

Алла ЯРОШЕНКО, Тетяна СЕМИГІНА

ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ

*Як інвестувати феміністичні погляди у
гендерно трансформаційну практику*



Primedia eLaunch
2022

Алла ЯРОШЕНКО, Тетяна СЕМИГІНА

ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ У СОЦІАЛЬНІЙ РОБОТІ:

**Як інвестувати феміністичні погляди у
гендерно трансформаційну практику**

Монографія

Dallas, USA
Primedia eLaunch LLC
2022

УДК 371.134
Я 77

*Рекомендовано рішенням Вченої Ради Таврійського національного університету імені
В.І. Вернадського (наказ № 45-ОД від 29 квітня 2022 р.)*

Рецензентки:

Оксана Кравченко, докт. пед. наук, професор
(Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини)

Тетяна Лях, канд. пед. наук, доцент
(Київський університет імені Бориса Грінченка)

Я 77 **Ярошенко А., Семигіна Т.** Гендерна компетентність у соціальній роботі: Як інвестувати феміністичні погляди у гендерно трансформаційну практику: монографія. Даллас, США: Primedia e-Launch LLC, 2022. 215 с.

ISBN 979-8-88526-792-2

DOI 10.36074/gkusryaifpugtp-monograph.2022

У цьому виданні представлено теоретичні концепції впровадження гендерно чутливої практики у соціальній роботі та тренінгова програма, спрямована на формування гендерної компетентності соціальних працівників.

Монографія призначена для тих, хто цікавиться гендерними питаннями та подоланням гендерної нерівності. Вона також може бути використана для підготовки студентів закладів вищої освіти, які навчаються за спеціальністю «Соціальна робота».

УДК 371.134

ISBN 979-8-88526-792-2

© Алла Ярошенко, Тетяна Семигіна, 2022
© Primedia eLaunch LLC, 2022

ЗМІСТ

Вступ	04
Розділ 1. Гендерно чутлива та феміністична соціальна робота	08
Розділ 2. Сучасні уявлення про гендерну компетентність	31
Розділ 3. Застосування гендерного інструментарію та гендерного аналізу	49
Розділ 4. Приклад гендерного аналізу навчальної програми	72
Розділ 5. Підходи до формування гендерної компетентності соціальних працівників	105
Розділ 6. Розроблення тренінгової програми з формування гендерної компетентності	126
Розділ 7. Апробація тренінгової програми з формування гендерної компетентності	144
Розділ 8. Формування гендерної компетентності: дискусійні питання	174
Список використаних джерел	185

ВСТУП

Сьогодні гендерна рівність визнається не лише одним із основних прав людини, а 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 (UN, 2015).

В Україні, попри наявність спеціального законодавства, яке покликане забезпечити рівність можливостей чоловіків та жінок, та ухвалення низки нормативно-правових актів щодо впровадження зобов'язань у контексті європейської інтеграції, рівень гендерної нерівності та гендерної асиметрії залишається відносно високим. Це підтверджують відповідні гендерні показники та результати нещодавніх соціологічних досліджень. Так, у 2019 р. за індексом гендерної нерівності (Gender Inequality Index) Україна посіла 60-те місце зі 160 країн (ПРООН, 2019). Цей показник відбиває нерівність у можливостях досягнень між чоловіками у таких трьох вимірах, як репродуктивне здоров'я, розширення прав і можливостей, нерівність на ринку праці.

Ще один важливий індекс – це індекс гендерного розриву (The Global Gender Gap Index), інтегральний показник, який використовує Світовий економічний форум. Він має такі виміри: 1) економічна участь; 2) розширення прав і можливостей у політиці; 3) рівень освіти, 4) доступ до системи охорони здоров'я й тривалість життя. У 2019 році за цим показником Україна посіла 59 місце у рейтингу (World Economic Forum, 2020).

Альтернативна доповідь неурядових організацій про виконання урядом України Конвенції ООН про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок засвідчує, що питання забезпечення ґендерного паритету та подолання ґендерних стереотипів у нашій країні остаточно не розв'язані. В українських ролинах дотепер залишається нерівноправним розподіл неоплачуваної домашньої роботи і дій із догляду за дітьми. До того ж наразі активізували свою діяльність «просімейні» рухи, які послуговуються антиґендерними гаслами та протидіють здійснюваній державою політиці рівності жінок і чоловіків (Левченко та ін., 2013; Скорик, 2017).

Результати сьомої хвилі Світового дослідження цінностей (World Values Survey) свідчать про те, що в Україні спостерігається: зростання частки респондентів, які не згодні з тим, що чоловіки є кращими політичними лідерами, ніж жінки (з 48% до 55,1%); зростання поширеності ґендерних стереотипів щодо того, що університетська освіта важливіша для хлопчика, ніж для дівчинки (з 18% до 24,5%); що «якщо жінка заробляє більше грошей, ніж чоловік, це здебільшого, викликає проблеми» (з 20% до 30,9%); зниження частоти засудження ситуацій, коли чоловік б'є дружину, батьки б'ють дітей, насильства загалом (Український центр європейської політики, 2020).

Дослідження дозвіллевих практик чоловіків і жінок (Гончаренко, 2019) підтверджує дискримінаційні прояви у цій сфері. На відміну від чоловіків, які мають більше вільного часу для відпочинку та цікавого дозвілля, жінки стикаються з ґендерно забарвленими «перешкодами»: матеріальними (брак вільного часу); культурними (сімейні обов'язки, соціальні норми, неформальні суспільні правила та цінності); індивідуальними (небажання руйнувати соціально прийнятний імідж турботливої дружини й відповідальної матері). Різниця у сфері дозвіллевих практиках є наслідком впливу норм патріархатного суспільства, в якому соціальні ролі впливають на тривалість і наповнення вільного часу.

В українській освіті досі наявні «приховані» та «відкриті» елементи гендерної дискримінації. Вони відбиваються у змісті навчальних предметів та навчально-методичній літературі; гендерних взаєминах у педагогічному колективі, стилі викладання та педагогічному спілкуванні; упередженості в оцінюванні навчальних та професійних результатів суб'єктів освітньо-виховного процесу, наявності окремих програм для хлопців/юнаків та дівчат/юнок; мовленнєвому сексизмі (Дороніна, 2018). Така гендерна асиметрія в освіті позначається на відтворенні соціальних стереотипів щодо гендерних ролей.

Отже, без впливу на культурний і соціальний контексти, упровадження масштабних програм з подолання гендерної нерівності в усіх сферах життя, зокрема політичній, соціальній та освітній, неможливо досягнути гендерної рівності (Оніщик, Семигіна та Пожидаєва, 2020). 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 (Leskošek, 2009a), 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 (IASSW, ICSW, IFSW, 2014).

Для врахування гендерної багатомірності та реалізації гендерно чутливих стратегій існує потреба в дослідженні поширеності гендерних стереотипів і сексистських суджень, які маркують гендерну некомпетентність (Клёцина, 2007). Адже реалізація гендерно перетворювальних програм у соціальній роботі включає сприяння

критичному осмисленню гендерних ролей, норм і динаміки для просування гендерної рівності.

Обґрунтуванню важливості формування гендерної компетентності фахівців присвячені праці українських науковців, які вивчали різні аспекти: формування гендерної компетентності соціальних працівників – Т. Голованова (2011), О. Остапчук (2008), Т. Савків (2019); гендерна компетентність у педагогічній діяльності – О. Бондарчук та О. Нежинська (2014), А. Войтовська (2020), Т. Дороніна (2009; 2016), Т. Дрожжина (2016), І. Мунтян (2004); гендерна компетентність батьків-вихователів дитячих будинків сімейного типу – Т. Шевченко та О. Полякова (2019); міжнародний досвід і роль гендерної освіти у підготовці соціальних працівників – О. Гончаренко (2020а, 2020б), Н. Горішна (2011), О. Токменко (2014); гендерний аналіз навчальних матеріалів і прихованого навчального плану – О. Кравченко (2018а, 2018б), О. Луценко (2017), О. Марущенко (2013); інноваційні технології гендерної освіти – Н. Байдюк (2013; 2016; 2019), О. Білоліпцева, О. Рассказова (2017), Т. Говорун, О. Кікінежді (2004); адаптація зарубіжних опитувальників для виявлення гендерних стереотипів – М. Боровцова (М. Великодна) та Г. Віняр (2012; 2013).

У цьому виданні представлено теоретичні концепції впровадження гендерно чутливої практики у соціальній роботі та тренінгова програма, спрямована на формування гендерної компетентності соціальних працівників. Частина монографії була підготовлена в рамках виконання дисертаційної роботи А. Ярошенко (2021).

Авторки висловлюють щиру подяку А. Базиленко (канд. психол. наук, завідувачці кафедри соціальної роботи і педагогіки ВМУРоЛ «Україна»), Я. Колобовій (директорці КМЦСС), Л. Лоріашвілі (психологині, начальниці відділу організації навчальних заходів для сімейних форм виховання КМЦСС), Л. Гейдар (психологині Подільського районного у м. Києві ЦСС) за сприяння у проведенні дослідження та цінні зауваження.

Розділ 1

ГЕНДЕРНО ЧУТЛИВА ТА

ФЕМІНІСТИЧНА СОЦІАЛЬНА РОБОТА

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» (Рада Європи, 2018, 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 (Кабінет Міністрів України, 2018). Зокрема подолання гендерних стереотипів,

урахування особливих потреб усіх категорій жінок і чоловіків належить до пріоритетів, виконання яких упровадить принцип забезпечення гендерного рівноправ'я.

У нашій роботі ми послуговуємось визначенням поняття «гендер», запропонованим структурою ООН із питань гендерної рівності та розширення прав і можливостей жінок: «Гендер – 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» (UN Women, 2022).

Гендер – 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.

ООН Жінки (UN Women, 2022)

Загалом, гендер розглядається як характеристика, яка набувається і передається шляхом соціалізації чи відтворення структурних форм. Деяка література з соціальної роботи розглядає гендер як основу для подібності та спільної мети (Strega et al., 2013), тоді як інші дослідники пропонують розглядати гендер як практику та наполягати на його контекстуалізації в рамках рефлексивної сучасності (Dunk-West & Verity, 2013). Незалежно від сприйняття свого суспільного становища чоловіки як група все ж таки мають більшу владу над жінками як групою, вважає М. Кімел (2003), тому будь-яке адекватне пояснення гендеру має зважати не тільки на гендерну відмінність, а й на чоловіче домінування.

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 (UN Women, 2022). 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 (Gupta, 2000), «звичаї та практики, пов'язані з чоловічими й жіночими ролями і сексуальністю, у багатьох суспільствах сьогодні компрометують права та свободи людей» (с. 92).

Питання соціальної та структурної гендерної несправедливості не завжди розглядаються як соціальні проблеми, які мають вирішувати соціальні працівники або політика соціального забезпечення. У рамках консервативної парадигми мислення гендерна диференціація розглядається як «нормальна», а несправедливість виправдовується як «традиційний» поділ між статями. Цінність жінок і жіночності за цієї парадигми визначається ступенем «привабливості» або «бажаності» для чоловіків (Smith, 1990).

У той же час статусна модель гендерної справедливості посиляється на перетин гендерної та соціально-економічної несправедливості та стверджує, що, впливаючи з тривалого державного/приватного («продуктивного»/«репродуктивного») поділу праці, гендерно-специфічні способи експлуатації, маргіналізації та позбавлення продовжують генеруватися. Н. Фрейзер (Fraser, 2007) теоретизує цілі перерозподільної справедливості як пов'язані з усуненням специфічних для гендеру способів експлуатації, маргіналізації та позбавлення через трансформацію нерівності, спричиненої гендерною політичною економією. Ця трансформаційна модель визначає побудову справедливості суспільством у

двох вимірах: 1) інституційна гендерна політика; 2) самооцінка, яка формується під впливом інших людей соціального середовища.

Критичне усвідомлення (Flem et al., 2017) та критичну рефлексію (Keddie, 2006) можна вважати рушійними силами трансформаційного підходу. Більше того, С. Батлер-Мокоро та Л. Грант (Butler-Mokoro & Grant, 2018) визнають різницю та багатосистемне пригнічення, водночас наголошуючи на важливості солідарності, коли йдеться про феміністську соціальну практику роботи та соціальні зміни. Варто зазначити, що співіснування різних теоретизацій гендеру утруднює застосування гендерноцентрованого підходу до навчання та практики. Огляд вищезгаданих та інших останніх публікацій (Featherstone et al., 2010; Howie & Tauchert, 2019; Leskošek, 2009b) дозволяє створити концептуальне відображення гендерних теорій і підходів, які мають суттєве значення для соціальної роботи (Dvoriak, Karagodina & Semigina, 2020) (рис. 1.1).

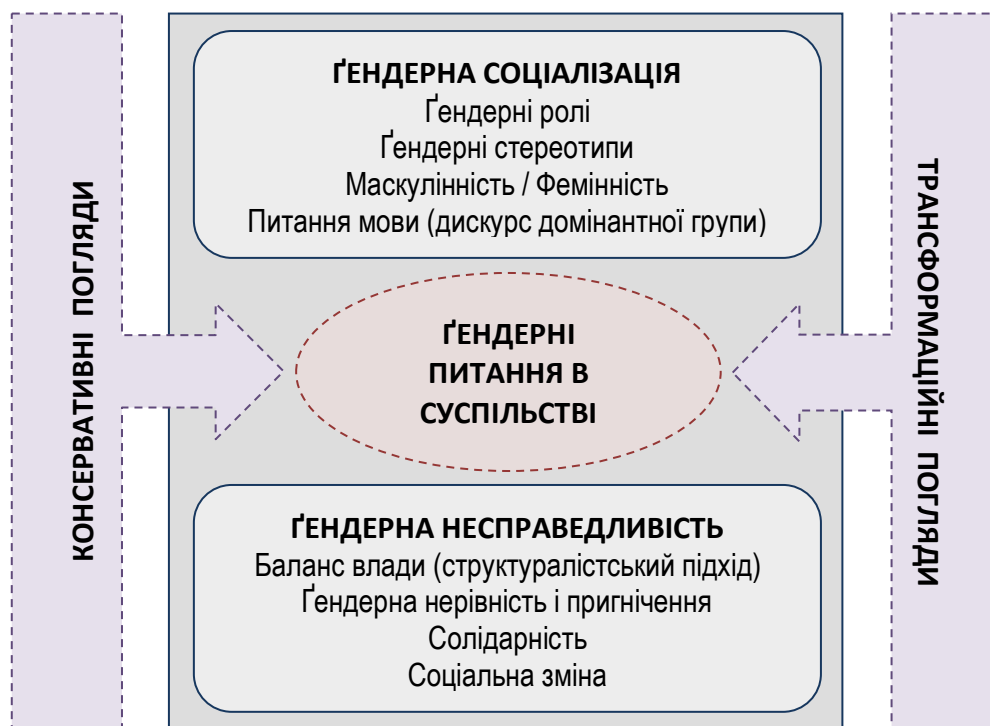


Рис. 1.1. Концептуальне відображення гендерних теорій та поглядів на гендерні проблеми

Наразі 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 (Egerö, 2006). Власне, соціальна робота є за своєю суттю трансформаційною – спрямованою на протидію всім формам дискримінації та утиску. Антидискримінаційна парадигма відображена в міжнародних фахових стандартах соціальної роботи, теоретичних підвалинах феміністичної соціальної роботи і в міжнародних стандартах підготовки соціальних працівників (Семигіна, 2019).

Міжнародні професійні організації, такі як Міжнародна асоціація шкіл соціальної роботи (International Association of Schools of Social Work), Міжнародна рада з питань соціального забезпечення (International Council on Social Welfare), Міжнародна федерація соціальних працівників (International Federation of Social Workers), пріоритетними напрямками соціальної роботи визначають узгодження діяльності в цілому та впроваджуваних програм зокрема з 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 (Jones & Truell, 2012).

Четвертий стовп – «посилення визнання важливості людських відносин» – вказується як стрижневий елемент для розуміння ролі соціальної роботи й соціального розвитку (Jones, 2018).

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 (Stark, 2019).

На визнанні інтерсуб'єктивності та взаємозв'язку людської гідності й прав людини наголошується у «Глобальній декларації етичних принципів соціальної роботи» (2018), розробленій Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи і Міжнародною федерацією соціальних працівників 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 Міжнародною асоціацією шкіл соціальної роботи. 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 (Семигіна, 2019).

Гендерно чутлива соціальна робота відкидає нерівне ієрархічне позиціювання, за якого соціальні працівники перебирають на себе

домінувальну роль і вважаються носіями влади та експертних знань, а клієнти – носіями проблеми, що віддзеркалює традиційне дихотомічне мислення. Як вважає В. Лескошек (Leskošek, 2009с), 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.

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 (Hicks, 2015), належить до професій, які знецінюються соціумом, позаяк вона асоціюється з піклуванням та доглядом, що стереотипно вважають «жіночою справою». Попри горизонтальну ґендерну 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 (McPhail, 2004) зауважити, що коректно буде охарактеризувати соціальну роботу як професійну галузь, де над жіночою більшістю домінує чоловіча меншість. Такий стан речей употужнює нерівність і всередині професії. До того ж, відтворюючи ґендерне гноблення та нерівність у своїх стосунках, одні жінки можуть утискати інших (Dominelli, 2002), що відбивається на відносинах як між колегами, так і з клієнтами.

Важливість урахування ґендерних 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 нашій роботі використано визначення фемінізму, запропоноване Б. Гукс (Hooks, 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 також досить широке, щоб включати розуміння системного інституціоналізованого сексизму» (с. 1).

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 також досить широке, щоб включати розуміння системного інституціоналізованого сексизму.

Б. Гукс (Hooks, 2015)

Як сучасна концепція соціальної роботи, феміністична соціальна робота (feminist social work) 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. Підтримка відносин, які сприяють посиленню 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.

Упровадження і розвиток феміністичної соціальної роботи перетинається з траєкторіями соціальної роботи, фемінізму та жіночого руху, а відтак важливо розрізняти фемінізм і жіночий рух.

Точки дотику між ними Р. Брандвейн (Brandwein, 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.

Індивідуальні та соціальні перетворення, спричинені зміною поглядів на ролі жінок і чоловіків у суспільстві, як зазначає М. Фріман (Freeman, 1990), є свідченням впливу фемінізму на приватне життя й публічні структури. Феміністична теорія вплинула 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 нових інтерпретаціях попередніх теорій і поглядів на місце жінки в суспільстві.

Феміністична соціальна робота керується новим розумінням соціальної нерівності, соціальних норм та соціальних наслідків глобалізації і являє собою, за визначенням С. Кемп і Р. Брандвейн, «багатовимірний, динамічний, складний організм» (Kemp & Brandwein, 2010, с. 341). На думку Б. Коллінз (Collins, 1986), як фемінізм, так і соціальна робота орієнтовані на емансипацію людей та досягнення рівності в суспільстві.

Феміністична практика в соціальній роботі розглядалася як «консультування жінок жінками для жінок» (Valentich, 2015, с. 75), яке відповідає таким характеристикам: рівноправне, активне, відкрите, орієнтоване назовні, фокусоване на сьогоденні, включає поведінкові зміни. У такому контексті феміністична соціальна робота є соціальною практикою, яка заснована на цінностях сестринства і жіночої солідарності та спрямована на поліпшення становища жінок у суспільстві (Ярошенко, 2019в).

Феміністичну соціальну роботу можна розглядати як професійний внесок у сестринство і процес викорінення сексизму.

А. Ярошенко та Т. Семигіна, 2019б

Практика соціальної роботи, зосереджена на жінках, сприяє розумінню спільного та відмінного між жінками (Hanmer & Statham, 1999), а також включає вивчення специфічного досвіду жінок, який можна вважати складником феміністичного аналізу (Orme, 1998). За таких умов спрямованість діяльності фахівців має подвійну мету: зміну людини і трансформацію її навколишнього соціального середовища (Saulnier, 2000).

Вагомий внесок у розвиток феміністичної соціальної роботи зробила британська дослідниця Л. Доміnellі (Dominelli, 2002). Її публікації сприяли інституціоналізації цієї структурної парадигми соціальних інтервенцій, відповідному теоретизуванню і включенню до наукового дискурсу. Соціальна робота, з її точки зору, поділяє низку ознак фемінізму: прагнення соціальної справедливості, бажання ініціювати особистісні зміни, залучення клієнтів до процесів ухвалення рішень щодо свого майбутнього.

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 (Dominelli, 2002). Феміністки змогли довести, як вважають Л. Доміnellі і Е. Маклеод (Dominelli & McLeod, 1989), що проблеми, які потрібно розв'язати, закорінені не в жінках, а в соціальних відносинах, які впливають на можливості жінок.

З метою розмежування феміністичної соціальної роботи від традиційних практик соціальної роботи Р. Еял-Лублінг і М. Крумер-Нево (Eyal-Lubling & Krumer-Nevo, 2016) вказують на аналітичні принципи феміністичної соціальної роботи: гендерний аналіз; усвідомлення владних

відносин; аналіз соціальних служб як структур пригнічення; використання феміністичної мови. Останній принцип допомагає виявити витoki власних інтерналізованих стереотипів, пов'язаних із вживанням дискримінаційних понять (Saulnier, 2000).

Проведений аналіз дає підстави виокремити п'ять основних атрибутів феміністичної соціальної роботи, які становлять її підґрунтя, водночас розкриваючи переваги такого підходу:

1) *етика соціальної роботи* (відповідність цінностям соціальної роботи і повага до людської гідності й права на самовизначення);

2) *жіночий рух* (опертя на принципи, отримані в результаті політичного та соціального аналізу жіночого руху);

3) *феміністичні теорії* (розширення інструментарію, що базується на концептуальних засадах феміністичних теорій);

4) *гендерний аналіз* (включення гендерного аналізу до розгляду й розв'язання потреб та проблем клієнтів);

5) *«жіночі» питання* (діагностика та корекція впливу інтерналізованих гендерних стереотипів на поведінку) (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Складники та переваги феміністичної соціальної роботи

Включення феміністичної перспективи в соціальну роботу сприяло еволюції у цій галузі, яка сталася в минулі десятиліття. Соціальні послуги спрямувалися на: (1) підтримку різноманітності та гендерної інклюзивності; (2) розширення соціально-політичного оточення клієнтів; (3) наснаження жінок на активне розв'язання власних проблем і самонаснаження; (4) знаходження й урахування сильних сторін жінок; (5) інклюзію гендерно нонконформних людей; (6) 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 (Valentich, 2015), деякі соціальні працівники не визнають впливу фемінізму на їхню практику. Адже 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 (Valentich, 2015). Водночас соціальні працівники використовують інструменти феміністичної роботи, хоча й не вважають себе феміністками/-тами (Dyer & Hurd, 2018).

Справді, такий напрям соціальної роботи вимагає від фахівця ґрунтовної теоретичної підготовки, адже термін «фемінізм» є парасольковим і покриває широке розмаїття течій жіночого політичного руху (Cott, 1989). 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 (Valentich & Gripton, 1984). 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 є радикальний та ліберальний (табл. 1.1).

Таблиця 1.1. Ліберальний та радикальний напрями фемінізму

Напрямок фемінізму	Основні положення
Ліберальний <i>Рівність можливостей і автономія жінок</i>	Базові твердження. Свобода є фундаментальною цінністю, гарантом забезпечення якої виступає держава. Свобода жінок розглядається як особиста та політична автономія, що включає самостійний вибір способу життя, участь у процесах демократичного самовизначення, відсутність примусового втручання та можливість бути співтворцем власних життєвих умов. Причини проблем: дефіцит особистої та політичної автономії. Фокус інтервенцій: визначення широкого спектра умов, які забезпечують автономію жінкам, та сприяння йому; корекція індивідуального дефіциту.
Радикальний <i>Заміна патріархатних соціальних структур</i>	Базові твердження. Пригнічення жінок є фундаментальною, найбільш поширеною та глибоко вкоріненою формою утиску, яка слугує моделлю для інших форм дискримінації (наприклад расизму). Жінок розглядають як пригноблену соціальну групу. Жінки мають більше спільного з іншими жінками (навіть якщо вони належать до різних суспільних прошарків), ніж із чоловіками. Причини проблем: чоловіки, які підтримують патріархатні норми; патріархатні структури та інститути. Фокус інтервенцій: різноманітні втручання на рівні соціальних відносин, більших інституційних систем і структур патріархатного суспільства.

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 (Baehr, 2020; Gorey, 2002; Saulnier, 2000).

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 (Freeman, 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. 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 вміщував широкий спектр думок, Л. Домінеллі (Dominelli, 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. Серед додаткових об'єднувальних феміністичних маркерів інші дослідники вказують такі: протидія ґендерній ієрархії, ідентифікація з соціальною групою жінок, а також переконання в тому, що роль жінки є соціально сконструйованою, а тому може бути змінена (Lønne, 2004).

Дослідниці С. Кемп і Р. Брандвейн (Kemp & Brandwein, 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 емпатизму 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.

Розглядаючи інтеграцію феміністичних теорій у практику групової соціальної роботи, К. Солнієр (Saulnier, 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 ґендерної 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 витоки 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.

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 слушним видається знаходження феміністичних рамок, здатних солідаризувати соціальних працівників, які уможливляють спільні дії та порушують питання про створення адекватних інструментів для колективної співпраці (Ярошенко, 2019г; Kemp & Brandwein, 2010). 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 (Hyde, 2013). Дослідження К. Горей (Gorey, 2002) містить слушну думку, що феміністичні методи втручання виявилися ефективнішими порівняно з інтервенціями інших теоретичних орієнтацій соціальної роботи. При цьому в багатьох випадках феміністична соціальна робота подібна до підходу резилієнс, за якого вона являє собою швидше світогляд і політичну позицію соціального працівника стосовно клієнтських систем, аніж конкретний практичний інструмент для певного втручання (Van Breda, 2011).

Профеміністичну й антисексистську спрямованість містить і соціальна робота з чоловіками (Dominelli, 2002). Наразі «настав час унаочнити ґендер для чоловіків» (Кімел, 2003, с. 9): відбувається активне

залучення чоловіків у соціальну роботу як союзників жінок і розширення їхньої участі в ґендерному мейнстрімі (Promundo-US, UNFPA, 2016), охоплення соціальними послугами чоловіків, які не належать до уразливих груп (Kosberg, 2002).

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 міжґендерні відносини й нового визначення соціальних норм та ролей чоловіків і жінок у суспільстві (Ярошенко, 2018б). Слід зважати, 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 ґендерного дисбалансу у владних повноваженнях заради загальнолюдського блага (ICRW, 2016).

Емпауермент включає не тільки здатність клієнта відновити та використовувати свої особисті громадські й людські здатності, але й розподіл влади та її відрив від традиційних впливових груп (Ramon, 1991). Це не означає, що чим більше прав і можливостей отримують жінки, тим автоматично менше їх буде у чоловіків. Йдеться не про «захоплення» влади, а швидше про розвиток її альтернативних форм, зосереджених на використанні індивідуальних і колективних сильних сторін жінок і чоловіків для досягнення спільних цілей без примусу й домінування: влада як рух до змін (power to), влада як партнерство (power with), влада як стійкість (power from within) (UN Women, 2001).

Феміністичні принципи соціальної роботи, описані Л. Доміnellі (Dominelli, 2002), створюють основу для інтеграції феміністичної теорії та практики в соціальній роботі й демонструють ґендерні відмінності у фокусах інтервенцій при наданні послуг жінкам і чоловікам (табл. 1.2).

Таблиця 1.2. Феміністичні принципи соціальної роботи з жінками і чоловіками за Л. Доміnellі (Dominelli, 2002)

Соціальна робота з жінками	Соціальна робота з чоловіками
• Визнання різноманітності жінок. • Оцінка сильних сторін жінок. • Усунення привілеїв певних груп жінок на шкоду іншим задля запобігання відтворення нерівних владних відносин між різними групами жінок. • Розгляд жінок як активних суб'єктів, здатних власноруч приймати рішення у всіх аспектах їхнього життя. • Урахування соціальних умов і визнання взаємозв'язків між індивідами та дотичними до них колективними структурами. • Надання можливості жінкам озвучити власні потреби та бачення вирішення проблем. • Визнання актуальності принципу «особисте є політичним» на макро-, мезо- та мікрорівнях практики. • Переосмислення приватних проблем жінок як суспільних питань. • Задоволення потреб жінок як цілісних людських істот, у яких кожна сфера життя взаємодіє з іншими. • Визнання взаємозалежного характеру людських відносин, внаслідок чого те, що відбувається з однією особою чи групою, впливає на інших. • Охоплення втручанням проблем жінок на індивідуальному і соціальному рівнях. • Пошук колективних рішень індивідуальних проблем жінок.	• Визнання різноманітності чоловіків. • Визнання того, що ґендерований розподіл влади має наслідки для чоловіків. • Усвідомлення, що маскулінізм визначає динаміку владних відносин, коли встановлюється влада над тими, кого вважають соціально неповноцінними або слабшими. • Визнання, що чоловіки мають привілеї над жінками в силу свого ґендеру, оскільки суспільство було організовано таким чином, щоб це стало можливо. • Розуміння того, що різноманітність відображає різні рівні привілейованості серед чоловіків та груп чоловіків. • Забезпечення того, щоб чоловіки брали відповідальність за свою поведінку у випадку пригнічення інших. • Усвідомлення зв'язку між чоловіками, які зловживають своєю владою, пригноблюючи жінок і дітей й вчиняючи правопорушення, і тими, хто не кидає виклик соціальним стосункам, у які така поведінка вбудована. • Сприяння переосмисленню маскулінізму у вихованні та русі в напрямку егалітарності. • Визнання зв'язку між структурними обмеженнями, особистою поведінкою і браком емоційного зростання.

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 (Dominelli, 2002).

У роботі з чоловіками важливим є визнання того, що вони мають привілеї завдяки своєму ґендеру, проте такий нерівноправний ґендерований розподіл влади має для них негативні наслідки через те, що структурні обмеження зумовлюють поведінкові практики та 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 (Dominelli, 2002).

Ґендерна рівність не означає однаковість: 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 (UN Women, 2001). Емпауермент розглядається як стимулювання власної активності клієнтів задля сприяння їхньої автономії та самовизначенню (Ярошенко, 2022).

Рух у напрямку «перетворювального партнерства» включає вирівнювання балансу владних повноважень і відповідальності, адже для багатьох чоловіків інтерес до ґендерних питань базується на стурбованості щодо наслідків нерівності для жінок і дівчат, які є поруч. Надання чоловікам більшого доступу до участі у сфері охорони здоров'я жінок, пренатального супроводу й догляду за дітьми створює умови для розширення простору, який сприяє трансформації поглядів (MenEngage Alliance, 2014).

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 ґендерний конструкт неоднаково організовує життя чоловіків і жінок, коли жінки частіше потрапляють у невідгідне становище (Leslie & Clossick, 1992).

У роботі з клієнтками використовується феміністичне усвідомлення, яке сприяє депатологізації й зменшенню проявів самозвинувачення (Eyal-Lubling & Krumer-Nevo, 2016). На думку П. Грін (Green, 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.

Звільнення клієнток від хибної інтерналізації почуття провини відбувається за умови контекстуалізації утиску як прояву владних відносин, зауважують Дж. Пайпер і С. Трейгер (Piper & Treyger, 2010). 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, вважається одним із основних положень феміністичної терапії та

консультування (Goodrich et al., 1988), з яким погоджуються і фахівці, що не відносять себе до симпатиків фемінізму. Однак, наявні й 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 (Werner-Wilson et al., 1999).

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 (Eyal-Lubling & Krumer-Nevo, 2016). Феміністичні парадигми знаходять застосування не лише у практиці, а й у дослідженнях із соціальної роботи та в підготовці соціальних працівників (Charter & Mogro-Wilson, 2018).

Феміністичний підхід сполучається з підходом резилієнс: 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 резилієнс і феміністичного підходів забезпечує міцну основу для ефективних інтервенцій, особливо коли це стосується випадків надання послуг клієнткам, які мають травмівний досвід (Kulkarni, Kennedy & Lewis, 2010).

Узагальнення теоретичних концепцій дає підстави представити відмінності між консервативними та трансформаційними підходами у

практичній соціальній роботі, які співіснують у практиці, викладанні та в політиці (Dvoriak, Karagodina & Semigina, 2020) (рис. 1.3).

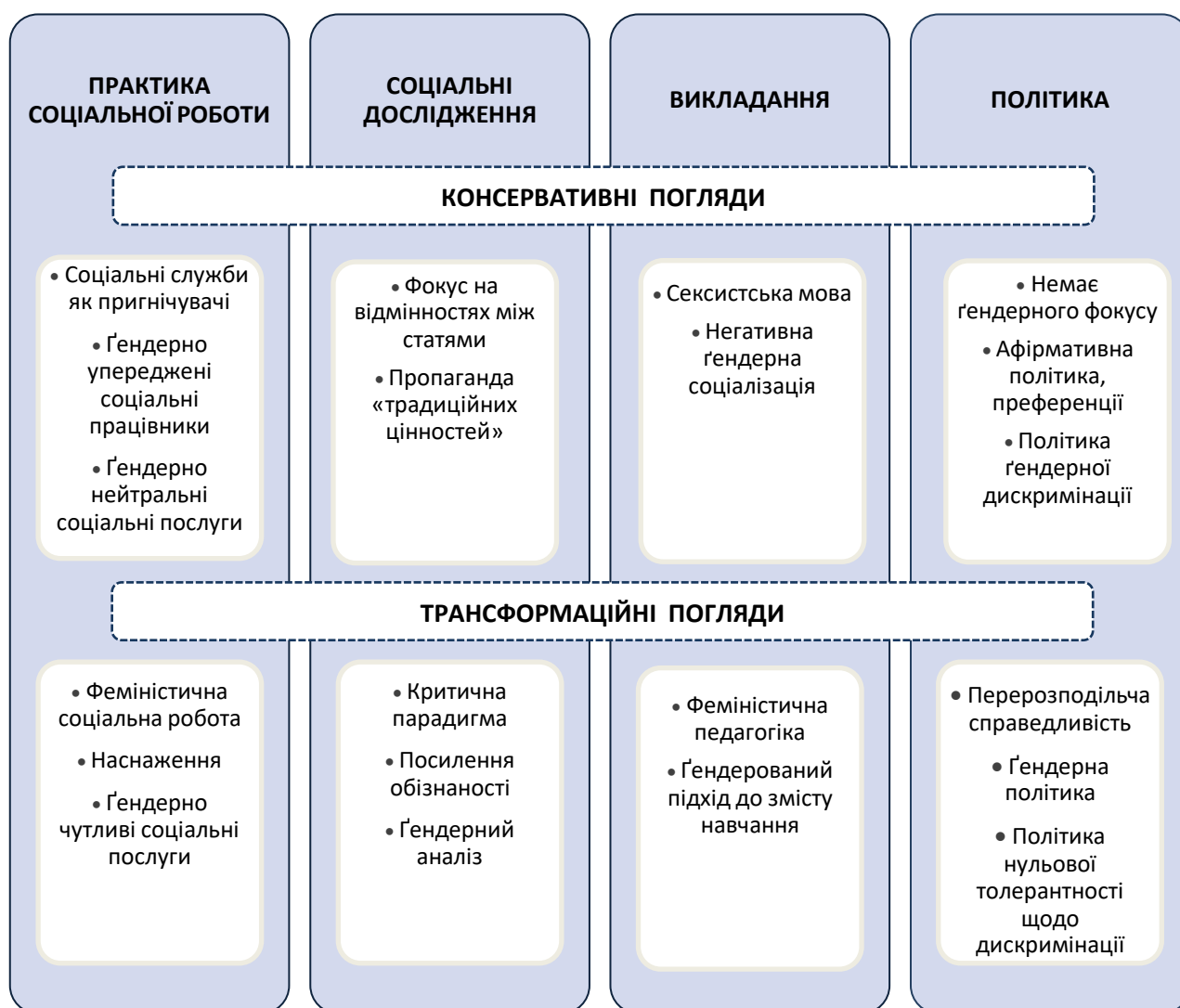


Рис. 1.3. Консервативні та трансформаційні підходи до гендерних питань у професійній соціальній роботі

Для впровадження гендерних складників у практику соціальної роботи дослідники пропонують низку підходів.

Гендерний підхід закріплюється чинною законодавчою базою і полягає у включенні гендерної перспективи та гендерного аналізу до всіх етапів розробки, реалізації та оцінювання проєктів, стратегій і програм (Ярошенко, 2019б; Региональный центр ПРООН для Европы и СНГ, 2007).

Гендерний підхід є стратегією, що забезпечує врахування інтересів і досвіду жінок та чоловіків як невід’ємної складової планування, реалізації, моніторингу та оцінювання політики і програм у політичній, економічній, культурній і соціальній сферах для отримання жінками та чоловіками рівних благ (Міністерство соціальної політики України, 2020б).

Гендерний підхід поділяють на гендерну інтеграцію та гендерний мейнстримінг. *Гендерна інтеграція* зосереджена на розробці, аналізі, моніторингу та оцінюванні програм із урахуванням гендерних чинників, тоді як *гендерний мейнстримінг* спрямований на комплексне включення гендерних питань до організаційних процесів та політик, які тривають і після завершення певного проєкту (Houck, Silva & Rottach, 2012). Це повною мірою стосується і конкретних втручань соціальної роботи, і організації надання соціальних послуг.

УЗАГАЛЬНЕННЯ

- У сучасній соціальній роботі співіснують консервативні та трансформаційні погляди на гендерні питання.
- Феміністична соціальна робота є сучасною концепцією соціальної роботи, яка відповідає антидискримінаційній парадигмі, відображеній у міжнародних фахових стандартах соціальної роботи, і заснована на трансформаційній моделі.
- Можна виокремити 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.

Розділ 2

СУЧАСНІ УЯВЛЕННЯ ПРО ҐЕНДЕРНУ КОМПЕТЕНТНІСТЬ

Сучасна соціальна робота покликана протидіяти соціальній нерівності в суспільстві, зокрема ґендерному дисбалансу. Проте, на думку Л. Доміnellі (Dominelli, 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. Відтак соціальні працівники повинні бути здатними в належний спосіб артикулювати ґендерні проблеми й мати високий рівень ґендерної компетентності, яка є необхідною умовою успішного впровадження ґендерних питань і формується завдяки застосуванню ґендерного підходу (GenderKompetenzZentrum, 2010).

Соціальні працівники у своїй практичній діяльності повинні бути готові впроваджувати ґендерну рівність на чотирьох рівнях: індивідуальному, міжособистісному, рівні громади й рівні соціуму (The Equality Institute, 2020).

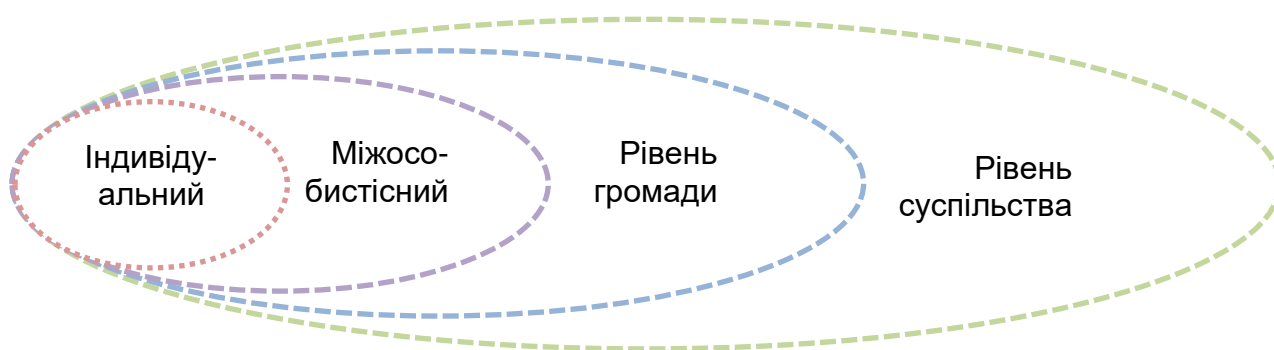


Рис. 2.1. Рівні впровадження ґендерної рівності

Кожен рівень ставить перед соціальними працівниками свої завдання, рефлексивне опрацювання яких сприяє розвитку їхньої гендерної компетентності (рис. 2.1).

Таблиця 2.1. Рівні впровадження гендерної рівності (The Equality Institute, 2020)

Рівень	Завдання
Індивідуальний	• Вивчення питань, що стосуються жінок і людей різної гендерної приналежності; • 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 приналежності.
Міжособистісний	• Підвищення рівня знань із гендерних питань та їх популяризація; • реагування на сексистські висловлювання; • інклюзивність до людей із різною гендерною приналежністю; • ведення діалогу із хлопчиками / чоловіками про гендерну нерівність; • протидія гендерним стереотипам у вихованні дітей; • сприяння справедливому розподілу домашніх обов'язків та пов'язаного з ними психоемоційного навантаження.
Рівень громади	• Забезпечення рівної заробітної плати; • підтримка організацій і систем, які активно допомагають жінкам і людям різної гендерної приналежності; • розширення гендерно інклюзивного й дружнього простору; • імплементація політики нульової толерантності до проявів сексизму, расизму, аблеїзму, гомофобії та булінгу / мобінгу; • підтримка і фінансування організацій і брендів, заснованих або очолюваних жінками; • заохочення впровадження гендерного підходу на роботі; • сприяння посиленню голосів маргіналізованих груп; • підвищення рівня знань співробітників із несвідомими упередженнями й навчання культурної чутливості.
Рівень суспільства	• 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.

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

Західні дослідники (European Institute for Gender Equality, 2016a) 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.

Рекомендації Європейського інституту з гендерної рівності (European Institute for Gender Equality, 2016b) 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.

Гендерна компетентність, згідно з визначенням Центру гендерної компетентності Берлінського університету імені Гумбольдта (GenderKompetenzZentrum, 2010), 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.

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 стосовно 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 (Law, 2018).

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 (Blickhäuser & Von Bargen, 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 мейнстримінгу.

Ми поділяємо позицію І. Кльоциної (Клёцина, 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, 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 (Клёцина, 2007).

Наявні й інші визначення гендерної компетентності, в яких дослідники розвивають, уточнюють і специфікують це поняття для процесу навчання і здійснення професійної діяльності (табл. 2.2).

Таблиця 2.2. 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.

На думку І. Загайнова і М. Блінової (Загайнов и Блинова, 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.

Дещо іншої думки дотримується І. Мунтян (2004), який виокремлює такі основні компоненти: *предметно-змістовий* (задає й відображає суть концептуальних засад у розумінні феноменів гендеру і гендерного підходу в освіті), *операціонально-діяльнісний* (орієнтує на виконання специфічних функцій професійної діяльності, пов'язаних із гендерним вихованням та освітою); *особистісно-професійний* (опікується зоною розширення суб'єктивного простору професіонала через подолання власних застарілих гендерних стереотипів й усвідомлення своїх нових потенційних можливостей самореалізації в усіх сферах життєдіяльності).

На забезпеченні високого рівня професійного гендерного самопізнання для виконання практичних завдань під час навчання і виховання наголошує О. Каменська (Каменская, 2009) у запропонованій нею трикомпонентній моделі структури гендерної компетентності, яка включає мотиваційно-вольовий, функціональний і рефлексивний компоненти (табл. 2.3). На думку дослідниці, зазначені характеристики є продуктом професійної підготовки фахівця в цілому, мають інтегративний, цілісний характер, тому їх не можна розглядати ізольовано. Так, 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. Ці думки дослідниці можна віднести й до фахівців із соціальної роботи.

Таблиця 2.3. Трикомпонентна модель структури гендерної компетентності за О. Каменською (Каменская, 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) – проектування 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.

Уточнюючи зміст основних компонентів, С. Гришак (2008) розглядає гендерну компетентність 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 різноманітність гендерних систем у культурно-історичному контексті, ознайомлення із законами й нормативними актами з проблеми гендерної рівності.

Операційно-діяльнісний компонент спрямований на оволодіння гендерним інструментарієм для виконання фахівцем певних функцій професійної діяльності, пов'язаних з упровадженням гендерної рівності в соціальній роботі: протидію традиційним статевим 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 (Гришак, 2008).

Трикомпонентної моделі гендерної компетентності дотримується і М. Радзівілова (Радзивилова, 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 та творче застосування гендерних норм у стосунках, гуманістичну орієнтацію на дитину як представника/-цю певної статі.

Операційний компонент вказує на ступінь практичної готовності фахівця до роботи з гендерного виховання: сформованість умінь і навичок з 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 (Радзивилова, 2009).

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 відстежувати гендерні стереотипи й дискримінаційні установки до представників певної статі у своїй поведінці; розпізнавати гендерні проблеми; поширювати гендерні знання шляхом використання адекватних методів і засобів.

Аналіз результатів емпіричного дослідження Л. Вовк (2014) виявив, що загалом рівень значущості компонентів гендерної компетентності майбутні педагоги оцінюють значно вище, ніж рівень їхньої складності.

Водночас вони вказують на складність відстежування гендерних стереотипів і дискримінаційних установок у власній поведінці, що свідчить про необхідність звернути особливу увагу на розвиток діяльнісного компонента гендерної компетентності.

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. Дослідниця виокремлює чотири компоненти:

1) *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);

2) *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);

3) *діяльнісний* (володіння батьками-вихователями вміннями та навичками гендерного підходу у виховній діяльності);

4) *рефлексійний* (забезпечення розвитку й саморозвитку, реалізація рефлексивної здатності, сприяння творчому підходу у процесі виховної діяльності, досягненню її ефективності та результативності).

На потребі розмежовувати поняття «гендерна компетентність» і «гендерна компетенція» наголошує Н. Скоморохова (Скоморохова, 2016), вважаючи, що максимальна конкретизація структурно-змістових характеристик «гендерної компетенції» є головною умовою ефективності її формування. «Гендерну компетенцію» дослідниця розглядає як вужче поняття, яке характеризується умінням застосовувати гендерні знання у професійній діяльності. Дослідниця виокремлює три структурних

компоненти «ґендерної компетенції», кожен із яких має специфічний зміст і виконує свої функції: когнітивний (знання про ґендер), ціннісно-смысловий (система цінностей і ціннісних орієнтацій особистості) і діяльнісний (поведінка і діяльність).

Когнітивний компонент є теоретичною основою для формування «ґендерної компетенції» та включає: знання про сутність ґендеру, ґендерну диференціацію та її культурну обумовленість; ґендерні моделі, стереотипи й установки в різних культурах; сучасні зміни в ґендерній сфері; законодавчі документи з питань ґендерного рівноправ'я і ситуацію на ринку праці; ґендерні особливості особистості й ґендерну соціалізацію; вплив інститутів соціалізації на становлення ґендерної ідентичності; знання про власну ґендерну ідентичність; методи ґендерного виховання.

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

Наявність діяльнісного компонента характеризується сформованістю необхідних для реалізації ґендерного підходу в діяльності навичок і умінь, а також здатності помічати ґендерні проблеми в розвитку суспільства і реагувати на них; критично аналізувати свою позицію з ґендерних питань, власну поведінку і власні ґендерні особливості; оцінювати вплив різних чинників на формування ґендерних уявлень, ролей, ідентичності; організовувати навчальний процес на основі ідей ґендерної рівності,

використовувати ґендерний підхід у викладанні; здобувати знання з ґендерної проблематики з різних джерел. Сформованість «ґендерної компетенції» сприяє гармонійному розвитку фахівця і дозволяє керуватися у професійній діяльності принципами толерантності, діалогу і співпраці (Скоморохова, 2016).

Отже, *ґендерну 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?»).

Узагальнення наведеного раніше теоретичного матеріалу представлено на рис. 2.2.



Рис. 2.2. Складники ґендерної компетентності згідно з визначеннями різних авторів

Ми визначаємо *гендерну компетентність* соціальних працівників як здатність бути агентами змін у житті клієнтів у напрямку гендерної рівності. Крім предметно-інформаційного (знання), мотиваційно-ціннісного (наміри), рефлексивного (усвідомлення), діяльнісно-операційного (реалізація) компонентів, нами виокремлюється лідерський компонент (залучення).

Під *лідерським компонентом (залучення)* ми розуміємо 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.

Гендерна компетентність соціальних працівників – це здатність бути агентами змін у житті клієнтів у напрямку гендерної рівності. Вона містить предметно-інформаційний (знання), мотиваційно-ціннісний (наміри), рефлексивний (усвідомлення), діяльнісно-операційний (реалізація), лідерський (залучення) компоненти.

Ярошенко, 2021

Ми поділяємо думку І. Кльоциної (Клёцина, 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.

Ми виокремлюємо рівні сформованості гендерної компетентності соціальних працівників, сформульовані за результатами аналізу досліджень (Загайнов и Блинова, 2017; Каменская, 2009; Клёцина, 2007; Population Reference Bureau, 2017):

- низький (гендерно сліпий),
- середній (гендерно погоджувальний),
- високий (гендерно трансформаційний).

Таблиця 2.4. Рівні сформованості гендерної компетентності соціальних працівників

№	Рівні гендерної компетентності	Показники сформованості
1	Низький <i>гендерно сліпий</i>	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.
2	Середній <i>гендерно погоджувальний</i>	Переважання егалітарних уявлень над гендерно шкідливими; гендерне різноманіття визнається, але може викликати страх; 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.
3	Високий <i>гендерно трансформаційний</i>	Егалітарні погляди і відсутність сексизму й гендерних стереотипів; урахування гендерних відмінностей при плануванні та реалізації інтервенцій; відсутність дискримінаційних практик; розвинена гендерна рефлексія; володіння інформацією та спеціальними знаннями з гендерних питань; стійкий інтерес до гендерних проблем; гнучке застосовування гендерних ролей залежно від ситуації; позиція співпраці; здійснення гендерної стратегії при організації проєктів; володіння технологіями навчання з гендерною спрямованістю та методами гендерної діагностики; прогнозування гендерного ефекту; аналіз випадків з 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.

Наприклад, ґендерна компетентність соціальних працівників, які надають послуги сім'ям, 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 ґендерною спрямованістю, гнучко та ефективно реагувати на потреби членів сім'ї, пов'язані з ґендерними питаннями;

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

- здатність проводити ґендерний аудит сімей і застосовувати ґендерно чутливі інтервенції задля впровадження егалітарної моделі родини, досягнення балансу в ґендерному розподілі обов'язків;

- здатність враховувати, як домінуючі ґендерні 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 та захищати дітей від ґендерно зумовленого насильства у сім'ях, сприяти реалізації їхніх прав на свободу ґендерного самовираження та захист гідності;

- здатність визначати особливості сексуального розвитку дитини з урахуванням її / його життєвого досвіду;

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

- здатність надавати батькам послуги консультування з питань ґендерно чутливого виховання, ґендерної соціалізації, різноманіття спектру ґендерного самовираження і ґендерної ідентичності у дітей.

Проведений аналіз теоретичних підходів до розуміння сутності та компонентів гендерної компетентності дозволив нам запропонувати індикатори для оцінки проявів її сформованості (табл. 2.5).

Таблиця 2.5. Перелік індикаторів для оцінки проявів сформованості гендерної компетентності соціальних працівників

№	Компоненти	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.

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 (Pedulla & Thébaud, 2015).

У літературі із соціальної роботи нерідко зустрічається підтримка неотрадиційної моделі нуклеарних гетеросексуальних сімей із гендерно диференційованими ролями, прихильники якої стверджують, що їхньою головною турботою при просуванні такої сімейної моделі є покращення добробуту дітей. Проте ідеологія сімейних цінностей містить імпліцитну політичну програму підтримки нерівного гендерного розподілу влади (Josephson & Burack, 1998).

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 та поширювати культуру гендерної рівності.

УЗАГАЛЬНЕННЯ

- Гендерна компетентність є однією з ключових компетентностей соціальних працівників і являє собою здатність фахівців 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.
- Рівні сформованості гендерної компетентності визначені як низький (гендерно сліпий), середній (гендерно погоджувальний), високий (гендерно трансформаційний).

Розділ 3

ЗАСТОСУВАННЯ ҐЕНДЕРНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ ТА ҐЕНДЕРНОГО АНАЛІЗУ

Одним з основних атрибутів феміністичної та ґендерно чутливої соціальної роботи вважають *ґендерний аналіз*, який забезпечує фокусування на так званих «жіночих» питаннях, що дає змогу виявити джерела інтерналізованих стереотипів, спричинених соціальним контекстом, та уможливорює посилення феміністичної свідомості й активності при визначенні потреб і розвитку соціальних послуг (Eyal-Lubling & Krumer-Nevo, 2016). Інформація, отримана в результаті ґендерного аналізу, використовується для інтеграції ґендерної перспективи в політику, програми та проєкти у соціальній роботі.

У цій монографії ми спираємося на визначення ґендерного аналізу, запропоноване Організацією з безпеки та співробітництва в Європі (ОБСЄ), згідно з яким *ґендерний 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 ґендерних ролей і обов’язків (OSCE, 2006).

Ґендерний 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 ґендерних ролей і обов’язків.

ОБСЄ (OSCE, 2006)

Ґендерний аналіз також розглядається як сукупність процесів оцінки та поглиблення розуміння про відмінності в житті людей незалежно від ґендерної належності, їхньої участі в соціальному й економічному житті та

різного впливу на їхнє життя політик, програм і послуг (Queensland Government Office for Women, 2018).

Гендерний аналіз визнається базовим складником для побудови всіх видів комунікації (зокрема стратегічної) у програмах (McKee, Bertrand & Becker-Benton, 2004) 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 (UNAIDS, 2010).

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) (UNAIDS, 2018).

Основою для розроблення інструментів у цьому напрямі став *континуум гендерних підходів* Г. Рао Гупта (Gupta, 2000), який містить низку підходів – від заподіяння шкоди до емпауерменту (наснаження). Континуум гендерних підходів було представлено дослідницею на 13-й Міжнародній

конференції зі СНІДу в м. Дурбан (Південно-Африканська Республіка). Цей континуум дає нам виразне уявлення про те, яку практику можна оцінювати як ґендерно чутливу, а яка несе в собі загрозу дискримінації. Пропонуємо розглянути зміст кожного з підходів, які представлені на схемі (рис. 3.1), з виділенням основних характеристик.



Рис. 3.1. Континуум ґендерних підходів (Gupta, 2000)

За *стереотипного* підходу відмінності в ґендері / 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 емпауермент – спираються у розробленні інтервенцій на відмінності в ґендері / сексуальності, проте різною мірою спрямовані на зміну ґендерних ролей і побудову справедливіших ґендерних відносин.

Чутливий підхід орієнтований на втручання, направлені на покращення доступу жінок до соціальних послуг, але він виявився недостатнім для подолання дисбалансу сил у ґендерних 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 залучення 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 маскулінність. Положення підходу на континуумі – «трансформація та рівність».

Емпауермент передбачає розширення прав і можливостей індивідумів, а також звільнення жінок і чоловіків від впливу гендерних деструктивних норм. Програми спрямовані на заохочення жінок до ухвалення рішень, поліпшення їхнього доступу до інформації, послуг і технологій. Суттєве значення має набуття жінками нових навичок і відмінної від сім'ї групової ідентичності, яка стає ресурсом, джерелом сили. Положення підходу на континуумі – «можливості та свобода». При цьому чутливий, перетворювальний підходи й емпауермент не виключають один одного й мають застосовуватися одночасно з розширенням варіантів у кожній із категорій (Gupta, 2000).

Інший інструмент гендерного аналізу – *гендерний інтеграційний континуум* (Gender Integration Continuum, GIC) – розроблений для узагальнення низки підходів до гендерно інтеграційних програм і політик у галузі планування сім'ї та репродуктивного здоров'я. Автори розподіляють 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. Нижче у табл. 3.1 представлено описи трьох основних підходів гендерного інтеграційного континууму (гендерної експлуатації, гендерного погодження та гендерного перетворення) (Population Reference Bureau, 2017) і наведено розроблені нами приклади відповідних заходів.

Таблиця 3.1. Гендерні підходи до програм / політик

Вид гендерних програм (Population Reference Bureau, 2017)	Приклади
Гендерно експлуататорські програми / політики (англ. exploitative gender programming) є шкідливими й можуть у довгостроковій перспективі підірвати цілі програми. Такі програми включають: - навмисне чи ненавмисне підкріплення або використання гендерної нерівності та стереотипів для отримання результатів проєкту; - використання підходу, що посилює нерівність.	<i>Мета:</i> залучення сімей до ухвалення рішень щодо створення сімейних форм виховання. <i>Зміст:</i> створення відеоролика про те, що члени сім'ї без дитини не почувають себе щасливими, а з її появою сім'я стає «повноцінною». <i>Результат:</i> сім'ї були у більшій мірі схильні прийняти дитину, але їхня мотивація була зумовлена тиском традиційних норм, за якими сім'я без дитини – «неповноцінна» (уникання стигми бездітності).
Гендерно погоджувальні програми / політики (англ. accommodating gender programming) 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: - визнання гендерних відмінностей і нерівності; - організацію роботи навколо гендерних відмінностей і нерівності.	<i>Мета:</i> зміна стереотипних уявлень 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 для встановлення нових внутрішньосімейних правил з більш справедливим розподілом обов'язків, проте жінки не були залучені у навчання.
Гендерно перетворювальні програми / політики (англ. transformative gender programming) спрямовані на трансформацію гендерних відносин для просування рівності та досягнення програмних цілей. Такі програми включають: - 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.	<i>Мета:</i> публічне обговорення широкого кола проблем підлітків. <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 тощо. <i>Результат:</i> оскільки теленовела була популярною серед молоді, вона дала змогу звернутися до розгляду й оскарження традиційних гендерних ролей і норм.

Гендерно усвідомлені політики й програми розробляють з 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 й програми ці питання не порушують, що лише посилює гендерну нерівність (Population Reference Bureau, 2017).

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) (Santillán et al., 2014). Відкритим залишається питання ефективності використання підходів наведеної моделі гендерного інтеграційного континууму безпосередньо у соціальній роботі, хоча окремі дослідження у цьому напрямку вже були здійснені. Так, вивчення наслідків упровадження різних гендерних підходів для здоров'я дітей (Kraft et al., 2014) показало, що найбільш переконливими виявилися заходи, спрямовані на розширення прав і можливостей жінок, тобто гендерно перетворювальні програми й політики.

У цьому контексті слід згадати й *інструмент гендерної оцінки національних відповідей на ВІЛ* (Gender Assessment Tool for National HIV Responses), розроблений ЮНЕЙДС (UNAIDS, 2018) для підтримки розвитку й оцінювання національних стратегічних планів та інтеграції у них гендерної рівності. Інструмент спрямований на зрушення заходів від гендерно сліпих (гендерно негативних) через гендерно чутливі до гендерно перетворювальних програм. Якщо порівняти таку класифікацію із розглянутою вище, то можна припустити, що гендерно чутливі програми цього інструменту відповідають гендерно погоджувальним у гендерному інтеграційному континуумі GIC.

Ще одним інструментом аналізу, оцінювання й моніторингу рівня гендерного інтегрування у програми та проєкти є *гендерні маркери* (ООН Жінки, Європейська комісія, 2013), які містять гендерні коди та рівні інтегрування гендерних питань, представлені у табл. 3.2.

Таблиця 3.2. Гендерні маркери для оцінки проєктів (ООН Жінки, Європейська комісія, 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.

Інший вимір гендерного аналізу – оцінка навчальних матеріалів і процесу навчання. Ми поділяємо думку про те, що застосування поняття *гендерний підхід* цілком виправдане, коли йдеться про прихований навчальний план (Дороніна, 2009).

Насамперед слід розглянути саме 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 (Alsubaie, 2015; UNESCO, 2015).

Негативний імпліцитний вимір такого плану віддзеркалює гендерні стереотипи й підтримує гендерну нерівність, надаючи перевагу чоловічому та домінантному перед жіночим і нетиповим (Ярская-Смирнова, 2006б). Це дало підстави схарактеризувати прихований план як «„тіньовий” бік освіти, мегамеханізм, який обслуговує патріархатний режим пануючої культури» (Марущенко, 2013, 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 (Ярская-Смирнова, 2001; 2006б), представлену на рис. 3.2.

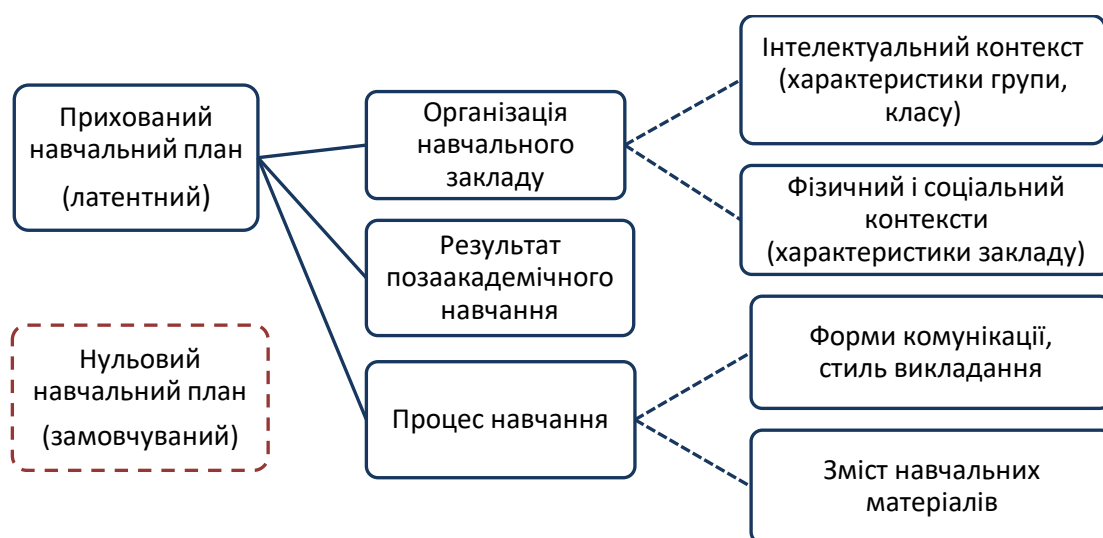


Рис. 3.2. Компоненти прихованого навчального плану (Ярская-Смирнова, 2001; 2006б)

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 (Alsubaie, 2015).

Звернімося до розгляду питання прихованих аспектів змісту навчальних програм і посібників у соціальній роботі, які можуть стати рушіями дискримінації. Згідно з рекомендаціями щодо запобігання та боротьби із сексизмом (Рада Європи, 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 ґендерних стереотипів. Адже вкорінені форми сексизму можуть впливати на вибір подальшої освіти, кар'єри та стилю життя слухачів, а також заважати активному просуванню ідей ґендерної рівності.

Ми схильні спиратися на визначення сексизму, наведене в рекомендаціях Ради Європи, 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 (Рада Європи, 2019).

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.

Рада Європи, 2019

Носіями сексистських поглядів та дій, як вважає американська феміністка Б. Гукс (Hooks, 2015), можуть бути як чоловіки, так і жінки. 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 (Swim et al., 1995), а у розв'язанні проблем, з якими стикаються на роботі, схильні покладатися на думку чоловіків як більш компетентних (Watkins et al., 2006).

Сексизм скерований або спричиняє (Рада Європи, 2019):

- порушення власної гідності або прав людини чи групи людей;
- фізичну, сексуальну, психологічну або соціально-економічну шкоду або страждання особи чи групи осіб;
- створення загрозливого, ворожого, принизливого або образливого середовища;
- перешкоджання незалежності або повноцінному здійсненню прав людини з боку особи чи групи осіб;
- підтримку та посилення гендерних стереотипів.

Згідно з теорією амбівалентного сексизму П. Гліка і С. Фіск (Glick & Fiske, 1996) в сучасному світі установки стосовно гендерних груп амбівалентні, що обумовлено як нерівним розподілом влади на користь чоловіків, так і взаємною залежністю жінок і чоловіків задля реалізації репродуктивної функції та 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» (Glick & Fiske, 1996).

У табл. 3.3, 3.4 представлено твердження адаптованих нами коротких варіантів опитувальників (Glick & Fiske, 1996; Rollero et al., 2014) для

оцінювання амбівалентного сексизму стосовно жінок (ASI) і чоловіків (AMI), які слугують додатковими орієнтирами для виявлення дискримінаційних висловлювань.

Таблиця 3.3. Твердження короткого варіанту опитувальника амбівалентного сексизму стосовно жінок П. Гліка і С. Фіск (Glick & Fiske, 1996; Rollero et al., 2014)

№	Вид сексизму шкали ASI	
1	Ворожий сексизм (Hostile sexism)	
	1.1	<i>Жінки прагнуть отримати більше влади у суспільстві шляхом контролю над чоловіками.</i>
	1.2	<i>Жінки перебільшують проблеми, з якими стикаються на роботі.</i>
	1.3	<i>Як тільки чоловік пов'яже своє життя з жінкою, вона зазвичай намагається посадити його на «короткий ланцюг».</i>
	1.4	<i>Коли жінки програють чоловікам у чесній конкуренції, вони зазвичай скаржаться на дискримінацію.</i>
	1.5	<i>Багато жінок розважаються тим, що спокушають чоловіків, здаючись сексуально доступними, а потім відкидають їхні залицяння.</i>
	1.6	<i>Феміністки висувають невиправдані вимоги до чоловіків.</i>
2	Доброзичливий сексизм (Benevolent sexism)	
2.1	Доброзичливий сексизм/протекційний патерналізм (Benevolent sexism/Protective paternalism)	
	2.1.1	<i>Жінки повинні бути оточені турботою й захистом чоловіків.</i>
	2.1.2	<i>Чоловіки повинні бути готові в дечому собі відмовити заради фінансового забезпечення жінок.</i>
2.2	Доброзичливий сексизм/комплементарна гендерна диференціація (Benevolent sexism/Complementary gender differentiation)	
	2.2.1	<i>Більшість жінок володіють такою душевною чистотою, яку мають лише небагато чоловіків.</i>
	2.2.2	<i>Жінки більше за чоловіків схильні дотримуватися моральних норм.</i>
2.3	Доброзичливий сексизм/гетеросексуальна близькість (Benevolent sexism/Heterosexual intimacy)	
	2.3.1	<i>У кожного чоловіка повинна бути жінка, яку він кохає.</i>
	2.3.2	<i>Життя чоловіків неповноцінне без жінок.</i>

Таблиця 3.4. Твердження короткого варіанту опитувальника амбівалентного сексизму стосовно чоловіків П. Гліка і С. Фіск (Glick & Fiske, 1996; Rollero et al., 2014)

№	Вид сексизму шкали AMI	
1	Ворожість щодо чоловіків (Hostility toward men)	
1.1	Ворожість щодо чоловіків/образливий патерналізм (Hostility toward men/Resentment of paternalism)	
1.1.1	<i>Чоловіки завжди будуть боротися за те, щоб отримати більше влади у суспільстві, ніж жінки.</i>	
1.1.2	<i>Навіть чоловіки, які вважаються чутливими до питань прав жінок, насправді вдома прагнуть традиційного типу відносин, коли жінка виконує більшу частину хатньої роботи та доглядає за дітьми.</i>	
1.2	Ворожість щодо чоловіків/компенсаторна гендерна диференціація (Hostility toward men/Compensatory gender differentiation)	
1.2.1	<i>Коли чоловіки хворіють, вони поведуться неначе діти.</i>	
1.2.2	<i>Чоловіки можуть загубитися в цьому світі без настанов жінок.</i>	
1.3	Ворожість щодо чоловіків/гетеросексуальна ворожість (Hostility toward men/Heterosexual hostility)	
1.3.1	<i>Чоловіки зазвичай намагаються домінувати у спілкуванні з жінками.</i>	
1.3.2	<i>Більшість чоловіків виказують знаки уваги сексуального характеру або домагаються жінок, як тільки опиняються у ситуації влади над ними.</i>	
2	Доброзичливість щодо чоловіків (Benevolence toward men)	
2.1	Доброзичливість щодо чоловіків/матерналізм (Benevolence toward men/Maternalism)	
2.1.1	<i>Навіть якщо в парі обидва партнери працюють, вдома переважно жінка повинна займатися хатньою роботою і піклуватися про чоловіка.</i>	
2.1.2	<i>Одним із головних обов'язків чоловіків є фінансове забезпечення жінок.</i>	
2.2	Доброзичливість щодо чоловіків/комплементарна гендерна диференціація (Benevolence toward men/Complementary gender differentiation)	
2.2.1	<i>Чоловіки більше за жінок готові наражатися на небезпеку, щоб захистити інших.</i>	
2.2.2	<i>Чоловіки більш схильні до ризику в порівнянні з жінками.</i>	
2.3	Доброзичливість щодо чоловіків/гетеросексуальна близькість (Benevolence toward men/Heterosexual intimacy)	
2.3.1	<i>Кожна жінка потребує чоловіка, який буде її плекати.</i>	
2.3.2	<i>Жінка ніколи не буде по-справжньому задоволена життям, якщо у неї немає серйозних довготривалих стосунків із чоловіком.</i>	

Впровадження методів феміністичної та гендерно чутливої соціальної роботи дозволяє розвинути навички розпізнавання і протидії гендерним стереотипам, які звужують можливості й тривіалізують жінок і чоловіків. 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» (Рада Європи, 2018).

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 (Говорун, 2011). Гендерні стереотипи поділяють на такі системоутворювальні групи: маскулінності-фемінності; розподілу сфер діяльності, праці та напрямів соціалізації статей; соціальних ролей у родинно-приватній і публічній сферах. За характером і змістом гендерні стереотипи завжди дихотомічні та поділяються *описові* (мають узагальнювальний, орієнтувальний характер), *приписові* або *рекомендовано-вказівні* (вказують на нормативи та рамки статевої поведінки), *заборонні* або *директивні* (призначені попереджати, припиняти і карати за статево нетипову поведінку), *директивно-каральні* (вказують, якими повинні бути жінки та чоловіки згідно з патріархальними цінностями).

Гендерні стереотипи виконують такі функції: *регулятивну* – спрямування індивідів на освоєння «статевовідповідних» занять; *пояснювальну* – коментарі, роз'яснення щодо поведінки представників певних статей; *ретрансляційну* – передача гендерних настанов освітнім, соціальним інститутам, мистецтву, засобам масової інформації тощо; *виправдовуючу* – виправдовування неадекватної поведінки представників певних статей у життєвих ситуаціях (Говорун, 2011).

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. З огляду на це 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. Розпізнавання гендерованості освітнього простору й навчальних матеріалів є, за влучним висловом М. Кіммела (2003), кроком у напрямку «обнадійливої розколини» – подання образів жінок і чоловіків поза контекстом гендерної нерівності й гендерних відмінностей як «ознаки реформування та несприйняття традиційних уявлень про гендерні відмінності» (с. 243).

Сьогодні в Україні наявне нормативно-правове підґрунтя для здійснення гендерної експертизи навчальної літератури, втім методика такого аналізу потребує доопрацювання (Дороніна та Іванова, 2017; Ярошенко, 2019г; Ярошенко та Семигіна, 2019а). Згідно з рекомендаціями Міністерства освіти й науки України (МОН України, 2018; Топузов, 2016), при розгляді компонентів змісту підручників на предмет їхньої відповідності антидискримінаційному підходу в освіті за ознакою гендеру були запропоновані відповідні критерії такої експертизи.

Зауважимо, що необхідно розрізняти антидискримінаційну експертизу і гендерну експертизу. Антидискримінаційна експертиза є ширшим поняттям; вона спрямована на запобігання в текстовому та ілюстративному компонентах підручників дискримінаційних, у тому числі стереотипних, положень (зображень) за ознаками раси, кольору шкіри, політичних, релігійних та інших переконань, статі, віку, інвалідності, етнічного та соціального походження, громадянства, сімейного та майнового стану, місця проживання, мовними або іншими ознаками (МОН України, 2018).

За представленими у табл. 3.5 критеріями мова текстів, завдання, ілюстративний матеріал повинні слугувати провідником позиції рівності в міжгендерних відносинах та не 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.

Таблиця 3.5. Критерії відповідності підручників антидискримінаційному підходу за ознакою гендеру згідно з рекомендаціями МОН України (МОН України, 2018; Топузов, 2016)

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	<i>Рівномірне співвідношення жіночих і чоловічих образів:</i> пропорційна представленість персонажів / дійових осіб за ознакою статі. <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. <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. <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.

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.

У літературі описані розпрацьовані дослідниками 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, які приписуються дівчаткам і хлопчикам;

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 (Луценко, 2017).

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 (ЮНЕСКО, 2002; UNESCO, 2004; UNESCO, 2009) наводяться запитання, які дозволяють демаскувати насадження і

підтримку гендерної нерівності в завуальованій або відкритій формі. Приклади запитань розподілено нами за категоріями (особливості зображення, освітні цінності епізодів, відмітні риси, список авторів, наслідки тощо) і представлено в табл. 3.6.

Таблиця 3.6. Урахування гендерних аспектів під час аналізу навчальних планів і матеріалів (ЮНЕСКО, 2002; UNESCO, 2004; UNESCO, 2009)

Параметри представленості чоловіків і жінок	Приклади запитань
Особливості зображення в тексті та ілюстраціях	- 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	- 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)	- 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	- 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	- Хто є автором посібника, а також хто вказаний як редактор, художник?
Наслідки	- 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?

Навчальні матеріали, на думку авторів посібників, повинні відображати ґендерно 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 ґендерних 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 з ознаками сексизму та/або ґендерних стереотипів.

Одними з небагатьох досліджень, присвячених вивченню ґендерних аспектів дискурсу навчальної літератури з соціальної політики та соціальної роботи, є наукові праці О. Кравченко (2018а, 2018б), О. Ярської-Смирнової (Ярская-Смирнова, 2004), здійснені з використанням контент-аналізу.

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

Увага дослідниці О. Ярської-Смирнової (Ярская-Смирнова, 2004) зосереджувалася на таких питаннях: місце ґендерного підходу в навчальних курсах; контекст використання смислових вимірів ґендеру; трактування

гендерної термінології; зображення міжгендерних взаємовідносин; віддзеркалення жіночого / чоловічого досвіду; 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 та 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 у порівнянні з представниками іншої.

На підставі 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. Оскільки в сучасній літературі з соціальної роботи експліцитний сексизм є досить рідкісним явищем, необхідно звернути увагу на замовчування або побіжне згадування гендерної проблематики, що свідчить про упередженість, ігнорування питань технологій недискримінаційної соціальної роботи, активної толерантності й соціально критичної позиції фахівців (Ярская-Смирнова, 2006а).

Актуалізація гендерного аспекту співвідноситься з рефлексивними діями соціальних працівників, коли знання і практика піддаються критичному аналізу (Ярская-Смирнова и Романов, 2006б). Підсумовуючи огляд різних джерел, зазначимо, що 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. На рис. 3.3 наведено зразок схеми здійснення гендерного аналізу навчального посібника, який можна назвати гендерно чутливим, з прикладом індикаторів.



Рис. 3.3. *Схема здійснення гендерного аналізу посібника*

Слід зауважити, що під час здійснення ґендерного аналізу всі складові навчального матеріалу повинні бути ретельно перевірені. Може статися так, що, наприклад, текст містить толерантну лексику, фемінітиви, проте посібник проілюстрований стереотипними зображеннями. До того ж трапляється, що основний текст відповідає вимогам ґендерного підходу, проте додаткові тексти (наприклад, уривки з літературних творів минулого століття), хоча і мають художню цінність, однак відображають традиційні ґендерні стереотипи. Тому робота над створенням навчальних матеріалів у соціальній роботі вимагає високого рівня ґендерної компетентності й навичок усвідомленого розпізнавання прихованого навчального плану від усіх членів колективу авторів і укладачів.

Крім того, задля забезпечення просування політики ґендерної рівності у навчальних закладах і центрах соціальних служб постає потреба у проведенні *ґендерного аудиту*, який належить до якісних аудитів («соціальних»).

Згідно з визначенням Міжнародної організації праці (МОП), *ґендерний аудит* – це інструмент і процес, заснований на принципах активної участі. Головною метою ґендерного аудиту є сприяння самонавчанню організації методів ефективного застосування комплексного ґендерного підходу в політиці, програмах і функціонуванні організації, а також оцінювання того, якою мірою прийнята політика відображається в роботі організації, її підрозділів і окремих співробітників (ILO, 2007).

ґендерний аудит – це інструмент і процес, заснований на принципах активної участі, головною метою якого є сприяння самонавчанню організації методів ефективного застосування комплексного ґендерного підходу в політиці, програмах і функціонуванні організації, а також оцінювання того, якою мірою прийнята політика відображається в роботі організації, її підрозділів і окремих співробітників.

Міжнародна організація праці (ILO, 2007)

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. Гендерний аудит охоплює як організаційно-методичне забезпечення (навчальні плани, програми та посібники), так і безпосередню навчальну роботу (методи взаємодії, викладання, оцінювання) (Світайло та ін., 2016).

Завдяки спільній діяльності учасники відчують причетність до проведення заходів гендерного аудиту і його результатів, опановують навички оцінювання власної роботи та діяльності організації в цілому. Такий 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 в очах спільноти;
- 9) ухвалення рішень у сфері просування гендерної рівності;
- 10) кадрова політика й людські ресурси;
- 11) організаційна культура;
- 12) уявлення співробітників про досягнення у сфері гендерної рівності (ILO, 2007).

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

УЗАГАЛЬНЕННЯ

- Ґендерний аналіз є одним із базових складників ґендерно чутливої та феміністичної соціальної роботи, під яким розуміють збирання та аналіз даних, дезагрегованих за статтю, з метою виявлення будь-якої відмінності впливу дій на жінок і чоловіків, а також причин і наслідків ґендерних ролей і обов'язків.
- Для оцінки та розвитку ґендерної компоненти у програмах втручання дослідники розробили такі ефективні інструменти, як ґендерні маркери, ґендерні континууми, ґендерний аудит.
- Найбільш поширеним підходом наразі є спрямування від ґендерно сліпих до перетворювальних (трансформаційних) програм і політик, які включають усвідомлення й активну участь жінок і чоловіків у заходах із просування егалітарних ґендерних орієнтацій.
- Одним із різновидів ґендерного аналізу є ґендерна експертиза навчальної літератури, спрямована передовсім на виявлення ґендерних стереотипів та прихованого навчального плану.
- Здійснення ґендерного 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 ґендерні відносини.
- Ґендерний аудит є інструментом і процесом, заснованим на принципах активної участі, метою якого є сприяння самонавчанню організації методів ефективного застосування й оцінювання результатів впровадження комплексного ґендерного підходу.

Розділ 4

ПРИКЛАД ҐЕНДЕРНОГО АНАЛІЗУ НАВЧАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ

У поданому далі розділі представлено частину дисертаційного дослідження А. Ярошенко (2021), яке мало на *меті* теоретичне обґрунтування впровадження ґендерно чутливої практики у соціальній роботі та розроблення тренінгової програми формування ґендерної компетентності для соціальних працівників у контексті розвитку сімейних форм виховання.

З-поміж завдань дослідження були такі:

1) здійснити ґендерну експертизу програми підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання і визначити їхні ґендерні упередження;

2) виявити репрезентації ґендерних уявлень та компетентностей соціальних працівників, які здійснюють підготовку кандидатів для створення сімейних форм виховання.

Були використані такі *методи*:

1) відкрите включене спостереження за роботою тренерів і ґендерний аналіз змісту програми підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання, спрямовані на демаскування прихованого навчального плану;

2) контент-аналіз домашніх завдань і висловлювань учасників програми (тренерів і кандидатів), спрямований на виявлення ґендерних стереотипів і тверджень амбівалентного сексизму.

При розробці дизайну дослідження ми спиралися на *мультиметодний* дизайн, адже, згідно із рекомендаціями Міжнародної асоціації шкіл соціальної роботи (МАШСР), застосування у дослідженнях такого дизайну, включно з міждисциплінарним та порівняльним підходом, сприятиме упровадженню інноваційних технологій у практику соціальної роботи (IASSW, 2014).

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.

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 (Семигіна, 2020). 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 (DeCarlo, 2018).

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.

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 (Семигіна, 2020).

Гендерний аудит програми

В Україні сьогодні проводиться навчання кандидатів для створення сімейних форм виховання. Здійснюється воно за декількома програмами.

Першою з них є державна програма підготовки кандидатів в опікуни, піклувальники, прийомні батьки та батьки-вихователі (Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, 2006; 2009). Друга програма – «Прайд» – являє собою адаптований варіант американської програми PRIDE (абрев., від англ. Parent Resource for Information, Development & Education), розробленої на початку 1990-х років на замовлення Департаменту служб для дітей і сімей штату Іллінойс та Американської ліги благополуччя дітей (Polowy & Spring, 2009), яка використовується як провідна на курсах підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання у Київському міському центрі соціальних служб (КМЦСС) (Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, 2007). Навчання усиновителів спирається на програму підготовки громадян України, які бажають усиновити дитину, і за логікою побудови та змістом вона наближена до програми «Прайд» (Міністерство соціальної політики України, 2020а).

Впровадження у нашій країні адаптованої українськими фахівцями американської програми PRIDE розпочалося в 2004 р. 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 впроваджена з метою вдосконалити підготовку кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі, сприяти інтеграції соціальної роботи з сімейними формами виховання до європейських стандартів (Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту, 2007). Програма «Прайд» у свій час слугувала базисом для розробки національних програм у країнах

пострадянського простору, 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» [Загальний огляд, с. 12]¹.

Український варіант програми PRIDE інкорпорував у себе елементи інших національних версій (зокрема польської) 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 (Алексєєнко, 2006).

Зміст програми «Прайд» охоплює теми захисту прав та інтересів дітей, розвитку батьківських компетентностей, розподілу обов'язків з догляду за дітьми, педагогіки емпатерменту. Проте тренінгові матеріали лише частково враховують недискримінаційний підхід в освіті (Ярошенко, 2020а). 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

¹ Тут і далі у розділі 4 у квадратних дужках [...] розміщено порядковий номер частини посібника тренера «Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі» (Лактіонова, 2006а-2006і).

Пастор – професором» [Загальний огляд, с. 4]]. У тексті лише зрідка використано фемінітиви (*«ініціаторка», «лідерка»* [Загальний огляд, с. 7]), паралельні граматичні форми жіночого й чоловічого роду (*«приїхав / приїхала», «вирішив / вирішила»* [1, с. 7], *«нового чоловіка / нову дружину», «гарний / гарна», «він / вона»* [2, с. 11], *«був / була»* [3, 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 [6, с. 12; 8, с. 14;]. 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»* [Загальний огляд, 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» [Загальний огляд, 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 [Загальний огляд, с. 37; 2,

с. 11, 14, 18; 5, с. 9; 7, с. 17], мають спільне прізвище [1, с. 23; 2, с. 18], фінансово забезпечені [3, с. 8], відвідують церкву [Загальний огляд, с. 37; 2, с. 18]. Деякі інструкції містять пряму вказівку на активне залучення сімейних пар до виконання провідних ролей у тренінгових вправах [7, с. 16; 10, с. 11]. 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.

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 [2, 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 гендерної 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 [3, с. 9];

після розлучення з чоловіком жінка втратила важелі впливу на поведінку доньки, яка почала красти гроші в матері та знущатися з бабусі; тітка стає офіційною опікункою дівчат, проте згодом відмовляється від цього статусу [3, с. 31];

мати хлопчика, яка не перебуває у шлюбі, має хімічну залежність й нерозбірлива в сексуальних стосунках [4, с. 21];

самотня 20-річна жінка розірвала стосунки з батьком дитини, не має підтримки від своєї родини та починає зловживати алкоголем [5, 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 ґендерним нормам, за яких жінка повинна бути під наглядом чоловіка й тільки заміжня жінка почувається 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 ґендерно зумовленого насильства. Адже існує усталений ґендерний 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» [5, с. 9]), зовнішність («красива» [3, с. 18]), сексуальну поведінку (дитина бачила сцени сексуальних зв'язків між матір'ю та її приятелями [4, с. 21]), співмешканців (у матері новий хлопець [5, с. 11]). Подібна ґендерна 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 [3, 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 [1, с. 22], пишуть твори [5, с. 34], захоплюються спортивними іграми [6, с. 40], граються в машинки і цікавляться розмовами дорослих [6, с. 31].

Ситуації, у яких зображені дівчатка, мають *емоційно-експресивне* забарвлення: вони облаштовують ляльковий будиночок [6, с. 31], прийомна дівчина-підліток доглядає менших братів і сестер, причому це виходить у неї «найкраще» серед усіх [3, 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 [3, с. 31; 5, с. 34;]. Скажімо, щоб допомога по господарству стала для дівчинки звичною справою і навіть «*певною потребою самовираження*», необхідно говорити їй, що вона «*гарна помічниця*» [6, с. 35]. Звертає на себе увагу й те, що хлопчики та дівчатка не беруть участі в статево змішаних іграх та заняттях [5, с. 12, 33; 6, с. 31].

Стереотипізацію можна спостерегти й 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 (Стрельник, 2014).

Досвід спілкування дитини з матір'ю названий найважливішим для встановлення балансу відчуттів тривоги та безпеки [4, 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»* [4, с. 24]. Подібні твердження несуть ґендерно дискримінаційні смисли стосовно жінок, які з різних причин не можуть мати кривну дитину. Адже якщо спиратися на феміністичну позицію, то бути матір'ю – це завдання, а не вроджений інстинкт (Chodorow, 1999).

У більшості з наведених у програмі випадків саме на матір покладається відповідальність за емоційне благополуччя й самооцінку дитини [6, с. 38]. Мати виступає ідеальним образом жінки, майбутньої дружини і *«якщо дівчинка мала позитивні стосунки з мамою, то вона спроможна створити гармонійну сім'ю, бути мамою та дружиною»* [4, с. 24]. 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 способу покарання, що завдає дитині психологічної травми та стає причиною її страждань [6, с. 40].

Батько зображений як особа, яка більше дистанціюється у вихованні дитини порівняно з матір'ю, що ретранслює відмову чоловікам у ґендерному паритеті під час виховання дітей, звужуючи їхню самореалізацію у цьому процесі до *«споконвічних функцій»* захисника і здобувача: *«Батько, згідно з типовими уявленнями, створює умови для здоров'я матері та дитини. Він – захисник і здобувач»* [4, с. 24].

Наведімо приклад гендерних стереотипів у позитивному зображенні матері (табл. 4.1).

Таблиця 4.1. Гендерні стереотипи у позитивному зображенні матері

Характеристики матері	Гендерні стереотипи
«Одинока прийомна мати-білявка» [3, с. 18]. Мама показала дитині, як «пестити кицю ніжно й м'яко», а потім обняла дитину [5, с. 12]. «Щодня молоді мами збираються біля під'їзду поспілкуватися» [6, с. 31]. «Емма планує зателефонувати <...> [соціальному працівнику] з проханням про допомогу в упорядкуванні своїх почуттів» [1, с. 23]. «Юля доводила маму до сліз: вона не хотіла одягати те, що їй пропонували. Махнувши рукою, мама говорила: "Роби що хочеш!"» [6, с. 40].	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.
«Ольга працює бухгалтером, Антон – електриком. У вільний час Ольга допомагає у притулку, Антон відвідує курси водіїв та бере участь у заходах своєї профспілки» [2, с. 18]. «Мати створює внутрішню сімейну атмосферу. Батько <...> створює умови для здоров'я матері та дитини. Він – захисник і здобувач» [4, с. 24]. Мати годує дитину [5, с. 9], займається хатньою роботою [6, с. 35]. «Мама сидітиме вдома й піклуватиметься про дитинку» [5, с. 9]. Прийомна мати допомагає дитині впоратися із сумними почуттям і зробити уроки [1, с. 22]. 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 [Загальний огляд, с. 46].	Диференціація соціальних ролей у родинно-приватній і публічній сферах Патріархальні (традиційні) засади дискурсивної конфігурації родини («берегиня» і «голова» й «годувальник»). Самореалізація жінки пов'язана з репродуктивною функцією, сімейною (приватною) сферою, а чоловіка – з позасімейною (публічною) сферою. Стереотипний розподіл сфер зайнятості. Емоційний фокус діяльності жінки – на піклуванні про членів сім'ї.
«Якщо дівчинка мала позитивні стосунки з мамою, то вона спроможна створити гармонійну сім'ю, бути мамою та дружиною» [4, с. 24]. Батько займається вихованням сина, а мати займається вихованням доньки [6, с. 32, 40].	Диференціація соціалізації статей і стратегій виховання Мати відповідальна за статевовідповідне виховання доньки. Відсутня гендерна рівновага емоційних зв'язків у соціалізуючих ланках «мати – дитина», «батько – дитина».

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 [3, с. 17], вчиняють фізичне [5, с. 13], сексуальне [6, с. 17], психологічне [5, с. 11] і економічне [3, с. 31] насильство. Досвід перебування у місцях позбавлення волі включений до характеристики кандидата у батьки-вихователі чоловічої статі [Загальний огляд, с. 37].

Негативні риси маскулінності висвітлені в епізодах, коли хлопчики виявляють вербальну [3, с. 17] і невербальну [1, с. 22; 5, с. 12; 6, с. 31] агресію, зокрема стосовно жінок і дівчаток. Навіть коли йшлося про девіантну поведінку дівчинки (крадіжки грошей, знущання з бабусі), то було наведено ремарку, що вона відчувала гордість через те, що схожа на батька, і сильну ідентичність із ним [3, с. 31].

Подібне зображення хлопчиків може впливати на позицію батьків під час пошуку й вибору дитини. Так, під час інтерв'ю з тренерами програми «Прайд» 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 з андрогінними якостями і спільна діяльність хлопців та дівчат, не розкриваються особливості гендерної соціалізації як «гендерного сценарію життя» (Говорун і Кікінежді, 2004) дівчат і хлопців.

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 [3, 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 [4, с. 21; 5, с. 11; 6, с. 17]. Ключові вправи («Ниточки» [3, с. 8], «Андрійко та Богданка» [5, с. 8], «Історія втрат» [3, 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»* [3, с. 18].

Ба більше, вказівка на вік і досвід, яка трапляється в описах жінок (молода сусідка з двома дітьми [5, с. 10], молоді мами [6, с. 31]) і дітей [3, с. 18, 22; 4, с. 20], вибудовує асоціативний місток між цими соціальними групами (жінка – дитина – залежність – уразливість – беззахисність) і маркує сексизм.

Поділяючи думку, що в ситуаціях домашнього та ґендерно зумовленого насильства потерпілими є здебільшого жінки, зазначимо, що у змісті програми відсутнє пояснення, що уразливість жінок зумовлена структурними соціальними чинниками, коли міжґендерна системна нерівність об'єднує більшість форм насильства щодо них.

Якщо звернутися до ґендерних континуумів (Gupta, 2000; Population Reference Bureau, 2017), зміст програми в цілому можна охарактеризувати таким чином:

1) *ґендерно нейтральний* – відмінності в ґендері / сексуальності визнаються, проте немає спрямованості на зміну ґендерних 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 та 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 проєкти (ООН Жінки, Європейська комісія, 2013), що свідчить про обмеженість її потенціалу для впровадження гендерної рівності.

Включене спостереження

Відкрите включене спостереження за роботою тренерів, які відповідальні за надання рекомендацій, 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.

У відкритому включеному спостереженні взяли участь *10 фахівців соціальної роботи*, які на період проведення дослідження навчали кандидатів. 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 чотирьох тренерок виховувалися діти-сироти та діти, позбавлені батьківського піклування.

Повну вищу освіту отримали 70% респонденток цієї групи (у таких галузях знань як соціальна робота, соціальна педагогіка, психологія), одна особа мала науковий ступінь (кандидат наук). Тренерки представляли районні центри соціальних служб у м. Києві, КМЦСС, громадські об'єднання, служби у справах дітей та сім'ї, Міський центр дитини.

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%).

Документи для отримання статусу опікунів / піклувальників із можливим подальшим усиновленням дітей подавали 95% кандидатів, 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.

Аналіз отриманих матеріалів здійснювався в кілька етапів: спочатку текст програми, висловлювання чи щоденниковий запис спостерігача розбирався за темами, що дало можливість виявити різноманіття ґендерних репрезентацій та стереотипів. Наступний етап інтерпретації передбачав застосування горизонтального аналізу фактів за відповідними темами. Наша увага зосереджувалася на таких питаннях, як:

- 1) форми комунікації, стиль викладання тренерів;
- 2) особливості представлення чоловіків і жінок у тексті та висловлюваннях;
- 3) згадування фемінізму, жіночого руху, ґендерної термінології та їхня оцінка і трактування;
- 4) відтворення ґендерних стереотипів;
- 5) характеристика лексики;
- 6) відображення цінності внеску жінок у розвиток суспільства;
- 7) виховний вплив (рис. 4.1).



Рис. 4.1. Показники для проведення ґендерного аналізу отриманих матеріалів (згідно ґендерно трансформаційної еталонної моделі)

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 ґендерних стереотипів у слухачів/-ок. Нижче наведені приклади таких вправ та пояснено небезпеки, які можуть бути зумовлені вербальною поведінкою тренерів/-ок у рамках традиційної ґендерної матриці.

На початку навчання як додаткову інформацію, яку тренерам запропоновано надати про себе, потрібно вказати досвід власного батьківства [1, 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 звати Н. 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 колежанками 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» (учасниця 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 ґендерні 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 ґендерно стереотипних і сексистських тверджень. Розгляньмо висловлювання ведучих тренінгу, розподілені за групами ґендерних стереотипів, а також зразки амбівалентного сексизму стосовно 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 ґендерних 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 це не перший 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: туглі на підборах, красива зачіска».

Окремі зауваження тренерок (матерналізм, зображення хлопчиків більш схильними до агресії порівняно з дівчатками) можна трактувати як прояв амбівалентного сексизму стосовно 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» [3, 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» [3, 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» (Верховна Рада України, 2001), 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», «одинок 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.

Здійснене дослідження також 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»*.

Під час дослідження 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 наявності 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» (Tereškinas, 2010).

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.

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 можу 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 (Український соціологічний стандарт, 2019), 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 стосовно 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 улюбленцями. Адже дівчата набагато частіше просять батьків купити котика чи песика або хоча б хом'ячка. Виростаючи 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 невитрачена 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 виявляють 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 роки).

«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 ґендерну нерівність, а з іншого – виставляє токсичні маскулінні вимоги до чоловіків, що загрожує домінантним патерналізмом із їхнього боку й підвищує ризики домашнього насильства у сімейних формах виховання (Ярошенко, 2020в). З огляду на це у програму підготовки кандидатів для створення сімейних форм виховання мають бути включені ґендерні питання задля розвитку їхньої усвідомленої позиції щодо побудови ґендерно справедливих відносин усередині родини й сприяння соціалізації дітей, заснованій на вільному виборі й різноманітті.

Результати емпіричного дослідження спонукали нас до розробки рекомендацій щодо внесення змін до тексту програми «Прайд» задля поширення настанов, адекватних сучасним уявленням про ґендерну рівність (табл. 4.2). Серед рекомендованих змін вважаємо за необхідне доповнити огляд сфер компетентності батьків поняттям ґендерної компетентності та висвітлити її значення у вихованні дитини, розглянути й такі поняття, як «ґендерна ідентичність», «психосексуальний розвиток дитини», «сексуальне виховання», «ґендерно зумовлене насильство» тощо.

Таблиця 4.2. Рекомендації щодо внесення змін до тексту програми

«Прайд»

Наявний варіант	Рекомендовані зміни
Вправа «Сфери компетентності» [1, с. 20]. Основні сфери компетентності батьків не включають ґендерну компетентність.	Доповнити огляд сфер компетентності висвітленням поняття ґендерної компетентності батьків та її значення у вихованні дитини.
Керована фантазія «Пересувач людей» [2, с. 11]. Нове місцеперебування і нова родина характеризуються так: «елітний, дуже красивий район», «гарні великі будинки», «район ліпший, 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.
Керована фантазія «Пересувач людей» [2, 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.
Вправа «Екокарта» [2, с. 18]. Наведено приклад екокарти на традиційній моделі сім'ї зі стереотипним представленням ґендерних ролей, включенням релігійної компоненти.	Продемонструвати побудову екокарти на різноманітних формах сім'ї, у тому числі моносім'ї, без вказівки на релігійну практику.
Вправа «Етапи розвитку дитини» [4, с. 9]. Надано уявлення про основні етапи розвитку за Е. Еріксоном.	Додати періодизацію етапів психосексуального розвитку дитини, формування ґендерної ідентичності.
Вправа «Вік Вернона» [4, с. 20]. Розвиток дитини та його затримки продемонстровано на прикладі хлопчика.	Розглянути особливості розвитку та його затримки у дітей різних статей.
Вправа «Заохочення та покарання» [6, с. 11]. Розкрито різні типи сімейних взаємин та стилів виховання.	Ознайомити з видами домашнього насильства і відповідальністю батьків за його вчинення, у тому числі щодо дитини.
Додаток 8. «Найпоширеніші батьківські помилки та їх причини» [6, с. 38]. Визначення «мати-квочка».	Замінити на «гіперопіка як стиль батьківської поведінки», що може характеризувати обох батьків.
Допоміжні матеріали. «Глосарій» [Загальний огляд, с. 56]. Не включені поняття, пов'язані з ґендерною проблематикою.	Ввести до глосарія поняття «ґендер», «ґендерна ідентичність», «сексуальне виховання», «ґендерно зумовлене насильство», «домашнє насильство».

Таблиця 4.2. Рекомендації щодо внесення змін до тексту програми «Прайд» (продовження)

Наявний варіант	Рекомендовані зміни
<i>Допоміжні матеріали. «Історії для роздумів та натхнення» [Загальний огляд, 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»).	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.
<i>Допоміжні матеріали. «Список літератури» [Загальний огляд, с. 64].</i> Додатки не містять джерел із гендерної проблематики.	Ознайомити з сучасною літературою з гендерних питань, надання гендерно чутливих послуг у соціальній роботі.
<i>Вправи «Блобси» [1-10].</i> Проективна методика містить зображення вигаданих персонажів, які у більшості випадків нагадують осіб чоловічої статі.	Зобразити гендерну експресію персонажів більш гендерно нейтральною.

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 [4, с. 21] і статеve виховання з вказівкою, що воно здійснюється непослідовно й епізодично, особливо виховання хлопчиків [6, с. 38]. У програмі йдеться про венеричні захворювання та ВІЛ-інфекцію / СНІД [1, с. 16; 9, с. 28], а також

про досвід позбавлення цноти через примушування до статевого зв'язку в інтернатних закладах [6, 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 гендерної рівності, створює здорові взаємовідносини та стимулює активно звертатися по медичну допомогу (UNAIDS, 2017).

Проведений аналіз пізнішої редакції американської програми PRIDE засвідчив, що в ній розкриті питання рівнів сексуальної активності, інформованості про безпечний секс, формування сексуальної та гендерної ідентичностей, гомосексуальності, змішаної гендерної ідентичності (Polowy & Spring, 2009). Вважаємо за доцільне включити перераховані вище теми в українську програму «Прайд», додавши інформацію щодо гендерних аспектів ВІЛ-інфекції (Ярошенко, 2018а), виховання гендерно неконформних підлітків у замісних сім'ях, психологічної підтримки у переживанні внутрішньої стигми та розв'язуванні ними проблем, пов'язаних зі стресом меншин (Schofield et al., 2019).

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, 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 (Queensland Government Office for Women, 2018). 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 (Gates et al., 2007).

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 (Cherlin, 2010). 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 (UN Women, 2019).

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.

Так, переважна більшість респондентів підтримують твердження, нібито одним із головних обов'язків чоловіків є фінансове забезпечення жінок (Ярошенко, 2020б). Наші висновки підтверджують результати іншого українського дослідження сучасного розуміння маскулінності (Фонд ООН в галузі народонаселення та Український центр соціальних реформ, 2018). 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.

З огляду на це важливим є ознайомлення соціальних працівників з історичними, культурними та правовими контекстами ґендерних відносин слухачів, що дозволить зрозуміти смисли, цінності та джерела опору змінам.

УЗАГАЛЬНЕННЯ

- Результати ґендерного аналізу української версії програми «Прайд» з використанням контент-аналізу засвідчили, що зміст програми можна охарактеризувати як ґендерно нейтральний або ґендерно погоджувальний.
- 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 ґендерно нечутливих моделей поведінки і переконань, що здатні ускладнити адаптацію родини до нових умов після влаштування дітей.
- У коментарях тренерів були наявні ґендерні стереотипи, підтримка неотрадиційної конфігурації сім'ї, судження амбівалентного сексизму стосовно чоловіків і жінок, а також інкорпорування у навчання власного «жіночого» досвіду.
- Матеріали програми лише частково враховують недискримінаційний підхід – ґендерні відмінності у програмі враховуються, але навчання не спрямоване на формування необхідних знань і навичок задля інтеграції принципів ґендерної рівності в родини. Тому зміст програми потребує критичного переосмислення крізь «ґендерні лінзи» і доопрацювання задля поширення егалітарної моделі сім'ї.

Розділ 5

Підходи до формування гендерної компетентності соціальних працівників

Гендерний підхід як сутнісно новий, прогресивний напрям теоретичного пізнання та інтерпретації практичної дійсності передбачає насамперед «ламання» традиційних стереотипів ієрархічності, дискримінації і гендерної асиметрії в процесі навчання і міжособистісної взаємодії (Ільченко, 2011).

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 повинно відбуватися у контексті професійної діяльності, де тісно переплітаються гендерна і професійна компетентності (Остапчук, 2008). За характеристикою діяльності професіоналів Д. Щона (Schon, 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.

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 (табл. 5.1).

Таблиця 5.1. Порівняння рефлексивних практик / клієнтів і експертів / традиційних клієнтів за Д. Шоном (Schon, 1983)

Експерт/-ка	Рефлексивний практик
«Знаю відповіді на запитання і маю це довести, незалежно від власної невизначеності»	«Очікується, що знаю шляхи вирішення проблем, проте, як й інші люди також; невизначеність виступає джерелом навчання як для мене, так і для клієнтів»
«Дистанціююся від клієнтів, підтримую роль експерта/-ки і надаю підтримку досвідченій людині, а емоційне тепло додаю в якості “підсолоджувача”».	«Шукаю зв'язок з думками та почуттями клієнтів, використовую їхню довіру до моїх знань задля допомоги у вирішенні проблем»
«Очікую пошану та врахування статусу в стосунках з клієнтами»	«Відчуваю почуття свободи і реального зв'язку з клієнтами, адже немає потреби триматися за професійний фасад»
Традиційний клієнт/-ка	Рефлексивний клієнт/-ка
«Віддаю себе в руки професіоналів і завдяки цьому отримую відчуття безпеки, засноване на довірі»	«Приєднуюся до професіоналів, щоб розібратися у своїй справі, завдяки чому отримую відчуття власної залученості та дії»
«Мені комфортно бути в надійних руках – потрібно лише виконувати поради експертів, і все буде добре»	«Можу до певної міри контролювати ситуацію, частково залежу від фахівців, які також залежать від інформації/дій, що можуть бути здійснені лише мною»
«Радий, що мене обслуговує найкращий у даній ситуації фахівець/-чиня»	«Мені подобається, що можу перевірити свої судження щодо компетентності фахівця/-чині. Отримую задоволення, відкриваючи у взаємодії себе і знання й навички фахівця/-чині»

Рефлексивні практики 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. У свою чергу 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 (Schon, 1983).

Аналізуючи доробок різних авторів, Г. Фергюсон (Ferguson, 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). Якщо застосувати рефлексивну практику у контексті феміністичної й гендерно чутливої соціальної роботи, то, приміром, фахівці, які займаються соціальним супроводом сімейних форм виховання, більше не є беззаперечними експертами, а замісні батьки – вже не пасивні отримувачі послуг, а долучаються до когорти парасоціальних працівників. Це віддзеркалює егалітарну модель стосунків, сприяє наснаженню клієнтів і запобігає розвитку в них «набутої безпорадності».

Формування гендерної компетентності розглядається І. Кльоциною (Клєцина, 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 та 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 (Клєцина, 2007).

Дослідники також виділяють *умови формування гендерної компетентності фахівців*. Так, О. Каменська (Каменская, 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.

Ми погоджуємося з позицією О. Бондарчук і О. Нежинської (2014), що на процес формування гендерної компетентності фахівців впливають соціально-психологічні чинники на трьох рівнях:

- 1) макрорівні (у контексті гендерних перешкод у суспільстві),
 - 2) мезорівні (через гендерні прояви в галузі соціальної роботи),
 - 3) мікрорівні (у контексті гендерних особливостей особистості)
- (Бондарчук і Нежинська, 2014).

Шляхами розвитку або передачі гендерної компетентності А. Блікгеузер і Г. вон Барген (Blickhäuser & Von Bargen, 2007) вважають як навчання, так і консультування з гендерних питань.

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 (Горішна, 2011).

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; 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. 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.

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.

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 мейнстримінг), 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: (1) включення гендерного компоненту до різних дисциплін, які формують загальні компетентності; (2) включення до навчальних програм підготовки бакалаврів та магістрів соціальної роботи гендерно тематичних курсів; (3) розробка та впровадження спеціалізованих курсів, що спрямовані на посилення гендерної чутливості практики соціальної роботи.

Авторками було запропоновано спрощену графічну модель гендерної підготовки соціальних працівників (Карагодіна та Семигіна, 2020), наведену на рис. 5.1.

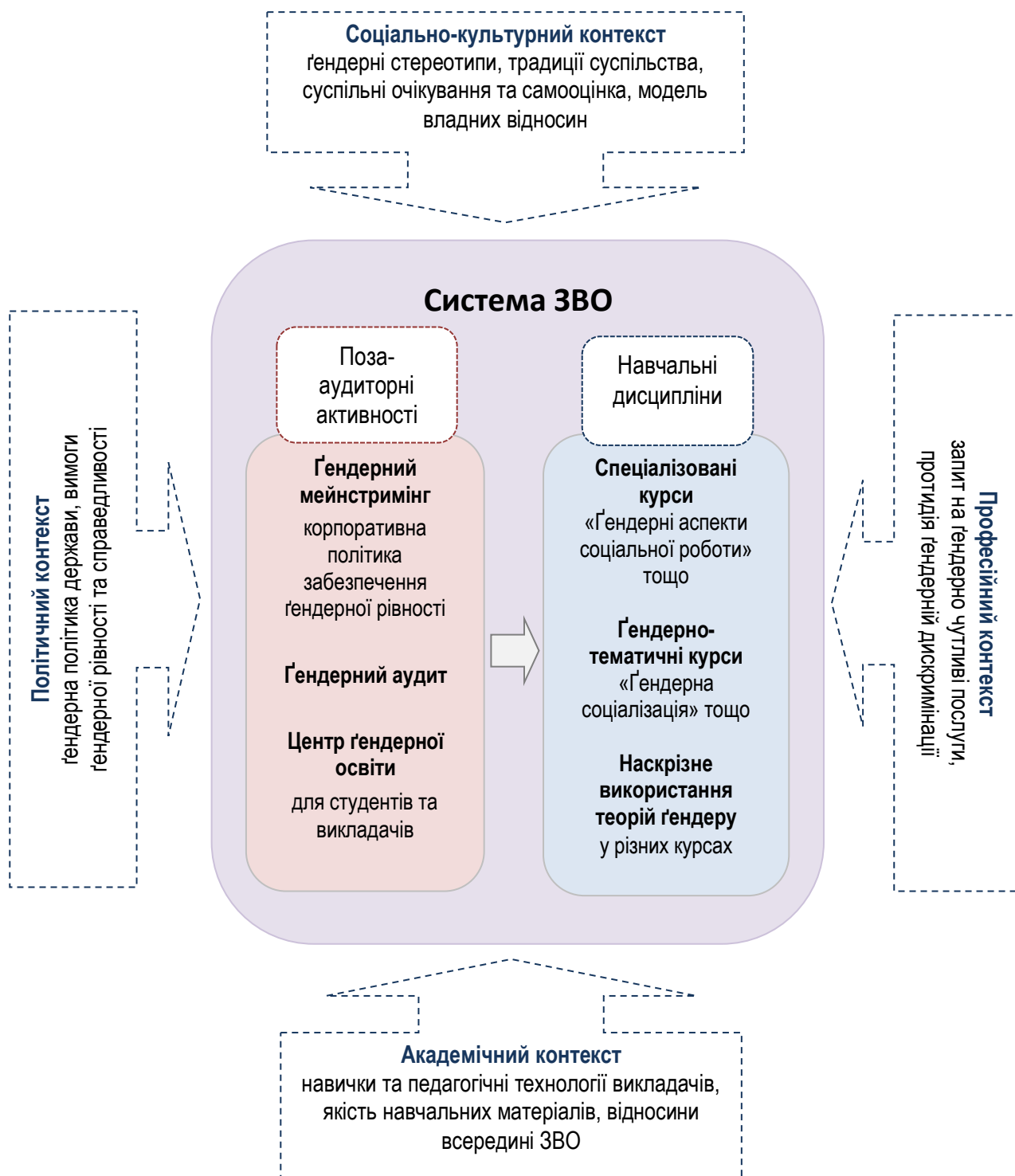


Рис. 5.1. Модель ґендерної підготовки соціальних працівників у закладах вищої освіти (Карагодіна та Семигіна, 2020)

Відзначається, що розвиток гендерної підготовки соціальних працівників потребує критичного осмислення наявної педагогічної практики, здебільшого орієнтованої на статево-рольове виховання, а не на гендерну теорію, покращення методичного забезпечення такої підготовки і вдосконалення педагогічних технологій та навчальної літератури.

Також у дослідженні наголошено на потребі посилення уваги до цілеспрямованого конструювання гендерно чутливого академічного середовища, яке відповідає уявленням про гендерну рівність і сприяє формуванню адекватної гендерної самооцінки у студентів та викладачів за трансформаційною моделлю Н. Фрезер (Fraser, 1989).

Проаналізуємо детальніше практику формування гендерних компетентностей у студентів спеціальності «Соціальна робота» (і до недавнього часу «Соціальна педагогіка»).

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.

Гендерний підхід у викладанні навчального курсу «Історія соціальної роботи», на думку О. Кравченко (2018б), 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.

Включення гендерних аспектів у змістове наповнення практично орієнтованого курсу «Організація соціальної роботи у закладах охорони здоров'я» для магістрів соціальної роботи передбачає вивчення гендерних аспектів проблеми планування сім'ї та репродукції, серед яких врахування і задоволення різних потреб як жінок, так і чоловіків; види соціальних послуг, що надаються жінкам, чоловікам-партнерам і новонародженим дітям у пологових будинках і перинатальних центрах (спільні заняття з допологової підготовки, партнерські пологи) (Гончаренко, 2020б).

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.

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 імені Тараса 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 (Романова, 2018).

Розроблений навчальний курс «Гендерно чутлива соціальна робота» для студентів Сумського державного педагогічного університету імені А.С.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 домінувальними професійно значущими якостями сучасного соціального працівника. Гендерна компетентність є інтегративним показником якості підготовки соціальних працівників, високий рівень якого забезпечує ефективність практичної діяльності в

системі міжгендерної взаємодії, а його досягнення є одним з головних завдань вищої професійної освіти (Гончаренко, 2020а).

Зауважимо, що, незважаючи на впровадження курсів із гендерно чутливої соціальної роботи у закладах вищої освіти, слово «фемінізм», як правило, не згадується у їхньому змісті, а список джерел не містить посилання на феміністичну літературу, хоча припускаємо, що викладачі висвітлюють питання жіночого руху.

Водночас 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 (Герасим, 2021).

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 (Михайленко, 2019).

Результати гендерного аудиту, проведеного у Харківській гуманітарно-педагогічній академії, дозволили виявити стан і шляхи

вдосконалення ґендерного балансу в освіті студентів спеціальності «Соціальна педагогіка» і «Соціальна робота». Серед запропонованих шляхів удосконалення ґендерного балансу було названо залучення студентів як суб'єктів ґендерного виховання студентської молоді; впровадження заходів з підвищення престижу професійної освіти працівників соціальної сфери та популяризації професії соціального працівника серед чоловіків для досягнення балансу в ґендерному розподілі праці (Рассказова, Чернецька та Оніпченко, 2015).

Результати аналізу навчальних програм підготовки соціальних працівників в Україні свідчать, що домінуючими формами навчання з ґендерних 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 є використання інтерактивних методів навчання, які дозволяють слухачам здійснити самоаналіз ґендерних аспектів особистого життя, а потім у груповій взаємодії вербалізувати результати власного рефлексивного осмислення. Серед інтерактивних методів, які застосовуються у викладанні ґендерних питань, поширеними є дискусії, ґендерний аналіз, перегляд і обговорення відеоматеріалів на ґендерну тематику, творчі завдання, дебати і дискусії, «мозковий штурм».

Використання інноваційних інтерактивних технологій ґендерної освіти, які належать переважно до позанавчальних форм діяльності студентів (ґендерні кемпи, квести, флешмоби, форум-театри, «Відкритий простір», ґендерне спортивне орієнтування), дозволяє підвищити рівень ґендерної чутливості студентів шляхом їхньої активної взаємодії.

Характерною рисою зазначених технологій є алгоритмізованість, цілісність, результативність і можливість відтворення (Байдюк, 2019).

Перевагою гендерного квесту як методики і комплексної технології навчання є 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 (Байдюк, 2016).

Під час навчання матеріал, який засвоюють соціальні працівники, може визивати протест, оскільки суперечить їхнім поглядам на гендерні питання. У цьому випадку перед тренером стоїть складне питання підбору таких методик, зміст яких підтримує різноманіття поглядів, повагу до релігійних і культурних традицій, але й містить інтервенції щодо хибних суджень.

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 (Романов, 2005).

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 такі випадки: польові (такі, що траплялися у практиці), аналітичні (аналіз випадку), проблемні (пошук рішення).

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) тощо (Baxter & Jack, 2008).

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 (Семигіна, 2019).

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.

Наведені далі (у табл. 5.2) приклади випадків дають змогу розглянути систему ціннісних установок і статево-рольових стереотипів фахівців щодо таких проблем, як прояви сексизму одних жінок стосовно інших («Чи можна вважати, що соціальна працівниця Марія – сексистка?»); зміна ролей чоловіків у сім'ї; чоловіки як клієнти соціальної роботи («Що ви можете сказати батьку-одинаку Сергію?»); відмінності у гендерній соціалізації представників різних статей («Що робити соціальному працівнику Олегу в ситуації невпевненості щодо питань гендерно чутливого виховання хлопчиків?»).

Таблиця 5.2. Випадки для дослідження ґендерних стереотипів (адаптовано авторками)(Skehill, 2009)

№	Випадки	Запитання
1	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 буде 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.	<i>Чи можна вважати, що Марія – сексистка?</i>
2	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».	<i>Уявіть собі, що ви соціальний працівник, до якого звернувся Сергій. Що ви можете йому на це сказати?</i>
3	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 ґендерними ролями та невизначеною ґендерною ідентичністю.	<i>Олег не відчуває впевненості в описаній ситуації. Що йому робити?</i>

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 (Ярошенко, 2019а).

Крім того, Дж. Норман і Б. Вілер (Norman & Wheeler, 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.

Підсумовуючи огляд побудови простору рефлексивних соціальних практик, зауважимо, що артикулювання гендерних проблем можливе лише за умови спирання на етичні принципи соціальної роботи (Семигіна, 2019). Звернення до рекомендацій Ради з освіти у соціальній роботі США (CSWE, 2012) утверджує 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 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 (Левеск і Петріашвілі, 2016).

Коучинг має відношення до ґендерного навчання соціальних працівників у трьох аспектах. По-перше, соціальним працівникам можуть знадобитися консультанти, які допомагають в інтеграції ґендерної перспективи у професійну діяльність. По-друге, власні консультанти з ґендерних питань організацій нерідко не мають достатніх знань у ґендерній сфері й виконують свої функції формально, тому зазвичай залучаються сторонні тренери (інструктори) з навчання дорослих у цій сфері. По-третє, забезпечення успішного обліку ґендерної 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 ґендерно чутливих стратегій у політики організації (Левеск і Петріашвілі, 2016).

Якщо звернутися до причин, які перешкоджають упровадженню ґендерної 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 (Рада Європи, 2019).

З-поміж перешкод виокремлюють: брак політичної волі; невизнання ґендеру як релевантного виміру у повсякденній роботі; брак ресурсів, часу і підготовлених тренерів; складнощі із залученням учасників, які потребують навчання, але не воліють відвідувати подібні заходи; опір змінам усередині організації; обмеженість знань щодо позитивних наслідків навчання (European Institute for Gender Equality, 2016a).

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 риторику рівності статей, і традиційну риторику жіночого призначення (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 (Гришак, 2017).

Крім того, викладачі та дослідники у соціальній роботі, які є розробниками навчальних курсів, нерідко не включають гендерні питання у зміст програм з інших причин. 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» (Ярская-Смирнова и Романов, 2006б, с. 39).

Неосексистські погляди знайшли своє відображення в тлумаченні деякими авторами гендерної компетентності на кшталт процесу впливу на особистість з метою засвоєння знань про норми і правила поведінки відповідно до культурних уявлень про соціальні ролі, що відповідають «призначенню» представників різних статей.

Подібні визначення містять ознаки «псевдогендерного» підходу, коли підтримуються традиційні гендерно стереотипні норми і використовується сексистська лексика. Як зауважує О. Стрельник (Український жіночий конгрес, 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.

Ми поділяємо ідеї науковців (Goode et al., 2020; The Catalan University Quality Assurance Agency, 2019), які запропонували набір гендерних компетентностей, які можна умовно розділити на практичні та дослідницькі й які мають опанувати студенти із соціальної роботи. На рис. 5.2 наведено детальний перелік таких компетентностей, які можна назвати трансформаційними (Dvoriak, Karagodina & Semigina, 2020).

Серед них представлені як гендерні компетентності *практики* соціальної роботи (студенти можуть виконувати вправи, спрямовані на підвищення обізнаності про чинники, які підтримують гендерні стереотипи, а також протистояти несправедливості), так і гендерні компетентності *досліджень* у соціальній роботі (студенти можуть виконувати академічні дослідження та аналітичну роботу з гендерної точки зору). Так, студенти, які займаються науковими дослідженнями, повинні використовувати внесок жінок та гендерних досліджень у соціальну роботу; виявляти та аналізувати гендерні ролі, стереотипи і упередження у практичній діяльності; збирати та інтерпретувати емпіричні дані з урахуванням гендерних ознак тощо.

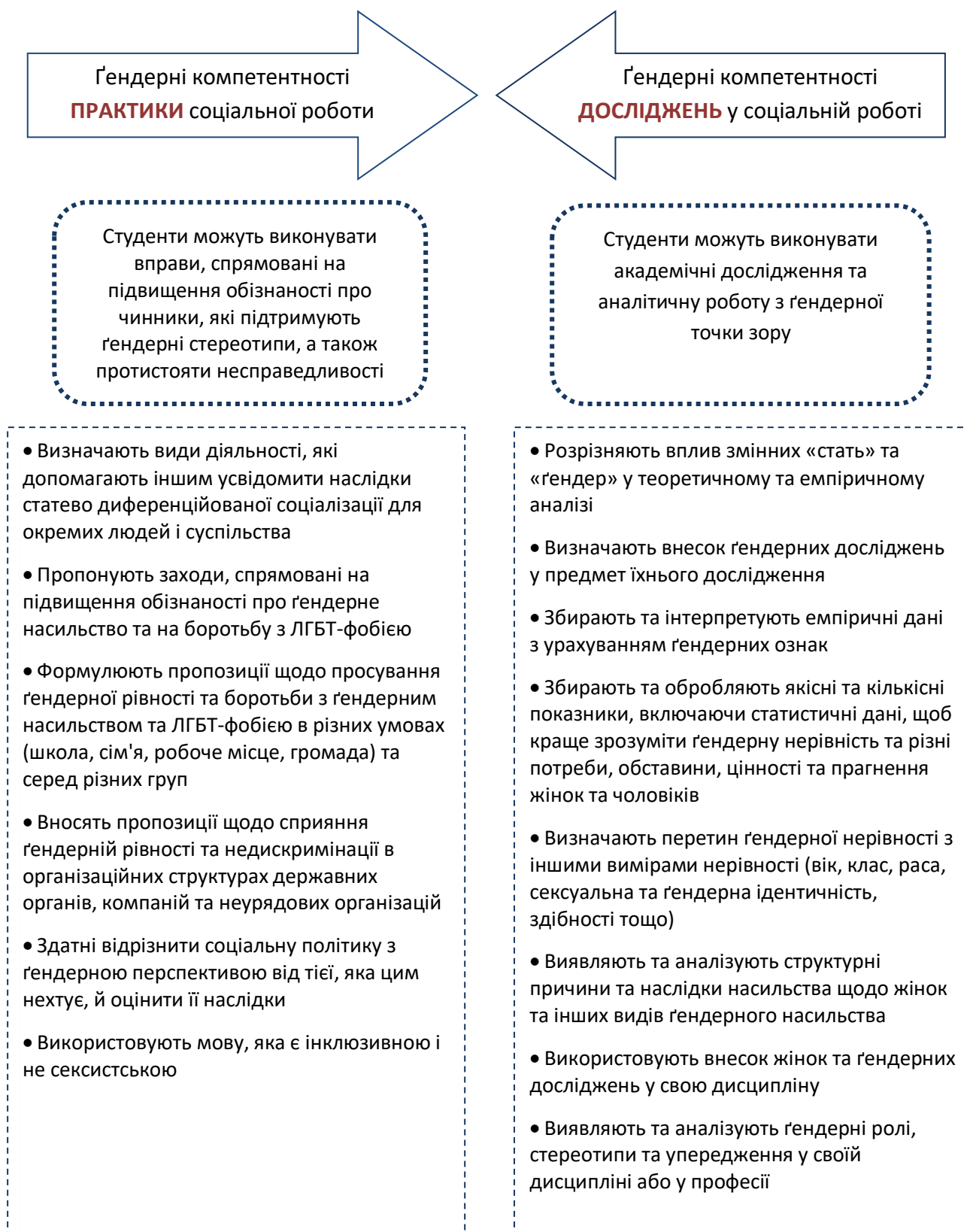


Рис. 5.2. Гендерні компетентності соціальних працівників у рамках трансформаційного підходу (адаптовано авторками)(Goode et al., 2020; The Catalan University Quality Assurance Agency, 2019)

Отже, українські освітні програми із соціальної роботи необхідно переглянути відповідно до міжнародних професійних документів, які наголошують на гендерній рівності та справедливості (IASSW, 2020). Доцільним є опанування таких знань, навичок та якостей, які потрібні як для гендерно чутливої практики, так і для досліджень. Необхідною передумовою розвитку гендерної компетентності соціальних працівників також може бути наявність якісної навчальної літератури, вільної від гендерних стереотипів, та методичних розробок, що навчають реалізації гендерно чутливих підходів у соціальній роботі.

До того ж надзвичайно важливим для України видається розвиток профеміністської професійної культури соціальних працівників і впровадження трансформаційного підходу до формування гендерної компетентності.

УЗАГАЛЬНЕННЯ

- Процес формування гендерної компетентності фахівців – це цілеспрямована діяльність із засвоєння гендерних знань, умінь і моделей поведінки, в результаті якої людина демонструє компетентність у ситуаціях із вираженою гендерною складовою.
- Формування гендерної компетентності відбувається як шляхом навчання (інтеграції гендерних питань до різних загальних дисциплін, впровадження гендерно тематичних та спеціалізованих курсів), коучингу, наставництва, так і шляхом рефлексії власної практики соціальної роботи.
- Процес формування гендерної компетентності включає три етапи: формування системи гендерних знань, умінь аналізувати явища та ситуації гендерної нерівності, відпрацювання навичок гендерно компетентної поведінки з використанням інтерактивних методів навчання.
- Студенти спеціальності «Соціальна робота» мають опанувати практичні та дослідницькі компетентності, які дадуть їм змогу протистояти гендерній нерівності.

РОЗДІЛ 6

РОЗРОБЛЕННЯ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ З ФОРМУВАННЯ ҐЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Далі в розділі представлена тренінгова програма «УСПІХ» із формування ґендерної компетентності соціальних працівників. Вона розроблена з урахуванням результатів теоретичного дослідження складників ґендерної компетентності, емпіричного вивчення чинної програми та практики проведення навчання кандидатів для створення сімейних форм виховання та їхніх ґендерних репрезентацій (Ярошенко, 2021). Теоретико-методологічними засадами розробки тренінгової програми «УСПІХ» із формування ґендерної компетентності соціальних працівників було обрано:

- теорію андрагогіки,
- концепцію компетентнісного підходу,
- рамки ґендерно чутливої та феміністичної соціальної роботи.

Процес формування ґендерної компетентності соціальних працівників повинен, з нашої точки зору, спиратися на основні принципи *андрагогіки*. Принципи андрагогіки доцільно застосовувати і до навчання студентів із соціальної роботи, оскільки вони знаходяться на етапі професійного становлення, оволодівають практичними навичками і використовують їх під час проходження практики у закладах соціальної сфери. Сучасне студентство можна віднести до категорії дорослих людей, тому варто здійснювати проєктування їхнього освітнього процесу за андрагогічною моделлю з використанням технологічних прийомів навчання дорослих (Марчук, 2020).

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

Ми солідарні з М. Ноулзом (Knowles, 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» (Knowles, 1973, 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» (Knowles, 1973). 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» (МОН України, 2019) і рекомендаціями проєкту «Тьюнінг» (Tuning Project, 2006), 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. Компетентнісний підхід визначає результативно-цільову спрямованість освіти, що 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 (Гулай, 2009).

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 (Бібік, 2013).

Структурні компоненти навчальної програми формування гендерної компетентності, за пропозицією О. Каменської (Каменская, 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 такі:

моделювальні – проєктування 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 (Каменская, 2009).

Рамки *гендерно чутливої та феміністичної соціальної роботи* спонукали нас взяти до уваги той факт, що фахівці у своїй практичній діяльності повинні володіти необхідними знаннями і навичками для впровадження гендерної рівності на індивідуальному, міжособистісному рівнях, а також на рівні громади й рівні соціуму (The Equality Institute, 2020).

Тренінгова програма «УСПІХ» розроблена в межах *трансформаційного* підходу до формування гендерної компетентності (Dvoriak, Karagodina & Semigina, 2020), який включає перетворення у таких 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).

Як вважають І. Лисичкіна, А. Хільденбранд і К. Лейд-Мартінес (2016) навчання, по суті, 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.

Крім наведених вище підходів, при розробці тренінгової програми «УСПІХ» ми врахували й складники діяльнісного, акмеологічного й 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.

У процесі планування навчання ми взяли до уваги рекомендації дослідників щодо зміцнення потенціалу викладачів і експертів у забезпеченні гендерної освіти (ДКЗС і Консорціум ПЗМ, 2016), 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 (Холвіківі та Валасек, 2016).

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 емпатермент, ввести в дискусію питання участі та вразливості чоловіків і хлопців (Ліндберг і Фоліант, 2016).

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 (Уотсон, 2016).

Концептуальна модель тренінгової програми «УСПІХ» представлена на *рис. 6.1* і містить такі складові: педагогічні теорії, теорія і практика соціальної роботи, концептуальні підходи, структурні компоненти навчання, інструменти гендерного аналізу, рівні впровадження гендерної рівності.

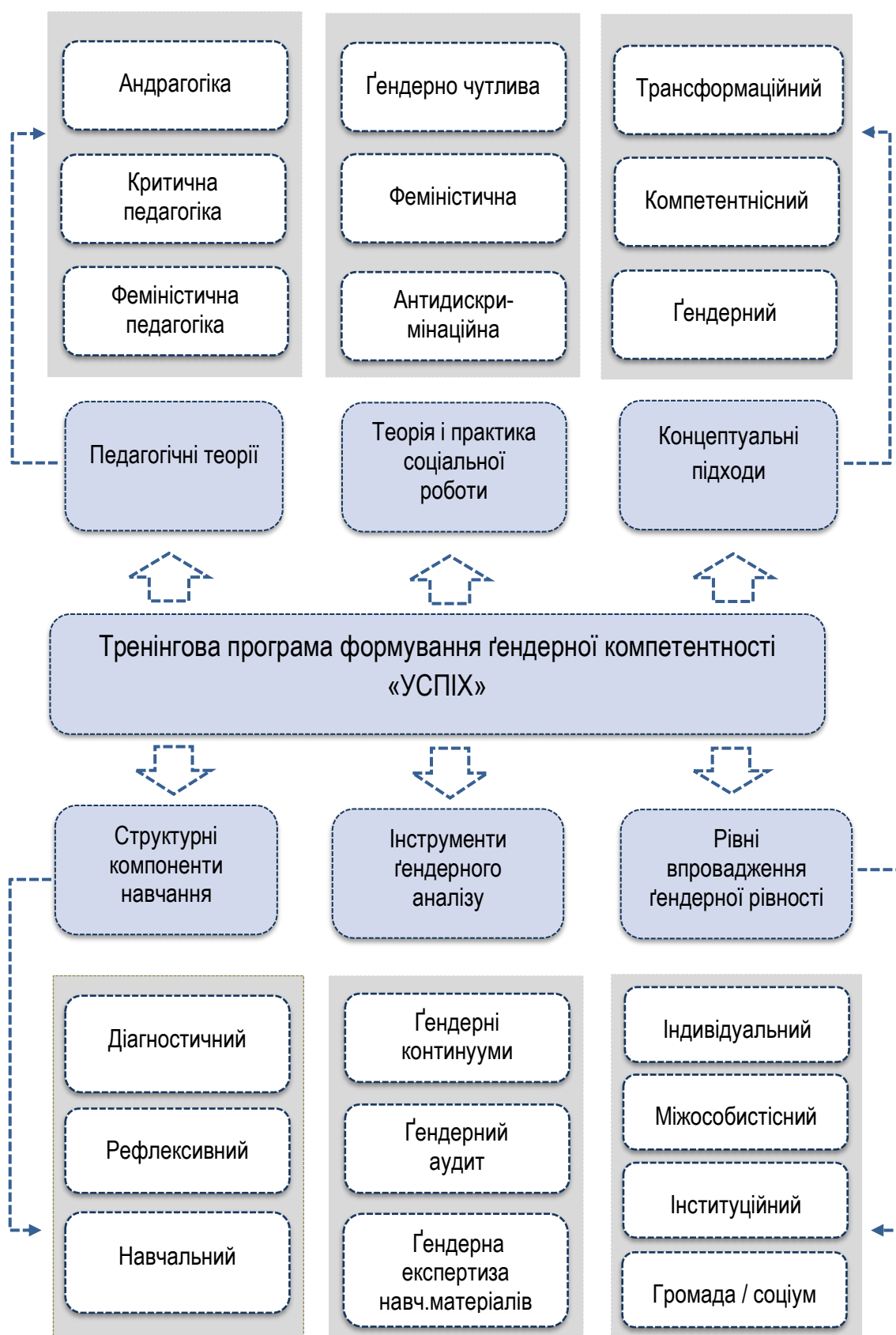


Рис. 6.1. Концептуальна модель тренінгової програми «УСПІХ»

Назва тренінгової програми – «УСПІХ» – наголошує на розумінні компетентності як здатності особи успішно провадити професійну діяльність (Кабінет Міністрів України, 2020). Вона утворена шляхом аббревіації 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. 6.2).

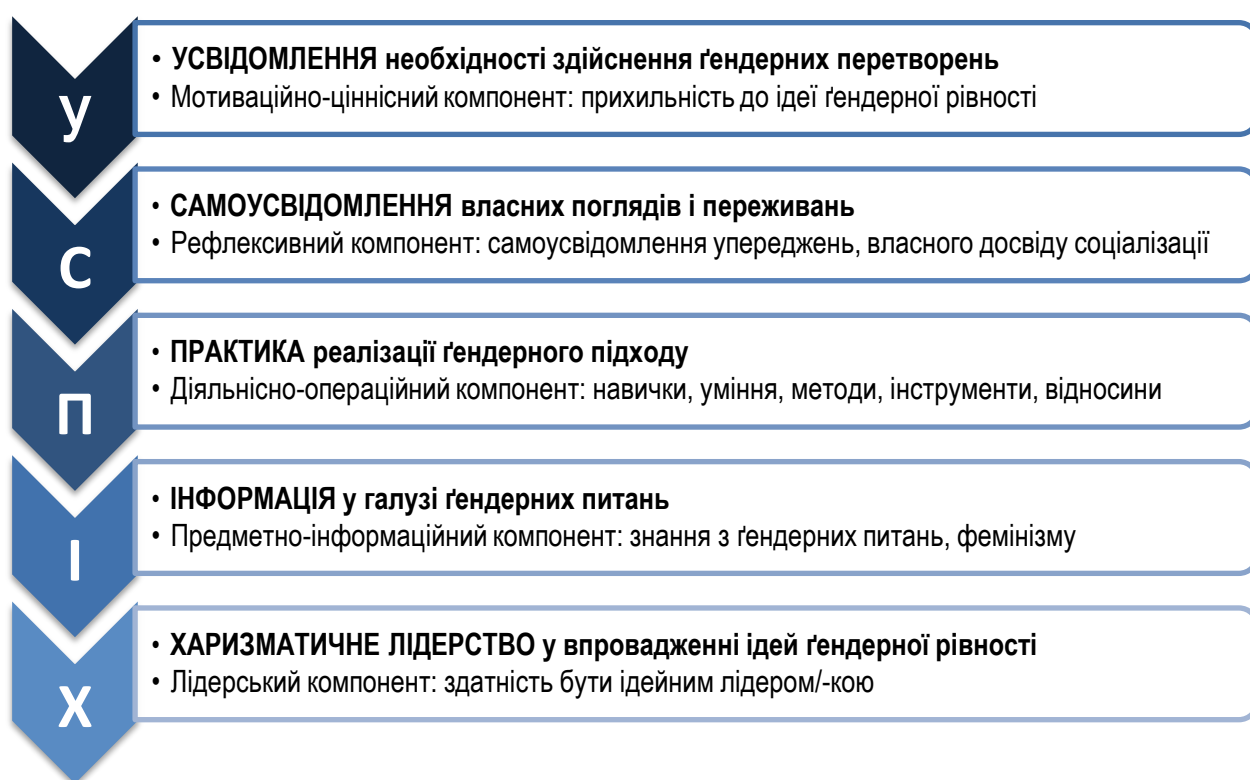


Рис. 6.2. Складові елементи тренінгової програми «УСПІХ» (авторська розробка)

Метою тренінгової програми «УСПІХ» 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 та 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 ґендерною спрямованістю; бути лідером/-кою у впровадженні ідей ґендерної рівності.

Серед очікуваних *програмних результатів* навчання такі:

1. оволодіти знаннями з ґендерних питань у соціальній роботі;
2. здійснити рефлексивний пошук витоків власних обмежень і цінностей;
3. визнати ґендерні виміри практики та знайти особисту мотивацію підтримки антидискримінаційних інтервенцій;
4. набути необхідних практичних навичок й умінь задля реалізації та впровадження ґендерного підходу;
5. розвинути готовність до співпраці під час проходження супервізій.

Вправи для тренінгу було розроблено в рамках *еклектичного* підходу – використано вправи, характерні для психодинамічного напряму психотерапії (проективні методики, імагінацію), психодрами (рольові ігри), когнітивно-поведінкової терапії (майндфулнес, самоаналіз за допомогою запитань).

Тренінгова програма складається з чотирьох модулів («Прихильність», «Впровадження», «Залучення», «Підтримка»), які містять теми з фокусом на компонентах ґендерної 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: ґендерна соціологія, соціальна політика, конфліктологія, соціальна психологія, соціальна і демографічна статистика, етика і правові основи соціальної роботи.

Обсяг навчального навантаження – 72 академічні години.

Структура та зміст тренінгової програми «УСПІХ» представлені у табл. 6.1.

Таблиця 6.1. Структура та зміст тренінгової програми «УСПІХ»

Модуль	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, проєктивні методики, імагінація, робота в малих групах, презентації, лекції.	16
	С	Тема 2. «Самоусвідомлення» (рефлексивний компонент)			4
2-й модуль. ВПРОВАДЖЕННЯ	П	Тема 3. «Практика» (діяльнісно-операційний компонент)	Обговорення, аналіз випадків, вправи «Феміністичний покер», «Токсична маскуліність». <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, проєктивні методики, презентації, лекції, гендерний аналіз тексту.	16
	І	Тема 4. «Інформація» (предметно-інформаційний компонент)			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, заключне опитування.	16
4-й модуль. ПІДТРИМКА	Посттренінговий супровід		Групова, індивідуальна супервізії, балінтовські групи.	Діалог, кейс-стаді, метод Балінта.	16

Перший модуль «Прихильність»

Навчання *першого модуля «Прихильність»* базується на методі *майндфулнес* (англ. mindfulness – уважність, усвідомленість), завдяки якому, за С. Гіком і Ч. Фурлоттом (Hick & Furlotte, 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.

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 (European Institute for Gender Equality, 2019).

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 гнобителі/-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 (Sanchez-Flores, 2017).

З нашої точки зору, такий підхід особливо актуальний, коли у статевозмішаних 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»

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 та 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*, яка здійснюється з оперттям на авторську семикрокову кругову модель аналізу. На першому етапі розгляду випадку слухачів запрошують ознайомитися із ситуацією і з'ясувати, як вона може бути проінтерпретована, а також які почуття, думки й 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.

Семикрокову кругову модель аналізу випадку представлено на рис. 6.3.



Рис. 6.3. Семикрокова кругова модель аналізу випадку

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, емпauerменту й самовизначенню клієнтів. Сприяють розгляду випадку крізь «гендерні лінзи» розміщені нижче запитання: «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 уможливлює чергування вигаданого й реального світів, а завдяки рефлексивному проживанню відшукуються нові значення, відбувається критичне розмірковування під час та після представлення випадку (Satka & Moilanen, 2009).

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, відчувати 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. Серед 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?» (The University of Edinburgh, 2020).

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.

Третій модуль «Залучення»

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 (Shamir, House & Arthur, 1993).

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 транслиують. 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, питання жіночого харизматичного лідерства дотепер містять численні гендерні стереотипи (Takala & Aaltio, 2007), що може стати додатковим матеріалом для гендерного аналізу на заняттях.

Ми підтримуємо думку Н. Кей (Kau, 2017), 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 та дієвими менеджерами – вони заохочують і спонукають інших проявляти свої сильні сторони, що підвищує продуктивність, рівень задоволеності від діяльності та позитивно впливає на якість життя.

Четвертий модуль «Підтримка»

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 (Gentile et al., 2010). 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. Проходження фахівцями супервізії поряд із навчанням є ключовими факторами розвитку рефлексивних практиків (Ferguson, 2018).

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 клієнток. Зміна такої позиції потребує серйозного рефлексивного опрацювання фахівцями власних психологічних проблем. Отже, в результаті навчання (а за потреби – і психологічної корекції) соціальні працівники повинні бути готові інтегрувати гендерні знання для виконання практичних завдань.

УЗАГАЛЬНЕННЯ

- Розроблена тренінгова програма має на меті формування гендерної компетентності соціальних працівників для виконання прикладних завдань, що передбачають застосування теорії та методів гендерно чутливої та феміністичної соціальної роботи.
- Під час побудови концептуальної моделі програми ми спиралися на теорію андрагогіки, концепцію компетентнісного підходу, рамки гендерно чутливої та феміністичної соціальної роботи.
- Назва програми «УСПІХ» утворена шляхом аббревіації складників гендерної компетентності (Усвідомлення, Самоусвідомлення, Практика, Інформація, Харизматичне лідерство).
- Програма містить міждисциплінарні зв'язки, інтерактивні методи навчання, посттренінговий супровід у вигляді супервізій.
- Логіка викладу матеріалу ґрунтується на андрагогічних принципах у напрямку від актуалізації та 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.

Розділ 7

АПРОБАЦІЯ ТРЕНІНГОВОЇ ПРОГРАМИ З ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

Апробація тренінгової програми «УСПІХ» відбувалася у вересні-жовтні 2020 р. на базі КМЦСС, а також у коледжі «Освіта» Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» (ВМУРоЛ «Україна»).

Методологія апробації

Розроблення та апробація матеріалів тренінгової програми «УСПІХ» 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 (Семигіна, 2020; Єрошенко та Семигіна, 2018; McNiff, 2013; Stringer, 2014). Цей підхід широко схвалено як такий, що відповідає прихильності соціальних працівників ідеям соціальної справедливості та має на меті просування фундаментальних соціальних перетворень (Nealy, 2016). 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 втручанню і застосуванню партнерства «дослідник – учасник», передбачає діяльність, яка є одночасно формою дослідження, навчання і практичної дії.

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 центрів соціальних служб (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 взяти 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 ґендерних 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 ґендерної 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.

Зміст апробації програми включав позааудиторні завдання (вправи з метою виявлення власних ґендерних стереотипів, закріплення навичок ґендерного аналізу тексту), проходження респондентами/-ками тесту амбівалентного сексизму й посттренінговий супровід у вигляді супервізій.

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 «УСПІХ»; 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.

За допомогою контент-аналізу ми здійснили аналіз результатів виконання вправ (письмові тексти), усних висловлювань учасників під час проведення тренінгової програми «УСПІХ» 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.

Фокусовані групові інтерв'ю з учасниками навчання за тренінговою програмою «УСПІХ» мали на меті з'ясувати їхнє ставлення до гендерно чутливої та 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.

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. Оцінка проявів сформованості гендерної компетентності відбувалася з опертям на запропоновані нами індикатори, наведені у табл. 2.5.

Аналіз виконання окремих вправ і завдань

Наведемо приклади вправ, які було використано протягом апробації тренінгової програми «УСПІХ».

Вправа «Асоціації»

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».

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 била батогом» (соціальна працівниця).

«Навіть якщо на картинці зображена наїзниця – тонка, маленького зросту, тендітна жінка, яка управляє кіньми, – ми все одно сказали б, 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 ґендерно дихотомічній парадигмі, що свідчить те, що вони схильні розмірковувати про власні ґендерні 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 зі студентів, оповідаючи свою історію, не знав, як назвати жіночі статеві органи. Його розповідь перемежовувалася 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 ... ?» (Айві, 1998). 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 та 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 (Ярошенко, 2018а).

Під час проведення навчання з формування гендерної компетентності тренерам/-кам важливо бути відкритими та 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 (Messina & D'Amore, 2018).

«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», яка у наочній формі пояснює такі її складники, як гендерна ідентичність, гендерна експресія, сексуальна орієнтація (Ярошенко, 2011; Killermann, 2020).

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.

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 шаблів 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).

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 ґендерно зумовленим досвідом.

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

Вправа «Можливості vs обмеження»

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».

Учасникам було запропоновано заповнити бланки, наведені у табл. 7.1.

Таблиця 7.1. Бланк для відповідей 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...

Результати виконання вправи групою соціальних працівниць наведені у табл. 7.2.

Таблиця 7.2. Відповіді соціальних працівниць при виконанні вправи «Можливості vs обмеження»

№	Речення	Відповіді учасниць тренінгу
1		Якби я була чоловіком я ...
1.1	могла б	«забезпечити родину матеріально», «мати більшу заробітну платню», «ремонтувати самотійно 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»
1.2	не могла б	«носити спідницю», «народжувати», «бути мамою», «виносити та народити дитину», «бути байдужим», «образжати жінок»
2		Як жінка я ...
2.1	можу	«народити дитину», «бути мамою», «піклуватися про родину», «бути хазяйкою», «все, крім того, що стосується фізіологічних особливостей», «все, що я захочу зробити, втілити»
2.2	не можу	«використовувати перфоратор», «ремонтувати автомобіль», «ремонтувати меблі», «щось ремонтувати», «вбити тварину», «не піклуватися про родину»
3		Як людина я ...
3.1	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»
3.2	не можу	«бути самотньою», «бути та жити поза соціумом», «все», «образжати слабших», «змінити суспільство», «бути осторонь чужої біди, горя», «те, що не по силі людині»

Під час обговорення виявилось, що більшість респондентів підтримують протекційний патерналізм – вони різною мірою погоджуються з думкою про те, що чоловіки повинні фінансово забезпечувати жінок, оточувати їх турботою і захистом, проте на демонстрацію чоловічої влади учасники тренінгу реагують негативно.

Інша вправа «Гендерована сім'я» має на меті ініціювати обговорення учасниками суперечливих питань сімейного виховання.

Вправа «Гендерована сім'я»

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».

Учасникам були запропоновані для обдумування твердження, які стосуються виховання дітей та відносин чоловіків і жінок у сучасному суспільстві, з якими вони могли погодитися або ні, аргументуючи свій вибір.

1. Одинокий батько або мати не може забезпечити повноцінні умови для виховання та всебічного гармонійного розвитку дитини (так/ні).

2. В сім'ї батько повинен фінансово забезпечувати родину, тоді як мати – займатися вихованням дітей та хатньою роботою(так/ні).

3. Діти із «повних» сімей зазнають насильство рідше, ніж діти з «неповних» сімей (так/ні).

4. Біологічна стать дитини повинна впливати на методи та стиль виховання, які використовують батьки(так/ні).

5. Сексуальна освіта дітей у сім'ї повинна ґрунтуватися на ґендерній рівності, самовизначенні та прийнятті різноманітності.

Під час виконання вправи учасники навчання висловили думку, що ґендерно 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 стосовно 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 ґендерну рівність. Хоча, судячи з почутого, можливо, я є феміністкою, але просто не називаю себе так, тому що не знаю свого напрямку фемінізму» (соціальна працівниця).

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 ґендерну рівність «Він за неї» (англ. «HeForShe»).

Самостійне опанування онлайн курсу «Здоров'я у ґендерному спектрі»

Для самостійного прослуховування учасникам було запропоновано навчальний курс «Здоров'я у ґендерному спектрі», розроблений

викладачами Стенфордського університету й розміщений на відкритому освітньому онлайн-ресурсі «Курсера» (Adam, 2022). 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 фахом, 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).

Обговорення випадків

Серед тем, які виявилися для учасників групи значущими, відзначимо проблему виховання дітей чоловіком у монобатьківській сім'ї, порушену в одному з випадків (Skehill, 2009; Ярошенко, 2019а):

Випадок про батька-одинака

Мета: ініціювати обговорення учасниками питань виховання дітей чоловіком у монобатьківській сім'ї.

Форма проведення: інтерактивна групова дискусія.

Випадок: «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, 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 відчувається у ній “зайвим”. Уявіть собі, що ви – соціальний працівник, до якого звернувся Сергій зі своїми переживаннями. Що ви можете йому на це сказати?»

Учасники навчання висловили побоювання, що такий чоловік може постати перед 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 вміє 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 ходити, 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 ґендерною 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 почуєш» (соціальна працівниця).

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

Виконання домашнього завдання

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» (Алексєєнко, 2006). 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 (Ярская-Смирнова, 2001):

1. Чи усвідомлюєте ви, що у вас можуть бути ґендерні 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 зі 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 з 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 ґендерно 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» розпочалася жвава дискусія навколо низки питань: що саме можна вважати ґендерними стереотипами; під впливом яких чинників вони формуються; яке їхнє місце у процесі соціалізації та засвоєнні традиційних ґендерних 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 стеретипізуємо 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).

Аналіз виконання окремих вправ і завдань

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.

Вправа «Привілеї»

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.

Форма проведення: самоаналіз, групова дискусія.

Інструкція: «Нижче наведено ряд запитань. Будь ласка, поміркуйте над ними й дайте відповідь на них».

Учасникам було запропоновано подумати та надати відповіді на запитання, наведені у табл. 7.3.

Таблиця 7.3. Запитання 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 користуєтесь 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 щодо 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» стосовно представників певних груп?
8	Чи вважаєте ви себе феміністкою/-том? Поясніть вашу відповідь.

Деякі соціальні працівники зазначили, що під час виконання цієї вправи у малих групах вони виявили обурення й роздратування щодо 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).

Іншою вправою, яка піднімала питання гендерної нерівності та привілеїв, була імагінація «Світ догори дригом» (Williams et al., 1994).

Вправа «Світ догори дригом»

Мета: створити таку уявну ситуацію, завдяки якій слухачі зможуть усвідомити, що андроцентризм і обмеження, які накладає традиційна жіноча роль, можуть вплинути на їхнє життя.

Форма проведення: групова імагінація.

Інструкція: «Влаштуйтеся зручно на стільцях. Я розповім вам про уявний світ, тож, якщо ви бажаєте, можете заплющити очі, аби краще зосередитися на історії».

Ведучий/-ча читає 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: політиків, 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 природно 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 дітородні 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».

Після проведення групової імагінації ведучі запропонували учасникам обговорити в малих групах думки й почуття, які з'явилися в них під час імагінації, та поділитися, які саме епізоди викликали найбільший емоційний відгук. Заключне обговорення проводилося у великій групі.

Було з'ясовано, що респонденти/-ки визнають наявність чоловічого домінування і 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 з 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).

Посттренинговий супровід

Посттренинговий 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 (Gentile et al., 2010).

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».

Результати апробації навчальної програми

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 було виокремлено 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*.

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 (Заграй, 2019).

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. 7.4).

Таблиця 7.4. 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.	Переважання 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 готовність 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.

УЗАГАЛЬНЕННЯ

- 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.
- Результати апробації програми за участю фахівців соціальної роботи на базі КМЦСС і студентів коледжу «Освіта» ВМУРоЛ «Україна» продемонстрували підвищення рівня сформованості гендерної компетентності учасників від гендерно сліпого до гендерно погоджувального.
- Важливою умовою формування трансформаційного рівня гендерної компетентності фахівців є впровадження довготривалої програми, яка надасть їм можливість розвинути прихильність до ідей гендерної рівності, змінити поведінкові практики, оскаржити власні гендерні дискримінаційні припущення і засвоїти егалітарні цінності.

Розділ 8

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ: ДИСКУСІЙНІ ПИТАННЯ

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 емпowerмент жінок, зокрема в родинно-приватній сфері, є засадничими для побудови гендерно збалансованих соціальних програм.

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 (Ярская-Смирнова и Романов, 2006а).

Можна констатувати 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 (Лазуркевич, 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.

Погоджується зі згаданою вище дослідницею і Т. Марценюк, 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 (Сівець і Савоскіна, 2018).

Зараз 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. Зауважимо, що сучасні вітчизняні розвідки, які формують феміністичний науковий дискурс, пишуться здебільшого в царинах філології, філософії, політології, мистецтвознавства (Ярошенко та Семигіна, 2019б). Предмет і об'єкт дослідження в них безпосередньо не стосуються соціальної роботи і надання послуг людям, які потрапили у складні життєві обставини.

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» (Токменко, 2014).

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 (Холвіківі та Валасек, 2016).

Розмірковуючи над окресленими вище питаннями, М. Фріман (Freeman, 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».

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 (Webb, Walker & Bollis, 2004). У феміністичній педагогіці важливого значення набуває процес усвідомлення і ставлення до навчання як до активізму (Louise-Lawrence, 2014).

Доречним, на нашу думку, є і застосування принципів *критичної педагогіки*, яка 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 (Радіонова, 2005).

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 щодо чоловіків та «нежіночних».

Подібне упередження стосовно феміністок підтверджується дослідженням С. Фіск та ін. (Fiske et al., 1999), у якому респонденти були схильні бачити феміністок компетентними, проте емоційно холодними.

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 (Український Жіночий Фонд та ін., 2020).

Постає також питання про поєднання феміністичного підходу з іншими – наприклад, підходом, заснованим на сильних сторонах і резилієнс. Практика, заснована на сильних сторонах (strength-based practice), широко застосовується в роботі із захисту прав дітей і включає, згідно з дослідженням К. Олівер (Oliver, 2014), терапевтичний стосунок, підтримку самовизначення клієнтів, створення зв'язку із зовнішніми та 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 стосовно 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 фахівців 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 (Oliver, 2014).

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 (Scourfield, 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.

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 (Zaviršek, 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 ґендерна 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 (Zaviršek, 2009).

Серед форм навчання, які вважаємо перспективними для подальшого застосування у процесі формування ґендерної 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 ґендерну упередженість за рахунок того, що слухачі мають змогу зберігати анонімність, а викладач – зосередитися на коментарях і зворотному зв'язку, уникаючи при цьому ставлення, зумовленого ґендерними відмінностями. Анонімність дозволяє слухачам взаємодіяти з контентом, який нерідко для них є не надто «зручним» (як-от сексуальна орієнтація, ґендерна ідентичність), а також дає упевненість, що знання будуть оцінені залежно від успішності, а не на підставі ґендерної належності слухачів. З огляду на те, що в онлайн-середовищі немає чіткої, передбачуваної ґендерної відмінності, «типово чоловічі / жіночі» упередження також не знаходять собі місця (Гайсс і Роман, 2016). Таким чином відбувається створення ґендерно чутливого середовища, яке відповідає позиції С. Бем (Bem, 1993): не індивід повинен бути андрогінним – скоріше суспільство має припинити наполягати на повсюдній функціональній важливості ґендерної дихотомії.

Під час проведення супервізій постає низка питань, які торкаються емоційних переживань соціальних працівників. Зауважимо, що можливість висловлювати побоювання, які виникають через необхідність змінювати свої погляди з ґендерних питань, допомагає фахівцям втілювати

результати трансформаційного навчання у практиці (Hooks, 1994). Резилієнс, здатність відчувати задоволення від роботи і гнучкість у спілкуванні та ухваленні рішень є важливими складовими, які дозволяють здійснювати ними наснаження і самонаснаження. Доцільно взяти до уваги дослідження М. Сміт (Smith, 2014), згідно з яким позитивна колегіальна співпраця і взаємодія з клієнтами, освіта й наставництво, підтримка професійних цінностей у роботі соціальних працівників зміцнюють резилієнс у польових умовах і дозволяють фахівцям ефективно виконувати свої робочі обов'язки.

Оскільки наше дослідження виконано із застосуванням дослідження в дії, перед нами постали етичні проблеми, зумовлені залученням дослідників до творення соціальних змін, а також балансування між суб'єктивністю позиції дослідників та вимогами до надійності результатів дослідження (Семигіна, 2021). Нам близька позиція Г. Канелла і І. Лінкольн (Canella & Lincoln, 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?

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 (Hill, 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.

Широкий спектр етичних питань виник у нас і на завершальних етапах дослідження (Sobočan et al., 2019). Наприклад, коли поширюються (публікуються) результати, чи мають право дослідники приховувати інформацію, яка виявилася недоречною або навіть шкідливою? Чи підвищують результати ризик поширення ґендерних 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?

Залучення громадських організацій дозволяє впровадити неформальну ґендерну освіту, яку О. Білоліпцева та 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. Зміст такої освіти гнучкий, оскільки не має затверджених державою програм, відповідає концепції безперервної освіти практиків і передбачає використання технологій цілеспрямованого ґендерного навчання.

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 та активісти можуть бути в опозиції до феміністичних гасел або

шукати точки дотику (Український жіночий фонд, 2017). Жіночий рух охоплює й громадські організації та активістів, які, за оцінкою М. Богачевської (2000), мають «феміністичні цілі без феміністичної риторики» (с. 10).

На нашу думку, за сучасного соціально-економічного та культурного розвитку в країні можлива реалізація транзиторної (*перехідної*) моделі проєктів і програм, яка включає елементи ґендерно погоджувального і трансформаційного підходів, що сприятиме зменшенню уразливості жінок та руху в бік перетворення ґендерних відносин. Відповідь на запитання, чи буде розв'язання складної ситуації клієнтів підтримувати ґендерну нерівність, а чи воно стане викликом панівним традиційним ґендерним уявленням, допоможе розглянути надані соціальні послуги з точки зору відтворення ґендерної несправедливості. Існує й потреба у заходах для чоловіків, які б стимулювали відмову від «шкідливих версій» мужності на користь прийняття альтернативних і ґендерно справедливих норм. Втручання в соціальній роботі потребують розгляду крізь «ґендерні лінзи» задля пошуку адекватних українських моделей ґендерно чутливої практики в цій сфері.

УЗАГАЛЬНЕННЯ

- Перспективи трансформації підходів до формування ґендерної компетентності соціальних працівників в Україні включають опертя на принципи феміністичної та критичної педагогіки, поєднання феміністичних рамок з іншими підходами (резилієнс 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 ґендерно погоджувального і трансформаційного підходів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Айві, А.** (1998). *Цілеспрямоване інтерв'ювання і консультування: сприяння розвитку клієнта*. Сфера.
- Алексєєнко, Т. Ф.** (Ред.). (2006). *Книга для батьків: посібник до тренінгового курсу «Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі»*. Науковий світ.
- Байдарова, О.** (2010). Перспективи дослідження професійної рефлексії в супервізії соціального працівника. *Проблеми сучасної психології*, 10, 12-24. <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2010-10.%25p>
- Байдюк, Н. В.** (2013). 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*, 11(270), 218-224. http://eprints.cdu.edu.ua/2977/1/cgiirbis_64%20%2817%29.pdf
- Байдюк, Н. В.** (2016). Квест як інтерактивний метод формування гендерної компетентності майбутніх соціальних педагогів. *Гендерна парадигма освітнього простору*, 3-4, 134-141.
- Байдюк, Н. В.** (2019). Використання інноваційних інтерактивних технологій гендерної освіти у процесі професійної підготовки майбутніх педагогів. *Педагогіка та психологія*, 1, 59-62. http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvmdupp_2019_1_16
- Бібік, Н.** (2013). Переваги і ризики запровадження компетентнісного підходу в шкільній освіті. *Гірська школа Українських Карпат*, 8-9, 26-30. http://nbuv.gov.ua/UJRN/gsuk_2013_8-9_12

- Білоліпцева, О., & Рассказова, О.** (2017). Неформальна гендерна освіта працівників соціальної сфери: концепція та досвід. *Гендерна парадигма освітнього простору*, 6, 39-44.
- Богачевська, М.** (2000). Націоналізм та фемінізм – одна монета спільного вжитку. *Незалежний культурологічний часопис*, 17, 4-13.
- Бондарчук, О. І., & Нежинська, О. О.** (2014). *Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів*. НВП «Інтерсервіс».
- Боровцова, М. С., & Віняр, Г. М.** (2012). Адаптація статеворольового опитувальника BSRI для молодшого шкільного віку шляхом перефразування. *Філологічні студії. Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*, 7, 293-300. <https://journal.kdpu.edu.ua/filstd/article/view/716>
- Великодна, М., & Віняр, Г.** (2013). До проблеми україномовного перекладу статеворольового опитувальника BSRI. *Соціальна психологія*, 56, 75-86. <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/0564/194>
- Верховна Рада України.** (2001, Квітень 26). Про охорону дитинства: Закон України (2402-III). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2402-14#Text>
- Вовк, Л. М.** (2014). Формування гендерної компетентності майбутніх педагогів в умовах ВНЗ. *Вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, 24, 13-18. http://nbuv.gov.ua/UJRN/VchuP_2014_24_4
- Войтовська, А. І.** (2020). *Гендерна соціалізація студентської молоді з особливими освітніми потребами в умовах ВНЗ* [Дисертація доктора філософії, спец. 231 «Соціальна робота», Уманський державний педагогічний університет ім. Павла Тичини].
- Гайсс, Т., & Роман, Г.** (2016). Ефективні технології у викладанні гендерної тематики. В *Гендерне навчання військовослужбовців: посібник* (с. 173-187). ДКЗС, & Консорціум ПЗМ. https://dcaf.ch/sites/default/files/publications/documents/DCAF_Military_Handbook_Ukranian_0.pdf

- Герасим, Г. З.** (2021). *Феміністичні аспекти соціальної роботи*. Каталог освітніх послуг Львівської політехніки. <http://edu.lp.edu.ua/moduli/feministychni-aspekty-socialnoyi-roboty>
- Говорун, Т.** (Ред.). (2011). *Як навчати школярів долати гендерні стереотипи: конспекти занять: навчально-методичний посібник для загальноосвітніх навчальних закладів*. ООН (ПРООН) в Україні. <https://core.ac.uk/download/pdf/32306424.pdf>
- Говорун, Т. В., & Кікінежді, О. М.** (2004). *Гендерна психологія: навчальний посібник*. Вид. центр «Академія».
- Голованова, Т. П.** (2011). *Гендерная компетентность в контексте профессиональной педагогической культуры будущих социальных педагогов*. Освіта Запорізького краю 2016. http://virtkafedra.ucoz.ua/el_gurnal/pages/vyp3/profteh/golovanova.pdf
- Гончаренко, О. В.** (2019). Час, дозвілля, гендер: аналіз часових розривів у дозвіллевих практиках чоловіків і жінок. *Фізико-математична освіта*, 4(22), 2, 33-38. http://fmo-journal.fizmatsspu.sumy.ua/journals/2019-v4-22-2/2019_4-22-2_Honcharenko_FMO.pdf
- Гончаренко, О. В.** (2020a). Фахова підготовка майбутніх соціальних працівників до гендерно чутливої соціальної роботи. *Вісник післядипломної освіти. Педагогічні науки*, 12(41), 63-76. [https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12\(41\)](https://doi.org/10.32405/2218-7650-2020-12(41))
- Гончаренко, О. В.** (2020б). Фахова підготовка соціальних працівників до роботи у сфері охорони здоров'я. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету. Педагогіка та психологія*, 32, 125-133. <https://doi.org/10.32589/2412-9283.32.2020.207763>
- Горішна, Н. М.** (2011). Гендерна освіта соціальних працівників у США. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка, соціальна робота*, 20, 20-23. <https://dspace.uzhnu.edu.ua/jspui/handle/lib/5465>

- Гришак, С. М.** (2008). Гендерна компетентність як необхідна складова портрету сучасного спеціаліста соціальної сфери. *Соціальна педагогіка: теорія та практика*, 1, 54-58. <http://eKhSUIR.kspu.edu/handle/123456789/4744>
- Гришак, С. М.** (2017, Травень 17). Бар'єри легітимації гендерної проблематики в академічному дискурсі вищої школи пострадянських країн. *Актуальні дослідження в соціальній сфері: матеріали VIII міжнародної науково-практичної конференції*, Одеса, 274-276. <http://eKhSUIR.kspu.edu/handle/123456789/4742>
- Гулай, О. І.** (2009). Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*, 2, 41-51. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_7
- Гусак, Н.** (2015). Застосування «дослідження в дії» та «дослідження в дії за участі» в соціальній роботі з дітьми та молоддю. *Український соціум*, 4(55), 23-36. <https://doi.org/10.15407/socium2015.04.023>
- ДКЗС, & Консорціум ПЗМ** (2016). *Гендерне навчання військовослужбовців: посібник*. Женева. https://dcaf.ch/sites/default/files/publications/documents/DCAF_Military_Handbook_Ukranian_0.pdf
- Дороніна, Т. О.** (2009). Проблема визначення поняття «гендерний підхід» у сучасній науці та освіті. *Наукові праці Донецького національного технічного університету. Педагогіка, психологія і соціологія*, 3(145), 22-26. <http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/2134>
- Дороніна, Т. О.** (2016, Жовтень 5-7). Гендерна компетентність у нових стандартах вищої освіти. *Рівність, лідерство, спілкування в європейських прагненнях української молоді: гендерний дискурс: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції*, Тернопіль, 151-152. <http://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/0564/2175>

- Дороніна, Т. О.** (2018). Стратегія упровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020». *Гендерна парадигма освітнього простору*, 3-4, 7-22.
- Дороніна, Т. О., & Іванова, В. В.** (2017). Гендерна експертиза навчальної літератури: нормативно-правовий аспект. *Гендерна парадигма освітнього простору*, 5, 21-26. <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/3048>
- Дрожжина, Т.** (2016). Ціннісна складова гендерної компетентності вчительства. *Гендерна парадигма освітнього простору*, 3-4, 141-146. <https://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/3.4.2016.pdf>
- Єрошенко, К., & Семигіна, Т.** (2018). Дослідження в дії у соціальній роботі: ролі дослідника. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 1, 123-126. http://nbuv.gov.ua/UJRN/Znpkhist_2018_1_30
- Загайнов, И. А., & Блинова, М. Л.** (2017). Гендерная компетентность педагога: критерии оценки основных показателей и уровней сформированности. *Общество: социология, психология, педагогика*, 1, 87-89. <https://doi.org/10.24158/spp.2017.1.20>
- Заграй, Л.** (2019). Тематичний аналіз як якісний метод у феміністичних дослідженнях. *Збірник наукових праць: психологія*, 24, 7-16. <https://journals.pnu.edu.ua/index.php/psp/article/download/3212/3650>
- Ільченко, О.** (2011). Гендерний підхід як нова методологія наукових досліджень в галузі педагогіки: генеза розвитку. *Педагогічні науки*, 3, 22-30. http://nbuv.gov.ua/UJRN/pena_2011_3_6
- Кабінет Міністрів України** (2018, Квітень 11). *Державна соціальна програма забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року*. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/273-2018-%D0%BF#n12>

- Кабінет Міністрів України** (2020, Червень 25). *Національна рамка кваліфікацій*. (№ 519). <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п#п37>
- Каменская, Е. Н.** (2009). Гендерная компетентность педагога. *Известия Южного федерального университета. Педагогические науки*, 2, 106-111.
- Карагодіна, О., & Семигіна, Т.** (2020). Гендерна освіта у підготовці соціальних працівників. У М. А. Голденблат (Ред.), *Репрезентація освітніх досягнень, мас-медіа та роль філології у сучасній системі наук* (1-е вид., с. 25-37). Європейська наукова платформа. <http://doi.org/10.36074/rodmrfsn.ed-1.03>
- Кіммел, М. С.** (2003). *Гендероване суспільство*. Сфера.
- Клёцина, И. С.** (2007). Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования. *Женщина в российском обществе*, 3 (44), 60-65.
- Кравченко, О. О.** (2018а). Гендерна експертиза навчальної літератури з історії соціальної роботи. *Socionпростір*, 7, 4-8. <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/8706>
- Кравченко, О. О.** (2018б). Гендерний підхід у процесі вивчення навчальної дисципліни «Історія соціальної роботи». *Соціальна освіта та соціальна робота*, 1, 58-67. <https://doi.org/10.31499/2618-0715.1.2018.154405>
- Лазуркевич, С.** (2015). «Жінки часто мають алергію на фемінізм»: розмова з дослідницею-феміністкою Оксаною Кісь. ZAXID.NET. http://zaxid.net/zhinki_chasto_mayut_alergiyu_na_feminizm_n1370972
- Лактіонова, Г. М.** (Ред.). (2006а). *Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера. Загальний огляд*. Науковий світ.

- Лактіонова, Г. М.** (Ред.). (2006б). *Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера. Перша сесія «Знайомство»*. Науковий світ.
- Лактіонова, Г. М.** (Ред.). (2006в). *Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера. Друга сесія «Підготовка до змін в особистому й сімейному житті»*. Науковий світ.
- Лактіонова, Г. М.** (Ред.). (2006г). *Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера. Третя сесія «Подолання у дитини почуття втрати»*. Науковий світ.
- Лактіонова, Г. М.** (Ред.). (2006г). *Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера. Четверта сесія «Повноцінний розвиток дитини та причини його затримки»*. Науковий світ.
- Лактіонова, Г. М.** (Ред.). (2006д). *Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера. П'ята сесія «Задоволення потреб дитини й формування її прив'язаностей»*. Науковий світ.
- Лактіонова, Г. М.** (Ред.). (2006е). *Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера. Шоста сесія «Зміст і методи сімейного виховання»*. Науковий світ.
- Лактіонова, Г. М.** (Ред.). (2006є). *Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера. Сьома сесія «Посилення сімейних зв'язків»*. Науковий світ.
- Лактіонова, Г. М.** (Ред.). (2006ж). *Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера. Восьма сесія «Планування стабільності життя дитини та сім'ї»*. Науковий світ.
- Лактіонова, Г. М.** (Ред.). (2006з). *Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера. Дев'ята сесія «Робота в команді»*. Науковий світ.

- Лактіонова, Г. М.** (Ред.). (2006і). *Підготовка кандидатів у прийомні батьки та батьки-вихователі: посібник тренера. Десята сесія «Усвідомлений вибір»*. Науковий світ.
- Левеск Н., & Петріашвілі М.** (2016). Наставництво і коучинг. У *Гендерне навчання військовослужбовців: посібник* (с. 189-205). ДКЗС, & Консорціум ПЗМ.
- Левченко, К. та ін.** (2013). «Антигендер в Україні»: експертне опитування. *Гендерний журнал «Я»*, 3(34), 29-32. <https://ua.boell.org/uk/2013/12/30/gender-i-antigender-genderniy-zhurnal-ya-no4-34-2013>
- Лисичкіна, І., Хільденбранд, А., & Рейд-Мартінес, К.** (2016). Принципи навчання дорослих і трансформаційного навчання у викладанні гендерних аспектів. У *Гендерне навчання військовослужбовців: посібник* (с. 101-111). ДКЗС, & Консорціум ПЗМ.
- Ліндберг, М., & Фоліант, І.** (2016). Гендерне навчання і підготовка військовослужбовців. У *Гендерне навчання військовослужбовців: посібник* (с. 63-80). ДКЗС, & Консорціум ПЗМ.
- Луценко, О. А.** (2017). *Студентська гендерна експертиза навчальних посібників як складова гендерної фахової підготовки і засіб впровадження гендерної рівності у навчальний процес ВНЗ. Всеукраїнська мережа осередків гендерної освіти*. <http://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/15.06.17/4.pdf>
- Максимович, Л., & Чумало, М.** (2019). *Гендерний аудит для громадських організацій*. ООН в Україні. https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/democratic_governance/gender-audit-for-NGOs-handbook.html
- Марущенко, О.** (2013). «Прихований навчальний план» сучасної школи: методологія та структурування предмету дослідження. *Гендер-PRO*, 1, 57-64. <http://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/4755>
- Марчук, А. В.** (2020). *Андрагогіка: навчальний посібник*. ЛьвДУВС.

- Михайленко, Н. В.** (2019). *Робоча програма навчальної дисципліни «Формування гендерної культури»*. Бердянський державний педагогічний університет. https://bdpu.org.ua/wp-content/uploads/2020/05/RP_Formuvannia-hendernoi-kul-tury_SP_s-parolem.pdf
- Міністерство соціальної політики України** (2020а, Січень 11). *Програма підготовки громадян України, які бажають усиновити дитину, з питань виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування*. (№ 9). <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v000973920#n9>
- Міністерство соціальної політики України** (2020б, Лютий 07). *Інструкція щодо інтеграції гендерних підходів під час розроблення нормативно-правових актів*. (№ 86). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0211-20#Text>
- Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту** (2006, Серпень 03). *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»*. (№ 2670).
- Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту** (2007, Липень 25). *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»*. (№ 2670).
- Міністерство України у справах сім'ї, молоді та спорту** (2009, Квітень 24). *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». (№ 1357).

МОН України (2018, Жовтень 31). *Про затвердження інструктивно-методичних матеріалів для проведення експертами експертиз електронних версій проєктів підручників.* (№ 1183).
<https://imzo.gov.ua/2018/11/03/nakaz-mon-vid-31-10-2018-1183-zatverdzhennia-instruktyvno-metodychnykh-materialiv-dlia-provedennia-ekspertamy-ekspertyz-elektronnykh-versi-proektiv-pidruchnykiv>

МОН України (2019). *Стандарт вищої освіти за спеціальністю 231 «Соціальна робота» галузі знань 23 «Соціальна робота» для другого (магістерського) рівня вищої освіти.* <http://mon.gov.ua/storage/app/media/vishcha-osvita/zatverdzeni%20standarty/2019/05/06/231-sotsialna-robota-magistr.pdf>

Мунтян, І. С. (2004). *Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих навчальних закладів* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д. Ушинського].

Оніщик, Ю. В., Семигіна, Т. В., & Пожидаєва, О. В. (2020). Подолання гендерної нерівності в Україні: політико-правовий, соціальний та освітній виміри. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К.Д. Ушинського*, 4(133), 109-116.
<https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-4-14>

ООН Жінки, & Європейська комісія (2013). *Гендерний аналіз міжнародної допомоги для розвитку в Україні: базове дослідження. Гендер в деталях.*
<https://genderindetail.org.ua/library/suspilstvo/genderniy-analiz-ofitsiynoi-dopomogi-dlya-rozvitku-v-ukraini-bazove-doslidzhennya-134745.html>

- Остапчук, О. Л.** (2008). Формування гендерної компетентності соціальних педагогів у процесі підготовки до професійної діяльності. *Педагогіка і психологія*, 363, 146-152. <http://eprints.zu.edu.ua/id/eprint/5407>
- ПРООН** (2019). *Доповідь про стан людського розвитку за 2019 рік*. https://www.ua.undp.org/content/ukraine/uk/home/library/democratic_governance/human-development-report-2019.html
- Рада Європи** (2018). *Стратегія гендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 роки*. <http://rm.coe.int/prems-041318-gbr-gender-equality-strategy-2023-ukr-new2/16808b35a4>
- Рада Європи** (2019). *Запобігання та боротьба з сексизмом: рекомендація СМ/Rec(2019)1*. <http://rm.coe.int/cm-rec-2019-1-on-preventing-and-combating-sexism-ukr/1680968561>
- Радзивилова, М. А.** (2009). Структура гендерной компетентности педагога. *Педагогическое образование*, 4, 5-10.
- Радіонова, І.** (2005). Теоретичні інтенції і практичний досвід критичної педагогіки. *Філософія освіти*, 1, 74-85. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/2407>
- Рассказова, О., Чернецька, Ю., & Оніпченко, О.** (2015). Гендерний аудит освітнього середовища педагогічного ВНЗ як інноваційна форма імплементації гендерного компонента у вищу освіту. *Гендерна парадигма освітнього простору*, 2, 123-136. <https://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/news/2015-11-25/GA%20HGPA.doc>
- Региональный центр ПРООН для Европы и СНГ** (2007). *Практическое руководство по внедрению гендерного подхода: методология, обзор по секторам: сборник примеров из практики*. <https://network.org.ua/wp-content/uploads/2017/03/Prakticheskoe-rukovodstvo-po-vnedreniu-gendernogo-podhoda.pdf>

- Романов, П. В.** (2005). Стратегия кейс-стади в исследовании социальных служб. *Социологические исследования*, 4, 101-110.
- Романова, В. С.** (2018). *Робоча програма навчальної дисципліни «Гендерні проблеми в соціальній роботі»*. Київський національний університет ім. Т. Шевченка. <https://bit.ly/30ggpta>
- Савків, Т. В.** (2019). Формування гендерної компетентності соціальних працівників як невід'ємної складової професійної підготовки. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького. Педагогічні науки*, 3, 227-231. <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3489>
- Світайло, Н. та ін.** (2016) *Гендерний аудит діяльності вищих навчальних закладів: практичний посібник*. Всеукраїнська мережа осередків гендерної освіти. <http://gendercenter.sumdu.edu.ua/images/docs/12345.pdf>
- Семигіна, Т. В.** (2019). Нові глобальні етичні принципи соціальної роботи. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, 1, 70-85. <https://doi.org/10.33287/11196>
- Семигіна, Т. В.** (2020). Чи завжди цифри мають значення: огляд парадигм дослідження у соціальній роботі. *Path of Science*, 6(7), 3001-3011. <http://dx.doi.org/10.22178/pos.60-2>
- Семигіна, Т.** (2021). Етнографічні дослідження у соціальній роботі: погляди ззовні та зсередини. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 97-99. <https://doi.org/10.36074/25.12.2020.v2.29>
- Сівець, Л., & Савоскіна, О.** (2018). *Що означає бути феміністкою в Україні: три історії про жінок у мистецтві*. Громадське телебачення. <http://hromadske.ua/posts/sho-oznachaye-buti-feministkoyu-v-ukrayini-tri-istoriyi-pro-zhinok-u-mistectvi>

- Скоморохова, Н. А.** (2016). Гендерная компетенция в педагогическом образовании. *Профессиональное образование в России и за рубежом*, 4(24), 107-113.
- Скорик, М.,** (Ред.). (2017). *Альтернативна доповідь по виконанню Україною Конвенції про ліквідацію всіх форм дискримінації щодо жінок (VIII періодична доповідь)*. Київський інститут гендерних досліджень. <https://kgsi.org.ua/publications/alternativna-dopovid-po-vikonannyu-ukrainoyu-konvencii-pro-likvidaciyu-vsikh-form>
- Стрельник, О. О.** (2014). Материнство як практики турботи: концептуальні аспекти аналізу. *Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Соціологія*, 1, 58-61. <http://visnyk.soc.univ.kiev.ua/index.php/soc/article/download/78/57>
- Токменко, О.П.** (2014). *Гендерний підхід у системі освіти США* [Дисертація кандидата педагогічних наук, Житомирський державний університет імені Івана Франка]. <http://eprints.zu.edu.ua/14946>
- Топузов, О. М.** (2016). *Експертиза шкільних підручників: інструктивно-методичні матеріали для експертизи проектів підручників для 9 класу загальноосвітніх навчальних закладів*. Педагогічна думка.
- Український жіночий конгрес** (2020, Вересень 1). *День знань: чому потрібна гендерна освіта в Україні?* <http://womenua.today/den-znan-chomu-potribna-genderna-osvita-v-ukrayini>
- Український жіночий фонд** (2017). *Сучасний жіночий/феміністичний рух в Україні: погляд зсередини*. <http://www.uwf.org.ua/files/movementresults1310uwf-171013192818.pdf>
- Український Жіночий Фонд, Ла Страда-Україна, & Жінки в медіа** (2020). *Гендер чи антигендер: хто атакує демократію в Україні?* <https://la-strada.org.ua/download/gender-chy-antygender-hto-atakuye-demokratiyu-v-ukrayini>

- Український соціологічний стандарт** (2019, Лютий 27). *Большинство украинских женщин согласны с утверждением «мужчина – голова, а женщина – шея»*. <http://ukrsocstandart.com/ru/ukrainki-hotyat-prinimat-reshenia-v-pare>
- Український центр європейської політики** (2020). *Світове дослідження цінностей 2020 в Україні*. <http://ucep.org.ua/doslidzhennya/world-values-survey-2020-in-ukraine.html>
- Уотсон, К.** (2016). Оптимізація навчального середовища: облік гендерної динаміки в аудиторії. У *Гендерне навчання військовослужбовців: посібник* (с. 113-129). ДКЗС, & Консорціум ПЗМ.
- Фонд ООН в галузі народонаселення, & Український центр соціальних реформ** (2018). *Сучасне розуміння маскулінності: ставлення чоловіків до гендерних стереотипів і насильства щодо жінок*. <https://bit.ly/37QDc2b>
- Холвіківі, А., & Валасек, К.** (2016). Як інтегрувати гендерну перспективу в навчальні програми військової підготовки. У *Гендерне навчання військовослужбовців: посібник* (с. 81-98). ДКЗС, & Консорціум ПЗМ.
- Шевченко, Т. Ю.** (2017). До питання про зміст поняття «гендерна компетентність» у сучасному науковому дискурсі. *Science and education a new dimension. Pedagogy and psychology*, 57(129), 45-48. <https://journals.indexcopernicus.com/api/file/viewByFileId/554327.pdf>
- Шевченко, Т. Ю.** (2018). 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*, 63, 205-209. <http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/23999>
- Шевченко, Т., & Полякова, О.** (2019). Соціально-педагогічні умови формування гендерної компетентності батьків-вихователів дитячих

будинків сімейного типу. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, 6(90), 307-325.

ЮНЕСКО (2002). *Учет гендерных аспектов: учебное пособие по гендерной проблематике для руководящих работников образования, разработчиков учебных планов и материалов, а также специалистов средств информации.*

Ярошенко, А. А. (Ред.). (2011). *Методичні рекомендації з питань ВІЛ та ЧСЧ для працівників сфери охорони здоров'я.* Центр соціальних експертиз Інституту соціології НАН України.

Ярошенко, А. А. (2018а). Жінки та ВІЛ: гендерні лінзи здоров'я. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, 2, 39-54.

Ярошенко, А.А. (2018б, Травень 26). Шкідливі версії мужності та сталий розвиток: відмова як умова? *Забезпечення сталого розвитку в умовах глобалізаційних трансформацій: матеріали конференції молодих науковців*, Київ, 86-87.

Ярошенко, А. А. (2019а). Соціальна робота і вивчення гендерних питань у просторі рефлексивних практик. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*, 18, 160-165.

Ярошенко, А. А. (2019б, Березень 28). Соціальна робота: подолання гендерного розриву. *Соціальна робота і сучасність: теорія та практика вирішення проблем учасників і постраждалих у збройних конфліктах: матеріали IX міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 215-217.

Ярошенко А. А. (2019в, Лютий 6). Феміністична соціальна робота: сестринство і соціальна практика. *Соціальна робота та розвиток мереж соціальної підтримки: конференція молодих науковців*, Київ, 103-106.

- Ярошенко, А. А.** (2019г, Травень 25). Чи можуть навчальні матеріали у соціальній роботі сприяти гендерній рівності? *Забезпечення сталого розвитку в умовах глобалізаційних трансформацій: матеріали II конференції молодих науковців*, Київ, 72-73.
- Ярошенко А. А.** (2019г, Березень 29-30). Чому ми не знайомі з феміністичною соціальною роботою в Україні? *Освіта і наука у мінливому світі: проблеми та перспективи розвитку: матеріали міжнародної наукової конференції*, Дніпро, 2, 157-158.
- Ярошенко, А. А.** (2020а). Від стереотипів до різноманіття: гендерний аналіз програми підготовки замісних батьків. *Path of science*, 6(6), 7001-7016.
- Ярошенко, А. А.** (2020б). Гендерні упередження кандидатів у замісні батьки: старі нові стереотипи? In B. Shneider (Ed.), *Pedagogical concept and its features, social work and linguology: collective monograph* (1st ed., pp. 33-33). <https://doi.org/10.36074/pcaifswal.ed-1.06>
- Ярошенко, А. А.** (2020в, Серпень 21). «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»*, Toronto, 2, 36-40. <https://doi.org/10.36074/21.08.2020.v2.13>
- Ярошенко, А. А.** (2021). *Формування гендерної компетентності соціальних працівників у контексті розвитку сімейних форм виховання дітей-сиріт та дітей, позбавлених батьківського піклування* [Дисертація доктора філософії, спец. 231 «Соціальна робота», Академія праці, соціальних відносин і туризму].
- Ярошенко, А.А.** (2022, Квітень 29-30). Поняття емпатерменту в контексті практики соціальної роботи. *Соціально-психологічні ресурси особистості в екстремальних умовах: матеріали міжнародної науково-практичної конференції*, Київ, 140-142.
- Ярошенко, А. А., & Семигіна, Т. В.** (2019а). Розпізнати нерівність: гендерний аналіз навчальних матеріалів у соціальній роботі. *Збірник*

наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. І. Огієнка. Серія соціально-педагогічна, 32, 183-198.

Ярошенко, А. А., & Семигіна, Т. В. (2019б). Феміністична соціальна робота як професійне інвестування в жіночу солідарність. *Вісник Академії праці, соціальних відносин і туризму*, 1, 13-29.

Ярская-Смирнова, Е. (2001). Неравенство или мультикультурализм? *Высшее образование в России*, 4, 102-110.

Ярская-Смирнова, Е. (2004). Социальная работа: гендерный анализ учебной литературы. *Высшее образование в России*, 10, 127-142.

Ярская-Смирнова, Е. Р. (2006а). Гендер в дискурсе социальной работы: анализ учебной литературы. *Женщина в российском обществе*, 3, 17-32.

Ярская-Смирнова, Е. Р. (2006б). Скрытый учебный план как традиция социологических исследований. В *Меняющаяся молодежь в меняющемся мире: невидимая повседневность* (с. 95-204). Ульяновский гос. ун-т.

Ярская-Смирнова, Е. Р., & Романов, П. В. (2006а). Гендер и этничность в учебниках по социальной работе и социальной политике. *Социологические исследования*, 5, 117-126.

Ярская-Смирнова, Е. Р., & Романов, П. В. (2006б). Феноменология профессионализма: практическое знание в социальной работе. *Человек. Сообщество. Управление*, 2, 35-50.

Adam, M. (2022, July 28). *Health across the gender spectrum*. Coursera. <http://www.coursera.org/learn/health-gender-spectrum>

Alsubaie, M. A. (2015). Hidden curriculum as one of current issue of curriculum. *Journal of education and practice*, 6(33), 125-128. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1083566.pdf>

Baehr, A. R. (2020, December 31). *Liberal feminism*. The Stanford encyclopedia of philosophy. <https://plato.stanford.edu/entries/feminism-liberal>

- Baxter, P., & Jack, S.** (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2008.1573>
- Bem, S. L.** (1993). *The lenses of gender: transforming the debate on sexual inequality*. Yale University Press.
- Blickhäuser, A., & Von Barga, H.** (2007). *What is gender competence? Fit for gender mainstreaming*. [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)
- Brandwein, R.** (1985). Feminist thought structure: An alternative paradigm of social change for social justice. In D. Gil & E. Gil (Eds.), *Toward social and economic justice* (pp. 167-182). Schenkman.
- Butler-Mokoro, S., & Grant, L.** (Eds.). (2018). *Feminist perspectives on social work practice: The intersecting lives of women in the 21st century*. Oxford University Press.
- Canella, G., & Lincoln, Y.** (2007). Predatory vs. dialogic ethics: Constructing an illusion or ethical practice as the core of research methods. *Qualitative inquiry*, 13(3), 315-335. <http://dx.doi.org/10.1177/1077800406297648>
- Charter, M. L., & Mogro-Wilson, C.** (2018). Feminist attitudes and ideologies: An examination of a Northeastern US MSW program. *Social work education*, 37(2), 139-156. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1389881>
- Cherlin, A.** (2010). Demographic trends in the United States: A review of research in the 2000s. *Journal of marriage and family*, 72(3), 403-419. <https://dx.doi.org/10.1111%2Fj.1741-3737.2010.00710.x>
- Chodorow, N.** (1999). *The reproduction of mothering: Psychoanalysis and the sociology of gender*. University of California Press.
- Collins, B.** (1986). Defining feminist social work. *Social work*, 31(3), 214-219. <https://doi.org/10.1093/sw/31.3.214>

- Cott, N. F.** (1989). What's in a name? The limits of «social feminism»; Or, expanding the vocabulary of women's history. *Journal of American history*, 76(3), 809-829. <https://doi.org/10.2307/2936422>
- CSWE.** (2012). *Educational policy and accreditation standards*. Council on Social Work Education. [https://cswe.org/getattachment/Accreditation/Standards-and-Policies/2008-EPAS/2008EDUCATIONALPOLICYANDACCREDITATIONSTANDARDS\(EPAS\)-08-24-2012.pdf.aspx](https://cswe.org/getattachment/Accreditation/Standards-and-Policies/2008-EPAS/2008EDUCATIONALPOLICYANDACCREDITATIONSTANDARDS(EPAS)-08-24-2012.pdf.aspx)
- DeCarlo, M.** (2018). *Scientific inquiry in social work*. Pressbooks. <http://scientificinquiryinsocialwork.pressbooks.com>
- Dominelli, L.** (2002). *Feminist social work theory and practice*. Palgrave.
- Dominelli, L., & McLeod, E.** (1989). *Feminist social work*. Macmillan education.
- Dunk-West, P., & Verity, F.** (2013). *Sociological social work*. Ashgate.
- Dvoriak, S., Karagodina, O., & Semigina, T.** (2020). Gender competences of social work students: Do we need a transformative approach? *Social work and education*, 7(3), 279-288. <https://doi.org/10.25128/2520-6230.20.3.3>
- Dyer, S., & Hurd, F.** (2018). Changing perceptions about feminists and (still not) claiming a feminist identity. *Gender and education*, 30(4), 435-449. <https://doi.org/10.1080/09540253.2016.1216524>
- Egerö, B. et al.** (2006). *HIV/AIDS and gender relations: Men have yet to take it seriously*. Sida.
- European Institute for Gender Equality.** (2016a). *Effective gender equality training: Analysing the preconditions and success factors: main findings*. EIGE. <https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mh0415347enn.pdf>
- European Institute for Gender Equality.** (2016b). *Institutional transformation: Gender mainstreaming toolkit*. EIGE. <https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mh0716094enn.pdf>

- European Institute for Gender Equality.** (2019). *Gender awareness-raising*. EIGE. https://eige.europa.eu/sites/default/files/mh0319272enn_002.pdf
- Eyal-Lubling, R., & Krumer-Nevo, M.** (2016). Feminist social work: Practice and theory of practice. *Social work*, 61(3), 245-254. http://rwxy.hit.edu.cn/_upload/article/files/8b/c4/41e98e894522b2e2f7e84ac0b015/2f220f17-0388-4112-950a-9d342a59f047.pdf
- Featherstone, B., Hooper, C-A., & Scourfield, J. et al.** (Eds.). (2010). *Gender and child welfare in society*. Wiley-Blackwell.
- Ferguson, H.** (2018). 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*, 37(4), 415-427. <https://doi.org/10.1080/02615479.2017.1413083>
- Fiske, S. T., Xu, J., Cuddy, A. C., & Glick P.** (1999). (Dis)respecting versus (dis)liking: Status and interdependence predict ambivalent stereotypes of competence and warmth. *Journal of social issues*, 55(3), 473-489. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/0022-4537.00128>
- Flem, A. L. et al.** (2017). Revitalizing social work education through global and critical awareness: Examples from three scandinavian schools of social work. *European journal of social work*, 20(1), 76-87. <https://doi.org/10.1080/13691457.2016.1185703>
- Fraser, N.** (1989). *Power, discourse, and gender in contemporary social theory*. University of Minnesota Press.
- Fraser, N.** (2007). Feminist politics in the age of recognition: a two-dimensional approach to gender justice. *Studies in social justice*, 1 (1), 23-35. <https://doi.org/10.26522/ssj.v1i1.979>
- Freeman, M.** (1990). Beyond women's issues: Feminism and social work. *Affilia*, 5(2), 136-151. https://kb.osu.edu/bitstream/handle/1811/32485/3_Freeman_paper.pdf

- Gates, G., Badgett, M. V. L., Macomber, J. E., & Chambers, K.** (2007). *Adoption and foster care by gay and lesbian parents in the United States*. California center for population research. <http://escholarship.org/uc/item/3484484b>
- GenderKompetenzZentrum.** (2010, January 2). *Gender competence*. Archiv des Projektes GenderKompetenzZentrums der Jahre 2003-07/2010. <http://www.genderkompetenz.info/eng/gender-competence-2003-2010/gendercompetence/index.html>
- Gentile, L., Ballou, M., Roffman, E., & Ritchie, J.** (2010). Supervision for social change: A feminist ecological perspective. *Women & Therapy*, 33(1-2), 140-151. <http://dx.doi.org/10.1080/02703140903404929>
- Glick, P., & Fiske, S.** (1996). The ambivalent sexism inventory: Differentiating hostile and benevolent sexism. *Journal of personality and social psychology*, 70(3), 491-512.
- Goode, R. W. et al.** (2020). Preparing social workers to confront social injustice and oppression: Evaluating the role of social work education. *Social work*, 66(1), 39-48. <https://doi.org/10.1093/sw/swaa018>
- Goodrich, T. J., Rampage, C., Ellman, B., & Halstead, K.** (1988). *Feminist family therapy: a casebook*. W.W. Norton.
- Gorey, K. M.** (2002). The effectiveness of feminist social work methods: an integrative review. *Journal of social service research*, 29(1), 37-55.
- Green, P.** (1979). The feminist consciousness. *The sociological quarterly*, 20(3), 359-374.
- Gupta, G. R.** (2000). Gender, sexuality, and HIV/AIDS: The what, the why, and the how. *Canadian HIV/AIDS policy and law review*, 5(4), 86-93.
- Hanmer, J., & Statham, D.** (1999). *Women and social work: Towards a woman-centred practice* (2nd ed.). Palgrave.

- Healy, K.** (2016). Participatory action research and social work: a critical appraisal. *International social work*, 44(1), 93-105. <https://doi.org/10.1177%2F002087280104400108>
- Hicks, S.** (2015). Social work and gender: An argument for practical accounts. *Qualitative social work*, 14(4), 471-487.
- Hick, S.F., & Furlotte, C.R.** (2009). Mindfulness and social justice approaches: Bridging the mind and society in social work practice. *Canadian social work review*, 26(1), 5-24. <https://www.jstor.org/stable/41669899>
- Hill, T. E.** (2010). How clinicians make (or avoid) moral judgments of patients: Implications of the evidence for relationships and research. *Philosophy, ethics, and humanities in medicine*, 5(11). <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2914676>
- Hooks, B.** (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. Routledge.
- Hooks, B.** (2015). *Feminism is for everybody: Passionate politics*. Routledge.
- Horkheimer, M.** (1975). *Critical theory: selected essays*. Continuum.
- Houck, F., Silva, R., & Rottach, E.** (2012). *Integrating gender and gender-based violence into HIV programs: workshop report*. Futures group, Health policy project.
- Howie, G., & Tauchert, A.** (2019). *Gender, teaching and research in higher education: Challenges for the 21st century*. Routledge.
- Hyde, C. A.** (2013). *Feminist social work practice*. Encyclopedia of social work. <https://oxfordre.com/socialwork/view/10.1093/acrefore/9780199975839.001.0001/acrefore-9780199975839-e-151>
- IASSW.** (2014). *The IASSW statement on social work research*. <http://www.iassw-aiets.org/the-iassw-statement-on-social-work-research-july-2014>
- IASSW, ICSW, & IFSW.** (2014). *Global agenda for social work and social development first report 2014: Promoting social and economic equalities*. Sage. <http://isw.sagepub.com>

- ICRW.** (2016). *Toward a more feminist United Nations*. Washington.
- ILO.** (2007). *A manual for gender audit facilitators: The ILO participatory gender audit methodology*.
- Jones, D. N., & Truell, R.** (2012). The global agenda for social work and social development: A place to link together and be effective in a globalized world. *International Social Work*, 55(4), 454-472. <https://doi.org/10.1177%2F0020872812440587>
- Jones, D. N.** (Ed.). (2018). *Global agenda for social work and social development: third report. Promoting community and environmental sustainability*. IFSW.
- Josephson, J., & Burack, C.** (1998). The political ideology of the neo-traditional family. *Journal of political ideologies*, 3(2), 213-231. <https://doi.org/10.1080/13569319808420777>
- Kay, N. S.** (2017). Self-Awareness in personal transformation. *Handbook of personal and organizational transformation*. Springer, Cham. http://doi.org/10.1007/978-3-319-29587-9_22-1
- Keddie, A.** (2006). Pedagogies and critical reflection: Key understandings for transformative gender justice. *Gender and Education*, 18(1), 99-114. <https://doi.org/10.1080/09540250500195184>
- Kemp, S. P., & Brandwein, R.** (2010). Feminisms and social work in the United States: An intertwined history. *Journal of women and social work*, 25(4), 341-364.
- Killermann, S.** (2020). *Edugraphics*. It's pronounced metrosexual. <https://www.itspronouncedmetrosexual.com/edugraphics>
- Knowles, M.** (1973). *The adult learner: A neglected species*. Gulf publishing company.
- Kosberg, J.** (2002). Heterosexual males: A group forgotten by the profession of social work. *The journal of sociology and social welfare*, 29(3), 51-70. <https://scholarworks.wmich.edu/jssw/vol29/iss3/4>

- Kraft, J. M. et al.** (2014). An evidence review of gender-integrated interventions in reproductive and maternal-child health. *Journal of health communication*, 19(1), 122-141.
- Kulkarni, S., Kennedy, A., & Lewis, C.** (2010). 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*, 91(3), 217-224.
- Law, S.** (2018). *Empowering health workers to provide gender-competent family planning services*. Frontline health workers coalition. <http://www.frontlinehealthworkers.org/blog/empowering-health-workers-provide-gender-competent-family-planning-services#knowledge>
- Leskošek, V.** (2009a). Introduction. In V. Leskošek (Ed.), *Teaching gender in social work: Teaching with gender* (pp. 9-13). Zuidam Uith of Drukkerijen.
- Leskošek, V.** (Ed.). (2009b). *Teaching gender in social work: Teaching with gender*. Zuidam Uith of Drukkerijen. https://atgender.eu/wp-content/uploads/sites/207/2017/08/Teaching_Gender_in_Social_Work.pdf
- Leskošek, V.** (2009c). Teaching on the body and violence against women. In V. Leskošek (Ed.), *Teaching gender in social work: Teaching with gender*. (pp. 87-106). Zuidam Uith of Drukkerijen.
- Leslie, L. A., & Clossick, M. L.** (1992). Changing set: Teaching family therapy from a feminist perspective. *Family relations*, 41(3), 256-263. <https://psycnet.apa.org/doi/10.2307/585188>
- Lønna, E.** (2004). Waves in the history of feminism. In H. R. Christensen, A. Saarinen, B. Halsaa (Eds.), *Crossing borders: Re-mapping women's movements at the turn of the 21st Century* (pp. 41-58). University press of Southern Denmark.
- Louise-Lawrence, J.** (2014). Feminist pedagogy in action: Reflections from the front line of feminist activism – the feminist classroom. *Enhancing learning in the social sciences*, 6(1), 29-41.

- McKee, N., Bertrand, J. T., & Becker-Benton, A.** (2004). *Strategic communication in the HIV/AIDS epidemic*. Sage publications.
- McNiff, J.** (2013). *Action research: Principles and practice* (3d ed.). Routledge.
- McPhail, B. A.** (2004). Setting the record straight: Social work is not a female-dominated profession. *Social work*, 49(2), 323-326. <https://doi.org/10.1093/sw/49.2.323>
- MenEngage Alliance** (2014). *Men, masculinities, and changing power: A discussion paper on engaging men in gender equality from Beijing 1995 to 2015*. <https://menengage.unfpa.org/en/resources/men-masculinities-and-changing-power>
- Messina, R., & D'Amore, S.** (2018). Adoption by lesbians and gay men in Europe: Challenges and barriers on the journey to adoption. *Adoption quarterly*, 21(2), 59-81.
- Norman, J., & Wheeler, B.** (1996). Gender-sensitive social work practice: A model for education. *Journal of social work education*, 32(2), 203-213.
- Oliver, C.** (2014). *Making strengths-based practice work in child protection: Frontline perspectives*. The University of British Columbia. <http://hdl.handle.net/2429/46176>
- Orme, J.** (1998). Feminist social work. In R. Adams, L. Dominelli, & M. Payne (Eds.), *Social work: themes, issues and critical debates* (pp.218-228). Palgrave.
- OSCE** (2006). *Glossary on gender-related terms*. <http://www.osce.org/files/f/documents/1/2/26397.pdf>
- Pedulla, D., & Thébaud, S.** (2015). Can we finish the revolution? Gender, work-family ideals, and institutional constraint. *American sociological review*, 80(1), 116-139.
- Piper, J., & Treyger, S.** (2010). Power, privilege, and ethics. In L. Hecker (Ed.), *Ethics and professional issues in couple and family therapy* (pp.71-87).

Routledge / Taylor & Francis group. <https://psycnet.apa.org/record/2010-08678-005>

Polowy, M.E., & Spring, B. (Eds.). (2009). *PRIDE book*. Illinois department of children and family services.

Population Reference Bureau. (2017). *The gender integration continuum: training session user's guide*. https://www.igwg.org/wp-content/uploads/2017/12/17-418-GenderContTraining-2017-12-12-1633_FINAL.pdf

Promundo-US, & UNFPA. (2016). *Adolescent boys and young men: Engaging them as supporters of gender equality and health and understanding their vulnerabilities*. https://www.unfpa.org/sites/default/files/pub-pdf/Adolescent_Boys_and_Young_Men-SINGLE_PAGES-web.pdf

Queensland Government Office for Women. (2018). *Gender analysis toolkit*. <https://www.publications.qld.gov.au/ckan-publications-attachments-prod/resources/fe87f78a-9ecc-45a7-840e-cceaa9b7ad45/gender-analysis-toolkit.pdf>

Ramon, S. (Ed.). (1991). *Beyond community care: Normalisation and integration work*. Red Globe Press.

Rollero, C., Glick, P., & Tartaglia, S. (2014). Psychometric properties of short versions of the ambivalent sexism inventory and ambivalence toward men inventory. *TPM – testing, psychometrics, methodology in applied psychology*, 21(2), 149-159.

Sanchez-Flores, M. J. (2017). Mindfulness and complex identities in equity training: a pilot study. *European review of applied sociology*, 10(14), 20-33. <https://doi.org/10.1515/eras-2017-0002>

Santillán, D. et al. (2014). *To be (gender aware) or not to be (gender blind); That is the question!* USAID.

Satka, M., & Moilanen, J. (2009). The roots of the social work profession as a resource in the dialogical teaching of gender. In V. Leskošek (Ed.), *Teaching*

gender in social work: Teaching with gender (pp. 35-58). Zuidam Uith of Drukkerijen.

Saulnier, C. F. (2000). Incorporating feminist theory into social work practice: Group work examples. *Social work with groups*, 23(1), 5-29.

Schofield, G., Cossar, J., Ward, E., Larsson, B., & Belderson, P. (2019). Providing a secure base for LGBTQ young people in foster care: The role of foster carers. *Child & family social work*, 24(3), 372-381. <https://doi.org/10.1111/cfs.12657>

Schon, D. (1983). *Reflective practitioner*. Basic books.

Scourfield, J. (2010). Gender and child welfare in society: Introduction to some key concepts. In B. Featherstone, C-A. Hooper, J. Scourfield, J. Taylor, *Gender and child welfare in society*. Wiley-Blackwell, 1-25.

Shamir, B., House, R. J., & Arthur, M. B. (1993). The motivational effects of charismatic leadership: A self-concept based theory. *Organization Science*, 4(4), 577-594. <https://doi.org/10.1287/orsc.4.4.577>

Skehill, C. (2009). An integrative approach to teaching gender and social work. In V. Leskošek (Ed.), *Teaching gender in social work: Teaching with gender* (pp. 15-33). Zuidam Uith of Drukkerijen.

Smith, D. E. (1990). *Texts, facts, and femininity: Exploring the relations of ruling*. Routledge.

Smith, M. (2014). *Resilience and joy in social work* [Masters dissertation, School of Social Work and Human Services, University of the Fraser Valley]. <http://ufv.arcabc.ca/islandora/object/ufv:326/datastream/PDF/download>

Sobočan, A.M., Bertotti, T., & Strom-Gottfried, K. (2019). Ethical considerations in social work research. *European journal of social work*, 22(5), 805-818.

Stark, R. (Ed.). (2019). *Social work beyond borders: The importance of relationships*. International Federation of Social Workers.

- Strega, S., Krane, J., & Lapierre, S. et al.** (Eds.). (2013). *Failure to protect: Moving beyond gendered responses*. Hernwood Publishing.
- Stringer, E.** (2014). *Action research* (4th ed.). Sage publications.
- Swim, J., Aikin, K., Hall, W., & Hunter, B.** (1995). Sexism and racism: Old-fashioned and modern prejudices. *Journal of personality and social psychology*, 68(2), 199-214. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.68.2.199>
- Takala, T., & Aaltio, I.** (2007). Charismatic leadership and ethics from gender perspective. *Electronic journal of business ethics and organization studies*, 12(2). http://ejbo.jyu.fi/articles/0901_6.html
- Tereškinas, A.** (2010). Between the egalitarian and neotraditional family: Gender attitudes and values in contemporary Lithuania. *Culture and society*, 1, 63-81. <https://www.cceol.com/search/article-detail?id=109903>
- The Catalan University Quality Assurance Agency.** (2019). *General framework for incorporating the gender perspective in higher education teaching*. http://www.aqu.cat/doc/doc_21331700_1.pdf
- The Equality Institute.** (2020). *Advancing gender equality at every level: Here's how you can help*. <https://www.equalityinstitute.org/blog/advancing-gender-equality-at-every-level-here-s-how-you-can-help>
- The University of Edinburgh.** (2020). *Case studies*. https://www.socialwork.ed.ac.uk/study/undergraduate/case_studies
- Tuning Project.** (2006). *Внесок університетів у Болонський процес*. Socrates-Tempus. http://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf
- UN.** (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <http://sdg.org.ua/images/Agenda2030.pdf>
- UN Women.** (2001). *Important concepts underlying gender mainstreaming*. <http://www.un.org/womenwatch/osagi/pdf/factsheet2.pdf>

- UN Women.** (2019). *Progress of the world's women 2019-2020: Families in a changing world*. <https://digitallibrary.un.org/record/3829917>
- UN Women.** (2022). *Concepts and definitions*. <http://www.un.org/womenwatch/osagi/conceptsanddefinitions.htm>
- UNAIDS.** (2010). *Agenda for accelerated country action for women, girls, gender equality and HIV: Operational plan for the UNAIDS action framework addressing women, girls, gender equality and HIV*. https://unaids-test.unaids.org/sites/default/files/unaids/contentassets/documents/unaidspublication/2010/20100226_jc1794_agenda_for_accelerated_country_action_en.pdf
- UNAIDS.** (2017). *On World AIDS Day, UNAIDS warns that men are less likely to access HIV treatment and more likely to die of AIDS-related illnesses*. https://www.unaids.org/sites/default/files/20171201_PR_BlindSpot_en.pdf
- UNAIDS.** (2018). *UNAIDS gender assessment tool: towards a gender-transformative HIV response*. https://www.unaids.org/sites/default/files/media_asset/unaids-gender-assessment-tool_en.pdf
- UNESCO.** (2004). *Gender-sensitivity: a training manual for sensitizing education managers, curriculum and material developers and media professionals to gender concerns*. https://bic.moe.go.th/images/stories/Video/Gender_2012/A_training_manual.pdf
- UNESCO.** (2009). *Promoting gender equality through textbooks: a methodological guide*. <https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/158897e.pdf>
- UNESCO.** (2015). *A guide for gender equality in teacher education policy and practices*. <https://www.ungei.org/publication/guide-gender-equality-teacher-education-policy-and-practices>
- Valentich, M.** (2015). Feminist social work in Canada: Then and now. *Socijalne teme*, 1(2), 67-90. <https://hrcak.srce.hr/file/261333>

- Valentich, M., & Gripton, J.** (1984). Ideological perspectives on sexual assault of women: Implications for social work. *Social service review*, 68(3), 448-461.
- Van Breda, A.** (2011). Resilience assessments in social work: The case of the SA department of defence. *Social Work / Maatskaplike Werk*, 47(1). <http://socialwork.journals.ac.za/pub/article/view/139>
- Watkins, M. et al.** (2006). Does it pay to be a sexist? The relationship between modern sexism and career outcomes. *Journal of vocational behavior*, 69(3), 524-537. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2006.07.004>
- Webb, L., Walker, K., & Bollis, T.** (2004). Feminist pedagogy in the teaching of research methods. *International journal of social research methodology*, 7(5), 415-428.
- Werner-Wilson, R. J., Zimmerman, T. S., & Daniels, K. et al.** (1999). Is therapeutic alliance influenced by a feminist approach to therapy?. *Contemporary family therapy*, 21, 545-550. <https://doi.org/10.1023/A:1021631406474>
- Williams, S., Seed, J., & Mwau, A.** (1994). *The Oxfam gender training manual*. Oxfam.
- World Economic Forum.** (2020). *Global gender gap report 2020*. Geneva.
- Zaviršek, D.** (2009). Teaching gender through diagnosis in social work. In V. Leskošek (Ed.), *Teaching gender in social work: Teaching with gender* (pp. 107-125). Zuidam Uith of Drukkerijen.

НАУКОВЕ ВИДАННЯ

Ярошенко А., Семигіна Т.

**Гендерна компетентність у соціальній роботі:
Як інвестувати феміністичні погляди у гендерно трансформаційну
практику**

Монографія

*Комп'ютерні правка та верстка – авторські.
В оформленні використано ілюстрації з canva.com, freepik.com.*

Publisher [ISBN]: Primedia eLaunch LLC
TX 75001, United States, Texas, Dallas
E-mail: info@primediaelaunch.com | URL: www.primediaelaunch.com

АВТОРКИ



Алла Анатоліївна ЯРОШЕНКО

докторка філософії із соціальної роботи,
магістерка психології, психотерапевтка,
дослідниця ґендерних питань у соціальній
роботі та психології

orcid.org/0000-0002-0112-3112
researchgate.net/profile/Alla-Yaroshenko



Тетяна Валеріївна СЕМИГІНА

докторка політичних наук,
професорка, магістерка соціальної роботи,
членкиня Національного агентства
кваліфікацій

orcid.org/0000-0001-5677-1785
researchgate.net/profile/Tetyana-Semigina



Primedia eLaunch
2022



stand with
Ukraine