

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

*Всеукраїнський конкурс
студентських наукових робіт
із галузі «Гендерні дослідження»*

НАУКОВА РОБОТА

під шифром

«Гендерночутлива педагогіка»

на тему

ГЕНДЕРНІ ВИМІРИ

СУЧАСНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

2021

ЗМІСТ

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЦІ	7
Висновки до 1 розділу	12
РОЗДІЛ 2. ГЕНДЕРНА ПЕДАГОГІКА: ЗАВДАННЯ І МЕХАНІЗМИ	13
2.1. Гендерні стереотипи в освіті (конструктивні / деструктивні функції)	13
2.2. Відмінність традиційних (статеворольових) і гендерночутливих педагогічних практик	17
2.3. Методика гендерної експертизи змісту та організації навчального процесу	21
Висновки до 2 розділу	24
ВИСНОВКИ	25
СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ	28

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Інтеграція України в європейське співтовариство передбачає суттєві зміни в усіх сферах суспільного життя, кардинальні зміни їх структури і змісту. Нові соціально – економічні умови спонукають до поглиблення демократизації і гуманізації суспільства, що безумовно відображається на системі освіти, яка в умовах загального суспільного виклику потребує якісних внутрішніх перетворень.

Специфіка сучасних трансформацій обумовлює поступову зміну освітніх орієнтирів і перехід освітніх практик від традиційної парадигми «знань» до особистісно орієнтованої, яка характеризується врахуванням всієї різноманітності індивідуальних особливостей учня/ учениці (студента / студентки) і сприяння процесам їх самопізнання, самоактуалізації і самореалізації. Одним зі значимих факторів особистісного розвитку є гендерна соціалізація особи, успішність якої визначається формуванням її гендерної ідентичності, оволодіння нею гендерними моделями поведінки і самовизначення в системі гендерних відносин. Тому актуальним стає завдання осмислення гендерного підходу, зокрема, в педагогіці.

XX століття суттєво змінило традиційні стереотипи статевої ідентифікації суспільства, формується новий підхід в оцінці характеру взаємодії статей від гендерної асиметрії і домінування /підкорення до гендерної паритетності й егалітарності. Формування гендерної методологічної парадигми виводить з периферії наукового аналізу багато питань, зокрема уявлення про «типово чоловіче» чи «типово жіноче», моделі маскулінної / фемінної поведінки, а також механізми соціалізації, які сприяють формуванню гендерночутливого світогляду і руйнують упередження стосовно статево обмежених можливостей самореалізації.

Освіта (освітні інституції і освітні практики) є найважливішим механізмом соціалізації, яка має відповідати викликам часу. Тому гендерний аналіз освіти, формування гендерної педагогіки, перегляд педагогічних практик і перехід від

гендернонейтральних до гендерночутливих є важливими завданням і теоретичного дослідження, і безпосередньої освітньої діяльності, що актуалізує тему нашого дослідження.

Нормативним підґрунтям для розв'язання проблеми гендерної дискримінації в українському суспільстві є цілий ряд міжнародних та вітчизняних документів. Зокрема, це документи міжнародних організацій (Ради Європи, Організації Об'єднаних Націй, тощо), Конституція України (ст. 24), Закон України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок та чоловіків» (2005), «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017). Також це постанови Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року» (2013), «Про затвердження Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року» (2018), «Про схвалення стратегії впровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти «Освіта: гендерний вимір – 2020» (2018), наказ МОН України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (2009).

Тому визначення цілей, інструментів та перспектив гендерної педагогіки є актуальним завданням теоретичного аналізу та вироблення практичних методик трансформації освітньої сфери загалом та вищої освіти зокрема.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з теми дослідження. Як свідчить аналіз наукової літератури, гендерна проблематика в останні роки знаходиться в центрі уваги багатьох зарубіжних та вітчизняних науковців. Значний внесок у становлення та розвиток гендерної освіти вітчизняних освітніх та культурних діячів: Т. Говорун, О. Кікінежді, О. Кісь, Л. Кобелянська, В. Кравець, Г. Лактіонова, О. Луценко, О. Плахотнік, О. Сулова, О. Цокур та ін.

Зокрема, у наукових працях теоретично обґрунтовано шляхи впровадження принципу гендерної рівності у вітчизняну систему освіти (Л. Бут, Т. Говорун, Я. Кічук, І. Мунтян, С. Харченко та ін.), схарактеризовано специфіку гендерної соціалізації людини на різних вікових етапах (В. Байдала,

О. Вороніна, І. Іванова, Л. Яценко та ін.), проаналізовано окремі аспекти реалізації гендерної експертизи навчальної літератури для школярів (Г. Жирська, Т. Говорун, О. Кікінежді, Т. Рябова, О. Ярська-Смирнова та ін.). Водночас варто відзначити, що результати опрацювання відповідної наукової літератури дають можливість зробити висновок про доцільність продовження наукового пошуку в окресленому напрямі.

Тому вагомими є завдання систематизації наукових поглядів на процес формування гендерної педагогіки, їх інтеграція в безпосередньо освітню практику та вироблення методики гендерної експертизи навчального процесу.

Мета роботи полягає в дослідженні теоретичних основ формування гендерночутливої педагогіки та її освітніх методик.

Відповідно до мети визначено такі основні **завдання роботи**:

1. Визначити понятійний апарат дослідження проблем гендерної педагогіки, передумови її формування.
2. Проаналізувати зміст гендерних стереотипів в освіті, їх конструктивні / деструктивні функції.
3. Охарактеризувати особливості гендерночутливих педагогічних практик.
4. Розглянути методику гендерної експертизи елементів навчального процесу.

Об'єкт дослідження – теорія гендерного підходу в педагогіці.

Предмет дослідження – гендерний вимір трансформації освіти і формування гендерночутливих педагогічних практик.

Для досягнення мети й реалізації завдань дослідження застосовано такі **методи дослідження**: загальнонаукові (аналіз, синтез, абстрагування, узагальнення, систематизація, класифікація); аналіз психолого-педагогічної, спеціальної літератури з проблем теорії гендеру, гендерної соціалізації, гендерної стратифікації суспільства, законодавчих та нормативних документів з питань гендерної стратегії в освіті, узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду формування методик гендерної експертизи освітніх практик;

емпіричні: опитування, бесіди з викладачами, студентами, спостереження для виявлення гендерно маркованих проблем та вироблення методики гендерно толерантної педагогіки.

Наукова новизна та теоретичне значення дослідження полягає в тому, що в ході аналізу загальнонаукових і психолого-педагогічних основ гендерної теорії теоретично *обґрунтовано* основні положення гендерної педагогіки як нового напрямку педагогічного знання; *уточнені* фактори гендерної асиметрії в системі освіти і відтворення гендерних стереотипів; *з'ясовані* відмінності гендернонейтральних і гендерночутливих освітніх практик

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дослідження обговорювалися на засіданнях кафедри філософії закладу вищої освіти, де навчається авторка роботи і працює наукова керівниця.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, який містить 30 позицій. Загальний обсяг роботи – 30 сторінок, основний зміст роботи викладено на 27 сторінках.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ В ПЕДАГОГІЦІ

Гендерна теорія сьогодні стала одним із теоретичних інструментів осмислення соціальних трансформацій, що охоплюють усі сфери суспільного життя, зокрема й освіту. Відмітимо, що гендерний підхід в педагогіці є новою методологією аналізу і проектування особистісних змін, який ґрунтується на врахуванні «фактору статі» в змісті освіти та характері міжособистісної взаємодії «викладач – студентський колектив». Очевидним є той факт, що введення категорії «гендер» та гендерної методології в педагогічний процес має принципове значення, оскільки в освітніх закладах формуються базові уявлення учнівства /студентства про професійне самовизначення, життєву стратегію, доступ до ресурсів і влади, які в своїй основі мають соціостатеву орієнтацію.

Вважається, що за традиційним підходом освіта розглядається як соціальний інститут, який має допомогти особі адаптуватися до існуючих соціальних відносин. Традиційною називають модель освіти, яка спирається на методику, орієнтовану переважно на передачу спеціальних знань.

Як стверджує О.Цокур, з кінця 1960-х років на Заході виникає так звана «критична педагогіка», яка вважає, що навчальний заклад не є засобом адаптації людини до суспільства, а мета навчання не розвивати таланти, а нав'язувати певну суспільну роль» [29, с.187]. Критична педагогіка вважає, що навчальні програми і підручники відображають не тільки і не стільки «об'єктивне знання», скільки певні соціальні очікування і рекомендації, оскільки підручники та навчальні програми містять не просто «інформацію», а зашифровані стереотипи. На думку її розробників, школи (навчальні заклади) повинні стати джерелом соціальної трансформації та емансипації [7, с.148].

Пізніше в критичній педагогіці виділилася в окремий напрямок «феміністська педагогіка», яка зосереджена на подоланні гендерної нерівності в освіті та за допомогою освіти [7, с.149]. Для неї основним об'єктом уваги є

гендерні відношення, відтворення і закріплення традиційною системою освіти гендерних стереотипів і ролей (чоловіка необхідно готувати до активної діяльності за межами сімейного кола, кар'єрних успіхів і агресивного самоствердження, а жінку – до піклування чоловіком і допомоги у його роботі). Її теоретики наголошують, що освіта не є гендернонейтральною, оскільки її структура більше орієнтована на хлопців /юнаків, ніж дівчат.

Наступним етапом трансформації освітніх теорій стала гендерна педагогіка, яка орієнтована на «пом'якшення і подолання пануючих гендерних стереотипів в навчальному процесі через створення толерантних умов для формування особистості» [29, с.188], а це, в свою чергу, передбачає перегляду наявних педагогічних практик та вироблення гендерночутливих освітніх методик.

Отже, розробка теорії гендерного підходу в педагогіці, на нашу думку, викликана об'єктивними процесами трансформації сучасного суспільства. Узагальнюючи опрацьований нами матеріал, можна виділити наступні чинники:

1) формування світогляду егалітаризму, що спонукає до переосмислення відношення людина – суспільство, зокрема і ролі жінки в різних сферах суспільної діяльності, її соціального статусу. Егалітарні переконання – особистісні переконання, основою яких є принцип рівності умов та можливостей всіх і кожного/кожної для самореалізації особистості у всіх соціальних сферах незалежно від його/її ознак, у тому числі статі [26].

2) злам традиційної системи гендерної стратифікації, послаблення поляризації жіночої і чоловічої соціальних ролей; зміна культурних стереотипів маскуліності і фемінінності. Змінюються гендерні характеристики шлюбно-сімейних відносин, зокрема зміни в статусі сучасної жінки (зростання пріоритетності позасімейних цінностей) та сучасного чоловіка (втрата функції основного «годувальника», зміна соціалізаційної ролі батьківства).

3) Фемінізація освіти стає несприятливим фактором формування гендерної ідентичності обох статей.

Здійснений аналіз наукової літератури дозволяє стверджувати, що термін «гендер» актуалізував проблему співвідношення біологічного і соціального в людині. Гендер трактується як складна сконструйована суспільством система, як соціальна модель, що визначає статус і роль жінки і чоловіка в суспільстві і його інститутах (політичній структурі, економіці, освіті, культурі та ін.).

Як відзначається в «Матеріалах до уроків гендерної грамотності» [23], теорія соціального конструювання гендеру заснована на двох положеннях: гендер конструюється через соціалізацію, поділ праці, систему гендерних ролей, сім'ю, засобами масової інформації; гендер конструюється і самими індивідами на рівні їх свідомості через гендерну ідентифікацію, тобто прийняття заданих суспільством норм і ролей і підлаштування під них (одяг, зовнішність, манера поведінки, риси особи) [23, с.11].

Соціальні ресурси, які формують гендер, називає і Майкл Кімел, автор книги «Гендероване суспільство» [15]. На його думку, в системі гендерних характеристик особистості однаково важливі й значущі наступні три складові:

- ідентичність (identity) – соціальне самовизначення особистості;
- інтеракції (interactions) – стосунки і взаємодія особистості з оточуючими;
- інституції (institutions) – державні інститути влади, політичні, економічні, соціальні структури суспільства.

Отже, «гендер – категорія соціальна, це система ролей, статусів, відносин, відповідальностей, які по-різному формуються суспільством для жінок і чоловіків, по-різному на них впливають, а потім транслюються й контролюються за допомогою соціальних інституцій (сім'ї, школи, держави, суспільства)» [23, с. 12].

Варто наголосити, що сучасна гендерна теорія не намагається спростувати існування тих чи інших біологічних, соціальних, психологічних відмінностей між конкретними жінками і чоловіками. Ми згодні з думкою І.Когут, що «гендерна теорія стверджує, що сам по собі факт відмінностей не такий важливий, як його соціокультурна оцінка та інтерпретація, а також

вибудована на основі цих відмінностей владна система. Основою гендерних досліджень є не просто опис різних статусів, ролей та інших аспектів життя чоловіків і жінок, але аналіз відношень влади і домінування, що вибудовуються в суспільстві через гендерні ролі і відмінності» [16].

Таким чином, гендерний аналіз – це критичне знання щодо усталених уявлень про соціальні відносини, моделі поведінки, форми діяльності жінок і чоловіків. Використання тих чи інших моделей гендерного виховання чи, за словами С.Бем [2], гендерних схем, формує статево типізованих чи нестатево типізованих людей. Авторка стверджує, що «оскільки культура є гендернополярною, то в таких умовах людина засвоює гендерні схеми (чи стає гендернополярною), навіть не усвідомлюючи цього; разом з тим, гендерна схематизація, в свою чергу, спрямовує поведінку дітей в бік традиційної відповідності статі» [2].

Статево типізовані особи сприймають світ виключно в дихотомічних термінах протиставлення чоловічого і жіночого; нестатево типізовані особи майже не використовують гендерні способи категоризації світу, виходячи за межі стереотипного світосприйняття і самооцінки. Тобто, теорія гендерної схеми виходить з передумови, що статева типізація є результатом навчання, а виховання гендернонесхематизованих дітей є реалізацією гендерного підходу в освіті. Його сутність виражає позиція С. Бем, яка вважає, що «людська поведінка і особистісні характеристики... не повинні визначатися гендером. Суспільство має припинити проектувати гендер на ситуації, не пов'язані з геніталіями» [2, с. 330], а отже, і моделі поведінки, і види діяльності, і професії, й інтереси мають бути вільним вибором.

Важливо підкреслити, що залежно від того, які цінності прищеплює школа учнівству (студентству), формуються ті чи інші гендерні ролі, гендерні сценарії чи інші моделі гендерної поведінки або стосунків статей. Безліч проблем сучасної школи позначаються на гендерному розвитку студентства / учнівства. Серед них висока фемінізованість педагогічної сфери, її традиційно авторитарний характер, які не можуть не позначатися на гендерному розвитку

суб'єктів освітнього процесу [30]. Суперечності гендерної соціалізації проявляються, зокрема, в гендерно-рольовому інфантилізмі чи гендерно-рольовій недостатності [24, с.150]. З іншого боку, як наголошує О.Шустова, «безстатевість» виховання розвиває уявлення про моделі і варіанти гендерної ідентифікації і самореалізації (це стосується як публічної і професійної сфери, так і сімейних відносин)» [30].

Таким чином, виходячи з даного огляду проблеми, можна стверджувати, що модель розвитку і виховання з врахуванням гендерного підходу передбачає розширення можливостей вибору способів самореалізації як для дівчат/жінок, так і для хлопців/чоловіків. Як визначається в Стратегії гендерної рівності Ради Європи (2018) та Стратегії впровадження гендерної рівності та недискримінації у сфері освіти “Освіта: гендерний вимір – 2020”: «гендерний вимір в освіті – оцінка наслідків і результатів дії освітніх та виховних зусиль педагогів, спрямованих на повноцінне особистісне становлення й розвиток всіх суб'єктів освітнього процесу, усвідомлення ними власної ідентичності, вибір ідеалів і життєвих цілей та самореалізації без будь-яких обмежень за ознакою гендеру» [26].

Варто визначити базові для нашої роботи поняття, серед них наступні.

Гендерний підхід – механізм досягнення гендерної рівності та утвердження рівних можливостей для самореалізації кожної особистості, передбачає: відсутність орієнтації на «особливе призначення» чоловіка чи жінки; заохочення видів діяльності, що відповідають інтересам особистості; подолання гендерних стереотипів; врахування індивідуальних відмінностей [20, с. 51].

Гендерна толерантність – позначає готовність до розуміння, прийняття і визнання різних типів гендерної ідентичності, різноманітності проявлення гендерної поведінки, ідей гендерної рівності в суспільстві [26].

Гендерна чутливість – це бачення проблем нерівності, дискримінації за ознакою гендеру у всіх різноманітних проявах; тобто здатність сприймати

усвідомлювати та реагувати на будь які прояви сексизму, гендерної дискримінації та сегрегації [20, с. 50].

Гендерночутливе освітнє середовище – освітнє середовище, в якому актуалізована гендерна чутливість як один з критеріїв ефективності освітньої діяльності [26].

За останні роки політика гендерної рівності стала одним із пріоритетних напрямів розвитку суспільства. Відтак поширення гендерних знань, формування гендерночутливого світогляду і практик гендерно паритетних суспільних відношень є актуальним завданням сьогодення. Одним із інструментів його виконання є освітній процес, педагогічні практики, орієнтовані на індивідуальний розвиток кожного учня / учениці (студента/ студентки).

Висновки до 1 розділу

Аналіз літератури дозволяє зробити наступні узагальнення.

1) Категорія «гендер» є складною системою значень, яка включає в себе культурні символи, напрацьовані суспільством в процесі свого розвитку, норми і закони, а також соціальні інститути, що регулюють життя людини і суспільства, форми самоідентифікації жінки / чоловіка та їх соціальний статус;

2) Гендерні дослідження є міждисциплінарним напрямком аналізу гендерних відносин та їх трансформації від гендерної асиметрії до гендерного паритету;

3) Введення категорії «гендер» в педагогічну науку має принципове значення, оскільки ігнорування статевої приналежності у навчальному процесі приводить до нівелювання жіночої і чоловічої унікальності, обмеження можливостей їх самореалізації.

РОЗДІЛ 2

ГЕНДЕРНА ПЕДАГОГІКА: ЗАВДАННЯ І МЕХАНІЗМИ

2.1. Гендерні стереотипи в освіті (конструктивні / деструктивні функції)

Освіта є соціальним інститутом і, як будь-який інший інститут, "гендерує" людей, за словами Майкла Кіммела: «Навчальні заклади схожі на фабрики старих часів, і виробляють вони гендерованих індивідів» [15, с. 232]. Механізмом «гендерування», закріплення сфер жіночої і чоловічої діяльності є горизонтальна гендерна сегрегація, яка чітко виражена в освіті всередині учительських спеціальностей, де є так звані "жіночі" та "чоловічі". "Жіночі" спеціальності – це вчителювання в початковій школі, викладання мов і літератур, етики, історії культури і мистецтв. Чоловіки-вчителі частіше викладають точні науки, а також військову справу, трудове навчання (для хлопчиків) і фізичну культуру (спорт). Подібні явища демонструють панування гендерних стереотипів – сформованих культурою стандартизованих уявлень про моделі поведінки чоловіка і жінки, їх риси характеру [26]. Стереотипи, і гендерні також, породжують занадто умовні і спрощені уявлення про людей, формують очікування і настанови відносно інших.

Теоретики виділяють два компоненти гендерних стереотипів, тісно пов'язаних між собою. Це гендерно-рольові стереотипи, що стосуються прийнятності різноманітних ролей і видів діяльності для чоловіків і жінок, а також стереотипи гендерних рис, тобто психологічних та поведінкових характеристик, притаманних чоловікам та жінкам [24, с.159].

Важливо зазначити, що гендерний розподіл праці, тобто соціальних ролей, слід розуміти як диференціацію соціальних функцій між чоловіками й жінками; як їх ієрархічне впорядкування, тобто стратифікацію різних видів діяльності та категорій людей, які їх виконують. Види діяльності представників різної статі суттєво різняться за престижністю, рівнем оплати, обсягом виконання керівних і владних повноважень, про що свідчать дані численних досліджень. У науковій літературі прийнято за змістом поділяти стереотипи на

три групи: стереотипи маскулінності / фемінності; стереотипи, що включають уявлення про розподіл сімейних і професійних ролей між чоловіками / жінками; стереотипи, що визначаються специфікою змісту праці [10, с.144].

Однією з основних задач гендерного підходу в педагогіці є вивчення найбільш укорінених і поширених гендерних стереотипів і настанов в педагогічній практиці, їх природи, соціально - історичної обумовленості, і розробка методів їх ефективною деконструкції.

Гендерні педагогічні стереотипи – це схематизовані гендерні уявлення, що проявляються у сфері педагогічної взаємодії педагога і студента, які в силу своєї світоглядної значимості впливають на ціннісно-сміслові аспекти педагогічно спрямованої дії, характер і зміст педагогічного процесу, ментальні процеси його учасників. Дослідники виділяють такі ознаки гендерних педагогічних міфологем:

1) визначаючи світогляд педагога, прямо чи опосередковано співвідносяться з прийняттям педагогічних рішень, виконанням педагогічних завдань;

2) обумовлюють некритичність сприйняття педагогічної реальності (педагогічної ситуації), оскільки ґрунтується на вірі в правильність свого рішення;

3) усталеність моделі інтерпретації педагогічної реальності (в наш час було так і так має бути), що дозволяє блокувати інші уявлення і зміст, що їй суперечать [6; 19].

Серед факторів, що обумовлюють панування гендерних стереотипів в педагогіці є поведінка самого вчителя/викладача щодо хлопців і дівчат. Те, з якими словами звертається вчитель до них, які вчинки він схвалює і за які карає, все це впливає на подальший вибір ними моделей гендерної поведінки.

Варто зазначити, що гендерні стереотипи, як і будь-які інші соціальні стереотипи, відіграють суттєву роль в оцінці людиною оточуючого світу, дозволяють просто і достатньо надійно визначати, спрощувати соціальне оточення індивіда. Відповідно, гендерні педагогічні стереотипи можуть

виконувати як позитивну, так і негативну функції. Їх співставлення відображено в таблиці, сформованій авторкою.

Таблиця 2.1.

Функції гендерних стереотипів

Конструктивні	Деструктивні
Дозволяють швидко організувати навчальну діяльність і вибудувати комунікацію	Викривляють дійсність перебільшенням відмінностей між чоловіками та жінками
Спрощують розуміння і обумовлюють стандартність діяльності	Роблять будь-яку оцінку статево забарвленою (явище інтерпретується залежно від статі учасника події)
Пояснюють соціальну структуру і характер соціальних відносин	Консервують існуючі приписи і нехтують якостями, які не відповідають пануючому гендерно-рольовому стереотипу
Є засобами актуалізації характеристик учасників навчальної діяльності відповідно до обставин	Обмежують індивідуальний розвиток педагога і здібностей дівчат/ хлопців
Задають життєвий алгоритм, способи і форми самореалізації відповідно до традиції і пануючої системи цінностей	Обмежують соціальний простір саморозвитку і самореалізації дівчат/ хлопців, зберігаючи домінуючі відносини між чоловіками і жінками в суспільстві

Таким чином, негативним виявом гендерних педагогічних стереотипів є обмеження творчої активності і педагога, і учнів/ студентів; вони підтримують розділення і протиставлення жіночого і чоловічого в культурі і в освіті, оскільки не відображають наявних соціально - культурних змін і не відповідають динаміці соціостатевих відносин.

Як зазначає дослідниця О.Луценко, «однією з проблем сучасної вітчизняної школи є її фемінізація, яка призвела й до фемінізації вимог до учнів, встановлення жіночих еталонів поведінки (старанність, ретельність, дисциплінованість). Ініціатива й автономія, притаманні хлопцям, не заохочуються, ритуал взаємовідносин переважає над змістом, а зовнішня дисципліна – над самореалізацією» [8, с.488]. Сьогодні ми вже можемо

спостерігати й більш гнучкі педагогічні тактики, але вони, на нашу думку, більше носять експериментальний характер, а не стають педагогічною нормою.

Зважаючи на динамічність педагогічної діяльності можна зробити висновок, що гендерні педагогічні стереотипи частіше негативно впливають на професійну діяльність вчителя, оскільки просте перенесення прийомів, методів педагогічного впливу з однієї ситуації в іншу не завжди дає очікуваний ефект. Практично кожен акт взаємодії педагога з учнями/студентами сам по собі унікальний, педагогічна діяльність в силу впливу численних детермінацій фактично носить характер перманентного експерименту, а стереотипи перешкоджають адекватному сприйняттю унікальних педагогічних ситуацій та педагогічній творчості [9, с.61].

Виходячи з проведеного аналізу матеріалу, можна зробити висновок, що гендерною психологією напрацьований достатній матеріал про гендерні особливості мислення, пам'яті, сприйняття, математичних і мовленнєвих здібностей, спрямованість інтересів, самооцінки, мотивації, стилю спілкування, тощо. Врахування його в безпосередній педагогічній практиці означає врахування гендерної індивідуальності студентки/студента і надання їм можливості розкрити свої здібності, творчий потенціал. У подальшому ці засвоєні ними навички впливають на характер роботи, яку шукають і для якої мають необхідну кваліфікацію жінка і чоловік.

Отже, метою гендерного підходу в освіті є звільнення навчального процесу від найбільш жорстких гендерних стереотипів, розширення освітнього простору для проявлення індивідуальності і самореалізації особистості учнів/студентів незалежно від статевої приналежності, формування гендерночутливого світогляду усіх учасників освітнього процесу та реалізація відносин егалітарності в сім'ї і суспільстві.

2.2. Відмінність традиційних (статеворольових) і гендерночутливих педагогічних практик

Аналізуючи зміст навчання, критична педагогіка вводить два нові виміри: інтереси та досвід. Це відбувається тому, що цей зміст організовує досвід учнів у спілкуванні (характер мовлення), в організації знання, в певних стратегіях навчання. Тобто, організація освітнього простору, зміст навчального матеріалу, методика навчально – виховного процесу, стиль спілкування педагога та учнів/студентів є орієнтирами розвитку гендерної свідомості дівчини / хлопця, формують психологічну основу утвердження ідеології гендерної рівності або закріплення гендерної нерівності [13, с.154]. *(Про відмінності у ставленні до досягнень дівчат і хлопців написано багато, це не є предметом нашої уваги. Але як приклад, часто відставання дівчаток у навчанні пояснюється відсутністю у них здібностей, у хлопців підкреслюється недостатність прикладених зусиль. Тобто, дівчат не стимулюють добиватися успіху – курсив наш).*

Критикуючи традиційну систему освіти феміністська педагогіка акцентує увагу на змісті навчальних курсів, структурі й методах самої освіти. За словами О.Луценко, виділяються наступні недоліки традиційної освіти:

- 1) освітні програми створені з “чоловічої” перспективи;
- 2) “досвід жінок” розглядається як “інший”, девіантний;
- 3) суб’єктивне бачиться як джерело спотворення системи знань, тобто як щось, чого треба уникати;
- 4) система організації науки є ієрархічною;
- 5) освітній системі притаманні схильність до змагання, індивідуалізм [8, с.480].

Узагальнюючи, варто зазначити, що феміністська педагогіка допомогла виявити багато раніше не помічених проблем навчального процесу, хоча можливо і дещо односторонньо. Але сьогодні стало уже очевидним, що сучасні педагогічні практики мають бути множинними, гнучкими, враховувати культурну різноманітність тих, хто навчається.

Як уже зазначалось, несприятливим фактором формування гендерної ідентичності обох статей є процес фемінізації освіти. Статистика цього питання досить широка, ми наведемо тільки кілька моментів. Як показують дані, частка чоловіків-педагогів зростає від нижчого до вищого ступеня освіти: мінімум чоловіків працюють вчителями початкової школи, трохи більше їх з'являється в старшій школі, а ще більше – у середній спеціальній та вищій ланках освіти. Попри те, що більшість шкільних викладацьких посад займають жінки, керівні посади в освіті вони отримують пропорційно рідше [7, с.139].

Очевидно, що впровадження гендерночутливої педагогіки вимагає системних змін. Серед умов реалізації даного підходу – формування гендерно-комфортного освітнього середовища, важливим чинником якого є характер взаємин викладач/ викладачка – студент/ студентка, стиль педагогічного спілкування, тощо. Як визначається в стратегії “Освіта: гендерний вимір – 2020”, «гендернокомфортне освітнє середовище є сукупністю ситуативних факторів, що забезпечують організацію освітнього процесу залежно від індивідуальних особливостей учасників навчального процесу і сприяють формуванню гендерної ідентичності та інших гендерних характеристик особистості, позбавлених впливу гендерних стереотипів» [26].

Таким чином, гендерний підхід у педагогіці й освіті – це індивідуальний підхід до прояву студентами своєї ідентичності. Цей підхід дає і студентці і студенту більшу свободу вибору форм самореалізації, допомагає бути достатньо гнучким і вміти використовувати різні можливості поведінки. Використання нових педагогічних практик обумовлює трансформацію освітнього процесу взагалі, зокрема, формування нової школи, яка суттєво переорієнтовує педагогічну діяльність, роль і місце вчительки / вчителя і учениці / учня, характеру їх відносин і мети їхньої взаємодії. Узагальнюючи зміни, які стають все очевиднішими і незворотними, автори «Навчально-методичних матеріалів до уроків гендерної грамотності: «Ми – різні, ми – рівні» виділяють ряд відмінностей традиційної і адаптивної школи [23, с.19].

У традиційній школі домінує авторитарний стиль відношень в основі якого – суб'єктно (вчитель/вчителька) - об'єктні (учень/ учениця) стосунки; панують інформативні методи і зовнішнє стимулювання навчання; головне завдання учнів/учениць – запам'ятовування фактів і репродуктивне відтворення матеріалу; не надається уваги самоаналізу, рефлексії, як наслідок – низька зацікавленість навчанням і відповідальності за його результати.

В адаптивній (трансформаційній) школі домінує демократичний стиль відношень; вчитель/вчителька – організатори пізнавальної діяльності учнів, заохочують їх самостійну діяльність через співробітництво, кооперацію; відповідно учні/учениці є суб'єктами навчання, домінує внутрішня мотивація навчання; використовується рефлексивне управління пізнавальною діяльністю; заохочується самоаналіз, самооцінка власних досягнень та взаємовідповідальність за результати навчання [23, с.20].

Здійснений нами аналіз даного порівняння показує, що однією з головних відмінностей між концепціями традиційної школи і адаптивної є принципово різний характер стосунків між вчителями та учнями, переважаючим стає не авторитарний, а демократичний стиль відносин, заснований на співпраці, кооперації, партнерській комунікації. Освітній процес визначається як обмін інформацією та відкритий діалог, а учні з пасивних одержувачів готової інформації перетворюються на активних учасників освітнього процесу. Це сприяє формуванню більш високої самооцінки, зміцнюється почуття впевненості в собі.

Спираючись на це порівняння, спробуємо визначити відмінності традиційного (статеворольового) підходу в навчанні і гендерночутливого, які викладаємо в таблиці 2.2. Оскільки одним з механізмів реалізації принципів адаптивної школи є гендерний підхід в педагогічних практиках, формування гендерної грамотності та гендерної компетентності. Варто наголосити, що основними принципами гендерної педагогіки є чутливість до відмінності та досвіду Іншого, використання практик кооперативного та діалогічного навчання, подолання ієрархій та протиставлень [27, с.237].

Відмінності традиційної та гендерночутливої педагогіки

	Традиційна педагогіка	Гендерночутлива педагогіка
1. Статеві – рольові характеристики	Передвизначеність природою і протиставлення соціальних ролей дівчат і хлопців	Орієнтація на суттєве пом'якшення традиційних статево- рольових стереотипів
2. Виховна задача	Культивування стереотипної соціостатевої ідентичності та вибору сфер самореалізації (домашня/ публічна)	Виховання в дусі вільного конструювання гендерної ідентичності (гендерний дисплей) і форм самореалізації
3. Характер спілкування	Монологічність, настановчий дискурс домінування і підпорядкування, статево забарвлене мовлення	Зміна стилю спілкування та риторики «обов'язку» на риторику «права» і «вибору», діалогічність і толерантність
4. Ціннісні пріоритети	Орієнтація на особливе (загальноприйняте) призначення чоловіків і жінок, домінування чоловічого і знецінення жіночого і нетипового	Відсутність протиставлення, заохочення дівчат / хлопців до занять, відповідно до їх інтересів безвідносно до статево- рольових стереотипів
5. Характер відносин і діяльності	Заохочення типу поведінки, видів діяльності, що відповідають статі і засудження варіативної поведінки	Підтримка партнерських відносин між хлопцями і дівчатами в навчально – виховному процесі, формування відносини співпраці й егалітарності
6. Освітнє середовище	Активне використання в навчально-виховному процесі статево- рольових стереотипів і диференціації учнів за статевою ознакою-	Створення рівних можливостей для розвитку учнів через відповідну організацію освітнього процесу.

Узагальнюючи, зазначимо, що методами реалізації гендерного підходу є прийоми, що відповідають наступним вимогам: діалогічність; діяльно-творчий характер; спрямованість на підтримку індивідуального розвитку студентки/студента; надання їм простору свободи для прийняття самостійного рішення, вибору способів навчання та моделей поведінки.

2.3. Методика гендерної експертизи змісту та організації навчального процесу

Із розвитком гендерної теорії сформувалася методика гендерної експертизи навчальних матеріалів. Гендерна експертиза – це аналіз текстів, подій, законів, світлин, малюнків тощо, покликаний визначити, є вони гендерно упереджені чи гендерночутливі, тобто які гендерні дискурси закладено в них [7, с.145]. «Підручники є носіями певного інформаційного (мовленнєвого) повідомлення, який пропагує орієнтовані на традиційні чи партнерські гендерні ролі смисли, життєві цінності» [13, с.155].

Гендерна експертиза навчальних матеріалів, літературних творів, кінофільмів, тощо ґрунтується на контент-аналізі тексту за певними критеріями. Вони включають: частоту зображення статей загалом, у певних видах діяльності, у різних соціальних ролях. Підручники є інструментом гендерної стереотипізації. Тексти, вправи, завдання, ілюстрації та інші змістовні компоненти несуть в собі сотні “гендерних портретів”, які із суто предметним їх змістом фоново несуть і “соціальний контекст”, зображуючи у задачах жінку й чоловіка, якими рисами вони наділені, чим займаються, до чого прагнуть, які їх ролі та статуси, тощо. Тому гендерна експертиза підручників має на меті віднайти у текстових та позатекстових (ілюстрації, методичний апарат, апарат орієнтування) матеріалах підручника вияви дискримінації за ознакою статі (гендерні стереотипи, андроцентризм, сексизм тощо) та надати рекомендації щодо їх усунення [20, с.49].

За результатами експериментальної роботи регіонального рівня “Науково-методичні засади впровадження гендерних підходів у систему роботи навчальних закладів” (2014 - 2018 р., наказ Департаменту науки і освіти Харківської обласної державної адміністрації № 449 від 29.10.2014) був сформульований перелік найпоширеніших дискримінаційних практик, які трапляються у підручниках.

1. Кількісна диспропорція представленості осіб обох статей: жінки, у цілому, зображуються на ілюстраціях чи згадуються в текстах підручників у

2,5–3 рази рідше за чоловіків. Найбільшою вона є у підручниках історії, де співвідношення чоловічих та жіночих образів може досягати 30 до 1. При чому це характерно як для авторів так і для авторок підручників, що висвітлення традиційно “чоловічих” сфер діяльності та “затемнення” традиційних жіночих є “корпоративним вибором” істориків (традиційно “справжньою історією” вважають насамперед політичні та воєнні події), що може і має бути піддано критиці та переглянуто [5; 20].

2. Представлення осіб різних статей лише в стереотипних гендерних ролях. Зокрема, життєві сценарії, що “приховано” прописані на сторінках підручників, націлюють дівчат майже виключно на приватну сферу (сім’ю, домогосподарство, піклування про дітей), хлопців орієнтують на соціальний успіх, знайти їх зображення, щоб демонстрували відповідальне батьківство (піклування про дітей, зайнятість у домашньому господарстві), майже неможливо;

3. Зображення людини загалом і загальнолюдських цінностей виключно через образ чоловіка. Часто настанови щодо здорового способу життя, розпорядку дня, правил поведінки, цінностей – що є однаковим для всіх людей незалежно від статі – здійснюється у супроводі ілюстрацій, які зображують лише чоловіків / хлопців [20, с.53].

Також предметом гендерної експертизи є так званий прихований навчальний план. Прихований навчальний план – це ті знання і цінності, що транслиуються ніби мимохіть і мимоволі, які “зашиті” в сам устрій освітніх інституцій і часто не усвідомлюються ані тими, хто вчиться, ані тими, хто навчає. Вперше про це почала говорити критична педагогіка. Термін “прихований навчальний план” був уведений Ф. Джексоном у книзі “Життя в аудиторіях”, яка вийшла в 1968 р. [27, с.239]. Термін “прихований навчальний план” або “прихована навчальна програма” застосовують, щоб розкрити механізм формування людини відповідно до цілей суспільства. Під прихованою програмою розуміють не пряме навчання учням/студентам тих чи інших принципів, а особливу структуру й стиль спілкування, підбір завдань і

прикладів тощо. Все це впливає опосередковано, примушуючи (можливо, на шкоду собі) приймати нав'язану суспільством роль [24, с.478]

Визначаючи поняття «прихований навчальний план», дослідники виділяють кілька аспектів. «По-перше, це організація самого закладу, включаючи гендерні відносини на роботі, гендерну стратифікацію професії вчителя. По-друге, це стосується змісту предметів, по-третє, стиль викладання. Ці три виміри прихованого навчального плану не просто відображають гендерні стереотипи, але й підтримують відносини гендерної нерівності, чоловічого домінування і недооцінки жіночої ролі» [10, с.415].

Ще в кінці 80-тих років ХХ ст. проводились дослідження закріплення гендерних стереотипів (зміст програми, навчальні матеріали, поведінка вчителя і т.п.) на замовлення ЮНЕСКО в кількох країнах з різними економічними системами і різним рівнем розвитку. Їх результати представлені в роботі А. Мішель «Долой стереотипы! Преодолеть сексизм в школьных учебниках» [23]. Проведений аналіз дозволив виділити в шкільних програмах відкриту дискримінацію (наявність різних навчальних програм для хлопців і дівчат) і приховану дискримінацію (наявність гендерних стереотипів в підручниках та інших матеріалах, що використовуються у навчальному процесі). Хоча сьогодні наявні очевидні зрушення в даному питанні, зокрема, набір ролей дівчат / хлопців розширюється, змінюється кількість і зміст зображень, але навіть якщо жінка і зображується зайнятою професійною діяльністю, то це інші сфери, а не ті, що є статусними для чоловіка.

Отже, впровадження гендерного підходу в освіті та здійснення гендерної експертизи навчально – методичних матеріалів, форм організації освітнього процесу, стилів спілкування мають сприяти виявленню індивідуальних інтересів кожної дитини та забезпеченню її свободи вибору; нейтралізації і пом'якшенню соціально обумовленої відмінності між статями; визнанню взаємозамінності жіночих і чоловічих соціальних ролей; створенню умов і можливостей бути різними і дівчатам і хлопцям та подоланню гендерного схематизму.

Висновки до 2 розділу

Проведений аналіз спеціальної літератури дозволяє зробити такі висновки:

1) Метою гендерного підходу в освіті є звільнення навчального процесу від найбільш жорстких гендерних стереотипів, розширення освітнього простору для самореалізації особистості учнів/студентів незалежно від статевої приналежності, формування гендерночутливого світогляду усіх учасників освітнього процесу та реалізація відносин егалітарності в сім'ї та суспільстві;

2) Гендерні стереотипи є стандартизованими уявленнями про моделі поведінки і риси характеру, що відповідають поняттям «чоловіче/маскулінне» і «жіноче/фемінне». Негативні функції гендерних педагогічних стереотипів приводять до обмеження творчої активності і педагога, і учнів/студентів; обумовлюють стандартність і спрощеність мислення і діяльності; провокують професійну та особистісну деформацію; стримують процеси оновлення освітньої парадигми;

3) Організація освітнього простору, зміст навчального матеріалу, методика навчально – виховного процесу, стиль спілкування вчителя і учня є орієнтирами утвердження ідеології гендерної рівності або закріплення гендерної нерівності. Відповідно до цього розрізняють традиційні педагогічні практики (гендернонейтральні) і гендерночутливі;

Проведення гендерної експертизи освітніх програм, навчальних посібників, змісту уроків дозволяє виявити позитивний і негативний вплив даних факторів на гендерну ідентифікацію дівчат і хлопців. Численні дослідження показують, що переважно сучасна школа продовжує відтворювати патріархатні стереотипи взаємодії статей в суспільній і приватній сферах. Гендерний підхід в педагогіці актуалізує ці проблеми і орієнтує на створення умов гендерного паритету у соціальній взаємодії та формування гендерночутливого світогляду. Важливими складовими цього процесу є аналіз освітнього середовища, практик навчання (роздільне / змішане), соціально-психологічного клімату в колективі та культури взаємовідносин в ньому, тощо.

ВИСНОВКИ

Узагальнення результатів теоретичного пошуку роботи дали підстави зробити такі **висновки** на основі досягнутих результатів:

1. Визначено понятійний апарат дослідження проблем гендерної педагогіки та передумови її формування.

Проведене дослідження показало, що розробка гендерного підходу в педагогіці є необхідною умовою формування гендерної культури сучасного суспільства, а сам гендерний вимір є індикатором розбудови демократичних процесів у суспільстві та розвитку можливостей самореалізації його громадян. Разом з тим, освіта, відповідаючи на сучасні соціально – світоглядні виклики, переглядає усталені педагогічні моделі, розробляє і впроваджує інноваційні підходи, зокрема, і гендерний підхід.

В результаті проведеного аналізу були виділені основні передумови виникнення гендерного підходу в педагогіці. Серед них – злам традиційної системи гендерної стратифікації, послаблення поляризації жіночих і чоловічих соціальних ролей; зміна культурних стереотипів маскулінності та фемінності; об'єктивні зміни в гендерних характеристиках шлюбно-сімейних відношень, тощо.

2. Проаналізовано зміст гендерних стереотипів в освіті та їх функції (конструктивні / деструктивні).

Гендерні педагогічні стереотипи в силу своєї світоглядної значимості впливають на ціннісно-сміслові аспекти педагогічно спрямованої дії, характер і зміст педагогічного процесу, ментальні процеси його учасників. Гендерні педагогічні стереотипи можуть виконувати як позитивну, так і негативну функції. Позитивна функція полягає в тому, що вони допомагають швидко зорієнтуватись і вибудувати свою діяльність відповідно до навчальної ситуації; спрощують характеристики учасників навчального процесу і дозволяють актуалізувати їх відповідно до обставин.

Негативні функції приводять до обмеження творчої активності і педагога, і учнів/студентів; обумовлюють стандартність і спрощеність мислення і

діяльності; підтримують розділення і протиставлення жіночого і чоловічого в освіті і культурі, зберігаючи домінуючі відносини між ними в сім'ї і суспільстві; обмежують соціальний простір саморозвитку і самореалізації учнів/студентів в процесі навчання;

Вивчення різних підходів до гендерного виховання показало, що сучасні пріоритети полягають не в закріпленні жорстких стандартів фемінінності / маскулінності, а в реалізації потенціалу партнерських взаємовідносин між статевими групами, варіативності в оволодінні гендерним репертуаром та форм самореалізації.

3. Охарактеризовано особливості гендерночутливих педагогічних практик та їх відмінність від традиційних.

Розрізняють статево-рольовий та гендерний підходи в освіті, які спираються на традиційну та егалітарну стратегії соціалізації статей. Фундаментальні відмінності підходів ведуть до формулювання різних педагогічних цілей, вибору різних нормативних моделей гендерної соціалізації дівчат і хлопців, що реалізуються через специфіку організації та змісту навчального процесу.

Основні характеристики традиційного (статево-рольового) підходу в освіті: акцентування нездоланих статевих відмінностей між дівчатами і хлопцями, активне використання в навчально-виховному процесі статево-рольових стереотипів і диференціації учнів/студентів за статевою ознакою; виховання в дусі жорсткого (передвизначеного природою) вибору соціостатевої ідентичності та вибору сфер самореалізації (домашня/публічна); орієнтація на особливе призначення чоловіка/жінки; заохочення видів діяльності, що відповідають статі, і засудження варіативної поведінки.

Рисами гендерночутливих педагогічних практик є орієнтація на нейтралізацію чи суттєве пом'якшення традиційних статево-рольових стереотипів; відсутність протиставлення природної визначеності жінки і чоловіка, заохочення дівчат / хлопців до занять, відповідно до їх інтересів безвідносно до статево-рольових стереотипів; зміна стилю спілкування та

риторики «обов'язку» на риторику «права» і «вибору», підтримка партнерських відносин між хлопцями і дівчатами в навчально – виховному процесі; створення рівних можливостей для розвитку учнів через відповідну організацію освітнього процесу.

4. Розглянуто методику гендерної експертизи елементів навчального процесу.

Важливими складовими реалізації гендерного підходу є аналіз освітнього середовища, практик навчання, соціально-психологічного клімату в колективі та культури взаємовідносин в ньому, тощо. Гендерна експертиза – різновид соціального аналізу, базованого на гендерній методології, що полягає у визначенні відмінностей у політичному, соціально-економічному та культурному статусах гендерних груп та владно-підлеглих відносин між ними, виражених у суспільстві через гендерні відносини.

Гендерний аналіз навчально – методичної літератури доводить, що підручники, тексти, вправи, завдання, ілюстрації та інші змістовні компоненти є інструментом гендерної стереотипізації і несуть в собі певні “гендерні портрети”, які із суто предметним їх змістом несуть і “соціальний контекст”, зображуючи риси жінки/чоловіка, зміст їх занять, їх ролі та статуси, тощо. Тому гендерна експертиза має на меті віднайти вияви дискримінації за ознакою статі (гендерні стереотипи, андроцентризм, сексизм тощо) та надати рекомендації щодо їх усунення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Аніщенко О.В. Гендерні дослідження у педагогічній науці та практиці: Навч. посібник / За ред. Г.М. Лактіонової, Н.І. Яковець. Ніжин: В-во НДУ ім. М. Гоголя, 2008. 161 с.
2. Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему неравенства полов / Пер. с англ. Москва :«Рос. полит. энциклопедия» (РОССПЭН), 2004. 336 с.
3. Бендас Т.В. Гендерная психология: Учебное пособие. Санкт-Петербург : Питер, 2006. 431 с: ил. (Серия «Учебное пособие»).
4. Булатова Л.О. Гендерна педагогіка. Практикум: навч.-методич. посібник для студ. педагогічних спеціальностей вищих навч. Закладів. 2-ге вид. Суми : Сум. ДПУ імені А.С.Макаренка, 2015. 148 с.
5. Вихор С. Підручники з історії для середніх і старших класів: гендерний аналіз. *Наукові записки. Серія: Педагогіка*. 2005. №1. С.71-74.
6. Вороніна Т. Гендер у системі педагогічного знання. URL: <http://osvita.ua/school/theory/1008>
7. Гендер для медій: підручник із гендерної теорії для журналістики та інших соціогуманітарних спеціальностей / за ред. М. Маєрчик, О. Плахотнік, Г. Ярманової. Київ : Критика, 2017. 220 с.
8. Гендерна освіта і педагогіка. *Основи гендерної теорії: Навч. посібник*. Київ : «К.І.С.», 2004. С.476-519.
9. Гендерная педагогика и психология: учеб. пособие / под общ. ред. О. И. Ключко. Москва – Берлин: Директ-Медиа, 2015. 156 с.
10. Гендерная психология. 2-е изд. / Под ред. И. С. Клециной. Санкт-Петербург : Питер, 2009. 496 с.
11. Гендерні стандарти сучасної освіти: зб. рекомендацій. Ч.3. / ред. рада: О.М. Кікінеджи, Т.О.Дороніна, О.Г.Біла. Запоріжжя : Друкарський світ, 2011. 282 с.
12. Глосарій Гендерного інформаційно-аналітичного центру «Крона». URL: <http://krona.org.ua/gender.html>

13. Говорун Т.В., Кікінежді О.М. Гендерна психологія: Навч. посібник. Київ : Видав. центр «Академія», 2004. 308 с.
14. Говорун Т., Кікінежді О. Гендерна дискримінація в сфері освіти. URL: <http://www.helsinki.org.ua/index.php?id=1200305760>
15. Кімел Майкл С. Гендероване суспільство. Київ: Сфера, 2003. 490 с.
16. Когут І. Чим відрізняються жінки і чоловіки: про гендерну (не)рівність у вищій освіті. CEDOS. Аналітичний центр. 10 липня 2014. URL: <https://cedos.org.ua/uk/about>
17. Кравець В.П. Історія гендерної педагогіки: навч. посіб. Тернопіль: Джура, 2005. 440 с.
18. Кутова Н.А. Гендерні ініціативи в педагогічній освіті. URL: eprints.zu.edu.ua/609/1/DC3B4197.pdf
19. Лебідь І.Ю. Гендерна педагогіка. Навчально-методичний посібник / автор-упорядник І.Ю. Лебідь. Кам'янець-Подільський : ТОВ «Друкарня «Рута», 2015. 130 с.
20. Малахова О. А., Марущенко О. А., Дрожжина Т. В., Коробкіна Т. В. Теоретико-методологічні засади гендерної експертизи підручників. *Експертиза шкільних підручників*: посіб. / за заг. ред.: О. М. Топузова, Н. Б. Вяткіної. Київ : Педагогічна думка, 2016. С. 48-56. URL: <http://repo.knmu.edu.ua/handle/123456789/13256>
21. Марценюк Т. Гендерна рівність і недискримінація: посібник для експертів і експерток аналітичних центрів. Київ : SIDA, 2014. 65 с.
22. Мишель А. Долой стереотипы! Преодолеть сексизм в школьных учебниках. Париж : ЮНЕСКО, 1991. 122 с.
23. Навчально-методичні матеріали до уроків гендерної грамотності: «Ми – різні, ми – рівні» / За заг. ред. О. Семиколєнкової. Запоріжжя: Друкарський світ, 2011. 128 с.
24. Основи теорії гендеру: Навч. посібник. К.: «К.І.С.», 2004. 536 с. URL: http://gender.at.ua/_ld/1/186_osnovy_teorii_g.pdf; <https://studfiles.net/preview/2279002/>

25. Самойленко Н.І. Передумови виникнення гендерного підходу у педагогічній науці. *Молодий вчений*. 2016. №6(33). С.458-462.
26. Стратегія гендерної рівності Ради Європи на 2018-2023 роки. 2018. 59 с.
URL: <https://cutt.ly/6fmlWrn>
27. Філософія освіти: Навч. посіб. / За заг. ред. В. Андрущенко, І. Предборської. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 329с.
28. Цокур О., Іванова І. Гендерна педагогіка – нова освітня технологія. *Відкритий урок. Професійний журнал для вчителів*. 2007. URL: <http://www://osvita.ua/school/upbring/1657>.
29. Цокур О. С., Іванова І. В. Основи гендерного виховання. *Гендерний розвиток у суспільстві: конспекти лекцій*. 2-ге вид. Київ : ПЦ Фоліант, 2005. С. 183-222.
30. Шустова Л.П. От «бесполой» педагогики к гендерно ориентированому образованию. URL: <http://www.google.com.ua/search>