

Приходькіна Н.О., к.пед.н., ст. викл.
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти»
АПН України

ФЕНОМЕН ПОНЯТТЯ «ГЕНДЕР» І ПЕРЕДУМОВИ ВИНИКНЕННЯ ГЕНДЕРНОГО ПІДХОДУ У ПЕДАГОГІЧНІЙ НАУЦІ

Анотація. У статті розкрито сутність поняття «гендер» та визначено передумови виникнення гендерного підходу у педагогічній науці.

Ключові слова: гендер, гендерний підхід, феміністична педагогіка, критична педагогіка.

Аннотация. В статье дано определение термина «гендер» и определены предпосылки возникновения гендерного подхода в педагогической науке.

Ключевые слова: гендер, гендерный подход, феминистическая педагогика, критическая педагогика.

Annotation. The definitions of term “gender approach” and preconditions of beginnings of gender approach in pedagogic have been analyzed in the article.

Key words: gender, gender approach, feministic pedagogic, critical pedagogic.

Комплексне вирішення проблем розвитку суспільства неможливе без створення рівних можливостей для самореалізації особистості незалежно від її статі в будь-якій сфері життєдіяльності.

Комплексне вирішення проблем розвитку суспільства неможливе без створення рівних можливостей для самореалізації особистості незалежно від її статі в будь-якій сфері життєдіяльності.

Велику роль у подоланні негативних проявів гендерних стереотипів мають відігравати заклади освіти. Особливо вищі навчальні заклади разом з іншими організаціями гендерної соціалізації визначають можливості особистісного, громадського та професійного вибору.

Разом з тим, практика показує, що в закладах освіти здебільшого поширений статеворольовий підхід, який ґрунтується на розрізненні жінок і чоловіків за психологічними характеристиками і, відповідно, різних

підходах до навчання особистості залежно від статі. Такий підхід, фактично, веде до утвердження прихованої нерівності представників різної статі і закріплення у суспільній практиці гендерної упередженості, ініціювання гендерно-рольових конфліктів тощо.

Розробка недискримінаційних підходів до освіти та професійної підготовки осіб різної статі потребує комплексних заходів, серед яких важливе місце посідає впровадження гендерного підходу в освітній процес, у тому числі, в професійну підготовку майбутніх фахівців, який ґрунтується на принципі рівноправності статей, утвердженні рівних можливостей жінок і чоловіків, їх взаємодії на партнерських засадах у різних сферах життєдіяльності. При цьому слід зазначити, що вимоги впровадження гендерного підходу в суспільну практику підкріплені рядом законодавчих актів. Зокрема, Законом України «Про забезпечення однакових прав і можливостей чоловіків і жінок», яким передбачено правове досягнення паритетного становища чоловіків і жінок у всіх сферах життєдіяльності суспільства, створення умов і можливостей для рівної участі обох статей у прийнятті суспільно важливих рішень.

В українській «Енциклопедії освіти» зазначено, що гендерні відмінності – це не біологічна відмінність чоловіків і жінок, а соціально-психологічна різниця між жіночими й чоловічими ролями, які виконують у соціумі його члени. Термін «гендер» трактується як поняття, яке об'єднує й характеризує соціально-сформовані психологічні риси, ознаки, властивості суспільної поведінки суб'єкта, детерміновані його статтю» [1, 127].

Н. Кутова зазначає, що багато відмінностей у поведінці та життєвому досвіді чоловіків і жінок не обумовлені біологічними відмінностями між статями, а є соціально-культурними утвореннями. «Розуміння того, що дихотомія статей змодельована і продовжує моделюватися культурою, є ключовим положенням, яке ставить під сумнів правомірність сучасного

стану речей, який проголошує стать онтологічною категорією та виправдовує надання різних можливостей для розвитку чоловіків і жінок» [2, 56]. Індивід, на її думку, засвоює правила поведінки й установи, які суспільство вважає відповідними до гендерних ролей у процесі соціалізації.

Українські вчені-гуманітарії (М. Богачевська-Хом'як, Л. Булатова, О. Дашковська, О. Аніщенко та ін.) вбачають суть понять гендер і стать у виключенні біологічного детермінізму, який приписує всі соціокультурні відмінності, пов'язані зі статтю, універсальним природним факторам. І це є дуже важливо (і концептуально, і практично), і про це написано багато статей як зарубіжних, так і українських гендерологів.

«Введення нового поняття, - писала українська дослідниця Н. Чухим, - було спричинене необхідністю подолання концепцій, які розглядали різні статеві риси і ролі як виявлення «природних» властивостей. Культурна антропологія переконливо довела, що те, що в одному суспільстві оцінюється як жіноча характеристика, в іншому може вважатися ознакою чоловіків. Таким чином, статеві ролі перестають розглядатись як виявлення наперед заданої природи, а береться як система очікувань адекватної поведінки, при цьому гендер розглядається не як природна стать, а як «соціально-культурний конструкт» [3]. Українська дослідниця Т. Мельник розглядає гендер як систему, що містить три позиції: систему знань; гендерну систему суспільства; гендерні практики [4, 20-22].

На нашу думку, заслуговує на увагу систематизація цього поняття, запропонована російською дослідницею О. Вороніною. Вона виокремлює такі варіанти його розуміння: а) гендер як соціальна конструкція, утворена через механізми соціалізації; б) гендер як структура або процес, тобто розуміння гендеру як стратифікаційної категорії; в) гендер як культурна метафора у філософських і постмодерністських концепціях [5, 8].

Слушною є думка української дослідниці Л. Малес, що «залишається певна невизначеність та проблемність категорій, на яких ґрунтуються

гендерні дослідження – статі та гендеру» [6, 129]. А постійне обговорення змісту поняття «гендер» породило досить широкий спектр різних тлумачень, що змусило дослідників зосередити свою увагу перш за все на тому, яким чином і з яких компонентів складається сучасне уявлення про систему стать-гендер.

У результаті нашого аналізу ми приходимо до висновку, що «гендер» - це сукупність цінностей, норм поведінки, ролей, способу мислення чоловіків і жінок, набутих ними в процесі соціалізації.

Через поняття «гендер», «гендерна система» демонструється сутність статей. У нашому розумінні, гендер є сукупністю цінностей, норм поведінки, ролей, способу мислення чоловіків і жінок, набутих ними в процесі соціалізації, що в кожному суспільстві може бути різною, навіть протилежною.

Можна припустити, що забезпечення рівного доступу молодих людей до отримання знань пом'якшує масштаби соціальної нерівності на рівні їх добробуту і соціального статусу. Саме тому освіта може розглядатися як засіб забезпечення рівності між усіма людьми, незалежно від їх походження, матеріальних статків, національності, громадянства, віросповідання чи статі. Питання в тому, чи сприяє освіта досягненню рівності в дійсності. Багато досліджень, присвячених вивченню даного питання, достатньо прозоро показує, що «освіта більшою мірою схильна відображати і підтверджувати існуючу нерівність, аніж сприяти її усуненню» [7, 398]. Це питання розглядається в теоріях шкільної освіти, що пояснюють соціальну нерівність, в критичній теорії освіти (критичній педагогіці) кінця 60-х рр., в феміністській педагогіці та гендерній педагогіці, яка артикулює проблему гендерної нерівності в освіті.

Традиційний підхід розглядає освіту як соціальний інститут і аналізує її роль через соціально значимі функції, які вона виконує. Традиційною умовно називають модель освіти, яка спирається на методику, орієнтовану переважно на передачу спеціальних знань.

Важливою проблемою такого підходу є формування в процесі освіти і виховання типу особистості, бажаної для існуючої системи соціальних стосунків. Інститути освіти (дитячий садок, школа, університет) вважаються у своїй основі справедливими, бо в результаті правильного навчання ті, у кого недостатньо знань і здібностей, не досягають успіху, а талановиті – досягають. Традиційна педагогіка виходить з передумови, що в кожній дитині є талант, здібності, покликання від природи; і завдання школи – поділити дітей так, щоб «гуманітарії» вчилися у гуманітарних аудиторіях, а «технарії» - технічних.

Традиції такого підходу продовжують суттєво впливати на теорію та практику освіти. Формування моральної культури і переконань у студентів здійснюється за допомогою особистісно-емоційних і дискусійних засобів переконання. Особистісно-емоційний вплив апелює до чуттєвого сприйняття, а дискусійне переконання завжди опосередковано самостійним критичним ставленням студента до вимог викладача. У центрі таких методів впливу знаходиться особистість викладача, його авторитет, моральність і вміння сподобатися аудиторії [8, 87]. Він подає студентам набір об'єктивної раціонально обґрунтованої і емпірично перевіреної інформації; при цьому не важливо настільки вона є повною, головне, що відображає одну, як правило, домінуючу версію. Процес навчання і виховання у вищій школі включає в себе не тільки отримання необхідного обсягу знань, але й формування у студента постійної потреби і здатності до безперервної самоосвіти, поновленню знань, до пошуку нового, удосконалення і підвищення рівня своєї культури.

Але виникає сумнів, чи є місце і відповідні умови в традиційній системі освіти цих властивостей як студента, так і викладача. Такий підхід до освіти багато в чому носить традиційний характер і обумовлений впливом пануючих у вітчизняній і західній науках уявлень про роль освіти у суспільстві. Українська дослідниця Т. Говорун зазначає, що «прибічники такого підходу не готові сприйняти жінку рівною з чоловіком, а проблеми

криз у сім'ї в перехідний етап соціально-економічного розвитку пояснюють «втраченими» фемінністю і маскуліністю» [9, 290]. У багатьох сучасних педагогічних часописах зустрічається чимало таких сентенцій: «наше століття відкрило перед жінками, здавалося би, невимовні можливості. Вони отримали рівні з чоловіками права, почали займатися політикою, бізнесом. І все було б добре, та ось біда: на сім'ю у них часу не лишилося. Але ж жінка традиційно виступала берегинею сімейного вогнища! Ось така емансипація», «час припинити дебати на тему: «Чи всі професії може освоїти жінка», потрібно зрозуміти, що головне призначення і щастя жінки – сім'я та материнство». Донедавна традиційний підхід не піддавався сумніву і вважався єдино можливим підходом у педагогіці.

У 60-их рр. ХХ ст. загальноприйнятий підхід до освіти зазнав критики з боку деяких зарубіжних вчених в рамках так званої «критичної педагогіки». Критична педагогіка розглядає освіту в широкому історичному, соціальному і культурному аспекті. Її засновником є Пауло Фрейре (Freire) [10]. На його думку, освіта завжди сприяє формуванню класово- і культурно-орієнтованих, заданих поза школою форм соціальної практики, бачення минулого і майбутнього; а критична педагогіка може перетворити навіть неграмотних селян у грамотних політичних акторів, здатних трансформувати суспільство. Її мета полягає в тому, щоб стимулювати вчителів (викладачів) і учнів (студентів) у сприянні трансформації освіти й усього суспільства. Успіхи в навчанні дитини не так вже й залежать від її особистих здібностей і талантів. Російська дослідниця А. Митрофанова, посилаючись на французького філософа Луї Альтюсера, пише, що з позиції критичної педагогіки навчальний заклад не є засобом адаптації людини до суспільства, а основним інструментом відтворення й створення суспільних взаємин. Традиційна школа не зацікавлена в тому, щоб виявляти природні здібності дитини. Якщо виявиться, що у всіх дітей є якісь таланти, то нікому буде працювати на

заводах, фермах і т.д. «Мета школи – аж ніяк не розвинути таланти дитини, а нав'язати їй запропоновану суспільством роль (за допомогою, зокрема, вмілого переконання). Школа в розумінні представників критичної педагогіки, не просто дає людині знання (наприклад, будова квітки чи знання історичних дат). Вона створює, ліпить, конструює «потрібну» людину» [177, 183].

Навчальний план розглядається критичною педагогікою як форма культурної політики. Фрейре наполягає на тому, що традиційний навчальний план відірваний від життя, позбавлений концентрації на діях і не може розвивати критичне мислення, адже його власна „наївна залежність від милозвучних фраз, покладання на механічне запам'ятовування й тенденція до абстрактності на ділі інтенсифікують нашу наївність” [11, 53]. Традиційний навчальний план перетворився на „селективну” традицію, пропонуючи учням певні форми знання, ідеологічні коди шляхом, схожим на подачу товарів і послуг, згідно з логікою споживання [12, 31]. Критична педагогіка пропонує навчальний план, що фокусується на вивченні повсякденності, неформальної та популярної культури, історичних моделей влади та механізмів формування цих культур, а також на суб'єктивності та ідентичності індивіда. Причому пропонується ввести поняття навчального плану в мас медіа, і всієї культури в цілому. Макларен відстоює поняття *perpetual pedagogy* – постійної, вічної, всеохоплюючої педагогіки та її навчального плану. Французький філософ і соціолог П'єр Бурдьє у праці «Відтворення в освіті, суспільстві і культурі» (1977) доводить, що те знання, яке високо оцінюється в навчальних закладах, є по суті знанням класу буржуазії, а не якимось «об'єктивним» знанням. Підручники та навчальні програми містять не просто «інформацію», а зашифровані стереотипи [13, 60]. Навчальний план має відповідати суперечливій природі досвіду учня й пропонувати теоретичний інструментарій для його всебічного аналізу. «Важливо підкреслити, що критична педагогіка пропонує концепт «голосу

студентів» (нагадаємо про визначення домінуючої культури як культури «мовчання»), розуміючи під ним форму історичного, текстологічного, політичного й гендерного виробництва. Студентський голос має бути закорінений у педагогіці, що дасть студентам можливість виразити себе, прийняти й практикувати емансипаторську політику відмінностей» [14, 152]. Прийняття таких відмінностей у критичній педагогіці – це більше, ніж демократична толерантність, це зобов'язання розширити свободу людини.

Критична педагогіка акцентує увагу перш за все на функціях освіти як каналу соціальної мобільності, розглядаючи систему освіти як джерело соціальної трансформації і емансипації. Таким чином, головним завданням інститутів освіти, на її думку, є підготовка соціально активних громадян. Для цього необхідні істотні зміни не тільки у змісті навчальних програм, але і в методології та методиці викладання. Ці зміни повинні бути направлені на пошук нових (для традиційної педагогіки) методів пізнання у процесі навчання, метою використання яких було б не отримання знань заради самих знань, а розвиток особистості учня (студента) на основі отриманих знань. Діяльність викладачів, на думку критичних педагогів, має бути націлена перш за все на комплексне виховання особистості і тільки потім – на передачу знань. Перш за все, як підкреслює П. Фрейре, щоб бути гарним викладачем, потрібно вірити в людей, потрібно любити. Викладач має бути переконаним, що фундаментальне завдання освіти – визволення людей, а не прирученн. У праці «Викладачі як культурні діячі: листи тим, хто насмілиться викладати» [15, 75], Фрейре продовжує розвивати ідеї про методи викладання та професійні якості викладача. Він позбавляє викладача аури божественності: викладач – лише один з тих, хто володіє певними знаннями. Навчальні заклади повинні стати «джерелом соціальної трансформації і емансипації. З них повинні виходити громадяни, які розглядають світ як змінний» [16, 57].

Згодом у критичній педагогіці з'явився новий напрям, який отримав назву «феміністичної педагогіки», основним предметом уваги якої стали не класові, а міжстатеві стосунки. Представники феміністичної педагогіки (О. Аніщенко, О. Здравомислова, Н. Кутова та ін.) вважають, що навчання в закладах освіти орієнтоване на закріплення традиційних статевих ролей. Американський дослідник М. Макдональд зазначає, що в навчальних закладах поведінка дитини оцінюється згідно з критеріями, які відповідають її статі. (наприклад, «для дівчини це дуже добре», «дівчата так себе не поводять») [17, 75]. Традиційно вважається, що чоловіка необхідно готувати до активної діяльності за межами сімейного кола, кар'єрного зросту і агресивного самоствердження. Головне призначення жінки – турбота про родину та чоловіка. Освіта таким чином, не є класово-нейтральною, звичайно, вона не є і гендерно-нейтральною. Прихильники феміністського підходу в освіті оцінювали навчальні заклади, особливо школи, як орієнтовані на хлопців і ворожі до жінок. Саме ці стереотипи закріплює прихований навчальний план» (hidden curriculum), який є організацією навчального процесу в навчальному закладі, що відображає гендерні стереотипи, підтримує гендерну нерівність, визнаючи домінування чоловічого над жіночим. Є три виміри «прихованого навчального плану: соціальний устрій освітніх закладів, зміст предметів, стиль викладання. Іншими словами «прихований навчальний план» - це знання, вміння, навички, які засвоюються студентами (учнями) на додачу до змісту основної навчальної програми у процесі вивчення навчального матеріалу, життєдіяльності у просторі навчального закладу і комунікації з викладачами, однокурсниками та іншими людьми, які пов'язані з системою освіти. Тому метою феміністичної педагогіки було створення методології освіти без сексизму.

Українська дослідниця Н. Кутова відмічає, що незважаючи на те, що феміністична педагогіка почала активно розвиватися з самого початку викладання жіночих досліджень, спроби теоретичного узагальнення

різноманітності і складності феміністичних педагогічних підходів були початі відносно недавно. На думку дослідниці, феміністична педагогіка направлена на те, щоб виявити і викрити взаємопов'язані системи стереотипів, що виникають внаслідок статевих, расових, класових відмінностей. Заперечуючи принцип позитивізму, доводить, що освіта не може бути нейтральною або вільною від оцінювання. Потрібно брати до уваги як точку зору лектора, походження тих чи інших теорій, так і вплив оточення на формування знань. Феміністична педагогіка значно розширила і доповнила теорію навчання Пауло Фрейре, наголошуючи на важливості особистої біографії і життєвого досвіду як об'єкта інтелектуального вивчення, підкреслюючи той факт, що студенти краще вчаться, якщо матеріал є для них життєво важливим. Ставлячи під сумнів те, що єдине призначення роботи в аудиторії – передання інформації від викладача студентам, вона розглядає навчальний процес як більш інтерактивний, даючи студентам більше прав, аніж традиційний підхід. Тому одним із завдань феміністичної педагогіки є подолання психологічних, структурних і нормативних перешкод та надання процесу навчання більшої емоційної насиченості. На нашу думку, феміністична педагогіка має пряме відношення до реформ у загальній освіті. Феміністична концепція залучення студентів певною мірою відповідає концепції загальної освіти щодо стимулювання активного навчання студента. Проте, феміністична педагогіка не виділяє активної ролі викладача як наставника, тим самим вона стимулює студентів стати наставниками самим собі. Феміністична педагогіка заохочує студента до активної ролі в навчальному процесі. Педагогіка, спрямована на розвиток особистості, кидає виклик андроцентричності, досить радикально реорганізовує заняття, відходячи від тієї системи, до якої ми так звикли. Виникають запитання: яка роль викладача в феміністичній аудиторії? як викладач, який не бажає створювати ієрархічних відносин, виявлятиме свою владу? чи повинен викладач повністю відмовитись від своєї влади? Загальноприйняті

уявлення про викладача варіюються від традиційної “голови яка говорить”, до людини, яка заохочує студентів ставити питання і стимулює дискусію серед рівних. Феміністична педагогіка володіє арсеналом більш активних ролей для студента, і водночас вона не закликає до зменшення ролі викладача, її треба просто змінити. Потрібно визнати знання і досвід педагога у певній галузі і одночасно підтвердити досвід студента і його знання у цій галузі. Дослідниця О. Плахотнік наголошує на тому, що «питання про зміст освіти не віддається критичними (у тому числі й феміністськими) педагогами на відкуп дидактам чи навіть психологам: вони розглядають його в значно ширшій рамці, що відкриває вчителеві можливість критично осмислити теоретичні основи своєї діяльності, на відміну від випадкових поведінкових феноменів» [18, 131].

У 80-90 рр. з'являються гендерні студії, які виявилися політично більш безпечними, ніж жіночі. Як зазначає Н. Чухим, теорія гендеру знайшла подальшу розробку насамперед в жіночих та феміністичних студіях, проте на відміну від них, вона акцентувала увагу не на проблемах жінок, а на взаємовідношенні жінок і чоловіків у суспільстві. На її думку, гендерні студії стали тим відгалуженням феміністичної теорії, який наголошував, що неможливо адекватно зрозуміти становище жінки в суспільстві без аналізу і розуміння гендерних відношень. Розкриваючи сутність гендерного підходу у широкому значенні, можна констатувати, що це, з одного боку, «об'єктивна ознака культури», сутність якої не тільки у врахуванні інтересів обох соціально-статевих груп суспільства, але й у створенні і здійсненні «спеціальних заходів». Крім того, гендерний підхід – це і усвідомлення того, що явища, які відбуваються у суспільстві, по-різному впливають на чоловіче і жіноче населення, викликаючи неоднакові їх реакції. Гендерний підхід може включати в себе певні специфічні особливості теоретичного ракурсу, що свідчить про дискусійність і багатоплановість гендерних досліджень, що приводять до неоднозначності рішень. Гендерна методологія є міждисциплінарною:

акумулюючи соціологічні, культурологічні, педагогічні ідеї, вона трансформує їх у принципово новий підхід до аналізу культури і суспільства.

Гендерний підхід за свої неповні 20 років існування довів свою необхідність у рамках різних дисциплін, але його адекватне застосування в гуманітарних дисциплінах ще далеке від ідеалу. Традиційне теоретизування над проблемою статі, побічність досліджень визначили в останній період не лише зацікавленість питанням, а й перетворили гендерні дослідження на важливий напрямок гуманітарної науки.

Гендерний підхід за наявності смислової варіативності поняття "гендер" може також містити в собі певні специфічні особливості теоретичного ракурсу, що говорить про дискусійність та багатоплановість гендерних досліджень.

На наш погляд, найбільш глибоко розкрита сутність цього поняття українським дослідником В. Кравцем. Він вважає, що сам гендерний підхід за наявності смислової варіативності поняття «гендер» «включає в себе певні специфічні особливості теоретичного ракурсу, що свідчить про дискусійність і багатоплановість гендерних досліджень, що приводять до неоднозначності рішень» [19, 7]. В. Кравець зауважує, що діяти з розумінням соціального, конструктивістського походження категорій «чоловічого» і «жіночого» в суспільстві, ставити особистість та індивідуальність дитини в розвитку і вихованні вищими за традиційні рамки статі означає здійснювати гендерний підхід в освіті.

Отже, гендерний підхід можна розглядати як напрям дослідження, згідно з яким всі аспекти соціальності і культури можуть мати гендерний вимір. Базисом гендерного підходу є уявлення про те, що майже всі відмінності між статями, що традиційно вважаються природними, мають під собою не біологічне, а соціальне підґрунтя. Тобто, сучасна гендерна теорія не намагається заперечити існування тих чи інших біологічних, соціальних, психологічних відмінностей між конкретними чоловіками і

жінками. Вона просто стверджує, що сам по собі факт відмінностей менш важливий у порівнянні з вихованням, орієнтованим на соціокультурну оцінку та інтерпретацію, а також побудову владної системи на основі цих відмінностей.

Гендерний підхід в освіті є одним із складових особистісно-орієнтованого підходу до навчання і виховання особистості, враховує її індивідуальні особливості у відповідності зі статтю і припускає на основі цього вибір змісту, форм і методів навчання і виховання, створення розвивального освітнього середовища у відповідності з її природнім потенціалом.

Як висновок відмітимо, що для традиційної педагогіки характерним є формування в процесі освіти і виховання типу особистості, бажаної для існуючої системи соціальних стосунків; для критичної - стимулювання учасників навчально-виховного процесу до сприяння трансформації освіти й усього суспільства; для феміністської – орієнтація на закріплення традиційних статевих ролей; для гендерної - ставлення до особистості в її розвитку і вихованні вищими за традиційні рамки статі.

Важливо підкреслити, що критична педагогіка ґрунтується на «культурі голосу студентів», традиційна педагогіка – «культурі мовчання студента»; феміністська – «культурі традиційної поведінки статі студента»; тендерна – «культурі демократичної поведінки студента».

Гендерна педагогіка розширює демократичні свободи людини і є більш прогресивною для сучасної освіти, особливо для вищої освіти України, яка інтегрується до вимог Болонського процесу, а це означає не тільки дотримання прийнятих в Європі принципів (бакалаврат, магістратура, PhD і т.ін.), але й відкритість новому змісту самої освіти, у тому числі й впровадження в неї гендерної теорії. Суспільство в цілому має стати гендерно чутливим, розуміти гендерні проблеми, шукати шляхи їх вирішення.

Гендерна педагогіка гуманітаризує освіту, робить її особистісно-орієнтованою, значущою для кожного, хто навчається.

Перевага гендерного підходу в процесі навчання порівняно з традиційними підходами полягає у наданні студентам можливості розвивати індивідуальні здібності й інтереси незалежно від належності до конкретної статі, протистояти негативним проявам гендерних стереотипів, сприяти розвитку гендерної чутливості, під якою ми розуміємо обізнаність студентів з гендерною тематикою, формування у них егалітарного мислення, оволодіння навичками роботи з людьми з урахуванням стратегій гендерної рівності, здатність реагувати на порушення гендерних принципів.

Література

1. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України ; голов. ред. В.Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
2. Кутова Н. Гендерні ініціативи в педагогічній освіті / Н. Кутова // Вісн. Житомир. пед. ун-ту. – Житомир : Видав.Центр ЖДПУ. – Вип. 6. – С. 54–58.
3. Чухим Н. Д. Гендерна освіта в Україні / Н. Д. Чухим // Режим доступу : <http://www.gendercentre.org.ua/htdocs/article%2003.htm>
4. Мельник Т. М. Гендер як наука та навчальна дисципліна // Основи теорії гендеру : навч. посіб. / Т. М. Мельник. – К. : К.І.С., 2004. – 536 с.
5. Теория и методология гендерных исследований : курс лекций / под общей ред. О. А. Ворониной. - М. : МЦГИ, 2001. – 384 с.
6. Малес Л. В. Біологічні, психологічні та соціокультурні чинники гендеру / Л. В. Малес // Основи теорії гендеру : навч. посіб. – К. : К.І.С., 2004. – 536 с.
7. Гіденс Е. Соціологія / Е. Гіденс. – К. : Основи, 1999. – 726 с.
8. Формирование духовной культуры студенческой молодежи. – К., 1990
9. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінеджи. – К.: Академія, 2004. – 308 с.
10. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / П. Фрейре. — К. : Юніверс, 2003. – 168 с.
11. Фрейре П. Формування критичної свідомості / П. Фрейре. – К. : Юніверс, 2003. – 176 с.

12. McLaren P. *Critical Pedagogy and Predatory Culture* / P. McLaren. – London, N.Y., 1995.
13. Фруммин И. Д. Вызов критической педагогики / И. Д. Фруммин // Вопросы философии. – 1998. – № 12. – С. 55–62.
14. Родіонова І. Ідеї критичної педагогіки в українському контексті / І. Родіонова // Американська філософія освіти очима українських дослідників : м–ли Всеукр. наук.-практичної конф. (Полтава, 22 груд. 2005 р.). – Полтава : ПОППО, 2005. – 281 с.
15. Гайденко В. А. Критична педагогіка Пауло Фрейре / В. А. Гайденко // Гендерна педагогіка : хрестоматія / за ред. В. Гайденко. – Суми : Університетська книга, 2006. – С. 70–79.
16. Цокур О. С. Основи гендерного виховання / О. С. Цокур, І. В. Іванова // Гендерний розвиток у суспільстві (конспекти лекцій). – К. : Фоліант, 2004. – С. 183–222.
17. *An introduction to women studies* / ed. by D. Madoc-Jones & J. Coates. – Oxford : 1996.
18. Плахотнік О. Гендерний вимір сучасної освіти : здобутки американських феміністсько-педагогічних студій / О. Плахотнік // Американська філософія освіти очима українських дослідників : м–ли Всеукр. наук.-практ. конф. (Полтава, 22 груд. 2005 р.). – Полтава : ПОППО, 2005. – 281 с.
19. Кравець В. П. Історія гендерної педагогіки : навч. посіб. для студ. ВНЗ / В. П. Кравець. – Тернопіль : Джура, 2005. – 439 с.