гендерної компетентності учасників від гендерно сліпого до гендерно погоджувального, що дозволяє їм упроваджувати інтервенції на основі гендерної рівності у процесі надання послуг соціального супроводу замісним родинам. Використання розробленого нами гендерного інструментарію – семикрокової кругової моделі аналізу випадку – дозволяє системно розглянути випадок крізь лінзи власних упереджень і панівної гендерної ідеології, знайти гендерно чутливі рамки для надання послуг.

3. Перспективи трансформації підходів до формування гендерної компетентності соціальних працівників в Україні включають опертя на принципи феміністичної та критичної педагогіки, поєднання феміністичних рамок з іншими підходами (резілієнс і практикою, заснованою на сильних сторонах), використання міждисциплінарних зв'язків, неформальної освіти. За сучасного етапу розвитку в нашій країні можлива реалізація транзиторної (перехідної) моделі програм і проєктів, яка містить елементи гендерно погоджувального і трансформаційного підходів.

ВИСНОВКИ

У дисертаційній роботі розглянуто основні складові елементи гендерно чутливої та феміністичної соціальної роботи; представлено результати теоретичного аналізу проблеми формування гендерної компетентності соціальних працівників; здійснено гендерний аналіз програми підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання «Прайд» і надано рекомендації щодо її удосконалення з урахуванням антидискримінаційного за ознакою гендеру підходу; проведено експериментальне дослідження виявів гендерних стереотипів і поглядів амбівалентного сексизму кандидатів для створення сімейних форм виховання і соціальних працівників, які здійснюють їхню підготовку; розроблено й апробовано тренінгову програму формування гендерної компетентності соціальних працівників «УСПХ».

1. Феміністична соціальна робота є сучасною концепцією соціальної роботи, яка відповідає антидискримінаційній парадигмі, відображеній у міжнародних фахових стандартах соціальної роботи. У роботі виокремлено п'ять основних атрибутів феміністичної соціальної роботи: етику соціальної роботи, жіночий рух, феміністичні теорії, гендерний аналіз, «жіночі» питання. Соціальні працівники, які дотримуються феміністичного й гендерно чутливого підходів, кидають виклик патріархальному розподілу ролей у сімейній системі, визнають гендерну різноманітність і варіативність сімейних форм, наснажують жінок до активного розв'язання власних проблем, залучають чоловіків як союзників жінок та відкидають ієрархічність у взаємодії з клієнтами. Впровадження гендерної перспективи у практику соціальної роботи відбувається через гендерну інтеграцію і гендерний мейнстримінг. Оцінити рівень гендерного включення та реорганізувати програми або проекти у напрямку до гендерного перетворення запропоновано із застосуванням таких інструментів, як гендерні маркери, гендерні континууми, гендерний аналіз і гендерний аудит.

2. У вітчизняній літературі із соціальної роботи наразі недостатньо представлена проблема формування гендерної компетентності, яка є необхідною умовою успішного впровадження гендерного підходу у практику. Здійснений теоретичний аналіз репрезентації означеної проблеми в наукових працях дозволив нам розглядати гендерну компетентність як здатність соціальних працівників бути агентами змін у житті клієнтів у напрямку гендерної рівності. У дисертації було представлено такі основні компоненти гендерної компетентності: мотиваційно-ціннісний, рефлексивний, діяльнісно-операційний, предметно-інформаційний. Додатково виокремлено лідерський компонент як здатність виконувати функції ідейних лідерів у впровадженні та формуванні прихильності до гендерного рівноправ'я. Під час вибору пакету методик ми спиралися на думку дослідників про те, що наявність гендерних упереджень і неосексистських поглядів, до яких належить амбівалентний сексизм, свідчить про гендерну некомпетентність.

3. Гендерний аналіз як один із основних атрибутів феміністичної і гендерно чутливої соціальної роботи передбачає збирання та аналіз даних, дезагрегованих за статтю, з метою виявлення будь-якої відмінності впливу дій на жінок і чоловіків, а також причин і наслідків гендерних ролей і обов'язків. Гендерний аналіз навчальних матеріалів здійснюється з використання методів кількісного та якісного контент-аналізу відносно змісту текстів, мови, композиційної будови, ілюстрацій, а також характеру впливу на уявлення про гендерні відносини. Здійснена гендерна експертиза змісту програми підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання «Прайд» виявила, що програма відповідає гендерно нейтральній / гендерно погоджувальній позиції, але в ній подекуди відтворюється патріархальна (традиційна) дискурсивна конфігурація з розподілом й ієрархізацією статевих ролей у родині. З-поміж імпліцитних вимірів гендеру у програмі можна назвати теми гендерної ідентичності, різноманітності сімейних форм, фемінізму, сексизму, розширення прав та

можливостей жінок. Зазначено, зокрема, що окремі компоненти навчального матеріалу, які визначають характер впливу на уявлення кандидатів про гендерні відносини, потребують ретельного перегляду й модернізації у напрямку гендерно перетворювального підходу.

4. Експериментальне дослідження репрезентацій гендерних уявлень у світогляді кандидатів для створення сімейних форм виховання і соціальних працівників, які здійснюють їхню підготовку, виявило наявність гендерних стереотипів і поглядів амбівалентного сексизму. Кандидати для створення сімейних форм виховання обох статей демонструють більшою мірою доброзичливий сексизм, аніж ворожий. Проте їхні твердження містять упередження проти фемінізму (особливо висловлені жінками), що може ускладнювати здійснення втручань, які ґрунтуються на феміністичних парадигмах. Нами було зафіксовано наявність гендерних стереотипів у баченні кандидатами моделі сім'ї, прийняття ними традиційних соціальних ролей і очікувань, що говорить про потребу в розробці й реалізації гендерно чутливих інтервенцій, які здійснюватимуть соціальні працівники. Результати відкритого включеного спостереження за роботою тренерів під час викладання програми «Прайд» виявили ознаки прихованого навчального плану: судження соціальних працівників, їхні поведінкові прояви містили підтримку неотрадиційної конфігурації сім'ї, поглядів амбівалентного сексизму. Такі результати оприявнюють потребу у формуванні високого рівня гендерної компетентності фахівців як важливого чинника впровадження гендерно чутливих соціальних послуг майбутніх замісних батьків.

5. Розроблена нами тренінгова програма формування гендерної компетентності соціальних працівників, які здійснюють підготовку кандидатів та соціальний супровід сімейних форм виховання «УСПІХ» має на меті формування гендерної компетентності соціальних працівників для виконання прикладних завдань, що передбачають застосування теорії і методів гендерно чутливої та феміністичної соціальної роботи. Під час

побудови концептуальної моделі програми ми спиралися на теорію андрагогіки, концепцію компетентнісного підходу, рамки гендерно чутливої і феміністичної соціальної роботи. Назва програми утворена шляхом абрєвіації складників гендерної компетентності (усвідомлення, самоусвідомлення, практика, інформація, харизматичне лідерство) і підкреслює компетентність як здатність особи успішно провадити професійну діяльність. Програма містить міждисциплінарні зв'язки, інтерактивні методи навчання (майндфулнес, рольові ігри, імагінації тощо), посттренінговий супровід у вигляді супервізій. Логіка викладу матеріалу ґрунтується на принципах андрагогіки у напрямку від актуалізації і знайомства з життєвим і професійним досвідом соціальних працівників до подальшої його інтеграції у розгляд теоретичних питань. З метою активізації навчальної діяльності запропоновано застосування методу кейс-стаді разом із семикроковою круговою моделлю аналізу випадку.

Результати апробації тренінгової програми «УСПІХ» засвідчили, що розвиток інтересу до гендерних питань і процес формування гендерної компетентності соціальних працівників пов'язані з підвищенням рівня знань, набуттям ними практичних навичок використання гендерного інструментарію, розвитком гендерної рефлексії, засвоєнням ідеї гендерної рівності як цінності, здатністю розпізнавати сексизм і гендерні стереотипи, супервізійною підтримкою гендерно чутливої практики. Перспектива вдосконалення процесу навчання соціальних працівників включає застосування принципів критичної і феміністичної педагогіки, впровадження інноваційних інтерактивних технологій, реалізацію програм з неформальної гендерної освіти, поєднання феміністичного підходу з підходом резілієнс та підходом, заснованим на сильних сторонах.

Проведене дослідження не претендує на те, щоб вважатися вичерпним розв'язанням складної та багатоаспектної проблеми формування гендерної компетентності соціальних працівників, які здійснюють навчання кандидатів і соціальний супровід сімейних форм виховання. Перспективи

подальших наукових пошуків ми вбачаємо у теоретичному та емпіричному вивченні механізмів формування гендерної компетентності із застосуванням рефлексивних практик; вдосконаленні тренінгової програми формування гендерної компетентності соціальних працівників і розробці окремої навчальної програми для осіб, які мають намір або вже створили сімейні форми виховання, для рефлексивного занурення у проблему гендерованості батьківства та переосмислення власних гендерних стереотипів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Агадуллина Е.Р. Сексизм по отношению к женщинам: адаптация шкалы амбивалентного сексизма (П. Глика и С. Фиск) на русский язык. *Психология. Журнал Высшей школы экономики*. 2018. Т. 15. № 3. С. 447-463.
2. Айві А. Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта. Київ: Сфера, 1998. 342 с.
3. Алдашева А.А., Иноземцева В.Е. Опыт психологической подготовки к деятельности замещающих родителей. *Методы психологического обеспечения профессиональной деятельности и технологии развития ментальных ресурсов человека* / отв. ред.: Л.Г. Дикая, А.Л. Журавлев, М.А. Холодная. Москва: Издательство психологии РАН, 2014. С. 194-212.
4. Алексєєнко Т.Ф. Концептуалізація соціально-педагогічних основ сучасного сімейного виховання: дис. на здоб. наук. ступ. д-ра пед. наук: 13.00.05 – соціальна педагогіка; 13.00.07 – теорія і методика виховання. Київ: Інститут проблем виховання НАПН України, 2017. 573 с.
5. Альтернативна доповідь по виконанню Україною Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (VIII періодична доповідь) / за ред. М.М. Скорик. Київ: БО БТ «Київський інститут гендерних досліджень». 2017. 60 с.
6. Аналіз сильних і слабких сторін, сприятливих можливостей і небезпек, які виникають у процесі реформування системи державної опіки над дітьми-сиротами і дітьми, які залишилися без батьківського піклування / Київський міжнародний інститут соціології. Київ: Без вид-ва, 2007. 152 с.
7. «Антигендер в Україні»: експертне опитування. *Гендерний журнал «Я»: тендер і антигендер*. 2013. № 3(34). С. 29-32.
8. Архипова С. Діяльність соціально-педагогічних працівників у галузі освіти соціально незахищених категорій дорослих. *Vzdelávanie a spoločnosť*:

medzinárodný nekonferenčný zborník / eds. by R. Bernátová, T. Nestorenko. Prešov: Prešovská univerzita v Prešove, 2016. С. 326-335.

9. Байдарова О. Перспективи дослідження професійної рефлексії в супервізії соціального працівника. *Проблеми сучасної психології. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка, Інституту психології ім. Г. Костюка НАПН України*. 2010. № 10. С. 12-24.

10. Байдарова О., Карагодіна О., Кликова П. Як побудувати дієву модель професійних компетентностей фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні? *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 1. С. 42-59.

11. Байдарова О., Карагодіна О., Федченков В. Чи відповідна модель професійних компетентностей потребам фахівців сфери захисту прав та інтересів дітей в Україні? *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2020. № 1-2. С. 80-96.

12. Байдарова О.О., Кликова П.І. Поняття компетентності прийомних батьків і батьків-вихователів в опіці над дітьми-сиротами та дітьми, позбавленими батьківського піклування. *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. Костюка НАПН України*. 2014. Т. 7. Вип. 35. С. 6-14.

13. Байдюк Н.В. Використання інноваційних інтерактивних технологій гендерної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 1. С. 59-62.

14. Байдюк Н.В. Інтеграція гендерних знань як невід'ємна складова професійної підготовки майбутніх соціальних працівників та соціальних педагогів до гармонізації гендерних взаємовідносин у молодіжному середовищі. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. Ч. 2. № 11(270). С. 218-224.

15. Байдюк Н.В. Квест як інтерактивний метод формування гендерної компетентності майбутніх соціальних педагогів. *Гендерна парадигма освітнього простору*. 2016. № 3-4. С. 134-141.

16. Бевз Г.М. Молода сім'я та замінний догляд за дітьми: адаптація чи етап життєвого циклу? *Актуальні проблеми психології. Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г. Костюка НАПН України*. 2016. Т. 10. Вип. 28. С. 17-26.

17. Бевз Г.М. Прийомна сім'я: соціально-психологічні виміри: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 352 с.

18. Бевз Г.М. Соціальна робота як професійна форма реалізації охоронних систем опікування дитиною в замісній сім'ї. *Вісник післядипломної освіти*. 2013. Вип. 9(2). С. 36-42.

19. Бевз Г.М. Соціально-психологічні чинники виникнення та розвитку прийомного батьківства: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. психол. наук: 19.00.05 – соціальна психологія. Київ: Ін-т психології ім. Г. Костюка НАПН України, 2002. 21 с.

20. Бевз Г.М. Терміни як атрибути соціально-правових рамок вивчення замінного догляду за дітьми в умовах різних соціальних систем. *Психологічний часопис*. 2016. № 1(3). С. 17-30.

21. Бем С.Л. Линзы гендера: трансформация взглядов на проблему неравенства полов. Москва: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2004. 336 с.

22. Бібік Н. Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*. 2013. № 8-9. С. 26-30.

23. Білоліпцева О, Рассказова О. Неформальна гендерна освіта працівників соціальної сфери: концепція та досвід. *Гендерна парадигма освітнього простору*. 2017. № 6. С. 39-44.

24. Богачевська М. Націоналізм та фемінізм – одна монета спільного вжитку. *Незалежний культурологічний часопис*. 2000. № 17. С. 4-13.

25. Большинство украинских женщин согласны с утверждением «мужчина – голова, а женщина – шея». *Український соціологічний стандарт*. 2019. URL: <http://ukrsocstandart.com/ru/ukrainki-hotyat-prinimat-reshenia-v-pare> (дата звернення: 05.03.2021).

26. Бондарчук О.І., Нежинська О.О. Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: монографія. Київ: ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. 180 с.

27. Боровцова М.С., Віняр Г.М. Адаптація статево-рольового опитувальника BSRI для молодшого шкільного віку шляхом перефразування. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2012. Вип. 7. С. 293-300.

28. Бхаттачарджи А., Ситник Н.І. Методологія і організація наукових досліджень: дослідження в соціально-економічних науках. *НТУУ КПІ ім. І. Сікорського*. 2016. URL: http://management.fmm.kpi.ua/wp-content/uploads/2014/12/Sytnik_Methodology.pdf (дата звернення: 05.03.2021).

29. Великодна М., Віняр Г. До проблеми україномовного перекладу статево-рольового опитувальника BSRI. *Соціальна психологія*. 2013. № 56. С. 75-86.

30. Відповідь на інформаційний запит Мінсоцполітики України про надання інформації стосовно дітей-сиріт і дітей, позбавлених батьківського піклування: лист № 292/0/77-20/2923 від 18 серпня 2020 р.

31. Вступне слово до Проекту ТЬЮНІНГ – гармонізація освітніх структур у Європі: внесок університетів у Болонський процес. *Tuning project*. 2016. URL: http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf (дата звернення: 05.03.2021).

32. Вовк Л.М. Формування гендерної компетентності майбутніх педагогів в умовах ВНЗ. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 24. С. 13-18.

33. Гайс Т., Роман Г. Ефективні технології у викладанні гендерної тематики. *Гендерне навчання військовослужбовців*. Женева: ДКЗС, Консорціум ПЗМ, 2016. С. 173-187.

34. Гендер чи антигендер: хто атакує демократію в Україні? / Український Жіночий Фонд, Ла Страда-Україна, Жінки в медіа. Київ: Без вид-ва, 2020. 45 с.

35. Гендерне навчання військовослужбовців: посібник. Женева: ДКЗС, Консорціум ПЗМ, 2016. 214 с.

36. Гендерний аналіз міжнародної допомоги для розвитку в Україні: базове дослідження / ООН Жінки, Європейська комісія. Київ: Без вид-ва, 2012-2013. 40 с.

37. Гендерний аудит діяльності вищих навчальних закладів: практичний посібник / Представництво фонда ім. Ф. Еберта в Україні. *Всеукраїнська мережа осередків гендерної освіти*. Суми. 2016. URL: <http://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/12345.pdf> (дата звернення: 05.03.2021).

38. Гендерно-обумовлене насильство в регіонах, які постраждали від конфлікту: звіт за результатами дослідження / Український центр соціальних реформ. *Фонд ООН у галузі народонаселення в Україні*. 2015. URL: http://ukraine.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/final_ukr_report.pdf (дата звернення: 05.03.2021).

39. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія. Київ: Видавничий центр «Академія», 2004. 308 с.

40. Голованова Т.П. Гендерная компетентность в контексте профессиональной педагогической культуры будущих социальных педагогов. *Освіта Запорізького краю 2016*. 2011. URL: http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp3/profteh/golovanova.pdf (дата звернення: 05.03.2021).

41. Гончаренко О.В. Фахова підготовка майбутніх соціальних працівників до гендерно чутливої соціальної роботи. *Вісник післядипломної освіти. Педагогічні науки*. 2020. Вип. 12(41). С. 63-76.

42. Гончаренко О.В. Фахова підготовка соціальних працівників до роботи у сфері охорони здоров'я. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Педагогіка та психологія*. 2020. Вип. 32. С. 125-133.

43. Горішна Н.М. Гендерна освіта соціальних працівників у США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота*. 2011. Вип. 20. С. 20-23.

44. Гришак С.М. Бар'єри легітимації гендерної проблематики в академічному дискурсі вищої школи пострадянських країн. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: мат-ли VIII міжн. наук.-практ. конф., м. Одеса, 17 травня 2017 р.* Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2017. С. 274-276.

45. Гришак С.М. Гендерна компетентність як необхідна складова портрету сучасного спеціаліста соціальної сфери. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*. 2008. № 1. С. 54-58.

46. Гулай О.І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2009. Вип. 2. С. 41-51.

47. Гусак Н. Застосування «дослідження в дії» та «дослідження в дії за участі» в соціальній роботі з дітьми та молоддю. *Український соціум*. 2015. № 4(55). С. 23-36.

48. День знань: чому потрібна гендерна освіта в Україні? *Український жіночий конгрес*. 1 вересня 2020 р. URL: <http://womenua.today/den-znan-chomu-potribna-genderna-osvita-v-ukrayini> (дата звернення: 05.03.2021).

49. Державна соціальна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року: постанова Кабінету Міністрів України від 11.04.2018 р. № 273. Редакція від 26.09.2020 р.

Офіційний вебпортал парламенту України. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/card/273-2018-%D0%BF> (дата звернення: 05.03.2021).

50. Державний стандарт соціального супроводу сімей, у яких виховуються діти-сироти і діти, позбавлені батьківського піклування: наказ Міністерства соціальної політики України від 11.08.2017 р. № 1307. *Офіційний вебпортал парламенту України.* URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1089-17#Text> (дата звернення: 05.03.2021).

51. Дороніна Т.О. Гендерна компетентність у нових стандартах вищої освіти. *Рівність, лідерство, спілкування в європейських прагненнях української молоді: гендерний дискурс:* мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф., м. Тернопіль, 5-7 жовтня, 2016 р. Тернопіль, 2016. С. 151-152.

52. Дороніна Т.О. Проблема визначення поняття «гендерний підхід» у сучасній науці та освіті. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Педагогіка, психологія і соціологія.* 2009. № 3(145). С. 22-26.

53. Дороніна Т.О., Іванова В.В. Гендерна експертиза навчальної літератури: нормативно-правовий аспект. *Гендерна парадигма освітнього простору.* 2017. Вип. 5. С. 21-26.

54. Дрожжина Т. Ціннісна складова гендерної компетентності вчителів. *Гендерна парадигма освітнього простору.* 2016. № 3-4. С. 141-146.

55. Д'яков А.С., Кияк Т.Р., Куделько З.Б. Основи термінотворення: семантичні та соціолінгвістичні аспекти: монографія. Київ: Видавничий дім «КМ Academia», 2000. 218 с.

56. Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів / за заг. ред. О.М. Топузова. Київ: Педагогічна думка, 2016. 128 с.

57. Єрошенко К., Семигіна Т. Дослідження в дії у соціальній роботі: ролі дослідника. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».* 2018. № 1. С. 123-126.

58. Журавель Т., Снітко М. Стан функціонування та розвиток сімейних форм виховання в м. Києві. *Освітологічний дискурс*. 2017. № 1-2(16-17). С. 79-95.

59. Загайнов И.А., Блинова М.Л. Гендерная компетентность педагога: критерии оценки основных показателей и уровней сформированности. *Общество: социология, психология, педагогика*. 2017. № 1. С. 87-89.

60. Заграй Л. Тематичний аналіз як якісний метод у феміністичних дослідженнях. *Збірник наукових праць: психологія*. 2019. № 24. С. 7-16.

61. Запобігання та боротьба с сексизмом / Рада Європи. Рекомендація CM/Rec(2019)1, прийнята Комітетом міністрів Ради Європи 27 березня 2019 року. *Рада Європи*. URL: <http://rm.coe.int/cm-rec-2019-1-on-preventing-and-combating-sexism-ukr/1680968561> (дата звернення: 05.03.2021).

62. Захист дітей під час пандемії COVID-19: діти та альтернативний догляд: заходи негайного реагування / «Better care network», ЮНІСЕФ, Альянс захисту дітей у гуманітарній діяльності. *ЮНІСЕФ*. 2020. URL: http://www.unicef.org/ukraine/media/7011/file/Technical%20Note%20on%20alternative%20care_COVID%2019%20UKR.pdf (дата звернення: 05.03.2021).

63. Зизевская Е.С., Щукина М.А. Зарубежные методики психологической диагностики сексизма. *Современная зарубежная психология*. 2019. Т. 8. № 3. С. 68-77.

64. Ільченко О. Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки: генеза розвитку. *Педагогічні науки*. 2011. Вип. 3. С. 22-30.

65. Каменская Е.Н. Гендерная компетентность педагога. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*. 2009. № 2. С. 106-111.

66. Карагодіна О., Семигіна Т. Гендерна освіта у підготовці соціальних працівників. *Репрезентація освітніх досягнень, мас-медіа та роль філології у сучасній системі наук*: колективна монографія. Вид. 1. Вінниця:

Європейська наукова платформа, 2020.
URL: <http://doi.org/10.36074/rodmmrfssn.ed-1.03> (дата звернення:
05.03.2021).

67. Кашпур Ю.М., Ярош С.В. Дослідження психологічних труднощів прийомних сімей. *Науковий часопис НПУ ім. М. Драгоманова. Психологічні науки*. 2016. Вип. 3(48). С. 115-123.

68. Кімел М.С. Гендероване суспільство. Київ: Сфера, 2003. 490 с.

69. Клецина И.С. Изучение гендерных характеристик личности методом психологической самодиагностики. *Практикум по гендерной психологии* / под ред. И.С.Клециной. 2003. С. 259-297.

70. Клецина И.С. Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования. *Женщина в российском обществе*. 2007. № 3 (44). С. 60-65.

71. Книга для батьків: посібник до тренінгового курсу «Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі» / за заг. ред. Т.Ф. Алексеєнко. Київ: «Науковий світ», 2006. 496 с.

72. Кравченко О.О. Гендерна експертиза навчальної літератури з історії соціальної роботи. *Socioпростір*. 2018. № 7. С. 4-8.

73. Кравченко О.О. Гендерний підхід у процесі вивчення навчальної дисципліни «Історія соціальної роботи». *Соціальна освіта та соціальна робота*. 2018. № 1. С. 58-67.

74. Курінна С.М. Роль соціально-педагогічної служби дитячого будинку в період трансформації закладів інтернатного типу. *Педагогіка та психологія*. 2015. Вип. 48. С. 41-51.

75. Курінна С., Курінний Я. Особливості роботи соціального педагога в закладах інтернатного типу на шляху їх трансформації. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2020. № 1(99). С. 293-303.

76. Лазуркевич С. «Жінки часто мають алергію на фемінізм»: розмова з дослідницею-феміністкою Оксаною Кісь. *ZAXID.NET*. 29 жовтня 2015 р.

URL: http://zaxid.net/zhinki_chasto_mayut_alergiyu_na_feminizm_n1370972

(дата звернення: 05.03.2021).

77. Левеск Н., Петріашвілі М. Наставництво і коучинг. *Гендерне навчання військовослужбовців*. Женева: ДКЗС, Консорціум ПЗМ, 2016. С. 189-205.

78. Лисичкіна І., Хільденбранд А., Рейд-Мартінес К. Принципи навчання дорослих і трансформаційного навчання у викладанні гендерних аспектів. *Гендерне навчання військовослужбовців*. Женева: ДКЗС, Консорціум ПЗМ, 2016. С. 101-111.

79. Ліндберг М., Фоліант І. Гендерне навчання і підготовка військовослужбовців. *Гендерне навчання військовослужбовців*. Женева: ДКЗС, Консорціум ПЗМ, 2016. С. 63-80.

80. Лопухова О.Г. Опросник «Маскулинность, феминность и гендерный тип личности» (российский аналог Bem Sex Role Inventory). *Вопросы психологии*. 2013. № 1. С.147-154.

81. Лопухова О.Г. Психологический пол личности: адаптация диагностической методики. *Прикладная психология*. 2001. № 3. С. 57-67.

82. Луценко О.А. Студентська гендерна експертиза навчальних посібників як складова гендерної фахової підготовки і засіб впровадження гендерної рівності у навчальний процес ВНЗ: презентація. *Гендерний ресурсний центр Сумського державного університету*. 2017. URL: <http://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/15.06.17/4.pdf> (дата звернення: 05.03.2021).

83. Максимович Л., Чумало М. Гендерний аудит для громадських організацій. Львів, 2019. 64 с.

84. Марущенко О. «Прихований навчальний план» сучасної школи: методологія та структурування предмету дослідження. *Гендер-PRO: мат-ли наук.-практ. конф. студентства й наукової молоді*. Харків, 2013. Вип. 1. С. 57-64.

85. Марценюк Т. Інтерв'ю з Наталією Карбовською про феміністичний громадський активізм. *Гендер в деталях*. 19 червня 2018 р. URL: <http://genderindetail.org.ua/spetsialni-rubriki/bezstrashni/interv-yu-z-natalieyu-karbovskoyu-pro-feministichniy-gromadskiy-aktivizm-134537.html> (дата звернення: 05.03.2021).

86. Марчук А.В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів: ЛьвДУВС, 2020. 300 с.

87. Методичні рекомендації з питань ВІЛ та ЧСЧ для працівників сфери охорони здоров'я / за ред. А. Ярошенко. Київ: Центр соціальних експертиз Інституту соціології НАН України. 2011. 80 с.

88. Михайленко Н.В. Робоча програма навчальної дисципліни «Формування гендерної культури» / Бердянський державний педагогічний університет. Бердянськ, 2019. 19 с.

89. Мунтян І.С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика професійної освіти. Одеса: Південноукраїнський нац. пед. ун-т ім. К. Ушинського, 2004. 23 с.

90. Науково-методичні проблеми формування оптимального педагогічного клімату в шкільному колективі: монографія / Т.О. Грабовська та ін. Київ: МАУП, 1999. 134 с.

91. Національна рамка кваліфікацій: додаток до постанови Кабінету Міністрів України від 23.11.2011 р. № 1341. Редакція від 25.06.2020 р. № 519. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#n37> (дата звернення: 05.03.2021).

92. Національна стратегія реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 09.08.2017 р. № 526-р. Редакція від 26.09.2020 р. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2017-р#Text> (дата звернення: 05.03.2021).

93. Овчарова О.В. Гендерное образование: методики равенства. *Женщина в российском обществе*. 2011. № 4. С. 66-69.

94. Ослон В.Н. К концепции психологического сопровождения замещающей семьи. *Психологическая наука и образование*. 2009. Т. 14. № 3. С. 44-53.

95. Остапчук О.Л. Формування гендерної компетентності соціальних педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності. *Педагогіка і психологія*. 2008. Вип. 363. С. 146-152.

96. Пеша І.В. Соціальний супровід як форма комплексної соціальної допомоги. *Вісник Луганського національного університету ім. Т. Шевченка. Педагогічні науки*. 2013. № 11(270). Ч. 2. С. 193-199.

97. Питання формування ефективності родинних форм влаштування дітей, позбавлених батьківського піклування / Комарова Н.М. та ін. Київ: ДПКСМ, 2004. Кн. 2. 128 с.

98. Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. Восьма сесія «Планування стабільності життя дитини та сім'ї». Київ: Науковий світ, 2006. 32 с.

99. Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. Дев'ята сесія «Робота в команді». Київ: Науковий світ, 2006. 44 с.

100. Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. Десята сесія «Усвідомлений вибір». Київ: Науковий світ, 2006. 28 с.

101. Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. Друга сесія «Підготовка до змін в особистому й сімейному житті». Київ: Науковий світ, 2006. 28 с.

102. Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. Загальний огляд. Київ: Науковий світ, 2006. 72 с.

103. Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. Перша сесія «Знайомство». Київ: Науковий світ, 2006. 56 с.

104. Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. П'ята сесія «Задоволення потреб дитини й формування її прив'язаностей». Київ: Науковий світ, 2006. 40 с.

105. Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. Сьома сесія «Посилення сімейних зв'язків». Київ: Науковий світ, 2006. 32 с.

106. Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. Третя сесія «Подолання у дитини почуття втрати». Київ: Науковий світ, 2006. 36 с.

107. Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. Четверта сесія «Повноцінний розвиток дитини та причини його затримки». Київ: Науковий світ, 2006. 36 с.

108. Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера / за заг. ред. Г.М. Лактіонової. Шоста сесія «Зміст і методи сімейного виховання». Київ: Науковий світ, 2006. 48 с.

109. План заходів з реалізації II етапу Національної стратегії реформування системи інституційного догляду та виховання дітей на 2017-2026 роки: розпорядження Кабінету Міністрів України від 01.06.2020 р. № 703-р. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/703-2020-p#Text> (дата звернення: 05.03.2021).

110. Порядок провадження діяльності з усиновлення та здійснення нагляду за дотриманням прав усиновлених дітей: постанова від 08.10.2008 р. № 905. *Офіційний вебпортал парламенту України*.

URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/905-2008-%D0%BF#n16> (дата звернення: 05.03.2021).

111. Порядок створення та діяльності сім'ї патронатного вихователя, влаштування, перебування дитини в сім'ї патронатного вихователя: постанова від 20.08.2021 р. № 893. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/893-2021-%D0%BF#Text> (дата звернення: 21.08.2021).

112. Практическое руководство по внедрению гендерного подхода: методология, обзор по секторам, сборник примеров из практики. Братислава: Региональный центр ПРООН. 2007. Ч. 1. 171 с.

113. Пресс-релиз. *ЮНЭЙДС*. 1 декабря 2017 г. URL: https://www.unaids.org/sites/default/files/20171201_PR_BlindSpot_ru.pdf (дата звернення: 05.03.2021).

114. Про внесення змін та доповнень до наказу Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 25.07.07 р. № 2670. Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 31.03.2008 р. № 1286.

115. Про забезпечення організаційно-правових умов соціального захисту дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: Закон України від 13.01.2005 р. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2005. № 6. Ст. 147.

116. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків: Закон України від 08.09.2005 р. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2005. № 52. Ст. 561.

117. Про затвердження інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертами експертиз електронних версій проєктів підручників: наказ МОН від 31.10.2018 р. № 1183. *Інститут модернізації змісту освіти*. URL: <http://imzo.gov.ua/2018/11/03/nakaz-mon-vid-31-10-2018-1183-zatverdzhennia-instruktyvno-metodychnykh-materialiv-dlia-provedennia-ekspertamy-ekspertyz-elektronnykh-versi-proektiv-pidruchnyviv> (дата звернення: 05.03.2021).

118. Про затвердження «Програми підвищення кваліфікації соціальних працівників центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді щодо встановлення опіки, піклування, створення та забезпечення діяльності прийомних сімей та дитячих будинків сімейного типу» та «Програми підготовки кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомні батьки та батьки-вихователі». Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 24.04.2009 р. № 1357.

119. Про затвердження «Програми підготовки соціальних працівників, центрів соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді щодо створення та забезпечення діяльності дитячих будинків сімейного типу та прийомних сімей» і «Програми підготовки кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі». Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 03.08.2006 р. № 2670.

120. Про затвердження українських версій програм ПРАЙД «Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі» та «Підготовка соціальних працівників до створення та здійснення соціального супроводження сімейних форм виховання». Наказ Міністерства України у справах сім'ї, молоді та спорту від 25.07.2007 р. № 2670.

121. Про охорону дитинства: Закон України від 26.04.2001 р. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2001. № 30. Ст. 142.

122. Про соціальні послуги. Закон України від 17.01.2019 р. *Відомості Верховної Ради (ВВР)*. 2019. № 18. Ст. 73.

123. Програма підготовки громадян України, які бажають усиновити дитину, з питань виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування: наказ Мінсоцполітики № 9 від 11.01.2020 р. *Міністерство соціальної політики України*. URL: http://www.msp.gov.ua/files/norm_baza/2020/p-9.doc (дата звернення: 05.03.2021).

124. Радзивилова М.А. Структура гендерной компетентности педагога. *Педагогическое образование*. 2009. № 4. С. 5-10.

125. Радіонова І. Теоретичні інтенції і практичний досвід критичної педагогіки. *Філософія освіти*. Київ: Майстер-клас, 2005. № 1. С. 74-85.

126. Рассказова О., Чернецька Ю., Оніпченко О. Гендерний аудит освітнього середовища педагогічного ВНЗ як інноваційна форма імплементації гендерного компонента у вищу освіту. *Гендерна парадигма освітнього простору*. 2015. № 2. С. 123-136.

127. Родина для дитини: електронний інформаційний вісник. *Департамент суспільних комунікацій КМДА*. 2019. № 4. URL: <http://dsk.kyivcity.gov.ua/files/2019/12/21/RodynaDliaDytyny.pdf> (дата звернення: 05.03.2021).

128. Розвиток сімейних форм виховання та усиновлення дітей (11 місяців 2019 року). *Офіційний вебпортал Мінсоцполітики України*. URL: <http://www.msp.gov.ua/content/simeyni-formi-vihovannya.html> (дата звернення: 05.03.2021).

129. Романов П.В. Стратегия кейс-стади в исследовании социальных служб. *Социологические исследования*. 2005. № 4. С. 101-110.

130. Романова В.С. Робоча програма навчальної дисципліни «Гендерні проблеми в соціальній роботі» / Київський національний університет ім. Т. Шевченка. Київ, 2018. 13 с.

131. Руководство по проведению гендерного аудита: методология гендерного аудита МОТ, основанного на принципе активного участия. Женева: Международное бюро труда, 2007. 160 с.

132. Руководство по учету гендерной специфики в устной и письменной речи. *Организация Объединенных Наций*. URL: <http://www.un.org/ru/gender-inclusive-language/guidelines.shtml> (дата звернення: 05.03.2021).

133. Савків Т.В. Формування гендерної компетентності соціальних працівників як невід'ємної складової професійної підготовки. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Педагогічні науки*. 2019. Вип. 3. С. 227-231.

134. Семигіна Т.В. Етнографічні дослідження у соціальній роботі: погляди ззовні та зсередини. Збірник наукових праць ЛОГОС. 2021. С. 97-99.

135. Семигіна Т.В. Нові глобальні етичні принципи соціальної роботи. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 1. С. 70-85.

136. Семигіна Т.В. Чи завжди цифри мають значення: огляд парадигм дослідження у соціальній роботі. *Path of science*. 2020. № 6(7). С. 3001-3011.

137. Семигіна Т.В., Ярошенко А.А. Гендерна компетентність соціальних працівників: науковий дискурс. *Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica: der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ЛОГОС» zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz, Stuttgart, 5 Juni 2020*. Stuttgart: Europäische Wissenschaftsplattform, 2020. В. 2. S. 32-33.

138. Семигіна Т.В., Ярошенко А.А. Гендерні аспекти сучасної соціальної роботи: практика й освіта. *Paradigms of the modern educational process: opportunities and challenges for society: collective scientific monograph / ed. by V. Shneider*. 1st ed. Dallas: Primedia eLaunch LLC, 2019. P. 78-86.

139. Сівець Л., Савоскіна О. Що означає бути феміністкою в Україні: три історії про жінок у мистецтві. *Громадське телебачення*. URL: <http://hromadske.ua/posts/sho-oznachaye-buti-feministkoju-v-ukrayini-tri-istoriyi-pro-zhinok-u-mistectvi> (дата звернення: 05.03.2021).

140. Сімейний кодекс України: Закон України від 10.01.2002 р. *Відомості Верховної Ради України (ВВР)*. 2002. № 21-22. Ст. 135.

141. Скоморохова Н.А. Гендерная компетенция в педагогическом образовании. *Профессиональное образование в России и за рубежом*. 2016. № 4 (24). С. 107-113.

142. Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти. *МОН України*. 2019. URL: <http://mon.gov.ua/storage/app/>

media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf (дата звернення: 05.03.2021).

143. Стратегічний план діяльності Мінсоцполітики України на 2020 бюджетний рік і два бюджетні періоди, що настають за плановим (2021-2022 роки): наказ Мінсоцполітики України від 07.02.2020 р. № 97. *Офіційний вебпортал Мінсоцполітики України*. URL: <http://www.msp.gov.ua/documents/5641.html> (дата звернення: 05.03.2021).

144. Стратегія гендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 роки. *Рада Європи*. 2018. URL: <http://rm.coe.int/prems-041318-gbr-gender-equality-strategy-2023-ukr-new2/16808b35a4> (дата звернення: 05.03.2021).

145. Стрельник О.О. Материнство як практики турботи: концептуальні аспекти аналізу. *Вісник Київського національного університету ім. Т. Шевченка. Соціологія*. 2014. Вип. 1. С. 58-61.

146. Стремецька В.О., Паскарь Ю.Є. Досвід розвитку фостерингу у зарубіжних країнах. *Наукові праці [Чорноморського державного університету ім. П. Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»]*. *Педагогіка*. 2016. Т. 270. Вип. 258. С. 78-82.

147. Сучасне розуміння маскулінності: ставлення чоловіків до гендерних стереотипів і насильства щодо жінок / Фонд ООН в галузі народонаселення, Український центр соціальних реформ. Київ, 2018. 128 с.

148. Сучасний жіночий/феміністичний рух в Україні: погляд зсередини. *МБФ «Український жіночий фонд»*. 2017. URL: <http://www.uwf.org.ua/files/movementresults1310uwf-171013192818.pdf> (дата звернення: 05.03.2021).

149. Ташкінова О.А., Белоносова А.В. Сучасні форми життєвлаштування дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування в Україні. *Вісник Приазовського державного технічного університету*. Маріуполь: ДВНЗ «ПДТУ», 2018. Вип. 2. С. 67-72.

150. Токменко О.П. Гендерний підхід у системі освіти США: автореф. дис. на здоб. наук. ступ. канд. пед. наук: 13.00.01 – загальна педагогіка та історія педагогіки. Житомир: Житомир. держ. ун-т ім. І. Франка, 2014. 21 с.

151. Тугаров А.Б., Петряшкіна У.О. Гендерный аспект практической социальной работы: теоретико-методологический анализ: монография / под общ. ред. Т.И. Лаврёновой. Пенза: ГУМНИЦ ПГУ, 2016. 85 с.

152. Уотсон К. Оптимізація навчального середовища: облік гендерної динаміки в аудиторії. *Гендерне навчання військовослужбовців*. Женева: ДКЗС, Консорціум ПЗМ, 2016. С. 113-129.

153. Усиновлення: реалії та тенденції / Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, Холт Інтернешенл Чілдренз Сервісез. Київ: Фенікс, 2009. 160 с.

154. Учет гендерных аспектов: учебное пособие по гендерной проблематике для руководящих работников образования, разработчиков учебных планов и материалов, а также специалистов средств информации / ЮНЕСКО. Париж: ЮНЕСКО, 2002. 202 с.

155. Федорова Л.М. Теоретичний аналіз понятійно-категоріального апарату соціально-педагогічної роботи з опікунською сім'єю. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*. 2017. № 8. С. 105-112.

156. Феміністичні аспекти соціальної роботи. *Каталог освітніх послуг Львівської політехніки*. URL: <http://edu.lp.edu.ua/moduli/feministychni-aspekty-socialnoyi-roboty> (дата звернення: 05.03.2021).

157. Холвіківі А., Валасек К. Як інтегрувати гендерну перспективу в навчальні програми військової підготовки. *Гендерне навчання військовослужбовців*. Женева: ДКЗС, Консорціум ПЗМ, 2016. С. 81-98.

158. Чак Є.Д. Складні випадки вживання слів: довідкове видання. Київ: Радянська школа, 1984. 184 с.

159. Чернова Ж.В., Кулмала М. «По сложности – это работа, по состоянию души – семья»: профессионализация приемного родительства в

современной России. *Журнал социологии и социальной антропологии*. 2018. Т. 21. № 3. С. 46-70.

160. Шевченко Т.Ю. До питання про зміст поняття «гендерна компетентність» у сучасному науковому дискурсі. *Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology*. 2017. Vol. 57. Iss. 129. P. 45-48.

161. Шевченко Т.Ю. До питання про структуру гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. *Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. Драгоманова. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2018. Вип. 63. С. 205-209.

162. Шевченко Т.Ю. Формування гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу як актуальна соціально-педагогічна проблема. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2018. Т. 2. № 22. С. 148-153.

163. Шевченко Т., Полякова О. Соціально-педагогічні умови формування гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2019. № 6 (90). С. 307-325.

164. Щербина С.М. Особенности отношения приемной матери к ребенку, определяющие успешность его воспитания в замещающей семье. *Человек. Сообщество. Управление*. 2016. Т. 17. № 2. С. 41-54.

165. Як навчати школярів долати гендерні стереотипи: конспекти занять: навчально-методичний посібник для загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. Т. Говорун. Київ: Без вид-ва. 2011. 804 с.

166. Ярошенко А.А. Від стереотипів до різноманіття: гендерний аналіз програми підготовки замісних батьків. *Path of science*. 2020. № 6(6). P. 7001-7016.

167. Ярошенко А.А. Гендерні упередження кандидатів у замісні батьки: старі нові стереотипи? *Pedagogical concept and its features, social work and*

linguology: collective scientific monograph / ed. by B. Shneider. 1st ed. Dallas: Primedia eLaunch LLC, 2020. P. 33-33.

168. Ярошенко А.А. «Голова і шия»: гендерні аспекти бачення моделі сім'ї кандидатами у замісні батьки. *Paradigmatic view on the concept of world science*: collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with proceedings of the international scientific and practical conference, Toronto, 21 August 2020. Toronto: European scientific platform, 2020. Vol. 2. P. 36-40.

169. Ярошенко А.А. Жінки та ВІЛ: гендерні лінзи здоров'я. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2018. № 2. С. 39-54.

170. Ярошенко А.А. Замісна сім'я: від мотивації до успішного виховання дітей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Ушинського*. 2020. №. 1(130). С. 162-171.

171. Ярошенко А.А. От формального равноправия к реальному равенству. *Проблемы социально-ориентированного инновационного развития белорусского общества и профсоюзы*: м-лы XXIII межд. науч.-практ. конф., г. Гомель, 8 февраля 2019 г. Гомель: ОДО «Центр оперативной печати», 2019. С. 131.

172. Ярошенко А.А. Соціальна робота і вивчення гендерних питань у просторі рефлексивних практик. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2019. № 18. С. 160-165.

173. Ярошенко А.А. Соціальна робота: подолання гендерного розриву. *Соціальна робота і сучасність: теорія та практика вирішення проблем учасників і постраждалих у збройних конфліктах*: мат-ли ІХ міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 28 березня 2019 р. Київ: ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2019. С. 215-217.

174. Ярошенко А.А. Феміністична соціальна робота: сестринство і соціальна практика. *Соціальна робота та розвиток мереж соціальної підтримки*: конф. молодих науковців, м. Київ, 6 лютого 2019 р. Київ: НаУКМА, 2019. С. 103-106.

175. Ярошенко А.А. Чи можуть навчальні матеріали у соціальній роботі сприяти гендерній рівності? *Забезпечення сталого розвитку в умовах глобалізаційних трансформацій*: мат-ли II конф. молодих науковців, м. Київ, 25 травня 2019 р. Київ: АПСВТ, 2019. С. 72-73.

176. Ярошенко А.А. Чому ми не знайомі з феміністичною соціальною роботою в Україні? *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: мат-ли міжн. наук. конф., м. Дніпро, 29-30 березня 2019 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. Ч. 2. С. 157-158.

177. Ярошенко А.А. Шкідливі версії мужності та сталий розвиток: відмова як умова? *Забезпечення сталого розвитку в умовах глобалізаційних трансформацій*: мат-ли конф. молодих науковців, м. Київ, 26 травня 2018 р. Київ: АПСВТ, 2018. С. 86-87.

178. Ярошенко А.А., Семигіна Т.В. Гендерні континууми і їхній потенціал для розвитку соціальної роботи у ВІЛ-сервісі. *Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій*: мат-ли II Всеукр. наук. конф., м. Дніпро, 26-27 жовтня 2018 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2018. Ч. 2. С. 79-81.

179. Ярошенко А.А., Семигіна Т.В. Розпізнати нерівність: гендерний аналіз навчальних матеріалів у соціальній роботі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. 2019. Вип. 32. С. 183-198.

180. Ярошенко А.А., Семигіна Т.В. Феміністична соціальна робота як професійне інвестування в жіночу солідарність. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 1. С. 13-29.

181. Ярская-Смирнова Е.Р. Гендер в дискурсе социальной работы: анализ учебной литературы. *Женщина в российском обществе*. 2006. № 3. С. 17-32.

182. Ярская-Смирнова Е. Неравенство или мультикультурализм? *Высшее образование в России*. 2001. № 4. С. 102-110.

183. Ярская-Смирнова Е.Р. Скрытый учебный план как традиция социологических исследований. *Меняющаяся молодежь в меняющемся*

мире: невидимая повседневность / под ред. Е. Омельченко, Н. Гончаровой. Ульяновск: Изд-во Ульян. гос. ун-та, 2006. С. 95-204.

184. Ярская-Смирнова Е. Социальная работа: гендерный анализ учебной литературы. *Высшее образование в России*. 2004. № 10. С. 127-142.

185. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. Гендер и этничность в учебниках по социальной работе и социальной политике. *Социологические исследования*. 2006. № 5. С. 117-126.

186. Ярская-Смирнова Е.Р., Романов П.В. Феноменология профессионализма: практическое знание в социальной работе. *Человек. Сообщество. Управление*. 2006. № 2. С. 35-50.

187. A guide for gender equality in teacher education policy and practices / UNESCO. Paris: UNESCO, 2015. 111 p.

188. Adolescent boys and young men: engaging them as supporters of gender equality and health and understanding their vulnerabilities. Washington, D.C.: Promundo. New York: UNFPA, 2016. 88 p.

189. Advancing gender equality at every level: here's how you can help. *The equality institute*. 6 March 2020. URL: <http://www.equalityinstitute.org/blog/advancing-gender-equality-at-every-level-here-s-how-you-can-help> (Last accessed: 05.03.2021).

190. Agenda for accelerated country action for women, girls, gender equality and HIV: operational plan for the UNAIDS action framework. Geneva: UNAIDS, 2010. 28 p.

191. Alsubaie M.A. Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of education and practice*. 2015. Vol. 6. No. 33. P. 125-128.

192. Baehr A.R. Liberal feminism. *The Stanford encyclopedia of philosophy* / ed. by E. Zalta. Fall 2018 edition. URL: <http://plato.stanford.edu/archives/win2013/entries/feminism-liberal> (Last accessed: 05.03.2021).

193. Baxter P.E., Jack S.M. Qualitative case study methodology: study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*. Vol. 13. No. 4. P. 544-559.

194. Bem S.L. The measurement of psychological androgyny. *Journal of consulting and clinical psychology*. 1974. Vol. 42. No. 2. P. 155-162.
195. Bilic S. Researching minority culture women's standpoint and experiences of rights. *University of South Australia*. 2012. URL: <http://unisa.edu.au/siteassets/episerver-6-files/documents/eass/mnm/csaa-proceedings/bilic.pdf> (Last accessed: 05.03.2021).
196. Blickhäuser A., Von Bargen H. Fit for gender mainstreaming. Berlin, 2007. URL: [http://www.fit-for-gender.org/toolbox/toolboxEN/Downloads/5.%20Materials/Engl_PDFsMaterials/5.1%20\(2\).pdf](http://www.fit-for-gender.org/toolbox/toolboxEN/Downloads/5.%20Materials/Engl_PDFsMaterials/5.1%20(2).pdf) (Last accessed: 05.03.2021).
197. Brandwein R. Feminist thought structure: an alternative paradigm of social change for social justice. *Toward social and economic justice* / eds. by D. Gil & E. Gil. Cambridge: Schenkman, 1985. P. 167-182.
198. Canella G., Lincoln Y. Predatory vs. dialogic ethics: constructing an illusion or ethical practice as the core of research methods. *Qualitative inquiry*. 2007. Vol. 13. Iss. 3. P. 315-335.
199. Case studies. *The University of Edinburgh, School of social and political science*. URL: http://www.socialwork.ed.ac.uk/study/undergraduate/case_studies (дата звернення: 05.03.2020).
200. Charter M.L., Mogro-Wilson C. Feminist attitudes and ideologies: an examination of a Northeastern US MSW program. *Social work education*. 2018. Vol. 37. Iss. 2. P. 139-156.
201. Cherlin A. Demographic trends in the United States: a review of research in the 2000s. *Journal of marriage and family*. 2010. Vol. 72. No. 3. P. 403-419.
202. Chodorow N. The reproduction of mothering: psychoanalysis and the sociology of gender. Berkeley, Los Angeles, London: University of California Press, 1999. 283 p.
203. Collins B. Defining feminist social work. *Social work*. 1986. Vol. 31. No. 3. P. 214-219.

204. Concepts and definitions. *UN Women*. URL: <http://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm> (Last accessed: 05.03.2021).

205. Cott N.F. What's in a name? The limits of «social feminism»; or, expanding the vocabulary of women's history. *Journal of American history*. 1989. Vol. 76. Iss. 3. P. 809-829.

206. DeCarlo M. Scientific inquiry in social work. 2018. URL: <http://scientificinquiryinsocialwork.pressbooks.com> (Last accessed: 05.03.2021).

207. Dominelli L. Feminist social work theory and practice. Houndmills, Basingstoke, New York: Palgrave, 2002. 203 p.

208. Dominelli L, McLeod E. Feminist social work. Houndmills, Basingstoke, London: Macmillan education Ltd., 1989. 202 p.

209. Dvoriak S., Karagodina O., Semigina T. Gender competences of social work students: do we need a transformative approach? *Social work and education*. 2020. Vol. 7. No 3. P. 279-288.

210. Dyer S., Hurd F. Changing perceptions about feminists and (still not) claiming a feminist identity. *Gender and education*. 2018. Vol. 30. Iss. 4. P. 435-449.

211. Educational policy and accreditation standards. *Council on social work education*. 2012. 16 p.

212. Effective gender equality training: analysing the preconditions and success factors: main findings / European institute for gender equality. Vilnius, 2014. 17 p.

213. Eyal-Lubling R., Krumer-Nevo M. Feminist social work: practice and theory of practice. *Social work*. 2016. Vol. 61. Iss. 3. P. 245-254.

214. Ferguson H. How social workers reflect in action and when and why they don't: the possibilities and limits to reflective practice in social work. *Social work education*. 2018. Vol. 37. Iss. 4. P. 415-427.

215. Ferrance E. Action research. Northeast and Islands regional educational laboratory at Brown University. Providence: The education alliance, 2000. 33 p.

216. Fiske S.T., Xu J, Cuddy A.C., Glick P. (Dis)respecting versus (dis)liking: status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth. *Journal of social issues*. 1999. Vol. 55. No. 3. P. 473-489.

217. Fraser N. Power, discourse, and gender in contemporary social theory. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1989. 202 p.

218. Freeman M. Beyond women's issues: feminism and social work. *Affilia*. 1990. Vol. 5. Iss. 2. P. 136-151.

219. Gates G., Badgett M.V.L., Macomber J.E., Chambers K. Adoption and foster care by gay and lesbian parents in the United States / California center for population research on-line working paper series. *eScholarship*. 2007. URL: <http://escholarship.org/uc/item/3484484b> (Last accessed: 05.03.2021).

220. Gender analysis toolkit. *Queensland government office for women*. 2018. URL: <http://www.cyjma.qld.gov.au/resources/dcsyw/women/gender-analysis-toolkit/gender-analysis-toolkit.pdf> (Last accessed: 05.03.2021).

221. Gender assessment tool: towards a gender-transformative HIV response. Geneva: UNAIDS, 2014. 41 p.

222. Gender awareness-raising. *European institute for gender equality*. URL: <http://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/methods-tools/gender-awareness-raising> (Last accessed: 05.03.2021).

223. Gender competence. *GenderKompetenzZentrum*. URL: <http://www.genderkompetenz.info/eng/gender-competence-2003-2010/gendercompetence/index.html> (Last accessed: 05.03.2021).

224. Gender-sensitivity: a training manual for sensitizing education managers, curriculum and material developers and media professionals to gender concerns / UNESCO. Paris: UNESCO, 2004. 201 p.

225. Gentile L., Ballou M., Roffman E., Ritchie J. Supervision for social change: a feminist ecological perspective. *Women & Therapy*. 2010. Vol. 33. No. 1-2. P. 140-151.

226. Glick P., Fiske S. The ambivalent sexism inventory: differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*. 1996. Vol. 70. No. 3. 491-512.

227. Global agenda for social work and social development: first report – promoting social and economic equalities. *International social work*. No. 57(S4). P. 3-16.

228. Global agenda for social work and social development: third report. Promoting community and environmental sustainability / IASSW, ICSW, IFSW; ed. by D.N. Jones. Rheinfelden: IFSW, 2018. 258 p.

229. Global gender gap report 2020. Geneva: World economic forum, 2019. 370 p.

230. Glossary on gender-related terms. *OSCE*. May 2006. URL: <http://www.osce.org/files/f/documents/1/2/26397.pdf> (Last accessed: 05.03.2021).

231. Goodrich T.J., Rampage C., Ellman B., Halstead K. Feminist family therapy: a casebook. New York: W.W. Norton, 1988. 200 p.

232. Gorey K.M. The effectiveness of feminist social work methods: an integrative review. *Journal of social service research*. 2002. Vol. 29. Iss. 1. P. 37-55.

233. Green P. The feminist consciousness. *The sociological quarterly*. Vol. 20. No. 3. P. 359-374.

234. Gupta G.R. Gender, sexuality, and HIV/AIDS: the what, the why, and the how. *Canadian HIV/AIDS policy and law review*. 2000. Vol. 5. No. 4. P. 86-93.

235. Hanmer J., Statham D. Women and social work: towards a woman-centred practice. 2nd ed. London: Palgrave, 1999. 192 p.

236. Harding S. Rethinking standpoint epistemology: what is «strong objectivity?». *The centennial review*. Vol. 36. No. 3. P. 437-470.

237. Health across the gender spectrum. *Coursera*. URL: <http://www.coursera.org/learn/health-gender-spectrum> (Last accessed: 05.03.2021).

238. Healy K. Participatory action research and social work: a critical appraisal. *International social work*. 2016. Vol. 44. Iss. 1. P. 93-105.

239. Hicks S. Social work and gender: an argument for practical accounts. *Qualitative social work*. 2015. Vol. 14. No. 4. P. 471-487.

240. Hick S.F., Furlotte C.R. Mindfulness and social justice approaches: bridging the mind and society in social work practice. *Canadian social work review*. 2009. Vol. 26. No. 1. P. 5-24.

241. Hill T.E. How clinicians make (or avoid) moral judgments of patients: implications of the evidence for relationships and research. *Philosophy, ethics, and humanities in medicine: PEHM*. 2010. Vol. 5. Iss. 11. URL: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2914676> (Last accessed: 05.03.2021).

242. HIV/AIDS and gender relations: men have yet to take it seriously / B. Egerö et al.; Sida, Lund University. Stockholm: Sida, Department for democracy and social development, 2006. 27 p.

243. Hooks B. *Feminism is for everybody: passionate politics*. New York: Routledge, 2015. 138 p.

244. Hooks B. *Teaching to transgress: education as the practice of freedom*. New York, London: Routledge, 1994. 216 p.

245. Horkheimer M. *Critical theory: selected essays*. New York: Continuum, 1975. 312 p.

246. Houck F., Silva R., Rottach E. Integrating gender and gender-based violence into HIV programs: workshop report. 21-23 February 2012, Maputo, Mozambique. Washington, DC: Futures group, Health policy project, 2012. 20 p.

247. Hyde C.A. Feminist social work practice. *Encyclopedia of social work*. June 2013. URL: <http://oxfordre.com/socialwork/view/10.1093/acrefore/>

9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-151 (Last accessed: 05.03.2021).

248. Important concepts underlying gender mainstreaming. *UN Women*. August 2001. URL: <http://www.un.org/womenwatch/osagi/pdf/factsheet2.pdf> (Last accessed: 05.03.2021).

249. Institutional transformation: gender mainstreaming toolkit / European institute for gender equality. Luxembourg: Publications office of the European Union, 2016. 66 p.

250. Institutional transformation. Step 9: Developing gender equality competence. *European institute for gender equality*. URL: <http://eige.europa.eu/gender-mainstreaming/toolkits/gender-institutional-transformation/step-9-developing-gender-equality-competence> (Last accessed: 05.03.2021).

251. It's pronounced metrosexual: official website of Sam Killermann. 2020. URL: <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/edugraphics> (Last accessed: 05.03.2021).

252. Josephson J., Burack C. The political ideology of the neo-traditional family. *Journal of political ideologies*. 1998. Vol. 3. Iss. 2. P. 213-231.

253. Kay N.S. Self-Awareness in personal transformation / ed. by J. Neal. Handbook of personal and organizational transformation. Springer, Cham. 2017. URL: http://doi.org/10.1007/978-3-319-29587-9_22-1 (Last accessed: 05.03.2021).

254. Kemp S.P., Brandwein R. Feminisms and social work in the United States: an intertwined history. *Journal of women and social work*. 2010. Vol. 25. No. 4. P. 341-364.

255. Knowles M. The adult learner: a neglected species. Houston: Gulf publishing company, 1973. 207 p.

256. Kosberg J. Heterosexual males: a group forgotten by the profession of social work. *The journal of sociology and social welfare*. Vol. 29(3). P. 51-70.

257. Kraft J.M., Wilkins K.G., Morales G.J., Widyono M., Middlestadt S.E. An evidence review of gender-integrated interventions in reproductive and maternal-child health. *Journal of health communication*. 2014. No. 19. Suppl. 1 (sup. 1). P. 122-141.

258. Krivoshchekov V.S., Gulevich O.A., Lyubkina A.S. Hostile and benevolent attitudes toward men: psychometric properties of the russian version of the ambivalence toward men inventory. *Psychology. Journal of the higher school of economics*. 2018. Vol. 15. № 3. P. 427-446.

259. Kulkarni S., Kennedy A., Lewis C. Using a risk and resilience framework and feminist theory to guide social work interventions with adolescent mothers. *Families in society: the journal of contemporary social service*. 2010. Vol. 91. Iss. 3. P. 217-224.

260. Law S. Empowering health workers to provide gender-competent family planning services. *The frontline health workers coalition*. 24 August 2018. URL: <http://www.frontlinehealthworkers.org/blog/empowering-health-workers-provide-gender-competent-family-planning-services#knowledge> (Last accessed: 05.03.2021).

261. Leskošek V. Introduction. *Teaching gender in social work* / ed. by V. Leskošek. Utrecht: ZuidamUithof Drukkerijen, 2009. P. 9-13.

262. Leskošek V. Teaching on the body and violence against women. *Teaching gender in social work* / ed. by V. Leskošek. Utrecht: ZuidamUithof Drukkerijen, 2009. P. 87-106.

263. Leslie L.A., Clossick M.L. Changing set: teaching family therapy from a feminist perspective. *Family relations*. 1992. Vol. 41. No. 3. P. 256-263.

264. Lønnå E. Waves in the history of feminism. *Crossing borders: re-mapping women's movements at the turn of the 21st Century* / eds. by H.R. Christensen, A. Saarinen, B. Halsaa. Odense: University press of Southern Denmark, 2004. P. 41-58.

265. Louise-Lawrence J. Feminist pedagogy in action: reflections from the front line of feminist activism – the feminist classroom. *Enhancing learning in the social sciences*. 2014. Vol. 6. Iss. 1. P. 29-41.

266. McKee N., Bertrand J.T., Becker-Benton A. Strategic communication in the HIV/AIDS epidemic. Thousand Oaks: Sage publications, 2004. 351 p.

267. McNiff J. Action research: principles and practice. 3rd edition. London, New York: Routledge, 2013. 240 p.

268. McPhail B.A. Setting the record straight: social work is not a female-dominated profession. *Social work*. 2004. Vol. 49(2). P. 323-326.

269. Men, masculinities, and changing power: a discussion paper on engaging men in gender equality from Beijing 1995 to 2015. MenEngage Alliance, UN Women, UNFPA, 2014. 58 p.

270. Messina R., D'Amore S. Adoption by lesbians and gay men in Europe: Challenges and barriers on the journey to adoption. *Adoption quarterly*. 2018. Vol. 21. Iss. 2. P. 59-81.

271. Norman J., Wheeler B. Gender-sensitive social work practice: a model for education. *Journal of social work education*. 1996. Vol. 32(2). P. 203-213.

272. Oliver C. Making strengths-based practice work in child protection: frontline perspectives. *The University of British Columbia*. 2014. URL: <http://hdl.handle.net/2429/46176> (Last accessed: 05.03.2021).

273. Orme J. Feminist social work. *Social work: themes, issues and critical debates* / eds. by R. Adams, L. Dominelli, M. Payne, J. Campling. London: Palgrave, 1998. P. 218-228.

274. Pedulla D., Thébaud S. Can we finish the revolution? Gender, work-family ideals, and institutional constraint. *American sociological review*. 2015. Vol. 80. No. 1. P. 116-139.

275. Pettit J. Learning to do action research for social change. *International journal of communication*. 2010. Vol. 4. P. 820-827.

276. Piper J., Treyger S. Power, privilege, and ethics. *Ethics and professional issues in couple and family therapy* / ed. by L. Hecker. New York: Routledge / Taylor & Francis group, 2010. P. 71-87.

277. PRIDE book / Child welfare league of America; eds. by M.E. Polowy, B. Spring. Arlington: Illinois department of children and family services, 2009. 444 p.

278. Progress of the world's women 2019-2020: families in a changing world / UN Women. 2019. 288 p.

279. Promoting gender equality through textbooks: a methodological guide / UNESCO. Paris: UNESCO, 2009. 98 p.

280. Rollero C., Glick P., Tartaglia S. Psychometric properties of short versions of the ambivalent sexism inventory and ambivalence toward men inventory. *TPM – testing, psychometrics, methodology in applied psychology*. 2014. Vol. 21. No 2. P. 149-159.

281. Sanchez-Flores M.J. Mindfulness and complex identities in equity training: a pilot study. *European review of applied sociology*. 2017. № 10(14). P. 20-33.

282. Santillán D. et al. To be (gender aware) or not to be (gender blind); that is the question! / Global health mini-university. Washington, D.C.: USAID, 2014. 14 p.

283. Satka M., Moilanen J. The roots of the social work profession as a resource in the dialogical teaching of gender. *Teaching gender in social work* / ed. by V. Leskošek. Utrecht, 2009. P. 35-58.

284. Saulnier C.F. Incorporating feminist theory into social work practice: group work examples. *Social work with groups*. 2000. Vol. 23. Iss. 1. P. 5-29.

285. Schofield G., Cossar J., Ward E., Larsson B., Belderson P. Providing a secure base for LGBTQ young people in foster care: the role of foster carers. *Child & family social work*. 2019. Vol. 24. Iss. 3. P. 372-381.

286. Schon D. Reflective practitioner. New York: Basic books, 1983. 374 p.

287. Scourfield J. Gender and child welfare in society: introduction to some key concepts. In: Featherstone B., Hooper C-A., Scourfield J., Taylor J. Gender and child welfare in society. Chichester: Wiley-Blackwell, 2010. P. 1-25.

288. Shamir B., House R.J., Arthur M.B. The motivational effects of charismatic leadership: a self-concept based theory. *Organization science*. Vol. 4. No. 4. P. 577-594.

289. Skehill C. An integrative approach to teaching gender and social work. *Teaching gender in social work* / ed. by V. Leskošek. Utrecht, 2009. P. 15-33.

290. Smith M. Resilience and joy in social work. *University of the Fraser Valley*. 2014. URL: <http://ufv.arcabc.ca/islandora/object/ufv:326/datastream/PDF/download> (Last accessed: 05.03.2021).

291. Sobočan A.M., Bertotti T., Strom-Gottfried K. Ethical considerations in social work research. *European journal of social work*. 2019. Vol. 22. Iss. 5. P. 805-818.

292. Social work beyond borders: the importance of relationships / IFSW; ed. by R. Stark. Rheinfelden: IFSW, 2019. 145 p.

293. Sosulski M. Developing a standpoint practice method with cases: authority, subjectivity, reflection. *Affilia: journal of women and social work*. 2009. Vol. 24. Iss. 3. URL: <http://doi.org/10.1177%2F0886109909337375> (Last accessed: 05.03.2021).

294. Stringer E. Action research. 4th ed. London: Sage publications, 2014. 328 p.

295. Swigonski M. The logic of feminist standpoint theory for social work research. *Social work*. 1994. Vol. 39. Iss. 4. P. 387-393.

296. Swim J., Aikin K., Hall W., Hunter B. Sexism and racism: old-fashioned and modern prejudices. *Journal of personality and social psychology*. 1995. Vol. 68. Iss. 2. P. 199-214.

297. Takala T., Aaltio I. Charismatic leadership and ethics from gender perspective. *Electronic journal of business ethics and organization studies*. 2007.

Vol. 12. No. 2. URL: http://ejbo.jyu.fi/articles/0901_6.html (Last accessed: 05.03.2021).

298. Tereškinas A. Between the egalitarian and neotraditional family: gender attitudes and values in contemporary Lithuania. *Culture and society: journal of social research*. Kaunas: Vytauto Didžiojo universiteto leidykla. 2010. Nr. 1(1).

299. The gender integration continuum: training session user's guide / Updated by E. Neason; Population reference bureau, U.S. Agency for international development. Washington, D. C.: PRB, 2017. 28 p.

300. The IASSW statement on social work research / International association of schools of social work. 2014. URL: <http://www.iasw-aiets.org/the-iasw-statement-on-social-work-research-july-2014> (Last accessed: 05.03.2021).

301. The Oxfam gender training manual / S. Williams, J. Seed, A. Mwau. Oxford: Oxfam, 1994. 634 p.

302. Tokárová A. Educology and gender studies in the undergraduate and further education in social work: presentation. *Challenges and trends in education in social work – international scientific conference*. 26-27 April 2012. URL: <http://www.socialniproace.cz/soubory/A.%20Tokarova%20-%20EN.pdf> (дата звернення: 05.03.2020).

303. Toward a more feminist United Nations. Washington: International center for research on women, 2016. 12 p.

304. Transforming our world: the 2030 agenda for sustainable development / The General Assembly of the United Nations. *SDGs in Ukraine*. 21 October 2015. URL: <http://sdg.org.ua/images/Agenda2030.pdf> (дата звернення: 05.03.2021).

305. Valentich M. Feminist social work in Canada: then and now. *Socijalne teme*. 2015. Vol. 1. No. 2. P. 67-90.

306. Valentich M., Gripton J. Ideological perspectives on sexual assault of women: implications for social work. *Social service review*. 1984. Vol. 58. Iss. 3. P. 448-461.

307. Van Breda A. Resilience assessments in social work: the case of the SA department of defence. *Social Work / Maatskaplike Werk*. 2011. Vol. 47. № 1. URL: <http://socialwork.journals.ac.za/pub/article/view/139> (дата звернення: 05.03.2021).

308. Watkins M., Kaplan S., Brief A., Shull A., Dietz J., Mansfield M., Cohen R. Does it pay to be a sexist? The relationship between modern sexism and career outcomes. *Journal of vocational behavior*. Vol. 69. Iss. 3. P. 524-537.

309. Webb L., Walker K., Bollis T. Feminist pedagogy in the teaching of research methods. *International journal of social research methodology*. 2004. Vol. 7. Iss. 5. P. 415-428.

310. Werner-Wilson R.J., Zimmerman T.S., Daniels K. et al. Is therapeutic alliance influenced by a feminist approach to therapy? *Contemporary family therapy*. 1999. Vol. 21. P. 545-550.

311. Yaroshenko A., Semigina T. Gender issues in social work trainings: ideas for Ukraine. *Development of modern technologies and scientific potential of the world: coll. of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with materials of the international scientific-practical conf., London, 29 July 2019*. London: NGO «European scientific platform», 2019. Vol. 4. P. 9-11.

312. Zaviršek D. Teaching gender through diagnosis in social work. *Teaching gender in social work / ed. by V. Leskošek*. Utrecht: ZuidamUithof Drukkerijen, 2009. P. 107-125.

ДОДАТКИ

Додаток А

Список публікацій здобувачки за темою дисертації

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Ярошенко А.А. Гендерні упередження кандидатів у замісні батьки: старі нові стереотипи? *Pedagogical concept and its features, social work and linguology: collective scientific monograph / ed. by V. Shneider. 1st ed. Dallas: Primedia eLaunch LLC, 2020. P. 33-33.*

2. Семигіна Т.В., Ярошенко А.А. Гендерні аспекти сучасної соціальної роботи: практика й освіта. *Paradigms of the modern educational process: opportunities and challenges for society: collective scientific monograph / ed. by V. Shneider. 1st ed. Dallas: Primedia eLaunch LLC, 2019. P. 78-86.* (Опрацювання результатів).

3. Ярошенко А.А. Від стереотипів до різноманіття: гендерний аналіз програми підготовки замісних батьків. *Path of science. 2020. № 6(6). P. 7001-7016.*

4. Ярошенко А.А. Замісна сім'я: від мотивації до успішного виховання дітей. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Ушинського. 2020. №. 1(130). С. 162-171.*

5. Ярошенко А.А. Соціальна робота і вивчення гендерних питань у просторі рефлексивних практик. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2019. № 18. С. 160-165.*

6. Ярошенко А.А., Семигіна Т.В. Розпізнати нерівність: гендерний аналіз навчальних матеріалів у соціальній роботі. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Серія*

соціально-педагогічна. 2019. Вип. 32. С. 183-198. (Опрацювання результатів).

Наукові праці, які засвідчують апробацію матеріалів дисертації:

7. Ярошенко А.А., Семигіна Т.В. Феміністична соціальна робота як професійне інвестування в жіночу солідарність. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2019. № 1. С. 13-29. (Опрацювання результатів).

8. Ярошенко А.А. Жінки та ВІЛ: гендерні лінзи здоров'я. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*. 2018. № 2. С. 39-54.

9. Ярошенко А.А. «Голова і шия»: гендерні аспекти бачення моделі сім'ї кандидатами у замісні батьки. *Paradigmatic view on the concept of world science: collection of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with proceedings of the international scientific and practical conference, Toronto, 21 August 2020. Toronto: European scientific platform, 2020. Vol. 2. P. 36-40.*

10. Ярошенко А.А. От формального равноправия к реальному равенству. *Проблемы социально-ориентированного инновационного развития белорусского общества и профсоюзы: м-лы XXIII межд. науч.-практ. конф., г. Гомель, 8 февраля 2019 г. Гомель: ОДО «Центр оперативной печати», 2019. С.131.*

11. Ярошенко А.А. Соціальна робота: подолання гендерного розриву. *Соціальна робота і сучасність: теорія та практика вирішення проблем учасників і постраждалих у збройних конфліктах: мат-ли ІХ міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 28 березня 2019 р. Київ: ТОВ НВП «Інтерсервіс», 2019. С. 215-217.*

12. Ярошенко А.А. Феміністична соціальна робота: сестринство і соціальна практика. *Соціальна робота та розвиток мереж соціальної підтримки: конф. молодих науковців, м. Київ, 6 лютого 2019 р. Київ: НаУКМА, 2019. С. 103-106.*

13. Ярошенко А. Чи можуть навчальні матеріали у соціальній роботі сприяти гендерній рівності? *Забезпечення сталого розвитку в умовах глобалізаційних трансформацій*: мат-ли II конф. молодих науковців, м. Київ, 25 травня 2019 р. Київ: АПСВТ, 2019. С. 72-73.

14. Ярошенко А.А. Чому ми не знайомі з феміністичною соціальною роботою в Україні? *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку*: мат-ли міжн. наук. конф., м. Дніпро, 29-30 березня 2019 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2019. Ч. 2. С. 157-158.

15. Ярошенко А.А. Шкідливі версії мужності та сталий розвиток: відмова як умова? *Забезпечення сталого розвитку в умовах глобалізаційних трансформацій*: мат-ли конф. молодих науковців, м. Київ, 26 травня 2018 р. Київ: АПСВТ, 2018. С. 86-87.

16. Ярошенко А.А., Семигіна Т.В. Гендерні континууми і їхній потенціал для розвитку соціальної роботи у ВІЛ-сервісі. *Освіта і наука в умовах глобальних трансформацій*: мат-ли II Всеукр. наук. конф., м. Дніпро, 26-27 жовтня 2018 р. Дніпро: СПД «Охотнік», 2018. Ч. 2. С. 79-81. (Опрацювання результатів).

17. Семигіна Т.В., Ярошенко А.А. Гендерна компетентність соціальних працівників: науковий дискурс. *Tendenze attuali della moderna ricerca scientifica: der Sammlung wissenschaftlicher Arbeiten «ΛΟΓΟΣ» zu den Materialien der internationalen wissenschaftlich-praktischen Konferenz, Stuttgart, 5 Juni 2020. Stuttgart: Europäische Wissenschaftsplattform, 2020. B. 2. S. 32-33.* (Опрацювання результатів).

18. Yaroshenko A., Semigina T. Gender issues in social work trainings: ideas for Ukraine. *Development of modern technologies and scientific potential of the world: coll. of scientific papers «ΛΟΓΟΣ» with materials of the international scientific-practical conf., London, 29 July 2019. London: NGO «European scientific platform», 2019. Vol. 4. P. 9-11.* (Опрацювання результатів).

Додаток Б

Інструментарій дослідження

Нижче наведено ряд тверджень, які стосуються чоловіків і жінок та їхніх відносин у сучасному суспільстві. Будь ласка, вкажіть, якою мірою ви згодні або не згодні з кожним твердженням, використовуючи шкалу від 0 – «повністю не згоден/-на» до 5 – «повністю згоден/-на», де:

0 – «повністю не згоден/-на», 1 – «не згоден/-на», 2 – «скоріше не згоден/-на»,
3 – «скоріше згоден/-на», 4 – «згоден/-на», 5 – «повністю згоден/-на».

01	Більшість жінок володіють такою душевною чистотою, яку мають лише небагато чоловіків.	0	1	2	3	4	5
02	Жінки повинні бути оточені турботою й захистом чоловіків.	0	1	2	3	4	5
03	Жінки прагнуть отримати більше влади у суспільстві шляхом контролю над чоловіками.	0	1	2	3	4	5
04	У кожного чоловіка повинна бути жінка, яку він кохає.	0	1	2	3	4	5
05	Життя чоловіків неповноцінне без жінок.	0	1	2	3	4	5
06	Жінки перебільшують проблеми, з якими стикаються на роботі.	0	1	2	3	4	5
07	Як тільки чоловік пов'язує своє життя з жінкою, вона зазвичай намагається посадити його на «короткий ланцюг».	0	1	2	3	4	5
08	Коли жінки програють чоловікам у чесній конкуренції, вони зазвичай скаржаться на дискримінацію.	0	1	2	3	4	5
09	Багато жінок розважаються тим, що спокушають чоловіків, здаючись сексуально доступними, а потім відкидають їхні залицяння.	0	1	2	3	4	5
10	Жінки більше за чоловіків схильні дотримуватися моральних норм.	0	1	2	3	4	5
11	Чоловіки повинні бути готові в дечому собі відмовити заради фінансового забезпечення жінок.	0	1	2	3	4	5
12	Феміністки висувають невиправдані вимоги до чоловіків.	0	1	2	3	4	5

Рис. Б.1. Бланк-опитувальник для оцінювання амбівалентного сексизму по відношенню до жінок П. Гліка і С. Фіск (1996, 2014)

Нижче наведено ряд тверджень, які стосуються чоловіків і жінок та їхніх відносин у сучасному суспільстві. Будь ласка, вкажіть, якою мірою ви згодні або не згодні з кожним твердженням, використовуючи шкалу від 0 – «повністю не згоден/-на» до 5 – «повністю згоден/-на», де:

0 – «повністю не згоден/-на», 1 – «не згоден/-на», 2 – «скоріше не згоден/-на»,
3 – «скоріше згоден/-на», 4 – «згоден/-на», 5 – «повністю згоден/-на».

01	Навіть якщо в парі обидва партнери працюють, вдома переважно жінка повинна займатися хатньою роботою і піклуватися про чоловіка.	0	1	2	3	4	5
02	Чоловіки зазвичай намагаються домінувати у спілкуванні з жінками.	0	1	2	3	4	5
03	Кожна жінка потребує чоловіка, який буде її плекати.	0	1	2	3	4	5
04	Жінка ніколи не буде по-справжньому задоволена життям, якщо у неї немає серйозних довготривалих стосунків із чоловіком.	0	1	2	3	4	5
05	Коли чоловіки хворіють, вони поведуться неначе діти.	0	1	2	3	4	5
06	Чоловіки завжди будуть боротися за те, щоб отримати більше влади у суспільстві, ніж жінки.	0	1	2	3	4	5
07	Одним із головних обов'язків чоловіків є фінансове забезпечення жінок.	0	1	2	3	4	5
08	Навіть чоловіки, які вважаються чутливими до питань прав жінок, насправді вдома прагнуть традиційного типу відносин, коли жінка виконує більшу частину хатньої роботи і доглядає за дітьми.	0	1	2	3	4	5
09	Чоловіки більше за жінок готові наражатися на небезпеку, щоб захистити інших.	0	1	2	3	4	5
10	Чоловіки можуть загубитися в цьому світі без настанов жінок.	0	1	2	3	4	5
11	Чоловіки більш схильні до ризику в порівнянні з жінками.	0	1	2	3	4	5
12	Більшість чоловіків виказують знаки уваги сексуального характеру або домагаються жінок, як тільки опиняються у ситуації влади над ними.	0	1	2	3	4	5

Рис. Б.2. Бланк-опитувальник для оцінювання амбівалентного сексизму по відношенню до чоловіків П. Гліка і С. Фіск (1996, 2014)

Таблиця Б.1

**Обробка результатів опитування з використанням опитувальника
амбівалентного сексизму П. Гліка і С. Фіск (1996, 2014)**

Шкала ASI		
Код	Вид сексизму	№ питання
1 Н	Ворожий сексизм (Hostile sexism)	3, 6, 7, 8, 9, 12
2 В	Доброзичливий сексизм (Benevolent sexism)	1, 2, 4, 5, 10, 11
	2-1 В (Р) Доброзичливий сексизм/протекційний патерналізм (Benevolent sexism/Protective paternalism)	2, 11
	2-2 В (G) Доброзичливий сексизм/комплементарна гендерна диференціація (Benevolent sexism/Complementary gender differentiation)	1, 10
	2-3 В (I) Доброзичливий сексизм/гетеросексуальна близькість (Benevolent sexism/Heterosexual intimacy)	4, 5
Шкала АМІ		
Вид сексизму		
1 Н	Ворожість щодо чоловіків (Hostility toward men)	2, 5, 6, 8, 10, 12
	1-Н (Р) Ворожість щодо чоловіків/образливий патерналізм (Hostility toward men/Resentment of paternalism)	6, 8
	1-Н (G) Ворожість щодо чоловіків/компенсаторна гендерна диференціація (Hostility toward men/Compensatory gender differentiation)	5, 10
	1 Н (I) Ворожість щодо чоловіків/гетеросексуальна ворожість (Hostility toward men/Heterosexual hostility)	2, 12
2 В	Доброзичливість щодо чоловіків (Benevolence toward men)	1, 3, 4, 7, 9, 11
	2-1 В (M) Доброзичливість щодо чоловіків/матерналізм (Benevolence toward men/Maternalism)	1, 7
	2-2 В (G) Доброзичливість щодо чоловіків/комплементарна гендерна диференціація (Benevolence toward men/Complementary gender differentiation)	9, 11
	2-3 В (I) Доброзичливість щодо чоловіків/гетеросексуальна близькість (Benevolence toward men/Heterosexual intimacy)	3,4

Нижче наводиться ряд характеристик жінок і чоловіків. Оцініть, будь ласка, наявність (чи відсутність) у більшості **ЖІНОК** названих нижче якостей. Якщо «так», то поставте «плюс», якщо «ні» – мінус»

01	Впевнена у собі	31	Легко приймає рішення
02	Поступлива	32	Жаліслива до інших
03	Готова допомогти	33	Щира
04	Захищає власні переконання	34	Самодостатня
05	Життєрадісна	35	Прагне утішити
06	Має мінливий настрій	36	Марнославна
07	Незалежна	37	Владна
08	Сором'язлива	38	Розмовляє м'яким голосом
09	Сумлінна	39	Приваблива
10	Спортивна	40	Чоловічна
11	Ласкава	41	Сердечна
12	Артистична	42	Серйозна
13	Наполеглива	43	Обстоює свою позицію
14	Схильна лестити	44	Ніжна
15	Щаслива	45	Доброзичлива
16	Сильна як особистість	46	Агресивна
17	Віддана	47	Довірлива
18	Непередбачувана	48	Неорганізована
19	Вольова	49	Виступає лідеркою
20	Жіночна	50	По-дитячому безпосередня
21	Надійна	51	Легко пристосовується
22	Аналітична за складом розуму	52	Спирається на особисті інтереси
23	Співчутлива	53	Уникає лайливих виразів
24	Ревнива	54	Непоследовна
25	Здібна до лідерства	55	Конкурує з іншими
26	Уважна до потреб інших	56	Любить дітей
27	Правдива	57	Тактовна
28	Готова ризикувати	58	Амбітна
29	Чуйна	59	Чемна
30	Замкнута	60	Слідує прийнятним нормам поведінки

Рис. Б.2. Бланк статево-рольового опитувальника С. Бем (1974) у модифікації І. Кльоциної (2003), жіночий варіант

Нижче наводиться ряд характеристик жінок і чоловіків. Оцініть, будь ласка, наявність (чи відсутність) у більшості **ЧОЛОВІКІВ** названих нижче якостей. Якщо «так», то поставте «плюс», якщо «ні» – мінус»

01	Впевнений у собі	31	Легко приймає рішення
02	Поступливий	32	Жалісливий до інших
03	Готовий допомогти	33	Щирий
04	Захищає власні переконання	34	Самодостатній
05	Життєрадісний	35	Прагне утішити
06	Має мінливий настрій	36	Марнославний
07	Незалежний	37	Владний
08	Сором'язливий	38	Розмовляє м'яким голосом
09	Сумлінний	39	Привабливий
10	Спортивний	40	Чоловічний
11	Ласкавий	41	Сердечний
12	Артистичний	42	Серйозний
13	Наполегливий	43	Обстоює свою позицію
14	Схильний лестити	44	Ніжний
15	Щасливий	45	Доброзичливий
16	Сильний як особистість	46	Агресивний
17	Відданий	47	Довірливий
18	Непередбачуваний	48	Неорганізований
19	Вольовий	49	Виступає лідером
20	Жіночний	50	По-дитячому безпосередній
21	Надійний	51	Легко пристосовується
22	Аналітичний за складом розуму	52	Спирається на особисті інтереси
23	Співчутливий	53	Уникає лайливих виразів
24	Ревнивий	54	Непоследовний
25	Здібний до лідерства	55	Конкурує з іншими
26	Уважний до потреб інших	56	Любить дітей
27	Правдивий	57	Тактовний
28	Готовий ризикувати	58	Амбітний
29	Чуйний	59	Чемний
30	Замкнутий	60	Слідує прийнятним нормам поведінки

Рис. Б.2. Бланк статево-рольового опитувальника С. Бем (1974) у модифікації І. Кльоциної (2003), жіночий варіант

Обробка результатів опитування з використанням статевро-рольового опитувальника С. Бем (1974)

Обробка результатів здійснюється таким чином [69; 194]. За кожне співпадіння з ключом за шкалами нараховується 1 бал. Показник фемінності (F), маскулінності (M) і основний індекс IS вираховується згідно формули: $F = (\text{сума балів з фемінності}) : 20$, $M = (\text{сума балів з маскулінності}) : 20$, $IS = (F - M) * 2,322$. Величина індексу, що був отриманий, співвідноситься з такими показниками: *андрогінність* – індекс в межах від -1 до +1; *маскулінність* – індекс менше -1, *яскрава вираженість* – менше -2,025; *фемінність* – індекс більше +1, *яскрава вираженість* – більше +2,025.

Таблиця Б.2

Ключ до розподілу характеристик за шкалами

№	Маскулінність	№	Фемінність
01	Впевнений/-на у собі	02	Поступливий/-ва
04	Захищає власні переконання	05	Життєрадісний/-на
07	Незалежний/-на	08	Сором'язливий/-ва
10	Спортивний/-на	11	Ласкавий/-ва
13	Наполегливий/-ва	14	Схильний/-на лестити
16	Сильний/-на як особистість	17	Відданий/-на
19	Вольовий/-ва	20	Жіночний/-на
22	Аналітичний/-на за складом розуму	23	Співчутливий/-ва
25	Здібний/-на до лідерства	26	Уважний/-на до потреб інших
28	Готовий/-ва ризикувати	29	Чуйний/-на
31	Легко приймає рішення	32	Жалісливий/-ва до інших
34	Самодостатній/-ня	35	Прагне утішити
37	Владний/-на	38	Розмовляє м'яким голосом
40	Чоловічний/-на	41	Сердечний/-на
43	Обстоює свою позицію	44	Ніжний/-на
46	Агресивний/-на	47	Довірливий/-ва
49	Виступає лідером	50	По-дитячому безпосередній/-ня
52	Спирається на особисті інтереси	53	Уникає лайливих виразів
55	Конкурує з іншими	56	Любить дітей
58	Амбітний/-на	59	Чемний/-на

Додаток В

Таблиця В.1

Порівняння середніх за t-критерієм Стьюдента

Порівняння середніх за t-критерієм Стьюдента	1. Стать		2. Вік				
	чол.	жін.	> 25	25-34	35-44	45-54	< 55
	33	50	1	19	43	17	3
IS - Індекс по жінкам	,67	,61	1,04	,72	,61	,58	,46
IS - Індекс по чоловікам	-,70	-,62	-,93	-,93	-,64	-,35	-,74
1 Н	14,58	12,86	13,00	12,37	13,84	13,88	15,00
2 В	20,64	18,52	18,00	16,26	20,02	20,82	21,67
2-1 В (P)	8,12	6,36	8,00	6,42	7,07	7,29	9,33
2-2 В (G)	4,76	4,72	5,00	3,89	4,77	5,47	5,33
2-3 В (I)	7,76	7,44	5,00	5,95	8,19	8,06	7,00
1 Н	15,42	16,90	15,00	15,26	16,40	16,65	20,33
1-Н (P)	5,24	6,30	7,00	5,21	5,88	6,18	8,00
1-Н (G)	5,12	5,90	5,00	5,68	5,47	5,71	6,33
1 Н (I)	5,06	4,70	3,00	4,37	5,05	4,76	6,00
2 В	19,82	17,88	20,00	16,89	19,51	18,00	20,67
2-1 В (M)	5,30	4,62	5,00	4,32	5,09	5,06	4,67
2-2 В (G)	7,48	6,50	7,00	6,79	7,19	5,82	9,33
2-3 В (I)	7,03	6,76	8,00	5,79	7,23	7,12	6,67

Таблиця В.1

Порівняння середніх за t-критерієм Стьюдента (продовження)

Порівняння середніх за t- критерієм Стьюдента	3. Сімейний стан				4. Діти		5. Освіта	
	у шлю- бі	ніколи не перебу- вав/-ла	вді- вель/ вдова	розл.	є	ні	сер.	вищ.
	62	4	6	11	36	47	20	63
IS - Індекс по жінкам	,66	,44	,58	,57	,62	,64	,57	,65
IS - Індекс по чоловікам	-,63	-,87	-,63	-,74	-,56	-,72	-,53	-,69
1 Н	13,71	11,00	15,00	12,73	12,81	14,1	14,55	13,22
2 В	19,56	16,25	24,00	16,82	19,94	18,91	22,60	18,33
2-1 В (Р)	7,05	5,25	8,67	6,91	7,56	6,68	7,90	6,79
2-2 В (G)	4,73	5,25	6,33	3,73	4,94	4,57	6,05	4,32
2-3 В (I)	7,79	5,75	9,00	6,18	7,44	7,66	8,65	7,22
1 Н	16,19	14,50	16,83	17,36	16,56	16,13	19,10	15,43
1-Н (Р)	5,63	5,25	6,83	7,00	5,69	6,02	6,85	5,57
1-Н (G)	5,73	4,50	5,17	5,45	5,81	5,43	6,45	5,32
1 Н (I)	4,84	4,75	4,83	4,91	5,06	4,68	5,80	4,54
2 В	18,76	14,50	22,00	17,73	18,61	18,68	20,85	17,95
2-1 В (М)	4,92	3,75	5,00	5,09	5,03	4,79	5,45	4,71
2-2 В (G)	6,84	6,25	8,00	6,82	6,67	7,06	7,25	6,78
2-3 В (I)	7,00	4,50	9,00	5,82	6,92	6,83	8,15	6,46

Додаток Г

**Результати опитування кандидатів для створення сімейних форм
виховання з використанням статево-рольового опитувальника**

С. Бем (1974)

Таблиця Г.1

**Середні показники індексу IS за соціально-демографічними
характеристиками респондентів**

№	Категорії		IS жінок		IS чоловіків	
			Середн.	Кільк.	Середн.	Кільк.
1	Стать	чоловіча	,67	33	-,70	33
		жіноча	,61	50	-,62	50
2	Вік	до 25	1,04	1	-,93	1
		25-34	,72	19	-,93	19
		35-44	,61	43	-,64	43
		45-54	,58	17	-,35	17
		від 55	,46	3	-,74	3
3	Сімейний стан	у шлюбі	,66	62	-,63	62
		ніколи не перебував/-ла	,44	4	-,87	4
		вдівець/вдова	,58	6	-,63	6
		розлучений/-на	,57	11	-,74	11
4	Наявність дітей	є	,62	36	-,56	36
		немає	,64	47	-,72	47
5	Освіта	середня	,65	5	-,73	5
		середня спеціальна	,54	15	-,47	15
		вища	,64	62	-,69	62
		науковий ступінь	1,39	1	-1,04	1
6	Освіта (2 категорії)	середня	,57	20	-,53	20
		вища	,65	63	-,69	63
7	Працевлашт у-вання	офіційне	,64	61	-,63	61
		самозайнятість	,61	15	-,81	15
		декрет	,46	1	-,35	1
		не працює	,65	6	-,52	6

Таблиця Г.2

Розподіл особистісних характеристик, притаманних жінкам

№	Характеристика	Стать респондентів					
		Жінки (N = 50)			Чоловіки (N = 33)		
		кількість	% від 50 жінок	% від жінок, що відповіли	кількість	% від 33 чоловіків	% від чоловіків, що відповіли
01	Впевнена у собі	40	80	80	19	58	61
02	Поступлива	34	68	68	18	55	58
03	Готова допомогти	49	98	98	27	82	87
04	Захищає власні переконання	36	72	72	27	82	87
05	Життєрадісна	40	80	80	24	73	77
06	Має мінливий настрій	37	74	74	24	73	77
07	Незалежна	25	50	50	11	33	35
08	Сором'язлива	26	52	52	19	58	61
09	Сумлінна	36	72	72	20	61	65
10	Спортивна	19	38	38	13	39	42
11	Ласкава	44	88	88	26	79	84
12	Артистична	23	46	46	19	58	61
13	Наполеглива	38	76	76	21	64	68
14	Схильна лестити	20	40	40	16	48	52
15	Щаслива	36	72	72	22	67	71
16	Сильна як особистість	37	74	74	16	48	52
17	Віддана	44	88	88	25	76	81
18	Непередбачувана	36	72	72	24	73	77
19	Вольова	32	64	64	19	58	61
20	Жіночна	44	88	88	28	85	90
21	Надійна	40	80	80	22	67	71
22	Аналітична за складом розуму	26	52	52	9	27	29
23	Співчутлива	46	92	92	27	82	87
24	Ревнива	26	52	52	23	70	74
25	Здібна до лідерства	24	48	48	12	36	39
26	Уважна до потреб інших	43	86	86	24	73	77
27	Правдива	38	76	76	17	52	55
28	Готова ризикувати	24	48	48	11	33	35
29	Чуйна	45	90	90	28	85	90
30	Замкнута	9	18	18	7	21	23
31	Легко приймає рішення	22	44	44	14	42	45
32	Жаліслива до інших	39	78	78	27	82	87
33	Щира	41	82	82	24	73	77
34	Самодостатня	32	64	64	18	55	58
35	Прагне утішити	38	76	76	24	73	77

Таблиця Г.2

**Розподіл особистісних характеристик, притаманних жінкам
(продовження)**

№	Характеристика	Стать респондентів					
		Жінки (N = 50)			Чоловіки (N = 33)		
		кількість	% від 50 жінок	% від жінок, що відповіли	кількість	% від 33 чоловіків	% від чоловіків, що відповіли
36	Марнослава	8	16	16	7	21	23
37	Владна	16	32	32	9	27	29
38	Розмовляє м'яким голосом	25	50	50	18	55	58
39	Приваблива	44	88	88	29	88	94
40	Чоловічна	16	32	32	6	18	19
41	Сердечна	45	90	90	27	82	87
42	Серйозна	35	70	70	17	52	55
43	Обстоює свою позицію	34	68	68	23	70	74
44	Ніжна	45	90	90	29	88	94
45	Доброзичлива	46	92	92	27	82	87
46	Агресивна	4	8	8	2	6	6
47	Довірлива	36	72	72	20	61	65
48	Неорганізована	6	12	12	9	27	29
49	Виступає лідеркою	14	28	28	12	36	39
50	По-дитячому безпосередня	19	38	38	17	52	55
51	Легко пристосовується	36	72	72	18	55	58
52	Спирається на особисті інтереси	22	44	44	19	58	61
53	Уникає лайливих виразів	32	64	64	23	70	74
54	Непослідовна	12	24	24	14	42	45
55	Конкурує з іншими	17	34	34	18	55	58
56	Любить дітей	47	94	94	30	91	97
57	Тактовна	42	84	84	23	70	74
58	Амбітна	28	56	56	16	48	52
59	Чемна	45	90	90	25	76	81
60	Слідує прийнятим нормам поведінки	41	82	82	30	91	97
Всього		50	100	100	31	94	100

Таблиця Г.3

Розподіл особистісних характеристик, притаманних чоловікам

№	Характеристика	Стать респондентів					
		Жінки (N = 50)			Чоловіки (N = 33)		
		кількість	% від 50 жінок	% від жінок, що відповіли	кількість	% від 33 чоловіків	% від чоловіків, що відповіли
01	Впевнений у собі	38	76	93	25	76	81
02	Поступливий	18	36	44	16	48	52
03	Готовий допомогти	36	72	88	26	79	84
04	Захищає власні переконання	41	82	100	29	88	94
05	Життєрадісний	31	62	76	22	67	71
06	Має мінливий настрій	13	26	32	9	27	29
07	Незалежний	30	60	73	26	79	84
08	Сором'язливий	8	16	20	7	21	23
09	Сумлінний	26	52	63	16	48	52
10	Спортивний	28	56	68	23	70	74
11	Ласкавий	29	58	71	15	45	48
12	Артистичний	9	18	22	11	33	35
13	Наполегливий	36	72	88	27	82	87
14	Схильний лестити	7	14	17	6	18	19
15	Щасливий	33	66	80	23	70	74
16	Сильний як особистість	35	70	85	27	82	87
17	Відданий	31	62	76	23	70	74
18	Непередбачуваний	13	26	32	12	36	39
19	Вольовий	37	74	90	25	76	81
20	Жіночний	1	2	2	1	3	3
21	Надійний	34	68	83	25	76	81
22	Аналітичний за складом розуму	32	64	78	27	82	87
23	Співчутливий	27	54	66	19	58	61
24	Ревнивий	13	26	32	21	64	68
25	Здібний до лідерства	32	64	78	26	79	84
26	Уважний до потреб інших	26	52	63	17	52	55
27	Правдивий	28	56	68	26	79	84
28	Готовий ризикувати	33	66	80	27	82	87
29	Чуйний	25	50	61	21	64	68
30	Замкнутий	8	16	20	9	27	29
31	Легко приймає рішення	26	52	63	22	67	71
32	Жалісливий до інших	18	36	44	16	48	52

Таблиця Г.3

**Розподіл особистісних характеристик, притаманних чоловікам
(продовження)**

№	Характеристика	Стать респондентів					
		Жінки (N = 50)			Чоловіки (N = 33)		
		кількість	% від 50 жінок	% від жінок, що відповіли	кількість	% від 33 чоловіків	% від чоловіків, що відповіли
33	Щирий	35	70	85	26	79	84
34	Самодостатній	34	68	83	23	70	74
35	Прагне утішити	25	50	61	16	48	52
36	Марнославний	10	20	24	7	21	23
37	Владний	26	52	63	17	52	55
38	Розмовляє м'яким голосом	3	6	7	5	15	16
39	Привабливий	28	56	68	14	42	45
40	Чоловічний	36	72	88	26	79	84
41	Сердечний	26	52	63	17	52	55
42	Серйозний	36	72	88	28	85	90
43	Обстоює свою позицію	38	76	93	26	79	84
44	Ніжний	27	54	66	15	45	48
45	Доброзичливий	33	66	80	24	73	77
46	Агресивний	9	18	22	11	33	35
47	Довірливий	12	24	29	14	42	45
48	Неорганізований	9	18	22	4	12	13
49	Виступає лідеркою	29	58	71	19	58	61
50	По-дитячому безпосередній	10	20	24	8	24	26
51	Легко пристосовується	26	52	63	19	58	61
52	Спирається на особисті інтереси	29	58	71	20	61	65
53	Уникає лайливих виразів	16	32	39	7	21	23
54	Непослідовний	7	14	17	9	27	29
55	Конкурує з іншими	25	50	61	24	73	77
56	Любить дітей	34	68	83	22	67	71
57	Тактовний	27	54	66	18	55	58
58	Амбітний	29	58	71	24	73	77
59	Чемний	30	60	73	21	64	68
60	Слідує прийнятним нормам поведінки	34	68	83	25	76	81
Всього		41	82	100	31	94	100

Таблиця Г.4

Індекс IS за статтю респондентів

Статеворольовий тип	кількість	% від жінок	кількість	% від чоловіків
	Жінки (N = 50)		Чоловіки (N = 33)	
Жінки				
Фемінний	15	30	11	33
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	33	66	20	61
Не визначились	2	4	2	6
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	13	26	10	30
Андрогінний	28	56	21	64
Не визначились	9	18	2	6
Всього	50	100	33	100

Таблиця Г.5

Індекс IS за віком респондентів

Статеворольовий тип	До 25 років			
	кількість	% від жінок	кількість	% від чоловіків
	Жінки (N = 1)		Чоловіки (N = 0)	
Жінки				
Фемінний	1	100	0	0
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	0	0	0	0
Не визначились	0	0	0	0
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	1	100	0	0
Не визначились	0	0	0	0
Всього	1	100	0	0
	25 - 34 років			
	Жінки (N = 9)		Чоловіки (N = 10)	
Жінки				
Фемінний	2	22	6	60
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	7	78	4	40
Не визначились	0	0	0	0
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	1	11	7	70
Андрогінний	5	56	3	30
Не визначились	3	33	0	0
Всього	9	100	10	100

Таблиця Г.5

Індекс IS за віком респондентів (продовження)

Статеворольовий тип	35 - 44 років			
	кількість	% від жінок	кількість	% від чоловіків
	Жінки (N = 26)		Чоловіки (N = 17)	
Жінки				
Фемінний	7	27	4	24
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	18	69	12	71
Не визначились	1	4	1	6
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	9	35	3	18
Андрогінний	13	50	13	76
Не визначились	4	15	1	6
Всього	26	100	17	100
	45-54 років			
	Жінки (N = 11)		Чоловіки (N = 6)	
Жінки				
Фемінний	5	45	1	17
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	5	45	4	67
Не визначились	1	9	1	17
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	2	18	0	0
Андрогінний	7	64	5	83
Не визначились	2	18	1	17
Всього	11	100	6	100
	Від 55 років			
	Жінки (N = 3)		Чоловіки (N = 0)	
Жінки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	3	100	0	0
Не визначились	0	0	0	0
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	1	33	0	0
Андрогінний	2	67	0	0
Не визначились	0	0	0	0
Всього	3	100	0	0

Таблиця Г.6

Індекс IS за сімейним станом

Статеворольовий тип	У шлюбі			
	кількість	% від жінок	кількість	% від чоловіків
	Жінки (N = 33)		Чоловіки (N = 29)	
Жінки				
Фемінний	10	30	11	38
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	21	64	16	55
Не визначились	2	6	2	7
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	8	24	10	34
Андрогінний	20	61	17	59
Не визначились	5	15	2	7
Всього	33	100	29	100
	Ніколи не перебував/ла			
	Жінки (N = 4)		Чоловіки (N = 0)	
Жінки				
Фемінний	1	25	0	0
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	3	75	0	0
Не визначились	0	0	0	0
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	1	25	0	0
Андрогінний	3	75	0	0
Не визначились	0	0	0	0
Всього	4	100	0	0
	Вдівець/вдова			
	Жінки (N = 3)		Чоловіки (N = 3)	
Жінки				
Фемінний	2	67	0	0
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	1	33	3	100
Не визначились	0	0	0	0
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	1	33	0	0
Андрогінний	1	33	3	100
Не визначились	1	33	0	0
Всього	3	100	3	100

Таблиця Г.6

Індекс IS за сімейним станом (продовження)

Статеворольовий тип	Розлучений/на			
	кількість	% від жінок	кількість	% від чоловіків
	Жінки (N = 10)		Чоловіки (N = 1)	
Жінки				
Фемінний	2	20	0	0
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	8	80	1	100
Не визначились	0	0	0	0
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	3	30	0	0
Андрогінний	4	40	1	100
Не визначились	3	30	0	0
Всього	10	100	1	100

Таблиця Г.7

Індекс IS за наявністю дітей

Статеворольовий тип	Є діти			
	кількість	% від жінок	кількість	% від чоловіків
	Жінки (N = 21)		Чоловіки (N = 15)	
Жінки				
Фемінний	6	29	4	27
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	13	62	9	60
Не визначились	2	10	2	13
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	4	19	5	33
Андрогінний	12	57	9	60
Не визначились	5	24	1	7
Всього	21	100	15	100
	Немає дітей			
	Жінки (N = 29)		Чоловіки (N = 18)	
Жінки				
Фемінний	9	31	7	39
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	20	69	11	61
Не визначились	0	0	0	0
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	9	31	5	28
Андрогінний	16	55	12	67
Не визначились	4	14	1	6
Всього	29	100	18	100

Таблиця Г.8

Індекс IS за освітою

Статеворольовий тип	Середня			
	кількість	% від жінок	кількість	% від чоловіків
	Жінки (N = 4)		Чоловіки (N = 1)	
Жінки				
Фемінний	2	50	0	0
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	2	50	1	100
Не визначились	0	0	0	0
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	1	25	0	0
Андрогінний	3	75	0	0
Не визначились	0	0	1	100
Всього	4	100	1	100
	Середня спеціальна			
	Жінки (N = 9)		Чоловіки (N = 6)	
Жінки				
Фемінний	2	22	0	0
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	7	78	5	83
Не визначились	0	0	1	17
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	2	22	1	17
Андрогінний	6	67	5	83
Не визначились	1	11	0	0
Всього	9	100	6	100
	Вища			
	Жінки (N = 37)		Чоловіки (N = 25)	
Жінки				
Фемінний	11	30	10	40
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	24	65	14	56
Не визначились	2	5	1	4
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	10	27	8	32
Андрогінний	19	51	16	64
Не визначились	8	22	1	4
Всього	37	100	25	100

Таблиця Г.8

Індекс IS за освітою (продовження)

Статеворольовий тип	Науковий ступінь			
	кількість	% від жінок	кількість	% від чоловіків
	Жінки (N = 0)		Чоловіки (N = 1)	
Жінки				
Фемінний	0	0	1	100
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	0	0	0	0
Не визначились	0	0	0	0
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	0	0	1	100
Андрогінний	0	0	0	0
Не визначились	0	0	0	0
Всього	0	0	1	100

Таблиця Г.9

Індекс IS за працевлаштуванням

Статеворольовий тип	Офіційне			
	кількість	% від жінок	кількість	% від чоловіків
	Жінки (N = 37)		Чоловіки (N = 24)	
Жінки				
Фемінний	11	30	8	33
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	25	68	14	58
Не визначились	1	3	2	8
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	11	30	5	21
Андрогінний	20	54	17	71
Не визначились	6	16	2	8
Всього	37	100	24	100
	Самозайнятість			
	Жінки (N = 6)		Чоловіки (N = 9)	
Жінки				
Фемінний	2	33	3	33
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	4	67	6	67
Не визначились	0	0	0	0
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	2	33	5	56
Андрогінний	3	50	4	44
Не визначились	1	17	0	0
Всього	6	100	9	100

Таблиця Г.9

Індекс IS за працевлаштуванням (продовження)

Статеворольовий тип	Декретна відпустка			
	кількість	% від жінок	кількість	% від чоловіків
	Жінки (N = 1)		Чоловіки (N = 0)	
Жінки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	1	100	0	0
Не визначились	0	0	0	0
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	1	100	0	0
Не визначились	0	0	0	0
Всього	1	100	0	0
	Не працюю			
	Жінки (N = 6)		Чоловіки (N = 0)	
Жінки				
Фемінний	2	33	0	0
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	3	50	0	0
Не визначились	1	17	0	0
Чоловіки				
Фемінний	0	0	0	0
Маскулінний	0	0	0	0
Андрогінний	4	67	0	0
Не визначились	2	33	0	0
Всього	6	100	0	0

Додаток Г

Таблиця Г.1

Випадки для дослідження гендерних стереотипів [289]

№	Випадки	Запитання
1	<p>Марія – соціальна працівниця-практикантка, яка працює з сім'ями. Вона впевнена, що жінки краще за чоловіків доглядають за дітьми, бо, на її думку, для них це природно, оскільки продиктоване інстинктом. Марія розуміє, що в самотніх батьків немає вибору, адже їм потрібно працювати, але впевнена, що в повних сім'ях доглядати за дітьми повинні матері, якщо немає надзвичайних обставин. На її думку, дітям краще вдома з мамою, ніж тоді, коли мати відсутня, оскільки будує кар'єру. Марія ніколи не дискримінуватиме членів родини, проте вважає, що ті, хто говорить, нібито немає різниці, хто саме (мати чи батько) піклується про дитину, особливо до 4-річного віку, просто намагаються бути політкоректними.</p>	<p><i>Чи можна вважати, що Марія – сексистка?</i></p>
2	<p>Сергій – батько-одинак, який піклується про своїх трьох дітей віком від 2 до 5 років, тому має потребу у спілкуванні, яке може допомогти вирішити сімейні проблеми. Соціальний працівник скерував його до групи підтримки батьків. На першій же зустрічі Сергій почувався розгубленим, бо виявився єдиним чоловіком у групі. Ведуча посилювала відокремленість Сергія від учасниць групи, перепрошуючи в нього, коли починалося обговорення питань на кшталт доведення або проблем важких підлітків, які вона відносила до «жіночих». Сергію це здалося досить образливим, адже саме він займається хатніми справами й самотужки піклується про дітей. Сергій хоче відвідувати групу, проте відчуває себе у ній «зайвим».</p>	<p><i>Уявіть собі, що ви – соціальний працівник, до якого звернувся Сергій. Що ви можете йому на це сказати?</i></p>
3	<p>Соціальний працівник Олег вважає себе відкритим і толерантним. Він відвідує сім'ю, яка нещодавно стала прийомною для 8-річного хлопчика Сашка. За характером хлопчик закритий і водночас дуже засмучений через власну сором'язливість. На думку Олега, такі поведінкові прояви пояснюються тим, що в біологічній родині хлопчик був занедбаний і не мав поряд дорослого, який би втілював сильну чоловічу рольову модель. Олега непокоїть те, що прийомні батьки не заперечують проти ігор хлопчика з ляльками та іграшками рідних доньок. Батьки пояснюють, що хлопчик завжди сам обирає іграшки, до того ж вони не бачать у цьому проблеми. Олег запропонував привезти «хлопчачі» іграшки і порадив батькам для соціалізації хлопчика заохочувати його грати у футбол та проводити більше часу з сусідськими хлопцями. Батьки сприйняли це як прояв сексизму, проте Олег заперечує і пояснює, що він лише занепокоєний тим, що хлопчика будуть дражнити та сторонитися у школі, і що він ростиме зі сплутаними гендерними ролями та невизначеною гендерною ідентичністю.</p>	<p><i>Олег не відчуває впевненості в описаній ситуації. Що йому робити?</i></p>

Додаток Д
Окремі вправи тренінгової програми «УСПІХ»
Вправа «Гендерована сім'я» (А. Ярошенко)

Мета: ініціювати обговорення учасниками суперечливих питань сімейного виховання.

Форма проведення: інтерактивна групова дискусія.

Інструкція: *«Зараз я зачитаю вам ряд тверджень, які стосуються виховання дітей та відносин чоловіків і жінок у сучасному суспільстві. Якщо ви згодні з твердженням – займіть місце біля таблички з написом «Так» і лаконічно обґрунтуйте свою точку зору задля того, щоб переконати опонентів. Якщо ж ви не згодні – перейдіть у групу учасників з табличкою «Ні» і поясніть, чому ви так думаєте, тобто аргументуйте свій вибір».* Після прочитання кожного твердження й отримання відповідей від усіх учасників тренер/-ка звертається до учасників із такою пропозицією: *«Якщо хтось із вас змінив свою думку після аргументації інших учасників, ви можете перейти у протилежну групу».*

Таблиця Д.1

Бланк до вправи «Гендерована сім'я»

№	Твердження	Так	Ні
1	Одинокий батько або мати не може забезпечити повноцінні умови для виховання та всебічного гармонійного розвитку дитини.		
2	В сім'ї батько повинен фінансово забезпечувати родину, тоді як мати – займатися вихованням дітей та хатньою роботою.		
3	Діти із повних сімей зазнають насильство рідше, ніж діти з неповних сімей.		
4	Біологічна стать дитини повинна впливати на методи та стиль виховання, які використовують батьки.		
5	Сексуальна освіта дітей у сім'ї повинна ґрунтуватися на гендерній рівності, самовизначенні та прийнятті різноманітності.		

Вправа «Асоціації» (А. Ярошенко)

Мета: сприяти осмисленню соціальних чинників, під впливом яких формуються гендерні стереотипи.

Форма проведення: групова дискусія з використанням проєктивних методик.

Інструкція: *«Уважно подивіться на картку і скажіть, з чим для вас асоціюється зображення на ній – «жіночим»? «чоловічим»? – або чому ви не можете віднести його до якоїсь однієї категорії».*

Вправа «Можливості vs обмеження» (А. Ярошенко)

Мета: актуалізувати у свідомості учасників власні можливості й обмеження, які накладаються на них належністю до жіночої або чоловічої статі.

Форма проведення: робота у малих групах із використанням проєктивної методики (незавершені речення).

Інструкція: *«Нижче наведено ряд незавершених речень. Будь ласка, завершіть речення одним або декількома словами на ваш розсуд».*

Таблиця Д.2

Бланк до вправи «Можливості vs обмеження»

№	Варіант для жінок	№	Варіант для чоловіків
1	Якби я була чоловіком, я могла би...	1	Якби я був жінкою, я міг би...
2	Якби я була чоловіком, я не могла би...	2	Якби я був жінкою, я не міг би...
3	Як жінка я можу...	3	Як чоловік я можу...
4	Як жінка я не можу...	4	Як чоловік я не можу...
5	Як людина я можу...	5	Як людина я можу...
6	Як людина я не можу...	6	Як людина я не можу...

Вправа «Привілеї» [276]

Мета: розширити бачення соціальними працівниками лідерства як одного з механізмів просування ідей гендерної рівності та стимулювати роздуми про вплив нерівних владних відносин на взаємодію з клієнтами й колегами.

Інструкція: *«Нижче наведено ряд запитань. Будь ласка, поміркуйте над ними й дайте відповідь на них».*

Таблиця Д.3

Бланк до вправи «Привілеї»

№	Запитання
1	Які привілеї, на ваш погляд, ви маєте (стать, гендерна ідентичність, раса, приналежність до певного класу, культури, статус)? Чи заважає вам щось говорити про ваші привілеї?
2	Як ваші привілеї впливають на роботу з клієнтами? Чи користуєтеся ви ними? Якщо так, то назвіть «маркери» застосування привілеїв і нерівного розподілу влади у вашій роботі з клієнтами, що дозволяють це стверджувати? Яку реакцію від клієнтів ви можете в результаті отримати?
3	Якщо б ви побачили, що хтось демонструє свою владу і привілеї по відношенню до вас або інших людей, як би ви на це зреагували? Якою може або повинна бути ваша відповідь?
4	Чи вважаєте ви, що можете бути агентом/-кою соціальних змін? Якщо так, то на які сфери вашого життя (професійну та/або приватну) розповсюджується така позиція?
5	Який тип «-измів» (як-от сексизм, ейджизм, хелсизм) має відношення до вашого життя? Як ви реагуєте на це?
6	Якщо проблеми ваших клієнтів пов'язані з утиском і несправедливим розподілом влади, якою буде ваша реакція?
7	Якою була б ваша відповідь, якби хтось із клієнтів у спілкуванні з вами використовував би «мову ненависті» по відношенню до представників певних груп?
8	Чи вважаєте ви себе феміністкою/-том? Поясніть вашу відповідь.

Вправа-імагінація «Світ догори дригом» [301]

Мета: створити таку уявну ситуацію, завдяки якій слухачі зможуть усвідомити, що андроцентризм і обмеження, які накладає традиційна жіноча роль, можуть вплинути на їхнє життя.

Інструкція:

1. Попросіть учасників зручно влаштуватися на стільцях. Скажіть їм, що збираєтеся розповісти про уявний світ, тож, якщо вони бажають, можуть заплющити очі, аби краще зосередитися на історії.

2. Прочитайте історію чітким, спокійним голосом.

«Чи замислювалися ви коли-небудь над тим, що слова, які вживаються для позначення осіб чоловічої статі, використовуються для всіх людей? Або коли ви згадуєте про «права людей», чи вважаєте ви, що реалізація цих прав повною мірою стосується і жінок? Уявіть собі світ, подібний до нашого, проте дещо інший. У цьому вигаданому суспільстві «жінка» – це термін, який вживається на позначення всіх людей незалежно від статі.

Все, що ви чуєте й бачите, коли читаєте новини в інтернеті, слухаєте радіо або дивитесь телебачення, стосується жінок: політикинь, директорок великих компаній, юристок. Головними героїнями більшості книг, п'єс, фільмів, віршів та пісень є жінки. Уявіть, що великих учених, письменниць/-ків, журналісток/-ів, політичних діячок/-ів ви вивчаєте на прикладах жіночих постатей. Жінки ухвалюють важливі рішення щодо майбутнього.

Іменники жіночого роду використовуються для найменування професій, які виконують чоловіки: наприклад, «Василь Миколайович, керівниця фірми». В уряді майже немає чоловіків – все вирішують жінки. Проте чоловіки, для яких природньо виконувати ролі чоловіка й батька, знаходять задоволення у вихованні дітей та облаштуванні родинного «гнізда». Так чоловіки збалансовують роль жінки, яка присвячує своє тіло

продовженню людського роду та віддає емоційні й інтелектуальні сили забезпеченню суспільного розвитку.

Можна навести біологічні аргументи на користь того, що жінка-лідерка краща за чоловіка-лідера і тому заслуговує на те, щоб мати більші владні повноваження. Адже жіноче тіло має досконалий дизайн: жіночі дитородні органи компактні та сховані у тілі, що створює для них надійне укриття. Чоловічі статеві органи знаходяться зовні, тому їх потрібно захищати від нападів, щоб зберегти можливість відтворення потомства. Така вразливість чоловіків впливає на їхню поведінку – вони за своєю природою є більш пасивними й боязкими, тому прагнуть спиратися на сильне жіноче плече.

Дівчат виховують сміливими і впевненими в собі: вони вільні обирати ігри, бігають, лазять по деревах, ризикують, причому дорослі підтримують і заохочують їх до цього. Оскільки саме дівчата, коли виростуть, нестимуть відповідальність за майбутнє суспільства, сім'я робить пріоритетом їхній фізичний та інтелектуальний розвиток.

Хлопчиків, навпаки, виховують слухняними й сором'язливими. Їх заохочують грати вдома у спокійні ігри, які підготують їх до сімейного життя як головних хранителів домашнього вогнища. З дитинства хлопчиків заохочують допомагати своїм татусям. Вони вчаться поважати жінок, намагаються всіляко їх задовольнити і піклуватися про них, адже вони мають стати дзеркалом, у якому буде відображатися сила жінки.

А тепер уявіть, що ви – жінка, яка чекає на народження своєї першої дитини. В останній місяць вагітності чоловік з тривогою чекає, якою буде стать вашої дитини. Ваш первісток виявився хлопчиком! Чоловік сидить поруч із вами, тримаючи на руках новонародженого. Він інстинктивно вже готовий піклуватися й захищати його. На очах вашого чоловіка сльози, і ви знаєте, що в той час, коли він сповнений радості від народження сина, він

також мріє про другу дитину, сподіваючись, що на світ з'явиться дівчинка, яка продовжить ваше прізвище».

3. Запропонуйте обговорити в малих групах думки й почуття, які з'явилися в учасників під час імагінації. Які епізоди викликали найбільший емоційний відгук?

4. Проведіть заключне обговорення у великій групі.

Додаток Е

Гайд фокусованих групових дискусій

1. Чому Ви вирішили прийняти участь у тренінгу?
2. Які у Вас були очікування від тренінгу?
3. Чи отримали Ви в результаті навчання нові знання, навички та інструменти, які будете застосовувати під час надання соціальних послуг замісним родинам?
4. Чи була інформація надана у зрозумілій для Вас формі?
5. Чи легко Вам було відкрито обговорювати гендерні питання?
6. Які висвітлені на тренінгу питання для Вас були особливо важливими?
7. Які гендерні питання не було розглянуто, проте, на Вашу думку, їх варто включити у програму?
8. Чи існує, на Вашу думку, необхідність у поліпшенні процесу надання послуг замісним родинам з урахуванням гендерного підходу?
9. Які фактори сприяють або перешкоджають Вам у впровадженні гендерно чутливих інтервенцій?
10. З якими потребами клієнтів соціальної роботи, пов'язаними з гендерними питаннями, Ви найчастіше стикаєтеся під час роботи?
11. Які питання були для Вас найбільш складними для розуміння?
12. Які питання викликали у Вас найбільше заперечення?
13. Які головні прояви гендерної нерівності, визначені у ході навчання, необхідно з Вашої точки зору усунути у замісних родинах?
14. Як Ви вважаєте, у яких сферах питання гендерної компетентності набуває особливого значення?
15. Що допомагає або заважає Вам бути агентами змін у житті клієнтів у напрямку гендерної рівності?
16. Чи є у Вас зацікавленість участі в подібних тренінгах?
17. Чи були для Вас комфортними організаційні умови навчання?