МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

ФАКУЛЬТЕТ СОЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ ТА ПСИХОЛОГІЇ
КАФЕДРА ПСИХОЛОГІЇ

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА МАГІСТРА

на тему: **ВПЛИВ ГЕНДЕРНИХ УПЕРЕДЖЕНЬ НА АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ ДІВЧАТ В ОСВІТІ**

Виконала: студентка ІІ курсу,
групи 8.0534-з1-дн
спеціальності 053– Психологія
освітньої програми: 053 Психологія
Кицюк Олена Анатоліївна
Керівник: к.пед.н., доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності Голованова Т.П.
Рецензент: к.психол.н., доцент кафедри психології Мосол Н.О.

Запоріжжя – 2026

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЗАПОРІЗЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

Факультет соціальної педагогіки та психології
Кафедра психології
Рівень вищої освіти магістр
Спеціальність 053 Психологія
Освітня програма 053 Психологія

ЗАТВЕРДЖУЮ
Завідувач кафедри
_____
к.психол.н., доцент. Н.О. Губа
«____»_____2026 р.

З А В Д А Н Н Я
НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ СТУДЕНТУ
Кицюк Олені Анатоліївни

Тема роботи Вплив гендерних упереджень на академічні досягнення дівчат в освіті
керівник роботи Голованова Т.П. к.пед.н., доцент кафедри педагогіки та психології освітньої діяльності
затверджені наказом ЗНУ від «02» 10 2025 року № 1393-с
2. Строк подання студентом роботи _____
3. Вихідні дані до роботи аналіз психолого-педагогічної літератури.
4. Зміст розрахунково-пояснювальної записки: проаналізувати наукові підходи до проблеми гендерних упереджень у вітчизняних і зарубіжних психологічних дослідженнях; розкрити психологічну сутність академічних досягнень та чинників їх формування; схарактеризувати види й прояви гендерних упереджень в освітньому середовищі; дібрати та обґрунтувати психодіагностичний інструментарій дослідження; емпірично дослідити взаємозв'язок між гендерними упередженнями та академічними досягненнями дівчат; проаналізувати результати дослідження та розробити практичні рекомендації щодо зменшення впливу гендерних упереджень в освіті.
Перелік графічного матеріалу: 7 таблиць, 5 рисунків.

6. Консультанти розділів роботи

Розділ	Прізвище, ініціали та посада консультанта	Підпис, дата	
		Завдання Видав	Завдання прийняв
Вступ	Голованова Т.П., доцент		
Розділ 1	Голованова Т.П., доцент		
Розділ 2	Голованова Т.П., доцент		
Розділ 3	Голованова Т.П., доцент		
Висновки	Голованова Т.П., доцент		

7. Дата видачі завдання _____

КАЛЕНДАРНИЙ ПЛАН

№ з/п	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	Примітка
1	Збір та систематизація матеріалу	лютий 2025 р.	Виконано
2	Робота над вступом	березень 2025 р.	Виконано
3	Робота над першим розділом	квітень-травень 2025 р.	Виконано
4	Робота над другим розділом	липень 2025 р.	Виконано
5	Робота над третім розділом	червень - серпень 2025 р.	Виконано
6	Написання висновків	вересень 2025 р.	Виконано
7	Передзахист	листопад-грудень 2025 р.	Виконано
8	Нормоконтроль	січень 2026 р.	Виконано

Студент _____ О. А. Кицюк

Керівник роботи _____ Т. П. Голованова

Нормоконтроль пройдено
Нормоконтролер _____ Г. В. Коваль

РЕФЕРАТ

Кваліфікаційна робота магістра: 79 сторінок, 7 таблиць, 5 рисунків, 4 додатки, 71 джерело.

Об’єкт дослідження: гендерні упередження в освітньому середовищі та їхній вплив на академічні досягнення дівчат.

Предмет дослідження: гендерні упередження в освітньому середовищі та їхній вплив на академічні досягнення дівчат.

Мета: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив гендерних упереджень на академічні досягнення дівчат в освіті.

Гіпотеза дослідження: гендерні упередження в освітньому середовищі негативно впливають на академічні досягнення дівчат через зниження навчальної мотивації, академічної самооцінки та навчальної самоефективності.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, узагальнення, систематизація; емпіричні: анкетування, опитування, тестування, спостереження; психодіагностичні методики (Опитувальник О. Бондарчук, Шкала самооцінки М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), Опитувальник ШАМ, Шкала загальної самоефективності Р. Шварца, М. Єрусалема); методи математичної статистики.

Наукова новизна: вперше вивчено вплив гендерних упереджень на академічні досягнення дівчат 2 курсу університету; розкрито психологічну сутність академічних досягнень та чинників їх формування; схарактеризовано види й прояви гендерних упереджень в освітньому середовищі; виділено основні етапи діяльності щодо формування гендерної компетентності студентів.

ГЕНДЕРНІ УПЕРЕДЖЕННЯ, ГЕНДЕРНІ СТЕРЕОТИПИ, ГЕНДЕРНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ, ГЕНДЕРНА ДИСКРИМІНАЦІЯ, ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ, АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ, МОТИВАЦІЯ, САМООЦІНКА, САМОСПРИЙНЯТТЯ, СТУДЕНТКИ.

SUMMARY

Kitsyuk O.A. The impact of gender bias on girls' academic achievement in education

Master's thesis: 79 pages, 7 tables, 5 figures, 4 appendices, 71 sources.

This thesis is devoted to the theoretical justification and empirical study of the impact of gender bias in the educational environment on girls' academic achievement. The study analyzes the psychological manifestations of gender bias and their impact on girls' learning outcomes in the educational process.

Object of research - gender bias in the educational environment and its impact on girls' academic achievement.

Subject of research - gender bias in the educational environment and its impact on girls' academic achievement..

Purpose of the study - theoretically substantiate and empirically investigate the impact of gender bias on girls' academic achievement in education.

The hypothesis of the study is that gender bias in the educational environment negatively affects girls' academic achievement by reducing their motivation to learn, academic self-esteem, and learning self-efficacy.

Research methods: theoretical: analysis, generalization, systematization; empirical: questionnaires, surveys, testing, observation; psychodiagnostic methods (O. Bondarchuk Questionnaire, M. Rosenberg Self-Esteem Scale (RSES), SHAM Questionnaire, R. Schwartz and M. Jerusalem General Self-Efficacy Scale); methods of mathematical statistics.

Scientific novelty: for the first time, the influence of gender bias on the academic achievements of second-year female university students has been studied; the psychological essence of academic achievements and the factors influencing their formation have been revealed; the types and manifestations of gender bias in the educational environment have been characterized; the main stages of activities aime.

The first section of the work is devoted to a theoretical analysis of gender bias in education. It reveals the socio-psychological aspects of gender and gender stereotypes, analyzes the essence, types, and mechanisms of gender bias formation, and characterizes academic achievement as a psychological phenomenon and the factors of its development in the educational environment.d at forming students' gender competence have been identified.

The second section focuses on analyzing the psychological characteristics of gender bias's impact on girls' academic achievement. It examines the role of gender stereotypes in shaping girls' motivation to learn and self-esteem, analyzes the impact of the educational environment and teachers' expectations on academic performance, and highlights the psychological consequences of gender discrimination on learning.

The third section is devoted to empirical research on the impact of gender bias on girls' academic achievement. It describes the research design and methods, analyzes and interprets the results, and formulates practical recommendations for overcoming gender bias and creating a gender-sensitive educational environment.

The results of the study can be used by psychologists, educators, and social educators to create a gender-sensitive educational environment and improve girls' academic achievement.

Key words: gender bias, gender stereotypes, gender competence, gender discrimination, educational environment, academic achievements, motivation, self-evaluation, self-perception, female students.

ЗМІСТ

ВСТУП 8
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ УПЕРЕДЖЕНЬ В ОСВІТІ 11
1.1 Соціально-психологічні аспекти гендеру та гендерних стереотипів 11
1.2 Поняття гендерних упереджень: види, механізми формування та прояви 24
1.3 Академічні досягнення як психологічний феномен та чинники їх розвитку 33
РОЗДІЛ 2. ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ГЕНДЕРНИХ УПЕРЕДЖЕНЬ НА АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ ДІВЧАТ 43
2.1 Гендерні стереотипи та їх вплив на навчальну мотивацію і самооцінку дівчат 43
2.2 Роль освітнього середовища та очікувань педагогів у формуванні академічної успішності 47
2.3 Психологічні наслідки гендерної дискримінації для навчальної діяльності 54
РОЗДІЛ 3. ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ГЕНДЕРНИХ УПЕРЕДЖЕНЬ НА АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ ДІВЧАТ 57
3.1 Організація та методи дослідження 57
3.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження 60
3.3 Практичні рекомендації щодо подолання гендерних упереджень в освітньому процесі 71
ВИСНОВКИ 77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 80
ДОДАТКИ 88

ВСТУП

Актуальність. Освітня система є одним із ключових інститутів соціалізації, що забезпечують відтворення соціальної структури суспільства, у тому числі відносин гендерної нерівності, що склалися в ньому. Незважаючи на формально рівний доступ до освітніх ресурсів, фактичні траєкторії та результати навчання чоловіків та жінок демонструють виражені диспропорції як у вертикальному (рівень освіти, академічна успішність), так і у горизонтальному (профіль навчання, спеціалізація) вимірах.

Одним з механізмів, що забезпечують стійкість цих диспропорцій, є трансляція та інтерналізація гендерних стереотипів – спрощених, схематизованих, емоційно забарвлених уявлень про «типово чоловічі» та «типово жіночі» риси, інтереси, соціальні ролі та моделі поведінки.

Як показують численні дослідження, навчальні заклади, які декларують ідеї гендерної рівності на рівні формальних інституцій, найчастіше продовжують відтворювати традиційні стереотипи на рівні «прихованого навчального плану» – неявних норм, практик взаємодії, змісту предметів та навчальних матеріалів.

Інтерналізація цих сенсів, що латентно передаються, впливає на Я-концепцію, самооцінку та рівень домагань учнів, які починають будувати свої освітні та професійні траєкторії відповідно до засвоєних гендерних приписів. Так, згідно з даними міжнародних порівняльних досліджень, навіть у країнах з високим рівнем гендерної рівності дівчатка схильні вибирати спеціалізації в галузі гуманітарних і соціальних наук, орієнтуючись на «допомагаючі» професії, тоді як хлопчики частіше йдуть у точні та технічні науки, націлюючись на більш. Подібні відмінності значною мірою пояснюються дією гендерних стереотипів та автостереотипів.

Дані досліджень переконливо демонструють вплив гендерних стереотипів на сегрегацію освітніх траєкторій і професійних сфер, що

зберігається, незважаючи на загальний тренд до егалітаризації системи освіти. Інтерналізація традиційних уявлень про «чоловічі» та «жіночі» компетенції, нормативні життєві сценарії створює символічні бар'єри на шляху вільної самореалізації учнів, обмежуючи діапазон особистісно прийнятних освітніх та професійних виборів. Усвідомлення цієї проблеми самими суб'єктами освіти, за всієї критичності їхньої рефлексії, поки що не трансформувалося в послідовну практику подолання гендерних розривів.

Стереотипні уявлення про гендерні норми, відмінності здібностей та компетенцій транслюються через зміст навчальних матеріалів, характер педагогічного спілкування; структуру освітнього простору. Інтеріоризуючись у процесі соціалізації, вони перетворюються на самообмеження, які супроводжують людину на всіх етапах освітньої траєкторії. У зв’язку з цим дослідження впливу гендерних упереджень на академічні досягнення дівчат в освітньому процесі є актуальним та перспективним.

Об’єкт дослідження: гендерні упередження в освітньому середовищі та їхній вплив на академічні досягнення дівчат.

Предмет дослідження гендерні упередження в освітньому середовищі та їхній вплив на академічні досягнення дівчат.

Мета дослідження: теоретично обґрунтувати та емпірично дослідити вплив гендерних упереджень на академічні досягнення дівчат в освіті.

Гіпотеза дослідження: гендерні упередження в освітньому середовищі негативно впливають на академічні досягнення дівчат через зниження навчальної мотивації, академічної самооцінки та навчальної самоефективності.

Завдання дослідження:

1. Проаналізувати наукові підходи до проблеми гендерних упереджень у вітчизняних і зарубіжних психологічних дослідженнях.

2. Розкрити психологічну сутність академічних досягнень та чинників їх формування.

3. Охарактеризувати види й прояви гендерних упереджень в освітньому середовищі.

4. Дібрати та обґрунтувати психодіагностичний інструментарій дослідження.

5. Емпірично дослідити взаємозв’язок між гендерними упередженнями та академічними досягненнями дівчат.

6. Проаналізувати та інтерпретувати результати дослідження.

7. Розробити практичні рекомендації щодо зменшення впливу гендерних упереджень в освіті.

Методи дослідження: теоретичні: аналіз, узагальнення, систематизація; емпіричні: анкетування, опитування, тестування, спостереження; психодіагностичні методики (Опитувальник О. Бондарчук, Шкала самооцінки М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), Опитувальник ШАМ, Шкала загальної самоефективності Р. Шварца, М. Єрусалема); методи математичної статистики.

Наукова новизна: вперше вивчено вплив гендерних упереджень на академічні досягнення дівчат 2 курсу університету; розкрито психологічну сутність академічних досягнень та чинників їх формування; схарактеризовано види й прояви гендерних упереджень в освітньому середовищі; виділено основні етапи діяльності щодо формування гендерної компетентності студентів.

Практичне значення. Результати дослідження можуть бути використані в роботі психологів, педагогів, соціальних педагогів для створення гендерно чутливого освітнього середовища та підвищення академічних досягнень дівчат.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ УПЕРЕДЖЕНЬ В ОСВІТІ

1.1 Соціально-психологічні аспекти гендеру та гендерних стереотипів

Гендер – це одна з перших категорій, яку засвоюють діти, і категоризація людей на чоловіків і жінок впливає майже на кожен аспект нашого життя. Гендер є ключовим фактором, що визначає самооцінку та наше сприйняття інших. Він формує психічне здоров'я, кар'єрні шляхи та інтимні стосунки. Тому не дивно, що психологи витрачають багато часу на розуміння гендеру як концепції, і соціальні психологи не є винятком.

У перші роки розвитку психології загалом і соціальної психології зокрема тема гендеру була значною мірою відсутня в психології. Дослідники-чоловіки висували твердження про людську природу на основі висновків, які були обмежені невеликою частиною населення, а саме білими, молодими, працездатними гетеросексуальними чоловіками середнього групу [30]. Якщо жінок та дівчат взагалі згадували, їх зазвичай вважали нижчими за чоловіків та хлопців.

Ця невидимість жінок у психології змінилася з піднесенням другої хвилі фемінізму в 1960-х роках. Вони стверджували, що андроцентризм у психології та сексистські погляди психологів не лише упереджено впливали на психологічну теорію та дослідження, але й сприяли гендерній нерівності в суспільстві та посилювали її. Наприклад, Вайсштейн (1968) стверджував, що більшість тверджень про жінок, зроблених відомими психологами, такими як Фрейд та Еріксон, не мали доказової бази та натомість базувалися на фантазіях цих чоловіків про те, якими є жінки, а не на емпіричних даних. Кілька років по тому Маккобі та Джеклін (1974) опублікували свою

основоположну працю «Психологія статевих відмінностей», в якій синтезували літературу про статеві відмінності та дійшли висновку, що статевих відмінностей мало (але вони є). Це призвело до зростання інтересу до соціального походження статевих відмінностей, з переходом від психології статі (тобто біологічно детермінованого чоловічого проти жіночого) до психології гендеру (тобто соціально сконструйованого чоловічого проти жіночого).

Відтоді психологія гендеру стала шанованою та широко представленою піддисципліною в психології. У захопливому аналізі історії фемінізму та психології Іглі, Ітон, Роуз, Рігер та МакХ'ю дослідили публікації про статеві відмінності, гендер та жінок з 1960 по 2009 рік. За ці 50 років кількість щорічних публікацій зросла майже з нуля до понад 6500. Як частка всіх статей з психології, також можна побачити помітне зростання популярності статей про гендер з 1960 по 2009 рік, з піковими роками інтересу на кінець 1970-х та 1990-х років. Відповідно до вищезгаданого переходу від статевих відмінностей до гендерних відмінностей, найбільша частка цих статей належить до теми «соціальні процеси та соціальні проблеми», яка включає дослідження гендерних ролей, маскулінності та фемінності [30].

Деякі дослідження відійшли від суспільних пояснень, які феміністичні психологи загалом віддавали перевагу, до більш складних поглядів на гендерні відмінності. Деякі з них визнають той факт, що природа та виховання глибоко переплетені, причому як біологічні, так і соціальні змінні використовуються для розуміння статі та гендерних відмінностей. Інші, такі як еволюційні підходи та нейронаукові підходи, більше зосереджуються на біологічних основах гендерних відмінностей, що часто викликає обурення серед феміністок. Тим не менш, значна частина досліджень у соціальній психології, що не дивно, зосереджена на соціальних факторах і, зокрема, на гендерних стереотипах [18].

Стереотип можна визначити як «широко поширений та спрощений оціночний образ соціальної групи та її членів» [67], який має як описовий,

так і прескриптивний аспекти. Іншими словами, гендерні стереотипи розповідають про те, якими є жінки та чоловіки, а також якими вони повинні бути. Гендерні стереотипи не лише широко поширені, але й вперто протистоять змінам. Як походження, так і наслідки цих стереотипів отримали значну увагу в соціальній психології. Найбільш широко цитовані теорії формування стереотипів – теорія соціальних ролей та модель змісту стереотипів – відповідають на це питання. Обидві ці моделі зосереджуються на гендері як бінарному понятті (тобто чоловіки та жінки), як і більшість психологічних досліджень гендеру, хоча їх потенційно можна застосовувати і до інших гендерних груп [38].

Теорія соціальних ролей стверджує, що гендерні стереотипи виникають через розподіл чоловіків і жінок на різні ролі в певному суспільстві [25]. Автори відзначають стабільність гендерних стереотипів у різних культурах та описують два основні виміри: діяльність, включаючи такі риси, як незалежність, агресивність та наполегливість, та комунікація, включаючи такі риси, як турбота, альтруїзм та ввічливість. Хоча чоловіки, як правило, сприймаються як такі, що мають високий рівень діяльності та низький рівень комунікації, жінки, як правило, сприймаються як такі, що мають високий рівень комунікації, але низький рівень діяльності.

Ці гендерні стереотипи виникають через те, що жінки та чоловіки надмірно та недостатньо представлені в різних ролях у суспільстві. У більшості суспільств, навіть тих, що мають вищий рівень гендерної рівності, чоловіки виконують менше домашньої роботи порівняно з жінками, включаючи догляд за дітьми, та проводять більше часу на оплачуваній роботі. Крім того, чоловіки непропорційно часто обіймають керівні посади в робочій силі (наприклад, у політиці та менеджменті) та недостатньо представлені на доглядових посадах у робочій силі (наприклад, у початковій освіті та медсестринстві). Іглі та його колеги стверджують, що такий гендерний розподіл праці призводить до формування гендерних ролей та пов'язаних з ними стереотипів. Більш конкретно, вони пропонують, що різні

моделі поведінки вважаються необхідними для виконання цих соціальних ролей, а різні навички, здібності та риси вважаються необхідними для реалізації цих моделей поведінки. Наприклад, вважається, що вчителі початкової школи повинні піклуватися про дітей та взаємодіяти з ними, що вимагає соціальних навичок, емпатії та турботливого характеру. Навпаки, такі спільні риси можуть вважатися менш важливими – або навіть шкідливими – для військового лідера.

Тією мірою, якою жінки та чоловіки по-різному представлені та помітні в певних ролях, таких як вчителі початкової школи або військові лідери, – поведінка та риси, необхідні для цих ролей, стають частиною кожної відповідної гендерної ролі. Іншими словами, поведінка та атрибути, пов'язані з людьми, які виконують доглядальні ролі, спілкування, стають частиною жіночої гендерної ролі, тоді як поведінка та атрибути, пов'язані з людьми, які виконують керівні ролі, діяльність, стають частиною чоловічої гендерної ролі.

Спираючись на теорію, Вуд та Іглі [70] розробили біосоціальну модель походження статевих відмінностей, яка пояснює стабільність гендерних соціальних ролей у різних культурах. Автори стверджують, що в минулому фізичні відмінності між чоловіками та жінками означали, що вони були краще здатні виконувати певні завдання, що сприяло формуванню гендерних ролей. Зокрема, жінки повинні були народжувати дітей та годувати їх грудьми, тоді як чоловіки, як правило, були вищими та мали більшу силу верхньої частини тіла. У свою чергу, завдання, які вимагали сили верхньої частини тіла та тривалих періодів безперервного часу (наприклад, полювання), частіше виконувалися чоловіками, тоді як завдання, які можна було легше перервати та виконати під час вагітності або догляду за дітьми (наприклад, збирання їжі), частіше виконувалися жінками.

Іглі та його колеги також припускають, що конкретні завдання, які легше виконувати кожній статі, залежали від соціальних та екологічних умов, а також технологічного та культурного прогресу. Наприклад, лише в більш

розвинених, складних суспільствах більший розмір і сила чоловіків призвели до розподілу праці, в якому чоловікам надавалася перевага в таких видах діяльності, як ведення війни, що також супроводжувалося вищим статусом і доступом до ресурсів. Соціальні структури, що виникли в результаті цих процесів у певних контекстах, у свою чергу, вплинули на більш проксимальні причини гендерних відмінностей, включаючи гендерні стереотипи.

Важливо зазначити, що ця теорія зосереджується на фізичних відмінностях між статями, а не на психологічних. Іншими словами, автори не стверджують, що жінки та чоловіки суттєво відрізняються, на їхню думку, а також, що чоловіки еволюціонували до більшої агентивності, тоді як жінки еволюціонували до більшої комунальності.

Модель змісту стереотипів, сформульована Фіске та колегами [31], була розроблена не спеціально для гендеру, а як пояснення того, як стереотипи формуються в більш загальному сенсі. Модель стверджує, що гендерні стереотипи виникають із суспільних структур. Більш конкретно, автори припускають, що статусні відмінності та співпраця проти конкуренції визначають групові стереотипи, серед яких гендерні стереотипи. Ця модель також пропонує два основні виміри стереотипів, а саме теплоту та компетентність. Поняття теплоти подібне до поняття спілкування, описаного раніше, тим, що воно стосується доброти, приємності та турботи. Компетентність стосується таких як інтелект, ефективність та вміння.

Модель стверджує, що виміри теплоти та компетентності походять з двох фундаментальних вимірів – статусу та конкуренції, – які характеризують відносини між групами в кожній культурі та суспільстві. Ступінь, до якої інша група сприймається як тепла, визначається тим, чи перебуває група у співпраці чи конкурує з власною групою, що, у свою чергу, пов'язано з уявними намірами допомогти або завдати шкоди власній групі відповідно. У той час як члени груп, що співпрацюють, стереотипно вважаються теплими, члени конкуруючих груп стереотипно вважаються холодними. Дані свідчать про те, що ці два виміри справді універсальні та

можуть бути знайдені в багатьох культурах, включаючи колективістські культури [23]. Однак на сприйняття компетентності впливають статус і влада групи, які йдуть рука об руку зі здатністю групи завдати шкоди власній групі. Ті групи з високим статусом і владою стереотипно вважаються компетентними, тоді як ті, кому бракує статусу та влади, стереотипно вважаються некомпетентними.

Таким чином, групи можуть потрапити до одного з чотирьох квадрантів цієї моделі. Члени груп з високим статусом, які співпрацюють з власною групою, розглядаються як однозначно позитивні – як теплі та компетентні – тоді як ті, хто має низький статус і конкурує з власною групою, розглядаються як однозначно негативні – холодні та некомпетентні. Цікавішими є дві групи, що потрапляють до більш амбівалентних квадрантів – ті, кого сприймають або як теплих, але некомпетентних, або як компетентних, але холодних. Застосована до гендеру, ця модель передбачає, що типових чоловіків стереотипно вважають компетентними, але холодними, стереотип заздрості, тоді як типових жінок стереотипно вважають теплими, але некомпетентними, патерналістський стереотип.

Однак ці стереотипи не поширюються однаково на всіх жінок і чоловіків. Швидше, підгрупи чоловіків і жінок мають свої власні стереотипи. Дослідження показують, наприклад, що патерналістський стереотип найсильніше стосується традиційних жінок, таких як домогосподарки, тоді як менш традиційні жінки, такі як феміністки та кар'єристки, стереотипно вважаються висококомпетентними та низькотеплолюбними. Для чоловіків існують подібні рівні варіації – стереотип заздрості найсильніше стосується чоловіків на традиційних ролях, таких як менеджери та кар'єристи, тоді як інші чоловіки сприймаються як теплі, але некомпетентні (наприклад, пенсіонери), як холодні та некомпетентні (наприклад, панки) або як теплі та компетентні (наприклад, професори) [28].

Групові стереотипи впливають на те, як ми бачимо членів цих груп і як ми судимо тих, хто відповідає чи не відповідає цим стереотипам. Гендер

відрізняється від багатьох інших групових членств кількома способами, що, у свою чергу, впливає на наслідки цих стереотипів. По-перше, стверджують Fiske та Stevens, гендерні стереотипи, як правило, є більш нормативними, ніж інші стереотипи. Наприклад, чоловікам часто можуть казати «бути чоловіками», бути жорсткими та домінантними, тоді як жінкам можуть казати посміхатися, бути милими та сексуальними (але не надто сексуальними). Хоча стереотипи інших груп також мають елементи нормативного вказівки, ймовірно, рідше можна почути, як азіатам кажуть бути кращими з математики, або як афроамериканцям кажуть бути більш музикальними. По-друге, стосунки між жінками та чоловіками характеризуються незвичайним поєднанням розбіжностей у владі та тісних і частих контактів, а також взаємної залежності для відтворення близьких стосунків [31].

На оцінку жінок і чоловіків впливають як описові, так і прескриптивні гендерні стереотипи. Дослідження цих наслідків переважно зосереджувалися на тих, хто обіймає контрстереотипні ролі, такі як жінки на керівних посадах або домогосподарки.

Описові стереотипи впливають на сприйняття та оцінку жінок і чоловіків кількома способами. По-перше, описові стереотипи створюють упереджені сприйняття через процеси підтвердження очікувань, таким чином, що люди, особливо ті, хто має сильні стереотипи, шукають інформацію, яка підтверджує їхні стереотипи. Це очевидно в їхній схильності ігнорувати або відкидати неоднозначну інформацію та ставити питання, що підтверджують стереотипи. Більше того, люди частіше згадують стереотипну інформацію порівняно з контрстереотипною. По-друге, описові гендерні стереотипи також впливають на ступінь, до якої чоловіки та жінки вважаються придатними для різних ролей, як описано в моделі відсутності відповідності Хайльмана та теорії відповідності ролей Іглі та Карау. Ці підходи припускають, що ступінь відповідності між характеристиками людини та характеристиками, пов'язаними з певною роллю, позитивно

пов'язаний з очікуваннями щодо того, наскільки успішною людина буде в цій ролі [31].

Предписані гендерні стереотипи також впливають на оцінки, хоча й по-різному. Вони вказують, як жінки та чоловіки повинні поводитися, а також як вони не повинні поводитися. «Повинні» зазвичай відображають описові стереотипи, тоді як «не повинні» часто включають поведінку, пов'язану з протилежною статтю. Таким чином, те, що вважається позитивним і бажаним для однієї статі, часто вважається небажаним для іншої та може призвести до негативної реакції у вигляді соціальних та економічних покарань. Наприклад, жінок, яких вважають агентами, карають соціальними санкціями, оскільки вони порушують прескриптивний стереотип про те, що жінки повинні бути приємними, навіть за відсутності інформації, яка вказує на те, що вони не є приємними. Ці процеси є особливо проблематичними в поєднанні з впливом описових стереотипів, оскільки люди можуть зіткнутися з подвійною проблемою: якщо жінки поводяться відповідно до гендерних стереотипів, вони не підходять для керівних посад, але якщо вони поводяться агентивно, вони порушують гендерні норми та стикаються з негативною реакцією у вигляді неприязні та дискримінації. Подібні наслідки були виявлені для чоловіків, які порушують прескриптивні маскулінні стереотипи, наприклад, будучи скромними або просячи відпустку за сімейними обставинами [59].

Стереотипи впливають не лише на те, як люди оцінюють інших, але й на їхні почуття та поведінку щодо них. Карта поведінки з міжгрупового афекту та стереотипів (BIAS) описує зв'язок між сприйняттям теплоти та компетентності певних груп, емоціями, спрямованими на ці групи, та поведінкою щодо них. Кадді та його колеги стверджують, що упередження складається з трьох елементів: когніцій (тобто стереотипів), афекту (тобто емоційних упереджень) та поведінки (тобто дискримінації), і вони тісно пов'язані. Групи, що сприймаються як теплі та компетентні, викликають захоплення, тоді як групи, що сприймаються як холодні та некомпетентні, викликають презирство. Особливий інтерес для розуміння гендеру

представляють два амбівалентні поєднання **теплоти (warmth)** та компетентності: ті, кого сприймають як теплих, але некомпетентних, такі як типові жінки, викликають жалість, тоді як ті, кого сприймають як компетентних, але холодних, такі як типові чоловіки, викликають заздрість [23].

Так само сприйняття теплоти та компетентності пов'язане з поведінкою. Кадді та його колеги [23] стверджують, що вимір теплоти впливає на поведінкові реакції сильніше, ніж компетентність, оскільки він випливає з р сприйняття того, що група допоможе або зашкодить власній групі. Це призводить до активного сприяння (наприклад, допомоги), коли група сприймається як тепла, або до активної шкоди (наприклад, домагання), коли група сприймається як холодна. Компетентність, однак, призводить до пасивного сприяння (наприклад, співпраці, коли це вигідно собі або власній групі), коли група сприймається як компетентна, та до пасивної шкоди (наприклад, нехтування допомогою), коли група сприймається як некомпетентна.

Те, як ці емоційні та поведінкові реакції впливають на жінок і чоловіків, привернуло багато уваги в літературі про амбівалентний сексизм та амбівалентне ставлення до чоловіків [35]. Згідно з теорією амбівалентного сексизму (ТАС), сексизм не є однорідним негативним ставленням до жінок чи чоловіків. Швидше, він складається з ворожих та доброзичливих елементів, що виникає через статусні відмінності між двома статями та їхню тісну взаємозалежність. Хоча чоловіки мають більше економічної, політичної та соціальної влади, вони залежать від жінок як від матерів та (гетеросексуальні чоловіки) як від романтичних партнерок. Таким чином, хоча вони, ймовірно, будуть мотивовані зберегти свою владу, їм також потрібно знайти способи розвитку позитивних стосунків з жінками.

Ворожий сексизм поєднує переконання, що жінки нижчі за чоловіків, чоловіки повинні мати більше влади в суспільстві та жіноча сексуальність становить загрозу статусу та владі чоловіків. Ця форма сексизму здебільшого

спрямована на нетрадиційних жінок, які безпосередньо загрожують статусу чоловіків (наприклад, феміністки або кар'єристки), та жінок, які загрожують гетеросексуальній взаємозалежності чоловіків і жінок (наприклад, лесбійки) – іншими словами, на жінок, яких сприймають як компетентних, але холодних.

Доброзичливий сексизм – це більш витончена форма сексизму, яка стосується комплементарної гендерної диференціації, переконання, що (традиційні) жінки зрештою є кращою статтю, захисного патерналізму, коли чоловіки повинні плекати, захищати та забезпечувати жінок, та гетеросексуальної близькості, переконання, що чоловіки та жінки доповнюють одне одного таким чином, що жоден чоловік не є по-справжньому повноцінним без жінки. Ця форма сексизму спрямована переважно на традиційних жінок.

Хоча доброзичливий сексизм може здаватися менш шкідливим, ніж його ворожий аналог, він зрештою забезпечує альтернативний механізм для збереження гендерної нерівності, «утримуючи жінок на їхньому місці» та відбиваючи у них бажання шукати нетрадиційні ролі. Вплив доброзичливого сексизму пов'язаний зі збільшенням самостереотипів у жінок, зниженням когнітивних здібностей та зниженою готовністю [14], що підкріплює статус-кво.

Щодо сприйняття чоловіків, Глік та Фіске [35] стверджують, що ставлення є однаково амбівалентним. Вороже ставлення до чоловіків включає обурення патерналізмом, що випливає з уявлення про несправедливість непропорційної кількості влади, яку мають чоловіки, компенсаторну гендерну диференціацію, яка стосується застосування негативних стереотипів до чоловіків (наприклад, зарозумілі, невишукані), щоб жінки могли позитивно відрізняти себе від них, та гетеросексуальну ворожість, що випливає з чоловічої сексуальної агресивності та міжособистісного домінування. Доброзичливе ставлення до чоловіків включає материнство, тобто переконання, що чоловіки безпорадні та

потребують догляду вдома. Цікаво, що хоча таке ставлення зображує жінок як компетентних у певному сенсі, воно все ж посилює гендерну нерівність, легітимізуючи непропорційну кількість домашньої роботи, яку виконують жінки. Доброзичливе ставлення до чоловіків також включає комплементарну гендерну диференціацію, переконання, що чоловіки справді більш компетентні, та гетеросексуальний потяг, переконання, що жінка може бути по-справжньому щасливою лише у романтичних стосунках з чоловіком.

Міжкультурні дослідження [36] показують, що амбівалентний сексизм та амбівалентне ставлення до чоловіків багато в чому схожі та можуть бути знайдені в більшості культур. Для обох конструктів доброзичливі та ворожі аспекти є різними, але позитивно пов'язаними, що ілюструє, що ставлення до жінок і чоловіків справді амбівалентне, як і передбачає змішана природа стереотипів. Більше того, амбівалентність щодо жінок і чоловіків корелює, і середні національні показники обох аспектів сексизму та амбівалентності щодо чоловіків пов'язані з нижчою гендерною рівністю в різних країнах, що підтверджує ідею про те, що вони зміцнюють статус-кво.

Гендерні стереотипи мають потужний вплив на самосприйняття, цілі та поведінку. Іглі та його колеги [25] стверджують, що дівчата та хлопці спостерігають за ролями, які жінки та чоловіки займають у суспільстві, та відповідно адаптуються, шукаючи різні види діяльності та набуваючи різних навичок. Вони пропонують два основні механізми формування гендерних відмінностей. По-перше, жінки та чоловіки коригують свою поведінку, щоб підтвердити гендерно-стереотипні очікування інших. Інші повідомляють про свої гендерно-стереотипні очікування багатьма, часто невербальними та тонкими способами, і реагують позитивно, коли очікування підтверджуються, і негативно, коли вони не підтверджуються. Це тонке повідомлення очікувань підсилює гендерно-стереотипну поведінку, оскільки люди зазвичай намагаються викликати позитивні та уникати негативних реакцій від інших.

Другим процесом, за допомогою якого гендерні стереотипи перетворюються на гендерні відмінності, є саморегуляція поведінки на основі процесів ідентичності та інтерналізації стереотипів. Більшість людей формують свою гендерну ідентичність на основі самокатегоризації як чоловіків або жінок, а потім включають атрибути, пов'язані з відповідною категорією, у свою самооцінку. Ці гендерні відмінності в самооцінці жінок і чоловіків потім перетворюються на гендерно-стереотипну поведінку. Ступінь, до якої самооцінка залежить від гендерних стереотипів, і, своєю чергою, ступінь, до якої проявляються гендерно-орієнтовані моделі поведінки, залежить від сили та виразності цієї соціальної ідентичності. Наприклад, люди можуть бути більш схильні до прояву гендерно-стереотипної поведінки, коли вони сильніше ідентифікують себе зі своєю статтю або коли їхня стать, ймовірніше, є виразною, що частіше трапляється у випадку жінок [19].

Однак існує багато різних підкатегорій жінок – домогосподарки, феміністки, лесбійки – і тому те, що означає ідентифікувати себе як жінка та поводитися як жінка, ймовірно, є складним та багатогранним. Більше того, дослідження показують, що значущість гендеру в будь-якому контексті також визначає ступінь, до якої людина демонструє гендерно-стереотипну поведінку [66]. Хоча жінки та чоловіки діють відповідно до гендерних стереотипів, коли гендер та гендерні відмінності є значними, ці відмінності у ставленні та поведінці зникають, коли альтернативні ідентичності стають значними.

Наслідки стереотипів виходять за рамки самосприйняття та поведінки. Дослідження загрози стереотипів описують негативний вплив, який негативні стереотипи можуть мати на продуктивність та досягнення. Загроза стереотипу стосується явища, коли усвідомлення негативного стереотипування своєї групи в певній сфері та страх підтвердження таких стереотипів можуть негативно впливати на результати, навіть коли стереотип не підтримується. Це явище вперше було описано Стілом та Аронсоном [62]

у контексті успішності афроамериканців у тестах на інтелектуальне здоров'я, але з того часу було виявлено, що воно впливає на результати та мотивацію жінок у контрстереотипних сферах, таких як математика та лідерство. Цей вплив залишається дійсним навіть тоді, коли попередні результати та інтереси членів меншинної групи в цій сфері такі ж, як і у членів більшості.

Було запропоновано різні механізми впливу загрози стереотипу. Шмадер, Джонс та Форбс [60] припускають, що невідповідність між власним уявленням про компетентність та культурним стереотипом про відсутність компетентності у групи призводить до фізіологічної стресової реакції, яка безпосередньо погіршує робочу пам'ять. Наприклад, коли студентка-математик дізнається про поширений стереотип про те, що жінки погано розбираються в математиці, вона, ймовірно, відчує невідповідність. Автори стверджують, що ця невідповідність не лише сама по собі є тривожною, але й викликає невпевненість. Прагнучи вирішити цю невпевненість, вона, ймовірно, буде стежити за своєю успішністю більше, ніж інші, і більше, ніж у ситуації, коли загроза стереотипу відсутня. Такий моніторинг призводить до більш свідомого, менш ефективного... точніше оброблення інформації, наприклад, під час виконання обчислень, які вона б інакше виконала більш-менш автоматично, та сильніша зосередженість на виявленні потенційної невдачі, що відволікає когнітивні ресурси від фактичного завдання. Більше того, особи, які перебувають під загрозою стереотипів, частіше відчувають негативні думки та емоції, такі як страх невдачі [60].

Соціальна психологія дала багато захопливих висновків щодо гендеру, і ця стаття лише торкнулася цих висновків. Хоча дослідження гендеру значно зросли за останні 50 років і дали нам безпрецедентне розуміння жінок і чоловіків, а також відмінностей (і подібностей) між ними, ще багато роботи попереду. Існує низка питань, які залишаються практично відсутніми в основних соціально-психологічних дослідженнях гендеру. По-перше, виник інтерес та визнання міжсекційних ідентичностей, таких як те, як гендер перетинається з расою чи сексуальністю. Тому важливо зазначити, що багато

теорій, обговорюваних у цій статті, не обов'язково можна безпосередньо застосовувати до міжсекційних ідентичностей. По-друге, майже всі соціально-психологічні дослідження гендеру проводяться з використанням надмірно спрощеного бінарного визначення гендеру з точки зору жінок та чоловіків. Соціально-психологічні теорії та пояснення здебільшого не враховують складніші або більш гнучкі визначення гендеру і тому не здатні пояснити гендерні ставлення та поведінку поза гендерною бінарністю.

1.2 Поняття гендерних упереджень: види, механізми формування та прояви

Вивчення ставлень, стереотипів, упереджень, забобонів та дискримінації отримало значну наукову увагу з часів основоположної праці Гордона Олпорта «Природа упереджень» (1954), в якій він представив комплексну систематизацію та огляд літератури про соціальні, групові та особистісні детермінанти набуття упереджень.

Когнітивні упередження стосуються уявлень, що створюються людським пізнанням, які систематично спотворюються або відхиляються від раціональної поведінки чи стану природи. Упередження вважається неоптимальним прийняттям рішень на основі систематичних спрощень та відхилень від принципів раціональності. Упередження в судженнях можуть виявити певні евристики мислення в умовах невизначеності. Когнітивні упередження можуть бути поширеними, стійкими та систематичними. І подібні евристики можуть використовуватися за широкого спектру різних умов. Гендерна упередженість, таким чином, пов'язана з обробкою неточних сприйняттів гендерно-стереотипної інформації, яка може бути виправдана не якимись конкретними заслугами чи взаємністю, а тим, що жінка є представником цільової категорії [46].

Обговорення гендерної упередженості в академічних колах у відповідній літературі займає багато місця, не призводячи до точно

узгоджених визначень. Частково це пояснюється тим, що вивчення гендеру все ще є галуззю досліджень, що розвивається, у соціальних науках, і багато що змінилося в передбачуваних факторах, що пояснюють гендерні відмінності, з початку XX століття. Існує мало загального пояснення цього явища; радше, теорії продовжують розвиватися разом з розвитком інших відповідних теорій. Коннелл стверджує, що це тому, що «теорія соціального гендеру не є жорстко зв'язаною логічною системою. Швидше, це мережа інтуїцій та аргументів про зв'язки» [21].

Дослідники вказують на безліч факторів, що пояснюють гендерні упередження, включаючи, але не обмежуючись, стереотипні переконання та гендерне профілювання. У своїй основоположній роботі Келлер (1978) зробила міждисциплінарний внесок у критику гендеру та науки, посилаючись на «історично поширений зв'язок між чоловічим та об'єктивним, а точніше між чоловічим та науковим». Вона стверджує, що маскулінність зберігається не лише в особах науковців, але й у сутності та етосі науки. Таким чином, маскулінність науки постає як одна з ключових концепцій для вивчення гендерних упереджень в академічних колах, особливо в рецензуванні грантів [26].

Стереотипи – це узагальнення щодо груп, які застосовуються до окремих членів групи просто тому, що вони належать до цієї групи. Стереотипні судження зазвичай ґрунтуються на помилкових висновках щодо зв'язку між категоріями подій, тобто на переоцінці певного типу поведінки, яку нібито здійснюють члени певної групи. Відповідно, гендерні стереотипи – це узагальнені погляди або упередження щодо якостей чоловіків і жінок [39].

Гендер залишається однією з найміцніших соціальних основ, на якій ми базуємо наші стереотипи, а гендерна категоризація є важливим аспектом у розвитку соціальних відносин. Дослідження показали, що ми несвідомо та автоматично категоризуємо стать будь-якої людини, з якою спілкуємося. Ідентифікація чоловіка/жінки зазвичай є першою практикою, яку люди

роблять для сортування себе та іншого в соціальній взаємодії, а наступні категоризації за іншими соціальними вимірами, такими як вік чи професія, ґрунтуються на початковому розумінні гендерних відмінностей [48].

Ріджвей та Коррелл [58] показали, що в деяких контекстах, де стать не обов'язково є основною категорією в ідентифікації особи або особливо сильним детермінантом поведінки, стать все ще функціонує як основоположний принцип для організації соціальних відносин; можливо, тому, що це проста та зрозуміла групифікація, на відміну від інших групифікацій. Однак, хоча вплив гендерних стереотипних переконань може бути незначним у конкретному випадку, їхній вплив накопичується протягом життя та призводить до суттєво різних життєвих шляхів та соціальних результатів для чоловіків. та жінок. Стереотипні уявлення про гендерно-специфічні риси, ролі та професії залишалися дуже стабільними протягом останніх кількох десятиліть, хоча деякі дослідження показують зміни на користь жінок з часом. Жінкам, як правило, надається менший статус та навички, ніж чоловікам. Лідерство також сприймається як чоловіча риса. Swim та Sanna (1996) показують, що коли чоловіки досягають успіху в культурно визначеній чоловічій сфері, їхній успіх пояснюється вродженими здібностями та талантом, тоді як успіх жінок у тих самих сферах пояснюється зовнішніми факторами. Слова, пов'язані з інтелектом та компетентністю, належать до групи позитивних рис, які вважаються типовими для чоловіків, а не до групи позитивних рис, які вважаються типовими для жінок [15].

Оцінювальне упередження на користь чоловіків сильніше проявляється в завданнях, позначених як чоловічі, що підтверджує гіпотезу про те, що наука є чоловічим соціальним конструктом. Дійсно, дослідження показують, що жінок зображують як менш здібних або компетентних з точки зору наукової цінності, навіть коли їхня загальна успішність суттєво не відрізняється. Чоловіків все ще частіше, ніж жінок, сприймають як академічних лідерів [29]. Ці стереотипні гендерні атрибуції можуть

негативно впливати на оцінку колегами наукових заслуг та успіхів жінок-дослідниць, систематично недооцінюючи їхні навички порівняно з їхніми колегами-чоловіками.

Потік досліджень зосереджений на розумінні упереджень, що виникають внаслідок свідомих та несвідомих дій, що припускає, що процес прийняття рішень може відбуватися як свідомо, так і несвідомо, або відбувається над і під поверхнею свідомості. У цьому сенсі прояви дискримінації та упереджень можна групифікувати на дві категорії: свідомі або явні, та несвідомі або неявні [55].

Щодо явних упереджень, можна згрупувати дві основні теорії дискримінації, де значна частина дискусій щодо основних причин дискримінації зосереджена на раціональності прийняття індивідуальних рішень. Перша теорія базується на навмисних уподобаннях і називається дискримінацією на основі смаку. У теорії, що базується на смаку, дискримінація ґрунтується на наявності упереджень; люди воліють не взаємодіяти з певною групою людей. У цій моделі люди мають схильність до дискримінації, що означає певний ступінь неприязні до певних профілів. Наприклад, у сценарії «базовий смак», припустимо, що оцінювач не хоче ставитися до жінок-дослідників однаково, навіть якщо вони такі ж продуктивні, як і інші. У контексті, коли рецензенту потрібно визначити та кваліфікувати найкращі дослідницькі пропозиції (використовуючи наукову цінність як показник), він або вона ставить однакові бали всім поданим роботам з подібними якостями, але просто не ставить однакові бали жінкам-дослідникам, якщо він або вона упереджений. У цьому випадку, щоб бути оціненими однаково, жінки-дослідники насправді повинні працювати краще, ніж чоловіки-дослідники. Таким чином, якщо можливо отримати кращі наукові результати від пропозицій жінок-дослідників, ніж від чоловіків, тобто ставлячись до жінок-дослідників як до рівних їхнім колегам-чоловікам нижчого рангу, коли це не виправдано, надаючи менше грантів або очікуючи більшого впливу, ніж чоловіки-дослідники, тоді оцінювач стикається з

компромісом: він або вона може присудити жінки-дослідникам однакові бали і тим самим підвищити якість загальних результатів дослідження. Або він або вона може дискримінувати та ставити нижчі бали жінкам-дослідникам, навіть якщо це призводить до нижчої якості загальної дослідницької продукції. В останньому випадку дискримінація накладає ціну на цілісність науки та наукову цінність [33].

Інше основне пояснення називається статистичною дискримінацією і базується на неповній інформації. Найпростіша інформаційна модель передбачає, що одна група має помилкові уявлення про рівень кваліфікації іншої групи та діє відповідно. У цьому випадку упередженість є результатом спроби впоратися з невизначеністю. Хоча стереотипізація може бути неточною і не обов'язково відображає об'єктивні показники оцінки, вона може призвести до широкого використання легко спостережуваних характеристик, таких як раса чи стать, для визначення очікуваного результату від особи. Наприклад, якщо оцінювач вважає, що жінки-дослідники очікують припинити дослідницьку діяльність через стереотипні гендерні якості, такі як сімейні обов'язки тощо, і тому менш схильні мати тривалий дослідницький досвід та науковий вплив, ніж їхні колеги-чоловіки, слід бути помітною різницею в моделях оцінювання. Чим повніша інформація про кандидата, тим більшої ваги рецензент надає цій інформації; чим менш інформативний сигнал, тим більшої ваги рецензент надає середній науковій продуктивності жінок-дослідників. Якщо рецензент не має конкретної інформації про показники заслуг кандидата, оптимальним прогнозом рецензента щодо наукового потенціалу буде середньозважене значення сигналу, характерного для кандидата, який отримує рецензент, та середніх показників наукової продуктивності серед жінок-дослідників, для яких є достатньо доказів відмінностей на користь чоловіків [16].

З іншого боку, несвідоме або неявне упередження стосується упередження, яке діє поза свідомістю людини. Неявне упередження не обов'язково відбувається навмисним актом, на відміну від статистичної

дискримінації. Тим не менш, існує все більша кількість теоретичних та емпіричних досліджень щодо імпліцитної упередженості, хоча часом і з різними інтерпретаціями «імпліцитного» конструкту [22].

Гендерні упередження – це стійкі когнітивні установки та стереотипні уявлення щодо здібностей, ролей і потенціалу осіб різної статі, які впливають на сприйняття, оцінювання та поведінку в освітньому процесі. Тобто, вони являють собою психологічні установки, вони можуть бути неусвідомленими, а також впливають на оцінку та очікування [1; 5-8].

Як зазначено О. Степановим у «Психологічній енциклопедії», упередження є настановами (установками) особистості, які негативно впливають на адекватне сприйняття іншої людини, її дій, одержаної інформації. Воно має характер стереотипу, важко змінюється навіть під впливом переконливих доказів, може виникати внаслідок здійснення поспішних і необґрунтованих висновків або некритичного прийняття особистісню стандартизованих суджень, що існують у певній соціальній групі [10].

Дефініцію гендерних упереджень та дотичних до них понять гендерної теорії розкрито З. Шевченко у «Словнику гендерних термінів». Гендерні упередження витлумачуються укладачкою як соціальні установки з негативним і спотвореним змістом, як упереджена думка по відношенню до представників/представниць тієї чи іншої статі, у якій відображені розповсюджені норми статевоспецифічної поведінки [11]. До прикладу, у сфері освіти поширеними є упередження по відношенню до жінок-учених, жінок у сфері ІТ, чоловіків у гуманітарній сфері.

Гендерні упередження опосередковані статеводиференціюючими практиками нормативної системи суспільної свідомості, яку суб’єкт некритично засвоює і шаблонно відображає у своїй свідомості і поведінці. У структурі гендерних упереджень найчастіше виокремлюють три складники: когнітивний – безпідставно тенденційні, ірраціональні думки щодо чоловіків/жінок загалом чи щодо їхньої здатності бути успішними в одних чи

неуспішними в інших сферах життєдіяльності; афективний – неприйняття, приниження, недооцінка, антипатія, негативні почуття (зокрема, огиди, відрази тощо) по відношенню до представників тієї чи іншої статі; поведінковий – деструктивна, негативна поведінка, спрямована на представників соціальної групи через їхнє членство у ній. Із зазначених складників найбільш значущим у структурі гендерних упереджень вважають поведінковий, а саме реальні дискримінаційні практики, поведінкові прояви і конкретні дії з негативною спрямованістю щодо людини чи групи людей [11].

Форми прояву гендерних упереджень класифікують за критерієм ступеня деструктивності впливу на об’єкт, виокремлюючи за цього:

1) невербальне вираження антипатії із використанням невербальних засобів спілкування, які демонструють у ситуаціях, коли поведінка дівчат/хлопців, чоловіків/жінок не відповідає традиційним нормам статевовідповідної поведінки;

2) вербальне вираженням антипатії до тієї чи іншої статі: сексистські анекдоти, що висміюють чоловічі/жіночі якості особистості, риси характеру чи особливості поведінки (анекдоти про блондинок, жінок-учених, жінок-водійок); вживання приказок чи прислів’їв сексистського змісту; висловлювання, що принижують гідність жінок/чоловіків («Не жіночого це розуму справа», , «Не чоловіча це робота», «Послухай жінку – зроби навпаки»); тенденція інтерпретувати мотиви поведінки помилковим чином («У вас, чоловіків, – одне в голові»);

3) уникнення групи людей, по відношенню до якої такі упередження існують, що проявляється як жінконенависництво-чоловіконенависництво. До прикладу, усе ще мають місце ситуації категоричного неприйняття жінок до деяких чоловічих співтовариств; некритичні переконання у тому, що успіх у справі буде гарантованим, якщо її розпочне представник чоловічої статі (забобони: «Нехай першим зайде в клас/аудиторію хлопець, тоді усім пощастить»); поширене викривлене

сприйняття і уникнення жінок-феміністок (сприймаються як некрасиві, нещасливі в особистому житті жінки, які ненавидять чоловіків) тощо;

4) деструктивна поведінка і конкретні дії, що призводять до дискримінації представників тієї чи іншої статевої групи і можуть бути проілюстровані у вигляді таких феноменів:

– «скляної стелі», під якою розуміють вертикальну гендерну сегрегацію у формі невидимих та формально не визначених бар'єрів, які обмежують просування жінок службовими сходинками в освітній сфері;

– «липкої підлоги», під якою розуміють триваліше затримування/«залипання» жінок порівняно з чоловіками на стартових позиціях у службовій ієрархії на початкових етапах професійного шляху та повільне їх просування на наступні щаблі службової драбини. Повільний кар'єрний старт жінок не сприяє формуванню у них необхідного професійного та управлінського досвіду, у силу чого чоловіки їх випереджають та швидше посідають вищі керівні посади;

– «скляних стін», під яким розуміють горизонтальну гендерну сегрегацію у формі концентрації жінок в освітній галузі як менш дохідній, що не надає достатньої можливості доступу до фінансово-економічних ресурсів, владних структур, вертикального кар'єрного зростання.

5) агресивні упередження, які проявляються в актах гендернообумовленого насильства (фізичного, психологічного, економічного, сексуального тощо), якому частіше піддаються жінки порівняно з чоловіками. За ступенем деструктивності поведінки це – найсильніша форма прояву гендерних упереджень [11].

Можна виділити такі види гендерних упереджень:

1. За формою прояву:

1) Явні упередження (відкриті висловлювання, різні вимоги, заборони).

2) Приховані (імпліцитні) (нижчі очікування, інший тон зворотного зв'язку).

2. За джерелом:

1) Інституційні (навчальні програми, приклади в підручниках, рольові моделі).

2) Міжособистісні (установки викладачів, однолітків).

3) Внутрішні (інтеріоризовані) (самостереотипізація дівчат).

До основних механізмів формування гендерних упереджень належать:

1. Соціальне научіння; наслідування моделей поведінки; підкріплення «очікуваних» ролей.

2. Стереотипізація та категоризація:

1) спрощене мислення;

2) приписування групових ознак індивіду.

3. Очікування та ефект самоздійснюваного пророцтва: нижчі очікування призводять до меншої підтримки і, відповідно, гіршого результату.

4. Інтеріоризація: засвоєння зовнішніх упереджень як власних переконань [3; 4].

У гендерних упередженнях відображені поширені норми статево-специфічної поведінки, тому упередження виникають по відношенню до тих суб'єктів, які, здається, порушують норми традиційної рольової поведінки чоловіків і жінок. Так, наприклад, добре відомі упередження щодо жінок-політиків, жінок-вчених, жінок – водіїв автомобільного транспорту та щодо чоловіків, які виконують роль домашньої господині. Гендерні упередження опосередковані практиками, що полодиференціюють нормативної системи суспільної свідомості, яку суб'єкт засвоює і заломлює у своїй свідомості та поведінці.

Серед проявів гендерних упереджень в освіті можна виділити такі:

1. різна частота заохочення;
2. інше пояснення помилок;
3. різний рівень складності завдань;
4. знецінення успіхів дівчат;
5. зниження впевненості у власних інтелектуальних здібностях.

У структурі гендерних упереджень, як і у будь-яких інших упередженнях, можна назвати три компоненти, відповідних трьом компонентам інших соціальних установок:

1) когнітивний – безпідставно упереджені думки про чоловіків чи жінок взагалі, про здатність жінок чи чоловіків бути успішними у деяких сферах професійної діяльності;

2) афективний – неприйняття, приниження, недооцінка, почуття гидливості, огиди;

3) поведінковий – негативна поведінка, спрямована на членів соціальної групи через членство в ній (наприклад, образи, сексуальні домагання, зґвалтування та ін.).

З цих трьох компонентів найбільш значущою у гендерних упередженнях є поведінкова складова, а саме – дискримінаційні практики та конкретні дії з негативною спрямованістю на людину та/або групу людей як об'єкт забобонів. Забобони – деструктивний аспект соціальної поведінки людини. Тому саме поведінковий компонент упереджень, тобто реальні поведінкові прояви та практики, свідчить про наявність у людини упереджень щодо будь-якої групи людей [2].

Таким чином, гендерні упередження в освітньому середовищі мають багаторівневий характер і реалізуються через когнітивні, емоційні та поведінкові механізми, що зумовлює їхній потенційний вплив на академічні досягнення дівчат.

1.3 Академічні досягнення як психологічний феномен та чинники їх розвитку

Оскільки студентський період збігається з юнацьким періодом, розвиток академічних досягнень та формування індивідуальної успішності відбуваються саме на цьому віковому етапі. Не всі студенти вищих навчальних закладів завжди навчаються з бажанням досягти академічних

успіхів. Деякі студенти зосереджуються лише на отриманні документа, що підтверджує їхню вищу освіту, і не займаються цілеспрямованою роботою з глибокого та детального вивчення навчальних предметів. Різноманітність мотивів навчальної діяльності у студентів з різними академічними показниками та специфіка їхніх профілів становлять особливий інтерес у цьому відношенні. У цьому відношенні також необхідно звернути увагу на структуру мотивації досягнення. Успіх або мотивація досягнення не є єдиним конструктом, а включає різні конструкти, такі як специфічні поняття здібностей, цінності завдання, цілі та мотиви досягнення. Однак академічний успіх має провідну силу для розвитку особистості. Аналіз проведених досліджень показує, що різні мотиваційні конструкти виступають предикторами академічного успіху, які вищі за когнітивні здібності та попередні досягнення учнів [43]. Кілька існуючих досліджень, що досліджують це питання, показали, що більшість мотиваційних конструктів прогнозують вищі академічні досягнення, ніж інтелект, і що самосприйняття студентів та цінності завдань є сильнішими предикторами їхніх досягнень, ніж цілі та мотиви досягнення.

Тут мотивація досягнення виступає як єдиний конструкт. Ця мотивація підкріплює поведінку та спрямовує її до досягнення, і тому видається важливою детермінантою академічного успіху [69]. Мотивація досягнення не є єдиним конструктом, а радше охоплює різні конструкти, такі як мотиваційні переконання, цінності завдань, цілі та мотиви досягнення. Однак, існує обмежена кількість досліджень, що досліджують різні мотиваційні конструкти стосовно академічних досягнень студентів в одній вибірці, а також когнітивні здібності студентів та їхні попередні досягнення [42]. Когнітивні здібності студентів та їхні попередні досягнення є одними з найкращих предикторів академічного успіху, тоді як мотиваційні фактори досягнень студентів є провідними при оцінці їхньої важливості [63].

Дослідження показують, що успішність навчальної діяльності – це певна активність, спрямована на зміну зовнішньої ситуації або ставлення

особистості до поточної ситуації за відсутності чіткого прогнозування результату цієї діяльності. Після завершення цієї діяльності спостерігається підвищення академічних досягнень та створення індивідуальної результативності. Для розуміння сутності навчальної діяльності доречно відзначити два моменти, що визначають її успішність:

1) планування в умовах невизначеності, коли неможливо передбачити наслідки виконуваних дій;

2) постійний аналіз ситуації, результатів та досягнень на кожному етапі діяльності на тлі зворотного зв'язку. Слід враховувати, що слабка навчальна активність у студентський період є показником низького рівня успішності в навчальній діяльності. Навчальна діяльність не залежить від результату діяльності особистості та допомагає протистояти стресовим впливам (здоров'ю) і підвищує психічну стійкість до психосоматичних захворювань.

Активність у навчальному процесі є невід'ємною частиною багатьох конкретних моделей поведінки, включаючи пошук та орієнтацію. Вона також включає фантазію, планування, переоцінку ситуації, синтез та аналіз, ірраціональні установки та інші процеси мислення, які повною мірою проявляються в навчальному процесі. Активність у навчальному процесі може проявлятися як патологічна поведінка як прояв неадекватної установки. до себе. У деяких варіаціях патологічна активність у когнітивному напрямку може бути небезпечною та деструктивною для суспільства. Вивчення прогностичних можливостей навчально-пізнавальної діяльності дозволяє зробити висновок, що пошукова діяльність, як невід'ємна частина навчальної діяльності студента, значною мірою визначає зміст і характер навчальної діяльності студента. Початковий рівень навчальної діяльності є серйозним показником успішності студента в навчальній та професійній діяльності.

Результати досліджень показують, що в принципі важливо враховувати навчальну діяльність у процесі проектування навчально-професійної діяльності. Встановлено, що існує позитивний зв'язок між вираженістю пошукової поведінки та самодостатністю, самооцінкою та почуттям

власності та ефективності особистості. Цей зв'язок можна пояснити, з одного боку, тим, що пошукова поведінка відбувається в умовах невизначеності та вимагає серйозних зусиль. Тому вона вимагає початку впевненості в собі та високої самооцінки. З іншого боку, підтримка адекватності активності в стресових ситуаціях та відсутність схильності здаватися дозволяє підвищити самооцінку. Тому навчальні завдання, що даються студентам з високою пошуковою активністю, повинні бути спрямовані на їхню високу впевненість у собі та представлені як виклик їхнім можливостям [41].

Студенти з низькою когнітивно-пошуковою активністю та, відповідно, низькою самооцінкою, стикаючись з невдалими ситуаціями в пошуку, частіше відмовляються від пошуку або здаються. На жаль, часто виникає ситуація, коли отримують негативні оцінки в навчальній діяльності, які можуть слідувати одна за одною. Водночас така ситуація не тільки відбиває у студента бажання інтенсивно здобувати знання, але й підриває його віру у свої ресурси, можливості та надію на оптимізацію свого становища, послаблює його пізнавальний інтерес до професійної діяльності. В результаті досить швидко може розвинутися виучена безпорадність. Ця категорія студентів більш схильна до розчарування від невдач у навчальній та професійній діяльності. Ці студенти не намагаються виявити причини та зробити висновки і схильні кидати свою навчальну діяльність. Тому проблему академічної неуспішності та «плинності» студентів у перші роки навчання слід розглядати в контексті невдачі навчальної діяльності, відмови від дослідницької діяльності та нездатності адаптуватися до нових вимог вищої освіти.

Дослідження показали, що академічно неуспішні студенти пояснюють свої низькі оцінки відсутністю певних здібностей, низькими інтелектуальними здібностями, перевтомою та поганим здоров'ям, і таким чином їхня безпорадність, спричинена внутрішніми причинами, є всеохоплюючою та стійкою, оскільки така самооцінка своїх можливостей та здібностей може визначити не лише низький рівень професійної підготовки, а й невдачі в майбутньому [41].

Слід зазначити, що здібності студентів, які потрапляють до категорії вивченої безпорадності, що входять до «групи ризику», часто не відрізняються від здібностей інших студентів. Використання індивідуальних освітніх траєкторій для таких студентів передбачає представлення незадовільних результатів у підтримуючій «м'якій» формі, що знижує ризик відрахування цієї групи студентів. Очевидно, що в таких випадках доцільно виключити навчальні стратегії, які призводять до повторення ситуацій внаслідок невдачі та формування вивченої безпорадності – студент перестає розуміти зв'язок між діями, спрямованими на досягнення мети, не може самостійно прояснити для себе мету та очікуваний результат.

Важливо, щоб студенти зі слабкою пошуковою активністю на початкових етапах навчання демонстрували високий рівень самостійності та формували її відповідно до вимог. В результаті, та на тлі поступового пред'явлення навчальних завдань, що вимагають все більшої самостійності, це стає ще більш очевидним. Таким чином, важливу роль у деформації навчально-пізнавальної позиції в житті студента відіграє розвиток випадків відмови від пошуку, що призводить до порушення взаємодії особистості з навколишнім середовищем, створює загрозу для її психічного та фізичного здоров'я. Розвиток випадків відмови від пошуку або низької активності в навчальній діяльності може бути викликаний різними причинами, що відрізняються об'єктивними умовами формування такої ситуації та суб'єктивною оцінкою подій, що відбуваються.

Таким чином, оцінка успішності навчальної діяльності – це визначення якостей, набутих студентем, та результатів навчального процесу. Перша група включає ситуації, в яких людині не потрібна пошукова поведінка для досягнення мети. У цьому випадку фрустрація початкової пошукової діяльності, що виникає, зрештою призводить до виникнення емоційної напруги, спричиненої страхом зміни ситуації, що, у свою чергу, призводить до відмови від пошуку [41].

Друга група включає життєві ситуації, в яких послідовні невдачі змушують людину втомлюватися боротися з ними, і вона очікує, що її дії, спрямовані на досягнення мети, не приведуть до бажаного результату. Невдачі починають набувати для неї більшої емоційної значущості або особистого сенсу, ніж досягнення мети. Все це призводить до розвитку пасивної поведінкової стратегії. У зв'язку з цим, навчальні досягнення студентів слід розуміти як збільшення обсягу компетенцій (загальних, особистісних та професійних), рівень володіння якими оцінюється балами. Необхідно підкреслити важливість формування індивідуальних характеристик та розвинених адаптивних здібностей, що дозволяють студентам успішно здійснювати свою навчальну діяльність та досягати високих навчальних результатів. Саме вони формують мотиваційну спрямованість особистості та компоненти «Я-концепції» [41]. Вони також дозволяють людині розвиватися та вдосконалюватися професійно та особистісно, створювати необхідну картину сприйняття світу.

Окрім цих факторів, існує ряд додаткових факторів, що забезпечують розвиток академічних досягнень студента. Тут слід особливо згадати особистісні та інтелектуальні якості. Суб'єктивні прояви людини в дії – це дії, що відповідають вимогам норми діяльності. Суб'єктивне самовизначення передбачає оцінку її дій та всього оточення з точки зору виконання функціональних та нормативних вимог. Основним напрямком її діяльності є виконання.

Коли виникають перешкоди у виконанні завдань, суб'єкт діяльності або коригує свої дії в рамках заданої норми, або повідомляє дорослим про труднощі. Важливість суворого дотримання норми допомагає суб'єкту бути готовим до додаткового навчання, освіти та професійного зростання.

Особистісні прояви людини в діяльності – це дії, засновані на соціальних цінностях або цінностях діяльності. Особистісне самовизначення в рамках діяльності проявляється як дії, спрямовані на розвиток діяльності конкретної особистості. Коли в діяльності виникають або прогнозуються

труднощі та проблеми, особистісно орієнтований студент активізує аналіз причин та шукає оптимальні шляхи виходу з труднощів. Таким чином, особистісний акцент спрямований на постійне вдосконалення діяльності. Однак це здійснюється не на основі потреб, а на основі узгоджених цінностей діяльності.

Для вивчення взаємозв'язку між особистісними та інтелектуальними якостями студентів та успішністю їхньої навчальної діяльності доречно описати вплив взаємозв'язків у структурі особистості та діяльності на реальний та ідеальний образ себе студентів-перфекціоністів. Орієнтація на успіх та високі досягнення, що характерна для західної культури, поступово почала займати своє місце у світогляді молоді.

Зростаюча складність сучасної системи освіти сприяла формуванню конкурентної поведінки, створенню стійкого образу ідеалу та досконалості у свідомості особистості. Феномен перфекціонізму почав розглядатися не як індивідуальна схильність особистості, а як «нове формування культури сучасного суспільства, яке підтверджує універсальну мету досягнення індивідуальної переваги». Низка досліджень показує, що високий рівень самоорієнтованого перфекціонізму, виявлений у студентів, свідчить про наявність мотиву прагнення до самовдосконалення, схильності до самооцінки та високих стандартів власної поведінки. Ця категорія студентів характеризується широким особистісним стилем, що проявляється через афективний, поведінковий та мотиваційний компоненти. Аналіз результатів досліджень щодо визначення ступеня вираженості основних особистісних характеристик студентів-перфекціоністів показує, що для студента-перфекціоніста важливішим є результат діяльності як в ідеальному, так і в реальному «Я», що виражається високою інтенсивністю та зацікавленістю студентів в ефективному вирішенні бізнес-ситуацій та проблем.

Студент-перфекціоніст не намагається вибирати види діяльності, які несуть ризик отримання достатньо високих показників успішності. Надмірно високі стандарти особистості перфекціоніста допускають самотність.

Ситуація має два полярні результати: повний провал або ідеальне виконання вимог.

Студент, схильний до перфекціонізму, прагне до автономії та особистої свободи в усіх сферах життя, індивідуальної траєкторії та самостійного вибору власного життєвого шляху. Образ «Я» студентів-перфекціоністів характеризується ставленням до влади. Цей тип особистості характеризується прагненням до незалежності, самоствердженням, схильністю ігнорувати авторитети та агресивною спрямованістю на захист прав на незалежність.

Для ідеального «Я» – образу ідеального студента – можлива орієнтація на гроші. Це підтверджується діловою орієнтацією студентів, що належать до соціальної еліти, їхньою підприємливістю, а також прагненням досягти високого соціально-економічного статусу. Водночас, таке ставлення найменше проявлялося в реальному образі себе студентів. Це означає, що в реальному житті студент, схильний до перфекціонізму, завжди доходить висновку, що у нього немає можливості покращити свій соціальний статус та добробут. Це пов'язано з підвищеним рівнем самокритики у таких студентів, відсутність самооцінки, властива перфекціоністам, пояснюється відсутністю впевненості в собі. Різні дослідження показують, що вплив ставлення на формування структури образу себе успішного в навчанні студента-перфекціоніста відображається в тій конкретній якості, яку сам студент приписує собі в цьому віці. В результаті увага характеризується прагненням до незалежності та свободи, схильністю до порівняння можливої особистої самореалізації та поставлених цілей. Слід зазначити, що в особистості успішного в навчанні студента з самоорієнтованим перфекціонізмом існують внутрішні суперечності. Для подолання цих суперечностей необхідно розвивати цінності, цінності, що відповідають мотивації. Внутрішня залежність від соціальних оцінок, низька впевненість у результатах та можливостях для дії, брак впевненості в собі, студенти-перфекціоністи зосереджуються на зовнішній демонстрації внутрішнього особистісного

благополуччя – автономії, особистій силі, перевазі, загальних позитивних прагненнях. Серед цих бажань переважають орієнтація, свобода тощо, характерні для соціально успішних людей [42].

Зовнішнє благополуччя перфекціоніста виражає захисну позицію та бажану мету самовдосконалення та саморозвитку. Чим вищий рівень сформованості залежності конкретного індивіда, тим сильніше виражається прагнення до самоствердження, особистісної автономії, особистої соціальної значущості та підвищений рівень конкурентної поведінки.

В сучасних умовах головною метою освіти є підготовка всебічно розвинених спеціалістів з високим рівнем особистісного розвитку та професійної конкурентоспроможності. Аналіз показує, що студенти повинні бути готові до постійного самовдосконалення, безперервного розширення кола навичок та знань. Однією з найважливіших їхніх якостей має бути здатність навчатися протягом життя. Факти свідчать про те, що в найзагальнішому сенсі навчальна діяльність – це дії людини, спрямовані свідомою метою, такі як оволодіння конкретним, визначеним обсягом знань, навичок та звичок, видів діяльності та форм поведінки. Ефективна навчальна діяльність може сприяти задоволенню потреб інтелектуального розвитку та особистісного зростання студента. Головним фактором тут є навчальні мотиви. Дослідження показують, що основними елементами, що формують механізм формування навчальної та професійної мотивації студентів до їхньої майбутньої професійної діяльності, є емоційно-оцінювальні, когнітивні та поведінкові елементи. За відсутності одного з цих елементів важко говорити про механізм формування навчальної мотивації. Також у цьому випадку у студента не розвивається основний мотив самоактуалізації. Саме розвиток мотиву самоактуалізації може призвести до розвитку навчальних досягнень [43]. Стиль навчання визначає характеристики самої діяльності, індивідуально-психологічні особливості свого предмета, включаючи індивідуальну мотивацію саморозвитку студента.

Для розвитку мотивації навчання важливо пов'язувати компоненти багатьох конкретних моделей поведінки в навчальній діяльності, включаючи емоційний інтелект, фантазію, планування, переоцінку ситуації, синтез та аналіз, ірраціональні установки та інші процеси мислення, що повною мірою проявляються в навчанні [44]. У процесі розвитку мотивації навчання у студентів має бути створений позитивний зв'язок між проявом пошукової поведінки в навчальній та професійній діяльності та самодостатністю, самооцінкою, почуттям індивідуальної приналежності та ефективності. Саме розвиток цих аспектів відіграє роль у формуванні мотивації.

РОЗДІЛ 2
ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВПЛИВУ ГЕНДЕРНИХ УПЕРЕДЖЕНЬ НА АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ ДІВЧАТ

2.1 Гендерні стереотипи та їх вплив на навчальну мотивацію і самооцінку дівчат

Академічна самооцінка складається з самооцінки людини в академічних сферах. Вона формується через досвід та інтерпретацію оточення щодо почуття впевненості в собі, компетентності та здібностей. На неї впливають оцінки значущих інших, підкріплення та атрибуції власної поведінки [51]. Такі самооцінки можуть належати до двох систем відліку: зовнішня система відліку керується соціальним порівнянням власних досягнень з досягненнями однолітків; внутрішня система відліку керується порівнянням всередині особистості, наприклад, порівнянням здібностей з різних предметів. Студенти порівнюють свої досягнення з одного предмета (наприклад, математика) з досягненнями з іншого (наприклад, англійська мова).

Академічна самооцінка в певній галузі не обов'язково точно відображає досягнення. У дослідженні Людвіга [49] студентки були набагато критичнішими до своїх здібностей, ніж студенти чоловічої статі, навіть якщо вони мали однакові оцінки. Подібні результати були отримані в дослідженнях PISA. Академічна самооцінка жінок, які мають такі ж результати, як і їхні колеги-чоловіки, за результатами PISA з природничих наук була приблизно на чверть стандартного відхилення нижчою [54]. У більшості країн-учасниць жінки мали більш критичне академічне самооцінювання, ніж чоловіки. Такі відмінності постулюють взаємний вплив між академічною самооцінкою та досягненнями. У їхній моделі взаємних ефектів були знайдені зв'язки між досягненнями студентів та їхньою

академічною самооцінкою і навпаки. Це означає, що, розглядаючи студентів з однаковим рівнем досягнень, студенти з вищою академічною самооцінкою з часом розвиватимуть свої досягнення, тоді як інші відставатимуть. Цей ефект можна пояснити теорією цінності очікувань, оскільки студенти з вищою академічною самооцінкою в певній галузі мають вищі очікування щодо своїх шансів на успішні результати і, як наслідок, мають вищу мотивацію інвестувати час і зусилля в навчальну діяльність у цій галузі [27].

Атрибуції причин досягнень також суттєво сприяють розвитку самооцінки людини. Успішні досягнення можуть бути пов'язані зі здібностями і таким чином посилювати позитивну самооцінку, або ж вони можуть бути пов'язані з удачею і в результаті мати негативний вплив на самооцінку. Атрибуції також пов'язані з мотивацією навчання: пояснення академічної невдачі браком зусиль може збільшити зусилля для наступного іспиту, тоді як пояснення невдачі браком здібностей може призвести до відмови. Таким чином, академічна самооцінка впливає на те, наскільки студент повною мірою використовує свій академічний потенціал. Дослідження показують, що студентки та студенти різняться у своїх моделях атрибуції у STEM-галузях [45]. Порівняно з чоловіками, хоча жінки рідко пояснюють успіх у STEM-галузях здібностями, вони насправді пояснюють невдачі здебільшого їхньою відсутністю. Такі дисфункціональні моделі атрибуції перешкоджають розвитку позитивної самооцінки та погіршують мотивацію до навчання. Загалом, надто критична самооцінка є важливою причиною, чому жінки вважають, що мають нижчі навички; чому вони менш мотивовані; і чому вони взагалі рідко розглядають кар'єру в STEM-галузі [68].

Навчальний заклад та сім'я – це два різних середовища, які сприяють розвитку академічної самооцінки студента. Різні характеристики викладання суттєво впливають на академічну самооцінку студентів та їхній інтерес до предмета. Порівняння встановлюють зовнішню систему відліку для самооцінки та атрибуції досягнень. Підтримка викладачів в атрибуції

досягнень може допомогти студентам подолати гендерно-специфічні моделі атрибуції [47]. Таким чином, поведінка викладачів може підтримувати інтерес студентів та розвиток позитивної академічної самооцінки, а також заохочувати студентів.

Розвиток академічної самооцінки починається в дитинстві та розкриває свій найбільш значний вплив після початкової школи. Очікування батьків і викладачів щодо здібностей і досягнень суттєво формують самооцінку. Вони не обов'язково спираються на об'єктивні оцінки; часто батьки спираються на стереотипні оцінки, які не відповідають фактичним досягненням їхніх дітей. Наприклад, батьки схильні вважати дочок менш талановитими в математиці та науці, що призводить до посилення дисфункціональних моделей атрибуції.

Кілька досліджень стереотипів ввели термін «загроза стереотипів». У цих дослідженнях учасники зазвичай стикалися зі стереотипом щодо цільової групи, наприклад, жінок або представників певної етнічної групи. Стереотипи включали чоловіків, які є більш талановитими та успішними в математиці та науці. Після зіткнення зі стереотипом учасники дослідження працювали над завданням, пов'язаним зі стереотипом, а результати порівнювали з іншою групою, яка працювала над тим самим завданням, але не зіткнулася зі стереотипом. Майже у всіх дослідженнях загрози стереотипів жінки досягали гірших результатів у математичних завданнях, а їхній інтерес знижувався, коли вони стикалися зі стереотипом про те, що жінки менш талановиті в математиці [61].

Оуенс та Массі [56] описують два механізми, які пояснюють, чому виникає загроза стереотипів. Перший механізм працює через інтерналізовані стереотипи; це означає, що людина інтерналізувала стереотип та ідентифікує себе з цільовою групою. Отже, вона вкладає менше зусиль у завдання, і загроза стереотипу стає самоздійсненним пророцтвом. Інтерналізація стереотипу також негативно впливає на академічну самооцінку та супроводжується зниженням мотивації та зусиль. Другий механізм працює через зовнішні стереотипи. У цьому випадку людина не обов'язково

ідентифікує себе зі стереотипом, і їй не потрібно вірити в цей стереотип. Однак зіткнення зі стереотипом впливає на сприйняття складності завдання, збільшуючи напругу та напруження. Роздуми про стереотип витрачають ресурси, які в іншому випадку потрібні для виконання завдання, що, в результаті, погіршує продуктивність.

Усі три аспекти стереотипів (стереотипи щодо здібностей, інтересів та потреби жінок у відповідності) негативно вплинули на академічну самооцінку. Примітно, що стереотипи щодо здібностей жінок у предметах були найбільш тісно пов'язані з їхньою самооцінкою. Це особливо важливо, оскільки жінки в вже вивчали так званий «чоловічий» предмет. Описові дані показали, що навіть ці студенти поділяють стереотипи, що свідчить про те, що стереотипи впливають навіть на студентів, які вже навчаються на дуже гендерно нетиповому курсі. Стереотипи щодо необхідності конформізму в робочому середовищі та різні інтереси жінок і чоловіків також сприяли фактору стереотипів. Також результати якісного дослідження вказують на наявність особливої потреби поведінки в цій галузі. Цей результат представляє особливий інтерес, оскільки він означає, що студенти визнають різні інтереси жінок і чоловіків, водночас бачачи контекст «чоловічого» робочого середовища та необхідність демонстрації конформізму. Вони, імовірно, використовують конформізм до робочого середовища як частину своєї ідентичності. Це також може бути аспектом роздвоєння ідентичності у тому, як жінки в цих предметах відмовляються від деяких своїх власних характеристик, які стереотипно негативно пов'язані з успіхом у кар'єрі.

Улюблені предмети студентів, які можна розглядати як показник їхнього інтересу або корисного рольового моделювання з боку викладачів, позитивно пов'язані з самооцінкою. Це підкреслює важливість факторів для вибору кар'єри. Вони можуть стосуватися цікавих та гендерно-чутливих занять, рольового моделювання та забезпечення відповідних моделей атрибуції. Однак, специфічна підтримка у навчальному закладі та стереотипи викладачів мали негативний зв'язок з факторами навчального закладу та

самооцінки. Стереотипи щодо викладачів, наприклад, заохочення викладачів до вибору предметів частіше, ніж дівчат, можна розглядати як конкретний прояв загрози стереотипів з відповідними наслідками. Допоміжна діяльність може насправді розкривати свій негативний вплив через два різні механізми: один – даючи студентам, яких підтримують, повідомлення про те, що їхніх індивідуальних здібностей недостатньо для успіху без підтримки; а інший – надмірно підкреслюючи їхню приналежність до стереотипної цільової групи [56].

Сімейні фактори негативно пов’язані із самооцінкою студентів, тобто вони погіршують позитивну самооцінку. Цей фактор включав підтримку з боку батьків та підтримку в математиці та STEM. Примітно, що всі три аспекти показали досить дисфункціональний вплив. Що стосується сімейних факторів, якісне дослідження може дати кілька підказок для інтерпретації. Усі студенти зазначили, що їхні батьки були дуже підтримували їх. Однак одна студентка прямо згадала, що її батько вважав її недостатньо обдарованою для кар’єри в STEM, водночас надаючи їй підтримку. Це узгоджується з дослідженням нав'язливих моделей підтримки, які шкідливо впливають на самооцінку студентів. Крім того, одна учениця повідомила, що її мати заохочувала її переглянути свій вибір кар'єри в STEM, що підкреслює вплив значущих оточуючих на кар'єрні рішення [71].

Результати загалом свідчать про те, що навчальне середовище має більш позитивний вплив, ніж сім'я. Це може бути пов'язано з різними моделями атрибуції викладачів та батьків [24].

2.2 Роль освітнього середовища та очікувань педагогів у формуванні академічної успішності

Очікування, які викладачі мають щодо своїх студентів, можуть мати глибокий вплив на їхні академічні результати. Коли викладачі вірять у потенціал своїх студентів і встановлюють високі стандарти, ці студенти з

більшою ймовірністю досягнуть або навіть перевищать ці очікування. Це явище, яке часто називають «ефектом Пігмаліона» або «самореалізуючим пророцтвом», показує, що очікування викладачів не лише впливають на академічні досягнення студентів, але й формують їхню загальну впевненість та мотивацію. Викладачі очікують більшого, студенти часто досягають успіху, але коли очікування низькі, студенти можуть відчувати себе зневіреними та не реалізувати свій потенціал [17].

Ключовим способом, яким очікування викладачів впливають на результати студентів, є диференційоване ставлення. Викладачі часто не усвідомлюють, як їхні переконання щодо студентів впливають на їхню поведінку. Коли викладачі мають високі очікування, вони з більшою ймовірністю кидають студентам складніші завдання, надають більше позитивного підкріплення та надають їм більше можливостей для участі в обговореннях або практичних заходах. Ці дії не лише підтримують студентів у короткостроковій перспективі, але й зміцнюють їхню впевненість, роблячи їх більш готовими йти на академічні ризики [12].

З іншого боку, коли викладачі мають низькі очікування, вони можуть ненавмисно надавати менш складну роботу, менше зворотного зв'язку та менше можливостей для участі студентів. Така відсутність підтримки може змусити студентів відчувати себе нездатними, що посилює їхню низьку успішність та створює цикл невдачі [13].

Окрім того, як викладачі ставляться до своїх студентів, очікування від викладачів також відіграють значну роль у формуванні самосприйняття студентів. Коли студенти відчувають, що їхні викладачі мають на них високі очікування, вони схильні приймати більш позитивне ставлення до власних здібностей. Ця зростаюча впевненість у собі спонукає їх докладати більше зусиль, вкладати більше зусиль у свою роботу та наполегливо долати труднощі. Це ефект снігової кулі: вища віра в себе призводить до більшої академічної залученості та кращих результатів [65]. Навпаки, студенти, які відчувають, що їхні викладачі мають низькі очікування, можуть засвоїти це

бачення, що призводить до зниження їхньої впевненості в собі. Без віри в те, що вони можуть досягти успіху, цим студентам може бути важко залишатися мотивованими, і в результаті їхня академічна успішність може постраждати.

Окрім впливу на індивідуальні результати студентів, очікування викладачів можуть суттєво впливати на середовище в групі. Викладачі, які очікують від своїх студентів великих успіхів, ймовірно, створять навчальне середовище, яке є позитивним, підтримуючим та інклюзивним. У таких групах студенти відчувають себе впевненими та заохоченими ризикувати, ставити запитання та досліджувати нові ідеї. Викладачі з високими очікуваннями, як правило, сприяють створенню атмосфери, де від студентів не лише очікують наполегливої праці, але й надають їм ресурси та заохочення для цього. Натомість, коли викладачі очікують менше, атмосфера в групі може стати більш депресивною. Низькі очікування часто призводять до меншого ентузіазму, менш конструктивного зворотного зв'язку та більш пасивного навчального досвіду для студентів. Така зміна в динаміці групи може створити середовище, де студенти не відчувають труднощів або підтримки, що ускладнює їм досягнення успіху. Ще одним важливим аспектом є якість взаємодії між викладачем і студентом, яка формується очікуваннями викладача. Викладачі, які вірять у своїх студентів, частіше та змістовніше взаємодіють з ними. Ці викладачі ставлять продумані, складні запитання, надають чіткий та дієвий зворотний зв'язок, а також підбадьорюють, коли студенти зазнають труднощів. Така позитивна взаємодія не лише допомагає студентам навчатися, але й зміцнює стосунки між викладачем і студентом, що, у свою чергу, мотивує студентів залишатися залученими та робити все можливе. З іншого боку, викладачі з нижчими очікуваннями можуть не вкладати стільки сил у ці взаємодії, що призводить до менш змістовних розмов і меншої кількості можливостей для студентів отримати корисний зворотний зв'язок. З часом ця відсутність позитивної взаємодії може пошкодити стосунки між викладачем та студентом, що призводить до зниження мотивації та відсутності академічного прогресу [40].

Також важливо розуміти, що на очікування викладачів впливає не лише академічна спроможність. Упередження викладачів, свідомі чи несвідомі, можуть формувати їхні очікування на основі низки факторів, включаючи соціально-економічний статус, расу та стать. Наприклад, викладачі можуть мати нижчі очікування щодо студентів з неблагополучних сімей або меншин, що призводить до того, що вони надають менше інформації. складна робота або менше можливостей для цих студентів. Ці упередження можуть мати тривалий вплив на освітній досвід студентів та обмежувати їхні шанси на успіх, посилюючи цикли нерівності та неблагополуччя.

Щоб протидіяти негативним наслідкам низьких очікувань, важливо впроваджувати стратегії, які сприяють високим та справедливим очікуванням для всіх студентів. Один з ефективних підходів – це надання можливостей професійного розвитку викладачам, щоб вони могли замислитися над тим, як їхні переконання впливають на результати студентів, і як підтримувати високі очікування для всіх студентів. Навчання викладачів розпізнаванню своїх упереджень та застосуванню стратегій, що сприяють інклюзивному, сприятливому середовищу в групі, може допомогти забезпечити, щоб кожен студент отримав необхідну підтримку. Крім того, використання стратегій, заснованих на даних, для виявлення студентів, які можуть бути недооцінені, дозволяє навчальним закладам надавати додаткову підтримку цим студентам, перш ніж їхній потенціал буде проігноровано. Створення шкільної культури, яка цінує різноманітність, рівність та інклюзію, також може допомогти викладачам розпізнавати та оскаржувати свої упередження, що призводить до більш справедливих очікувань та більших можливостей для всіх студентів досягти успіху. Зрештою, очікування від викладачів стосуються не лише академічних здібностей, а й віри в студентів та інвестування в їхній потенціал. Підвищуючи очікування та пропонуючи підтримку, необхідну студентам для успіху, викладачі можуть допомогти розкрити весь потенціал кожного учня. Це не лише приносить користь студентам, але й допомагає побудувати більш справедливу систему освіти, де всі студенти, незалежно від їхнього походження, мають можливість розвиватися [52].

Концепція ефекту Пігмаліона, як підкреслює Бушра [17], підкреслює глибокий вплив очікувань викладачів на успішність студентів. Згідно з цією теорією, коли викладачі мають високі очікування від своїх студентів, студенти мають більше шансів досягти академічного успіху. З іншого боку, коли викладачі встановлюють низькі очікування, вони можуть ненавмисно сприяти самоздійснюваному пророцтву, коли студенти засвоюють ці низькі очікування, що призводить до низької успішності. Дослідження послідовно показують, що переконання та ставлення викладачів значно впливають на результати студентів, причому високі очікування зазвичай призводять до покращення академічної успішності. Наприклад, викладачі схильні по-іншому ставитися до студентів з вищими очікуваннями, надаючи їм складніші завдання, пропонуючи часті позитивні відгуки та більше можливостей для академічного зростання.

Теорія самоздійснюваного пророцтва стверджує, що коли студенти відчувають високі очікування від своїх викладачів, вони мотивовані відповідати цим очікуванням, що призводить до покращення академічних результатів [64]. Це може значно підвищити мотивацію та цілеспрямованість студентів, спонукаючи їх докладати більше зусиль та наполегливо долати труднощі. Натомість студенти, які відчувають низькі очікування від своїх викладачів, можуть не відчувати мотивації до успіху, що призводить до гіршої успішності. Тому очікування викладачів є не просто відображенням здібностей студентів, а активним учасником формування академічної ідентичності та прагнень студентів. Коли викладачі вірять у потенціал своїх студентів, це заохочує студентів вірити в себе, що має прямий позитивний вплив на їхню мотивацію та академічний успіх.

Очікування викладачів відіграють центральну роль у визначенні загального клімату в групі. Викладачі, які мають високі очікування щодо своїх студентів, як правило, сприяють позитивному та сприятливому навчальному середовищу, яке характеризується більшою залученістю, мотивацією та досягненнями студентів. У групі, де повідомляються про

високі очікування, студенти частіше беруть активну участь, виявляють ентузіазм та прагнуть досконалості. І навпаки, коли викладачі ставлять низькі очікування, середовище в групі може стати менш сприятливим, і студенти можуть відчувати брак мотивації, що призводить до втрати зацікавленості та нижчої академічної успішності. Атмосфера в групі, у свою чергу, безпосередньо впливає на якість навчання студентів, що робить очікування викладачів критичним фактором у сприянні позитивному освітньому досвіду.

Важливим питанням, яке виникає в обговореннях очікувань від викладачів, є вплив неявної упередженості – несвідомих стереотипів або упереджень, заснованих на таких факторах, як раса, етнічна приналежність або соціально-економічний статус. Викладачі можуть несвідомо мати нижчі очікування щодо студентів з маргіналізованих груп, таких як студенти кольорових груп або з низьким рівнем доходу, що призводить до диференційованого ставлення. Ця упередженість може призвести до нерівних можливостей для студентів, що, у свою чергу, закріплює нерівність в академічних досягненнях. Щоб вирішити цю проблему, освітянам необхідно займатися саморефлексією та тренінгами з питань неявних упереджень, щоб підвищити обізнаність Усвідомлення того, як такі упередження можуть впливати на їхні очікування та ставлення до студентів. Подолання неявних упереджень має вирішальне значення для забезпечення того, щоб усі студенти, незалежно від їхнього походження, отримували однаково високі очікування та можливості для успіху. Дослідження показують, що очікування викладачів також впливають на мотивацію та самоефективність студентів. Викладачі, які повідомляють про високі очікування та створюють можливості для успіху, дозволяють студентам розвивати почуття власної ефективності. Ця віра у власні здібності спонукає студентів бути більш мотивованими, наполегливими та готовими докладати зусиль, необхідних для успіху в навчанні [20]. Відчуття того, що їхні викладачі вірять у них, сприяє позитивному циклу мотивації та зусиль, що зрештою призводить до покращення академічної успішності. Натомість, студенти, які сприймають,

що їхні викладачі мають низькі очікування, можуть мати проблеми з мотивацією та вірою в себе, що може знизити їхні академічні зусилля та результати. Щоб допомогти викладачам формувати високі очікування для всіх студентів, важливо впроваджувати програми професійного розвитку. Такі програми можуть навчати викладачів глибокому впливу їхніх очікувань на результати студентів та пропонувати практичні стратегії для сприяння високим прагненням у групі. Один з ключових підходів – це навчання на основі даних, яке допомагає виявити студентів, які можуть бути недооцінені, та надає їм додаткову підтримку. Більше того, сприяння культурі співпраці між викладачами дозволяє освітянам обмінюватися передовим досвідом, боротися з упередженнями та підтримувати один одного у підтримці високих очікувань для всіх студентів. Ці можливості професійного розвитку не лише підвищують усвідомлення викладачами свого впливу, але й надають їм інструменти для створення більш справедливого навчального середовища [20].

Одним із ефективних заходів для просування високих очікувань є заохочення як викладачів, так і студентів до прийняття установок на зростання – переконання, що здібності можна розвинути завдяки зусиллям та наполегливості. Втручання, спрямовані на установку на зростання, допомагають переключити фокус з фіксованих здібностей на потенціал розвитку, мотивуючи як викладачів, так і студентів приймати виклики та розглядати невдачі як можливості для зростання. Крім того, культурно чутливі методи викладання є важливими для залучення студентів з різним походженням. Включаючи культурний досвід студентів у методи викладання та навчальні програми, викладачі можуть будувати позитивні стосунки та посилювати високі очікування для всіх студентів [53]. Культурно чутливе викладання не лише допомагає студентам відчувати себе цінними, але й підтримує їхні академічні досягнення, роблячи навчання більш актуальним та доступним.

Роль ефективного зворотного зв'язку у формуванні результатів студентів також є надзвичайно важливою. Викладачі, які надають конкретний, своєчасний та конструктивний зворотний зв'язок, допомагають студентам відчувати себе цінними та мотивованими. Позитивний зворотний зв'язок підвищує власну ефективність студентів, заохочуючи їх приймати нові виклики та прагнути досконалості [50]. Крім того, позитивні стосунки між викладачем та студентом мають вирішальне значення для формування високих очікувань. Коли викладачі будують міцні, довірливі стосунки зі своїми студентами, вони з більшою ймовірністю повідомлятимуть про високі очікування та надаватимуть студентам необхідну підтримку для досягнення успіху. Ці міцні зв'язки допомагають створити сприятливе навчальне середовище, яке сприяє розвитку та академічним досягненням студентів.

Отже, очікування викладачів є потужним фактором у формуванні результатів навчання студентів, і розуміння складного взаємозв'язку між переконаннями викладачів, практикою роботи в групі та досягненнями студентів є важливим для сприяння позитивному освітньому середовищу. Такі стратегії, як професійний розвиток, навчання на основі даних, втручання, спрямовані на розвиток мислення, та культурно чутливе викладання, можуть допомогти викладачам встановлювати високі очікування для всіх студентів та створювати рівноправне навчальне середовище, де кожен студент має можливість досягти успіху. Зрештою, очікування викладачів є ключовими для успіху всіх студентів, і, застосовуючи ефективні стратегії, викладачі можуть забезпечити, щоб усі студенти мають можливість повністю реалізувати свій потенціал.

2.3 Психологічні наслідки гендерної дискримінації для навчальної діяльності

Стереотипи можуть бути такими ж шкідливими, як упередження чи дискримінація. Через нейтральний та узагальнений характер стереотипів,

стереотипи важко ідентифікувати. Це сприяє легшому прийняттю стереотипів, і вони поступово стають «загальним поглядом на гендер» [37]. Один з найпоширеніших прикладів – це галузь математики. Деякі чоловіки добре розбираються в математиці та науці. Але традиційні гендерні стереотипи припускають, що всі чоловіки добре розбираються в математиці та науці. Люди зазвичай вважають, що чоловіки більше підходять для галузей інформатики та технологій, тоді як жінки більше підходять для спеціальностей мистецтва та літератури.

Через упереджену інформацію та ставлення, яке дівчата отримують у школі, вони схильні обирати свою кар'єру, подібну до стереотипів, які до них сприймають. Чоловіки, як правило, обирають спеціальність у галузі природничих наук, технологій, інженерії або математики після закінчення навчання. Ці спеціальності забезпечують вищий соціальний статус і вищу зарплату. У той час як жінки все ще спеціалізуються на літературі та мистецтві, які є «менш прибутковими». Це також було спричинено різницею в самооцінці. Порівняно з хлопцями, деяким дівчатам бракує впевненості у своїй успішності. Різниця в самооцінці між дівчатами та хлопцями певною мірою призводить до гендерних відмінностей у конкурентоспроможності [34].

Неправильне представлення жінок у навчальних підручниках, навколишньому середовищі та щоденних розмовах відображає ставлення суспільства до жінок. З іншого боку, це впливає на самооцінку жінок та їхнє розуміння своєї соціальної ідентичності, що змушує дівчат відчувати себе нижчими та підлеглими [57].

Можна виділити три наслідки, що виникають внаслідок гендерних стереотипів: низька самооцінка, схильність до майбутньої кар'єри та соціальна ідентичність. Зв'язок, який призвів до цього результату, полягає в наступному: гендерні стереотипи передавались через мову, поведінку та ставлення вчителів та батьків; діти засвоювали стереотипні ставлення шляхом спостереження, що негативно впливало на оточення однолітків

дітей; як наслідок, отримуючи негативну інформацію про свою стать на ключовому етапі розвитку, жінки схильні виявляти негативні наслідки. Тому, вказуючи на ці проблеми, дівчата можуть усвідомити вплив гендерних стереотипів на свій психологічний розвиток та спробувати змінити ці наслідки.

РОЗДІЛ 3
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ВПЛИВУ ГЕНДЕРНИХ УПЕРЕДЖЕНЬ НА АКАДЕМІЧНІ ДОСЯГНЕННЯ ДІВЧАТ

3.1 Організація та методи дослідження

Найпоширенішими психологічними проявами гендерних упереджень у дівчат є:

1. стереотипні уявлення, що дівчата гірше справляються з окремими предметами (математика, ІТ, логіка тощо);
2. нижчі очікування педагогів щодо академічного потенціалу дівчат;
3. різні вимоги та зворотний зв’язок до дівчат і хлопців;
4. внутрішня інтеріоризація цих установок самими дівчатами («це не для мене», «я не достатньо здібна»).

У зв’язку з цим метою нашого дослідження є вивчення впливу гендерних упереджень на академічні досягнення дівчат. Загальна вибірка дослідження становила 50 дівчат віком 18-19 років – студенток 1-2 курсів, які були поділені на 2 групи: до першої групи увійшло 25 студенток 1 курсу віком 18 років, до другої групи увійшло 25 студенток 2 курсу віком 19 років.

Етапи дослідження:

1 етап: підбір діагностичного матеріалу та опис методик.

2 етап: проведення тестування впливу гендерних упереджень на академічні досягнення дівчат.

3 етап: аналіз отриманих результатів, висновки про вплив гендерних упереджень на академічні досягнення дівчат.

Для дослідження впливу гендерних упереджень на академічні досягнення дівчат нами були використані методики:

1. Опитувальник О. Бондарчук (Додаток А).

Мета опитувальника О. Бондарчук – дослідження обізнаності досліджуваних по важливих аспектах гендерних знань і гендерної проблематики взагалі. Методика визначає власну компетентність з гендерної проблематики; можливі прояви гендерних стереотипів у закладі освіти.

Важливий елемент опитувальника, що він має три основні блоки питань (по 10 питань у кожному), у яких передбачено визначення обізнаності особливостей соціально-правового (питання 21-30), психологічного (питання 1-10) та соціального (питання 11-20) компонента обізнаності в гендерному питанні.

За допомогою даного опитувальника можна визначити як рівень знань за важливими аспектами гендерної проблематики взагалі, так і діяльнісну складову гендерної компетентності (вміння і навички), про що можна певною мірою судити на основі розв'язання ситуацій, запропонованих в опитувальнику (питання 19; 21; 23; 25). Опитувальник також передбачає визначення ставлення до реалізації гендерного підходу. Це, насамперед, пряме запитання про ставлення до запровадження гендерної просвіти для і завуальовані запитання, в яких є ситуація вибору правильності дій в окремих моментах діяльності, що пов'язані з гендерної проблематикою (питання 4; 10; 12; 14; 19; 20; 21; 23; 25).

При цьому про позитивне ставлення, свідчитимуть вибори на користь гендерної рівності. На основі аналізу відповідей на окремі питання опитувальника (4, 6, 8, 12, 20) можна висунути припущення про наявність традиційних гендерних стереотипів. Підставу для такого припущення дають відповіді, за якими стверджується наявність типових «жіночих» і «чоловічих» психологічних рис (питання 4), те, що біологічна стать однозначно визначає психологічну стать (питання 6), заперечується можливість для чоловіка займатися суто «жіночими справами» (питання 8), стверджується необхідність виховання дітей залежно від статі, відсутність стереотипів у навчальних програмах і підручниках (питання 20) тощо.

2. Шкала самооцінки М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES) (Додаток Б).

Шкала самооцінки (RSES) була розроблена Моррісом Розенбергом у 1965 році. Вона є однією з найвідоміших та найчастіше використовуваних методик для оцінки загального рівня самооцінки. Основна мета цієї шкали полягає в тому, щоб визначити, наскільки позитивно або негативно індивіди оцінюють себе, свої можливості та значущість. RSES використовується як у клінічних, так і у дослідницьких контекстах для визначення рівня самооцінки, оцінки психологічного благополуччя та вивчення зв’язку між самооцінкою та іншими психологічними або соціальними змінними. Шкала самооцінки Розенберга складається з 10 тверджень, які респонденти оцінюють за 4-бальною шкалою: «цілком погоджуюся», «погоджуюся», «не погоджуюся» та «цілком не погоджуюся». Питання спрямовані на виявлення загального рівня самооцінки та її окремих аспектів. Дана шкала є надійним інструментом для вимірювання самооцінки, який широко використовується у різних дослідженнях та клінічній практиці.

3. Опитувальник ШАМ (Додаток В).

Опитувальник визначає пізнавальну мотивацію, мотивацію досягнення, мотивацію саморозвитку, мотивацію самоповаги, інтроєцьовану мотивацію, екстернальну мотивацію та амотивацію.

4. Шкала загальної самоефективності Р. Шварца, М. Єрусалема (Додаток Г).

Методика є самоопитувальником, спрямований на вимір суб'єктивного відчуття особистісної ефективності в рамках авторської концепції. Методика створена Шварцером Ральфом (Schwarzer Ralf) та Маттіасом Єрусалемом (Jerusalem, Matthias). Особливості процедури: отримані результати тестування корисно співвіднести з показниками інших методик, зокрема, тестів, спрямованих на вивчення впевненості в собі, самооцінки. Слід спробувати знайти взаємозв'язок між результатами різних тестів, звернувши

увагу, які якості і риси людини можуть доповнюватися чи компенсуватися іншими.

Потрібно враховувати, що дана методика не захищена від так званих соціально-бажаних відповідей, тому в процесі профвідбору бажано використовувати також проектні методики, які не дають можливості претенденту «прикрасити» результати.

5. Дані про успішність – середній бал з навчальних предметів.

6. Математично-статистичні методи.

3.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

За даними Опитувальника О. Бондарчук нами були отримані такі результати:

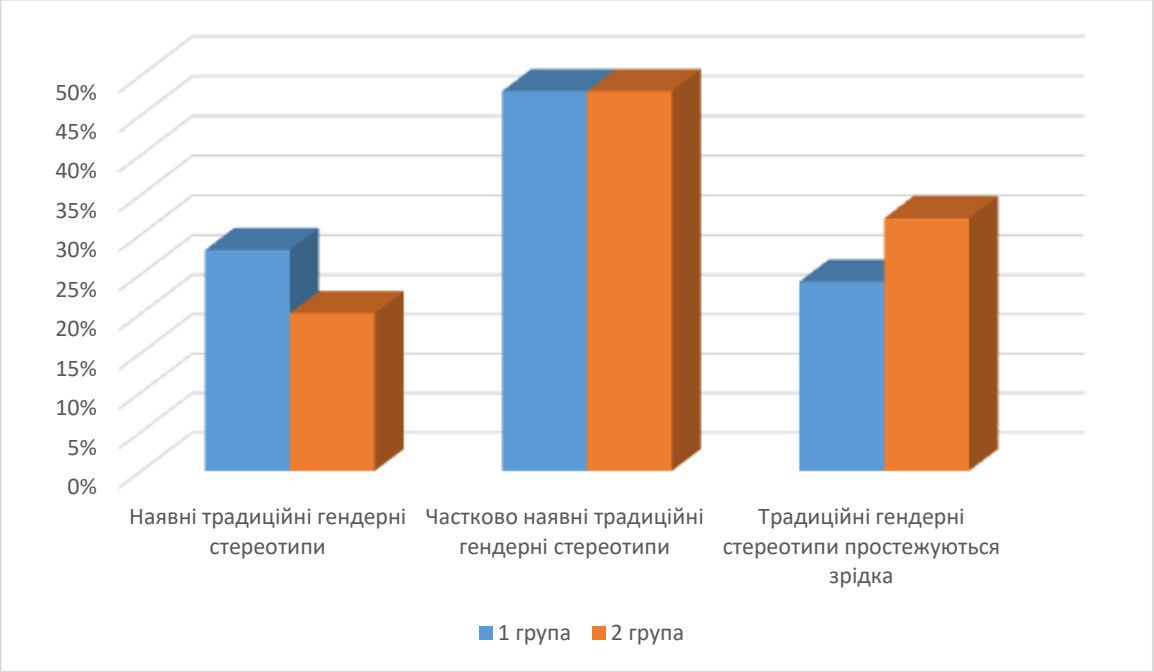


Рисунок 3.1 – Результати Опитувальника О. Бондарчук

Так, з 25 студенток 1 курсу у 7 (28%) наявні традиційні гендерні стереотипи; у 12 (48%) – частково наявні традиційні гендерні стереотипи; у 6 (24%) – традиційні гендерні стереотипи простежуються зрідка. З 25 студенток 2 курсу у 5 (20%) наявні традиційні гендерні стереотипи; у 12

(48%) – частково наявні традиційні гендерні стереотипи; у 8 (32%) – традиційні гендерні стереотипи простежуються зрідка. Отже, у студенток 1 та 2 курсу переважають частково наявні традиційні гендерні стереотипи.

Таблиця 3.1 – Результати Опитувальника О. Бондарчук

№	1 група	2 група
1	20	21
2	22	23
3	23	25
4	24	26
5	26	29
6	27	32
7	30	34
8	33	35
9	34	36
10	36	38
11	38	40
12	40	44
13	42	48
14	44	50
15	47	55
16	49	57
17	50	60
18	56	70
19	60	76
20	70	78
21	75	80
22	77	83
23	85	85
24	86	87
25	88	89

За даними Шкали самооцінки М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES) нами були отримані такі результати:

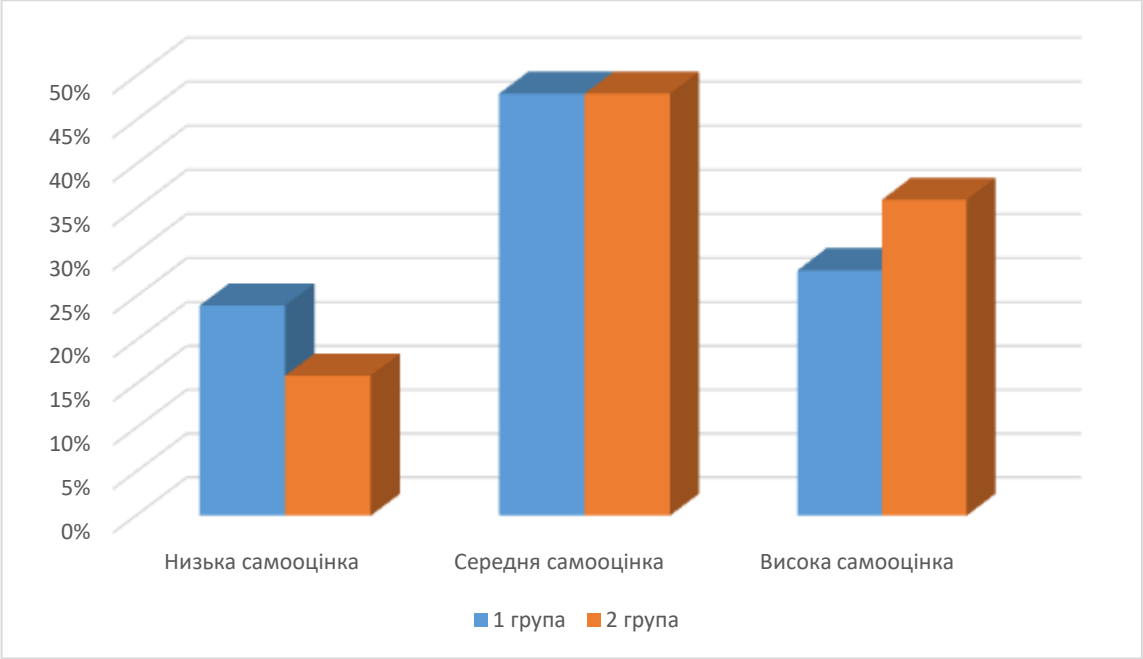


Рисунок 3.2 – Результати Шкали самооцінки М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES)

Так, з 25 студенток 1 курсу у 6 (24%) – низька самооцінка, у 12 (48%) – середня самооцінка, у 7 (28%) – висока самооцінка. З 25 студенток 2 курсу у 4 (16%) – низька самооцінка, у 12 (48%) – середня самооцінка, у 9 (36%) – висока самооцінка. Отже, у студенток 1 та 2 курсу переважає середня самооцінка.

Таблиця 3.2 – Результати Шкали самооцінки М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES)

№	1 група	2 група
1	10	14
2	12	17
3	13	19
4	14	20
5	18	22
6	20	22
7	21	23
8	21	25
9	22	25
10	23	26
11	23	27
12	24	28
13	25	28

Продовження таблиці 3.2

14	26	29
15	27	30
16	28	30
17	29	32
18	29	33
19	31	33
20	32	34
21	33	36
22	34	37
23	35	37
24	36	38
25	37	39

За даними Опитувальника ШАМ нами були отримані такі результати:

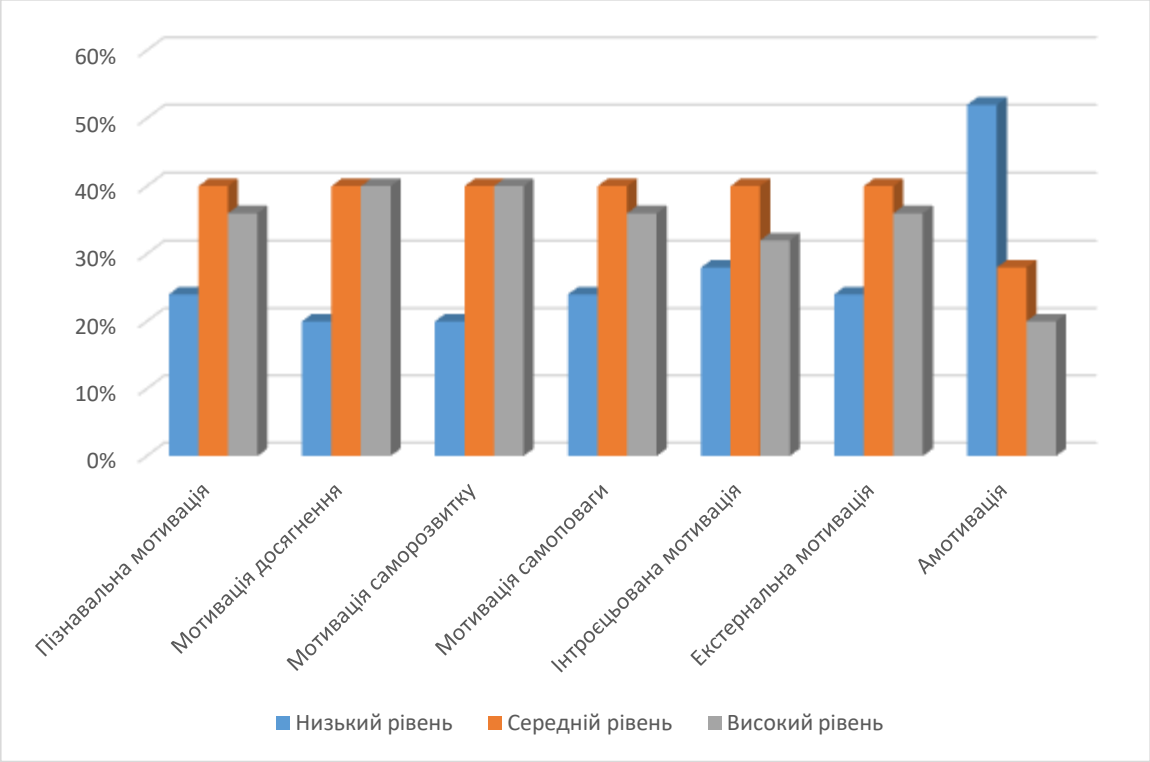


Рисунок 3.3 – Результати Опитувальника ШАМ 1 групи

Так, з 25 студенток 1 курсу у 6 (24%) – низький рівень, у 10 (40%) – середній рівень, у 9 (36%) – високий рівень пізнавальної мотивації. У 5 (20%) – низький рівень, у 10 (40%) – середній рівень, у 10 (40%) – високий рівень мотивації досягнення. У 5 (20%) – низький рівень, у 10 (40%) – середній рівень, у 10 (40%) – високий рівень мотивації саморозвитку. У 6 (24%) –

низький рівень, у 10 (40%) – середній рівень, у 9 (36%) – високий рівень мотивації самоповаги. У 7 (28%) – низький рівень, у 10 (40%) – середній рівень, у 8 (32%) – високий рівень інтроєцьованої мотивації. У 6 (24%) – низький рівень, у 10 (40%) – середній рівень, у 9 (36%) – високий рівень екстернальної мотивації. У 13 (52%) – низький рівень, у 7 (28%) – середній рівень, у 5 (20%) – високий рівень амотивації. Отже, у студенток 1 курсу переважають середній рівень пізнавальної мотивації, середній та високий рівень мотивації досягнення, середній та високий рівень мотивації саморозвитку, середній рівень мотивації самоповаги, середній рівень інтроєцьованої мотивації, середній рівень екстернальної мотивації, низький рівень амотивації.

Таблиця 3.3 – Результати Опитувальника ШАМ 1 групи

№	ПМ	ПД	МС	МС	ІМ	ЕМ	А
1	42	43	45	38	36	33	131
2	44	47	48	40	37	38	126
3	46	49	50	43	39	40	121
4	50	52	52	47	42	43	118
5	53	54	53	51	48	49	115
6	55	58	57	54	50	55	110
7	57	60	58	60	53	58	103
8	58	63	66	63	60	62	97
9	60	66	70	67	62	65	95
10	67	67	75	69	72	71	84
11	78	78	80	77	78	73	75
12	84	85	85	78	84	75	67
13	90	90	92	85	88	88	53
14	94	92	97	92	95	90	52
15	98	105	111	95	100	93	50
16	107	118	117	106	104	105	49
17	115	120	120	116	109	118	48
18	117	121	123	117	117	120	46
19	122	123	124	120	120	124	45
20	124	125	126	123	122	128	44
21	127	128	128	125	125	129	43
22	129	130	129	127	127	130	42
23	132	133	131	129	130	133	40
24	135	135	134	135	135	134	38
25	138	137	136	139	137	136	37

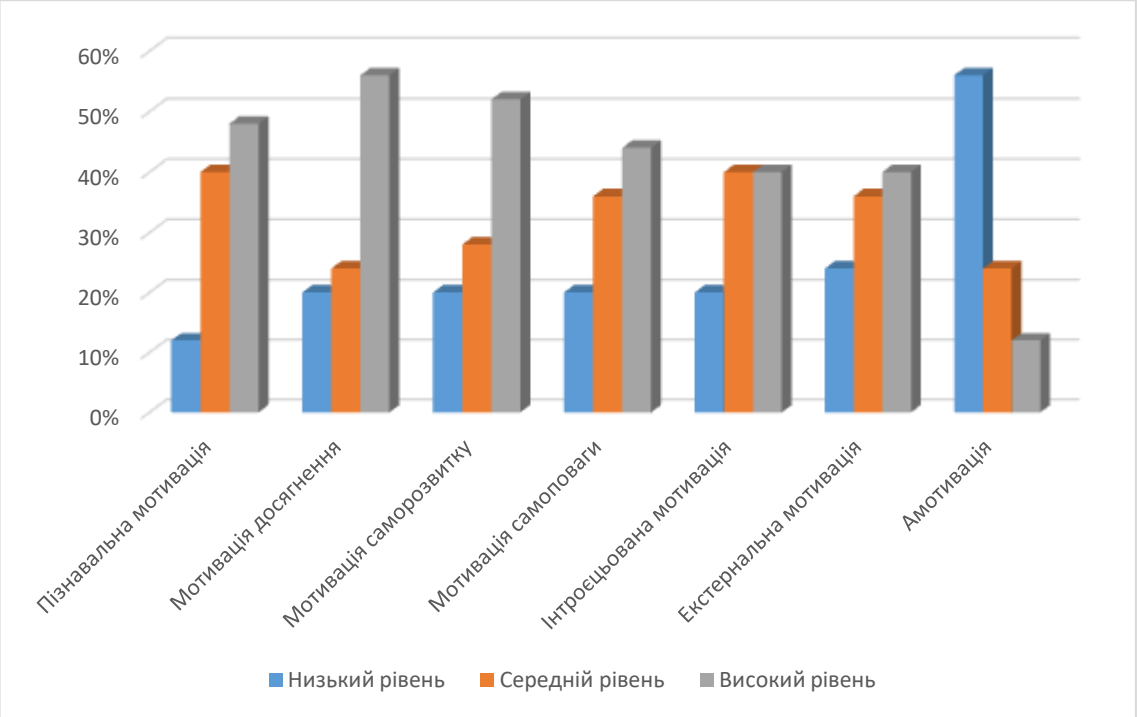


Рисунок 3.4 – Результати Опитувальника ШАМ 2 групи

З 25 студенток 2 курсу у 3 (12%) – низький рівень, у 10 (40%) – середній рівень, у 12 (48%) – високий рівень пізнавальної мотивації. У 5 (20%) – низький рівень, у 6 (24%) – середній рівень, у 14 (56%) – високий рівень мотивації досягнення. У 5 (20%) – низький рівень, у 7 (28%) – середній рівень, у 13 (52%) – високий рівень мотивації саморозвитку. У 5 (20%) – низький рівень, у 9 (36%) – середній рівень, у 11 (44%) – високий рівень мотивації самоповаги. У 5 (20%) – низький рівень, у 10 (40%) – середній рівень, у 10 (40%) – високий рівень інтроєцьованої мотивації. У 6 (24%) – низький рівень, у 9 (36%) – середній рівень, у 10 (40%) – високий рівень екстернальної мотивації. У 16 (56%) – низький рівень, у 6 (24%) – середній рівень, у 3 (12%) – високий рівень амотивації. Отже, у студенток 2 курсу переважають високий рівень пізнавальної мотивації, високий рівень мотивації досягнення, високий рівень мотивації саморозвитку, високий рівень мотивації самоповаги, середній та високий рівень інтроєцьованої мотивації, високий рівень екстернальної мотивації, низький рівень амотивації.

Таблиця 3.4 – Результати Опитувальника ШАМ 2 групи

№	ПМ	ПД	МС	МС	ІМ	ЕМ	А
1	48	46	47	49	46	40	130
2	50	48	49	52	48	47	127
3	55	51	50	50	50	48	118
4	57	53	51	52	52	50	109
5	58	54	53	54	55	53	105
6	59	60	60	66	60	55	100
7	68	75	65	70	66	62	94
8	77	85	70	73	72	70	83
9	80	90	75	80	75	75	76
10	92	100	88	85	77	76	55
11	106	108	95	90	80	81	54
12	110	114	105	96	83	87	53
13	112	118	116	102	90	93	52
14	115	120	118	107	96	103	50
15	118	123	120	115	104	107	49
16	122	127	123	117	116	117	48
17	125	129	124	120	120	119	47
18	127	130	126	123	122	121	46
19	130	132	127	124	124	123	46
20	132	133	128	125	126	125	45
21	134	134	130	130	128	128	43
22	135	137	133	132	130	130	40
23	137	137	135	134	133	133	38
24	138	139	137	136	135	135	37
25	140	140	140	140	138	137	36

За даними Шкала загальної самоефективності Р. Шварца, М. Єрусалема нами були отримані такі результати:

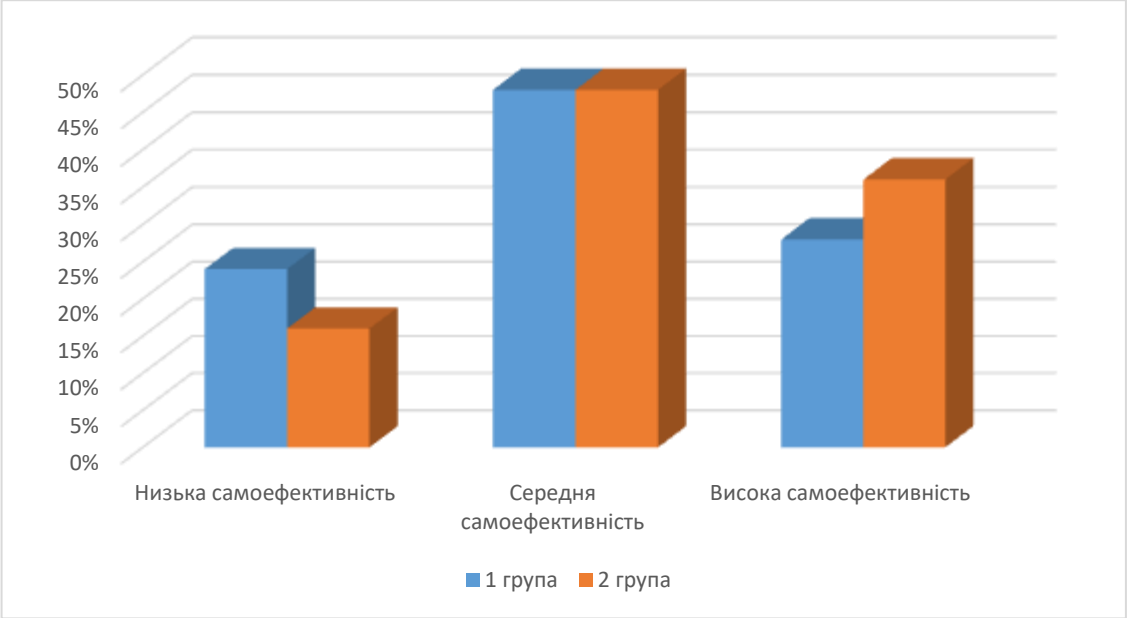


Рисунок 3.5 – Результати Шкали загальної самоефективності Р. Шварца, М. Єрусалема

Так, з 25 студенток 1 курсу у 6 (24%) – низька самоефективність, у 12 (48%) – середня самоефективність, у 7 (28%) – висока самоефективність. З 25 студенток 2 курсу у 4 (16%) – низька самоефективність, у 12 (48%) – середня самоефективність, у 9 (36%) – висока самоефективність. Отже, у студенток 1 та 2 курсу переважає середня самоефективність.

Таблиця 3.5 – Результати Шкали загальної самоефективності Р. Шварца, М. Єрусалема

№	1 група	2 група
1	13	18
2	14	21
3	14	24
4	18	26
5	21	27
6	26	28
7	28	28
8	28	29
9	29	29
10	29	30
11	29	31
12	30	32
13	30	32

Продовження таблиці 3.5

14	32	33
15	33	33
16	33	34
17	34	36
18	34	36
19	36	37
20	37	37
21	37	38
22	37	39
23	38	39
24	38	40
25	38	40

Аналізуючи дані про успішність – середній бал з навчальних предметів, нами були отримані такі результати:

Таблиця 3.6 – Дані про успішність

№	1 група	2 група
1	70,2	72,1
2	72,2	74,3
3	72,3	75,5
4	74,4	77,6
5	76,7	77,7
6	76,7	78,2
7	77,3	79,2
8	77,6	79,5
9	78,4	80,5
10	78,6	81,6
11	79,8	82,4
12	80,2	83,5
13	81,2	84,0
14	83,4	84,7
15	84,7	85,5
16	85,9	87,8
17	87,0	88,0
18	85,6	89,2
19	86,8	90,3
20	88,5	91,6
21	89,5	92,4
22	92,7	94,5
23	93,5	95,5

Продовження таблиці 3.6

24	94,6	95,7
25	95,8	95,9

Для кореляційного аналізу був застосований коефіцієнт кореляції Спірмена:

Таблиця 3.7 – Аналіз кореляції Спірмена

Показники	**Гендерні упередження**	
	1 група	**2 група**
Самооцінка	-0,948	-0,969
Пізнавальна мотивація	-0,955	-0,934
Мотивація досягнення	-0,943	-0,906
Мотивація саморозвитку	-0,938	-0,930
Мотивація самоповаги	-0,957	-0,961
Інтроєцьована мотивація	-0,953	-0,979
Екстернальна мотивація	-0,952	-0,970
Амотивація	0,872	0,854
Самоефективність	-0,861	-0,948
Середній бал з навчальних предметів	-0,976	-0,988

При визначенні зв’язку між гендерними упередженнями та самооцінкою коефіцієнт кореляції у першої групи склав -0,948, у другої групи – -0,969 (зворотний сильний зв’язок), тобто, чим більші гендерні упередження, тим менша самооцінка.

При визначенні зв’язку між гендерними упередженнями та пізнавальною мотивацією коефіцієнт кореляції у першої групи склав -0,955, у другої групи – -0,934 (зворотний сильний зв’язок), тобто, чим більші гендерні упередження, тим менша пізнавальна мотивація.

При визначенні зв’язку між гендерними упередженнями та мотивацією досягнення коефіцієнт кореляції у першої групи склав -0,943, у другої групи

– -0,906 (зворотний сильний зв’язок), тобто, чим більші гендерні упередження, тим менша мотивація досягнення.

При визначенні зв’язку між гендерними упередженнями та мотивацією саморозвитку коефіцієнт кореляції у першої групи склав -0,938, у другої групи – -0,930 (зворотний сильний зв’язок), тобто, чим більші гендерні упередження, тим менша мотивація саморозвитку.

При визначенні зв’язку між гендерними упередженнями та мотивацією самоповаги коефіцієнт кореляції у першої групи склав -0,957, у другої групи – -0,961 (зворотний сильний зв’язок), тобто, чим більші гендерні упередження, тим менша мотивація самоповаги.

При визначенні зв’язку між гендерними упередженнями та інтроєцьованою мотивацією коефіцієнт кореляції у першої групи склав -,953, у другої групи – -0,979 (зворотний сильний зв’язок), тобто, чим більші гендерні упередження, тим менша інтроєцьована мотивація.

При визначенні зв’язку між гендерними упередженнями та екстернальною мотивацією коефіцієнт кореляції у першої групи склав -0,952, у другої групи – -0,970 (зворотний сильний зв’язок), тобто, чим більші гендерні упередження, тим менша екстернальна мотивація.

При визначенні зв’язку між гендерними упередженнями та амотивацією коефіцієнт кореляції у першої групи склав 0,872, у другої групи – 0,854 (прямий сильний зв’язок), тобто, чим більші гендерні упередження, тим більша амотивація.

При визначенні зв’язку між гендерними упередженнями та самоефективністю коефіцієнт кореляції у першої групи склав -0,861, у другої групи – -0,948 (зворотний сильний зв’язок), тобто, чим більші гендерні упередження, тим менша самоефективність.

При визначенні зв’язку між гендерними упередженнями та середнім балом з навчальних предметів коефіцієнт кореляції у першої групи склав -0,976, у другої групи – -0,988 (зворотний сильний зв’язок), тобто, чим більші гендерні упередження, тим менший середній бал з навчальних предметів.

Отже, гендерні упередження в освітньому середовищі негативно впливають на академічні досягнення дівчат через зниження навчальної мотивації, академічної самооцінки та навчальної самоефективності. Гіпотезу дослідження підтверджено.

3.3 Практичні рекомендації щодо подолання гендерних упереджень в освітньому процесі

Формування гендерної компетентності – це цілеспрямована діяльність, у результаті якої людина демонструє компетентність у ситуаціях із вираженою гендерною складовою. Іншими словами – це набуття та освоєння гендерних знань, умінь та способів гендерно-коректної поведінки. Виділені складові гендерної компетентності (сформульовані як знання та вміння) можуть допомогти у формулюванні кінцевих цілей навчання у процесі гендерної освіти.

У процесі формування та розвитку гендерної компетентності особистості можна виділити три основні етапи діяльності:

– формування системи гендерних знань;
– формування умінь аналізу явищ та ситуацій гендерної нерівності;
– відпрацювання навичок гендерно-компетентної поведінки.

Перший етап – формування системи гендерних знань – включає освоєння базових ідей гендерної теорії. До базових ідей гендерного підходу належать такі:

1) чоловіки та жінки як представники соціальних груп швидше схожі, ніж різні. Це стосується і переважної кількості психологічних характеристик чоловіків і жінок, і особистісних особливостей, необхідні виконання різних соціальних ролей. Отже, немає підстав жорсткої диференціації чоловічих і жіночих ролей; соціальні ролі чоловіків та жінок взаємозамінні та схожі. Існуюча в суспільстві гендерна диференціація і поляризація не є біологічно зумовленою, а соціально сконструйованою;

2) соціальні статуси та позиції чоловіків і жінок у публічних та приватних сферах життєдіяльності не повинні вибудовуватися за принципом ієрархічності. Іншими словами, ні в суспільному устрої, ні на рівні груп та особистостей немає переконливих підстав для того, щоб чоловіки чи жінки займали домінуючі позиції у суспільному чи приватному житті. У рамках гендерного підходу стверджується, що жодна стать не має права домінувати над іншою, відносини між представниками різних статей повинні вибудовуватися на основі рівності прав та можливостей.

Партнерська модель відносин між чоловіками та жінками, гендерними групами має стати основною, а егалітарні уявлення, що відображають рівність статей (тобто відсутність ієрархічності статусної диференціації ролей чоловіків та жінок), повинні розділятися переважною більшістю членів суспільства;

3) біологічні особливості кожної статі не можуть бути підставою та виправданням ситуацій гендерної нерівності. Недетермінованість соціальних ролей біологічною статтю їхнього носія показує, що людина виконує ту чи іншу роль не тому, що виконання цієї ролі задано її анатомією, а тому, що цьому сприяють соціально сформовані схильності, бажання, мотиви особистості, а також життєві обставини.

Другий етап – формування умінь аналізу явищ і ситуацій гендерної нерівності – включає:

1) оволодіння вміннями аналізу явищ та ситуацій гендерної нерівності у навколишньому житті. Людина, зацікавлена у розвитку своєї гендерної компетентності, має навчитися помічати ситуації прояви різних форм упереджень у поведінці інших людей. Більш явні форми прояви упереджень нескладно помітити, вміти відзначати прояви більш прихованих форм набагато складніше. Для тренування цих умінь використовуються завдання, пов'язані з аналізом ситуацій гендерної нерівності у сфері міжособистісних відносин та у різних соціальних інститутах (організаціях, ЗМІ, у сфері освіти);

2) оволодіння вміннями аналізу власних упереджень, аналіз своєї поведінки, у якому проявляються гендерні упередження. Це процес усвідомлення ситуацій, у яких кожна людина була об'єктом чи суб'єктом демонстрації гендерних упереджень. Головне завдання цього етапу – навчитися помічати прояви сексизму та неосексизму у своїй поведінці.

Третій етап – відпрацювання навичок гендерно-компетентної поведінки. Основне завдання даного етапу – навчитися не виявляти гендерні упередження у поведінці (у сфері міжособистісних контактів та у процесі діяльності), на рівні прийняття рішень.

Для подолання гендерних упереджень в освітньому процесі потрібні:

1. дослідження психологічних проблем респондентів та надання допомоги у їх вирішенні;
2. сприяння процесу особистісного розвитку та професійного становлення;
3. розвиток самосвідомості для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх та поведінкових змін;
4. дати можливість отримати досвід навчання в атмосфері довіри, розуміння, навчитися усвідомлювати та позначати свої особисті межі та поважати межі іншої людини [9].

Важливе значення має самовдосконалення особистості, під час якого вирішуються такі завдання:

1. розвиток здатності пізнання себе та інших людей, підвищення рівня прийняття себе;
2. підвищення уявлень про власну значущість, цінність, формування позитивної гендерної Я-концепції;
3. введення уявлення про гендерні відносини у суспільстві та поняття «гендер, гендерні стереотипи, гендерні проблеми, гендерний підхід» до понятійного апарату;
4. систематизація знань з гендерної проблематики;

5. вміння аналізувати гендерні проблеми та застосовувати знання у практиці.

Корекційна робота має включати міні-лекції, бесіди, групову дискусію, рольові ігри, аналіз гендерних ситуацій, проектне малювання, психогімнастику, музикотерапію, релаксаційні методи, завдання на самопізнання [9].

Освітні установи відіграють важливу роль у забезпеченні рівності між чоловіками та жінками. Забезпечити рівні можливості для навчання та розвитку, створити середовище навчання, вільне від гендерних упереджень, та впровадити навчальну програму, яка відображає внесок жінок у науку, мистецтво, літературу та інші галузі навчання.

Крім того, освітні установи можуть активно заохочувати дівчаток та жінок вивчати предмети STEM (наука, технологія, інженерія та математика), які традиційно вважаються «чоловічими» предметами.

Також внесок у розширення прав жінок та рівності між чоловіками і жінками за допомогою навчання дорослих:

1. Шляхом визнання та усунення таких проблем, як продовжується маргіналізація та позбавлення доступу та рівних можливостей для отримання якісної освіти, з чим дівчата і жінки, як і раніше, стикаються на всіх рівнях;

2. Шляхом забезпечення всім жінкам та чоловікам необхідної освіти для задоволення їхніх основоположних потреб та здійснення їх прав людини;

3. За допомогою привернення уваги дівчат та юнаків, жінок і чоловіків до проявів нерівності між чоловіками та жінками та до необхідності зміни таких нерівноправних відносин;

4. За рахунок усунення проявів нерівності доступу чоловіків і жінок до всіх областей та ступеней освіти;

5. Шляхом забезпечення того, щоб політика та практична діяльність відповідали принципу рівної представленості чоловіків та жінок, особливо на рівні управління та прийняття рішень у рамках програм освіти;

6. За допомогою боротьби з насильством на сімейному та сексуальному ґрунті завдяки забезпеченню освіти для чоловіків та подання інформації та консультацій з метою підвищення здатності жінок захищатись від такого насильства;

7. За допомогою усунення бар'єрів у плані доступу до формальної та неформальної освіти для вагітних неповнолітніх дівчат та молодих матерів;

8. Шляхом сприяння розвитку педагогіки на кшталт суспільної причетності та рівності статей, пройнятої повагою до повсякденного життєвого досвіду жінок і визнає результати як у пізнавальній, так і в емоційній сфері;

9. За рахунок прищеплення чоловікам та жінкам уміння розпізнати серйозні та негативні наслідки глобалізації та політики структурного коригування у всіх частинах світу, особливо щодо жінок;

10. За допомогою прийняття адекватних законодавчих, фінансових та економічних заходів, а також проведення соціальної політики для забезпечення успішної участі жінок в освіті дорослих завдяки усуненню існуючих перешкод та створення сприятливих умов для навчання;

11. За допомогою такого виховання жінок і чоловіків, яке спонукало б їх спільно нести тягар численних турбот та обов'язків;

12. Шляхом заохочення жінок до самоорганізації для сприяння розвитку їхньої колективної самобутності та до створення жіночих організацій з метою здійснення змін;

13. Шляхом сприяння розширенню участі жінок у процесах прийняття рішень та у формальних структурах [9].

Досягнення гендерної рівності в освіті є не лише питанням соціальної справедливості, а й ключем до розвитку більш інноваційного та процвітаючого суспільства. Освіта відіграє центральну роль у розширенні можливостей для всіх, незалежно від статі, і має основне значення для побудови світу, в якому жінки та чоловіки можуть однаково сприяти розвитку у всіх сферах життя.

Через усвідомлення, боротьбу зі стереотипами, підтримку дівчат у STEAM-областях, а також забезпечення інклюзивності та доступності освіти можна створити світ, де кожна людина, незалежно від своєї статі, має рівні можливості та права на здобуття якісної освіти.

Для досягнення рівності в освіті та у професійній сфері важливий також розвиток громадських ініціатив. Сюди входять кампанії щодо підвищення поінформованості про важливість гендерної рівності, підтримку жінок, які прагнуть обійняти керівні посади, та боротьбу з дискримінацією на робочому місці.

Громадські організації можуть підтримувати жінок через програми розвитку кар'єри, надаючи їм гранти та стипендії для навчання в областях, де жінки історично були недостатньо представлені, та просування кар'єрними сходами. Проводити дослідження для виявлення та усунення гендерних бар'єрів. Продовження вирішення проблеми гендерного дисбалансу у сфері освіти та кар'єри вимагатиме спільних зусиль урядів, освітніх установ та суспільства загалом.

ВИСНОВКИ

1. Проаналізовано наукові підходи до проблеми гендерних упереджень у вітчизняних і зарубіжних психологічних дослідженнях. Гендерні упередження – це стійкі когнітивні установки та стереотипні уявлення щодо здібностей, ролей і потенціалу осіб різної статі, які впливають на сприйняття, оцінювання та поведінку в освітньому процесі. Тобто, вони являють собою психологічні установки, вони можуть бути неусвідомленими, а також впливають на оцінку та очікування

2. Розкрито психологічну сутність академічних досягнень та чинників їх формування. Успішність навчальної діяльності – це певна активність, спрямована на зміну зовнішньої ситуації або ставлення особистості до поточної ситуації за відсутності чіткого прогнозування результату цієї діяльності. Після завершення цієї діяльності спостерігається підвищення академічних досягнень та створення індивідуальної результативності.

3. Охарактеризовано види й прояви гендерних упереджень в освітньому середовищі. Серед проявів гендерних упереджень в освіті можна виділити такі: різна частота заохочення; інше пояснення помилок; різний рівень складності завдань; знецінення успіхів дівчат; зниження впевненості у власних інтелектуальних здібностях. Гендерні упередження в освітньому середовищі мають багаторівневий характер і реалізуються через когнітивні, емоційні та поведінкові механізми, що зумовлює їхній потенційний вплив на академічні досягнення дівчат. Зокрема найпоширенішими психологічними проявами гендерних упереджень у дівчат є: стереотипні уявлення, що дівчата гірше справляються з окремими предметами; нижчі очікування педагогів щодо академічного потенціалу дівчат 3. різні вимоги та зворотний зв’язок до дівчат і хлопців; внутрішня інтеріоризація цих установок самими дівчатами.

4. Дібрано та обґрунтувано психодіагностичний інструментарій дослідження. Загальна вибірка дослідження становила 50 дівчат віком 18-19 років – студенток 1-2 курсів, які були поділені на 2 групи: до першої групи увійшло 25 студенток 1 курсу віком 18 років, до другої групи увійшло 25 студенток 2 курсу віком 19 років. Для дослідження впливу гендерних упереджень на академічні досягнення дівчат нами були використані методики: Опитувальник О. Бондарчук, Шкала самооцінки М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES), Опитувальник ШАМ, Шкала загальної самоефективності Р. Шварца, М. Єрусалема, а також математично-статистичні методи, а також проаналізовано дані про успішність – середній бал з навчальних предметів.

5. Емпірично досліджено взаємозв'язок між гендерними упередженнями та академічними досягненнями дівчат. Встановлено, що чим більші гендерні упередження, тим менша самооцінка, пізнавальна мотивація, мотивація досягнення, мотивація саморозвитку, мотивація самоповаги, інтроєцьована мотивація, екстернальна мотивація, самоефективність, середній бал з навчальних предметів та більша амотивація. Отже, гендерні упередження в освітньому середовищі негативно впливають на академічні досягнення дівчат через зниження навчальної мотивації, академічної самооцінки та навчальної самоефективності. Гіпотезу дослідження підтверджено.

6. Проаналізованота інтерпретовано результати дослідження. Встановлено, що у студенток 1 та 2 курсу переважають частково наявні традиційні гендерні стереотипи, середня самооцінка та середня самоефективність. У студенток 1 курсу переважають середній рівень пізнавальної мотивації, середній та високий рівень мотивації досягнення, середній та високий рівень мотивації саморозвитку, середній рівень мотивації самоповаги, середній рівень інтроєцьованої мотивації, середній рівень екстернальної мотивації, низький рівень амотивації. У студенток 2 курсу переважають високий рівень пізнавальної мотивації, високий рівень

мотивації досягнення, високий рівень мотивації саморозвитку, високий рівень мотивації самоповаги, середній та високий рівень інтроєцьованої мотивації, високий рівень екстернальної мотивації, низький рівень амотивації.

7. Розроблено практичні рекомендації щодо зменшення впливу гендерних упереджень в освіті. У процесі формування та розвитку гендерної компетентності особистості можна виділити три основні етапи діяльності: формування системи гендерних знань; формування умінь аналізу явищ та ситуацій гендерної нерівності; відпрацювання навичок гендерно-компетентної поведінки. Для подолання гендерних упереджень в освітньому процесі потрібні: дослідження психологічних проблем респондентів та надання допомоги у їх вирішенні; сприяння процесу особистісного розвитку та професійного становлення; розвиток самосвідомості для корекції або попередження емоційних порушень на основі внутрішніх та поведінкових змін; дати можливість отримати досвід навчання в атмосфері довіри, розуміння, навчитися усвідомлювати та позначати свої особисті межі та поважати межі іншої людини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гендерні стереотипи та ставлення громадськості до гендерних проблем в українському суспільстві: колективна монографія / ред. Ю. Саєнко. Київ : ВАІТЕ, 2007. 144 с.

2. Голованова Т. П. Педагогіка та психологія гендера: навч.-метод. посіб. для студентів освітнього рівня «бакалавр» напряму підготовки «Соціальна педагогіка» денної та заочної форм навчання. Запоріжжя : ЗНУ, 2015. 110 с.

3. Дубиніна М. І. Гендерні особливості професійної самореалізації жінок. *Теорія і практика сучасної психології*. 2018. № 3. С. 24–27.

4. Коханова О. П., Бурячок Є. Р. Вплив гендерних стереотипів на самореалізацію жінок. *Modern research in world science*. 2023. С. 859–865.

5. Красілова Ю., Ільчук А. Вплив гендерних стереотипів на вибір майбутньої професії. *Партнерство роботодавця та закладу вищої освіти: підготовка конкурентоспроможного фахівця у галузі соціальної роботи* : збірник тез, м. Київ, 28 жовтня 2020 р. Київ, 2020. С. 28–32.

6. Красілова Ю.М., Ільчук А.М. особливості впливу гендерних стереотипів на вибір майбутньої професії студентів. *Габітус*. 2024. Вип. 58. С. 155-161.

7. Крещук К.Ю. Теоретичний аналіз зарубіжної літератури з проблеми стереотипів. *Проблеми екстремальної та кризової психології*. 2014. Вип. 16. С. 157–165.

8. Основи теорії гендеру : навчальний посібник. Київ : К.І.С., 2004. 536 с.

9. Плетка О. Т. Гендерна чутливість в освіті: управлінський аспект : методичні рекомендації для керівників закладів освіти. Київ : Талком, 2023. 27 с.

10. Психологічна енциклопедія / автор-упорядник О. М. Степанов. Київ : «Академвидав», 2006. 424 с.

11. Словник гендерних термінів / Укладач З. В. Шевченко. Черкаси : видавець Чабаненко Ю., 2016. 336 с.

12. Ткалич М. Г. Гендерна психологія. Київ : Академвидав, 2021. 248 с.

13. Barriga C. A., Rodríguez C., Ferreira R. A., Cárdenas-Mancilla M. H. Formation of teacher expectations: Previous student performance and teacher characteristics as explanatory factors. *Revista Espanola de Pedagogia*. 2024. Vol. 82(288). P. 359–375.

14. Becker J. C., Wright S. C. Yet another dark side of chivalry: Benevolent sexism undermines and hostile sexism motivates collective action for social change. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2011. Vol. 101, P. 62–77.

15. Bian L., Leslie S.-J., Cimpian A. Gender stereotypes about intellectual ability emerge early and influence children's interests. *Science*. 2017. 355:389–391, 01.

16. Bohren J. A., Haggag K., Imas A., Pope D. G. Inaccurate statistical discrimination: An identification problem. Working Paper 25935, *National Bureau of Economic Research*, June 2019. URL: http://www.nber.org/papers/w25935

17. Bushra F. T. Pygmalion Effect in Tertiary Classrooms: Investigating the Relationship between Teachers' Expectations and Students' English Language Performance in Tertiary Level. 2024.

18. Buss D. M. The evolution of desire. In T. K. Shackelford & V. A. Weekes-Shackelford (Eds.). *Encyclopedia of evolutionary psychological science. Cham*, SZ: Springer. 2016.

19. Cadinu M., & Galdi. Gender differences in implicit gender self-categorization lead to stronger gender self-stereotyping by women than by men. *European Journal of Social Psychology*. 2012. № 42, P. 546–551.

20. Çelik N. M. Investigation of Motivations of Teachers for Participation in Physical Activities. *International Education Studies*. 2020. № 13(10), 157 p.

21. Connell R. W. Theorising gender. *Sociology*, Vol. 19(2). P. 260–272, 1985.

22. Corneille O., Hütter M. Implicit? what do you mean? a comprehensive review of the delusive implicitness construct in attitude research. *Personality and Social Psychology Review*. Vol. 24. 2020. P. 212–232.

23. Cuddy, A. J. C., Fiske, S. T., & Glick, P. The BIAS map: Behaviors from intergroup affect and stereotypes. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2007. Vol. 92. P. 631–648.

24. Dresel M., Schober B., and Ziegler A. Golem und "Pygmalion. Scheitert die Chancengleichheit von Mädchen im mathematisch-naturwissenschaftlich technischen Bereich am geschlechtsstereotypen Denken der Eltern?," in *Erwartungen in Himmelblau und Rosarot. Effekte, Determinanten und Konsequenzen von Geschlechterdifferenzen in der Schule, eds P. H. Ludwig and H. Ludwig* (Weinheim : Juventa). 2007. P. 61–81.

25. Eagly A. H., Wood W., Diekman A. B. Social role theory of sex differences and similarities: A current appraisal. In T. Eckes & H. M. Trautner (Eds.), *The developmental social psychology of gender*. Mahwah, NJ : Erlbaum, 2000. P. 123–174.

26. Eaton A., Saunders J., Jacobson R., West K. How gender and race stereotypes impact the advancement of scholars in stem: Professors' biased evaluations of physics and biology post-doctoral candidates. *Sex Roles*, Vol. 82, 02 2020.

27. Eccles J. S., and Wang, M. T. What motivates females and males to pursue careers in mathematics and science? *Int. J. Behav. Dev*. 2016. Vol. 40, P. 100–106.

28. Eckes T. Paternalistic and envious gender stereotypes: Testing predictions from the stereotype content model. *Sex Roles*. 2002. Vol. 47. P. 99–114.

29. Ellemers N., Rink F., Derks B., Ryan M. Women in high places: When and why promoting women into top positions can harm them individually or as a group (and how to prevent this). *Research in Organizational Behavior*. 2012. Vol. 32. P. 163–187.

30. Etaugh C. Psychology of gender: History and development of the field. In N. Naples, R. C. Hoogland, M. Wickramasinghe, & W. C. A. Wong (Eds.), *The Wiley Blackwell encyclopedia of gender and sexuality studies*. 2016. (pp. 1–12). Hoboken, (NJ): John Wiley & Sons.

31. Fiske S. T., & Stevens, L. E. What's so special about sex? Gender stereotyping and discrimination. In S. Oskamp & M. Costanzo (Eds.), *Gender issues in contemporary society*. 1993. Newbury Park, CA: SAGE. P. 173–196.

32. Fiske, S. T., Cuddy, A. J. C., Glick, P., & Xu, J. A model of (often mixed) stereotype content: Competence and warmth respectively follow from perceived status and competition. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2002. Vol. 82. P. 878–902.

33. G. Becker. The Economics of Discrimination. University of Chicago Press, 2 edition, 1971. URL : https://surl.li/krtham

34. Gender Competitiveness and Career Choices. Gender Action Portal. 2021. URL : https://gap.hks.harvard.edu/gendercompetitiveness-and-career-choices

35. Glick P., Fiske S. T. An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications of gender inequality. *American Psychologist*. 2001. Vol. 56, P. 109–118.

36. Glick P., Lameiras M., Fiske S. T., Eckes T., Masser B., Volpato C.,Wells R. Bad but bold: Ambivalent attitudes toward men predict gender inequality in 16 nations. *Journal of Personality and Social Psychology*. 2004. Vol. 86(5), P. 713–728.

37. H. Li. Gender stereotyping and "Cultural Trap". *CNKI.* 2014. P. 78-83. URL : https://kns.cnki.net/kcms/detail/11.2876.c.2014040 3.0959.005.html

38. Haines E. L., Deaux K., Lofaro N. The times they are a-changing . . . or are they not? A comparison of gender stereotypes, 1983–2014. *Psychology of Women Quarterly*. 2016. Vol. 40(3). P. 1–11.

39. Heilman M. Gender stereotypes and workplace bias. Research in Organizational Behavior, Vol. 32: P. 113-135, 2012..

40. Hornstra, L., Stroet, K., Rubie-Davies, C., & Flint, ATeacher Expectations and Self Determination Theory: Considering Convergence and Divergence of Theories. In *Educational Psychology Review*. Vol. 35, Issue 3. Springer. 2023.

41. Jabbarov R., Mustafayev M., Kazimova-Valiyeva Y..Factor affecting students' professional Identity. *Science and education*. 2018. DOI : 10.24195/2414-4665-2018-1-5

42. Jabbarov R. Psychological issues of formation of socio-cultural values in students. *Apuntes Universitarios*. 2021. Vol. 11(3), julio-setiembre. DOI : https://doi.org/10.-17162/au.v11i3.695

43. Jabbarov R. Researching of dependence between the self-realization and academic achievement of the students from different professional occupations. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*. 2018. Vol. 5(3), P. 15–32.

44. Jabbarov R., Mustafayev, M.Valiyeva,Y.,Babayeva,T.,Abbasova, A. Estudio de la relación entre inteligencia emocional y agresividad en estudiantes. *Apuntes Universitarios*. 2023. Vol. 13(2). URL : https://doi. org/10.17162/au.v13i2.1440

45. Jurik V., Gröschner, A., and Seidel, T. How student characteristics affect girls' and boys' verbal engagement in physics instruction. *Learn. Instr*. 2013. Vol. 23, P. 33–42. DOI : 10.1016/j.learninstruc.2012.09.002

46. Korteling J. E., Brouwer A.-M., Toet A. A neural network framework for cognitive bias. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 9:1561, 06.

47. Lazarides, R., and Ittel, A. "Unterrichtsmerkmale, mathematisches Fähigkeitsselbstkonzept und individuelles Unterrichtsinteresse" in *Differenzierung*

im Mathematisch-Naturwissenschaftlichen Unterricht, eds R. Lazarides and A. Ittel. (Bad Heilbrunn: Klinkhardt). 2012. P. 167–186.

48. Liberman Z., Woodward A., Kinzler K. The origins of social categorization. *Trends in Cognitive Sciences*. 2017. Vol. 21, 05.

49. Ludwig P. H. "Schulische Erfolgserwartungen und Begabungsselbstbilder bei Mädchen– Strategien ihrer Veränderung," in *Handbuch Mädchen Pädagogik*, eds M. Matzner and I. Wyrobnik (Weinheim: Beltz). 2010. P. 145–158.

50. Mandouit, L., & Hattie, J. Revisiting "The Power of Feedback" from the perspective of the Learning and Instruction. 2023. Vol. 84, 101718.

51. Marsh, H. W., and Scalas, L. F. "Self-concept in learning: reciprocal effects model between academic self-concept and academic achievement," in *Social and Emotional Aspects of Learning*, ed S. Järvela (Amsterdam: Elsevier). 2011. P. 191–197.

52. Nasreen A., & Naz A. Teachers' Time: Teaching Practices along with Non-academic Additional Duties of Elementary School Teachers. *Pakistan Social Sciences Review*. 2019. Vol. 3(1).

53. Newsome, D., Newsome, K. B., & Miller, S. A. Teaching, Learning, and Climate Change: Anticipated Impacts and Mitigation Strategies for Educators. *Behavior and Social Issues*. 2023. Vol. 32(2), P. 494–516.

54. OECD The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence. Paris: OECD Publishing.

55. Olson M., Fazio R. Implicit and explicit measures of attitudes: The perspective of the mode model. *Attitudes: Insights from the New Implicit Measures*. 2009. pages 19–63, 01.

56. Owens J., and Massey D. S. Stereotype threat and college academic performance: a latent variables approach. *Soc. Sci. Res*. Vol. 40, P. 150–166. DOI : 10.1016/j.ssresearch.2010.09.010

57. Pm A., Jayaraman P. Gender Stereotype in Education. URL : https://www.researchgate.net/publication/344475448_Gender_Stereotype_in_Education

58. Ridgeway C., Correll S. Unpacking the gender systema theoretical perspective on gender beliefs and social relations. *Gender Society*. Vol. 18. P. 510–531, 08 2004.

59. Rudman L.A., & Mescher, K. Penalizing men who request a family leave: Is flexibility stigma a femininity stigma? *Journal of Social Issues*. 2013. Vol. 69, P. 322–340.

60. Schmader, T., Johns, M., & Forbes, C. An integrated process model of stereotype threat effects on performance. *Psychological Review*. 2008. Vol. 115, P. 336–356.

61. Shapiro J. R., and Williams A. M. The role of stereotype threats in undermining girls' and women's performance and interest in STEM fields. *Sex Roles*. 2012. Vol. 66, P. 175–183.

62. Steele C. M., Spencer, S. J., & Aronson, J. Contending with group image: The psychology of stereotype and social identity threat. In M. *P. Zanna (Ed.), Advances in experimental social psychology*. Vol. 34. P. 379–440. San Diego, CA : Academic Press

63. Steinmayr, R., Weidinger, A. F., and Wigfield, A. Does students' grit predict their school achievement above and beyond their personality, motivation, and engagement? *Contemp. Educ. Psychol*. 2018. Vol. 53. P. 106–122.

64. Sumaiya, B., Srivastava, S., Jain, V., & Prakash, V. The Role of Effective Communication Skills in Professional Life. *World Journal of English Language*. 2022. Vol. 12. P. 134.

65. Tsiplakides, I., & Keramida, A. English Language Teaching www.ccsenet.org/elt 22 The Relationship between Teacher Expectations and Student Achievement in the Teaching of English as A Foreign Language. URL : www.ccsenet.org/elt

66. Van Breen, J. A., Spears, R., Kuppens, T., & de Lemus, S. A multiple identity approach to gender: Identification with women, identification with feminists, and their interaction. *Frontiers in Psychology*. 2017. Vol. 8, 1019.

67. Vaughan G. M., & Hogg, M. A., Introduction to Social Psychology (6th ed.). Sydney : Pearson Australia, 2011.

68. Wang, M.-T., Degol, J., and Ye, F. Math achievement is important, but task values are critical, too: examining the intellectual and motivational factors leading to gender disparities in STEM careers. *Front. Psychol*. 2015. 6:36.

69. Wigfield, A., Tonks, S., and Klauda, S. L. "Expectancy-value theory," in Handbook of Motivation in School, 2nd Edn. eds K. R. Wentzel and D. B. Mielecpesnm (New York, NY: Routledge). 2016. P. 55–74 .

70. Wood, W., & Eagly, A. H. A cross-cultural analysis of the behavior of women and men: Implications for the origins of sex differences. *Psychological Bulletin*. 2002. Vol. 128. P. 699–727.

71. Xu, Y. J. Aspirations and application for graduate education: gender differences in low-participation STEMdisciplines. *Res. High.Educ*. 2016. Vol. 5. P. 913–942.

ДОДАТКИ

Додаток А
Опитувальник О. Бондарчук

1. Які з перелічених нижче понять є гендерними характеристиками особистості? • Резистентність. • Маскулінність. • Ригідність. • Конформність. • Сензитивність.

2. З характеристик, що перелічені нижче, виберіть ті, за допомогою яких визначають поняття «гендер»? • Соматичні. • Поведінкові. • Соціокультурні. • Економічні. • Репродуктивні. • Жодна з перелічених характеристик.

За дослідженням С. Бем найадаптованішими і найгнучкішими вважаються особи з вираженими: • Фемінінними рисами. • Маскулінними рисами. • Андрогінними рисами. • Недиференційованими рисами. •Невизначеними рисами.

4. Чи існують, на Вашу думку, типові «жіночі» і «чоловічі» психологічні риси, які мають виявлятися тільки в жінок або чоловіків? • Так. • Скоріше так. • Важко сказати. • Скоріше ні. • Ні.

5. Висловлювання «стандартизовані уявлення про моделі поведінки і риси характеру, що відповідають поняттям «чоловіче» і «жіноче» складає зміст поняття: • Гендерна роль. • Гендерний стереотип. • Гендерне настановлення. • Гендерна ідентичність. • Жодного з перелічених понять.

6. Чи правильною, на Ваш погляд, є думка про те, що біологічна стать однозначно визначає і психологічну стать? • Так. • Скоріше так. • Важко сказати. • Скоріше ні. • Ні.

7. Висловлювання «суб'єктивна неусвідомлювана готовність до певної поведінки, яку очікують від індивідів певної статі» складає зміст поняття: •

Гендерна роль. • Гендерний стереотип. • Гендерне настановлення. • Гендерна ідентичність. • Жодного з перелічених понять.

8. Які думки у Вас з'явилася б найперше, коли б Вам розповіли про сім'ю, в якій жінка заробляє гроші і робить професійну кар'єру, а чоловік сидить вдома і виховує дітей? • Це обурливо. • Так не повинно бути. • Мені байдуже. • Нехай, як їм так краще. • І мені б так хотілося.

9. Висловлювання «аспект самосвідомості, що пов'язаний усвідомленням себе як представника певної статі» складає зміст поняття: • Гендерна роль. • Гендерний стереотип. • Гендерне настановлення. • Гендерна ідентичність. • Жодного з перелічених понять.

10. Чи правильним є твердження про те, що не існує дискримінації чоловіків за ознакою статі, існує тільки дискримінація жінок? • Так. • Важко сказати. • Ні. 11. Якщо б Вам запропонували проранжувати за 15-ма позиціями перелік управлінських проблем в освіті, поставивши на перше місце найзначущу проблему, то гендерна проблематика посіла в у цьому списку: • 1-5-те місце. • 6-10-те місце. • 11-15-те місце. • Взагалі не ввійшла б до даного переліку.

12. Яким, на Вашу думку, має бути виховання дітей у школі залежно від статі: • Забезпечення виховання хлопчиків і дівчаток відповідно до їхньої статі.

23 • Виховання відповідно до запитів суспільства, тих норм, вимог, стандартів, які суспільство висуває по відношенню до людей залежно від їхньої статі. • У вихованні має відбуватися корекція впливів гендерних настановлень і стереотипів на користь виявлення і розвитку особистісних схильностей індивіда. • Мають бути єдині вимоги до всіх учнів незалежно від їхньої статі.

13. Чи вважаєте Ви, що зараз в управлінні освітою існує гендерна нерівність? • Так. • Скоріше так. • Важко сказати. • Скоріше ні. • Ні.

14. Чи вважаєте Ви, що в освітніх програмах існує гендерна нерівність? • Так. • Скоріше так. • Важко сказати. • Скоріше ні. • Ні.

15. Яке з наведених нижче тверджень, на Вашу думку, відповідає дійсності: • Жінки-керівники ефективніші, ніж чоловіки-керівники. • Чоловіки-керівники ефективніші, ніж жінки-керівники. • Немає відмінностей в ефективності діяльності керівників залежно від статі.

16. Чи існують, на Вашу думку, суто «жіночі» і суто «чоловічі» проблеми в педагогічних колективах? • Так. • Скоріше так. • Важко сказати. • Скоріше ні. • Ні.

17. У якій мірі, на Ваш погляд, враховується гендерний підхід в управлінні освітою на даному етапі? • Зовсім не враховується. • Враховується частково. • Важко сказати. • Враховується в багатьох аспектах. • Враховується повністю.

18. Чи можуть однаково успішно здійснювати професійну кар'єру в системі освіти і чоловіки, і жінки? • Так. • Скоріше так. • Важко сказати. • Скоріше ні. • Ні.

19. Мати учня є домогосподаркою, яка займається виключно господарськопобутовими проблемами. Заробляє гроші батько. Коли ж мати висловлює бажання піти на роботу, він активно заперечує, обґрунтовуючи це тим, що грошей і так вистачає. У контексті реалізації гендерного підходу в роботі з батьками учнів визначте, як, на Ваш погляд, позначиться на становленні гендерної самосвідомості ситуація, що склалася в сім'ї їхньої дитини: • Позначиться негативно. • Скоріше негативно. • Важко сказати. • Скоріше позитивно. • Позначиться позитивно. • Ніяк не позначиться.

20. Чи репродукуються гендерні стереотипи й упередження навчально-виховними засобами, програмами, підручниками? • Так. • Скоріше так. • Важко сказати. • Скоріше ні. • Ні.

21. Під час співбесіди при прийомі на роботу керівник повідомляє молодій жінці, яка претендує на вакансію, що її кандидатура відхиляється, оскільки традиційно цю посаду займає чоловік. Крім того, керівник висуває припущення, що молода жінка може вийти заміж, піти в декрет і все одно не буде працювати. Чи порушені в даному випадку правові норми, що прийняті

в законодавстві України? • Так. • Скоріше так. • Важко сказати. • Скоріше ні. • Ні.

22. У якій статі Конституції України гарантовано рівність прав чоловіків і жінок? • Розділ І, ст. 22. • Розділ І, ст. 27. • Розділ ІІ, ст. 24. • Розділ ІІ, ст. 31. • у жодній із зазначених статей.

23. Керівник відмовляє педагогу-жінці в оплаті курсів підвищення кваліфікації, але збирається оплатити їх іншому педагогу-чоловіку, обґрунтовуючи це тим, що жінка може пройти курси і пізніше, а її колезі це необхідно зараз, оскільки саме він є реальним кандидатом на підвищення. Чи порушені в даному випадку правові норми, що прийняті в законодавстві України? • Так. • Скоріше так. • Важко сказати. • Скоріше ні. • Ні.

24. Коли відбулася IV Всесвітня конференція з питань щодо становища жінок? • У 1995 році, в Пекіні. • У 1993 році, в Парижі. • У 1990 році, в Осло. • У 2001 році, в Торонто. • У 2002 році, в Амстердамі.

25. Чоловік просить надати йому відпустку по догляду за хворою дитиною. На роботі йому відповідають: «У вас для цього є жінка, ось нехай вона і доглядає за дитиною, а ви потрібні на роботі». Чи порушено в даному випадку правові норми, що прийняті в законодавстві України? • Так. • Скоріше так. • Важко сказати. • Скоріше ні. • Ні.

26. Коли Кабінет Міністрів України затвердив Державну програму з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року? • У 2000 р. • У 2003 р. • У 2006 р. • У 2008 р. • Ще не прийнята, знаходиться у процесі ратифікації.

27. У якій з перелічених країн існує закон «Про паритет між жінками і чоловіками», який спрямований на забезпечення паритетного представництва чоловіків і жінок на всіх виборних посадах? • Франція. • Данія. • Алжир. • Бразилія.

28. Індивідуальні упереджені настановлення і дискримінацію щодо представників іншої статі позначають терміном: • Негативізм. • Маскулінність. • Сексизм. • Фемінінність. • Жодним з перелічених термінів.

29. У якій країні існує міністерство по захисту прав жінок і сприяння їхньому розвитку? • Данія. • Норвегія. • Канада. • Туніс.

30. Коли Кабінет Міністрів України прийняв постанову «Про обов'язковий Урок гендерної грамотності в загальноосвітніх навчальних закладах»? • У 2006 р. • У 2007 р. • У 2008 р. • У 2009 р. • Ще не прийнята.

31. Чи є необхідною, на Вашу думку, організація спеціального навчання, що має на меті гендерну просвіту освітян? • Так. • Важко сказати. • Ні.

Отримані відповіді пропонується оцінювати за трибальною шкалою, при цьому градація балів така: 1 бал – відсутні або неправильні знання; 2 бали – частково правильні або неповні знання; 3 бали – повні та правильні знання.

Додаток Б

Шкала самооцінки М. Розенберга (Rosenberg Self-Esteem Scale, RSES)

Опитувальник складається з 10 тверджень. Прочитайте, будь-ласка, кожне твердження і поставте галочку в тій колонці, яке найбільш точно характеризує ваше самопочуття, мислення і настрій на сьогодні. Зверніть увагу, що спершу необхідно прочитати усі твердження і лиш тоді робити вибір.

1. Я відчуваю, що я гідний людина, принаймні настільки ж, як і інші.
2. Я відчуваю, що у мене є багато добрих якостей.
3. Я здатен робити речі так само добре, як і більшість інших людей.
4. У мене позитивне ставлення до себе.
5. Здебільшого я задоволений собою.
6. Часом я відчуваю, що я не вартий нічого.
7. Я відчуваю, що я людина, яка заслуговує на повагу.
8. Я здатен відчувати, що маю певну цінність.
9. Я відчуваю, що я невдаха.
10. Я задоволений своїм життям загалом.

Інтерпретація результатів:

Для кожного позитивного твердження (1-5, 7-8, 10) оцінки «Цілком погоджуюся» і «Погоджуюся» дають 3 і 2 бали відповідно, тоді як «Не погоджуюся» і «Цілком не погоджуюся» дають 1 і 0 балів відповідно. Для негативних тверджень (6, 9) оцінки «Цілком погоджуюся» і «Погоджуюся» дають 0 і 1 бал відповідно, тоді як «Не погоджуюся» і «Цілком не погоджуюся» дають 2 і 3 бали відповідно.

Результати:

• Висока самооцінка: 31-40 балів.

• Середня самооцінка: 21-30 балів.

• Низька самооцінка: менше 21 балу.

Додаток В

Опитувальник ШАМ

Інструкція: Будь ласка, уважно прочитайте кожне твердження. Використовуючи шкалу від 1 до 5, вкажіть відповідь, яка найкраще відповідає тому, що Ви думаєте про причини Вашої залучення до діяльності. Відповідайте, використовуючи такі варіанти відповіді: 1 – зовсім не відповідає, 2 – швидше не відповідає, 3 – щось середнє, 4 – швидше відповідає, 5 – цілком відповідає.

Чому Ви зараз ходите на заняття до університету?

1. Мені цікаво вчитися.

2. Навчання приносить мені задоволення, я люблю вирішувати важкі завдання.

3. Тому що я отримую задоволення, перевершуючи самого себе в навчальних досягненнях.

4. Тому що я хочу довести самому собі, що я здатний успішно вчитися в університеті.

5. Тому що мені соромно погано вчитися.

6. У мене немає іншого вибору, оскільки відвідуваність відзначається.

7. Чесно кажучи, не знаю, мені здається, що я просто втрачаю час.

8. Мені подобається вчитися, бо це цікаво.

9. Я відчуваю задоволення, коли перебуваю у процесі вирішення складних навчальних завдань.

10. Навчання дає мені можливість відчути задоволення в моєму вдосконаленні.

11. Тому що, коли я добре навчаюсь, я почуваюся значущою людиною.

12. Тому що совість змушує мене вчитися.

13. Щоб уникнути проблем із деканатом та сесією.

14. Раніше я розумів(а), навіщо вчуся, а тепер не впевнений(а), чи варто продовжувати.

15. Мені просто подобається вчитися і дізнаватися про нове.

16. Мені подобається вирішувати важкі завдання та докладати інтелектуальних зусиль.

17. Заради задоволення, яке приносить мені досягнення нових успіхів у навчанні.

18. Щоб довести самому собі, що я розумна людина.

19. Тому що вчитися – це мій обов'язок, якого я не можу знехтувати.

20. Тому що близькі мене засуджуватимуть, якщо я стану погано вчитися.

21. Ходити я ходжу, але не впевнений(а), що мені це дійсно треба.

22. Я дійсно отримую задоволення від вивчення нового матеріалу на заняттях.

23. Я просто люблю вчитися, вирішувати складні завдання і відчувати себе компетентним(ою).

24. Мені приємно усвідомлювати, як зростає моя компетентність та мої знання.

25. Тому що я хочу показати самому собі, що я можу бути успішним у навчанні.

26. Тому що, вступивши до університету, я маю відвідувати заняття та навчатися.

27. Я не маю вибору, інакше я не зможу в майбутньому мати достатньо забезпечене життя.

28. Ходжу звичкою, навіщо, відверто кажучи, точно не знаю.

Ключ. Пізнавальна мотивація – пп. 1, 8, 15, 22, мотивація досягнення – пп. 2, 9, 16, 23, мотивація саморозвитку – пп. 3, 10, 17, 24, мотивація самоповаги – пп. 4, 11, 18, 25, інтроєцьована мотивація – пп. 5, 12, 19, 26, екстернальна мотивація – пп. 6, 13, 20, 27, амотивація – пп. 7, 14, 21, 28.

Додаток Г

Шкала загальної самоефективності Р. Шварца, М. Єрусалема

Інструкція: Оцініть висловлювання за ступенем своєї згоди з ними та поставте будь-який знак у графі з умовними позначеннями:

1 – абсолютно невірно

2 – навряд чи це правильно

3 – швидше за все правильно

4 – абсолютно правильно

1. Якщо я добре постараюся, то я завжди знайду рішення навіть складним проблемам.

2. Якщо мені щось заважає, то я все ж таки знаходжу шляхи досягнення своєї мети.

3. Мені досить просто вдається досягти своїх цілей.

4. У несподіваних ситуаціях я завжди знаю, як я маю поводитися.

5. При непередбачуваних труднощах я вірю, що зможу з ними впоратися.

6. Якщо я докладу достатньо зусиль, то зможу впоратися з більшістю проблем.

7. Я готовий до будь-яких труднощів, оскільки покладаюся на власні здібності.

8. Якщо переді мною постає якась проблема, то зазвичай знаходжу кілька варіантів її вирішення.

9. Я можу щось придумати навіть у безвихідних на перший погляд ситуаціях.

10. Я зазвичай можу тримати ситуацію під контролем.

Обробка результатів:

1 бал – абсолютно невірно

2 бали – навряд чи це правильно

3 бали – швидше за все правильно

4 бали – абсолютно правильно

Кількість балів складається. Показники до 27 балів свідчать про низьку самоефективність; 27-35 – показники середньої самоефективності, понад 35 – показники високої самоефективності.