

ნანა ბერეკაშვილი

გენდერული სოციალიზაციის ფაქტორები განათლების კონტექსტში

*სადისერტაციო ნაშრომი წარდგენილია ილიას სახელმწიფო
უნივერსიტეტის მეცნიერებათა და ხელოვნების
ფაკულტეტზე ფსიქოლოგიის დოქტორის აკადემიური
ხარისხის მინიჭების მოთხოვნების შესაბამისად*

პროგრამა: განათლების ფსიქოლოგია
სამეცნიერო ხელმძღვანელი - პროფესორი მარინე ჯაფარიძე

ილიას სახელმწიფო უნივერსიტეტი
თბილისი, 2012

ABSTRACT

Dissertation focuses on the factors influencing gender socialization, the ways of reproduction of gender biased attitudes and approaches in the school environment and its reflection on children's gender identities. The dissertation presents two studies exploring the internal and external factors involved and influencing the process of gender socialization.

The first study explores the differences between early adolescent girls and boys regarding major components of gender identity: gender typicality, gender contentedness and felt pressure for gender conformity. The study touches the problem of adult and peer influences as well. The multidimensional model by Egan and Perry was used in constructing the questionnaire. Results suggest, that: Boys express more satisfaction with their gender than girls; boy's satisfaction with "being a boy" often refer to comparison with girls, showing their advantage; girls also use comparison, but rather in terms of disadvantage, e.g.: "we are not so excessively active". External pressure from parents and peers to conform to gender stereotypes is strong for both genders, equally demanding to fit gender stereotyped roles requiring accuracy, warmth and kindness from girls, but boys, along with specifically gender stereotyped behavior and qualities ("strong in computer games"), are also encouraged for more gender neutral qualities like "joyful". Boys seem to refer more to behavioral/situational characteristics, which indicate less developed identity. Results have revealed considerable differences in boys' and girls' identities which reflect gender biasness of socialization environment.

The second study explores the role of a secondary school teacher as one of the primary agents of gender socialization. 186 secondary school teachers' attitudes and patterns of treatment towards girl and boy students were studied regarding: the qualities that teachers encourage and discourage in girls and boys; the patterns of their responses to students of different genders; opinions towards their pupils' academic achievement, respective learning skills and talents; distribution of attention between girls and boys, etc. Results has revealed, that: in spite of better school results, girls' skills and talents are underestimated, expectations towards them are low and their behavior is restricted to stereotyped feminine roles. The majority of the surveyed support the idea that sex determines different abilities in different learning skills towards the school subjects.

While girls, in teachers' opinion, insignificantly exceed boys in humanities, boys entirely outdo girls in natural sciences and math. Teachers totally deny girls' abilities in sports. At the same time, most teachers are hardly aware of being gender-biased themselves. Thus, results of both studies demonstrate gender inequalities and identify the means of their reproduction through socialization. They also stress the need for orientation towards more gender equitable approaches in education.

Key words: Gender socialization; gender identity; gender bias; teacher-student interaction, education process; gender stereotypes; social comparison; gender inequalities.

აბსტრაქტი

სადისერტაციო ნაშრომი ეძღვნება ბავშვის გენდერულ სოციალიზაციაზე მოქმედი ზოგიერთი ფაქტორის ზემოქმედების შესწავლას. ნაშრომი ფოკუსირებას ახდენს იმაზე, თუ რა საშუალებებით ხდება გენდერული ტენდენციურობის ტრანსლირება სკოლაში მიმდინარე სოციალიზაციის დროს და როგორ აისახება ბავშვის გენდერული იდენტობის მახასიათებლებზე გენდერულად უთანასწორო სოციალიზაციის შედეგები.

ნაშრომში წარმოდგენილია ორი კვლევა, რომელებიც გენდერული სოციალიზაციის გარეშე და შიდა ფაქტორებს შეისწავლის. პირველი კვლევა შეეხება განსხვავებებს წინამოზარდობის ასაკის ბიჭებისა და გოგონების გენდერულ იდენტობის ძირითად კომპონენტებს: გენდერული ტიპიურობის, გენდერული კმაყოფილების და გენდერული კომფორტულობისკენ აღქმული ზეწოლა – შორის. კვლევა სოციალიზაციის პროცესში მოზრდილთა და თანატოლების გავლენასაც ეხება. იდენტობის საკვლევი მეთოდის შექმნისას გამოყენებული იყო ეგანის და პერის მრავალგანზომილებიანი მოდელი. კვლევამ გამოავლინა, რომ: ბიჭები მეტ კმაყოფილებას გამოთქვამენ საკუთარი სქესით; მათი კმაყოფილება ეფუძნება გოგონებთან შედარებისას უპირატესობის ჩვენებას; გოგონების მიერ ბიჭებთან შედარებას კი ბიჭების უპირატესობის აღიარების ნიშნები ახასიათებს. მშობლებისა და თანატოლების მხრიდან აღქმული გავლენა გენდერულად სტერეოტიპულ მახასიათებლებისკენ ზეწოლაზე მიუთითებს, თუმცა ბიჭებში ასევე წახალისებულია გენდერულად ნეიტრალური მახასიათებლებიც; ბიჭების თვითშეფასებაში, განსხვავებით გოგონებისგან, ჭარბობს სიტუატური/ქცევითი მახასიათებლები, რაც ნაკლებად ჩამოყალიბებულ გენდერულ იდენტობაზე მეტყველებს. ამდენად, კვლევამ დაადგინა სხვადასხვა სქესის ბავშვების იდენტობაში მნიშვნელოვანი განსხვავებები, რომლების ბიჭების და გენდერულად ტენდენციურ სოციალიზაციაზე მიუთითებს.

მეორე კვლევის ფოკუსში მოექცა მასწავლებლების, როგორც სოციალიზაციის პირველადი აგენტის განწობები და ქცევითი მოდელები სხვადასხვა სქესის მოსწავლის მიმართ. გამოკვლეული იყო ქართული საშუალო

სკოლის (5–7) კლასების) 186 მასწავლებლის დამოკიდებულებები იმასთან დაკავშირებით, თუ: რა მახასიათებლების განვითარებას უწყობენ ხელს ბიჭებში და გოგონებში; რაზე და როგორ რეაგირებენ ისინი ბიჭებისა და გოგონების „ცუდ“ საქციელზე; რა შეხედულებისა არიან განსხვავებული სქესის ბავშვების სასწავლო წარმატებებზე, მიდრეკილებებზე და უნარებზე; ვის ეთმობა უფრო მეტად მათი ყურადღება და ა.შ. შედეგები მიუთითებს მასწავლებელთა განწყობებში მთელი რიგი გენდერულად არასენსიტური და მიკერძოებული ელემენტის არსებობაზე: მიუხედავად უკეთესი აკადემიური წარმატებისა, გოგონების სასწავლო უნარები და ზოგადი ნიჭიერება ნაკლებად არის შეფასებული, მათ მიმართ მოლოდინებიც დაბალია და მათთვის სასურველად ჩათვლილი მახასიათებლები სტერეოტიპური ფემინური როლით არის შემოსაზღვრული. გამოკითხულთა უმეტესობა მიიჩნევს, რომ სქესი განსაზღვრავს სხვადასხვა სასკოლო საგნების მიმართ უნარებს და მიდრეკილებებს: გოგონებს უმნიშვნელო უპირატესობა აქვთ ჰუმანიტარულ საგნებში, ხოლო ბიჭების უპირატესი უნარები საბუნებისმეტყველო საგნებში პასუხების უმეტესობაში აისახა. გოგონების სპორტული უნარები ასევე თითქმის იგნორირებულია; სხვადასხვა სასწავლო პროცესში: მასალის ახსნა, კლასში დისკუსია, დავალების მიცემა მასწავლებელთა უმეტესობის ყურადღება ბიჭებისაკენ უფრო იხრება. ეს ტენდენცია ყველაზე მკაფიოა დასვენების დროს. გოგონებს მეტი ყურადღება ეთმობათ მხოლოდ გაკვეთილის გამოკითხვისას. ამასთან, მასწავლებლების უმეტესობა ვერ ამჩნევს გენდერული ნიშნით მიკერძოების არსებობას.

ამრიგად, ორივე კვლევი შედეგები უჩვენებს, თუ როგორ ხდება გენდერული უთანასწორობების ხაზგასმა და კვლევწარმოება სოციალიზაციის პროცესში, და კონკრეტულად, განათლების სიტუაციაში, რაც თავის მხრივ სოციალიზაციაში გენდერულად უფრო თანასწორ მიდგომებზე ორიენტაციის საჭიროებას აყენებს.

ძირითადი საძიებო სიტყვები: გენდერული სოცილიზაცია, გენდერული იდენტობა, გენდერული ტენდენციურობა, მასწავლებელ–მოსწავლის ინტერაქცია, გენდერული სტერეოტიპი, სოციალური შედარება, გენდერული უთანასწორობა.

მადლობა

დედაჩემს, პროფესორ ნათელა იმადაძეს, რომელიც ყოველდღიურად და დაუღალავად მიზიდებდა იმისკენ, რომ გამეგრძელებინა მუშაობა თემაზე, რომელმაც ყველაფერი გააკეთა რომ ნაშრომი შემდგარიყო და რომელმაც არ გამოტოვა არც ერთი ჩემთვის საჭირო ინფორმაცია. რომელმაც მირჩია ჩამებარებინა დოქტორანტურაში და არ მიმეცია ყურადღება ასაკისთვის, და რომელიც, როგორც თავდადებული მეცნიერი და შთაგონებული ლექტორი ქმნის აბსოლუტურ ეტალონს, რომელსაც გინდა რომ მიუახლოვდე.

მარინა ჯაფარიძეს, ჩემს სამეცნიერო ხელმძღვანელს, რომელიც ყოველთვის მექცეოდა, არა როგორც დოქტორანტს, არამედ როგორც ჩემს სფეროში კომპეტენტურ მკვლევარს და რომლის რჩევები და მოსაზრებები ყოველთვის გონივრული და ჩემთვის ასეთი საჭირო იყო. რომელიც მეხმარებოდა ყველა ეტაპზე , დაწყებული მონაცემების შეგროვებიდან, დამთავრებული დისერტაციის დამასრულებელ ეტაპით, როდესაც მან იტვირთა პროცედურულ პრობლემებთან გამკლავება.

თამრიკო კერძაიას, ფსიქოლოგიის ინსტიტუტში ჩემი განყოფილების ხელმძღვანელს, რომელიც ყოველთვის პატივს სცემდა ჩემს აზრს და ყოველთვის მიწვდიდა დახმარების ხელს.

ელენე ჩომახიძეს, რომელიც დაუზარელად მეხმარებოდა მონაცემების სტატისტიკურ დამუშავებაში, და ეს გააკეთა რამდენჯერმე 5 წლის განმავლობაში.

ჩემს დას, დალის, რომელმაც ბევრი სასრგებლო შენიშვნა და რჩევა მომცა ნაშრომის სტილისტურ და შინაარსობრივ საკითხებზე.

ჩემი ოჯახის წევრებს: სანდროს, ჩემ შვილს, რომელმაც მისთვის დამახასიათებელი სისტემურობით, დამიფორმატა ნაშრომი, გამისწორა

ბიბლიოგრაფია და მომეხმარა მონაცემთა დალაგებაში. ჩემს შვილს, მარიამს, რომელმაც კითხვარების მონაცემები შემიყვანა სტატისტიკური დამუშავებისთვის. ჩემს მეუღლეს, მიხეილ აბრამიშვილს საქმიანი რჩევებისთვის, რომლებიც ნაშრომის ხედვაში დამეხმარა.

ჩემ ფსიქოლოგ კოლეგებს, იმისათვის, რომ ჩემს შესაძლებლობებზე მაღალი წარმოდგენისანი არიან და ამით ძალას მმატებდნენ.

ქალთა და გენდერულ საკითხებზე მომუშავე კოალიციის (უკვე ყოფილი) განათლების ჯგუფის წევრებს, ლელა ხომერიკს, ნინო ჯავახიშვილს, ხათუნა სანიკიძეს და სხვებს, რომლებთანაც ერთად 7 წლის წინ მომეცა საშუალება განმეხორციელებინა კვლევითი პროექტი გენდერსა და განათლებაზე – სახელმძღვანელოების გენდერული ანალიზი – და რომლებიც იზიარებენ ჩემ გენდერულ შეხედულებებს ამ საკითხებზე.

სარჩევი

აბსტრაქტი	ii
მადლობა	vi
სარჩევი	viii
ცხრილების ჩამონათვალი	1
გრაფიკების ჩამონათვალი	1
შესავალი	3
▪ რას ეხება თემა	3
▪ თემის აქტუალობა	4
▪ სადოქტორო ნაშრომის მიზანი	7
▪ კვლევითი ამოცანები	7
▪ მეთოდოლოგიური საფუძვლები	8
▪ გზამკვლევი ნაშრომის სტრუქტურაში	9
თავი 1	
სოციალიზაციასთან და განათლებასთან დაკავშირებული გენდერული ცნებების და კონცეფციების განხილვა	11
1.1. განათლებაში გენდერული კვლევის საფუძვლები	11
1.1.1. გენდერის ცნების შესახებ	11
1.1.2 გენდერული ფსიქოლოგიის კონცეპტუალური ველი	12
1.1.3 გენდერული თეორია	14
1.1.4 გენდერული პედაგოგიკა	15
1.1.5 განათლებაში გენდერული განზომილება	15
1.2 გენდერული სოციალიზაცია	16
1.2.1 გენდერული სოციალიზაციის შინაარსი	17
1.2.2 გენდერული სოციალიზაციის აგენტები	18

1.2.3 გენდერული სოციალიზაციის ფსიქოლოგიური მექანიზმების შესახებ	19
1.3 გენდერული სოციალიზაციის ძირითადი კონცეფციები	20
1.3.1 სოციალიზაციის სოციოლოგიური თეორიები	21
1.3.2 სოციალიზაციის სტრუქტურული თეორიები	22
1.3.3 ფსიქონალიზის თეორია	23
1.3.4 კოგნიტური განვითარების თეორია	25
1.3.5 სოციალური დასაწავლის თეორია	25
1.3.6 გენდერული სქემის თეორიები	26
1.3.7 კულტურული ლინზების თეორია	27
1.3.8 სოციალური როლების თეორია	28
1.4 გენდერული სტერეოტიპიზაცია	29
1.4.1 გენდერული სტერეოტიპის სტრუქტურა და შინაარსი	30
1.4.2 გენდერულ სტერეოტიპების მახასიათებლები	32
1.5 გენდერული იდენტობის ჩამოყალიბების პროცესი	34
1.5.1 გენდერული იდენტობის ცნების განსაზღვრა	38
1.5.2 გენდერული იდენტობის ჩამოყალიბების სტადიები	39
1.5.3 გენდერული იდენტობის ასპექტები	43
თავი 2	
ემპირიული კვლევა I: წინა მოზარდობის ასაკის ბავშვის გენდერული იდენტობის მახასიათებლების კვლევა	47
2.1 კვლევის ამოცანები	49

2.2 მეთოდი	50
2.3 შედეგების განხილვა	51
2.3.1 გენდერული კმაყოფილება	52
2.3.2 გენდერული კმაყოფილების მიზეზები	54
2.3.3 გარეშე ზეწოლა გენდერულ როლთან შესაბამისობისთვის	56
2.4 შედეგების შეჯამება	60

თავი 3

ემპირიული კვლევა II: მასწავლებელთა გენდერული განწყობების და ქცევითი სტრატეგიების კვლევა	62
--	-----------

3.1 შესავალი	62
3.2 საკითხის გარშემო არსებული კვლევების მიმოხილვა	64
3.3 ემპირიული კვლევა	71
3.3.1 მოსამზადებელი ფაზა. კვლევის მეთოდის შერჩევა	71
3.3.2 კვლევის მეთოდი	76
3.3.3 კითხვარის დიზაინი და პროცედურები	76
3.3.4 ჰიპოთეზები	78
3.3.5 კვლევის შედეგების განხილვა	79
3.3.5.1 მასწავლებლების პედაგოგიური ამოცანა და გენდერი	79
3.3.5.2 დასჯის გენდერული ასპექტები	83
3.3.5.3 ბავშვის „ცუდ ქცევაზე“ მასწავლებლის რეაგირების გენდერული ასპექტი	85
3.3.5.4 მასწავლებლების მიერ სხვადასხვა სქესის ბავშვები აკადემიური მოსწრების, სასწავლო უნარ-ჩვევების და ნიჭიერების შეფასება	87
3.3.5.5 კონკრეტული სასწავლო უნარები და გენდერი	91

3.3.5.6 სასკოლო დისციპლინები და გენდერი	94
3.3.5.7 გენდერული ტენდენციები მასწავლებლის ყურადღების განაწილებაში	96
3.3.6 შედეგების შეჯამება	98
ზოგადი დასკვნები	102
კვლევის შეზღუდვები	107
რეკომენდაციები	108
რეკომენდაციი სახით: გენდერული კომპეტენციის ამაღლებაზე ორიენტირებული ტრენინგის საფუძვლები	111
1. გენდერული კომპეტენცია	111
2. სატრენინგო პროგრამის კონცეფცია	115
3. სატრენინგო პროგრამის მიზნები	116
4. მეთოდოლოგია	116
რეზიუმე ინგლისურ ენაზე	118
გამოყენებული ლიტერატურა	137
დანართები	145
I გენდერული იდენტობის საკვლევ კითხვარი	145
II მასწავლებელთა განწყობებისა და ქცევითი სტარტეგიების კვლევის მეთოდი	146
III რეკომენდირებული სატრენინგო პროგრამის დიზაინი	150

ცხრილების ჩამონათვალი

ცხრილი 1. რას ეფუძნება მსგავსება	51
ცხრილი 2. კმაყოფილება საკუთარი სქესი	52
ცხრილი 3. რა არ მოსწონთ ჩემში მშობლებს	56
ცხრილი 4. რა მოსწონთ ჩემში თანატოლებს	58
ცხრილი 5. მახასიათებლები, რომლებსაც მასწავლებელი წახალისებს გოგონებში და ბიჭებში (მაჩვენებლების შედარება პირველი ბლოკის მიხედვით)	80
ცხრილი 6. „ცუდი საქციელის“ სახეები, რომლისთვისაც მასწავლებელი სჯის გოგონებს და ბიჭებს	83
ცხრილი 7. როგორ რეაგირებს მასწავლებელი გოგონებისა და ბიჭების ცუდ საქციელზე	85
ცხრილი 8. ვის უფრო კარგი ნიშნები აქვს	88
ცხრილი 9. ვინ უფრო ნიჭიერია მასწავლებელთა აზრით	88
ცხრილი 10. ნიჭიერების შეფასება რეგიონების მიხედვით	89
ცხრილი 11. ნიჭიერების შეფასება რეგიონების მიხედვით	90
ცხრილი 12. გოგონების და ბიჭების უპირატესობა სასწავლო უნარებში მასწავლებელთა აზრით	91
ცხრილი 13.	94
ცხრილი 14. ვის ეთმობა მასწავლებლის ყურადღება სხვადასხვა სასწავლო პროცესების დროს	96

გრაფიკების ჩამონათვალი

გრაფიკი 1. საკუთარი სქესით კმაყოფილება	53
გრაფიკი 2. მახასიათებლები, რომლებსაც მასწავლებელი წახალისებს გოგონებსა და ბიჭებში	81
გრაფიკი 3. რა სახის „ცუდი საქციელისთვის“ სჯიან გოგონებს და ბიჭებს	85
გრაფიკი 4. განსხვავებები რეაგირების სახეებში	

მოსწავლის სქესის მიხედვით	87
გრაფიკი 5. ბიჭებისა და გოგონების ნიშნები, სასწავლო უნარები და ნიჭიერება მასწავლებლების შეფასებით	90
გრაფიკი 6. უპირატესობა სასწავლო უნარებში მასწავლებელთა აღქმით	93
გრაფიკი 7. სასკოლო საგნებში ბავშვთა ნიჭიერება მასწავლებელთა შეხედულებით	95
გრაფიკი 8. მასწავლებლის ყურადღება სხვადასხვა სასწავლო პროცესებში	98

შესავალი

რას ეხება თემა

სადოქტორო ნაშრომი ეძღვნება ბავშვის გენდერულ სოციალიზაციაზე მოქმედი ზოგიერთი ფაქტორის ზემოქმედების შესწავლას. ნაშრომში ვცდილობთ ავხსნათ ის, თუ რა საშუალებებით ხდება გენდერული ტენდენციურობის ტრანსლირება სკოლაში მიმდინარე სოციალიზაციის დროს და როგორ აისახება ბავშვის გენდერული იდენტობის მახასიათებლებზე გენდერულად უთანასწორო სოციალიზაციის შედეგები.

ნაშრომში წარმოდგენილია ორი კვლევა, რომელებიც გენდერული სოციალიზაციის სხვადასხვა ასპექტზე აჩერებს ყურადღებას. პირველი კვლევა წინა-მოზარდობის ასაკის ბავშვის გენდერული იდენტობის თავისებურებებს ეხება. ბავშვის გენდერულ იდენტობა განხილულია, როგორც პიროვნების ის ასპექტი, რომელიც იქმნება სწორედ გენდერული სოციალიზაციისა და გენდერული ნორმების ტრანსლაციის შედეგად. კვლევა ირიბად სოციალიზაციის პროცესში მშობლების და თანატოლების გავლენასაც ეხება. ამ საკითხის კვლევას და მიღებული შედეგების ანალიზს ეძღვნება დისერტაციის მეორე თავი.

მეორე კვლევის ფოკუსში ექცევა სკოლა, როგორც გარემო და ინსტიტუცია, უფრო კონკრეტულად, მასწავლებლების, როგორც სოციალიზაციის პირველადი აგენტის, შეხედულებები და ქცევა. ამ კვლევის შედეგები, შესაბამისად, მესამე თავშია წარმოდგენილი.

ორივე კვლევა სწავლობს გენდერულ სოციალიზაციის პროცესს საშუალო ბავშვობის - წინა მოზარდობის ასაკში (10-12 წლები). ეს ასაკი არჩეული იყო იქიდან გამომდინარე, რომ ამ პერიოდში სოციალური გარემოცვის აზრი ხდება საყრდენი ბავშვებისათვის იდენტობის და მამასადაამე, გენდერული იდენტობის აგების პროცესში და ამდენად განსაკუთრებით აქტიურად იკვეთება ე.წ. გენდერული სოციალიზაციის აგენტების როლი.

თემის აქტუალობა

საკითხზე მსჯელობას დავიწყებთ ციტატით მსოფლიოში განათლების დარგში გენდერული საკითხების კვლევების პიონერებისა და ავტორიტეტების, მირა და დევიდ სადკერების 1995 წელს გამოქვეყნებული წიგნიდან “კვლავ ვერ ვაღწევთ სამართლიანობას, ანუ, როგორ უმტყუნებთ გოგონებს სკოლაში”: “მიუხედავად იმისა, რომ ერთ კლასში სხედან და ერთ და იმავე მასწავლებელს უსმენენ, ბიჭები და გოგონები სრულიად განსხვავებულ განათლებას იღებენ. ამას ის ფაქტიც მოწმობს, რომ სკოლაში შესვლისას გოგონები უკეთ, ან ისევე წარმატებულნი არიან ყველა მაჩვენებლით, როგორც ბიჭები, მაგრამ სკოლის დამთავრებისას, ბიჭებს ისინი უკან ჰყავთ ჩამოტოვებულნი” (Sadker, Sadker, 1995). ეს ხდება მიუხედავად იმისა, რომ, როგორც აღნიშნავენ სკოტი და მაკოლუმი, თანასწორობა ბიჭებსა და გოგონებს შორის სკოლაში სულიად მიღწევადი შედეგია (Scott, McCollum, H. (1990).

ამერიკის განათლების სისტემაში ბევრი რამ შეიცვალა ბოლო დეკადებში, თუმცა განათლებაში გენდერული უთანასწორობის აღმოსაფხვრელად გასაკეთებელი კვლავ ბევრი რჩება. სადკერი და ზიტერმანი ამ პროცესს დაუმთავრებელ რევოლუციასაც კი უწოდებენ (Zittleman & Sadker, 2003). პრობლემები არ არის გადაჭრილი იქაც, სადაც ამაზე ინტენსიურად მუშაობენ მრავალი წელი და სადაც მუშაობას სერიოზული კვლევები უდევს საფუძვლად და მითუმეტეს საქართველოში, სადაც ეს სფერო ფაქტობრივად დაუმშავებელია. საქართველოში, მიმდინარე განათლების რეფორმის პირობებში, როდესაც ხორციელდება მრავალი ინოვაციური მიდგომა, სიახლეები ნაკლებად ეხება გენდერული მიდგომების გათვალისწინებას. არ მომხდარა განათლების პროცესის მეცნიერული შეფასება იმ თვალსაზრისით, თუ რა გავლენას ახდენს იგი გოგონებისა და ბიჭების, ცალ-ცალკე და ერთმანეთთან მიმართებაში, განვითარებაზე, საკუთარი იდენტობის გაცნობიერებაზე, მომავლის არჩევაზე, თანატოლებში მათ სტატუსზე და ა.შ. ყოველი მცდელობა ნათელი მოფინოს განათლების მთლიან სისტემაში ან მის რომელიმე სეგმენტში არსებულ გენდერულ პრობლემებს, მნიშვნელოვანია და დაგროვილი პრობლემების გათვალისწინებით,

დროულია. მითუმეტეს, თუ იგი სამეცნიერო და პრაქტიკული თვალსაზრისით ახალ და, ეფექტიან ხედვას შემოგვთავაზებს.

გენდერული თანასწორობა (ანუ თანასწორობა ორივე სქესის ადამიანებს შორის) დემოკრატიული საზოგადოების ფუნქციონირების ერთ-ერთი პრინციპია. თავისთავად ნათელია, რომ ეს პრინციპი განათლების სისტემაშიც უნდა იყოს ინტეგრირებული. საქართველოს, როგორც სახელმწიფოს ბოლო წლებში აქვს აღებული ვალდებულებები განათლების სისტემაში გენდერული თანასწორობის გატარებაზე. ასეთი ვალდებულებები ასახულია CEDAW კონვენციაზე ჩვენი მიერთებით*; საქართველოს კანონი გენდერული თანასწორობის შესახებ* (თავი 2, მუხლი 6) ცალკე გამოჰყოფს თანასწორობის გარანტიებს განათლებათან მიმართებაში. გენდერული თანასწორობის სახელმწიფო სამოქმედო გეგმა* კი, განსაზღვრავს ღონისძიებათა მთელ სპექტრს განათლებაში გენდერული თანასწორობის მისაღწევად. თუმცა ყოველდღიური პრაქტიკა თანასწორობის პრინციპების გაუცნობიერებლობის გამო შორსაა სასურველი მდგომარეობისგან.

სკოლას, როგორც გენდერული სოციალიზაციის ერთ-ერთ მნიშველოვან ინსტიტუტს შეუძლია ორივე სქესის ბავშვისთვის შექმნას როგორც განვითარების, თვითრეალიზაციის პირობები, ასევე გახდეს გენდერული უთანასწორობის დამკვიდრების და ტრანსლაციის ფაქტორი. გენდერული უთანასწორობა განათლების სისტემის შიგნით შეიძლება ვლინდებოდეს ისეთ ასპექტებში, როგორცაა განათლების პოლიტიკა და განვითარების სტრატეგია, ინსტიტუციური ასპექტები, სასწავლო პროგრამები და სახელმძღვანელოების შინაარსი, სწავლების მიდგომები, შეფასების ფორმები, ფიზიკური გარემოს ორგანიზება და ა.შ. ასევე, რა თქმა უნდა, დიდი მნიშვნელობა აქვს განათლების

* CEDAW -გაეროს კონვენცია ქალის მიმართ დისკრიმინაციის ყველა ფორმის აღმოფხვრის შესახებ. კონვენციის 10 მუხლი განათლების სფეროში გენდერული დისკრიმინაციის და უთანასწორობის აღმოფხვრას მოითხოვს. საქართველო წარადგენს პერიოდულ ანგარიშს გენდერული თანასწორობის მდგომარეობასთან დაკავშირებით.

* კანონი მოქმედება შევიდა 2009 წლის 1 სექტემბრიდან. 2011 წლის 5 მაისს პარლამენტმა დაამტკიცა გენდერული თანასწორობის განხორციელების სახელმწიფო მოქმედებათა გეგმა. გეგმის შემუშავებაზე წლების განმავლობაში სამოქალაქო და სამეცნიერო წრეების წარმომადგენლები მუშაობდნენ. ამ ნაშრომის ავტორი სამოქმედო გეგმის განათლების მოდულზე მუშაობაში იღებდა აქტიურ მონაწილეობას.

* სამოქმედო გეგმის მიზანი 2 განათლების სფეროში თანასწორობის უზრუნველყოფას ეხება. ხოლო ამოცანა 2.2. პირდაპირ გვთავაზობს ეროვნული სასწავლო გეგმის და მასწავლებელი პროფესიული სტანდარტის გენდერულ რევიზიას.

პროცესში ჩართული სუბიექტების ფორმალური და არაფორმალური ურთიერთობების გენდერულ ხასიათსაც, ანუ პედაგოგების, ადმინისტრაციის, მოსწავლეების ურთიერთობების სპეციფიკას.

ფაქტორები, რომლებიც გენდერულად ნეიტრალურ სისტემას უთანასწოროდ აქცევენ არა მარტო სისტემის შიგნით არიან საძიებელი, არამედ ფართო სოციალურ-კულტურულ კონტექსტშიც. ასეთებად მივიჩნევთ გენდერული სტერეოტიპებსა და სოციალურ განწყობებს, რომლებიც ქალებისა და მამაკაცების ფუნქციონირების ყველა ასპექტს გამსჭვალავენ და მათ შორის, რა თქმა უნდა განათლების სფეროსაც. განათლების სფეროსთან მიმართებაში ეს განზომილება ხშირად გენდერული ანალიზის ფარგლებს გარეთ რჩებოდა თუმცა, მისი გათვალისწინების გარეშე, ჩვენი აზრით, შეუძლებელია ცვლილებების სტრატეგიის განსაზღვრა გენდერული თანასწორობის მისაღწევად.

საქართველოში ცვლილებები გენდერული თანასწორობის მიმართულებით განათლების სფეროში აქამდე არ იდგა დღის წესრიგში, რადგან ძალზე მცირე იყო მეცნიერული მონაცემი, რომელიც გენდერულ პრობლემებს გააშუქებდა განათლების სისტემასთან, და კერძოდ, სკოლასთან მიმართებაში. ამიტომ მნიშვნელოვნად გვესახება მასწავლებლისა და მოსწავლის სასკოლო ინტერაქციაზე და მასწავლებელზე, როგორც გენდერული სოციალიზაციის პირველად აგენტზე ფოკუსირებული კვლევა.

ნაშრომში გვთავაზობს მონაცემებს საქართველოს საგანამანათლებლო სივრცეში სხვადასხვა სქესის ბავშვების მიმართ მასწავლებლის ქცევის, გენდერული განწყობების და სტერეოტიპების, და ასევე ბავშვის გენდერული იდენტობის ჩამოყალიბების შესახებ. ამ მონაცემების გააზრება მოემსახურება გენდერული პრობლემების გაცნობიერებას, მასწავლებელთა გენდერული მგრძობელობის გაზრდას და გენდერულად კორექტული, არადისკრიმინაციული და მოსწავლის პიროვნების განვითარებაზე ორიენტირებული პრაქტიკის დანერგვას.

სადოქტორო ნაშრომის მიზანი

სადისერტაციო კვლევის მიზანია ბავშვის გენდერული სოციალიზაციის პროცესზე მოქმედი ფაქტორების შესწავლა; განათლების პროცესთან მიმართებაში გენდერულად უთანასწორო განწყობების ტრანსლირების გამოვლინებების აღწერა, ანალიზი და მათი კვლავწარმოების მექანიზმების დადგენა; განათლებაში ჩართული სუბიექტების – ბავშვების და პედაგოგების გენდერული მახასიათებლების: გენდერული იდენტობის, გენდერული განწყობების და ქცევის შესწავლა; ასევე, გენდერულად კორექტულ სოციალიზაციაზე ორიენტირებული რეკომენდაციების შემუშავება.

კვლევითი ამოცანები

ამ მიზნების შესასრულებლად შემდეგი პრაქტიკული ამოცანების გადაჭრა იყო საჭირო:

- გენდერული სოციალიზაციისა და განათლებაში გენდერული კვლევისთვის საჭირო ცნებითი აპარატის დაზუსტება;
- ძირითადი თეორიული მიდგომების განხილვა და კვლევისთვის შესატყვისი კონცეპტუალური ჩარჩოს ჩამოყალიბება;
- ბავშვის გენდერული იდენტობის შესასწავლი მეთოდის შემუშავება, აპრობირება და გამოყენება;
- განათლების სუბიექტების და სოციალიზაციის აგენტების გენდერული განწყობების და მათი ქცევითი კორელატების შესასწავლი მეთოდის შემუშავება, აპრობირება და გამოყენება;
- განათლების სისტემისთვის გენდერულად კორექტულ სოციალიზაციაზე მიმართული ზომების შემუშავება.

მეთოდოლოგიური საფუძვლები

სადისერტაციო კვლევის საფუძველში პირველ რიგში სტრუქტურულ-კონსტრუქტივისული მიდგომა დევს, რომლის მიხედვითაც გენდერული ურთიერთობები ყალიბდებიან სოციალიზაციის პროცესში სხვადასხვა სოციალური ინსტიტუტის ფარგლებში, აგრეთვე, ყოველდღიურ ურთიერთობებში ნორმების მრავალჯერადი განმეორებით. კერძოდ, II კვლევის კითხვარის ბლოკების ჩამოყალიბების დროს აქტიურადაა გამოყენებული „ფარული სასწავლო გეგმის“ ფენომენი, რომელშიც მონიშნულია სკოლაში გენდერული განწყობების ტრანსლიაციის ძირითადი ასპექტები.

ნაშრომის სულისკვეთებასთან ახლოსაა სოციალურ-კოგნიტური შეხედულებები შემეცნების, ქცევის და გარემოს უწყვეტი ურთიერთმოქმედების შესახებ. კვლევის პროცესში ასევე ვითვალისწინებდი კოგნიტური განვითარების თეორიის იდეებს გენდერული იდენტობის ჩამოყალიბების სტადიების შესახებ და პიროვნების აქტიური როლის შესახებ გენდერის კონსტრუირების პროცესში. ამ მიდგომის შესაბამისად შემუშავებულია I კვლევის ანკეტა; მონაცემების ანალიზის პროცესში ვსარგებლობდი სანდრა ბემის გენდერული სქემების, როგორც აღქმის მარგანიზებული პრინციპისა და გენდერული სტერეოტიპების ცნებებით და მახასიათებლებით.

კვლევაში გამოყენებულია როგორც რაოდენობრივი, ისე თვისებრივი მეთოდები. გენდერული იდენტობის ასპექტებისა და მასწავლებელთა გენდერული განწყობებისა და ქცევითი სტრატეგიების საკვლევად შემუშავებულია, პილოტირებულია და გამოყენებულია ორი კითხვარი. ორივე კითხვარის შემუშავებას წინ უსწრებდა ფოკუს ჯგუფები, პირველ შემთხვევაში ბავშვებთან, ხოლო მეორე შემთხვევაში მასწავლებელთა ჯგუფებთან.

შერეული, თვისობრივი და რაოდენობრივი მეთოდების გამოყენებამ მოგვცა, ჩვენი აზრით, ფენომენის განსხვავებული ასპექტით დანახვის შესაძლებლობა და, ამავე დროს, უზრუნველყო მთლიანობითი მიდგომა.

შერეული მეთოდის გამოყენება განსაკუთრებით გამართლებულია ისეთი რთული სოციალური ფენომენის კვლევისას, როგორცაა გენდერული დამოკიდებულებების კვლევა. ამ მოსაზრებებიდან გამომდინარე ჩვენ შევჩერდით

ატიტუდების კვლევის მეთოდზე, თუმცა, საკვლევი მეთოდის შერჩევის და მოსამზადებელი ფაზის პერიოდში გამოვიყენეთ თვისებრივი მეთოდი – ფოკუს ჯგუფები. ძირითადი კვლევის მოსამზადებელ ფაზაში ასევე განვიხილეთ დაკვირვების მეთოდის გამოყენების შესაძლებლობა.

გზამკვლევი ნაშრომის სტრუქტურაში:

შესავალი, სადაც წარმოდგენილია მოკლე რეზიუმე და საკვლევი პრობლემის პირველადი მონახაზი, მიზნები და ამოცანები.

1 თავი საკვლევი საკითხის ფართო თეორიულ კონტექსტსა და ძირითადი ცნებების განხილვას წარმოადგენს;

2 თავში წარმოდგენილია პირველი კვლევა, რომელიც ეძღვნება ბავშვის გენდერული იდენტობის სტრუქტურას და განსაკუთრებულ მახასიათებლებს. ამ ნაწილში მოცემულია თემის შესაბამისი თეორიების და სამეცნიერო მონაცემების მიმოხილვა; დასმულია ჰიპოთეზა, აღწერილია ნაშრომში გამოყენებული მეთოდი; კვლევის პროცესი, შედეგები და ანალიზი.

3 თავი მოგვითხრობს კვლევის მეორე ეტაპზე, რომელიც ეძღვნება მასწავლებელთა გენდერულ დამოკიდებულებების და ქცევის შესწავლას. განხილულია შესაბამისი ლიტერატურა და დღეისათვის არსებული მიდგომები და მონაცემები. აღწერილია მაქვს ჩემს მიერ ამ კვლევისთვის გამოყენებული მეთოდი, პროცესი, შედეგები და ანალიზი.

4 თავში თამოყრილია ორივე კვლევის შედეგების საფუძველზე გაკეთებული ძირითადი დასკვნები; შემდეგ მოყვანილია რეკომენდაციები, რომელებიც ანალიზის საფუძველზე იქნა შემუშავებული.

ნაშრომის ბოლოს რეკომენდაციის სახით წარმოდგენილია გენდერულად მიუკერძოებელი სასწავლო პროცესის წარმართვაზე ორიენტირებული ტრენინგის საფუძვლებას და სატრენინგო მოდულს.

ნაშრომს დართული აქვს რეზიუმე ინგლისურ ენაზე, გამოყენებული ლიტერატურის სია და დანართები.

თავი 1

სოციალიზაციასთან და განათლებასთან დაკავშირებული გენდერული ცნებების და კონცეფციების განხილვა

1.1 განათლებაში გენდერული კვლევის საფუძვლები

1.1.1 გენდერის ცნების შესახებ

გენდერთან დაკავშირებული საკითხების განხილვა აუცილებლად მოითხოვს საკუთრივ გენდერის ცნების განმარტებასაც და საკვლევ სკალიის მონათესავე და მასთან დაკავშირებულ ცნებათა სიმბოლური რუკის შექმნას. ეს აუცილებლობა ჯერ-ჯერობით გენდერის ცნების შედარებითი სიახლით და აკადემიურ კვლევაში ნაკლებდამუშავებულობით აიხსნება. იშვიათი არაა, რომ მკვლევარებს გენდერული ცნებები განსხვავებულად ესმით და მათი საშუალებით განსხვავებული მიდგომების გატარებას ცდილობენ.

ნაშრომში გამოყენებული კატეგორიები ძირითადად ცნება გენდერით იწარმოება – გენდერული სოციალიზაცია, გენდერული იდენტობა, გენდერი განათლებაში, გენდერული ანალიზი, გენდერული თანასწორობა. . . აქედან გამომდინარე შევჩერდებით საკუთრივ გენდერზე, როგორც ძირითად სამუშაო ცნებაზე. გენდერის განსაზღვრისას ვსარგებლობთ მიმართებით გენდერი-სქესი: თუკი სქესი ადამიანის ანატომიურ-ფიზიოლოგიური მახასიათებელია, გენდერი სოციალური სქესია, ანუ სქესის სოციალური კონსტრუქტი, რომელიც ზედნაშენს წარმოადგენს ფიზიოლოგიურ მოცემულობაზე. თუ კი სქესი დაკავშირებულია ფიზიკურ და სხეულებრივ განსხვავებებთან მამაკაცსა და ქალს შორის, ცნება გენდერი ეხება ფსიქოლოგიურ, სოციალურ და კულტურულ მახასიათებლებს. ქალად ან მამაკაცად ყოფნა სრულებითაც არ ნიშნავს ადამიანს ქალისა თუ კაცის ანატომიით. ეს ნიშნავს, რომ შენ ასრულებ, მიჰყვები სოციალურ და კულტურულ მოლოდინებს, რომლებიც ამ საზოგადოებაში ამ “სქესის წესებს” შეადგენს. გენდერი პიროვნების ერთ-ერთი საბაზო მახასიათებელია, რომელიც განსაზღვრავს ადამიანის: ქალის თუ კაცის ფსიქოლოგიური და სოციალური განვითარების გზას.

1.1.2 გენდერული ფსიქოლოგის კონცეპტუალური ველი

ჩვენს კვლევას გენდერული ფსიქოლოგიის კონცეპტუალურ ველში მოვიაზრებთ. ამ შედარებით ახალ დისციპლინას საკუთარი თეორიული საყრდენი, მეთოდოლოგიური აპარატი, მიზნები და ამოცანები აქვს. მოკლედ შევჩერდებით მათ დახასიათებაზე, რაც ნაშრომის პოზიციონირებაში დაგვეხმარება.

გენდერული ფსიქოლოგია ფსიქოლოგიური მეცნიერების დარგია, რომელიც შეისწავლის პიროვნების, როგორც გარკვეული სქესის წარმომადგენლის მახასიათებლების ჩამოყალიბებისა და განვითარების კანონზომიერებებს, და რომლებიც (მახასიათებლები) განპირობებულია სქესობრივი დიფერენციაციით, სტრატეფიკაციითა და იერარქიზაციით (Клецина, 2003). განსხვავებით სქესის ფსიქოლოგიისგან, გენდერულ ფსიქოლოგიაში შეისწავლება არა განსხვავებანი მამაკაცისა და ქალის ფსიქოლოგიურ მახასიათებლებში, არამედ მისი ყურადღების ფოკუსშია პიროვნული განვითარების ის კანონზომიერებანი, რომლებიც გამოწვეულია სწორედ სქესობრივი დიფერენციაციით, სტრატეფიკაციითა და იერარქიზაციით. შონ ბერნი, სახელმძღვანელოში გენდერის ფსიქოლოგია (Берн, III. 2001) გენდერის ფსიქოლოგიას სოციალური ფსიქოლოგიის მიმართულებად ხედავს და თვლის, რომ მისი საგანია იმის შესწავლა, თუ როგორ მოქმედებენ სოციალური ნორმები ცალკეულ ადამიანებზე, ჯგუფებზე და მთელი კულტურულ ერთობაზე. “ეს არის ფართო ასპარეზი, რომ შეისწავლო განწყობები, სტერეოტიპები, დისკრიმინაცია, სოციალური აღქმა და თვითაღქმა, სოციალური როლების და ნორმების წარმოშობა”.

გენდერული ფსიქოლოგი ირინა კლიოცინა, თავის სტატიაში „გენდერის ფსიქოლოგია და მისი განვითარების მიმართულებანი“ ძალიან მნიშვნელოვნად მიიჩნევს იმ ფსიქოლოგიური საშუალებებისა და მექანიზმების ანალიზს, რომელიც აძლევს ქალებსა და მამაკაცებს შესაძლებლობას გაიგონ და გამოიყენონ გენდერული ფაქტორების გავლენა მათი რეალიზაციის პროცესებზე.

სქესის ფსიქოლოგიაში, განსხვავებით გენდერის ფსიქოლოგიისგან, ქალისა და მამაკაცის როლები მიიჩნევა განსხვავებულ, მაგრამ თანაბარწონადად. ამოსავალად აღებულია როლების ბიოლოგიური დეტერმინინიზმი, რომლებიც ეფუძნება შეხედულებას თანდაყოლილი მამაკაცური ან ქალური საწყისის შესახებ. სქესთა განსხვავებების დეტერმინანტების ანალიზისას განიხილება, როგორც

სოციალური, კულტურული, ასევე ბიოლოგიური ფაქტორები. თუმცა სოციოკულტურული ფაქტორების როლი დაყვანილია იმ მახასიათებლების გამაფორმებლების როლზე, რომელიც ბუნებით არის განსაზღვრული.

გენდერული ფსიქოლოგიის ერთ-ერთი ამოცანაა გენდერული იდენტობის კონსტრუირების მექანიზმების შესწავლა სხვადასხვა დროით და სოციოკულტურულ კონტექსტებში და ასევე სოციალური ცვლილებების ფონზე ახალი იდენტობების შექმნის შესაძლებლობების შესწავლა და ჩვენება. გენდერის ფსიქოლოგიისთვის ამოსავალი სწორედ სოციალურ-კონსტრუქტივისტული კონცეფცია, თავისი აკცენტით ადამიანის მიერ სოციალური სამყაროს კონსტრუირებაზე. გენდერის კონსტრუირების პოზიციიდან სქესიც და გენდერიც სოციალურად მიღწევადი სტატუსებია. ყოველი ადამიანის სიცოცხლე ყალიბდება სოციოკულტურული ნორმებითა და წესებით. ლორბერი და ფარელი (Lorber, Farrell, 1991) აღნიშნავენ, რომ სხვა ნიშნებისგან განსხვავებით, არ არსებობს გენდერულად ჰომოგენური საზოგადოებები ან ეთნოსები და რომ დაბადების პირველი წუთიდანვე ჩვენ ვქმნით გენდერს, ავლნიშნავთ რა, რომ ბავშვი ბიჭია (გოგოა) ვაცმევთ სხვა ფერის ტანისამოსს, და ყოველგვარად ხელს ვუწყობთ განსხვავებების ჩამოყალიბებას. ბიჭებისა და გოგონების მსხგავსებაზე თითქოს ტაბუ არსებობს” (Уэст К., Зиммерман Д, 2000). სინამდვილეში, განსხვავებების ტრადიციული ხაზგასმის მიუხედავად, ქალები და კაცები ფსიქოლოგიური მახასიათებლებით უფრო ახლოს არიან ერთმანეთთან, ვიდრე ამაზე მიღებული იყო საუბარი. ამის მეცნიერულ დასტური მოცემულია მრავალრიცხოვან კვლევაში მაკობის და ჯეკლინის კლასიკური ანალიზიდან დაწყებული ჰაიდის უახლესი მეტაანალიზით დამთავრებული (Maccoby & Jacklin, 1974) (Hyde, 2005).

გენდერის ფსიქოლოგიაში სქესობრივი დიფერენციაციის პრობლემების ანალიზისას აქცენტი კეთდება ქალისა და მამაკაცის როლების, სტატუსების, პოზიციების იერარქიულ ხასიათზე. სოციალური ქცევის დეტერმინაციაში უპირატესობა ეძლევა სოციოკულტურულ ფაქტორებს.

გენდერის ფსიქოლოგიის სტრუქტურაში გამოიყოფა შემდეგი მიმართულებები: *გენდერული განსხვავებების ფსიქოლოგია; გენდერული სოციალიზაცია; პიროვნების გენდერული მახასიათებლები; გენდერული ურთიერთობების ფსიქოლოგია* – ყველა ამ მიმართულების კვლევა მაინც

სოციალური ფაქტორების კვლევას მოიაზრებს და სოციალური კონსტრუქტივიზმის კონცეფციიდან გამოდის და ამდენად, ჩვენი შეხედულებითაც რჩება სოციალური ფსიქოლოგიის ველში. მართალია, თემატურად ჩვენი ნაშრომი ყველაზე მეტად გენდერული სოციალიზაციის მიმართულებას განეკუთვნება, მისი ცალკეული ნაწილები ყველა დანარჩენ მიმართულებასაც ჩართავს.

1.1.3 გენდერული თეორია

გენდერის დარგის მკვლევარი, სოციოლოგი ოლგა ვორონინა თვლის, რომ თანამედროვე გენდერული თეორია არ ცდილობს ეჭვი შეიტანოს ქალებსა და კაცებს შორის განსხვავებებში და მიიჩნევს, რომ საინტერესოა არა განსხვავების ფაქტი, არამედ მათი სოციოკულტურული ინტერპრეტაცია და, აგრეთვე ის, თუ როგორ იგება ძალაუფლებრივი სისტემები ამ განსხვავებების საფუძველზე.

გენდერული თეორიისთვის ფუნდამენტურად გვესახება დებულება, რომ ყველაფერი, რაც ტრადიციული შეხედულებით სქესთა შორის „ბუნებრივ“ განსხვავებად ითვლებოდა, სინამდვილეში არა ბიოლოგიური, არამედ სოციალური საფუძველი აქვს. განსხვავებები იგება საზოგადოებაში სოციალური ინსტიტუტების ზეგავლენით, იმ ინსტიტუტებისა, რომლებიც ტრადიციული მამაკაცური და ქალური როლის რეპრეზენტაციას ახდენენ.

ტრადიციულ კულტურაში წარმოდგენები მასკულინობასა და ფემინურობაზე, ანუ მამაკაცურობასა და ქალურობაზე, მკვეთრად დიფერენცირებულია და წარმოქმნიან ბინარულ ოპოზიციას. ეს მოდელები მეცნიერებაშიც არის გადმოსული, და მაგალითად აღებულია მასკულინობა-ფემინურობის ბიპოლარული მოდელებისა და სკალების პრინციპად. ამ მოდელების დამაჯერებელი კრიტიკა მოცემულია სანდრა ბემის ფსიქოლოგიური ანდროგინიის კონცეფციაში (Bem, 1974) მასკულინობა და ფემინურობა, არა მარტო დიფერენცირებულია, არამედ იერარქიულიც, სადაც მამაკაცურს დომინანტური როლი აქვს. ამიტომ გენდერული თეორიის და მეთოდოლოგიის ამოსავალი არა მარტო განსხვავებული სტატუსების და როლების აღწერაა, არამედ ძალაუფლების და დომინირების ანალიზიცაა.

გენდერული თეორია ეს არის პიროვნების გენდერული მახასიათებლებისა და ურთიერთობების ანალიზის მეთოდოლოგია. იგი ორიენტირებულია

გენდერული დიფერენციაციისა და იერარქიზაციის შედეგების ანალიზზე. გენდერული მიდგომა იძლევა შესაძლებლობას დავძლიოთ ის თვალსაზრისი, რომ რომ ქალური და მამაკაცური მახასიათებლები, როლები და სტატუსები წინასწარაა განსაზღვრული და გვიჩვენებს თვითრეალიზაციის და განვითარების ინდივიდუალურ გზებს, რომლებიც არ არის შემოსაზღვრული ტრადიციული გენდერული სტერეოტიპებით.

შესავალში უკვე განვიხილეთ ძალიან ზოგადად გენდერული მიდგომის მახასიათებლები განათლებასთან დაკავშირებულ კვლევებში. რადგან ნაშრომი სოციალიზაციასა და განათლების ინსტიტუტებთან დაკავშირებულ სოციალიზაციას ეხება, განვიხილავთ გენდერული პედაგოგიკის დარგსაც.

1.1.4 გენდერული პედაგოგიკა

საბუნაევა და გუსევა თავს უყრიან გენდერული პედაგოგიკის გარშემო არსებულ არც ისე მდიდარ მასალებს და მიიჩნევენ, რომ დღეს ცალკე გამოიყოფა გენდერული პედაგოგიკა, როგორც მიდგომების ერთობლიობა, რომლებიც მიმართულია იმაზე, რომ მიეხმაროს ბავშვებს სკოლაში იგრძნონ თავი კომფორტულად, დაძლიონ სოციალიზაციის პრობლემები, რომლის უმიშვნელოვანესი ნაწილია ბავშვის თვითიდენტიფიკაცია ბიჭად ან გოგონად (Сабунаева, Гусева, 2003). გენდერული პედაგოგიკის მიზანია გენდერული სტერეოტიპების გავლენის კორექცია პიროვნულ/ინდივიდუალური მიდრეკილებების გამოვლინების მიმართულებით (Westerberg, Sandgren). გენდერული მიდგომაზე დაფუძნებული პედაგოგიკის მთავარი იდეა მდგომარეობს იმაში, რომ მოხდეს ბიჭებისა და გოგონების განვითარებაზე საგანმანათლებლო პროცესის ყველა ფაქტორის ზემოქმედების გათვალისწინება (იქნება ეს სასწავლო შინაარსები, სწავლების მეთოდები, ურთიერთობები თუ სხვა).

1.1.5 განათლებაში გენდერული განზომილება.

გენდერსა და პედაგოგიკას, როგორც რთულ სოციალურ და სამეცნიერო კატეგორიებს შორის ურთიერთმიმართების განსასაზღვრად შემოაქვთ “განათლებაში გენდერული განზომილების” ცნება. განათლებაში გენდერულ

განზომილებაში იგულისხმება განათლების პროცესის შეფასებას იმ თვალსაზრისით, თუ რა გავლენას ახდენს იგი გოგონებისა და ბიჭების განვითარებაზე, საკუთარი იდენტობის გაცნობიერებაზე, მომავლის არჩევაზე, თანატოლებში მათ სტატუსზე და ა.შ..ეს ცნება განსაკუთრებით პოსტ-საბჭოთა სამეცნიერო სივრცისთვის აღმოჩნდა პროდუქტიური (Штылева, 2000). განათლებაში გენდერული განზომილების განხილვა გენდერული მიდგომით ხდება შესაძლებელი. თუმცა, ასევე ადგილი აქვს ე.წ. სქეს-როლურ მიდგომას და მასზე დაფუძნებულ კვლევას.

ფსიქოლოგი კლევინას მოკლედ ახასიათებს განათლებასთან მიმართებაში სქეს-როლურ მიდგომას, როგორც შეხედულებათა ტრადიციულ სისტემას ქალისა და მამაკაცის დანიშნულებაზე საზოგადოებაში, მათი ბიოლოგიური მახასიათებლების შესაბამისად. ამ მიდგომის ფარგლებში ნათელია მოწოდება, რომ გოგონები გაიზარდონ ქალური, ფემინური მოდელში, ხოლო ბიჭები, შესაბამისად მასკულინურში. აქედან გამომდინარე, გოგონებს ზრდიან დიასახლისებად, როგორც მომავალ დედას და მეუღლეს, ხოლო, ბიჭს, როგორც მომპოვებელს და დამცველს. ანუ, მათ ამზადებენ ტრადიციული პროფესიული და საოჯახო როლების შესრულებისთვის (Клецина, 2003). ამ მიდგომის შიგნით შეიძლება მოვხვდეთ, როგორც ავტორი უწოდებს "მცდარ გენდერული ხაზში" და დავიწყოთ გოგონებისა და ბიჭების ორი განსხვავებული არსის მატარებელ ადამიანებად განხილვა. ეს შეიძლება გავაკეთოთ მიუხედავად იმ მონაცემებისა, რომელთა თანახმად შიდაჯგუფური განსხვავებანი (ერთი სქესის შიგნით) გაცილებით უფრო დიდია, ხოლო ერთი სქესთა შორის არსებული განსხვავებების ბუნება, ხშირ შემთხვევაში, მხოლოდ სტერეოტიპული აღზრდის შედეგია.

1.2 გენდერული სოციალიზაცია

დაბადების მომენტიდან, და ზოგიერთი ავტორის აზრით უფრო ადრეც, დაბადებამდე (როთმანი, 2007) იწყება ადამიანის გენდერული სოციალიზაცია. გენდერული სოციალიზაცია შეიძლება წარმოვიდგინოთ, როგორც გენდერული როლებისა და სტერეოტიპების შეთვისების და მათი გათავისების პროცესი.

განვითარების და სოციალურ ფსიქოლოგიაში გამოიყენება ცნება დიფერენცირებული სოციალიზაცია, რომლითაც ხაზი ესმება იმას, რომ სოციალიზაციის პროცესში ქალები და მამაკაცები (გოგონები, ბიჭები) ჩაყენებულნი არიან სრულიად განსხვავებულ სოციალ-ფსიქოლოგიურ პირობებში (Берн, 2001). დიფერენცირებული სოციალიზაციით აღვნიშნავთ პროცესს, რომლის მსვლელობაში ჩვენ ვასწავლით ქალებსა და კაცებს, რომ არის ისეთი რამ, რაც დამახასიათებელია მხოლოდ ერთი სქესისთვის და არადამახასიათებელია მეორისთვის. ბავშვების დიფერენცირებული სოციალიზაცია პან-კულტურული მოვლენაა - პრაქტიკულად ყველა კულტურაში გოგონებსა და ბიჭებს განსხვავებულ სოციალიზაციას სთავაზობენ. დიფერენცირებული სოციალიზაციის ნიშნები ბავშვის დაბადებამდეც ჩანს: ყველა წინასწარ ინტერესდება მომავალი ბავშვის სქესით, რადგან ამაზე ყველაფერია დამოკიდებული- რა სახელს დავარქმევთ, რა ტანსაცმელს ჩავაცმევთ, რა წიგნებს და სათამაშოებს ვუყიდით, რა ზღაპრებს მოვუყვებით, როგორ მოვუწყობთ ოთახს და ა.შ.

ზოგოერთი ავტორი გენდერული სოციალიზაციის პროცესში გამოჰყოფს ორ ფაზას: 1. ადაპტურს (გენდერული ხასიათის ურთიერთობებთან, ნორმებთან და როლებთან გარეგნული შეგუება) და 2. ინტერიორიზაციას (ურთიერთობების, ნორმების, როლების გათავისება, იდენტურობაში ჩართვა) (Воронина, 1998).

1.2.1 გენდერული სოციალიზაციის შინაარსი

სოციოლოგი ოლგა ვორონინა თანამედროვე საზოგადოებებში მიმდინარე გენდერული სოციალიზაციას აღწერს ბიპოლარული კონსტრუქტებით: ტრადიციული, პატრიარქალური სოციალიზაცია და თანამედროვე, ალტერნატიული სოციალიზაცია (Воронина, 1998). პირველი გულისხმობს სამყაროს მკაცრ გენდერულ სტრუქტურირებას, სადაც ქალური როლები, მამაკაცურთან შედარებით მარკირებულია, როგორც მეორადი და ბიოლოგიურად დეტერმინირებული. ამ მოდელს ისტორიული ფესვები აქვს და უშუალოდ უკავშირდება რეპროდუქციულ ფუნქციებს და შრომის ტრადიციულ გენდერულ განაწილებას. სოციალიზაციის ეს ფორმა აქტიურად გამოიყენება თანამედროვე საზოგადოებებშიც. ალტერნატიული სოციალიზაციის შინაარსი არ არის მკაფიო,

თუმცა თავისთავად ნათელია, რომ ის უპირისპირდება პატრიარქალურ მოდელს და აქცენტს აკეთებს ქალისა და კაცის ინდივიდუალური უნარების და ნიჭების განვითარებაზე, უთანასწორო სტატუსების წაშლის ფონზე.

1.2.2 გენდერული სოციალიზაციის აგენტები.

როგორ ხდება გენდერული სოციალიზაცია და ვინ მოქმედებს მასზე? განასხვავებენ ცალკე გენდერული სოციალიზაციის ინსტიტუტებს და აგენტებს ფსიქოლოგების ტერმინოლოგიას და რადინას მიხედვით, სოციალიზაციის მრავალრიცხოვანი *ინსტიტუტებია*: ენა, ოჯახი, საბავშვო ბაღი, სკოლა, სკოლისგარეშე ჯგუფები, კულტურა, მასმედია. ხოლო *აგენტები*, ანუ გენდერული სოციალიზაციის გამტარებლებად წარმოსდგებიან მშობლები, მასწავლებლები, თანატოლები და მათი ე.წ. როლური მატრიცები (Терещенкова, Радина 2006). ეს ორივე – ინსტიტუტებიცა და აგენტებიც ემსახურება არსებული „გენდერული წესრიგის“ კლავწარმოებას და ტრადიციული ქალის და კაცის ფუნქციების შენარჩუნებას. ზოგიერთი ავტორი ლაპარაკობს გენდერული სოციალიზაციის მაკრო-კულტურულ და მიკრო-კულტურულ ფაქტორებზე. განათლების სისტემა, რომელსაც მოცემული კვლევა ეხება, შეიცავს მაკრო და მიკრო ფაქტორების ერთობლიობას, რადგან მასში განიხილება როგორც, ენა და კულტურული გარემო, საზოგადოების იდეოლოგიური ელემენტები (მაკრო კულტურული ფაქტორები) ასევე მასწავლებელთა დამოკიდებულებების როლი, თანატოლებთან ურთიერთობა, ბავშვების თვითშეფასება და ა.შ. (მიკრო კულტურული ფაქტორები).

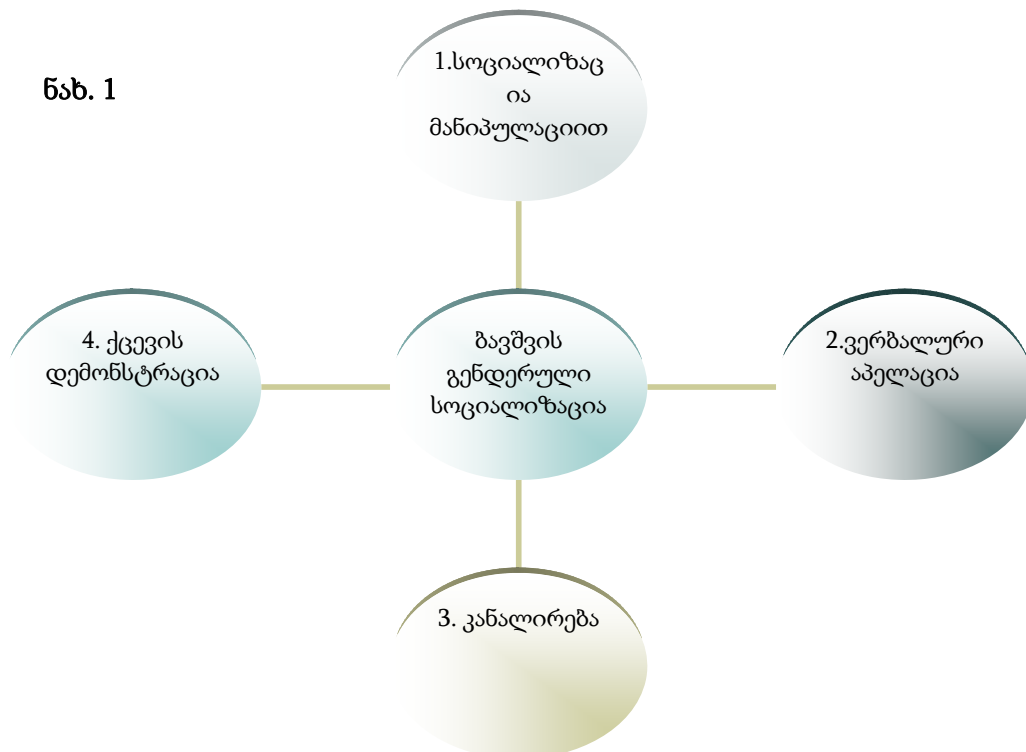
სმირნოვამ, თავის სადისერტაციო ნაშრომში დაადგინა განათლების სიტემაში გენდერულ სოციალიზაციაზე მოქმედი ფაქტორების იერარქია. ყველაზე დიდი გავლენა მოსწავლის სოციალიზაციაზე მასწავლებელს ადმოაჩნდა. სკოლის მმართველობა და დირექტორი ასევე დიდი წონის ფაქტორია გამომდინარე იქიდან, რომ ამ დონეზე იქმნება სკოლის განვითარების სტრატეგია და რესურსების განაწილება. სახელმძღვანელოები კიდევ ერთი მნიშვნელოვანი ფაქტორია მათთან სისტემატური ურთიერთქმედების გამო (Смирнова, 2005). სახელმძღვანელოების როლზე ჩვენ ცოტა მოგვიანებით შევჩერდებით, და მოკლედ აღვწერთ ჩვენს მიერ ჩატარებული სახელმძღვანელოთა გენდერული ანალიზის

შედეგებს (ბერეკაშვილი,2006), (ბერეკაშვილი, ხომერიკი 2006). შედარებით ნაკლები მნიშვნელობის აღმოჩნდა სასკოლო სოციალური სტრუქტურა და ფიზიკური გარემო.

1.2.3 გენდერული სოციალიზაციის ფსიქოლოგიური მექანიზმების შესახებ.

სხვადასხვა ფსიქოლოგიური კონცეფცია გენდერული სოციალიზაციის განსხვავებულ ფსიქოლოგიურ მექანიზმებს უსვამს ხაზს. მექანიზმებში განიხილება იდენტიფიკაციის პროცესი (ფსიქოანალიტური თეორია), სოციალური განმტკიცება (სოციალური დაწავლის თეორია, სქესობრივი ტიპიზაცია), სქესის, როგორც სოციალური როლის გააზრება (კოგნიტური განვითარების თეორია) სოციალური მოლოდინები (სქესის ახალი ფსიქოლოგია), გენდერული სქემები (გენდერული სქემების თეორია).

საინტერესოდ გვეჩვენება ასევე, ამერიკელი სოციოლოგის, რუთ ჰართლის (Hartly, 1962) მოსაზრება გენდერულ სოციალიზაციის მექანიზმებთან დაკავშირებით, რომელმაც ჯერ კიდევ ცნება გენდერის მეცნიერებაში დამკვიდრებამდე გამოჰყო მოზრდილების მიერ ბავშვის გენდერული სოციალიზაციის 4 ძირითადი საშუალება:



განვიხილოთ, თითოეული მექანიზმის მოქმედება გოგონას გენდერულ სოციალიზაციის შემთხვევაში. პირველის მაგალითი იქნება დედის მუდმივი ზრუნვა და შფოთვა ბავშვის (გოგონას) გარეგნობის გამო;

მეორეს მაგალითია თუ მშობლები ხშირად მიმართავენ: “ჩემო ულამაზესო”, რითაც ხაზგასმულია მისი გარეგნობა და მიმზიდველობა. ბავშვი სწავლობს დედის თავლით უყუროს საკუთარ თავს, ხოლო ვერბალური აპელაცია აძლიერებს მანიპულირების მოქმედებას. გოგონა იძენს წარმოდგენას, რომ გარეგნობა და ლამაზი ტანსაცმელი ძალიან მნიშვნელოვანია.

კანალირება ნიშნავს ბავშვის ყურადღების მიმართვას /მიპყრობას გარკვეულ ობიექტებზე, მაგალითად სათამაშოებზე, რომლებიც გამოდგება “სახლობანას” სათამაშოდ. ბავშვები ხშირად დადებით სოციალური შეფასებას იღებენ თუ იმ სათამაშოებით თამაშობენ, რომლებიც “მათ სქესს შეესაბამება”.

ქცევის დემონსტრაცია გამოიხატება მაგალითად იმაში, რომ მოზარდ გოგონებს ბიჭებზე ბევრად უფრო ხშირად სთხოვენ დახმარებას სახლის საქმეებში. გოგონები სწავლობენ “დედასავით” მოქცევას, ხოლო ბიჭები “მამასავით”.

ქვემოთ განხილული კონცეფციების ჩარჩოებში გავაგრძელებთ სოციალიზაციის ფსიქოლოგიური მექანიზმებზე საუბარს.

1.3 გენდერული სოციალიზაციის ძირითადი კონცეფციები

გენდერული სოციალიზაციის პროცესის ახნისას ჩვენ შიდა პროცესებიდან გავდივართ გარეთ, ჩვენ ვმოდრობთ გენდერული პროცესების ანალიზიდან საზოგადოებრივ და კულტურის დონეზე სოციალური და ფსიქოლოგიური პროცესების კვლევამდე. ამ პროცესების მონაწილეობით ხდება გენდერული წარმოდგენების შეთვისება და საკუთარი მე-ს აგება (Bem, 1993).

გენდერულ სოციალიზაციაში განსხვავებული ორიენტაციის თეორიები სოციალიზაციის განსხვავებულ ეტაპებზე აჩერებენ ყურადღებას, განსხვავებული ფაქტორებს წამოწევენ წინ, განსხვავებულ ამხსნელ მექანიზმებს მოიაზრებენ. აქ შევჩერდებით ძირითად მიდგომებზე. ყოველ მოყვანილ თეორიას მოჰყავს თავისი არგუმენტები იმის ასახსნელად, თუ როგორ გადაიქცევიან პატარა ბიჭები და გოგონები მასკულინურ და ფემინურ მოზრდილ ადამიანებად, რომლებიც

ნებაყოფლობით ღებულობენ განსხვავებულ და არათანაბარ როლებს, რასაც მათ საზოგადოება სთავაზობს.

1.3.1 სოციალიზაციის სოციოლოგიური თეორიები

სოციალიზაციის სოციოლოგიურ თეორიებში განსაკუთრებული მნიშვნელობა ენიჭება ბავშვის მისადაგებას გარკვეული წინასწარ დაწესებული ქცევის ნიმუშის მიმართ. თუმცა, ფსიქოლოგიური ორიენტაციის მქონე თეორიებისგან განსხვავებით, ხაზი ესმება ამ პროცესის სხვა წახნაგებს. სოციოლოგებისა და ანტროპოლოგებისათვის სოციალიზაცია იწყება არა ცალკეული ბავშვით ან ცალკეული მასოციალიზირებელი ფიგურით, არამედ სოციუმის ზოგადი მოთხოვნილებიდან - მოამზადოს მომავალი თაობა იმისათვის, რომ ყველამ დაიკავოს საჭირო ადგილი საზოგადოებრივ სისტემაში. რადგან სოციალური სტუქტურა ყველგან ეფუძნება შრომის გენდერულ განაწილებას, ამ მომზადებაში შედის გენდერულად განსხვავებული განვითარებაც, არა მხოლოდ შრომის თვალსაზრისით, არამედ ფსიქიკური უნარების თვალსაზრისითაც. მამრობითი და მდედრობითი სქესის ბავშვები ისე უნდა ჩამოყალიბდნენ, რომ შესატყვისობაში მოვიდნენ ასე განსხვავებულ მოზარდთა როლებთან.

განხილვის ეს ტრადიცია ფუნქციონალურია. ფუნქციონალისტების თეზისი იმაში მდგომარეობას, რომ გენდერული როლების არსებული განაწილება და ქალის და კაცის შესაბამისი თვისებები რაციონალურია და რომ ეს როლები უნდა გამეორდეს ყველა საზოგადოებაში. პარსონსსა და ბეილსს შემოაქვთ თვისებების „ინსტრუმენტულ-ექსპრესიული“ დიქოტომია, სადაც მამაკაცის თვისებები „ინსტრუმენტულით“, ანუ „მკეთებლის, მარჯვეს“ ცნებით ხასიათდება, ხოლო ქალისა – „ექსპრესიულით“, ანუ ემოციური გამოხატვისა და მზრუნველობითი თვისებებით (Parsons, Bales, 1955). ფუნქციონალისტების შეხედულებები ძალიან ახლოსაა მრავალი წელი მეცნიერებაში გაბატონებულ ესენციალისტურ – ბიოდეტერმინისტურ კონცეფციებთან, მაგალითად რუსოს, ნიცშეს ან ვაინინგერის მოსაზრებებთან²: მამაკაცებს და ქალებს სხვადასხვა „ბუნებრივი

² ბიოდეტერმინიზმი, ანუ ბიოლოგიური დეტერმინიზმი თანამედროვე მისაზრებანი, სადაც ადამიანის ხასიათს, თვისებებს, ქცევებს მხოლოდ მისი სქესისთვის დამახასიათებელი თანდაყოლილი და ბიოლოგიურად განპირობებული ახსნები მოეძებნება. ასეთ მოსაზრებებს

დანიშნულება“ აქვთ და იგი ბიოლოგიური განსხვავებებით განისაზღვრება. ამ პოზიციის გამზიარებელი მეცნიერების აზრით ყველა თვისება და ამა, თუ იმ როლის შესრულების უნარი ადამიანს ბუნებით ეძლევა.

ამ კონტექსტში აუცილებელი ვახსენოთ XVIII საუკუნის ფემინისტი მოაზროვნე მერი უოლსტონჰრაფტი, რადგან იგი პირველი დაუპირისპირდა ბიოლოგიურ დეტერმინიზმს რუსოსეულ ქალის აღზრდის კრიტიკაში. 1792 წელს გამოსულ წიგნში ”ქალთა უფლებების დაცვა” უოლსტონჰრაფტი წერს, რომ ქალის “ნაკლული ბუნება”, რომელსაც ჩვენ დღეს ვხედავთ სინამდვილეში მისი ნაკლული აღზრდის შედეგია. გოგონები და ბიჭები, მისი აზრით, ერთნაირად აქტიურ და თავისუფალ გარემოს საჭიროებენ და შემდგომში მათ შესაძლებლობებს შორის განსხვავებაც არ იარსებებდა “სქესთა განსხვავებების ჩანერგვა იმაზე ბერვად ადრე რომ არ მომხდარიყო, ვიდრე ბუნება გაავლებდა რაიმე განხვავებას” “. . . იმ ქალებს, რომლებიც რაციონალურად მოქმედებენ და ინტელექტის ძალას ავლენენ, ბავშვობაში შემთხვევით, სირბილის საშუალება ეძლეოდათ” (უოლსტონჰრაფტი, მ. 2007).

1.3.2 სოციალიზაციის სტრუქტურული თეორიები

სოციალურ-სტრუქტურული თეორიის წარმომადგენლები არ აღიარებენ ბავშვის ფსიქიკაზე კულტურის ისეთივე ძლიერ გავლენას, როგორც სოციალიზაციის თეორიები, და ამის საპირისპიროდ ბავშვსაც და მოზრდილსაც საკუთარი სიტუაციის ჩარჩოებში განიხილავენ. მათი აზრით არა ბავშვობის ასაკის სოციალიზაცია, არამედ ქალებსა და მამაკაცებზე განსხვავებული და არათანაბარი პოზიციების მიმაგრება განაპირობებს მათი „კონვენციონალურად სწორი“ გენდერის ჩამოყალიბებას. ეს განაწილება აძლევს მათ მოტივაციასა და უნარებს სტერეოტიპულად მამაკაცურ ან ქალურ მიმართულებაში, რაც ქმნის მკაცრ ჩარჩოებს და უშლის გამოვიდნენ ამ ჩარჩოებიდან მოტივაციის არსებობის შემთხვევაშიც კი.

ვხვდებით რუსოს „ემილი, ანუ აღზრდის შესახებ“, ვაინინგერის „სქესი და ხასიათი“ და ფ. ნიცშეს თხზულებათა 1 ტომში.

ეს თეორია 90-იან წლებში შემუშავდა და მას საფუძვლად ბერგერის და ლუკმანის რეალობის სოციალური კონსტრუირების თეორია დაედო. ძირითადი იდეა ისაა, რომ რეალობა იმდენადვე ობიექტურია, რამდენადაც სუბიექტური. რეალობის ფენომენები არსებობს დამოუკიდებლად ინდივიდისგან, მაგრამ ამავე დროს, რეალობა ასევე იქმნება ინდივიდის მიერ ყოველდღიურ პრაქტიკაში (Бергер, Лукман, 1995). სოციალურ-სტრუქტურული მიმართულების წარმომადგენლები ელის იგლი, სინტია ეშტაინი და ნენსი ჰენლი ამტკიცებენ, რომ ქალისა და კაცის კომუნიკაციის განსხვავებული სტილები მათი განსხვავებული სტატუსის შედეგია. სოციალურ-სტრუქტურული მიმართულების ფსიქოლოგიური გამოყენება აშკარაა: ქალის პოზიციის შეცვლა სოციალურ სტრუქტურაში იწვევს მისი მოტივაციისა და კომპეტენციის შეცვლასაც (Eagly, A. (1987) , Epstain,C.(1988), Henley, N,(1977).

1.3.3 ფსიქოანალიზის თეორია

ფსიქოანალიზის თეორია იმის აქცენტირებას აკეთებს, თუ როგორ უწყობს ხელს ბავშვობისდროინდელი კონფლიქტები და ბავშვის ფსიქოსექსუალური განვითარების სტადიები მასკულინობის და ფემინობის (ანუ გენდერის) ჩამოყალიბებას. კერძოდ, ფროიდის თეორიის მიხედვით სქესობრივი იდენტიფიკაციისა და სქესობრივი სხვაობების ფორმირების მექანიზმი ბავშვის ფსიქოსექსუალური განვითარების პროცესშივეა ჩადებული. სქესობრივი იდენტურობის განვითარება მიმდინარეობს სტადიათა სერიების მიხედვით. ყოველი ეტაპი ხასიათდება ლიბიდური (სექსუალური) ენერჯის კონცენტრაციით სხეულის გარკვეულ ნაწილში. ფსიქოანალიტური თეორიები გამოდიან იმ დაშვებიდან, რომ ფსიქიკური კონფლიქტები ჩნდება ყოველთვის, როცა ბავშვის სურვილები იწვევს ემოციურ პრობლემას (Kessler, Mckenna, 1985) ფროიდი შემდეგ დაშვებას ეყრდნობოდა: ბავშვის ლტოლვა დედისადმი თავისთავად ქმნის ემოციურ პრობლემას, რომელიც ბიჭებთან უკავშირდება კასტრაციის შიშს, ხოლო გოგონებთან - პენისის მიმართ შურს, როდესაც უკანასკნელნი (გოგონები) დამცირებულად იგრძნობენ თავს გენიტალური „არასრულფასოვნების“ გამო. როგორც ვიცით, ფროიდისთვის პენისის ფლობა თავისთავად სიამაყეს და უპირატესობას ნიშნავს. ამ ფსიქოლოგიურ კონფლიქტს ბიჭები მიჰყავს

მასკულიზაციაში, მამასთან იდენტიფიკაციის გზით: გოგონები კი იძენენ ქალის არასრულფასოვნების აღიარებას და დედისადმი პირველადი სიყვარულიდან მამისადმი სიყვარულზე გადადიან (Bem, 1993),(Репина, 1987).

ჰუანიტა უილიამსი, ადარებს რა ერთმანეთს ფსიქოანალიზის სხვადასხვა თეორიებს გენდერულ სოციალიზაციასთან დაკავშირებით, განიხილავს ალფრედ ადლერს, როგორც თეორეტიკოსს და პრაქტიკოსს, რომელსაც შემოაქვს სოციალური გარემოს განუზომლად დიდი მნიშვნელობა. ადლერი თვლიდა, რომ ადამიანი უპირველესად სოციალური, და არა სექსუალური არსებაა. და ამდენად, მისი ქცევა მოტივირებულია არა ბიოლოგიური ინსტიქტებით, არამედ - სოციალური ინტერესებით. მისი აზრით, მასკულიზური დომინანტობა არ არის ბუნებრივი მოვლენა. იგი გამოწვეულია კაცებისა და ბიჭების უფრო მეტი სოციალური ღირებულებით ოჯახსა და საზოგადოებაში (Williams, 1987).

კარენ ჰორნი (Horney, 1926, 1973) არ ეთანხმებოდა ფროიდს იმაში, რომ პენისის შური და კასტრაციის კომპლექსი ქალის განვითარების მნიშვნელოვანი მექანიზმია. იგი აღნიშნავდა, რომ იცნობდა ზუსტად იმდენივე კაცს, რომლებსაც შურდათ ქალის საშვილოსნოსი, რამდენსაც ქალს, რომლებსაც კაცის პენისის შურდათ. იგი თვლიდა, რომ ზოგიერთი კაცის აკვიატებული სწრაფვა მიღწევისაკენ გამოხატავს ქალების უნიკალური შესაძლებლობების (რეპროდუქციული უნარის) ზეკომპენსაციას. სხვაგვარად რომ ვთქვათ, საშვილოსნოს შურს მივეყვართ ფემინურ კომპლექსამდე. ჰორნის აზრით, არ არსებობს ქალებსა და მამაკაცებს შორის ბიოლოგიურად დეტერმინირებული ფსიქოლოგიური სხვაობები. ისინი განპირობებულია გენდერულ სოციალიზაციაზე კულტურული ფაქტორების და ქალის უნარების დამაკნინებელი იდეოლოგიების დიდი ზეგავლენით.

ნენსი ჩოდოროუ ფსიქოანალიტური სკოლის უფრო თანამედროვე წარმომადგენელია. იგი ასევე არ ეთანხმება ფროიდს რიგ მოსაზრებებში და აკრიტიკებს მას ფემინისტური პოზიციებიდან. მისი აზრი გენდერულ სოციალიზაციაზე განსხვავებულია. მისი შეხედულებით, გარდატეხის მომენტი დგება ოიდიპოსამდელ პერიოდში, 3 წლამდე, როდესაც ბიჭს წარმოექმნება კონფლიქტი დამოკიდებულებისა და სიმბიოზის სფეროში. ჩოდოროუ ამტკიცებს, რომ რადგან დედები თავიანთ ვაჟებს ეპყრობიან როგორც

„სხვასა“ და „განსხვავებულს“, ხოლო გოგონებს, როგორც „მათ მსგავსს“, ამიტომ ბიჭს უვითარდება "მე" რომელიც უარყოფს მიჯაჭვულობას, ხოლო გოგონას - "მე" სხვებთან კავშირში არსებობს. ამას გარდა, ბიჭები იზრდებიან ისეთი ძლიერი სურვილით, რომ უარყონ თავიანთი დამოკიდებულება ქალებისგან, რომ მოზრდილობაში ისინი ნებისმიერ საშუალებას იყენებენ, რათა "დაიწუნონ" ქალები, იმ საფუძველზე, რომ ისინი "სხვანი" არიან (Chodorow, N. 1989).

1.3.4 კოგნიტური განვითარების თეორია

კოგნიტური განვითარების თეორია განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი იყო იმის გაგებაში, თუ როგორ სწავლობს ბავშვი გენდერის შესახებ და ასევე მკვლევარებისთვის, რათა შეექმნათ ახალი კოგნიტური მიდგომები გენდერულ განვითარებასთან დაკავშირებით. კოლბერგი ამტკიცებდა, რომ ბავშვი არა პასიურად ითვისებს გენდერულ ინფორმაციას, არამედ აქტიურად ერთვება გენდერის სწავლაში და გენდერული ნორმების მიმართ ერთგულებაში. თავისი დროისთვის რევოლუციური იყო ის იდეა, რომ ბავშვის მიერ გენდერის გაგება (გააზრება) იწვევს გენდერულ განვითარებას. გენდერული განვითარება განსაკუთრებით სწრაფად ხდება იმის შემდეგ, რაც ბავშვი ჩაწვდება გენდერული კატეგორიზაციის ბუნებას (Kohlberg, 1966).

კოგნიტური განვითარების თეორიის ნაწილები სრულიად თავსებადია სხვა მიდგომების ბაზისურ შეხედულებებთან. კოგნიტური იდეების შესვლამ სოციალური განვითარების თეორიაში გამოიწვია უფრო „აქტიურად ჩართული პიროვნების“ გაჩენა კოგნიტური სოციალური განვითარების თეორიაში, რომელსაც წარმოადგენენ ბანდურა და ბუსი. ამან გამოიწვია გენდერული სქემის თეორიების წარმოშობაც (Bussey, Bandura, 1992).

1.3.5 სოციალური დასწავლის თეორია

სოციალური დასწავლის თეორიისთვის გენდერული სოციალიზაცია შედგება პიროვნებისგან, რომელიც ახდენს ოჯახში, მიკრო და მაკრო სოციალური ჯგუფებში გაზიარებული ღირებულებების, ნორმებისა და ჩვევების ასიმილირებას. გენდერული სოციალიზაციის მექანიზმებად გვევლინება საწავლა დაკვირვებით, ტიპირება – იმის სწავლა, თუ როგორ უნდა მოიქცე და გაითავისო

იდენტობა, იმაზე დაკვირვებით, თუ როგორ გექცევიან და რა სიტყვებით მოგმართავენ.

1.3.6 გენდერული სქემის თეორიები

70-იან და 80-იან წლებში კოგნიტური იდეების გავლენით სოციალიზაციის საკითხში ახალი კოგნიტური მიდგომები ყალიბდება. ასეთებია აშმორის, დელ ბოკას (Asmore&DelBoca,1979) კონსტანტინოპლის (Constantinople, 1979), და ჰამილტონის (Hamilton, 1981) მოსაზრებანი გენდერული როლების ათვისებესთან დაკავშირებით. სოციალურმა და განვითარების ფსიქოლოგებმა კოგნიტური სქემების იდეა აიტაცეს. ამას მოჰყვა გენდერული სქემების იდეაც. სამი მკვლევარი დამოუკიდებლად მიდის გენდერული სქემის თეორიის შექმნამდე. მათ საერთო დაშვებები და თემა აქვთ, მაგრამ განსხვავდებიან აქცენტებით. ბემის გენდერული სქემის თეორია აქცენტს აკეთებს იმაზე თუ რა ფუნქციური მნიშვნელობა აქვს გენდერულ კატეგორიას საზოგადოებაში. როდესაც მასწავლებელი ჰყოფს ბავშვებს ორ რიგად სქესის მიხედვით; ან, როდესაც ბავშვი ხედავს ადამიანების განსხვავებულ რეაგირებას ქალებსა და კაცებზე ბავშვი მეტაფორულ ასოციაციებს ჩართავს გენდერულ სქემაში და ქმნის კატეგორიებს. მაგალითად იწყებს ქალების დახასიათებას, როგორც, „რბილისა და მომრგვალებულის“ , ხოლო კაცს, „მაგარისა და კუთხოვანის“ კატეგორიაში ათავსებს. რადგან გენდერული სქემა უადვილებს ბავშვს მოვლენების ინტერპრეტირებას, სამყაროს გაგებასა და ახსნას, ისინი მოწადინებულნი არიან შექმნან ასეთი სქემები. ამასთან, ბემი ხაზს უსვამს ინდივიდუალურ განსხვავებებს და შემოაქვს გენდერულად სქემატური ან არასქემატური ადამიანის ცნებები.

ბემის განსაკუთრებული წვლილი ასევე იმაშია, რომ მან პირველმა მოახდინა სქესით ფსიქოლოგიური ტიპიურობის მიხედვით ადამიანთა კატეგორიზაცია და გამოჰყო 4 კატეგორია: ანდროგინული, სქესით ტიპიური, სქესით არატიპიური და არადიფერენცირებული ტიპები. მასვე ეკუთვნის ე.წ. სქესის როლების შემსწავლელი მეთოდი (Bem Sex Role Inventory).

მეორე ფსიქოლოგიური შეხედულება მარკუსს, ქრეინს, ბერნშტეინს და სილადის (1982) ეკუთვნით. აქ აქცენტი გენდერულ სქემებში ინდივიდუალურ განსხვავებებზე კეთდება. მამაკაცურობა და ქალურობა გენდერული სქემის

ცალკეულ ფორმებად განიხილება, ორივე გავლენას ახდენს აზროვნებაზე. მათი თვალსაზრისით ანდროგინული ადამიანი ორივე სქემით გენდერულად სქემატურია; არადიფერენცირებული არ არის სქემატური; სქესით ტიპიური და ასევე სქესის საპირისპირო ტიპისა არიან სქემატურნი ერთი სქემით. ეს მოსაზრებები მტკიცდება რეაქციის იმ დროის გაზომვით, რამდენიც სჭირდებათ სქემაში მახასიათებლების მოსათავსებლად.

გენდერული სქემის განვითარების იდეა შემოგვთავაზეს ჰალვერსონმა და მარტინმა. ისინი ყურადღებას ამახვილებენ გენდერული სქემის ფუნქციებზე. მაგ. იმაზე, თუ როგორ აორგანიზებს და ტენდენციურს ხდის იგი ქცევას, აზროვნებას და ყურადღებას. ეს ხედვა შეჯამებულია ცნებაში – *სქემატური კონსისტენტობა*, რაც ნიშნავს, რომ ადამიანი იქცევა და ფიქრობს საკუთარი სქემის შესატყვისად. ეს ავტორები ასევე ასხვავებენ სუპერორდინანტულ სქემებს (სქესთან დაკავშირებული ინფორმაცია) და პირად სქესობრივ სქემას – სიღრმისეულ სტრუქტურას, რომელიც შეიცავს მოქმედებათა გეგმას გენდერულად ტიპიური ქცევისთვის (Martin,2000).

1.3.7 კულტურული ლინზების თეორია

როდესაც კულტურული ლინზების თეორია ხსნის გენდერული პიროვნების ჩამოყალიბებას, ცდილობს გააერთიანოს მოყვანილი მიმართულებები და ამასთან შეისწავლოს ადამიანი მისი ცხოვრების მანძილზე მთელი სოციალური კონტექსტის გათვლისწინებით (Bem, 1993). სოციალური კონტექსტი კი განმსჭვალულია ანდროცენტრიზმითა და გენდერული პოლარიზაციის³ ტენდენციებით. ამგვარად, ამ თეორიის ამოცანაა ახსნას, თუ როგორ გადასცემს საზოგადოება თავის "ლინზებს" (გამრუდებულ ხედვას ნ.ბ.) კულტურიდან ადამიანს. საუბარია იმაზე, როგორ აქცევს საზოგადოება კულტურისეულს ბუნებრივად, და განსაკუთრებით, როგორ აქცევს იგი "გენდერულად კულტურულს" ბუნებრივად. ამ პროცესში ხდება ბიჭებისა და გოგონების გარდაქმნა მასკულინურ და ფემინურ მოზრდილებად.

³ ანდროცენტრიზმი მამაკაცურზე სწორებას–ცენტრირებას ნიშნავს. ამ მიდგომით ათვლის წერტილი და სტანდარტი ყოველთვის მამაკაცია. გენდერული პოლარიზაცია, ავტორის თანახმად, კულტურის საშუალებით ორი სქესის დაშორებას და ურთიერთსაპირისპირო მოვლენებად, ან საწყისებად წარმოდგენას განაპირობებს.

გენდერული ლინზების თეორიის მიხედვით ინკულტურაციის პროცესი ასე მიმდინარეობს: გენდერულადი პოლარიზებულ (ეს ცნებაც ბემს ეკუთვნის) საზოგადოებაში ბავშვები ითვისებენ ამ დამოკიდებულებას და ასე აყალიბებენ საკუთარ თავს ერთ-ერთი გენდერული პოლუსის შესაბამისად, ანუ გენდერული სქემის მიხედვით. ეს ეხმარება მათ გახდნენ გენდერულად „კონვენციონალურები“, ანუ მოიქცნენ თავის სქემის მიმართ ტრადიციული კულტურული მოლოდინების შესაბამისად. სხვა სიტყვებით, ისინი აფასებენ სხვადასხვა ქცევას გენდერული სქემების მიხედვით და უარს ამბობენ ქცევაზე, რომელიც მათ სქემს არ შეესაბამება (Bem, 1993).

1.3.8 სოციალური როლების თეორია

გენდერის სოციალიზაციის თანამედროვე თეორიებში აღსანიშნავია სოციალური როლების თეორია, რომლის ავტორია ელის იგლი. ამ კონცეფციის თანახმად, განსხვავებები ქალებსა და კაცებს შორის, რომელსაც აფიქსირებს სხვადასხვა ფსიქოლოგიური კვლევა სხვა არაფერია, თუ არა შედეგი საზოგადოებაში ქალისა და კაცისთვის ტიპური სოციალური როლების და ფუნქციების განაწილებისა. ქალები და კაცები ადაპტირებას ახდენენ იმ როლებთან, რომელთა შესრულებაც მოეთხოვებათ და მათ უვითარდებათ სპეციფიკური უნარები და რესურსები. ამ პროცესის მნიშვნელოვანი ნაწილია გენდერული როლების ფორმირება. გენდერული როლები აღმოცენებულია იმ აქტივობებიდან, რომელთა შესრულებაც უწევს ადამიანს თავისი, სქემის თვალსაზრისით ტიპური ოჯახური თუ საქმიანი, როლების შესრულებისას. თვისებები/მახასიათებლები, რომლებიც საჭიროა ამ საქმიანობისთვის იქცევა ქალისა და მამაკაცის სტერეოტიპულ მახასიათებლებად. მაგალითად ქალს უფრო მეტად, ვიდრე კაცს უწევს ურთიერთობაზე ორიენტირებული, საოჯახო საქმესთან დაკავშირებული და დაქვემდებარებულობის აღმნიშვნელი ქცევის შესრულება. ეს ტენდენციები გენდერულ სტერეოტიპად ყალიბდება და ქალის გენდერული როლის ნაწილი ხდება. გენდერული როლების თეორიის მიხედვით, გენდერული როლები მთლიანი სოციალიზაციის პროცესის მნიშვნელოვანი ნაწილია და მათი ათვისება ადრე ბავშვობიდან იწყება და გასდევს მთელს ბავშვობას, მოზარდობას და მოზრდილობაშიც გადადის (Eagly, 1987).

თეორია ყურადღებას ამახვილებს გენდერულ სტერეოტიპებზე. იგლი, ვუდი და დიკი, ამ თეორიის განვითარების დროს გენდერულ სტერეოტიპებთან დაკავშირებით სამ ცენტრალურ დაშვებას აღწერენ: ადამიანებს სჯერათ რომ სქესთა შორის განსხვავებები არსებობს; ადამიანები ამართლებენ სტერეოტიპულ სქესთაშორის განსხვავებებს; ადამიანებმა იციან, რომ შეხედულებები ქალებისა და კაცების შესახებ საზოგადოებაში ფართოდ გავრცელებულია (Eagly,2000). თეორია ასევე საფუძვლიანად ასაბუთებს იმას, თუ როგორ იქმნება გენდერული სტერეოტიპებიდან გამომდინარე იერარქიები და მაღალი დადაბალი სტატუსები.

გენდერული სტერეოტიპები მრავალი სხვა გენდერული სოციალიზაციის და იდენტობის კონსტრუირების საკითხებით დაინტერესებული მიდგომის და მკვლევარის ინტერესის საგანსაც წარმოადგენდა.

1.4 გენდერული სტერეოტიპიზაცია

განხილული თეორიების უმეტესობა აქტიურად ოპერირებს გენდერული სტერეოტიპის და სტერეოტიპიზაციის ცნებებით. მართლაც, ამ ცნებებზე შეჩერების გარეშე გაძნელდება იმის ახსნა, თუ რატომ იღებს გენდერული სოციალიზაცია ამა თუ იმ მიმართულებას და როგორ და რა შინაარსით ივსება ადამიანის გენდერული იდენტობა. საქმე ისაა, რომ გენდერული სოციალიზაცია მიზნად ბავშვის/ადამიანის იმ გენდერული მოდელებისადმი მისადაგებას გულისხმობს, რომლებიც ამ ჯგუფში/საზოგადოებაში/ კულტურაშია მიღებული, ხოლო ეს მოდელები თავის მხრივ არაფერია, თუ არა ამ თუ იმ სქესისთვის მიღებულად ჩათვლილი თვისებების, ქცევების და როლების/ფუნქციების ერთობლიობა. ზოგიერთი ავტორის თანახმად, გენდერული სტერეოტიპიზაცია გენდერული იდენტობის ჩამოყალიბების ფსიქოლოგიურ მექანიზმად შეიძლება განვიხილოთ, მაგალითად მ.წერეთელი მიიჩნევს, რომ სტერეოტიპი მრავალჯერადად გაფიქსირებული სოციალური განწყობის ნაირსახეობაა (წერეთელი, 2005).

გენდერული სტერეოტიპიზაციის – გენდერული სტერეოტიპული მოდელის მიხედვით წარმართულ სოციალიზაციას შედეგად მოჰყვება ადამიანის გენდერული ტიპირება (ან ტიპიზაცია). ლიბენის და ბიგლერის განმარტებით გენდერული ტიპირება ფართოდ გამოყენებული ცნებაა და აღნიშნავს საგნების, მოქმედების, როლებისა და თვისებების იმგვარ დაკავშირებას ბიოლოგიურ სქესთან, რომელიც გენდერის კულტურულ სტერეოტიპებს შეესაბამება (Liben & Bigler, 2002).

ბავშვის განვითარების ყველა სხვა სფეროსთან შედარებით გენდერული ტიპირების კვლევამ ყველაზე უკეთ ასახა სოციალური ცვლილებები. მაგალითად, ადრე 1970-იან წლებამდე ფსიქოლოგები მიიჩნევდნენ, რომ გენდერულად ტიპიური შეხედულებებისა და ქცევის შეთვისება ჯანმრთელი ადაპტაციის გარანტიაა. ქალის უფლებათა დისკურსის განვითარების შედეგად სერიოზული ცვლილებები მოხდა სქესთა განსხვავებების გააზრებაში. დღეს მრავალი მკვლევარი აღიარებს, რომ ზოგიერთი გენდერულად ტიპიური მახასიათებელი, მაგალითად, უკიდურესი აგრესიულობა და კონკურენტულობა, როგორც მამაკაცურობის შემადგენელი ნაწილი და პასიურობა და კონფორმულობა, როგორც ქალურობის ელემენტი, პირიქით, საფრთხეს უქმნის ფსიქიურ ჯანმრთელობას.

ამის გათვალისწინებით მოხდა გენდერული ტიპირების თეორიული გადაზრება. სოციალური დასწავლის თეორია, მიბაძვისა და დადებითი განმტკიცების აქცენტირებით და კოგნიტური განვითარების თეორია, თავისი ფოკუსით ბავშვებზე, როგორც სოციალური სამყაროს აქტიურ გამაზრებლებზე – ძირითად თანამედროვე მიდგომებს წარმოადგენს გენდერული ტიპირების საკითხში, თუმცა არც ერთი მათგანია ყოვლისმომცველი. გენდერული სქემის თეორია ჩვენი აზრით უფრო პროდუქტიულად აერთიანებს ორივე თეორიული მიდგომის ელემენტებს რათა ახსნას, თუ როგორ ხდება ბავშვი გენდერულად ტიპიური.

1.4.1 გენდერული სტერეოტიპის სტრუქტურა და შინაარსი

გენდერული სტერეოტიპის ყველაზე განმაზოგადებელი განმარტება იანგერს ეკუთვნის: გენდერული სტერეოტიპი ესაა მასკულიზაციის და

ფემინურობის სოციალურად კონსტრუირებული კატეგორიები, რომლებიც განმტკიცებულია სქესით განსხვავებული როლებით, სტატუსებით და ქცევით. სტერეოტიპების არსებობას ხელს უწყობს ადამიანის მოთხოვნილება მოიქცეს სოციალურად მიღებული წესით და იგრძნოს, რომ წინააღმდეგობაში არ მოდის სოციალური გარემოცვის წარმოდგენებთან (Basow,1992).

გენდერულ სტერეოტიპებში განიხილავენ 3 სახის სტერეოტიპებს: 1) მასკულინობა-ფემინურობის სტერეოტიპები - წარმოდგენები თვისებების შესახებ; 2) წარმოდგენები ქალისა და კაცისთვის დამახასიათებელი ქცევების შესახებ 3) წარმოდგენები როლების, ფუნქციების და საქმიანობების შესახებ.

სტერეოტიპიზაციის გარშემო მრავალი ათეული ნაშრომი შეიქმნა ბოლო დეკადებში, მათგან ყველაზე დამუშავებული საკითხი სოციალიზაციის პროცესში ქალურობის (ფემინურობის) და მამაკაცურობის (მასკულინობის) შესახებ წარმოდგენათა ფორმირებას ეხება.

როგორია გენდერული სტერეოტიპის შინაარსი? ზემოთ ჩვენ უკვე მოვიყვანეთ ტალკოტ პარსონსის ექსპრესიულ-ინსტრუმენტულისა დიქტომია. ბროვერმანის და მისი კოლეგების აზრით, სტერეოტიპების შინაარსი ახლოსაა ამ კატეგორიებთან და დაიყვანება სითბოსა და ექსპრესიულობაზე ქალებში, ხოლო მამაკაცებში კომპეტენციასა და რაციონალურობაზე (Broverman, 1972).

მკვლევარებმა მაკ-კიმ და შერიფსმა თავიანთ შემაჯამებელ ნაშრომში გამოიყვანეს ერთგვარი ინტრაკულტურული კონსტანტა გენდერული სტერეოტიპებისთვის (McKee, Sheriffs, 1957). ისინი ხასიათდება შემდეგნაირად: ტიპიური მამაკაცური - ნიშნავს ისეთ თვისებებს, რომლებიც დაკავშირებულია სოციალურად შეუზღუდავ სტილთან, კომპეტენციასთან, რაციონალურობასთან, აქტივობასთან და ეფექტურობასთან, ხოლო ტიპიურად ქალური - შეიცავს სოციალურ და კომუნიკაციურ უნარებს, სითბოს და ემოციურ მხარდაჭერას. ამასთან, აღნიშნავენ, რომ მასკულინური თვისებები საყოველთაოდ უფრო ღირებულად ითვლება (Ageev, 1987).

ბაკანი თვლის, რომ მასკულინური თვისებების კომპლექსი შეიძლება დახასიათდეს ტერმინებით - agency ანუ ძალა და აქტიურობა, ხოლო ქალური თვისებები, როგორც - Communion, ანუ ერთობა. ამ ფორმულირებებში მასკულინობა განსაზღვრულია, როგორც აქტიური, კონტროლირებული და

ინსტრუმენტული მიდგომა, ხოლო ფემინური - როგორც უფრო რეაქტიული, ემოციური და გულითადი (Bakan, 1966),(ბერეკაშვილი, 1998) აშშ-ისა და დელ ბოკასთვის გენდერული სტერეოტიპების მორგანიზებელი პრინციპი დომინანტობა-დაქვემდებარების და კონტროლის განზომილებანია (Ashmore, Del Boca, 1979), სადაც მამაკაცი ასოცირდება დომინანტურთან და ძალაუფლების მქონესთან, ხოლო ქალი დამორჩილებულთან და ძალის არ მქონესთან.

პრაქტიკულად, მამაკაცურობის სტერეოტიპში თავს იყრის აქტივობასთან ძალაუფლებასთან და რაციონალურობასთან ასოცირებული თვისებები: სიმტკიცე, თვითკონტროლი, შეჯიბრი, ორიგინალობა, კრეატიულობა, რისკიანობა, ამბიციურობა, ლოგიკა, გადაწყვეტილებების მიღების უნარი, ჭკუა, ობიექტურობა. ქალის თვისებები წარმოდგენილია, როგორც საპირისპირო პოლუსზე მყოფი (Eagly & Shteffen, 1984.). საკუთრივ პოლარიზაციაც გენდერული სტერეოტიპის ერთ-ერთი მახასიათებელია (Bem, 1994), ამიტომ ქალები დაშორებულნი არიან ზემოთ ჩამოთვლილ მამაკაცურ თვისებებს, და მათი საპირისპირო მიეწერებათ: პასიურობა, დაურწმუნებლობა, ნორმების შესრულებაზე ზრუნვა, მორჩილება, დამოკიდებულება, უპასუხისმგებლობა, სისუსტე, არაობიექტურობა, არალოგიკურობა. კოგნიტურ სფეროში ყველაზე დადებით ქალურ მახასიათებლად ინტუიცია უნდა ჩავთვალოთ (Иванова,2001).

1.4.2 გენდერულ სტერეოტიპების მახასიათებლები

გენდერული სტერეოტიპების მახასიათებლები ზოგადად ნებისმიერი სხვა სტერეოტიპის მახასიათებლებს ემთხვევა. პირველ რიგში, გენდერული სტერეოტიპი ნორმატიულია – წარმოდგენები იმის შესახებ, თუ როგორი უნდა იყოს ნამდვილი ქალი ან მამაკაცი, როგორ უნდა იქცეოდეს, როგორ იცვამდეს და ა.შ. სოციალურად გაზიარებულია და რეალური ქალებიც და მამაკაცებიც ამას ანგარიშს უწევენ. სწორედ გენდერული სტერეოტიპები, როგორც იდენტობის ერთ-ერთი საყრდენი, იქცევა ადამიანის ქცევის მართვის უძლიერეს მექანიზმად (Пянова, 2008).

მეორე ძირითადი მახასიათებელი ისაა, რომ გენდერული სტერეოტიპები ემოციურად შეფერილია და შეფასებითი ელემენტი ახლავს (უფრო განვითარებული-ნაკლებგანვითარებული, რაციონალური-ირაციონალური,

სრულფასოვანი-არასრულფასოვანი, ძლიერი-სუსტი და ა.შ., სადაც ვიცით, რომ პირველები ყოველთვის უპირატესია მეორეებზე. ამგვარად გენდერული სტერეოტიპის გამოყენება და კვლავწარმოება საზოგადოებაში ქალისა და კაცის უთანასწორო და იერარქიულ დამოკიდებულებას ამართლებს და ასაზრდოებს. ეს ელემენტი აუცილებლად გასათვალისწინებელია, როცა, მაგალითად, ქალებზე ფარული მექანიზმების გავლენას ვაანალიზებთ. შეფასებები, რომლებიც გენდერულ სტერეოტიპში დევს: ქალის სისუსტე, პასიურობა, კაცის გაბედულება, სიმტკიცე, ქალის ემოციურობა და კაცის თავშეკავება – ეს შეხედულებები ქალების შეზღუდვასა და ქალურობის დისკრედიტაციის ფაქტორებად გვევლინებიან.

გენდერული სტერეოტიპების სხვა მახასიათებლებიც აქვთ. ისინი არიან :

- გაზიარებული, ნორმად მიჩნეული (აზრი ქალისა და კაცის თვისებებზე, უნარებზე, ქცევაზე; “ასე ფიქრობს ყველა”)
- არაზუსტი (შეუმოწმებელი, ნაწილობრივ სწორი ან სულაც მცდარი)
- სტანდარტული, გასაშუალოებული (მოიაზებს საშუალო ქალს ან მამაკაცს ინდივიდუალური ვარიაციების გარეშე)
- გაზვიადებული, შეიცავს გაზვიადებულ გენდერულ მახასიათებლებს
- საკუთარ გამოცდილებას არ ეყრდნობა (მე ასე ვიცი, იმიტომ რომ ასე იყო ყოველთვის)
- დროში მდგრადი (ცვლილებას ძნელად ექვემდებარება, ვერ მისდევს რეალიების ცვლას)
- ეკონომიური, მექანიკურად განმეორებადი (არ მჭირდება იტელექტის დაძაბვა, როდესაც რომელიმე გენდერული ჯგუფის შეფასება საჭირო მზად მაქვს ჩემი ჯგუფის მიერ გაზიარებული და მათგან მოწოდებული შეხედულებები)
- არაშემოქმედებითი, (სიახლეს და კრიტიკას ვერ გულისხმობს)
- გამარტივებული, სქემატური
- ექსტრაპოლირებულია განსხვავებები (კაცი ყოველთვის უხეში და აგრესიული, ხოლო ქალი სუსტი და პასიური, მათი თვისებები ერთმანეთის საპირისპიროა)
- თითქოს და მყარი ბუნებრივი საფუძველის მქონე (მაგალითად, “ეს ხომ ბიოლოგიიდან გამომდინარეობს”).

გენდერული სოციალიზაციის კონტექსტში სანდრა ბემი სტერეოტიპების დამახასიათებელ 3 ტენდენციაზე საუბრობს, რომლებიც გენდერულად უთანასწორო სოციალიზაციის სიტუაციას ქმნის: ეს არის გენდერული პოლარიზაციის ტენდენცია; ბიოლოგიური ესენციალიზმი და ანროცენტრიზმი. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, ბიჭები და გოგონები იზრდებიან ისეთ გარემოში სადაც: ხაზგასმულია მათი თვისებების და როლების პოლარული განსხვავებულობა; ეს განსხვავებები თანდაყოლილი და უცვლელი ბიოლოგიური (ზოგჯერ საკრალური) ხასიათისად მიიჩნევა; სამყარო აღქმულია და სტრუქტურირებული მამაკაცის თვალსაზრისიდან გამომდინარე. ს. ბემს ამ ტენდენციებს “გენდერულ ლინზებს” უწოდებს (Bem, 1994). ზემოთ ჩამოთვლილი ამ მახასიათებლების გათვალისწინებით ნათელია რომ გენდერულ სტერეოტიპებს შეუძლია უაყოფითად იმოქმედოს გოგონას/ქალისა და ბიჭის/მამაკაცის თვითრეალიზაციაზე, მათი ინდივიდუალური განვითარების და თავისუფალი არჩევანის შემაფერხებლად მოგვევლინოს. ამას დავამატებთ, რომ გენდერული სტერეოტიპი დირექტიული და კატეგორიული მეტყველების სახით ფორმდება: მას ხშირად ახლავს სიტყვა "უნდა": კაცი "უნდა" იყოს წარმატებული, თავდაჯერებული, აქტიური, ოჯახის მარჩენალი და ა.შ.; ქალი "უნდა" იყოს ნაზი, მზრუნველი, მოკრძალებული, დამთმობი, ოჯახის საქმეებით დაკავებული და ა.შ.; სტერეოტიპებს ახლავთ იმგავრი ფორმულირებანი, რომლებიც მიუთითებს რომ ასეთი ვითარება ბუნებრივია, ყოველთვის ასე იყო და იქნება.

1.5 გენდერული იდენტობის ჩამოყალიბების პროცესი

გენდერული იდენტობის ჩამოყალიბება, როგორც ზემოთ ვნახეთ, გენდერული სოციალიზაციის ერთ-ერთი შედეგია. გენდერული იდენტობის ჩამოყალიბების პროცესში თავის მხრივ განიხილავენ სხვადასხვა ფაქტორების ზემოქმედებას, დაწყებული ბიოლოგიური ფაქტორებიდან, დამთავრებული სოციალურ-კულტურული ფაქტორებით (Bem, 1993). წამყვანი ფსიქოლოგიური თეორიები, რომლებიც განვითარების საკითხებს ეხებიან განსხვავებულ წონას ანიჭებენ ამ ფაქტორების ზემოქმედებას. *ბიოლოგისტური თეორიები* ხაზს უსვამენ

გენების და ჰორმონალურ გავლენებს. *ფსიქოდინამიკური თეორიები* წამოწევენ შინაგან ფსიქიკურ კონფლიქტებს და იგნორირებას უკეთებენ გარეგან ზეწოლას.

იდენტობის საკითხებთან დაკავშირებით ძნელია არ ვახსენოთ ერიკ ერიქსონის *ფსიქოსოციალური განვითარების თეორია*. მე-ს განვითარების 8 სტადიანი მოდელი და შესაბამისი თეორია, სადაც ყოველ ასაკს მე-ს განსხვავებული კონფლიქტები და მიღწევები ახასიათებს. მაგრამ თეორია ბევრს ვერ გვაძლევს გენდერული განსხვავებების გაგების თვალსაზრისით და საერთოდ გენდერულად არც თუ მგრძნობიარე თეორიად ითვლება, რადგან როგორც ქეროლ გილიგანი (Gilligan, 1982) ამბობს, იგი, როგორც ნიმუშს განიხილავს მამაკაცური განვითარების გზას, და ამდენად ანდროცენტრულია, ანუ ბიჭზე/კაცზე ორიენტირებული.

სოციალური დასწავლის თეორიის წარმომადგენლები მიიჩნევენ, რომ სქესით განსხვავებული ქცევის განვითარებაში ყველაფერი დამოკიდებულია მშობელთა მოდელზე, რასაც ბავშვი ცდილობს მიბადოს და იმ განმტკიცებებზე, რომელსაც აძლევენ მშობლები მის ქცევა: უარყოფითს - შეუსატყვისისათვის და დადებითს - შესატყვისისათვის. ამ მიდგომისთვის გენდერული დასწავლის ძირითადი პრინციპებია: გენდერული როლების დიფერენცირება დაკვირვების საშუალებით, დაჯილდოვება ან დასჯა პირდაპირი ან ირიბი განპირობების გზით.

კოგნიტური განვითარების თეორიის მიხედვით, ძირითადია საკუთრივ ბავშვის შემეცნებითი და ქცევითი აქტივობა, რომელიც იმაში გამოიხატება, რომ ბავშვი იგებს რა ორი სქესის არსებობის შესახებ, საკუთარ თავს ჩართავს ერთ-ერთ კატეგორიაში. იმის მიხედვით, თუ როგორ განსაზღვრა ბავშვმა საკუთარი თავი იგი წარმართავს ქცევას და ირჩევს ამა თუ იმ ქცევის ფორმებს. სქესობრივი ტიპიზირება – ანუ მკაცრი კატეგორიზაცია სქესის მიხედვით არსებობს იმდენად, რამდენადაც ბავშვს განვითარებული აქვს ინფორმაციის დაჯგუფებისა და გადამუშავების უნარი (Eckes, Trautner, 2000). კოგნიტური განვითარების თეორია ამტკიცებს, რომ თუმცა დადებით და უარყოფით განმტკიცებას და მოზრდილებთან იდენტიფიკაციას მართლაც აქვს გარკვეული როლი ბავშვის გენდერულ სოციალიზაციაში, მთავარი მაინც ის შემეცნებითი ინფორმაციაა, რომელსაც ბავშვი ღებულობს მოზრდილისაგან და ასევე ბავშვის მიერ სქესთან

მიკუთვნებულობისა და ამ მახასიათებლის გარდაუვალობის/მუდმივობის გააზრებაა.

კოგნიტური ფსიქოლოგიის წარმომადგენელი ლორენს კოლბერგი მიიჩნევს, რომ გენდერული სტერეოტიპის ჩამოყალიბება სკოლამდელ ასაკში დამოკიდებულია ბავშვის ზოგად ინტელექტუალურ განვითარებაზე და რომ ეს პროცესი არ არის პასიური სოციალური განმტკიცებებით გამოწვეული, არამედ თვითკატეგორიზაციის გამოვლენაა. განმტკიცება და მოდელირება კი იწყებს მოქმედებას, როდესაც გენდერული ტიპიზაცია უკვე მომხდარია (Eckes, Trautner, 2000). გენდერული სქემის თეორია გენდერული ინფორმაციის გადამუშავებას ეხება და აერთიანებს სოციალური დასწავლისა და კოგნიტური განვითარების თეორიების ელემენტებს. მასში შედის ასევე გენდერული ტიპიზაციის და სტერეოტიპიზაციის, გენდერული იდენტობის და გენდერული როლების შეთვისების სხვადასხვა მომენტები იმასთან დაკავშირებით, თუ როგორ იქმნება მასკულინური და ფემინური ორიენტაცია და როგორ ხდება მათი შენარჩუნება.

გენდერული სქემის თეორია ორ ფუნდამენტურ წანამძღვარზე დგას: 1. გენდერული სქემები კულტურის დისკურსში და სოციალურ პრაქტიკაშია ჩანერგილი, რომლებსაც (სქემებს) ბავშვი ითვისებს მისი განვითარების პროცესში; 2. როცა ეს სქემები ათვისებულია, ისინი უბიძგებს ბავშვს, ხოლო შემდგომში მოზრდილს ჩამოაყალიბონ საკუთარი იდენტობა ამ სქემების შესაბამისად.

ადრეულ ასაკში ბავშვები სხვებისგან იღებენ ინფორმაციას გენდერულად ტიპიურის შესახებ. ამავე დროს, ისინი საკუთარ გამოცდილებას გენდერული სქემების ან მასკულინობა-ფემინურობის კატეგორიების სახით ალაგებენ და ამ სქემებს სამყაროს გაგებისა და ახსნისთვის იყენებენ. როცა ბავშვი ამბობს: "მხოლოდ ბიჭს შეუძლია იყოს ექიმი" ან "საჭმლის მომზადება გოგოს საქმეა" ე.ი. მას უკვე კარგად აქვს ჩამოყალიბებული გენდერული სქემები. როდესაც სკოლამდელი უკვე ახდენს გენდერულ სახელდებას, იგი ირჩევს ამ სახელის შესატყვის გენდერულ სქემას და ამ კატეგორიას საკუთარ თავზე ირგებს. ამის შედეგად საკუთარი თავის აღქმა გენდერულად ტიპიური ხდება და იქცევა დამატებით გენდერულ სქემად, რომელსაც ბავშვი იყენებს, რათა გადაამუშავოს ინფორმაცია და მოიქცეს შესაბამისად ((Eckes, Trautner, 2000)). ზოგი ბავშვი სხვებთან შედარებით უფრო იზიარებს გენდერულად ტიპიურ შეხედულებებს,

ზოგი - ნაკლებად. ამის მიხედვით განასხვავებენ გენდერულად სქემატურ და არასქემატურ ბავშვებს.

განვიხილოთ კლასიკური მაგალითი, რომლითაც ხდება გენდერულად სქემატური და არასქემატური ბავშვის კოგნიტური სტრატეგიის ილუსტრირება: აი ბიჭი სახელად ბილი, რომელიც პირველად ხედავს თოჯინას. თუ ბილი გენდერულად სქემატური ბავშვია, მისი გენდერული ფილტრი გენდერს უაღრესად რელევანტურს გახდის. თავის წინა გამოცდილებაზე დაყრდნობით ის ჰკითხავს საკუთარ თავს: “ ბიჭმა უნდა ითამაშოს თოჯინით?” თუ პასუხია “დიახ” და თანაც სათამაშოც აინტერესებს, იგი მივა თოჯინასთან, დაათვალიერებს და შეისწავლის. თუ პასუხი “არაა”, მისი რეაქცია “არასათანადო” სათამაშოსაგან თავის არიდება იქნება. საპირისპირო შემთხვევაში, ვთქვათ, ბილი გენდერულად არასქემატური ბავშვია და ესე იგი იშვიათად აღიქვამს სამყაროს გენდერთან დაკავშირებულ ცნებებში. თოჯინის შემთხვევაში ის უბრალოდ ჰკითხავს თავს: “მომწონს ეს სათამაშო?” და უპასუხებს თავისი ინტერესებიდან გამომდინარე (Berk, 2002). გენდერული სქემატიზაციის პროცესის შედეგების შესამოწმებლად მკვლევარები 4 და 5 წლის ბავშვებს უჩვენებდნენ გენდერულად ნეიტრალურ, მაგრამ განსხვავებულად მიმზიდველ სათამაშოებს. მოზრდილი ადამიანი სათამაშოების ერთ ნაწილს არქმევდა ბიჭების სათამაშოებს, მეორეს – გოგოების სათამაშოებს, ხოლო მესამე ჯგუფზე არაფერს ამბობდა. გენდერული სქემების მქონე ბავშვები ირჩევდნენ მათი სქესის სათამაშოებად მონათლულ სათამაშოებს და თანაც მოლოდინი ჰქონდათ, რომ მათი სქესის სხვა ბავშვებიც იმავეს აირჩევდნენ. ძალიან მიმზიდველ სათამაშოებსაც კი ეკარგება ხიბლი, როცა მათ საწინააღმდეგო სქესის სათამაშოებს არქმევდნენ. მართლაც, რადგან სქემატური სკოლამდელები ჩვეულებრივ ასკვნიან, რომ “მე რაც მომწონს, სხვებსაც ის მოეწონებათ” ისინი ხშირად საკუთარ არჩევანს იყენებენ იმისათვის, რომ დაუმატონ გენდერულ სქემას. მაგალითად, თუ გოგონას არ უყვარს ხამანწკები, მან შეიძლება თქვას: “ხამანწკები მართო ბიჭებს უყვართ”, თუმცა ამგვარი სტერეოტიპის შემცველი ინფორმაცია არასდროს მიუღია.

გენდერული აზროვნება ისეთი მტკიცეა, რომ თუ ბავშვი ხედავს, რომ სხვა ადამიანი “გენდერულად შეუსაბამოდ” იქცევა, ის არ იხსომებს ამგვარ ქცევას ან ისე გადაასხვავებებს მახსიერებაში, რომ გენდერულად შესატყვისი გახადოს.

მაგალითად, თუ ბავშვებს მომვლელი მამაკაცის სურათს უჩვენებთ, ისინი მას იხსომებენ, როგორც ექიმს. დროთა განმავლობაში ბავშვი ამდიდრებს თავის ცოდნას იმ ადამიანების, საგნებისა და მოვლენების შესახებ, რომლებიც “თავსდებიან” მათ გენდერულ სქემაში, ხოლო გენდერული თვალსაზრისით საწინააღმდეგო მოვლენების და ქცევის შესახებ თითქმის არაფერს სწავლობენ (Berk, 2002).

ბოლო წლებში გაჩნდა პირველი მცდელობა გენდერის პრობლემის კვლევის უზნაძის განწყობის თეორიის პოზიციიდან. მზია წერეთელმა იკვლია გენდერული სტერეოტიპების ბუნება და მათ საფუძვლად დაუდო ფიქსირებული განწყობა. მისი აზრით, გენდერული სტერეოტიპების ფორმირებას ხშირად ადგილი აქვს არაცნობიერად, გამოცდილების მიღების-სწავლების დროს. ქალური და მამაკაცური სტრუქტურირებულია მეხსიერებაში ფიქსირებული განწყობის მეშვეობით. ფიქსირებული განწყობის აქტუალიზებისას კი ხდება ყველა ამ ცნებებთან დაკავშირებული ინდივიდუალური თუ კოლექტიური გამოცდილების, მიმართებების ან ასოციაციების ამოტივტივება ცნობიერებაში. ამდენად ავტორს გენდერული იდენტურობის ჩამოყალიბებაში არაცნობიერი მექანიზმი – განწყობა შემოაქვს (M.Церетели, 2004).

1.5.1 გენდერული იდენტობის ცნების განსაზღვრა

ახლა დავაზუსტოთ, თუ რას გულისხმობენ მკვლევარები საკუთრივ გენდერულ იდენტობაში. ამ განმარტებებშიც საკმაოდ დიდი მრავალფეროვნებას და სხვადასხვა ასპექტის აქცენირებას ვხვდებით.

კოლბერგი და ცუკერი გენდერულ იდენტობას მოიხსენიებენ, როგორც იმის ცოდნას, რომ მივეკუთვნები ამ, და არა სხვა სქესს (Kohlberg, Lawrence ,1996) (Zuker,1999).

კაგანისთვის,კოგნიტური განვითარების თეორიის მიმდევარისთვის გენდერული იდენტობა არის ის, თუ რა ხარისხითაა ადამიანის მე-ში ინტეგრირებული გენდერული სტერეოტიპებისადმი კონფორმულობა (Kagan,1964).

სანდრა ბემის აზრით, გენდერული იდენტობა პიროვნების ფუნდამენტური მახასიათებელია. იგი ყალიბდება ქალისა თუ მამაკაცის თვისებებისა და ნიშნების ფსიქოლოგიური ინტერიორიზაციის შედეგად სხვებთან ურთიერთქმედების

პროცესში სოციალიზაციის დროს. გრინის და სპენსის შეხედულებით გენდერული იდენტობა საკუთარი გენდერის მიმართ მიმღებლობისა და მიკუთვნების ფუნდამენტური გრძნობაა. პრისცილა ქარვერი გვთავაზობს ასეთ განმაზოგადებელ განსაზღვრებას: გენდერული იდენტობა არის მრავალგანზომილებიანი კონსტრუქცია, რომელშიც გაერთიანებულია ადამიანის აზრები და გრძნობები საკუთარი გენდერული კატეგორიისა და მისი წევრობის მიმართ.

მიგვაჩნია, რომ ცნების განმარტებისას ასევე წინ წამოსაწევია გენდერული იდენტობის მრავალგანზომილებიან ბუნება, რომელშიც კოგნიტური, შეფასებითი და ქცევითი კომპონენტები იქნებოდა გაერთიანებული. აქედან გამომდინარე ვთვლი, რომ ეს არის საკუთარი თავის აღქმა, განცდა, დახასიათება და მიკუთვნება მასკულინურ ან ფემინურ მახასიათებლებთან და ამ მახასიათებლების მატარებელ ჯგუფებთან შესაბამისი სოციალური ქცევის და დამოკიდებულებითი ნიშნებით. ნაშრომში შესულებული კვლევა გენდერულ იდენტობაზე ამგვარი განმარტების მართებულობას ადასტურებს.

თეორიების უმეტესობა თანხმდება, რომ გენდერული იდენტობის ჩამოყალიბების პროცესი სხვადასხვა სტადიებს გაივლის და სწორედ ამაზე იქნება ლაპარაკი მომდევნო პარაგრაფში.

1.5.2 გენდერული იდენტობის ჩამოყალიბების სტადიები

რა თავისებურებით ხასიათდება სხვადასხვა ასაკში ბავშვს გენდერული იდენტობა? სოციალური დასწავლის თეორიის მიხედვით, სკოლამდელები პირველ რიგში ითვისებენ მათ ქცევაზე გენდერულად ტიპიურ რეაქციას მოდელირებისა და განმტკიცების საშუალებით, და მხოლოდ მოგვიანებით მათ შესწევთ უნარი დააღაგონ ეს ქცევები გენდერულ შეხედულებათა სახით. ამის საპირისპიროდ, კოგნიტური განვითარების თეორია, გვეუბნება, რომ თვითშემეცნება წინ უსწრებს ქცევას. სკოლამდელი ასაკის ბავშვები თანდათანობით ითვისებენ აზრს სქესის მუდმივობის შესახებ. მათ უვითარდებათ გენდერული კონსტანტობა - ე.ი. სრულად გაიაზრებენ მათი გენდერის ბიოლოგიურ უცვლელობას. ლორა ბერკი, რომელიც ამ ასაკისთვის დამახასიათებელ ტენდენციების ანალიზს უყრის თავს, სამ მომენტს გამოყოფს:

გენდერული სახელდება, გენდერული სტაბილურობა და გენდერული მდგრადობა. ამ ცოდნას ბავშვი ყოველდღიურ ქცევაში იყენებს. ვნახოთ, თუ რა ხდება გენდერული კონსტანტობის ჩამოყალიბებისას სასკოლო ასაკში (Berk, 2002).

ლორენს კოლბერგმა (Kohlberg, 1966) დაუშვა, რომ 6-7 წლამდე ბავშვები ვერ იაზრებენ საკუთარ გენდერის მუდმივობას, ისევე, როგორც ვერ ძლევენ პიაჟესეულ კონსერვაციის პრობლემებს. ამის გააზრება ხდება თანდათანობით, შემდეგი სტადიების გავლით:

- I. *გენდერული სახელდება*. სკოლამდელ ასაკში ბავშვს შეუძლია საკუთარი და სხვათა სქესის სწორად სახელდება. მაგრამ, თუ ჰკითხავთ გოგონას "რომ გაიზრდები, შეიძლება მამა გახდე?" ან "შეიძლება ბიჭი გახდე, თუ მოისურვებ?" - ბავშვები ხშირად თანხმობით პასუხობენ. ეს ფენომენი სლახისა და ფრეის კვლევაში დაფიქსირდა. მაკ-კონაგის კვლევაში გამოჩნდა, რომ, როდესაც ბავშვებს უჩვენებენ თოჯინას, რომლის თმის ვარცხნილობა მათ თვალწინ იცვლება, ბავშვები აღნიშნავენ, რომ თოჯინის სქესიც შეიცვალა (McConaghy, 1979)
- II. *გენდერული სტაბილურობა*. ამ სტადიაზე ბავშვებს ნაწილობრივ გაცნობიერებული აქვთ სქესის მუდმივობა დროში. მაგრამ მიუხედავად იმისა, რომ მათ იციან, გოგონები და ბიჭები საბოლოოდ ქალებად და კაცებად იქცევიან, მაინც აგრძელებენ იმის მტკიცებას, რომ თმის ვარცხნილობა, ტანისამოსი და გენდერის შესატყვისი ქცევა ცვლის ადამიანის სქესს.
- III. *გენდერული თანმიმდევრულობა*. სკოლამდელი პერიოდის ბოლოსა და დაწყებითი სკოლის ასაკში ბავშვები იგებენ, რომ სქესს ბიოლოგიური საფუძველი აქვს და არ შეიცვლება იმის გამო, თუ ადამიანი ჩაიცვამს თავისი სქესისათვის არადაამახასიათებელ ტანისამოსს ან არატრადიციულ საქმიანობას შეასრულებს.

მრავალ კვლევაში დადასტურებულია, რომ გენდერული კონსტანტობის განვითარება სწორედ ამ თანმიმდევრობით ხდება. კოლბერგის ვარაუდით, გენდერული კონსტანტობის დაუფლება კავშირშია "კონსერვაციასთან". ასევე ჩანს მიმართება გარეგნობისა და რეალობის განსხვავების უნართან (მაგალითად როცა საგანი გამოიყურება როგორც ფანქარი, და სინამდვილეში სანთელია). მართლაც,

გენდერული თანმიმდევრულობის ამოცანა შეიძლება განხილული იყოს როგორც გარეგნობა-რეალობის პრობლემა, სადაც ბავშვმა უნდა განასხვავოს ის, თუ როგორია ადამიანი გარეგნულად იმისგან, თუ ვინ არის იგი სინამდვილეში. ბევრ ქვეყანაში (კულტურაში) ბავშვებს არ გააჩნიათ გენდერზე ელემენტარული ცოდნაც კი, რადგან მათ არ უნახავთ ადამიანები ტანსაცმლის გარეშე. ამიტომ ქალებსა და მამაკაცებს ისინი არჩევენ ვარცხნილობის, ტანსაცმლისა და ქცევის მიხედვით. თუმცა გენიტალურ განსხვავებათა შესახებ ინფორმაციის მიწოდება მაინც ვერ ცვლის გენდერულ კონსტანტობას. სკრიბალოსა და რაბლის გამოკვლევაში სკოლამდელები, რომელთაც ასეთი ცოდნა ჰქონდათ ამბობდნენ, რომ ტანისამოსის შეცვლა არ იწვევს სქესის შეცვლას, მაგრამ თავისი მოსაზრების დასაბუთებისას არ მოიხსენიებდნენ სქესს უცვლელ და თანდაყოლილ მახასიათებლად. აქედან შეიძლება დავასკვნათ, რომ სწორედ კოგნიტური მოუმწიფებლობა და არა სოციალური გამოუცდელობაა პასუხისმგებელი ბავშვის სიმწიფეებზე სქესის მუდმივობის გააზრებაში.

შუა ბავშვობის პერიოდში (6-11 წლები) ბიჭისა და გოგონას გენდერული იდენტობა სხვადასხვა გზას გაივლის. ერიკსონის კლასიფიკაციის მიხედვით ესაა *IV სტადია, რომლის წამყვანი კონფლიქტია შრომისმოყვარეობა არასრულფასოვნების საწინააღმდეგოდ. ზოგადი ასაკობრივი ნიშნებია თანატოლებთან ურთიერთობის მოთხოვნილება, თვითიდენტიფიკაცია, საკუთარი თავის მნიშვნელობის გაცნობიერება. ბავშვებისთვის ამ ასაკში მთავარია გარემოცვის აზრი მათზე (Arlene F. Harder, online.com).

რაც შეეხება გენდერულ მახასიათებლებს, პიროვნული ნიშნებით თვითშეფასებისას სერბინის, პოლიშტასა და გულკოს კვლევაში (Serbin, Powlishta, Gulko, 1993) გამოვლინდა, რომ მე-III დან მე-VI კლასამდე ბიჭებს უძლიერდებოდათ იდენტიფიკაცია “მასკულინურ” როლთან, იმ დროს, როცა გოგონათა იდენტიფიკაცია “ფემინურთან” კლებულობს. მართალია, გოგონები მაინც ფემინური მიმართულებისკენ იხრებიან, მათ შორის ყველაზე მეტია ანდროგინული ტიპი, ე.ი. ისეთები, რომლებიც თავს სხვა გენდერის მახასიათებლებით აღწერენ. ეს განსხვავება კარგად ჩანს ბავშვთა საქმიანობის განხილვისას. ამერიკელ ბავშვებზე დაკვირვებისას აღმოჩნდა, რომ თუკი ბიჭები ჩვეულებრივ “მასკულინურ” საქმეს ეტანებიან, გოგონები უფრო ფართო არჩევანს

იყენებენ. საჭმლის მომზადებასთან, ქსოვასა და ბავშვის მოვლასთან ერთად ისინი სპორტულ გუნდებშიც ერთიანდებიან, მუშაობენ მეცნიერულ პროექტებში ან ეზოში ციხესიმაგრეებს აშენებენ. მომავალი პროფესიაზე საუბრისას გოგონები უფრო ხშირად ირჩევენ მეორე სქესისათვის სტერეოტიპულად მიკუთვნებულ საქმიანობას, მაგალითად, მეხანძრე, ასტრონომი და ა.შ. ასეთი მდგომარეობა შემეცნებითი და სოციალური ძალების ერთობლიობით უნდა აიხსნას. სასკოლო ასაკის ორივე სქესის ბავშვები აცნობიერებენ, რომ საზოგადოებაში “მასკულინურ” მახასიათებლებს მეტი პატივი მიეგება. “მასკულინურ” საქმიანობებს ბავშვები უფრო მაღალ სტატუსს მიაწერენ, ვიდრე “ფემინურს”. ერთ–ერთ კვლევაში ეს ნათლად დადასტურდა: 11 წლის ბავშვები მათთვის სრულიად ახალ პროფესიას (მაგ, კლიპსტერი – ბატარეის შემმოწმებელი) აღწერენ უფრო მაღალი სტატუსის საქმიანობად, თუ სურათზე მას კაცი ასრულებს, ვიდრე იმ შემთხვევაში, თუ მას ქალი ასრულებს (Serbin, Powlishta, Gulko, 1993). ამის გათვალისწინებით არ არის გასაკვირი, რომ გოგონებიც იწყებენ იდენტიფიკაციას “მასკულინურ” მახასიათებლებთან და რომ მათაც იზიდავთ მამაკაცური პროფესიები.

გენდერულად განსხვავებული მოლოდინების არსებობა ბავშვის უახლოესი გარემოცვიდან საკმაოდ კარგადაა აღნუსხული კვლევებში. იქვე ჩანს, რომ ამ მოლოდინების შინაარსი კროსკულტურულად თითქმის ინვარიანტულია და რომ ის შეიძლება დახასიათდეს “ინსტრუმენტულ-ექსპრესიულის” დიქტომიით (Parsons, Bales, 1955). ამ დაყოფის მიხედვით, ქალს/გოგონას მიეწერება ისეთი ქცევა და მახასიათებლები, რომლებიც ხაზს უსვამს გარეგნობას, მზრუნველობით ფუნქციას, ემოციურ სფეროს, პასიურ და მორჩილ როლს და ნაკლებ ორიენტაციას პიროვნულ და ინტელექტუალურ მიღწევებზე. ამის საპირისპიროდ, მასკულინური სტერეოტიპი ფოკუსირებულია ფიზიკურ და ინტელექტუალურ სიძლიერეზე, აქტიურობაზე, დამოუკიდებლობაზე და განუვითარებელ ემოციურ სფეროზე.

მშობლები და თანატოლები ბავშვის იდენტობის ძირითად აგენტებად გვევლინებიან. ჩვენ კვლევაში ამ ჯგუფების გავლენასაც ვეხებით და ამიტომ მოკლედ დავახასიათებთ მათ გენდერულ იდენტობაზე გავლენას.

ცნობილია, რომ მშობლები და განსაკუთრებით მამები, ბევრად ნაკლებ ტოლერანტულები არიან, თუ ბიჭი გენდერისთვის არადამახასიათებლად იქცევა,

ვიდრე ქალაბიჭა გოგონების მიმართ. ასეთი გოგონები თავისი სქესის თანატოლებში არ კარგავენ აღიარებას. სხვა საკითხია, თუ ბიჭი გოგონებთან მეგობრობს ან თამაშობს. ასეთ ბიჭებს განდევნიან, დასცინიან და/ან, როგორც მინიმუმ, უცნაურებად მონათლავენ (Berk, 2002).

ტენენბაუმისა და ლიპერის მიხედვით (Tenenbaum & Leaper (2003) მშობლები უფრო მაღალ სტანდარტებს უწესებენ ბიჭებს, მათთან იყენებენ უფრო ახსნაზე ორიენტირებულ და შემეცნების მასტიმულირებელ მეტყველებას. თავისუფლების და ავტონომიის ხარისხი, რომელსაც აძლევენ სხვადასხვა სქესის ბავშვებს, ძალიან განსხვავებულია და ბიჭების სასარგებლოა (Pomerantz & Ruble, 1998).

გენდერული სეპარატიზმი სოციალური კონტექსტის კიდეც ერთი მახასიათებელია. საშუალო ბავშვობის ბოლოსკენ ბავშვები ქმნიან წმინდა გენდერულ ჯგუფებს, სრულიად განსხვავებული ინტერესებით და ქცევის კოდექსებით. შედარებით გვიან მოზარდობაში საწინაარმდეგო სქესის მიმართ გაზრდილი ინტერესის გამო ამგვარი სეპარატიზმი ნაწილობრივ დაიძლევა (Berk, 2002).

1.5.3 გენდერული იდენტობის ასპექტები

საშუალო ბავშვობისა და ადრე მოზარდობის ასაკში ბავშვის გენდერული იდენტობის აღწერისას მე-ს სამი ასპექტი მიიჩნევა განსაკუთრებით მნიშვნელოვნად, რადგანაც ამ დროს წინა პლანზე გამოდის სოციალური შედარება. ამავე დროს ბავშვი იწყებს საკუთარი თავის სტაბილური დისპოზიციებით დახასიათებას. ეს ასპექტებია:

- გენდერული ტიპიურობა – საკუთარი სქესის სხვა წარმომადგენლებთან მსგავსების დონე, რომელიც ეფუძნება მის პირად შეფასებას. ბავშვები რამდენიმე მიზეზის გამო გრძნობენ თავს გენდერულად ტიპიურად. მაგალითად, ბიჭუნას შეიძლება ეს გრძნობა გაუჩნდეს მათემატიკაში მიღწევის გამო, სხვას კი სპორტული წარმატებების გამო. და თუმცა ბავშვებს არ სჭირდებათ განსაკუთრებული გენდერ-ტიპიურობა, რომ თავი ასეთებად აღიქვან, ფსიქოლოგიური კეთილდღეობა დამოკიდებულია იმ გრძნობაზე

(ყოველ შემთხვევაში, რაღაც ხარისხით), რომ “ჯდები” საკუთარი სქესის თანატოლთა წრეში.

- გენდერული კმაყოფილება – რამდენად აკმაყოფილებს ბავშვს თავისი გენდერი.
- გარედან ზეწოლა, რომ დაემორჩილო გენდერულ როლს - იმის განცდის ხარისხი, თუ რამდენად იწონებენ/არ იწონებენ შენს გენდერულ მახასიათებლებს მშობლები ან თანატოლები. ასეთი ზეწოლის პირობებში ნაკლებ მოსალოდნელია, რომ ბავშვი თავისი ინტერესებისა და ნიჭის მიხედვით გააკეთებს არჩევანს, რადგანაც ძლიერი ზეწოლის ქვეშ მყოფი ბავშვები სტრესისა და დაუკმაყოფილებელ მდგომარეობაში იმყოფებიან (Berk, 2002).

იანგერის, ქარვერისა და პერის ლონგიტუდურ კვლევაში (Yunger, Carver & Perry 2004), რომელშიც III-დან VI კლასამდე ბავშვები მონაწილეობდნენ, დადასტურდა, რომ გენდერულად ტიპიური და დაკმაყოფილებული ბავშვების თვითშეფასება მატულობდა. და პირიქით, გენდერულად არატიპიური და დაუკმაყოფილებელი ბავშვების თვითშეფასება იკლებდა. კიდევ ერთი შედეგი – გენდერულად არატიპიური ბავშვები, რომლებიც ჰყვებოდნენ, რომ მათზე ხორცილედება ზეწოლა, რათა მორგებოდნენ გენდერულ როლს განიცდიდნენ სერიოზულ პრობლემებს. მათ აღენიშნებოდათ გაუცხოება, მოწყენილობა, იმედგაცრუება, შფოთვა. მოყვანილი მონაცემები ცხადყოფს, რომ ბავშვის მიმართება მის გენდერულ ჯგუფთან სასიცოცხლო მნიშვნელობას იძენს საშუალო ბავშვობაში, ხოლო ისინი, ვინც გენდერულად არატიპიური მახასიათებლების გამო არ ხდებიან ჯგუფის წევრები, მძიმედ განიცდიან ამას. გენდერულ ტიპიურობასთან დაკავშირებული მსჯელობები ძალზე მნიშვნელოვანია ამ ასაკის ბავშვისათვის (Kagan, 1964); (Kohlberg, 1969); (Spence & Buckner, 1995). ამ ასაკში ჩნდება განსაკუთრებული სურვილი, რომ “შეუერთდე” რომ იყო ერთ-ერთი მათგანი და რომ არ განსხვავდებოდე შენივე სქესის სხვა წარმომადგენლებისგან.

რა თქმა უნდა, არსებობს ერთი სქესის შიგნით ვარიაციებიც და ერთი სქესის ბავშვები განსხვავდებიან იმის და მიხედვით, თუ რამდენად გენდერულად ტიპიურ ქცევას ახორციელებენ ისინი (Harris, 1995). სოცილური შედარება მდიდარ მასალას აძლევს ბავშვებს რათა მიმართონ თავიანთი შემეცნება და შეაფასონ

საკუთარი გენდერული ტიპიურობა. სავარაუდოდ ბავშვები საბოლოო იდეას საკუთარი ტიპიურობაზე იქმნიან რამდენიმე სხვადასხვა სახის ინფორმაციის საფუძველზე, ისეთების როგორებიცაა: საკუთარ გენდერულად ტიპიურ მახასიათებლებზე დაკვირვება, სოციალური შედარება, და მნიშვნელოვან სხვათა შეფასებანი. ამდენად, გენდერული ტიპიურობის შეგრძნების გაჩენაც შემეცნების შედეგია (Liben, & Bigler 2002).

მართალია ჩვენი კვლევისთვის შევარჩიეთ საშუალო ასაკის ბოლოს ადრე წინა მოზარდობის ასაკი, კერძოდ კი 10-12 წლის ბავშვების იდენტობის თავისებურებების კვლევა, საინტერესოდ გვეჩვენება უშუალოდ მომდევნო, მოზარდობის ასაკის გენდერული იდენტობის თავისებურებების განხილვაც. მოზარდობის ასაკში შესვლას, როგორც წესი თან ერთვის გენდერული ინტენსიფიკაცია – გენდერულად სტერეოტიპული განწყობისა და ქცევების მომატება და უფრო ტრადიციული გენდერული იდენტობისკენ სვლა. (Basow and Rubin, 1999) გენდერული ინტენსიფიკაცია ორივე სქესში შეინიშნება, მაგრამ უფრო ძლიერია ადრე მოზარდობის ასაკის გოგონებში, რომლებიც უფრო ანდროგინულნი იყვნენ სასუალო ბავშვობის ასაკში. მართალია, საერთო ჯამში გოგონები გენდერულად ნაკლებ ტიპიურები არიან ბიჭებთან შედარებით, მაგრამ ამ ასაკში ისინი აღარ აძლევენ თავს იმ თავისუფლებას, რომ მოიქცნენ “სხვა გენდერის” შესაბამისად. ამის ილუსტრაციაა ჰიუსონის და ალვარესის კვლევის შედეგები (Berk, 2002).

რა იწვევს გენდერულ ინტენსიფიკაციას? აქ ჩართულია როგორც ბიოლოგიური, ისე სოციალური და კოგნიტური ფაქტორები. გარდამავალ ასაკში იკვეთება სქესთა გარეგნული განსხვავებები, რის გამოც მოზარდები მეტად ფიქრობენ საკუთარ თავზე გენდერული თვალსაზრისით. პუბერტატული ცვლილებები ასევე აჩქარებს სხვებისგან გენდერულ ზეწოლასაც. მშობლები – განსაკუთრებით კი ტრადიციული გენდერული შეხედულებათა მქონე მშობლები – უფრო წახალისებენ “გენდერულად სწორ” ქცევას და საქმიანობას, ვიდრე საშუალო ბავშვობის ასაკში. მაკობის კვლევიდან (Maccoby, 1998) ცნობილია, რომ, იმ მომენტისთვის, როცა მოზარდები იწყებენ საპირისპირო სქესის მოზარდებთან შეხვედრას, ისინი კიდევ უფრო გენდერულად ტიპიურად იქცევიან, რათა საკუთარ

მიმზიდველობას გაუსვან ხაზი. ბიჭებთან ლაპარაკისას გოგონები ხშირად იყენებენ მეტყველების ისეთ არაკატეგორიულ ფორმებს, როგორც: ”იქნებ ვცდები, მაგრამ...” ან “თითქმის” რაც მათ პარტნიორებს უფრო მოსწონთ (Carli, 2011). და ბოლოს, კოგნიტური ცვლილებები, კერძოდ, მუდმივი წუხილი იმის თაობაზე, თუ “სხვა რას ფიქრობს ჩემზე” – მოზარდს გენდერული მოლოდინებისადმი უფრო მგრძობიარეს ხდის.

მოწიფული პიროვნული იდენტობისკენ სვლის პროცესში მოზარდები სულ უფრო მეტ ყურადღებას აქცევენ სხვათა აზრს და იწყებენ იმ მნიშვნელოვან ღირებულებათა ძიებას, რომელთაც საკუთარ მე-კონცეფციაში მოაქცევენ. შედეგად, საკუთარი თავის ძლიერი სტერეოტიპიზაცია მცირდება, განსაკუთრებით, თუ მშობლები ან მასწავლებლები ხელს შეუწყობენ იმის კრიტიკულ განხილვას, თუ რა ზეგავლენა აქვს გენდერულ სტერეოტიპს ბავშვზე და მთლიანად საზოგადოებაზე. ამდენად, სოციალური გარემო ამ ასაკში, ისევე, როგორც წინა ასაკებში, გადამწყვეტი ძალაა გენდერული როლების ფორმირებაში.

თავი 2

ემპირიული კვლევა I: წინა მოზარდობის ასაკის ბავშვის გენდერული იდენტობის მახასიათებლების კვლევა

ზემოთ მოყვანილმა თეორიულმა განხილვამ და იდენტობის განვითარების სტადიების გათვალისწინებამ გვიბიძგა შეგვეჩერებინა ინტერესი ბიჭებისა და გოგონების გენდერული იდენტობის განსხვავებულ მახასიათებლებზე, როგორც განსხვავებული სოციალიზაციის პირობებში ჩაყენებული სუბიექტების მახასიათებლებზე და მათ გენდერულ იდენტობაზე სოციალიზაციის მნიშვნელოვანი აგენტების მათ მიერ აღქმულ გავლენაზე. ბავშვის გენდერული იდენტობა ჩვენთვის საინტერესო გახდა იმიტომაც, რომ წინა კვლევითი გამოცდილება გენდერული სოციალიზაციის და კერძოდ განათლების სფეროში ამ პროცესის მეორე მხარეს მყოფი სოციალიზაციის აგენტების/ინსტიტუტების შესწავლას მუყუდღვენით. კვლევა „სასკოლო სახელმძღვანელოების გენდერული ანალიზი“ რომელიც გენდერულ საკითხებზე მომუშავე ორგანიზაციების კოალიციის განათლების ჯგუფთან ერთად შესრულდა და შემდეგ, მისი შედეგები განვავრცეთ სტატიაში “გენდერული სოციალიზაციის ფაქტორი – დაწყებითი სკოლის სახელმძღვანელოები”, (ბერეკაშვილი, 2006) ეძღვნებოდა სასწავლო მასალის, კერძოდ სახელმძღვანელოების შინაარსის გენდერული ანალიზს. კვლევის მეთოდად კონტენტ ანალიზი გამოვიყენეთ. ჩვენს მიერ განხილული ქართული სკოლების რამდენიმე სახელმძღვანელოს მაგალითზე დავინახეთ გენდერული უთანასწორობის გამოვლინებათა მთელი რიგი და გენდერული სტერეოტიპიზაციის მნიშვნელოვანი გავლენა ამ სახელმძღვანელოების შინაარსსა და ფორმაზე. კერძოდ გამოვლინდა რომ:

- ილუსტრაციებსა და ტექსტში მდებდრობითი სქესის რეპრეზენტაცია 3 ჯერ ნაკლებია მამრობითი სქესის რეპრეზენტაციას;
- შინაარსობრივი ანალიზი საკმარისად ძლიერი გენდერული სტერეოტიპიზაციაზე მიუთითებს :

ბიჭები და მამრობითი სქესის პერსონაჟები (სურათებზე და ტექსტებში) წარმოდგენილნი არიან გენდერული სტერეოტიპების მკაცრ ჩარჩოებში. ისინი წარმოდგენილნი არიან როგორც: კომპეტენტურები, აგრესიულები,

განასახიერებენ მეგობრობას, ეროვნულობას და საბრძოლო სულისკვეთებას, არიან უფრო დაუდევრები და ზარმაცები.

- მამაკაცი ხაზგასმით ტრადიციულ როლშია და მოძველებულ, მაგრამ ტრადიციულად კაცისთვის დამახასიათებელ საქმიანობას მისდევს: მონადირე, მთიბავი, მეთუნე.
- გოგონათა მახასიათებლებია: კეთილი, მზრუნველი ან ცოკათი ქარაფშუტა. მისი კომპეტენტურობა და შემეცნებითი ინტერესები იგნორირებულია.
- ქალი - დედაა, მისი შესაძლო პროფესიული საქმიანობა ვიწროა. ქალები თითქმის არ არიან ისეთ როლებში, რომელიც უკავშირდება კომპეტენციას, ავტორიტეტულობას, მაგ. ცნობილი მწერლები, პოეტები ან მხატვრები.

ბუნებრივად გაჩნდა ინტერესი გვენახა, თუ სოციალიზაციის აგენტის მოქმედების პარალელურად რა სუბიექტური გენდერული პროცესები მიმდინარეობს ბავშვის იდენტობის ფორმირებისას. ეს არ ნიშნავს, რომ ჩვენ უშუალოდ ამ ფაქტორის – სახელმძღვანელოების ზემოქმედებას ვსწავლობდით, ეს თეორიულად და მითუმეტეს პრაქტიკულადაც ძნელი განსახორციელებელი ამოცანა იქნებოდა, იმის გათვალისწინებით, რომ ბავშვზე გენდერული სოციალიზაციის პროცესში მრავალი და მრავალფეროვანი შიდა და გარე ფაქტორების ერთობლიობა მოქმედებს.

კვლევა, რომელიც ჩვენ დავგეგმეთ ბავშვის იდენტობის გენდერული მახასიათებლების და მასზე გარეშე ფაქტორების და სოციალიზაციის მნიშვნელოვანი აგენტების როლის შესასწავლად, დავაფუძნეთ ეგანის და პერის 3 განზომილებიან მოდელს (Egan, & Perry, 2001), რომელიც ზემოთ განვიხილეთ.

მოცემული კვლევის საშუალებით ჩვენ შევისწავლიდით საშუალო ასაკის-წინა მოზარდობის (10-12 წლები) ქართველ ბავშვებში გენდერული იდენტობის შემდეგ მახასიათებლებს ან ასპექტებს : გენდერული ტიპიურობა, გენდერული კმაყოფილება და გარედან ზეწოლის აღქმა. კვლევა მიმართული იყო იმაზე, რომ გამოველინა თუ როგორი განსხვავებული თავისებურებებით ხასიათდება იდენტობის შინაარსი ამ ასაკის გოგონებსა და ბიჭებში და როგორ აისახება მათ იდენტობაზე გარემომყოფთა გავლენა.

წინა მოზარდობის ასაკი შერჩეული იყო კვლევის მიზნებიდან გამომდინარე: ამ ასაკში ბავშვებისთვის გარემოცვის აზრი საყრდენი ხდება მათი იდენტობის და ე.ი. გენდერული იდენტობის აგების პროცესში, უფრო მკაფიოდ ჩანს სოციალიზაციის აგენტების როლი. საშუალო ბავშვობის –წინა მოზარდობის ასაკში ასევე ხდება თანატოლებთან სოციალური შედარების, თვითიდენტიფიკაციის, საკუთარი თავის მნიშვნელობის გაცნობიერების ინტენსიფიკაცია. და სწორედ ამ ასაკისთვისაა გამოყოფილი გენდერული იდენტობის ზემოდ ჩამოთვლილი ასპექტები (Carver, Yunger, Perry, 2003).

არც თუ უმნიშვნელო იყო ის, რომ ამ ასაკის ბავშვებთან შერჩეული მეთოდით კვლევის განხორციელება უკვე შესაძლებელია შესაბამისი კოგნიტური უნარების მომწიფებულობის გათვალისწინებით. განვითარებული უნარები ხელს გვაძლევდა გამგეყენებინა თვითშეფასებითი ტიპის ანკეტა.

2.1 კვლევის ამოცანები

კვლევის დაგეგმვის პროცესში კვლევის ამოცანების ჩამოყალიბებისას გამოვდიოდით იმ მოსაზრებიდან, რომ ჩვენთვის წამყვანი იყო გენდერული განსხვავებების წინ წამოწევა. ვითვალისწინებდით ასევე ჩვენ ცოდნას გენდერული იდენტობის ძირითადი ელემენტების შესახებ. აქედან გამომდინარე კვლევითი ამოცანები ჩამოყალიბდა, როგორც შემდეგი:

- ბიჭებისა და გოგონების იდენტობებს შორის განსხვავებების და ამ განსხვავებების განმსაზღვრელი ფაქტორების გარკვევა;
- წინამოზარდობის ასაკის ბიჭებისა და გოგონების იდენტობაზე სოციალური შედარების როლის შესწავლა;
- განხილული სამეცნიერო ლიტერატურის გათვალისწინებით გვანტერესებდა მშობელთა როლის და მათი გავლენის ვექტორის დადგენა მოზარდის გენდერულ იდენტობაზე; თანატოლთა გავლენაც ასევე იყო ჩვენი კვლევის ამოცანა.
- ასევე გვანტერესებდა ასაკობრივი განვითარების გენდერული ტენდენციებზე დაკვირვება და საკვლევ ასაკში ორი ასაკობრივი კატეგორიის: საშუალო ბავშვობისა თუ მოზარდობის ასაკების მახასიათებლების არსებობის დადგენა.

- აქვე გვინდოდა შეგვემოწმებოდა ზოგიერთ კვლევაში აღწერილი ტენდენცია, რომ ამ ასაკის ბიჭების იდენტურობა მკვეთრად მასკულიზური ხდება, ხოლო გოგონებისა კი - შედარებით ანდროგინული.

გვინდა კიდევ ერთხელ აღვნიშნოთ, რომ ამ კვლევის ფოკუსში უფრო განსხვავებების ხასიათის აღწერაა, ხოლო განსხვავებების გამომწვევი ფაქტორები, როგორც სოციალიზაციის აგენტები, კვლევის არაპირდაპირი ობიექტია.

2.2 მეთოდი

ცდისპირები/რესპონდენტები. კვლევაში მონაწილეობდა თბილისის 7 სკოლის V-VII კლასების (10-12 წლები) 101 მოსწავლე, 49 ბიჭი და 52 გოგონა. კითხვარი, რომელიც შედგა ამ კვლევისთვის, ივსებოდა საკლასო სიტუაციაში ჩვენი ზედამხედველობით და დაკვირვებით. მომზადდა კითხვარის ორი ვერსია, იდენტური შინაარსით, მაგრამ რომელიც მიმართავდა ცალკე გოგონებს და ცალკე ბიჭებს, როგორც ცდისპირებს/რესპონდენტებს.

სპეციალურად ამ მიზნისთვის ჩვენ შევიმუშავეთ კითხვარი, რომელიც როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ ეგანისა და პერის სამგანზომილებიან მოდელს ეფუძნება. მასში გაშლილია გენდერული ტიპიურობის, გენდერული კმაყოფილებისა და გარეშე ზეწოლის ასპექტები. კითხვარი ძირითადად ღია შეკითხვებისგან შედგება, რომლებზე პასუხებიც შემდგომ დამუშავების პროცესში კატეგორიების გარკვეულ რაოდენობაზე იყო დაყვანილი. (კითხვარი თან ერთვის ნაშრომს. იხ. დანართი I). კვლევით ინსტრუმენტის დიზაინის შექმნისას გამოყენებული და გათვალისწინებული იყო ასაკობრივი თავისებურებები და მიღწევები: სოციალური შედარების მნიშვნელოვნება და ასევე ამ ასაკისთვის ნორმისთვის დამახასიათებელი უნარი, რომ შესაფასო საკუთარი თავი სტაბილური მახასიათებლებით და გამოიყენო წარმოსახვა სხვათა შეხედულებების აღსაწერად. ამ ასაკში ბავშვებს განვითარებული აქვთ კოგნიტური უნარი შეავსონ კითხვარი, გაჰყვინენ ზუსტად და დამოუკიდებლად ინსტრუქციებს, მოახდინონ რეფლექსირება და განზოგადება.

ბავშვებს ვთხოვდით შეევსოთ კითხვარი და დაესრულებინათ წინადადებები, რომელთაგან თითოეული შეესაბამებოდა გენდერული

იდენტობის განზომილებებს: გენდერული ტიპიურობის, გენდერული კმაყოფილებისა და იმის აღქმას, თუ როგორია გარეშე ზეწოლა, რომ შეესაბამებოდეს გენდერულ როლს. გენდერული იდენტობის ამ უკანასკნელი განზომილების შესაბამისი კითხვები ისე იყო შედგენილი, რომ მოეცვა, როგორც იდენტობის თვითშეფასება, ასევე სოციალიზაციის (ამ შემთვევაში ზეწოლის) სხვადასხვა აგენტების კატეგორიები.: დედა, მამა, საკუთარი სქესის თანატოლები, მეორე სქესის თანატოლები. ვცდილობდით რა, მოგვეგო გარეშე ზეწოლის საკითხი ბავშვის კოგნიტური განვითარების დონეს, ჩვენ შესაბამის დებულებებს მოწონება-არმოწონების ტერმინებში გავუკეთეთ ფორმულირება: მაგ. “ჩემ მამას ჩემში არ მოსწონს ის, რომ. . . “ დაუმთავრებელი წინადადებების მეთოდთან ერთად, და ამდენად თვისებრივ მონაცემებთან ერთად, გამოვიყენეთ მარტივი სკალები, რომლებიც სტატისტიკური ანალიზის საშუალებას იძლეოდა. რაოდენობრივი მონაცემები დამუშავდა SPSS 17.0 სტატისტიკური ანალიზის პროგრამით.

კითხვარის დიზაინს წინ უძღვოდა 3 ფოკუს ჯგუფი, რომელიც ჩავატარეთ ამავე ასაკის მოზარდების მონაწილეობით. სწორედ ფოკუს ჯგუფის შედეგებზე დაყრდნობით მოხდა გენდერული ტიპიურობის და მსგავსების ცნებების იგივეობრიობის დადგენა და კითხვარში შესული გენდერული ტიპიურობის კატეგორიების გამოყოფა. აღმოჩნდა რომ, თავისი სქესის მიმართ ტიპიურობის განცდა შეიძლება განზოგადდეს შემდეგი 6 ფაქტორის სახით: “მათსავით მაცვია; ვთამაშობ ისეთივე თამაშებს; ვიქცევი მათსავით; იგივე მინდა, რაც მათ; ისეთივე თვისებები ან ხასიათ მაქვს, როგორც მათ; მიყვარს მათთან ერთად ყოფნა”. ბავშვების მიერ დასახელებული ეს კატეგორიები შევიდა კითხვარის ბლოკში, რომელიც გენდერულ ტიპიურობას ეხებოდა.

2.3 შედეგების განხილვა

ტიპიურობის საყრდენებად (მიზეზებად) წინა მოზარდობის ასაკის ბავშვებისთვის პირველ რიგში გამოდის თავისივე სქესის ბავშვებთან ყოფნის სურვილი. ამ დებულებაზე დათანხმება ასევე აღნიშნავს თავისივე გენდერულ ჯგუფთან სოციალიზაციის სურვილს და გენდერულ სეპარატიზმს (ან მის დემონსტრაციას), რომელიც დამახასიათებელია ამ ასაკისთვის.

როგორც ცხრილიდან ჩანს, გამოკვეთილ შედეგად შეიძლება გამოვყოთ ის, რომ გოგონებისთვის უფრო აქტუალურია გენდერული ტიპიურობის აგება ჩაცმაში მსგავსებიდან გამომდინარე. ამ მონაცემში განსხვავება ბიჭებსა და გოგონებს შორის სტატისტიკურად სანდოა ($\chi^2= 3,9137$; $p<0,005$)~ ასევე, ტენდენციის სახით, გოგონებისათვის უფრო დამახასიათებელი აღმოჩნდა ტიპიურობის გაგება მსგავსი თვისებების/ ხასიათის ქონის ტერმინებში. მსგავსების ყველაზე ძლიერ მიზეზად ორივე სქესის ბავშვები აღიქვამენ თავისივე სქესის თანატოლებთან ყოფნის სურვილს.

ცხრილი 1. რას ეფუძნება მსგავსება

	მსგავსების მიზეზები	ბიჭი		χ^2	p	გოგო		χ^2	p
		დიახ	არა			დიახ	არა		
1	ჩაცმა	28%	72%	9,68	<0.01	41%	59%	1,59	>0.05
2	თამაშები	78%	22%	15,68	<0.001	76%	24%	13,52	<0.001
3	მოქცევა	44%	56%	0,75	>0.05	37%	63%	3,31	>0.05
4	სურვილები	40%	60%	2	>0.05	42%	58%	1,23	>0.05
5	თვისებები/ხასიათი	24%	76%	13,52	<0.001	31%	69%	7,08	<0.02
6	მათთან ყოფნა	100%	0%			100%	0%		

2.3.1 გენდერული კმაყოფილება. გენდერული კმაყოფილების ქვეშ იგულისხმება იმ კმაყოფილების გრძნობის შეფასება, რასაც ანიჭებს ბიჭად/გოგონად ყოფნა (ყველა მათი სოციალური, კულტურული სიმბოლური ასპექტების გათვალისწინებით). ცდისპირს 4- ქულიან სკალაზე უნდა აესახა თავისი პოზიცია ძლიერი კმაყოფილებიდან უკმაყოფილებამდე. მე-5 გამოხატავდა პოზიციას “არ მიფიქრია ამაზე”. პასუხთა პროცენტული განაწილება მოცემულია ცხრილში.

ცხრილი 2. კმაყოფილება საკუთარი სქესი

	სქესი	
	ბიჭები	გოგონები
ძალიან კმაყოფილი ვარ	73%	46%
საკმაოდ კმაყოფილი ვარ	4%	12%
არც ისე კმაყოფილი ვარ	0%	0%

არ ვარ კმაყოფილი	2%	0%
არ მიფიქრია ამაზე	20%	42%

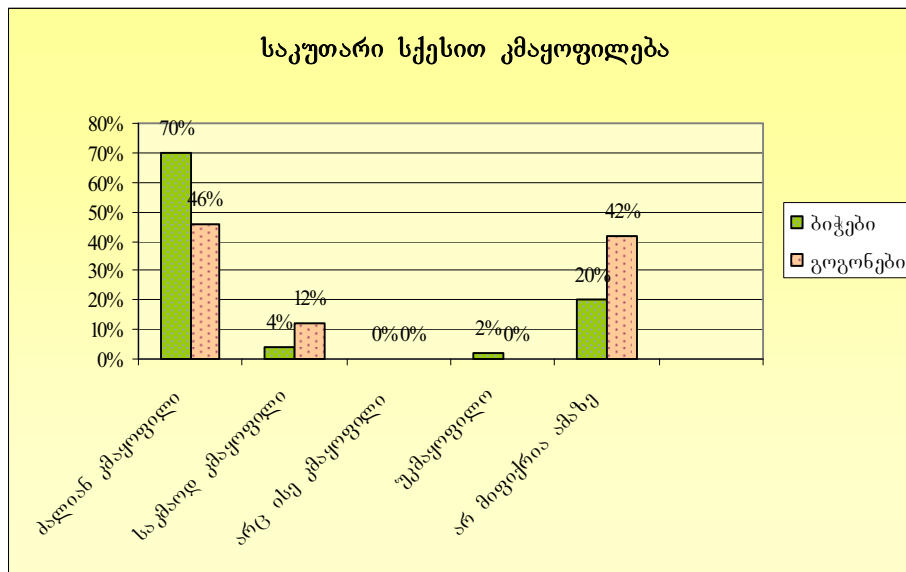
შენიშვნა: $\chi^2=9.820$; $p<0.05$.

$z>1.96$; $p=0.05$ პასუხში „ძალიან კმაყოფილი“; $z>1.96$; $p=0.05$ პასუხში „ არ მიფიქრია ამაზე“.

როგორც ვხედავთ, გამოკითხული ბავშვებიდან ბიჭები უფრო მიდრეკილნი არიან პასუხისკენ “ძალიან კმაყოფილი ვარ”, ვიდრე გოგნები (73% ბიჭების ყველა სხვა პასუხებს შორის და 46% გოგონებთან), ხოლო პასუხი “არ მიფიქრია ამაზე” გოგონებში თითქმის ორჯერ უფრო ხშირად გვხვდება (შესაბამისად 20% და 42%). პასუხთა ამ ორ კატეგორიაში ფარდობითი სიხშირეების განაწილებამ პირსონის χ^2 კრიტერიუმის გამოყენებით განსხვავების სანდოობა დაადასტურა (Pearson’s $\chi^2=9.820$; $p<0.05$).

შეგვიძლია ვილაპარაკოთ იმაზე, რომ ბიჭის გენდერული იდენტობა უფრო კმაყოფილების გამომწვევი ან კმაყოფილებასთან ასოცირებულია, ვიდრე გოგონასი. სავარაუდოა ასევე, რომ რეფლექსირების ნაკლებობა გოგონებში (რაც აისახება პასუხში “არ მიფიქრია ამაზე”) ამ ასოციაციური კავშირის “გოგონას გენდერული იდენტობა – კმაყოფილება” არარსებობაზე უნდა მიუთითებდეს. რაც თავის მხრივ გოგონას/ქალის სოციალური როლის ნაკლებპრესტიჟულობაზე/ნაკლებსასურველობაზე შეიძლება მეტყველებს.

გრაფიკი. 1



2.3.2 გენდერული კმაყოფილების მიზეზები. ბავშვებს უნდა დაესრულებინათ წინადადება: “ მე კმაყოფილი ვარ იმით, რომ გოგო (ბიჭი) ვარ რადგან . . . “ ჩვენი ინტერესი მდგომარეობდა მიზეზების სიმრავლისა და მათი ხასიათის, კერძოდ მათი გენდერულად ტიპური ხასიათის დადგენაში და, რა თქმა უნდა, გვინტერესებდა ამ ასპექტის მიმართება იდენტობის სხვა მახასიათებლებთან.

დასახელებულ მიზეზთა მთელი სიმრავლე 8 კატეგორიად გავაერთიანეთ:

1. ნეიტრალური/ზოგადი თვისებები
2. გენდერულად სტერეოტიპული თვისებები
3. გენდერულად სტერეოტიპული ქცევა
4. საწინააღმდეგო სქესთან შედარება, საკუთარი სქესის უპირატესობის ჩვენებით
5. საწინააღმდეგო სქესთან შედარება “დეფიციტის” ნიშნით (“არ ქონის, არ კეთების”) ჩვენებით
6. არაარგუმენტირებული მტკიცება
7. „არ მიფიქრობ“
8. როლურ მოდელებთან შედარება

პირველ რიგში გვინდა აღვნიშნოთ ის ფაქტი, რომ თუმცა ინსტრუქციით არ ვთხოვდით მეორე სქესთან შედარებას, პასუხთა (დასრულებულ წინადადებებში)

უმეტესობაში ეს სწორედ ასე მოხდა. მონაცემი, რომლის ხაზგასმა გვსურს არის ის, რომ მე-4 კატეგორიაში - “საწინააღმდეგო სქესთან შედარება საკუთარი სქესის უპირატესობის ჩვენებით” ბიჭები 92%-ს წარმოადგენენ, გოგონები შესაბამისად 8%-ს. ეს ნიშნავს, რომ ბიჭების გენდერული კმაყოფილება ძირითადად ეფუძნება გოგონებთან შედარებით უპირატესობის გრძნობას. ეს შედეგი იმითაც მტკიცდება, რომ ბიჭები პასუხებში 3-ჯერ უფრო ხშირად იყენებენ სიტყვა “უფრო”-ს: “უფრო ძლიერები”, “უფრო ჭკვიანი”, “უფრო თავისუფალი” და ა.შ.

შედარებას გოგონებიც მიმართავენ, მაგრამ მათთვის დამახასიათებელია შედარება, სადაც ისინი მიუთითებენ იმაზე, რისი კეთება მათ არ უხდებათ, ან თვისებები, რომლებიც არა აქვთ, მაგ. “არა ვართ ბიჭებივით გიჟები”, “არ დავდივარ კარატეზე” და ა.შ. ხაზს გავუსვამთ, რომ ბიჭებთან ასეთი სახის აზრებს საერთოდ არ ჰქონია ადგილი. ყოველივე ზემოთთქმული კი შეიძლება მიუთითებდეს, რომ გოგონები საკუთარი თავის აღქმისას არასრულფასოვნების გამომხატველ ტერმინოლოგიას მიმართავენ, რასაც შეესაბამება ცნებას “აღმავალი შედარება”, რომელიც ჩნდება მაშინ, როცა საკუთარ თავს ადარებ მას, ვინც უფრო “მაღლაა, კარგია, წარმატებულია და ა.შ.” (Baumeister, 2008).

ბიჭების შემთხვევაში შეგვიძლია ვიგულისხმოთ “დაღმავალი შედარება”. მხოლოდ ერთ შემთხვევაში გოგონამ მიმართა დაღმავალ შედარებას და თქვა, რომ “მე შემიძლია ვიყო (ბიჭებზე) უფრო გულახდილი”, რაც ისე უნდა გაიშიფროს, რომ ბიჭის გენდერული როლი არ იძლევა ამ მახასიათებლის მანიფესტაციის საშუალებას. ეს შეიძლება მართლაც ასე იყოს, მითუმეტეს, რომ გულახდილობა კატეგორიაში “გარეშე ზეწოლა” არც ერთხელ ყოფილა დასახელებული თვისებებში, რომლებსაც მოზრდილები მოიწონებენ ბიჭებში. კიდევ ერთი საგულისხმო კატეგორია ე.წ. არაარგუმენტირებული მტკიცება, რომელშიც ვიგულისხმეთ ისეთი პასუხები, სადაც ბავშვი აღნიშნავს, რომ კმაყოფილია, ან ამბობს მაგ: “გოგოდ ყოფნა კარგია” ყოველგვარი დამატებითი არგუმენტაციის მოშველიების გარეშე. ამ პასუხებში გოგონები პასუხთა 60% იკავებენ. საზოგადოდ, ამ სახის პასუხი კოგნიტური უნარების სიმცირისა და სოციალური ფაქტორების ზეგავლენაზე მიანიშნებს. ჩვენი აზრით, სოციალური გარემოცვა გოგონებს არ ძლევს სერიოზულ საყრდენს დადებითი თვითშეფასებისა და ტვითპატივისცემისთვის, ამიტომაც დადებითი (კმაყოფილების აღმნიშვნელი

პოზიციის) მასაზრდოებელი ნამდვილი მიზეზები მცირეა. გენდერული სტერეოტიპები, რომლებიც განმსჭვალავს სასკოლო ან ოჯახურ გარემოცვას და ურთიერთობებს მამაკაცურის უპირატესობას ეფუძნებიან და შესაბამისად აკნინებენ ან უგულვებელყოფენ ქალურს, რაც თავის მხრივ ძნელად თუ გამოდგება გოგონების თვითშეფასების საყრდენად. (იხ. სახელმძღვანელოების გენდერული ანალიზის შედეგები (ბერეკაშვილი, ხომერიკი, 2006) სტერეოტიპები, რომლებსაც ამ ასაკის ბავშვები იყენებენ, ზოგადად, არასოდეს ემყარება საფუძვლიან არგუმენტაციას. დანარჩენ კატეგორიებში გენდერული განსხვავება არ შეინიშნება, თუ არ ჩავთვლით იმას, რომ როდესაც ბავშვები მიუთითებდნენ სტერეოტიპულ თვისებებზე ან ქცევაზე, როგორც კმაყოფილების საბაზზე, ეს თვისებები და ქცევები პოლარულად განსხვავებული გენდერული შინაარსისაა, როგორც თვით გენდერული სტერეოტიპი.

ჩვენი კვლევა უშუალოდ გენდერული სტერეოტიპების შინაარსს არ სწავლობდა, ამიტომ ამ საკითხზე საგანგებოდ არ შევჩერდებით, თუმცა აღსანიშნია, რომ ჩვენი ცდისპირები, წინა მოზარდობის ასაკის როგორც ბიჭები, ისე გოგონები ხშირად ოპერირებდნენ გენდერულად სტერეოტიპული მახასიათებლებით, როცა ხსნიდნენ კმაყოფილებას საკუთარი სქესით. ხაზგასასმელია, რომ გოგონების შემთხვევაში ეს იყო წმინდა ქალურობასთან (ფემინურთან) დაკავშირებული სტერეოტიპები, მაგ. "შემიძლია გავიპრანჭო", ხოლო ბიჭების შემთხვევაში მაკულინური ხასიათის, განსაკუთრებულ სიძლიერესთან დაკავშირებული სტერეოტიპები. ამვარად, გოგონების მეტი ანდროგინული ორიენტაცია, რომელიც სერბინის, პოლიშტასა და გულკოს კვლევაში დადასტურდა (Serbin & Powlishta & Gulko, 1993), და რომელიც 8 დან 10 წლამდე ასაკს ახასიათებს, ჩვენთან არ გამოვლინდა.

2.3.3 გარეშე ზეწოლა გენდერულ როლთან შესაბამისობისთვის. კითხვების მესამე ბლოკი ეხებოდა ბავშვზე გარეშე გავლენას, კერძოდ ბავშვებისთვის მნიშვნელობის მქონე აგენტების, მშობლების და თანატოლების მხრიდან ზეწოლის არსებობა/არარსებობას რათა შეესაბამებოდნენ გენდერულ როლს. გვანტერესებდა, რა სახის ქცევასა და თვისებებზე გრძნობს ბავშვი წახალისებას და მხარდაჭერას და პირიქით, რა არ მოსწონთ მათი აზრით მშობლებსა და თანატოლებს. ბიჭებსა და

გოგონებს უნდა დაესრულებინად ასეთი სახის წინადადება: დედაჩემს ჩემში მოსწონს ის, რომ . . .“ ან “ ჩემს თანატოლ ბიჭებს ჩემში მოსწონთ ის, რომ მე. . .“

კარგი სწავლისთვის ორივე სქესის ბავშვები დაახლოებით ერთნაირად იღებენ მხარდაჭერას. დანარჩენ თვისებებში გენდერული ტიპიურობისკენ იგრძნობა გამოკვეთილი ბიძგი. მშობლების მხრიდან გოგონებისთვის, მათივე (გოგონების) აზრით მოწონებულია მოწესრიგებულობა, სითბო, გულკეთილობა, ხოლო ბიჭებთან, სტერეოტიპულთან ერთად (ფეხბურთელი, კომპიუტერული თამაშები) უფრო ანდროგინული თვისებების ნაკრებიც, მაგალითად, მხიარულება, შრომისმოყვარეობა. საინტერესოა პასუხი “ჩემს მშობლებს მოსწონთ ჩემში ის, რომ ვარ ბიჭი” ან “რომ ვმეგობრობ ბიჭებთან” ანუ თავისთავად ბიჭად ყოფნა უკვე ღირსებად ფასდება ბავშვის მხრიდან და ამავეს შეხედულებას მიაწერს იგი მშობელს. გოგონებთან ასეთი დამოკიდებულება არც ერთხელ არ დაფიქსირებულა, ანუ აზრი, რომ “ ჩემ მამას (ან დედას) მოსწონს ჩემში ის, რომ ვარ გოგო” არ შეგხვედრია.

საგულისხმოა, რომ პასუხი “ჩემს მშობლებს ჩემში მოსწონთ ჭკუა (ან ჭკვიანი რომ ვარ)” მხოლოდ ბიჭების პასუხებში გვხვდება. რაც ნიშნავს, რომ ინტელექტი, ჭკუა მხოლოდ ბიჭებშია მხარდაჭერილი და ფაქტობრივად “ბიჭური იდენტობის” სტერეოტიპულ ელემენტად წარმოგვიდგება. ხაზს ვუსვამთ, რომ ამ დასკვნებს არა აქვს კატეგორიული ხასიათი და მონაცემთა განზოგადება უფრო დიდ სტატისტიკურ მასალას მოითხოვს.

მშობლების მხრიდან არ მოწონებულ ქცევებში და თვისებებში სახელდება:

ცხრილი 3. რა არ მოსწონთ ჩემში მშობლებს

<i>არ მოსწონთ ბიჭებში</i>	<i>არ მოსწონთ გოგონებში</i>
ცელქი	ზარმაცი
ზარმაცი	ჯიუტი
უზრდელი	ვიღებ ცუდ ნიშნებს
ცუდად ვსწავლობ	ვარ ცელქი
ცუდად ვიქცევი	ადვილად ვბრაზდები, ბრაზიანი
მიყვარს ეზო	ვარ ჩემს თავში დარწმუნებული
ვტირი	ვარ მსუქანი
დაბნეული	სულ ვთამაშობ

მოუსვენარი	ვეჩხუბები ძმას
ვაზრაზებ მათ	ვარ ქაჯი
არ ვიცი	არ ვიცი

ორივე ჩამონათვლი საკმაოდ მსგავსია, თუმცა საინტერესოა თვისებათა და ქცევის დასახელების სიხშირე, რომლის მიხედვითაცაა დალაგებული პირველი 6 თვისება ცხრილში. განვიხილოთ მხოლოდ განსხვავებები. სიჯიუტე, რომელიც #2 თვისებაა გოგონებთან, ბიჭებთან საერთოდ არ ფიგურირებს. იგივე ეხება თვისებას “ბრაზიანობა”. ეს თვისებები გოგონას სტერეოტიპისათვის შეუთავსებელი/არასასურველი ელემენტებია, რადგან დაუმოჩილებლობაზე და ძლიერ “ეგოზე” მიუთითებს. საინტერესოა, რომ “ცუდად ვსწავლობ” გოგონების შემთხვევაში ითარგნმება, როგორც “ვიღებ ცუდ ნიშნებს”. ეს მიუთითებს იმაზე, რომ მშობლებს გოგონებისგან უფრო შესრულება და შედეგი უნდათ, ხოლო ბიჭებისგან თვითონ სწავლების პროცესზე არიან ორიენტირებულნი. ყოველ შემთხვევაში, ბავშვები ასე კითხულობენ მშობლების მხრიდან მოსულ სიგნალებს. ბიჭების შემთხვევაში ხაზი ესმება ანტი-სოციალურ ქცევას: ცელქი, უზრდელი, ცუდად ვიქცევი.

თუ ცალ-ცალკე განვიხილავთ მამებისა და დედებისგან მომდინარე შეფასებებს რამდენიმე მკვეთრი განსხვავება ჩნდება: წინა მოზარდობის ასაკის ბავშვს უჭირს მამის დამოკიდებულების ამოკითხვა და ძალზე ხშირია პასუხები “არ ვიცი, თუ რა მოსწონს ჩემში მამას”. დედების დამოკიდებულების არტიკულაცია ბავშვებისთვის პრობლემას არ წარმოადგენს. კიდევ ერთი განსხვავება იმაშია, რომ დედების მხრიდან ბავშვი როგორც ჩანს იღებს უფრო გასაგებ უარყოფით შეფასებას (არმოწონებას) “ცუდი ჩვევების” შესახებ, რომელთაც მის კეთილდღეობაზე და ჯანმრთელობაზე ექნებოდა გავლენა (Gevai, Turner, Hindde, 1995), Desmarais & Gugula, 2002). მოგვყავს ყველაზე ხშირი პასუხები;

ცხრილი 4. რა მოსწონთ ჩემში თანატოლებს

<i>ბიჭების პასუხები</i>	<i>გოგონების პასუხები</i>
მათ ვეთამაშები	ვარ მეგობრული

არ ვატყუებ	კარგი ხასიათი მაქვს
ვარ ჭკვიანი	ვებმარები
ვარ მეგობრული	არ ვებუტები

ჩვენი დაკვირვებით ეს თვისებები ასახავს ამ ასაკის ბავშვების თამაშების და ურთიერთობის გენდერულ სპეციფიკას. გოგონების ურთიერთობანი უფრო ურთიერთობის ხარისხზეა მიმართული (მეგობრული ვარ, ვებმარები, არ ვებუტები), ხოლო ბიჭებისა უფრო თვით ამ ურთიერთობის არსებობის ფაქტზე და რაოდენობაზე (მათ ვეთამაშები). (ბერკი, 2002)

კითხვაში “რა არ მოსწონთ თქვენს თანატოლებს თქვენში”, გოგონების პასუხებში ყველაზე ხშირად გვხვდება: ვარ ბრაზიანი, ვარ ჯიუტი, ბუტია, სერიოზული, უხეში. ბიჭებთან: მთელი ძალით ვჩხუბობ, სხვა თამაშებს ვთამაშობ, ან არ ჩავდივარ ეზოში სათამაშოდ, ვატყუებ, ვაწვალე, ვაბრაზებ. საინტერესოა, რომ გოგონები სხვებისათვის მიუღებელ თვისებებზე მიუთითებენ, იმ დროს, როცა ბიჭების პასუხებში უფრო მიუღებელი ქცევითი მახასიათებლები გამოჩნდა.

მასალის შინაარსობრივმა ანალიზმა გვიჩვენა, რომ ორივე შემთხვევაში – მოწონების და არმოწონების შემთხვევებში - მოზარდთა მიერ საკუთარი და მეორე სქესის თანატოლების დამოკიდებულებების აღქმისას ქცევითი მახასიათებლები უფრო მეტად იყო ხაზგასმული, ვიდრე პიროვნული თვისებები. მშობლების მხრიდან აღქმული ზეწოლა ასევე უფრო ქცევით მახასიათებლებს ეხებოდა, ვიდრე თვისებებს, თუმცა უფრო ნაკლები ხარისხით, ვიდრე ბავშვებთან..

რაც შეეხება გენდერულ განსხვავებებს, მახასიათებლის შინაარსობრივი ანალიზი მოწმობს იმას, რომ ბიჭების პასუხებში უფრო ხშირია ქცევით და გენდერულად სტერეოტიპულ მახასიათებლებით აპელირება, ვიდრე გოგონების პასუხებში. რაც ისე უნდა გავიგოთ, რომ ბიჭები უფრო ხშირად და მეტად აქცევენ ყურადღებას ქცევით გამოვლინებებს და მათთვის ქცევაზე დაფუძნებული სხვათა შეფასებები უფრო მნიშვნელოვანია. ასევე შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ამ ასაკში ბიჭების გენდერული იდენტობისთვის უფრო წამყვანია გენდერულად “შესაბამისი”, ბიჭური/კაცური ქცევებით და თვისებებით განსჯა და საკმაოდ

კარგად იკვეთება ისიც, რომ მათი აღქმა სხვებისგან წარმოებული ზეწოლისა სწორედ გენდერულად ტიპიურს და სტერეოტიპულ აღქმას ასახავს.

ამ შედეგის უფრო ღრმა ანალიზი მოითხოვს გარედან (სხვებისგან) გენდერული ზეწოლის გენდერულ ხასიათში უკეთ გარკვევას და ამ მოვლენის უფრო პირდაპირი მეთოდებით შესწავლას. პასუხები იმ შეკითხვებზე, თუ როგორია ბავშვზე რეალური ფაქტორების დიფერენცირებული მოქმედება, ამ ასაკის სხვადასხვა სქესის ბავშვის დიფერენცირებული გარემოს ანალიზში უნდა ვეძიოთ. ამ ეტაპზე კი შეგვიძლია ვთქვათ, რომ ბავშვის გენდერულ იდენტობაზე გარეშე აგენტები მოქმედების ვექტორი, სწორედ ჩვენს მიერ აღწერილ შინაარსობრივ დატვირთვას ატარებს.

2.4. შედეგების შეჯამება

ამრიგად კვლევამ მოიპოვა თვისობრივი და რაოდენობრივი ხასიათის მონაცემები, რომლებიც პასუხს იძლევა წინა მოზარდობის ასაკის ბავშვის გენდერულ იდენტობის აგების და გარემოცვის გავლენასთან დაკავშირებულ კითხვებზე. მიღებული მონაცემები მიანიშნებს საკმაოდ მკაფიო ტენდენციებზე და წარმოდგენას გვიქმნის ქართველი 10-12 წლის მოზარდების გენდერული იდენტობის შინაარსზე, სტრუქტურაზე და გენდერული სტერეოტიპებით გამოწვეული შეზღუდვებზე. გამოვლინდა რამდენიმე გენდერულად სპეციფიკური შედეგი:

1. ბიჭები უფრო ხშირად გამოთქვამენ კმაყოფილებას საკუთარი სქესით, ხოლო გოგონებში მეტია იმათი რაოდენობა, ვისაც “ამაზე არ უფიქრია”, რაც ირიბად გოგონას სოციალური როლის ნაკლებ ღირებულებაზე მიუთითებს;
2. ორივე სქესის ბავშვებისთვის გენდერული ტიპიურობა ყველაზე ძლიერ უკავშირდება თავისივე სქესის ბავშვებთან ყოფნის სურვილს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, სურვილი, რომ “შეუერთდე შენიანებს”, განცდა, “რომ მიეკუთვნები მათ”, და იმის ცოდნა, რომ “არ განსხვავდები ძლიერ შენივე სქესის სხვა მოზარდებისგან”(Carver, Yunger, 2003) ამ ასაკის ბავშვებისთვის განსაკუთრებით მნიშვნელოვანი აღმოჩნდა. როგორც ჩანს, გენდერული ტიპიურობის შეგრძნებისთვის ეს ყველაზე მყარი საფუძველია.

გოგონებთან “მსგავსება ჩაცმაში” გენდერული ტიპიურობის ასევე მნიშვნელოვანი მახასიათებელი აღმოჩნდა.

3. გენდერული კმაყოფილების მიზეზების ახსნისას ამ ასაკის ბავშვები ხშირად მიმართავენ სხვა სქესთან შედარებას. ასე კატეგორიაში “სხვა სქესთან შედარება საკუთარი უპირატესობის ჩვენებით” ბიჭები ამ კატეგორიის პასუხისა მთელი სიმრავლის 92% შეადგენენ, შესაბამისად, გოგონებთან ასეთი პასუხი გვხვდება 8% შემთხვევაში. ეს შედეგები უნდა მიუთითებდეს ბიჭების მხრიდან გოგონებთან შედარებით უპირატესობის აღქმაზე. გენდერული კმაყოფილების მიზეზებიდან ბიჭები ხშირად მიუთითებენ გოგონებთან შედარებით მათ უპირატესობაზე, იყენებენ ფრაზებს “უფრო ძლიერი”, “უფრო თავისუფალი”.
4. მეორე სქესთან შედარება გოგონებისთვისაც აქტუალური აღმოჩნდა, მაგრამ მათი შედარება ბიჭებთან ხასიათდება “დეფიციტის” -რადაცის “არ კეთების” და “არ ქონის” ნიშნით, რაც “აღმავალ შედარებას” შეიძლება შევადაროთ, და რომელიც ირიბად გოგონების მიერ საკუთარი თავის არასრულფასოვნების შეგრძნებაზე მიუთითებს. ეს შედეგი სრულ შესაბამისობაშია იმასთან რაც ცნობილია გენდერული სტერეოტიპების შინაარსს ა და მათ მოქმედების ვექტორზე.
5. კვლევის შედეგებმა წარმოადგინა მონაცემები ბავშვების წარმოდგენებზე იმასთან დაკავშირებით, თუ რა მოსწონთ ან არ მოსწონთ მათში მოზრდილებს. დადგინდა, რომ მშობლების მხრიდან ბავშვები გრძნობენ ბიძგს გენდერულად ტიპიური ქცევისა და თვისებების მიმართულებით, განსაკუთარებით ეს მამებს ეხებათ. მამები ბიჭების მხრიდან აღქმულები არიან, როგორც აგენტები, რომლებიც მკაცრად აკონტროლებენ გენდერულ როლთან შესაბამისობას და რომლებიც მამაკაცურ როლს თავისთავად ღირებულებას და უპირატესობას ანიჭებენ. დედები, მამებთან შედარებით, თავის შვილებში უფრო გენდერულად ნეიტრალური მახასიათებლებს წაახალისებენ და ამას ორივე სქესის ბავშვების პასუხებში ამოვიკითხავთ. მხოლოდ დედებისგან გრძნობენ ბავშვები ზრუნვას იმ მახასიათებლებზე, რომლებიც ბავშვების კეთილდღეობასთანაა დაკავშირებული. გამოკითხულ

ბავშვებს გაუჭირდათ მკაფიოდ ჩამოეყალიბებინათ მამების აზრი მათზე, რაც აისახა “არ ვიცი” პასუხების სიმრავლეში.

6. ჩვენი მონაცემები კიდევ ერთხელ აღნიშნავს სოციალური შედარების მნიშვნელოვნებას ამ ასაკის ბავშვებისთვის. კვლევამ ასევე უჩვენა, რომ 10-12 წლებისთვის უნარი, რომ დაახასიათო საკუთარი თავი მყარი დისპოზიციებით არ არის სრულად განვითარებული, რაც თავის მხრივ აისახება სიტუატური/ქცევითი მახასიათებლების სიჭარბეში, განსაკუთრებით ბიჭების პასუხებში.

3 თავი

მასწავლებელთა გენდერული განწყობებისა და ქცევითი სტრატეგიების კვლევა
(საშუალო სკოლის V -VII კლასებში)

3.1 შესავალი

ამრიგად, კვლევა თვისობრივი და რაოდენობრივი ხასიათის მონაცემების საშუალებით პასუხს იძლევა წინა მოზარდობის ასაკის ბავშვის გენდერულ იდენტობის აგების და გარემოცვის გავლენასთან დაკავშირებულ რიგ საკითხებზე. კვლევის შედეგები მიუთითებს ქართველი 10-12 წლის მოზარდების გენდერული იდენტობის შინაარსში გენდერული სტერეოტიპებით გამოწვეული შეზღუდვებზე და გენდერულად უთანასწორო სოციალიზაციის ნიშნების არსებობაზე. მონაცემები ცხადყოფს, რომ გოგონები სოციალიზაციის პროცესში სოციალიზაციის აგენტების და ინსტიტუტების მხრიდან ჩაყენებულნი არიან არათანაბარ და მათი თვითიდენტიფიკაციისთვის არახელსაყრელ პირობებში, სადაც ისინი თავს ნაკლებ ღირებულ სუბიექტებად აღიქვამენ და ბიჭებთან შედარებისას ნაკლებობის განცდით ხასიათდებიან. შეგვიძლია ვთქვათ, რომ დაბალი თვითშეფასება გენდერული იდენტობის ელემენტი ხდება გოგონებში, თავის მხრივ ნიადაგს უმზადებს სხვა, ამ გენდერთან დაკავშირებულ მახასიათებელთა კომპლექსს.

შედეგები მიუთითებს იმაზე, რომ ბავშვები იზრდებიან გენდერულად მიკერძოებულ სოციალიზაციის გარემოში და ჩვენს მიერ ნაკვლევი გარეშე ფაქტორები - იგივე სოციალიზაციის აგენტები მშობლებისა და თანატოლების სახით ამას ხელს უწყობენ.

წინა თავში განხილულმა კვლევამ საკვლევი მეთოდის სპეციფიკიდან გამომდინარე ვერ მოგვცა პირდაპირი პასუხები სასკოლო გარემოსა და გენდერულ სოციალიზაციის ერთ-ერთი უმნიშვნელოვანესი აგენტის – სკოლის მასწავლებლის უშუალო როლზე ბავშვის განვითარების გენდერული მახასიათებლების ფორმირებაში. ჩვენ დავინახეთ გენდერულად უთანასწორო სოციალიზაციის ნიშნები და ბავშვის იდენტობაში მისი ასახვა. ჩვენს წინაშე დადგა ამოცანა კვლევის საშუალებით უფრო მჭიდროდ დაგვეკავშირებინა გენდერული სოციალიზაციის პროცესი, და კერძოდ გამოვლენილი გენდერული უთანასწორობის ტენდენციები განათლების ინსტიტუტთან, რათა, ერთის მხრივ, უფრო კომპლექსურად შეგვესწავლა სოციალიზაციის კონტექსტი და, მეორეს მხრივ, გვეჩვენებინა თუ რა მიმართულებას აძლევენ გენდერულ სოციალიზაციას განათლების პროცესის მეორე მხარეს მყოფი სუბიექტების - პედაგოგების განწყობები, მიდგომები. ამასთან ერთად ჩვენ უნდა გვეპასუხა ძირითადი ჰიპოთეზებისთვის, რომელთა ფოკუსში სწორედ სოციალიზაციის ფაქტორები - სასკოლო გარემო და მასწავლებლების შეხედულებები იყო.

საკვლევი ამოცანა შემოისაზღვრა მასწავლებლის საკლასო ქცევითა და მათი ფარული თუ აშკარა გენდერული განწყობები და შეხედულებების შესწავლით.

მასწავლებელთა გენდერული მიკერძოებულობა – სქესის ნიშნით ბავშვების გამიჯვნა, პრივილეგირება, იგნორირება, წახალისებისა და დასჯის განსხვავებული მეთოდები – განვითარებისა და, განსაკუთრებით, გენდერის ფსიქოლოგიაში საკმაოდ დამუშავებული მიმართულებაა. პედაგოგის განწყობები და ქცევა სახელმძღვანელოების შინაარსებისა და განათლების პოლიტიკის გენდერულად ბრმა მიდგომებთან ერთად ე.წ. "ფარული კურიკულუმის" შინაარსს შეადგენს. თუმცა, ვერიფიცირებული ფაქტობრივი მასალის სიმცირე საქართველოს სკოლების მასალაზე აფერხებს ამგვარი ტენდენციურობის აღმოფხვრაზე და გენდერულად მგრძნობიარე მიდგომების გატარების აუცილებლობაზე შემდგომ მუშაობას.

ფსიქოლოგიური კვლევა, გენდერული სოციალიზაციის შემსწავლელი სხვა დისციპლინებისგან განსხვავებით, ხშირად ინტერესთა ცენტრში საზოგადოების მოზრდილ წევრთა სტერეოტიპულ გენდერულ მოლოდინებს აყენებს. ეს მოლოდინები “თვითასრულებადი წინასწარმეტყველების” ფუნქციას ასრულებს: მაგალითად, მოზრდილები ბავშვების აღზრდის პროცესში განსახვავებულად ექცევიან ბიჭებსა და გოგონებს, რადგან მათ აქვთ გენდერულად სტერეოტიპული განწყობები იმის შესახებ, თუ რა არის დამახასიათებელი ბიჭებისთვის და რა გოგონებისთვის. (Bem, 1993) აქედან გამომდინარე საინტერესო ხდება განწყობებისა და სტერეოტიპების, როგორც სოციალიზაციის ფაქტორების ან, უფრო ზუსტად, მათი მატარებელი მასოციალიზირებელი აგენტების როლი ბავშვის გენდერულ სოციალიზაციაში. როდესაც ჩვენ მასწავლებეთა განწყობაზე ვსაუბრობთ, მხედველობაში გვაქვს ფიქსირებული სოციალური განწყობები, რომელთა შინაარსსაც გენდერული შეხედულებები (ფაქტობრივად სტერეოტიპები) წარმოადგენს (წერეთელი, 2005).

წინა კვლევაში ჩვენ ნაწილობრივ ავსახეთ ის, თუ რა სახით მოქმედებს მშობელთა განწყობები, როგორც გარე ფაქტორი, წინა მოზარდობის ასაკის ბავშვების გენდერული იდენტობის ხასიათზე. გამართლებულ ლოგიკურ ბმას წარმოადგენდა ბავშვების გენდერული სოციალიზაციის სხვა პრობლემებთან შესაპირისპირებლად ამავე კლასების მასწავლებლების ქცევისა და განწყობების კვლევა, რაც ერთიანობაში გენდერულ სოციალიზაციაზე მოქმედი სასკოლო ფაქტორების უფრო სრულ სურათს მოგვცემდა (ბერეკაშვილი, 2008).

3.2 საკითხის გარშემო არსებული კვლევების მიმოხილვა

ამ საკითხებს ბოლო დეკადებში გამოკვლევების მთელი რიგი მიემდვნა. სასკოლო ურთიერთობების და, კერძოდ, მასწავლებელ-მოსწავლის ურთიერთობების გენდერული ასპექტების კვლევაში დევიდ და მირა სადკერები ყველაზე დიდ ავტორიტეტებად მიიჩნევიან. მათ მიერ პირდაპირი დაკვირვების მეთოდით ჩატარებულ კვლევებში შემდეგი გენდერული უთანასწორობის აღმნიშვნელი ტენდენციები აღმოჩნდა: საშუალო სკოლის მასწავლებლები ბევრად

უფრო აქტიურ ყურადღებას აქცევენ ბიჭებს, ვიდრე გოგონებს. მეტს ელაპარაკებიან, მეტ შეკითხვებს უსვამენ, მეტად უსმენენ, მეტ შემთხვევებში უთანხმდებიან, უფრო მეტად აკრიტიკებენ და მეტად აქებენ (Sadker&Sadker, 1995) ანალოგიური ტენდენციები თავმოყრილია ელოის სკოტის და ჰეტერ მაკკოლუმის სტატიაში (Scott, Mccollum, 1990). გოგონებისთვის ნაკლებ მეგობრულ კლიმატზე სკოლაში და მათ მიმართ ყურადღების ნაკლებობაზე საუბრობენ სანდლერი და ჰოლიც (Sandler & Hall, 1986).

როდესაც ჯგუფი დაყოფილი ბიჭებად და გოგონებად (ცალ-ცალკე თუ სხდებიან) აღმოჩნდა, რომ მასწავლებლებს იზიდავთ “ბიჭების ზონა” და მთელი დისკუსია აქ იყრის თავს. თუ გოგონა აქტიური მონაწილეა მოსწავლე-მასწავლებლის ურთიერთობისა მაშინ თავს სხვა გენდერული ტენდენციები იჩენს. საშუალო სკოლის დონეზე აღმოჩნდა, რომ ბიჭები და გოგონები ლებულობენ განსხვავებულ შეფასებით უკუკავშირს. ბიჭებს აქებენ უფრო ინტელექტუალური მიღწევებისთვის, ხოლო გოგონებს შესრულებული დავალების გარეგნული მხარისთვის. გოგონებს უფრო ხშირად უკრიტიკებენ ინტელექტუალურ უნარებს, იმ დროს, როცა ბიჭებს უკრიტიკებენ მონდომების და აკურატულობის ნაკლებობას (Sadker&Sadker, 1991).

ლერნერის და სადკერის მონაცემებით (Lerner, P., Sadker, D. 1999) , როცა მასწავლებელი აფასებდა ბიჭის ინტელექტუალურ წარუმატებლობას, იგი ამას მიაწერდა მონდომების ნაკლებობას. გოგონების წარუმატებლობის შემთხვევებში მონდომებაზე აპელირება ნაკლებად ხდებოდა, ამიტომ ბიჭებს სჯერათ, რომ მეტი მონდომებით ისინი მიაღწევენ წარმატებას, ხოლო გოგონებს ფაქტობრივად უბიძგებენ, რომ განიხილონ წარუმატებლობა, როგორც საკუთარი უუნარობა. ამგვარი ტენდენციები ქალებისა და კაცების შეფასებისას ჯერ კიდევ მაკ კის და შერიფის კლასიკურ ნაშრომში აღმოჩნდა (Mckee, J. P., Sheriffs, A. C (1957).

გუდის და ბრუპის კვლევაში ეს მონაცემები დასტურდება, კერძოდ აღნიშნულია რომ მასწავლებელი ბიჭს აძლევს მეტ საშუალებას განავრცოს აზრები და განახორციელოს ისინი, ვიდრე გოგონებს (Good, T. & Brophy, J. (1987)(Shelley, 2000).

ამერიკის უნივერსიტეტულ ქალთა ასოციაციის (AAUW) მიერ 1992 წელს გამოქვეყნებულ ანგარიშში პირველად დაიდო მონაცემები

ზოგადსაგანმანათლებლო დონეზე გენდერული დისკრიმინაციის საფუძვლების შესახებ: "სკოლებში გენდერული სოციალიზაცია ემსახურება იმას, რომ გოგონებმა დაიჯერონ, რომ არ არიან ბიჭების სწორნი". ამანდა ჩაპმანის აზრით: "ყოველთვის, როცა მასწავლებელი კლასს გოგონებად და ბიჭებად ჰყოფს, ამით კიდევ ერთხელ ადასტურებს, რომ ბიჭებსა და გოგონებს განსხვავებულად უნდა მოვექცეთ". როდესაც სკოლის დირექტორი არ აქცევს ყურადღებას გოგონების სექსუალურ შევიწროვებას, ამით იგი აკანონებს გოგონების დამცირებას. როდესაც სხვადასხვა საქციელი მიჩნეულია ნორმალურად ბიჭისათვის და მიუღებელი გოგონებისათვის, რადგან "ბიჭი მაინც ბიჭია", ამით სკოლა ხელს უწყობს ქალების ჩაგვრას. არსებობს გარკვეული მონაცემები, რომ გოგონების აკადემიური წარმატება უსწრებს ბიჭებისას, მაგრამ გრძელდება იმგვარი გენდერული სოციალიზაცია, რომელიც გენდერული თანასწორობის საწინააღმდეგოდ მუშაობს. ანალოგიური მონაცემები 2002 წლის ანგარიშშიც დაიდო (AAUW, 2002).

რეის კვლევაში ნაჩვენებია, თუ როგორ ხდება გოგონების სოციალიზაცია იმ პირობებში, როცა მასწავლებელი ლოიალურადაა განწყობილი ბიჭების ქცევის მიმართ. ასე მაგალითად, გოგონების ასერტიული (მიღწევაზე ორიენტირებული) ქცევა ხშირად აღქმულია, როგორც უზრდელური და ამდენად უარყოფითი. თავისებური და თამამი გოგონები – ისეთები, რომლებიც ტრადიციულ ფემინურობის საპირისპიროდ წარმოადგენდნენ თავს, მასწავლებლების მხრიდან "ნამდვილ ძუკნებად" იყვნენ მონათლულები. ასეთი შეფასებები კი აყალიბებს აზრს, რომ "თუ გოგონა უმსგავსოდ იქცევა, ეს ხასიათის დეფექტია, ხოლო ბიჭის იმნაირივე ქცევა იმის მანიშნებელია, რომ მას თავის გამოჩენა უნდა (Reay, 2001). მასწავლებლები ბიჭებს მეტს ეკითხებიან, მეტად აქებენ და წახალისებენ, მეტად აკრიტიკებენ და პასუხისთვის მეტ დროს აძლევენ. დაწყებით კლასებშიც კი მასწავლებელ-მოსწავლის ურთიერთობას გენდერულად დიფერენცირებული ხასიათი აქვს. აალეინჰარდის, სიუალდის და ენგელის კვლევამ უჩვენა, რომ კითხვისას გოგონები მეტ უკუკავშირს და ინსტუქციებს იღებენ მასწავლებლებისგან, ხოლო მათემატიკაში ამგვარ ინტერაქციას მასწავლებლები უფრო ბიჭებთან მიმართავენ (Caruthers). რეი უჩვენებს, რომ მასწავლებლები გოგონების აღზრდა-სოციალიზაციაში ქალურობის იდეალით ხელმძღვანელობენ. გოგონებს აქებენ თუ არიან წყნარები, მოწესრიგებულები და წესიერები, იმ დროს,

როცა ბიჭები წახალისებულნი არიან დამოუკიდებელი აზროვნებისთვის, აქტიურობისთვის და საკუთარი აზრების გამოხატვისთვის. გოგონები სკოლის ასაკში სწავლობენ, რომ პოპულარობა ძალიან მნიშვნელოვანია და რომ წარმატებები სწავლაში არ არის იმდენად მნიშვნელოვანი. ჩეპმენის თანახმად (Chapman) “გოგონები მე 6-7 კლასებში მაღალ შეფასებას აძლევენ პოპულარობას და იმას, რომ ”მოვწონვარ”, ვიდრე იმას, რომ იყო აღქმული კომპეტენტურად და დამოუკიდებლად. ბიჭები ყველაზე მაღალ შეფასებას დამოუკიდებლობას და კომპეტენციას აძლევენ (Reay, D. 2001). მირა და დევიდ სადკერები თავიანთ მრავალწლიან მონაცემებზე და დაკვირვებაზე დაყრდნობით მიიჩნევენ, რომ მასწავლებელ-მოსწავლის ურთიერთობის ეს გენდერული მოდელები გოგონებში იწვევს მიღწევის უფრო დაბალ დონეს, დაბალ თვითშეფასებას, მომავალი კარიერის მიმართ ნაკლებ მოლოდინებს. სადკერებს მოჰყავთ მონაცემები (Sadker&Sadker,1991,1994,1999) განათლების სფეროში მომუშავე ადამიანების მხრიდან გენდერული განსხვავებების ამხსნელი შეხედულებების შესახებ. პირველი და გავრცელებული შეხედულება მრავალი განმანათლებელი ემხრობა და შეიძლება ჩამოყალიბდეს, როგორც ”ბიოლოგიურად ესენციალისტური”: ”განსხვავებები ბუნებიდან მოდის და ორი სქესის არსობრივი განსხვავებებიდან გამომდინარეობს, სქესობრივი სტერეოტიპები ამ ვითარების უბრალოდ ამსახველია და ამდენად პრობლემას არ წარმოადგენს”. მეორე ტენდენცია იმაში მდგომარეობს, რომ მასწავლებლები სრულიად უარყოფენ განსხვავებების არსებობას და თვლიან, რომ ერთნაირად ექცევიან განსხვავებული სქესის ბავშვებს. ეს ტენდენცია, დაფიქსირდა ამერიკისა და ევროპის სკოლის მასწავლებელთა შესწავლისას და მხოლოდ ვიდეო ჩანაწერებისა თუ სხვა მეთოდებით დაფიქსირებული განსხვავებების დემონსტრირებამ იქონია მათზე დამაჯერებელი ეფექტი. ”როგორც მასწავლებელი მე შოკირებული ვიყავი, როცა გავეცანი სადკერის კვლევას საკლასო ურთიერთობაზე და როცა გავაცნობიერე რამდენად არაპროპორციულად მეტ ენერგიას, ყურადღებას და დროს ვუთმობდი ბიჭ მოსწავლეებს”- დაწერა თავის წიგნში პედაგოგმა მაკკორმიკმა (McCormick, 1995). ამანდა ჩაპმანის აზრით მასწავლებლები, როგორც წესი, ვერ აცნობიერებენ თავიანთ მიკერძოებულობას, რადგან ისინი უბრალოდ იმას და ისე ასწავლიან, როგორც თვითონ ისწავლეს. ამიტომ სასწავლო მასალაში მოთავსებული

უთანასწორობების მიმართაც უგრძობნი რჩებიან. დღეს გოგონები და ბიჭები იღებენ არათანაბარ განათლებას, რადგანაც ასეთია გენდერული სოციალიზაცია სკოლაში და ასეთია სექსისტური ხასიათის ფარული კურიკულუმი, რომლის წინაშე დგებიან ბავშვები ყოველდღიურად. ავტორი თვლის, რომ, სანამ მასწავლებლები არ გააცნობიერებენ გენდერული სოციალიზაციის პრობლემებს და თავიანთ მიკერძოებულობას და სანამ მათ არ ვუზრუნველვყოფთ მეთოდებით და რესურსებით, რომ აღმოფხვრან გენდერული უთანასწორობა საკლასო ოთახებში გოგონები კვლავაც მიიღებენ უთანასწორო განათლებას (Chapman).

სამართლიანობისთვის უნდა აღინიშნოს, რომ ყველა კვლევაში როდი მტკიცდება მასწავლებელთა გენდერული მიკერძოება. ასე, სტიკის და კაცის კვლევაში, რომელიც დაწყებითი კლასების მოსწავლეების და მასწავლებლების ურთიერთობას ეხებოდა დაკვირვების მეთოდსა და დამოკიდებულებების (ატიტუდების) სკალებს იყენებდა, არ დადასტურდა მასწავლებელთა მხრიდან რაიმე განსხვავება ბიჭებისა და გოგონების მიმართ (Stake, Katz).

მასწავლებლისა და მოსწავლის ურთიერთობის და საერთოდ სკოლის და საგანმანათლებლო პროცესის გავლენაზე თუ ვისაუბრებთ, გზას ვერ ავუვლით გენდერულ ტენდენციურობას, რომელიც აღიწერება ცნებით "ფარული კურიკულუმი".

რას წარმოადგენს ფარული კურიკულუმი, ანუ ფარული სასწავლო გეგმის ფენომენი? ამ ცნებით აღინიშნება სასწავლო პროცესის იმგვარი ორგანიზება, რომელიც ასახავს გენდერულ სტერეოტიპებს, ხელს უწყობს გენდერულ უთანასწორობას, უპირატესობას ანიჭებს მამაკაცურსა და დომინანტურს, ხოლო ქალურსა და არატიპიურს ნაკლებ შეფასებას აძლევს. გამოჰყოფენ ფარული კურიკულუმის შემდეგ განზომილებებს: სასწავლო დაწესებულების ორგანიზება, გენდერული ურთიერთობები სამსახურში, საგანთა შინაარსი; სწავლების სტილი. საბავშვო ბაღიდან დოქტურანტურამდე სასწავლო დაწესებულებებში ურთიერთობები იმეორებს კულტურაში ჩადებულ წარმოდგენებს ქალებზე, როგორც დაქვემდებარებულზე და დამოკიდებულზე და არა ავტონომიურზე და წარმატებაზე ორიენტირებულზე. სენდლერის და ჰოლის კლასიკურმა კვლევამ

(Sandler & Hall, 1986) უჩვენა რომ სკოლებში გავრცელებული სწავლების ფორმები მასკულიურ მოდელებს ეფუძნება. ეს ნიშნავს, რომ ბიჭებს წაახალისებენ თვითგამოხატვისკენ და აქტიურობისკენ, ხოლო გოგონებს დამჯერობისკენ და გარეგნული წესრიგისკენ. ფარულ სასწავლო გეგმაში ასევე გულისხმობენ მეტაკომუნიკაციას, სადაც ენა არის ის საშუალება, რომლითაც ხორციელდება ამ მიმართულების სოციალური კონტროლი.

კიდევ მოვიყვანთ რამდენიმე ე.წ. ფართოდ გამოყენებულ ტექნოლოგიას, რომლითაც მასწავლებელი გენდერულ დიფერენციაციას აკეთებს და რომლებიც დიდწილად ჩვენს მონაცემებს ემთხვევა:

1. მასწავლებლები უფრო ხშირად მიმართავენ გაკვეთილზე იმ სქესის ბავშვებს, ვისთვისაც, მათი აზრით, ეს საგანი შესაბამისია;

2. ამ სქესის ბავშვებს ეძლევათ უფრო რთული დავალებები;

3. ბიჭებს უფრო დადებით უკუკავშირს აძლევენ სწორი პასუხისას;

4. გოგონების დისციპლინის მიმართ უფრო მკაცრი მოთხოვნებია და საერთოდ ორმაგი სტანდარტია _ ბიჭების მიერ სასკოლო წესრიგის დარღვევა არ ისჯება, მაშინ, როცა გოგონების მიმართ სანქციებს იყენებენ;

5. მასწავლებლის სქესი განსაზღვრავს იმ საგნის (საწავლო სფეროს), რომელსაც ასწავლის გენდერულ მიკუთვნებულობას "ქალურ" და "კაცურ" საგნებად დაყოფას (Sadker&Sadker1994). განსხვავებულია მასწავლებლის ყურადღების გადანაწილებაც: ასე, ბიჭებს მრავალი კვლევის მონაცემებით, 20%-ით მეტი ყურადღება ეთმობა, ბიჭებს მიმართავენ ცდების დემონსტრირებისას, გოგონებს კი ჩანაწერებს ან ოქმებს აკეთებინებენ; თუ სახელმძღვანელოები ან სხვა სასწავლო მასალა არ არის საკმარისი, უპირატესობა ბიჭს ეძლევა; მასწავლებლებს ბიჭებისგან უფრო დიდ მოლოდინები აქვს იქ, სადაც საჭიროა აბსტრაქტული აზროვნება, უფრო მაღალ შეფასებას აძლევენ მათ ნაშრომებს. ბეკერის კვლევამ უჩვენა, რომ ბიჭები იღებენ წამახალისებელ კომენტარების 70%, ხოლო გოგონები კრიტიკულ შენიშვნების 90%-ს. ასევე დადასტურდა, რომ მასწავლებლები ბიჭებთან უფრო მეტ არაფორმალურ ურთიერთობაში შედიან (Lerner&Sadker1999). აქვე დავამატებთ რამდენიმე კვლევის შედეგებიდან გამოვლენილ სტრატეგიას, რომლებსაც მასწავლებელთა ქცევაში ვხვდებით. მირა და დევიდ სადკერები თავიანთ წიგნში "კვლავ ვერ ვაღწევთ სამართლიანობას" აღნიშნავენ, რომ ბიჭები

იღებენ მეტ ყურადღებს მასწავლებლებისგან და კლასში სასაუბროდ მეტი დრო ეძლევათ. ბიჭებს უფრო გარკვეულ და რთულ შეკითხვებს უსვამენ, ვიდრე გოგონებს (Marrett, 2001).

საქმე არა მარტო მასწავლებლებშია, არამედ მათი მომზადების სისტემაშიც. როგორ უნდა ასწავლონ ის, რაც თვითონ არ უსწავლიათ? ფაქტი ისაა, რომ მასწავლებელთა მომზადების პროგრამებში ჩვენ ვერ ვხვდებით გენდერული თანასწორობის საკითხებს და შესაბამისად არ არსებობს გაწერილი სტრატეგიები, თუ როგორ უნდა დაიძლიოს გენდერული ტენდენციურობა კლასში. აქვე გავიმეორებთ, რომ მასწავლებელთა გენდერული ტენდენციურობას, გოგონებისაგან დაბალ მოლოდინებს დიდი გავლენა აქვს მათ (გოგონების) თვითშეფასებაზე, მათი წარმატებები ე.წ. "ბიჭურ" საგნებში ნელ-ნელა ქვეითდება.

მკვლევარები აღწერენ ისეთ მოვლენას, როგორცაა "კომპიუტერული თავშეკავებულობა", ის ეხება გოგონების გაუცხოვებას ყოველნაირი მოწყობილობებისგან, მათ შორის კომპიუტერისგან და ეს ხდება იმიტომ, რომ არსებობს შესაბამისი სტერეოტიპი. რაც შეეხება მათემატიკის და სხვა ზუსტი მეცნიერებების სიყვარულს, გოგონები, კიდევაც რომ აინტერესებდეთ ეს საგნები, იმ სტერეოტიპული შეხედულების გამო, რომ ეს არაქალურია, ადრე მოზარდობის ასაკში იწყებენ ამ საგნებისგან დისტანცირებას (Clifford).

ამგვარად, ბიჭებისა და გოგონების მიმართ სკოლაში არათანაბარი დამოკიდებულება მრავალჯერ და განსხვავებული მეთოდებით ნაკვლევია ფენომენია, თუმცა საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეზე მათი განზოგადება მაინც უმართებულო იქნებოდა. მითუმეტეს, თუ პრეტენზია გვაქვს არსებული მონაცემების მიხედვით კონკრეტული რეკომენდაციების ან გენდერული ტენდენციურობის აღმოსაფხვრელად კორექციული ზომების შემუშავებაზე. არსებული სამეცნიერო მონაპოვრები საჭიროებს ქართულ მასალაზე ვერიფიკაციას და იმ შესაძლო სპეციფიკის ჩვენებას, რომელიც საქართველოს განათლების სფეროში იჩენს თავს.

3.3 ემპირიული კვლევა

ამ სფეროში შესრულებული კვლევების მიმოხილვისას ჩვენ დავრწმუნდით, რომ კვლევისთვის გამოყენებულ მეთოდებს შორის ყველაზე პოპულარულია დაკვირვება და ატიტუდების კვლევა. ძალიან პერსპექტიულად ითვლება შერეული – თვისობრივი და რაოდენობრივი მეთოდების გამოყენებაც. შერეული მიდგომა იძლევა ერთი ფენომენის მრავალი ასპექტიდან დანახვის შესაძლებლობას და ჰოლისტურ, მთლიანობით მიდგომას უზრუნველყოფს (Giannakaki).

შერეული მეთოდის გამოყენება განსაკუთრებით გამართლებულია ისეთი რთული სოციალური ფენომენის კვლევისას, როგორცაა გენდერული დამოკიდებულებების კვლევა. ამ მოსაზრებებიდან გამომდინარე ჩვენ შევჩერდით ატიტუდების კვლევის მეთოდზე, თუმცა საკვლევი მეთოდის შერჩევის და მოსამზადებელი ფაზის პერიოდში გამოვიყენეთ თვისობრივი მეთოდი – ფოკუს ჯგუფები. ძირითადი კვლევის მოსამზადებელ ფაზაში ასევე განვიხილეთ დაკვირვების მეთოდი.

3.3.1 მოსამზადებელი ფაზა. კვლევის მეთოდის შერჩევა

ძირითად კვლევას წინ უძღოდა ფოკუს ჯგუფები, რომელშიც მასწავლებელთა გენდერული განწყობები და გენდერული განსხვავებებისა თუ უთანასწორობის გამოვლინებების ძირითადი მიმართულებები უნდა გამოგვეკვეთა. ჩვენ გვანტერესებდა როგორც თავისთავად ფოკუს ჯგუფიდან მიღებული შინაარსობრივი შედეგები, და ასევე მეთოდოლოგიური საკითხები მომავალი კვლევისთვის – შეკითხვების შესაბამისობა მასწავლებელთა სასკოლო რეალიტთან, დამატებითი შეკითხვების დასმის საჭიროება დამატებით პრობლემების აღმოჩენის შემთხვევაში, კითხვარის, დაკვირვების, ინტერვიუს და ჯგუფური ინტერვიუს ვარგისიანობის საკითხი სამიზნე ჯგუფისათვის და ა.შ.. ჯგუფებში მონაწილეობდა თბილისის 3 ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სხვადასხვა საგნის მასწავლებელი, სულ 12 ადამიანი.

ფოკუს ჯგუფის შეკითხვები ასე იყო ჩამოყალიბებული:

რა არის თქვენი პედაგოგიური ამოცანა? რისი მიღწევა გასურთ მოსწავლეებთან? განსხვავდება თუ არა ეს ამოცანა მოსწავლის სქესის მიხედვით?

არის თუ არა განსხვავება გოგონებისა და ბიჭების აკადემიურ მოსწრებას შორის?

თქვენ თვითონ აკეთებთ თუ არა განსხვავებას ნიშნების წერისას?

არსებობს თუ არა განსხვავება გოგონებისა და ბიჭების უნარებს შორის? თუ კი რაშია?

აკეთებთ თუ არა განსხვავებას გოგონებსა და ბიჭებთან მოპყრობაში? თუ კი რა შემთხვევაში?

იმ საგნებში, რომლებსაც თქვენ ასწავლით, რანდენად არის წარმოჩენილი ქალის წვლილი, რამდენად განიხილავთ ქალ ავტორებს?

როგორ გესმით ქალისა და მამაკაცის თანასწორობა განათლებაში?

საჭიროა ასეთი თანასწორობა?

მიგაჩნიათ თუ არა საჭიროდ გოგონებისა თუ ბიჭების სტიმულირება, რომ აირჩიონ მათი სქესისათვის არატრადიციული საგნები ან გააგრძელონ უმაღლესი განათლება არატრადიციულ ფაკულტეტებზე?

რატომ?

ფოკუს ჯგუფის მასალის დამუშავების შედეგად პედაგოგების შეხედულებებში და განწყობებში შემდეგი ტენდენციები გამოიკვეთა:

- პედაგოგების მხრიდან საგანმანათლებლო პროცესის მიმართ აღინიშნებოდა გენდერული თანასწორობის მხარდამჭერი დეკლარაციული სახის გამონათქვამები;
- პედაგოგებს ძირითადად მიაჩნდათ, რომ ყველა მოსწავლეს, სქესის მიუხედავად ერთნაირად ეპყრობიან, თუმცა დამაზუსტებელი შეკითხვების დასმისას ნათლად ჩანდა განსხვავება გოგონებისა და ბიჭების დასჯისა, წახალისებისა და შეფასების საკითხებში;
- ასევე აშკარად გამოჩნდა მათ მიერ გენდერული განსხვავებების ახსნისას გენდერული სტერეოტიპების გავლენა: წამყვანი და ფაქტობრივად გაზიარებული შეხედულება, "ფორმულა" იყო: ბიჭი- ნიჭიერია, საინტერესო,

ღრმა და ანალიტიკური მაგრამ ზარმაცი და ცელქი, გოგონა - მონდომებული, მაგრამ ზედაპირულია არა ღრმა; გამოიკვეთა ბიჭების უნარებისა და შესაძლებლობების გადაფასებისა და გოგონების დაუფასებლობის ტენდენციაც. ბიჭების დასახასიათებლად ზოგადად უფრო მეტი მახასიათებელს (როგორც დადებითი, ისე, უარყოფითსაც) იყენებენ, ბიჭებზე საუბარს მეტი დრო ეთმობა; სასწავლო მასალაში ქალის/გოგონას რეპრეზენტაციის ან უჩინარობის საკითხი ჯერ-ჯერობით სრულიად გაუაზრებელია;

ფოკუს ჯგუფებმა პედაგოგთა განწყობების შესახებ საბაზისო ინფორმაცია მოგვცა. უნდა აღვნიშნოთ, რომ ფოკუს ჯგუფის მეთოდი და ანალოგიური შეკითხვები გამოყენებული გვექონდა საქართველოს რამდენიმე უმაღლესი სასწავლებლის პედაგოგების გენდერული განწყობების საკვლევადაც 2006 წელს და მიღებული შედეგები ძირითადი ტენდენციების მხრივ საკმაოდ მსგავსი იყო. ყველაზე თვალსაჩინო განსხვავება სკოლისა და უნივერსიტეტების პედაგოგებს შორის შექმნა იმ ფაქტმა, რომ ამ უკანასკნელის ფოკუს ჯგუფში იყვნენ მამაკაცი პედაგოგებიც. ამ საკვლევ ჯგუფში არ კეთდებოდა თანასწორობის თუნდაც დეკლარაციული მხარდაჭერა და ჭარბობდა საკმაოდ ჩამორჩენილი, გენდერულად არამგრძობიარე, ზოგჯერ პირდაპირ სექსისტური შეხედულებები, და ამ შეხედულებების ყველაზე მკაფიო გამომხატველები უმაღლესი სასწავლებლების მამაკაცი პედაგოგები აღმოჩნდნენ. ამ ჯგუფის წევრები უფრო აშკარად და პირდაპირ ავლენდნენ გენდერულად დისკრიმინაციულ მიდგომებს, რომელიც კერძოდ, ვლინდებოდა გოგონა- სტუდენტების თვისებებისა და მიღწევების დაბალ შეფასებაში. აქვე გამოჩნდა პედაგოგების მხრიდან სპეციალობების მკვეთრი სეგრეგაციის ტენდენცია (Берекашвили, 2006)

ამ ძირითად მიგნებების და მასწავლებელთა ქცევითი სტრატეგიებით და განწყობების ამოცანის გათვალისწინებით ჩვენ შევუდექით საკვლევ მეთოდის შერჩევის პროცედურას.

თავდაპირველად განვიხილეთ კვლევის დაკვირვების მეთოდის გამოყენებით ჩატარების შესაძლებლობა. დაკვირვება, როგორც ცნობილია, ძალიან ინფორმატული მეთოდია, ძალიან ეფექტურია დაკვირვების შედეგების და განსაკუთრებით ვიდეო ჩანაწერების გამოყენება მასწავლებლების ქცევის

კორექციისათვის. თუმცა დაკვირვებას თავისი ნაკლებიც აქვს – ძნელია განზოგადება; არეკონომიურია, სუბიექტურია, იწვევს დასაკვირვებელი ობიექტის არაბუნებრივ ქცევას და ა.შ. ასევე, დაკვირვებისათვის აუცილებელია სასკოლო პროცესში აქტიური ჩართულობა, რისი განხორციელება ამ მომენტისათვის გარეშე პირისათვის ძალიან პრობლემური გახდა.

მასწავლებელთა ქცევით სტრატეგიების შესწავლის მეთოდად შევარჩიეთ ფილის ლერნერის და დევიდ სადკერის საკლასო დაკვირვების მეთოდი (Lerner & Sadker).

გაკვეთილის გენდერული ექსპერტიზა (Сабунаева.М. 2002), რომელიც სტრუქტურირებული დაკვირვების მეთოდს ეფუძნება. ეს მეთოდები სადკერების ზემოთ მოყვანილ მოდელს ეფუძნება, რომლის თანახმადაც მასწავლებლის ბავშვზე რეაგირების 4 სახეს გამოჰყოფენ: 1. შექება, დადებითი უკუკავშირის მიცემა; 2. შესწორება, წახალისება, რომ მოსწავლემ გაასწოროს პასუხი; 3. გაკრიტიკება, ხაზგასმა, რომ პასუხი არ იყო სწორი; 4. მიღება/დასტური, იმ ფაქტის დაფიქსირება, რომ მოსწავლემ უპასუხა.

გაკვეთილის გენდერული ექსპერტიზა აპრობირებული იყო ჩემი ხელმძღვანელობით დ.უზნაძის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტში შესრულებული სადიპლომო ნაშრომის შესრულებისას. ⁴ ამ მეთოდის მიხედვით დაკვირვება შემდეგი ექსპერტული სქემით წარმოებს:

ზოგადი მონაცემები საგნისა და მასწავლებლის შესახებ :

მასწავლებლის ქცევა, ბიჭები, გოგონები

- მიმართავს ბავშვს
- იმახებს დაფასთან
- იმახებს ადგილიდან
- აქებს სიტყვიერად
- კიცხავს სიტყვიერად
- შენიშვნას უკეთებს

⁴ (ი.ჯაფარიძე, 2007 « გენდერული სტერეოტიპები და მისი გავლენა დაწყებითი სასკოლო ასაკის მოსწავლეებზე » სადიპლომო ნაშრომი, (უზნაძის ფსიქოლოგიის ინსტიტუტის არქივი)

- გამოხატავს დადებით ემოციებს და მხარდაჭერას(უღიმის, თავის დაკვრით უდასტურებს)
- გამოხატავს უარყოფით ემოციებს (იღუშება, თავს აქნებს)
- მოუწოდებს მასალის დემონსტრაციისკენ
- მოუწოდებს გაკვეთილის გაფორმებისკენ
- რეაგირებს აწეულ ხელზე
- არ რეაგირებს ბავშვის აწეულ ხელზე
- ეხება ბავშვს წახალისების მიზნით
- ეხება ბავშვს შენიშვნის მიზნით
- რეაგირებს ადგილიდან წამომახილზე დადებითად
- რეაგირებს ადგილიდან წამომახილზე უარყოფითად
- დაწერილი ნიშნები

გაკვეთილის შინაარსი : მასკულინური, ფემინური, გენდერულად ნეიტრალური

სასწავლო მასალები : გენდერულად ტენდენციური, არატენდენციური

ამ სქემით ჩატარებულმა კვლევამ ცხადყო მასწავლებლის ქცევაზე დაკვირვებისას ისეთი ქცევითი მახასიათებლის დამატების აუცილებლობა, როგორც იყო კერძოდ, ინტელექტუალური და ფიზიკური აქტივობის იგნორირება, რომელსაც საკმაოდ ხშირად იყენებდნენ ქართული სკოლის მასწავლებლები, და რომელიშიაც ყველაზე მეტად გამოვლინდა გენდერული მიკერძოება: ამგვარი იგნორირება გოგონების ინტელექტუალურ და ფიზიკურ აქტივობაზე რეაგირებას უფრო აღწერდა, და შესაბამისად ნაკლებ ტიპიური იყო ბიჭებზე რეაგირების აღსაწერად. დაკვირვებისას მასწავლებელთა ქცევაში გამოვლენილი ძირითადი მახასიათებელი კი ის გახლდათ რომ სახეზე იყო აშკარა გენდერულ მიკერძოება – მასწავლებლები გოგონებს და ბიჭებს განსხვავებულად ექცეოდნენ და ეს განსხვავებები ეხმიანებოდა ზემოთ მოყვანილ ტენდენციებს. თუმცა, უნდა აღვნიშნოთ, რომ ამ კვლევის მასალა ძალიან მწირი იყო და საკუთრივ დაკვირვებაც არ ტარდებოდა მაღალი კვლევითი სტანდარტების მიხედვით.

3.3.2 კვლევის მეთოდი

როგორც ზემოთ აღინიშნა, ატიტუდების, ანუ დამოკიდებულებების, კვლევის მეთოდი მეცნიერებაში კიდევ ერთი აღიარებული მიდგომაა ამგვარი კომპლექსური საკითხების საკვლევად. აქედან გამომდინარე მასწავლებელთა განწყობების და დამოკიდებულებების კვლევის მიზნით არჩევანი გავაკეთეთ ემპირიული რაოდენობრივ კვლევაზე. შემუშავდა ანკეტა, რომლის პირველი 3 ბლოკი ლაიკერტის ტიპის სკალებისგან შედგება (იხ. დანართი, კითხვები (1-78)

კითხვარის შედგენისთვის ვისარგებლეთ ფოკუს-ჯგუფებიდან მიღებული წინასწარი მონაცემებით, ნაწილობრივ გავიმეორეთ ფოკუს-ჯგუფის კითხვარის სქემა როგორც უკვე აპრობირებული სტრუქტურა.

ჩვენი კითხვარი გენდერული უთანასწორობის თვალსაზრისით სამეცნიერო ლიტერატურაში ხაზგასმულ ასპექტებს მიუსადაგედ. ესენი იყო: მასწავლებლის გენდერულად განსხვავებული პედაგოგიური ამოცანა, დასჯისა და წახალისების ფორმები, რომელსაც იყენებენ გოგონებისა და ბიჭების მიმართ, ბიჭებისა და გოგონები უნარების ზოგადი შეფასება და მასწავლებელთა თვითრეფლექსია იმასთან დაკავშირებით, თუ ვის რომელ პროცესში ეთმობა მათი ყურადღება.

კითხვარის შედგენისას გამოვიყენეთ მირა და დევიდ სადკერების მასწავლებელთა ქცევების ტიპოლოგია. ამ ავტორების მიერ გამოყოფილია საპასუხო ქცევის 4 ტიპი: შექება, ხელის შეწყობა, კრიტიკა, მიმღებლობა (Sadker&Sadker, 1994)

3.3.3 კითხვარის დიზაინი და პროცედურები

კვლევის მეთოდი წარმოადგენს თვითშეფასების კითხვარს და შედგება 104 დახურული ტიპის შეკითხვისგან. შეკითხვები შედგენილია სიმეტრიულობის პრინციპით: კითხვების ერთი და იგივე ბლოკები უნდა შეივსოს როგორც ბიჭების, ისე გოგონების შემთხვევისათვის. თითოეული ზემოთ აღნიშნული საკვლევ კითხვის შესაბამისად (ამ შემთხვევაში საკვლევ კითხვები ემთხვევა გენდერული უთანასწორობის ზემოთ აღწერილ ასპექტებს), შედგენილია იყო სკალები, სადაც რესპონდენტს უნდა აესახა თავისი დამოკიდებულება. სკალებს პირობითად ვუწოდეთ "სასურველი მახასიათებლების სკალა"; "დასჯის სკალა", "რეგირების სკალა", "სასწავლო უნარების" სკალათა ბლოკი, "ყურადღების" სკალა. შედგენილი

კითხვარის სანდოობის შესამოწმებლად ჩატარდა საპილოტო კვლევა 51 კაცზე. სანდოობის შესამოწმებლად გამოყენებულ იქნა როგორც ფაქტორული ანალიზი, ისე სინქრონული სანდოობის კოეფიციენტი – კრომბაჰის ალფა. ფაქტორულმა ანალიზმა დაადასტურა, რომ თითოეული ბლოკში მართლაც ერთი ძირითადი ფაქტორი იყო. ძალიან მაღალია კრომბაჰის ალფას მნიშვნელობაც:

I ბლოკის ალფა 0,928-ის ტოლია; II ბლოკის -0,936, III ბლოკის- 0,933, IV ბლოკის 0,944, V ბლოკის - 0,947.

მასწავლებლები ავსებდნენ კითხვარს დამოუკიდებლად და აბარებდნენ კვლევის ასისტენტს. რესპონდენტების ერთი ნაწილი გამოკითხული იყო სკოლის სიტუაციაში, ხოლო მას შემდეგ, რაც სკოლებში ფსიქოლოგიური კვლევის წარმოება განათლების სამინისტროს ფორმალური მოთხოვნების გართულების გამო შეუძლებელი გახდა, მეორე ნაწილი გამოიკითხა მასწავლებელთა საკვალიფიკაციო ტრენინგებზე. აქვე მაღლობა მინდა გადავუხადო ჩემს კოლეგებს და მაგისტრანტებს, რომლებიც მომეხმარნენ სხვადასხვა სკოლის მასწავლებლებთან გამოკითხვის ჩატარებაში.

კვლევა წარმოებდა თვითშეფასებითი მეთოდით – მასწავლებლები პასუხებში აღწერდნენ თავიანთ დამოკიდებულებას, ან ქცევას საკლასო სიტუაციაში. მეთოდი არ იძლეოდა მასწავლებელთა ქცევაზე პირდაპირი დაკვირვების შესაძლებლობას, თუმცა ძალზე ინფორმატული იყო მათი დამოკიდებულებების და შეხედულებების გაგებისთვის, რაც, თავის მხრივ, მათ სასკოლო ქცევაზე გვამლევს მინიშნებას. კვლევაში 186 სხვადასხვა საგნის მასწავლებელი მონაწილეობდა 157 ქალი (84.4%) და 20 (10.8%) მამაკაცი. რესპონდენტები იყვნენ საქართველოს ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლებიდან, კონკრეტულად კი თბილისის, ბათუმის, თელავის, ახალციხის და გორის სკოლების V-VII კლასების მასწავლებლები.

უნდა ავღნიშნოთ, რომ უმეტეს შემთხვევაში მასწავლებლებისთვის ამ კითხვარის შევსება უნიკალური გამოცდილება იყო, რადგან შევსების პროცესში და უკუკავშირების დროს ნათელი ხდებოდა, რომ მასწავლებლების დიდ ნაწილს პირველად უხდებოდა დაფიქრება მის მიმართებაზე არა ზოგადად მოსწავლესთან, არამედ მოსწავლე ბიჭთან და მოსწავლე გოგონასთან.

3.3.4 ჰიპოთეზები

სამეცნიერო ლიტერატურის მიმოხილვის, ძირითადი კვლევის მოსამზადებელ ეტაპზე მიღებული მონაცემებისა და ემპირიული ცოდნის საფუძველზე შემუშავდა რამდენიმე ზოგადი ხასიათის ჰიპოთეზა, რომელთა შემოწმება დავისახეთ მიზნად წინამდებარე კვლევით. კერძოდ ვივარაუდეთ, რომ:

- მასწავლებელთა პედაგოგიურ პრაქტიკაში გაბატონებული შეხედულებები და ქცევითი რეაქციები სხვადასხვა სქესის ბავშვების მიმართ ხაზს უსვამს და აძლიერებს გენდერულ უთანასწორობას;
- მასწავლებელთა ქცევა განპირობებულია მათი სტერეოტიპული გენდერული შეხედულებებით;
- გენდერულად ტენდენციური განწყობები და პრაქტიკა არ არის გაცნობიერებული სოციალიზაციის აგენტების, ამ შემთხვევაში – პედაგოგების მიერ;

ზემოაღნიშნულიდან გამომდინარე:

- სკოლა გენდერულად უთანასწორო სოციალიზაციის ერთ-ერთი მნიშვნელოვანი წყაროა;

ზოგადი ჰიპოთეზის გარდა, მოსალოდნელი იყო, რომ გენდერული ასიმეტრიულობა გამოვლინდება ისეთ სპეციფიკური ფორმებში, როგორცაა:

- მასწავლებელთა მხრიდან ბავშვების შესაძლებლობების გენდერულად მიკერძოებული შეფასება;
- სტერეოტიპულობა ქცევის შეფასებაში და საკუთარი დასჯისა და წახალისების მეთოდების შერჩევაში;
- გარკვეული თვისებებისა და ქცევის ფორმების გენდერული მიკუთვნებულობის ხაზგასმა;
- საგანთა/სასწავლო დისციპლინათა გენდერულ სეგრეგაცია
- დაბოლოს, მთავარი და ყველა ამ ვარაუდის ერთად თავმომყრელი ვარაუდი: ყველა ეს განსხვავება არის არა შემთხვევითი ან ინდივიდუალური თავისებურებით განპირობებული, არამედ კანონზომიერ ხასიათს ატარებს

და გოგონების მიმართ სხვადასხვა ხარისხის დისკრიმინაციული დამოკიდებულების ამსახველია.

კითხვარის შედგენისას ვფიქრობდით შედეგებში სოციალური სასურველობის ეფექტის გამორიცხვაზე. და ამასთან დაკავშირებით, ჩვენი კიდევ ერთი ვარაუდი შეეხებოდა იმას, რომ საქართველოს სკოლებში არ არსებობს გენდერული თანასწორობის გატარების ნორმატივი და განათლების სტანდარტებში ეს მოთხოვნა არ არის მკაფიო (თუმცა ერთი თავი სახელმძღვანელოს ავტორთა სტანდარტში ეძღვნება გენდერულ თანასწორობის უზრუნველყოფას). ამიტომ ნაკლებ მოსალოდნელი იყო სოციალური სასურველობის ეფექტის მიღება გენდერული თანასწორობის მიმართულებით. პირიქით, საკმაოდ ძლიერია და გავრცელებულია რწმენა, რომ გოგონები და ბიჭები პოლარულად განსხვავებული არიან (გენდერული პოლარიზაციის ტენდენცია) და რომ ეს ბუნებრივი (ამ სქესების არსიდან გამომდინარე) და გარდაუვალი მოცემულობაა (ბიოლოგიური ესენციალიზმი) (Bem, 1993).

3.3.5 კვლევის შედეგების განხილვა

მონაცემები დამუშავდა სტატისტიკურ პროგრამათა პაკეტის SPSS-ის (PASW Statistics 18).0). გამოყენებით. მართალია, ჩვენი კითხვარით მიღებულ იქნა რიგის სკალის მასალა, მაგრამ, ჯერ ერთი, განაწილების შემოწმებამ აჩვენა, რომ ესაა ნორმალური (გაუსის) განაწილება, ანუ მედიანა, ფაქტობრივად, ემთხვევა საშუალო არითმეტიკულს; მეორეც, ტრადიციულად ლაიკერტის სკალის მონაცემების დამუშავებისას ანალიზი საშუალო არითმეტიკულის გამოთვლას ეფუძნება და გულისხმობს საშუალო მაჩვენებლების წყვილ-წყვილად შესადარებლად სტიუდენტის ტ კრიტერიუმის (დამოკიდებული შერჩევისათვის) გამოყენებას; მესამეც, გამოყენებულ იქნა არაპარამეტრული სტატისტიკის მეთოდიც (პირსონის კრიტერიუმი χ^2), რომლის შედეგები არსებითად არ განსხვავდებოდა პარამეტრული კრიტერიუმის გამოყენებით მიღებულისაგან. მასალის ანალიზისათვის გამოყენებულ იქნა კორელაციური ანალიზიც.

3.3.5.1 მასწავლებლების პედაგოგიური ამოცანა და გენდერი. კითხვარის პირველი ნაწილში შედგენილი იყო სკალებისგან, რომლითაც ვარკვევდით, თუ

რომელ თვისებების აღზრდაზეა ორიენტირებული პედაგოგი გოგონებში და ბიჭებში. ამ ბლოკს პირობითად მასწავლებელთა პედაგოგიური ამოცანა ვუწოდეთ. ჩამოთვლილი იყო 13 მახასიათებელი, რომლის აღზრდასაც შეიძლება ისახავდეს მიზნად პედაგოგი ცალკე ბიჭებისათვის და ცალკე გოგონებისათვის (ჩამონათვალი ერთი და იგივე იყო გარდა მახასიათებლისა “ქალური თვისებების მქონე”, რომელსაც ბიჭების შემთხვევაში ითარგმნა როგორც “კაცური თვისებების მქონე”). რესპონდენტს უნდა მიეთითებინა, თუ რომელს ანიჭებს უპირატესობას პირველ რიგში, რომელი მიაჩნია მეორე რიგის მნიშვნელობის თვისებად და მესამე მნიშვნელობის თვისებად. კითხვა ასე იყო ფორმულირებული: თქვენ, როგორც პედაგოგს, როგორი გსურთ რომ იყოს გოგონა? უფრო მეტად რას წახალისებთ გოგონებში? როგორი გსურთ რომ იყოს ბიჭი? უფრო მეტად რას წახალისებთ ბიჭებში? (იხ. დანართი II).

მიღებული შედეგი წარმოდგენილია ცხრილში 1. როგორც ზემოთ ითქვა, სკალა იყო სამსაფეხურიანი, ანუ რესპონდენტი ირჩევდა ერთ-ერთ პასუხს შესაძლო სამიდან: „სასურველია პირველ რიგში“, „სასურველია მეორე რიგში“ და „სასურველია მესამე რიგში“. პირველ პასუხს მიენიჭა კოდი „1“. მეორეს – „2“ და მესამეს – „3“. მინიჭებული კოდების შესაბამისად, რაც უფრო მცირეა მაჩვენებლის აბსოლუტური მნიშვნელობა, მით უფრო სასურველია ის. ცხრილი.

ცხრილი 5. მახასიათებლები, რომლებსაც მასწავლებელი წახალისებს გოგონებში და ბიჭებში (მაჩვენებლების შედარება პირველი ბლოკის მიხედვით)

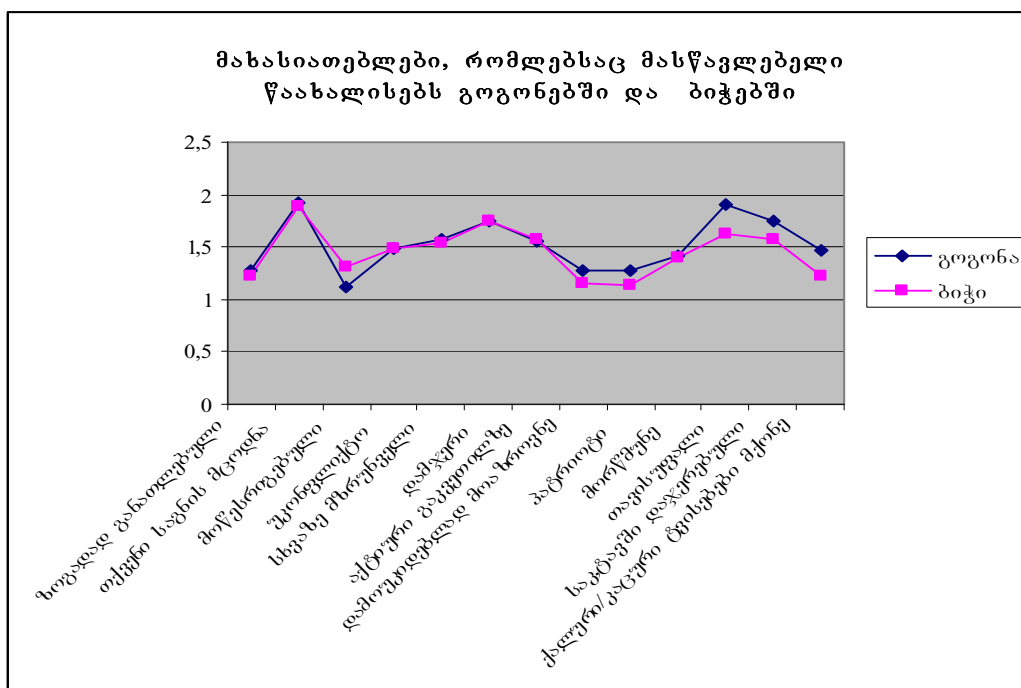
მახასიათებლები	ჯგუფი	საშუალო ართმეტიკული	სტანდარტული გადახრა	t კრიტერიუმი	P																																																									
ზოგადად განათლებული	გოგო	1.28	0.572	1.207	0.228																																																									
	ბიჭი	1.22	0.477			თქვენი საგნის მცოდნე	გოგო	1.92	0.73	.616	0.539	ბიჭი	1.88	0.719	ოწვესრიგებული***	გოგო	1.12	0.369	4.118	0.000	ბიჭი	1.31	0.498	უკონფლიქტო	გოგო	1.48	0.668	.131	0.896	ბიჭი	1.49	0.671	სხვებზე მზრუნველი	გოგო	1.58	0.711	.519	0.604	ბიჭი	1.54	0.686	მოზრდილებისა და მასწავლებელე- ბის დამჯერი	გოგო	1.74	0.736	.192	0.848	ბიჭი	1.75	0.711	გაკვეთილზე აქტიური	გოგო	1.56	0.688	.347	0.729	ბიჭი	1.58	0.647	დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე*	გოგო	1.27
თქვენი საგნის მცოდნე	გოგო	1.92	0.73	.616	0.539																																																									
	ბიჭი	1.88	0.719			ოწვესრიგებული***	გოგო	1.12	0.369	4.118	0.000	ბიჭი	1.31	0.498	უკონფლიქტო	გოგო	1.48	0.668	.131	0.896	ბიჭი	1.49	0.671	სხვებზე მზრუნველი	გოგო	1.58	0.711	.519	0.604	ბიჭი	1.54	0.686	მოზრდილებისა და მასწავლებელე- ბის დამჯერი	გოგო	1.74	0.736	.192	0.848	ბიჭი	1.75	0.711	გაკვეთილზე აქტიური	გოგო	1.56	0.688	.347	0.729	ბიჭი	1.58	0.647	დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე*	გოგო	1.27	0.546	2.212	0.028						
ოწვესრიგებული***	გოგო	1.12	0.369	4.118	0.000																																																									
	ბიჭი	1.31	0.498			უკონფლიქტო	გოგო	1.48	0.668	.131	0.896	ბიჭი	1.49	0.671	სხვებზე მზრუნველი	გოგო	1.58	0.711	.519	0.604	ბიჭი	1.54	0.686	მოზრდილებისა და მასწავლებელე- ბის დამჯერი	გოგო	1.74	0.736	.192	0.848	ბიჭი	1.75	0.711	გაკვეთილზე აქტიური	გოგო	1.56	0.688	.347	0.729	ბიჭი	1.58	0.647	დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე*	გოგო	1.27	0.546	2.212	0.028															
უკონფლიქტო	გოგო	1.48	0.668	.131	0.896																																																									
	ბიჭი	1.49	0.671			სხვებზე მზრუნველი	გოგო	1.58	0.711	.519	0.604	ბიჭი	1.54	0.686	მოზრდილებისა და მასწავლებელე- ბის დამჯერი	გოგო	1.74	0.736	.192	0.848	ბიჭი	1.75	0.711	გაკვეთილზე აქტიური	გოგო	1.56	0.688	.347	0.729	ბიჭი	1.58	0.647	დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე*	გოგო	1.27	0.546	2.212	0.028																								
სხვებზე მზრუნველი	გოგო	1.58	0.711	.519	0.604																																																									
	ბიჭი	1.54	0.686			მოზრდილებისა და მასწავლებელე- ბის დამჯერი	გოგო	1.74	0.736	.192	0.848	ბიჭი	1.75	0.711	გაკვეთილზე აქტიური	გოგო	1.56	0.688	.347	0.729	ბიჭი	1.58	0.647	დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე*	გოგო	1.27	0.546	2.212	0.028																																	
მოზრდილებისა და მასწავლებელე- ბის დამჯერი	გოგო	1.74	0.736	.192	0.848																																																									
	ბიჭი	1.75	0.711			გაკვეთილზე აქტიური	გოგო	1.56	0.688	.347	0.729	ბიჭი	1.58	0.647	დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე*	გოგო	1.27	0.546	2.212	0.028																																										
გაკვეთილზე აქტიური	გოგო	1.56	0.688	.347	0.729																																																									
	ბიჭი	1.58	0.647			დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე*	გოგო	1.27	0.546	2.212	0.028																																																			
დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე*	გოგო	1.27	0.546	2.212	0.028																																																									

თავისი ქვეყნის პატრიოტი*	ბიჭი	1.15	0.418	2.471	0.014
	გოგო	1.27	0.564		
მორწმუნე	ბიჭი	1.14	0.448	.113	0.910
	გოგო	1.41	0.657		
თავისუფალი***	ბიჭი	1.40	0.668	3.020	0.003
	გოგო	1.90	0.865		
თავის თავში დაჯერებული	ბიჭი	1.62	0.76	1.841	0.067
	გოგო	1.74	0.774		
ქალური/კაცური თვისებების მქონე***	ბიჭი	1.58	0.74	3.541	0.000
	გოგო	1.47	0.742		
	ბიჭი	1.22	0.572		

შენიშვნა: * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$

პირველ რიგში გვინდა აღნიშნოთ, თუ რა მახასიათებლები არის პრიორიტეტული მასწავლებლების პედაგოგიური ამოცანის თვალსაზრისით და ამის მეორე მხარე – ნაკლებ სასურველი თვისებები. სასურველ თვისებებს შორის აღმოჩნდა “მოწესრიგებული” (გოგონებისთვის) 1,12 და “თავისი ქვეყნის პატრიოტი” და “დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე ბიჭებისთვის (1,14, 1,15). ნაკლებპრიორიტეტული თვისებებად (თვისებები, რომელთა აღზრდა პირველ რიგში არ სურთ მასწავლებლებს) გამოვლინდა “თქვენი საგნის მცოდნე” ორივე სქესის ბავშვებისთვის (1,92; 1,88) და “თავისუფალი” გოგონებისთვის (1,90). გენდერულ განსხვავებებს ნათელ ილუსტრირებას უკეთებს გრაფიკი 2.

გრაფიკი 2.



ყველაზე დიდი გენდერული განსხვავება გამოჩნდა თვისებებში: “მოწესრიგებული”- სადაც ეს თვისება გოგონებისთვის უფრო სასურველია, გოგონებისთვის საშუალო მაჩვენებელი შეადგენს 1,12, ბიჭებისთვის – 1,31, ($p < 0,00$); “თავისუფალი” , როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ ერთ-ერთი ყველაზე ნაკლებპრიორიტეტული მახასიათებელია ორივეში, მაგრამ გოგონებში განსაკუთრებით ნიველირებულია (გოგონები 1,90. ბიჭებში, 1,62, ($p < 0,003$); ასევე, მახასიათებელი ”დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე” (გოგონები 1,27 და 1,15 ბიჭებში) როგორც გამოჩნდა უფრო სურთ რომ დაინახონ და დანერგონ ბიჭებში; თვისებებში, რომლებიც ბიჭებისთვის უფრო სასურველია და სქესთა განსხვავება სტატისტიკურად სანდო სიდიდეს წარმოადგენს არის თვისებები: “კაცური თვისებების მქონე” და “თავის თავში დაჯერებული” რომელში გენდერული განსხვავების მმაჩვენებელი ახლოსაა სტატისტიკურად სანდოს ზღვართან ($\# < 0,06$).

როგორც თეორიულ ნაწილში აღვნიშნავდით “ფარული კურიკულუმის” ფენომენის განხილვისას კაცურობა და კაცური თვისებები თავისთავად დიდი ღირებულების მქონე მახასიათებლებად ითვლება, ხოლო ქალური თვისებები ზოგადადამიანურ ეტალონებს არ წარმოადგენს და საერთოდაც ნაკლებსასურველია გენდერული სტერეოტიპებიდან გამომდინარე (იხ. დისერტაციის თავი 2.4) მახასიათებელი “ქვეყნის პატრიოტი” მასწავლებლებს ასევე უფრო აქტუალურად მიაჩნიათ ბიჭებისთვის. ეს შედეგი ეხმიანება ჩვენს მიერ შესრულებული სახელმძღვანელოების კონტენტ ანალიზის შედეგებს (ნ.ბერეკაშვილი, ლ.ხომერივი, 2006)

ცალკე გვინდა გავჩერდეთ თვისებებზე ”თავისუფალი”, ”დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე” და “თავის თავში დაჯერებული”. როგორც ცხრილიდან ვხედავთ, ეს მახასიათებლები საგრძნობლად უფრო წახალისებულია ბიჭებში და ძალიან ნაკლებად არის მხარდაჭერილი გოგონებში. შესაბამისად, სავარაუდოა, რომ ეს თვისებები მასწავლებელთა შეხედულებით არ შეესაბამება გოგონას/ქალის პასიურ და დამოკიდებულ სტერეოტიპულ გენდერულ როლს. მასწავლებელი ამ შემთხვევაში აქტიური გამტარები გამოდიან ამ გენდერულად სტერეოტიპული შეხედულებისა, რადგან ამას აყენებს თავის პედაგოგიურ ამოცანად. უნდა აღვნიშნოთ, რომ მახასიათებელი “თავისუფალი” ნაკლებპრიორიტეტულია ორივე

სქესის ბავშვებისთვის. შეგვიძლია მხოლოდ ვივარაუდოთ, რომ სასკოლო სივრცე და პედაგოგთა მომზადების პრინციპები ჯერ ვერ აღჭურავს მასწავლებელს თავისუფალ ადამიანებთან პედაგოგიური ურთიერთობის ხერხებით, რაც თავისთავად მათ სიფრთხილეს იწვევს. გასათვალისწინებელია ქართულ ენაში სიტყვა “თავისუფლებასთან” სემანტიკურად დაკავშირებულ ზოგიერთი უარყოფით კონოტაცია (მაგ. “გიჟი თავისუფალია”), რაც ამ მახასიათებლის სასურველობას ამცირებს.

საგულისხმოა მახასიათებლის “თქვენი საგნის მცოდნე” პედაგოგიურ ამოცანათა შორის ყველაზე დაბალრეიტინგულობა.

3.3.5.2 დასჯის გენდერული ასპექტები კითხვების მეორე ბლოკი შეისწავლიდა ქცევას, რომლისთვისაც პედაგოგი სჯის მოსწავლეს და გენდერულ განსხვავებებს დასჯადი ქცევების ხასიათში. რესპონდენტი პასუხობდა შეკითხვას: რა სახის “ცუდი” საქციელისათვის დასჯილი უფრო გოგონებს? რა სახის “ცუდი” საქციელისათვის დასჯილი უფრო ბიჭებს (შენიშვნა: რაც უფრო მცირეა საშუალო მაჩვენებელი, მით უფრო ხშირია ამ სტრატეგიის გამოყენება).

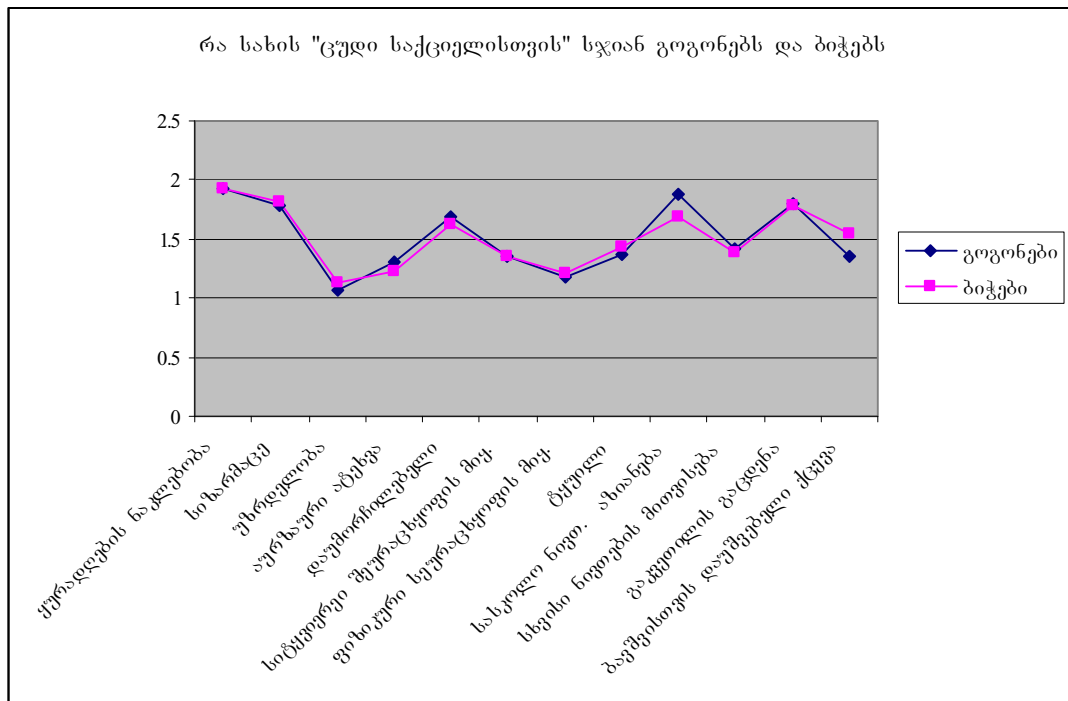
ცხრილი 6. „ცუდი საქციელის“ სახეები, რომლისთვისაც მასწავლებელი სჯის გოგონებს და ბიჭებს

მახასიათებლები	ჯგუფი	საშუალო არითმეტიკული	სტანდარტული გადახრა	t კრიტერიუმი	P
გაკვეთილზე ყურადღების ნაკლებობა	გოგო	1.93	.688	.000	1.000
	ბიჭი	1.93	.688		
სიზარმაცე	გოგო	1.79	.696	-.601	.549
	ბიჭი	1.82	.700		
უზრდელობა	გოგო	1.06	.306	1.873	.063
	ბიჭი	1.13	.381		
კლასში აურზაურის ატეხვა*	გოგო	1.30	.547	1.955	.052
	ბიჭი	1.23	.448		
დაუმორჩილებლობა	გოგო	1.68	.757	.961	.338
	ბიჭი	1.63	.695		
სხვა ბავშვის სიტყვიერი შეურაცხყოფა	გოგო	1.35	.539	.000	1.000
	ბიჭი	1.35	.592		
სხვა ბავშვის ფიზიკური შეურაცხყოფა	გოგო	1.18	.427	-.865	.388
	ბიჭი	1.21	.527		

ტყუილი*	გოგო	1.37	.645	1.272	.205
	ბიჭი	1.43	.626		
სასკოლო ნივთების დაზიანება	გოგო	1.88	1.810	1.350	.179
	ბიჭი	1.69	.758		
სხვისი ნივთის მითვისება	გოგო	1.41	.635	.506	.614
	ბიჭი	1.39	.622		
გაკვეთილის უმიზეზო გაცდენა	გოგო	1.80	.766	.308	.759
	ბიჭი	1.79	.763		
ბავშვისთვის დაუშვებელი ქცევა*	გოგო	1.36	.623	3.462	.001
	ბიჭი	1.54	.741		

მონაცემები მოწმობს იმ ფაქტზე, რომ მასწავლებლები დიდწილად არ თვლიან, რომ აკეთებენ განსხვავებას სხვადასხვა სქესის ბავშვების დასჯისას. გამოიკვეთა მხოლოდ სამი მიზეზი, რომლებმაც მოგვცაა განსხვავება, ესენია "უზრდელობა" (განსახვავების სიდიდე სტატისტიკურად სანდოს ზღვარზეა ($p=0,063$), და ამ ქცევისთვის უფრო ძლიერად ისჯებიან გოგონები; "აურზაურის ატეხვა კლასში" ($p=0,052$) აქ უფრო ისჯებიან ბიჭები; "სკოლაში სიგარეტის მოწევა" ($p=0,001$) ამ ქცევისთვისაც მასწავლებლები გოგონებს უფრო სჯიან. ეს უკანასკნელი ქცევა, გარდა იმისა რომ ზოგადად ბავშვისთვის საზიანოა, ასევე ქართულ საზოგადოებაში ქალურობის სტერეოტიპთან - "წესიერი ქალის" ქცევასთან შეუთავსებელად არის მიჩნეული. ამით შეიძლება აიხსნას გოგონების მიმართ მასწავლებლების მხრიდან მეტი სიმკაცრე.

გრაფიკი 3.



3.3.5.3 ბავშვის „ცუდი ქცევაზე“ მასწავლებლის რეაგირების გენდერული ასპექტი. მესამე ბლოკი ცუდი საქციელზე მასწავლებელთა რეაგირების გენდერულ ხასიათს შეისწავლიდა. შეკითხვები ასე იყო ფორმულირებული: როგორ რეაგირებთ ჩვეულებრივ გოგონების “ცუდი” საქციელზე? როგორ რეაგირებთ ჩვეულებრივ ბიჭების “ცუდი” საქციელზე? აქაც, უფრო მცირე საშუალო მაჩვენებელი ამ სტრატეგიის გამოყენების უფრო დიდ სიხშირეზე მიუთითებს.

ცხრილი 7 როგორ რეაგირებს მასწავლებელი გოგონებისა და ბიჭების ცუდი საქციელზე

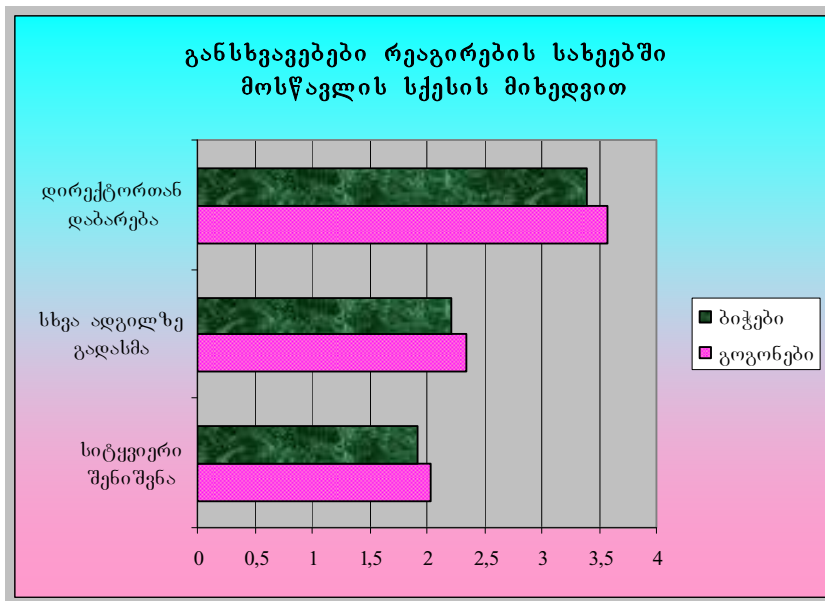
რეაგირების სახეები	ჯგუფი	საშუალო არითმეტიკული	სტანდარტული გადახრა	t კრიტერიუმი	P
სიტყვიერი შენიშვნაკლასში*	გოგო	2.04	1.029	2.100	.037
	ბიჭი	1.91	1.014		
მშობლების დაბარება	გოგო	2.63	.702	-.942	.347
	ბიჭი	2.68	.682		
იგნორირება	გოგო	3.12	.972	.923	.358
	ბიჭი	3.06	1.028		
გაკვეთილის მერე დაბარება	გოგო	1.98	.994	-.325	.746
	ბიჭი	2.00	.943		
კლასიდან გაყვანა	გოგო	3.34	.820	1.850	.066

ხმის ამალღება (დაყვირება)	ბიჭი	3.23	.849		
	გოგო	2.69	.867	-.391	.696
გამაფროთხილებელი მზერა	ბიჭი	2.72	.898		
	გოგო	1.33	.628	1.070	.286
სხვა ადგილზე გადასმა*	ბიჭი	1.28	.592		
	გოგო	2.34	.852	2.070	.040
შერცხვენა კლასის წინაშე	ბიჭი	2.21	.883		
	გოგო	3.62	.723	-.288	.774
დირექტორთან დაბარება*	ბიჭი	3.63	.655		
	გოგო	3.4	.548	4.174	.000
პრივილეგიების შეზღუდვა	ბიჭი	3.39	.695		
	გოგო	3.38	.874	1.365	.174
	ბიჭი	3.31	.885		

ზოგადად ყველაზე ხშირად გამოყენებადი სტრატეგია აღმოჩნდა “გამაფროთხილებელი მზერა” (საშუალო სიდიდე-1,33 გოგონებისთვის და 1,28 ბიჭებისთვის); ყველაზე ნაკლებად გამოყენებადი სტრატეგია “კლასის წინაშე შერცხვენა” (3,62-გოგონებისთვის, 3,63 -ბიჭებისთვის)ა. ცხრილში ჩანს პირსონის χ^2 ტესტის მიხედვით განსხვავება თითოეული რეაგირების სახის გამოყენების მაჩვენებლებს შორის სტატისტიკურად სანდო სიდიდეა:

განსხვავება გოგონებისა და ბიჭების ცუდ ქცევაზე რეაგირების სახეებს შორის მოგვცა სამმა სტრატეგიამ: “სიტყვიერი შენიშვნა კლასში” ($p = 0, 037$), რომელსაც ბიჭებთან უფრო ხშირად იყენებენ; “სხვა ადგილზე გადასმა” ($p = 0,040$) ბიჭებთან ასევე უფრო ხშირად გამოყენებადი სტრატეგიაა; “დირექტორთან დაბარება” ($p = 0,000$) ამ რეაგირებას გოგონების ცუდი ქცევის შემთვევაში აქვს უფრო ხშირად ადგილი, ვიდრე ბიჭების შემთხვევაში.

გრაფიკი 4.



საერთო ჯამში მონაცემები მოწმობს იმას, რომ მასწავლებლები უფრო მიდრეკილნი არიან ვერ ან არ დაინახონ ცუდ საქციელზე მათი რეაგირების დროს გენდერული განსხვავებულობა ან მიკერძოებულობა. ვივარაუდებთ, რომ თვითშეფასების პრინციპზე აგებული კითხვარი ამ მოვლენის (რეაგირების, ა ზოგადად ქცევის) შესწავლის თვალსაზრისით ჩამოუვარდება პირდაპირი დაკვირვების მეთოდს.

3.3.5.4 მასწავლებლების მიერ სხვადასხვა სქესის ბავშვები აკადემიური მოსწრების, სასწავლო უნარ-ჩვევების და ნიჭიერების შეფასება. შეკითხვების შემდეგი წყება ემსახურებოდა იმის დადგენას, თუ რა შეხედულებები აქვთ მასწავლებლებს სხვადასხვა სქესის მოსწავლეების უნარებზე და მოსწრებაზე.

რაც შეეხება გოგონებისა და ბიჭების აკადემიურ წარმატების შეფასებას ასეთი სურათი მივიღეთ: გოგონებს საშუალოდ უფრო კარგი ნიშნები აქვთ, ამბობს რესპონდენტთა 52,7%; ამავეს ბიჭების შესახებ ფიქრობს რესპონდენტთა 4,8%, როგორც ვხედავთ განსხვავება თვალსაჩინოა; გამოკითხულთა 35% -მა აღნიშნა, რომ ბიჭებისა და გოგონების აკადემიურ მოსწრებას შორის არავითარი განსხვავება არ არის. ამ მონაცემებში ყველაზე ნაკლები სუბიექტივიზმია მოსალოდნელი, თუნდაც იმიტომ, რომ ისინი შედარებით ადვილი გადასამოწმებელია ფაქტობრივი ნიშნებთან შედარების გზით.

ცხრილი 8. ვის უფრო კარგი ნიშნები აქვს

	რაოდენობა	ფარდობითი სიხშირე (%)	ვალიდური პროცენტი
უფრო გოგონებს	98	52.7	57.3
უფრო ბიჭებს	9	4.8	5.3
ერთნაირად	64	34.4	37.4
არ არის პასუხი	15	8.1	
ჯამი	186	91.9	100.0

შენიშვნა: სანდოობის მაჩვენებლები: χ^2 კვადრატი = 70.772; $p = 0.000$

სამაგიეროდ ძალიან საგულისხმოა ამ მონაცემების შედარება შემდეგ შეკითხვაზე პასუხთან: რა განსხვავებაა, თქვენი გამოცდილებით, გოგონებისა და ბიჭების სასწავლო უნარ-ჩვევებს შორის? აღმოჩნდა, რომ მიუხედავად იმისა, რომ რესპონდენტთა აზრით, გოგონები უკეთ სწავლობენ, მათ სწავლის თვალსაზრისით მაინც ბევრად ნაკლებუნარიანად თვლიან ბიჭებთან შედარებით. იხ.ცხრილი.

ცხრილი 9. რა განსხვავებაა სასწავლო უნარების თვალსაზრისით მასწავლებელთა აზრით

	რაოდენობა	ფარდობითი სიხშირე (%)	ვალიდური პროცენტი
გოგონები უფრო უნარიანები არიან	8	4.3	4.7
ბიჭები უფრო უნარიანები არიან	59	31.7	34.3
არ არის განსხვავება	105	56.5	61.0
არ არის პასუხი	11	5.9	
ჯამი	172	92.5	100

შენიშვნა: სანდოობის მაჩვენებლები: χ^2 კვადრატი = 82.128; $p = 0.000$

მართალია გამოკითხულთა ნახევარზე მეტისთვის (56,5%) სასწავლო უნარებში ბავშვების სქესის მიხედვით განსხვავება არ არის, რაც საიმედო

ტენდენციაა, დანარჩენი ნაწილის პასუხები გენდერულ უთანასწორობას ძლიერ უსვამს ხაზს: კერძოდ თუკი ბიჭებს უპირატესობას უნარებში 31,7% აღიარებს, გოგონების სასწავლო უნარები მხოლოდ 4,3 % მიაჩნია უკეთესად. ეს შეფასება ნაკლებად ეფუძნება ფაქტობრივ მონაცემებს, თუნდაც აკადემიური მოსწრების მაჩვენებლებს (ნიშნებს) თუ ავიღებთ. როგორც ზემოთ ვნახეთ, ეს დაუფასებლობა ზოგადი ტენდენციაა და სტერეოტიპულ შეხედულებებს შეესაბამება. აამას თუ დავუმატებთ მასწავლებელთა აზრს განსხვავებული სქესის მოსწავლეთა ნიჭიერებაზე, მივიღებთ მეტ-ნაკლებად სრულ სურათს გოგონების მიმართ მასწავლებელთა წინასწარი უარყოფითი განწყობებისა, რაც ერთის მხრივ, როგორც ზემოთ აღვნიშნეთ, თვითასრულებადი წინასწარმეტყველების როლს ასრულებს: "თუ ჩემგან დაბალი მოლოდინებია, მე შესაბამის შედეგებს ვუჩვენებ". მეორეს მხრივ, გასათვალისწინებელია ის, რომ მასწავლებლებიც და ბავშვებიც "ფარული კურიკულუმის" სივრცეში იმყოფებიან.

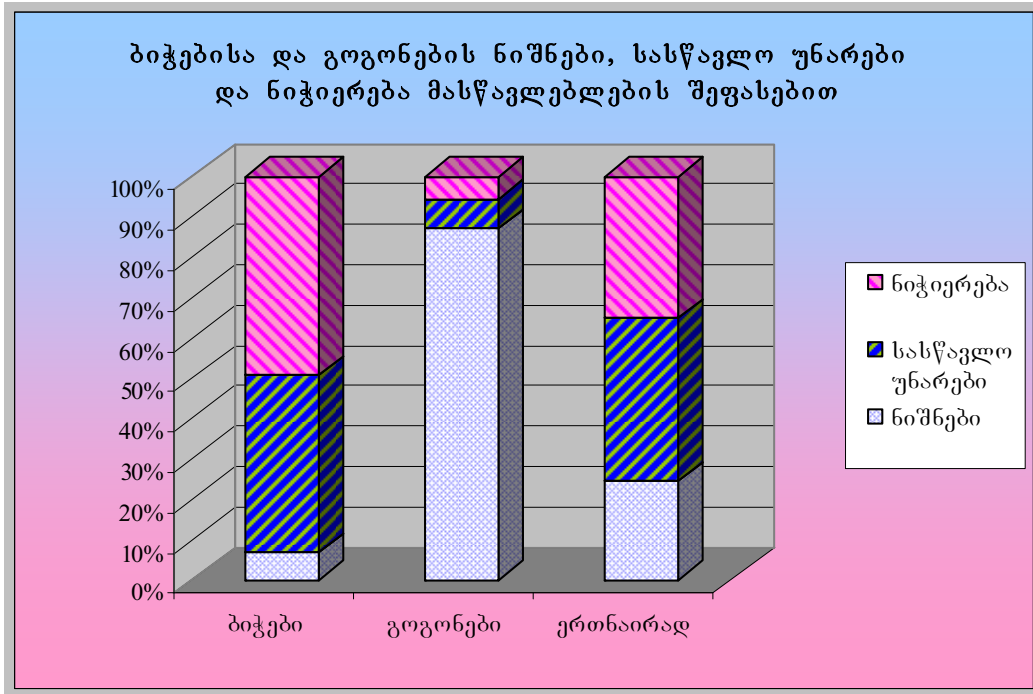
ცხრილი 10. ვინ უფრო ნიჭიერია მასწავლებელთა აზრით

რაოდენობა	ფარდობითი სიხშირე (%)	ვალიდური პროცენტი
უფრო გოგონები	6	3.2
უფრო ბიჭები	63	33.9
ერთნაირად	71	38.2
არ არის პასუხი	37	19.9
ჯამი	177	95.2

შენიშვნა: სანდლობის მაჩვენებლები: χ^2 კვადრატი =97.887 ; p =0.000

ქვემოთ მოყვანილ დიაგრამაზე, რომელზეც შედარებულია გოგონები და ბიჭები ამ კატეგორიის მიხედვით თვალნათლივ უჩვენებს უკვე ნახსენებ ტენდენციებს მასწავლებელთა შეფასებებში: გოგონებს უფრო კარგი ნიშნები აქვთ, მაგრამ არა იმიტომ, რომ უნარიანები ან ნიჭიერები არიან; ბიჭებს ცუდი ნიშნები აქვთ, სამაგიეროდ ნიჭიერები, უნარიანები არიან (და, ამდენად, რა თქმა უნდა, შეუძლიათ რომ კარგი ნიშნებიც ჰქონდეთ!).

გრაფიკი 5.



მონაცემების შედარებამ რეგიონების (თბილისი, სხვა ქალაქები) მიხედვით საგულისხმო შედეგები მოგვცა, კერძოდ, თბილისელი რესპონდენტები და სხვა ქალაქების მასწავლებლებთან შედარებით უფრო ნაკლებად მიაჩნიათ, რომ “ბიჭები უფრო ნიჭიერები არიან” (თბილისი 30.8%, სხვა ქალაქები 42.9%) და უფრო მეტად პასუხობენ რომ გოგონები და ბიჭები ერთნაირად ნიჭიერები არიან. (თბილისი 43.9%, სხვა ქალაქები 34.3%). ამასთან ქალაქებს შორის არ შეინიშნება განსხვავება გოგონების ან ბიჭების უპირატესობის მაჩვენებლებში.

ცხრილი 11. ნიჭიერების შეფასება რეგიონების მიხედვით

ქალაქი		ნიჭიერების შეფასება			მიჭირს	გამოტ
		გოგონები	ბიჭები	ერთნაირად	პასუხი	ოვება
თბილისი	რაოდ.	3	33	47	8	16
	%	2.8	30.8	43.9	7.5	15.0
სხვა	რაოდ.	3	30	24	11	2

ქალაქები	%	4.3	42.9	34.3	15.7	2.9
----------	---	-----	------	------	------	-----

განსხვავებათა სანდოობა: χ^2 კვადრატი = 11.734 ; $p = 0.019$

3.3.5.5 კონკრეტული სასწავლო უნარები და გენდერი . შემდეგი მონაცემი კიდევ ერთხელ ცხადყოფს, თუ რა გავლენას ახდენს გენდერული სოციალიზაცია უნარებისა მკვეთრ სეგრეგირებაზე და მეორეს მხრივ, ამ პასუხებში კიდევ ერთხელ ფიქსირდება მასწავლებელთა გენდერული მიკერძოებულობის ხარისხიც. რესპონდენტებს უნდა გაეცათ პასუხი შეკითხვაზე, თუ რომელ სასწავლო უნარში აქვთ მათი შეფასებით უპირატესობა სხვადასხვა სქესის ბავშვებს. თუ კი მასწავლებლები ასეთ უპირატესობას ვერ ხედავდნენ, მოცემული იყო არჩევანი „ერთნაირად“. ჩამოთვლილი სასწავლო უნარების ჩამონათვალში გამოვიყენეთ ფოკუს ჯგუფების დროს მოპოვებული ინფორმაცია.

ცხრილი 12. გოგონების და ბიჭების უპირატესობა სასწავლო უნარებში

მასწავლებელთა აზრით

<i>სასწავლო უნარები</i>	ფარდობითი სიხშირე (%) ბიჭები	ფარდობითი სიხშირე (%) გოგონები	ფარდობითი სიხშირე (%) ერთნაირად	χ^2 -კვადრატი	p
კითხვა	18,6	46,2	35,3	62.792	.000
წერა	1,7	78,2	20,1	253.033	.000
საინტერესო თემის მომზადება	24,7	28,9	46,4	147.538	.000
მასალის შემოქმედ. გამოყენება	18,0	35,6	46,6	97.285	.000
განზოგადება	39,1	14,6	46,4	87.285	.000
სწრაფი ანგარიში	73,9	4,8	21,2	182.072	.000
სწრაფი პასუხი	52,2	22,4	25,5	49.564	.000
სწორი პასუხი	26,0	27,9	45,5	69.801	.000
არატრაფარეტული პასუხი	35,7	14,7	49,7	82.337	.000
წინა ცოდნის გამოყენება	20,0	33,2	46,9	86.818	.000
მასალის დრმა წვდომა	36,1	27	41,7	86.818	.000
მასალის დახსოვება	36,4	17,9	45,7	95.602	.000

ცხრილში მოყვანილი მონაცემები წარმოადგენს განსხვავებებს მასწავლებლების აღქმით მათი მოსწავლეების - გოგონებისა და ბიჭების სასწავლო უნარების მხრივ. ცხრილში მოყვანილია ასევე იმ განსხვავებების სანდოობა, რომლებიც აღინიშნა პასუხებს: “გოგონებს”, “ბიჭებს” და “ერთნაირად” შორის. ქვემოთ მოყვანილი გრაფიკი კი განსაკუთრებით თვალსაჩინოდ წარმოადგენს ამ ცვლადების _ უნარების და გენდერის ურთიერთდაკავშირებულობას.

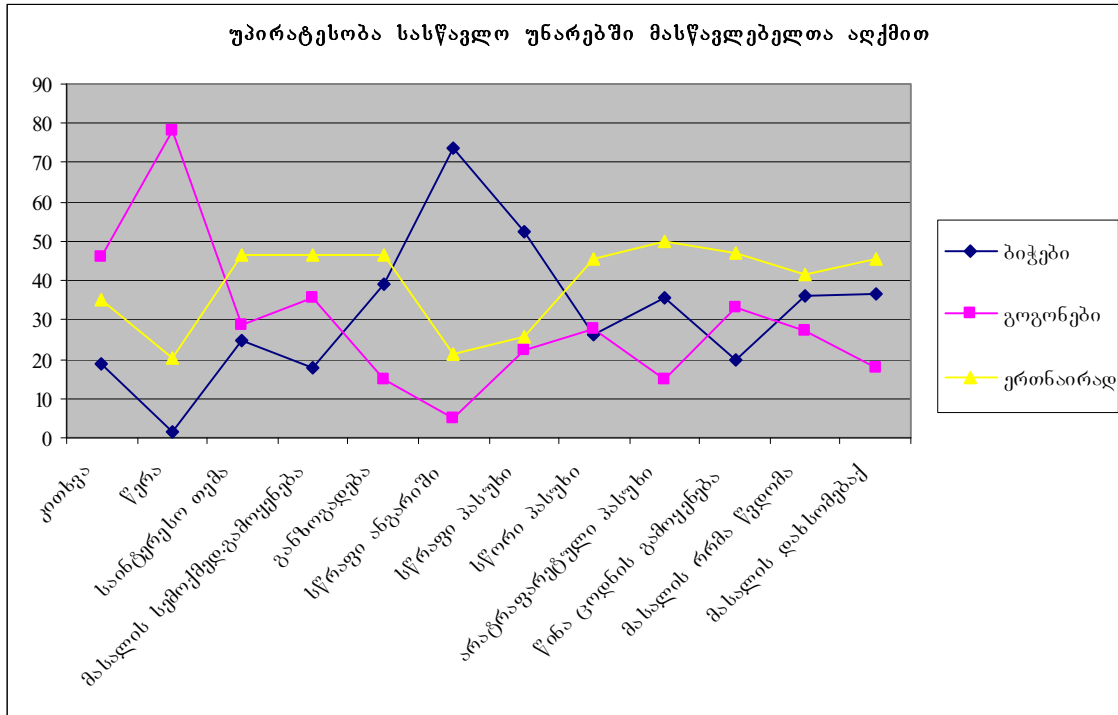
უნარების უმეტესობის შეფასებისას სჭარბობს პასუხი “ერთნაირად”. ეს ნიშნავს, რომ მასწავლებელთა თითქმის ნახევარი არ აღიარებს განსხვავებას გოგონებისა და ბიჭების სასწავლო უნარებში. მხოლოდ ოთხ შემთხვევაში გამოვლინდა ერთი სქესის ბავშვების აშკარა უპირატესობა მეორეზე. ეს ეხებოდა “კითხვას” და “წერას”, სადაც პასუხი “გოგონები” ჭარბობდა “ბიჭებს” და “ერთნაირად”. ბიჭებში წერა, როგორც სასწავლო უნარი პრაქტიკულად ნიველირებულია (პასუხების 1,7%). სამაგიეროდ, “სწრაფი ანგარიში” და “სწრაფი პასუხი” აღმოჩნდა ის უნარები, სადაც ბიჭების უპირატესობა მასწავლებელთა უმრავლესობისათვის თითქმის უეჭველია (პასუხების 73,9% დღაა 52,2%, შესაბამისად).

თუ ცალკე შევხედავთ, თუ რაში ეძლევათ უპირატესობა ერთი სქესის ბავშვებს მეორეზე შემდეგი სურათი იკვეთება. მასწავლებელთა შეხედულებით გოგონები მნიშვნელოვან უპირატესობაში არიან კითხვის უნარის მიხედვით (გოგონები - 46,2%, ბიჭები - 18,6%, ერთნაირად- 35,3%). “წერის” უნარის მიხედვით ეს უპირატესობა უფრო მკაფიოა (გოგონები -78,2%, ბიჭები 1,7% , ერთნაირად- 20,1%). მასწავლებლები უფრო წინ აყენებენ ასევე გოგონების უნარებს სასწავლო მასალის შემოქმედებითად გამოყენებაში და წინა ცოდნის გამოყენებაში. ის სასწავლო უნარები, რომლებშიც მასწავლებლების გოგონათა უპირატესობას აღნიშნავენ, შეიძლება გაერთიანდეს კატეგორიაში, რომელსაც პირობითად შეიძლება დავარქვათ “კარგი სწავლა”. ამის საპირისპიროდ უნარებს, რომლებშიც ბიჭებს ეძლევათ უპირატესობა გოგონებთან შედარებით, ერთიანდება კატეგორიაში “სისხარტე და წვდომა”. აქ შემოდის “სწრაფი ანგარიში”, “სწრაფი პასუხი”, “განზოგადება”, “არატრაფარეტული პასუხი”, “განზოგადება”, მასალის ღრმა წვდომა” და “მასალის დახსოვება”.

ყველა ამ უნარის მიხედვით მასწავლებლების მხრიდან მოსწავლეთა დიფერენცირების სიდიდე სტატისტიკურად სანდოა. შედეგები მნიშვნელოვანია იმ თვალსაზრისითაც, თუ ისინი ასახავს მოცემულ ასაკობრივ კატეგორიაში სასწავლო უნარების განვითარების სურათს, და იმ თვალსაზრისითაც, თუ მათში მასწავლებელთა შეფასებების გენდერული ტენდენციურობა აისახება. ორივე შემთხვევაში გარკვეული სტრატეგიები უნდა იქნას დასახული სასწავლო პროცესში ბიჭებსა და გოგონებში აღნიშნული ნაკლოვანებების, “ჩავარდნების”

გამოსასწორებლად და მასწავლებელთა მომზადების კურსებში ამაზე ყურადღების გასამახვილებლად.

გრაფიკი 6.



საერთოდ ეს მონაცემები მრავალ პრობლემას აყენებს განმანათლებლებისა და ბავშვთა სოციალიზაციის სხვა მონაწილეთა წინაშე. თუ სკოლაში სასწავლო პროცესი და ოჯახში გოგონების გენდერული სოციალიზაცია ვერ უზრუნველყოფს იმას, რომ მათ (გოგონებს) 9-12 წლისთვის სათანადოდ (ბიჭების თანასწორად) გაართვან თავი სწრაფად მარტივ სააზროვნო დავალებებს, საფუძვლიანად ან ღრმად გაიგონ ასაკის შესაბამისი მასალა (იხ. ცხრილი), ეს პირველ რიგში სკოლისა და ოჯახში სოციალიზაციის პრობლემაა. თუმცა ჩვენ უფრო იმისკენ ვიხრებით, რომ ეს შედეგი არა რეალური სურათის, არამედ სხვადასხვა სქესის ბავშვების მიმართ მასწავლებელთა წინასწარ განწყობისა და გენდერული სტერეოტიპებიდან გამომდინარე მოლოდინების ამსახველი უნდა იყოს და შესაბამისად უფრო დამოკიდებულების კორექციას მოითხოვს სოციალიზაციის ყველა დონეზე, ვიდრე “გოგონების აზროვნების გარდაუვალ ნაკლებობასთან” შეგუებას. იგივე შეიძლება ითქვას ბიჭების ჩამორჩენაზე კითხვისა და წერის

უნარების მხრივ. აშკარაა, რომ რადგან ეს უნარები არ ითვლება ბიჭების ძლიერ მხარედ. მასწავლებლები თითქოს ეგუებიან ამგვარ ჩამორჩენას და მას ბუნებრივად მიიჩნევენ. ამ სახის გენდერულად მიკერძოებული მიდგომებიც მოითხოვს სპეციალურ ყურადღებას მასწავლებელთა მომზადების კურიკულუმებში.

3.3.5.6 სასკოლო დისციპლინები და გენდერი. განსხვავებით წინა ბლოკისგან, შეკითხვების შემდეგი ბლოკის საშუალებით ვარკვევდით სასკოლო დისციპლინათან გენდერული დაკავშირებულობის ხარისხს. სხვა სიტყვებით რომ ვთქვათ, გვინტერესებდა უკავშირდება თუ არა მასწავლებელთა აღქმაში ბავშვის სქესი ამ თუ იმ დისციპლინის მიმართ მიდრეკილებას.

ცხრილი 13. სასკოლო დისციპლინებში ბავშვების ნიჭიერება

მასწავლებელთა აზრით

საგნები	ბიჭები	გოგონები	თანაბრად	განსხვავებათა სანდოობა	
	ფარდობითი სიხშირე (%)	ფარდობითი სიხშირე (%)	ფარდობითი სიხშირე (%)	ხი კვადრატი	p
ენები	6,6	60,8	32	73.241	0,000
საბუნებისმეტყველო	40,4	20,5	39,1	11.975	0,003
ჰუმანიტარული	5,8	63,7	30,4	86.632	0,000
მათემატიკა	82,8	1,8	15,4	191.089	0,000
სოციალური	19	16	65	73.926	0,000
სპორტი	82,6	1,2	16,3	193.442	0,000

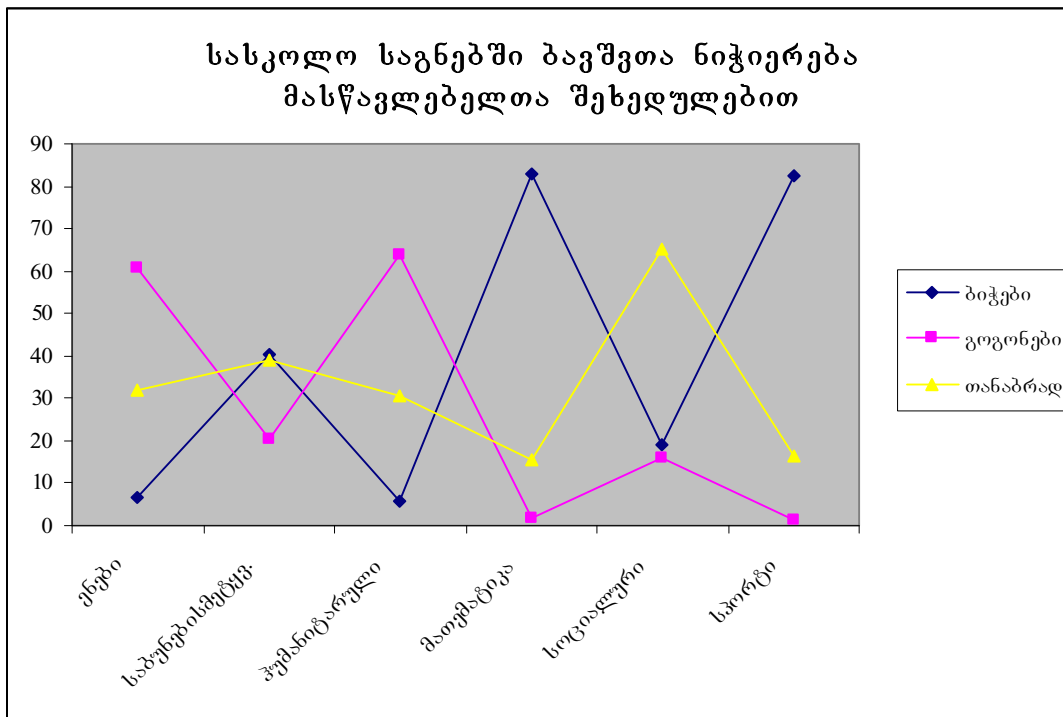
როგორც ვხედავთ, განსხვავება თითოეული საგნის შესაბამის პასუხებს შორის (“გოგონები”, “ბიჭები”, “ერთნაირად”) სტატისტიკურად სანდო სიდიდეს წარმოადგენს. ცხრილში მოყვანილი მონაცემები ცხადყოფს, რომ მასწავლებლების შეფასებით, მოსწავლეთა სქესი მკვეთრად განსაზღვრავს მათ ნიჭიერებას სხვადასხვა საგნის მიმართ. როგორც მოსალოდნელი იყო, ჰუმანიტარული საგნების მიმართ მიდრეკილებას და ნიჭიერება გოგონებს მიეწერებათ (ენები და ლიტერატურა 60,8%, ისტორია და ხელოვნება 63,7%); პასუხზე “თანაბრად” მოდის 32 % და 30,4%; ბიჭებს ამ საგნების მიმართ ნიჭიერება მიეკუთვნა მხოლოდ 6,6% და 5,8%-ში.

ამის საპირისპიროდ, მნიშვნელოვნად აჭარბებს მასწავლებელთა მიერ ბიჭების ნიჭიერების აღიარება საბუნებისმეტყველო საგნებში გოგონებთან შედარებით (ბიჭები - 40,4% პასუხებისა, გოგონები – 20,5%, თანაბრად 39,1).

ყველაზე საგულისხმოდ უნდა მივიჩნიოთ შედეგი, რომელიც მოწმობს, რომ მათემატიკაში და სპორტში გოგონების ნიჭიერება პრაქტიკულად უარყოფილია (1,8% და 1,2%). ამ საგნებში ასევე ძალიან დაბალია პასუხის ”ერთნაირად” მაჩვენებლები. ”ნიჭიერების” მთელი წილი მოდის ბიჭებზე (მათემატიკა -82,8%, სპორტი - 82,6%).

ამავე მონაცემების გრაფიკული გამოსახულება შედეგების უფრო თვალსაჩინო ილუსტრირებას აკეთებს:

გრაფიკი 7.



შონ ბერნის წიგნში ”გენდერული ფსიქოლოგია” მოცემულია დისკუსია საკითხზე არის თუ არა გენდერული განსხვავებები მათემატიკურ უნარებში და რა ბუნებისაა ეს განსხვავებები. კვლევათა მონაცემები ძალზე წინააღმდეგობრივია, თუმცა მეტაანალიზი უჩვენებს, რომ მომწიფების ასაკამდე გენდერული განსხვავებები მათემატიკურ უნარებში საერთოდ არ ფიქსირდება. მხოლოდ კლასებში განსხვავებები თავს იჩენს ბიჭების სასარგებლოდ. ე.წ. ჰორმონალური თეორიის მომხრეები მიიჩნევენ, რომ საქმე იმ ჰორმონებშია, რომელსაც გამოიმუშავებს მამაკაცის ოვარიონი და არა აქვს ქალებს, მაგრამ ეს მოსაზრება პრაქტიკულად ბათილდება, თუნდაც იმ ფაქტიდან გამომდინარე, რომ ბოლო

წლებში გენდერული განსხვავებები საგრძნობლად შემცირდა, ხოლო იმ ქვეყნებში, სადაც განათლების პროცესში მიდის ზრუნვა გენდერულად თანაბარი შესაძლებლობების შექმნაზე, ეს განსხვავებები უფროს ასაკშიც უმნიშვნელო ხდება. სოციალიზაციის თეორიის მომხრეები განსხვავებას მათემატიკურ ნიჭიერებაში აღზრდის პროცესში (მნიშვნელოვან სხვათა მიერ) გენდერული სტერეოტიპის შესაბამისი ქცევის წახალისებაში, და ამ სტერეოტიპის შეუსაბამოს ქცევის მიმართ უარყოფით რეაგირებაში ხედავენ. დღე რადგან მათემატიკას არაფემინურ როლს და ქცევას უკავშირდება, გოგონები (მათ შორის მათემატიკურად ნიჭიერები) იწყებენ ამ სფეროსგან თავის არიდებას და შემდგომშიც ნაკლებმოტივირებულნი არიან რომ განივითარონ ეს უნარი (ბერნი, 2001).

3.3.5.7 გენდერული ტენდენციები მასწავლებლის ყურადღების განაწილებაში. ”თქვენი აზრით, ვის ეთმობა თქვენი, როგორც მასწავლებლის ყურადღება უფრო მეტად ქვემოთ ჩამოთვლილ პროცესებში”? ამ კითხვაზე საპასუხოდ რესპონდენტებს, ერთის მხრივ, უნდა გაემიჯნათ თავიანთი დამოკიდებულება ბიჭებისა და გოგონების მიმართ და მეორეს მხრივ, გამოედიფერენცირებინათ ყურადღების ხარისხი კლასში მიმდინარე განსხვავებულ პროცესებზე. ჩამოთვლილი პროცესების კლასიფიკაცია მასწავლებლებთან ჩატარებული ფოკუს ჯგუფის შედეგად გაკეთდა. უნდა ითქვას, რომ გამოკითხულთა უმეტესობამ უპრობლემოდ გაართვა თავი ამ ორმაგ დავალებას.

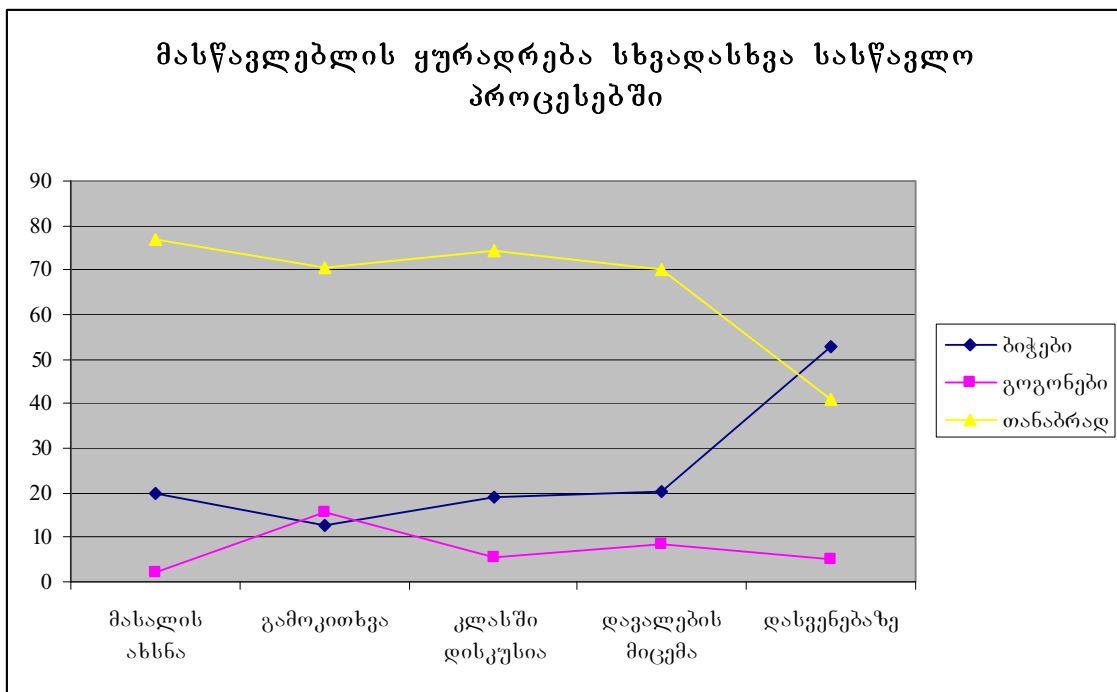
ცხრილი 14. ვის ეთმობა მასწავლებლის ყურადღება სხვადასხვა სასწავლო პროცესების დროს

სასწავლო პროცესები	ბიჭები %	გოგონები %	თანაბრად %	განსხვავებათა სანდლობა	
				ხი კვადრატი	p
მასალის ახსნა	19,8	2,3	76,7	260.558 ^o	.000

გამოკითხვა	12,6	15,6	70,7	193.359 ^f	.000
კლასში დისკუსია	18,9	5,7	74,3	238.554 ^u	.000
დავალების მიცემა	20,2	8,3	70,2	195.810 ^v	.000
დასვენებაზე	53	4,9	40,9	131.756 ^w	.000

ფოკუს ჯგუფის შედეგებმა უჩვენა, რომ მასწავლებლებს აქვთ ტენდენცია აღნიშნონ, რომ სქესს არ აქვს მნიშვნელობა და რომ ყურადღებას რა თქმა უნდა ორივე სქესის ბავშვები მათგან ერთნაირად იღებენ. ჩვენი კითხვარი შესრულებული კვლევაც ადასტურებს ამ ტენდენციას: ყველაზე მეტი პასუხი მოვიდა ვარიანტზე “თანაბრად”, რაც სავსებით ეთანხმება ასევე მონაცემებს მასწავლებლების მიერ გენდერული ტენდენციურობის უარყოფასთან დაკავშირებით. ეს ნიშნავს, რომ მასწავლებლებს ეჩვენებათ, რომ ისინი მოსწავლეებს სქესის მიუხედავად ერთნაირად ეპყრობიან. თუმცა ყურადღების დიფერენცირებამ სასწავლო პროცესების შესაბამისად მაინც მოგვცა საინტერესო შედეგები. თუ პასუხების იმ 30% შევადარებთ, რომელთა მიხედვით ყურადღება მაინც ერთ რომელიმე სქესს უფრო ექცევა და ვნახავთ მნიშვნელოვან ასიმეტრიას. კერძოდ გოგონებს მეტი ყურადღება ეთმობა, გამოკითხულთა აზრით, მხოლოდ გაკვეთილის გამოკითხვისას. ყველა სხვა პროცესში: მასალის ახსნისას, კლასში დისკუსიისას, დავალების მიცემის დროს მასწავლებლების აღიარებით მათი ყურადღება უფრო ბიჭებისაკენ იხრება. სასწავლო პროცესების ჩამონათვალს ჩვენ საგანგებოდ დავამატეთ “დასვენება”, როგორც პროცესი, რომელიც არ მიეკუთვნება სასწავლოს, მაგრამ საერთო აღმზრდელობითი პროცესის ნაწილია და რომლის დროსაც მასწავლებელი კონტროლს ახორციელებს ბავშვების ქცევაზე. ამ პროცესში გენდერული განსხვავებულობა განსაკუთრებით იჩენს თავს. ჩვენი შედეგებით მასწავლებლების ქცევის თვითშეფასება მიუთითებს იმაზე, რომ დასვენების დროს 53 % -ის ყურადღება ბიჭებისკენაა მიმართული. 40,9% მიიჩნევს რომ ყურადღებას თანაბრად ანაწილებს, ხოლო გოგონებს დასვენებაზე მხოლოდ 4,9% აქცევს ყურადღებას.

გრაფიკი 8.



3.3.6 შედეგების შეჯამება

კვლევის შედეგებმა დაადასტურა განსხვავება მასწავლებლების მხრიდან გოგონებისა და ბიჭების მიმართ დამოკიდებულებაში შემდეგ შესწავლილ ასპექტებში: მასწავლებლის გენდერულად განსხვავებული პედაგოგიური ამოცანა, დასჯისა და წახალისების ფორმები, რომელსაც იყენებენ გოგონებისა და ბიჭების მიმართ, ბიჭებისა და გოგონები უნარების ზოგადი შეფასება და მასწავლებელთა თვითრეფლექსია იმასთან დაკავშირებით, თუ ვის რომელ პროცესში ეთმობა მათი ყურადღება.

1. საერთო ჯამში, შეიძლება ითქვას, რომ დადგენილი განსხვავებულობა მასწავლებელთა დამოკიდებულებებში და მასწავლებელ-მოსწავლის ინტერაქციის თავისებურება, გენდერულად ტენდენციურ ხასიათს ატარებს – ახდენს ერთი სქესის (ამ შემთხვევაში ბიჭების) პრივილეგირებას მეორესთან შედარებით
2. როგორც ჩანს, განსხვავებული დამოკიდებულება თავს იჩენს როგორც განწყობების და შეფასებების, ასევე ქცევის დონეზე. ესე იგი, ვლინდება იმაში, თუ რა წინასწარი განწყობები აქვთ მასწავლებლებს გოგონებისა და ბიჭების შესაძლებლობების, უნარებისა და თვისებების მიმართ, როგორ

ხედავენ თავიანთ როლს ბავშვებში "გენდერულად შესატყვისი" თვისებების აღზრდაში, როგორ ურთიერთობებს აგებენ აქედან გამომდინარე მოსწავლე ბიჭებთან და გოგონებთან.

3. ამასთან, სრულიად ნათელია, რომ გენდერულად განსხვავებული განწყობები და ქცევა თავისი ვექტორით ძირითადად გოგონებისათვის არახელსაყრელ დამოკიდებულებაში ვლინდება. გამოკითხული მასწავლებლების მნიშვნელოვანი ნაწილი გოგონებზე – მათ უნარებზე, ნიჭიერებაზე დაბალი წარმოდგენის არიან, მათ მიმართ მოლოდინებიც შესაბამისია და ეს დამოკიდებულება აისახება იმაშიც თუ რაოდენ განსხვავებულად წარმოუდგენია მასწავლებელს თვისებები, რომლებიც უნდა აღზარდოს გოგონებში თუ ბიჭებში.
4. შედეგები ცხადყოფს, რომ მასწავლებლები ბავშვის სქესის გათვალისწინებით განსხვავებული თვისებების აღზრდას აყენებენ თავიანთ პედაგოგიურ ამოცანად და რომ ეს განსხვავებულობა გენდერულად სტერეოტიპული მახასიათებლების მხარდაჭერაში გამოიხატება. ასე, დამოუკიდებლობასა და თავისუფლებასთან დაკავშირებული თვისებები გოგონებისათვის ნაკლებპრიორიტეტულად არის მიჩნეული, განსხვავებით ბიჭების შემთხვევისაგან. ბიჭებში ყველაზე მეტად სურთ რომ აღზარდონ თვისებები "დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე", "პატრიოტი" და "საკუთარ თავში დაჯერებული". ყველაზე ნაკლებ პრიორიტეტული მახასიათებელი ორივე სქესისთვის (რომლის აღზრდა ნაკლებად აყენებენ გამოკითხული მასწავლებლები თავიანთ პედაგოგიურ ამოცანად) აღმოჩნდა მახასიათებელი "თქვენი საგნის მცოდნე".
5. გამოკითხულ მასწავლებელთა თვითანგარიშის თანახმად, ძალზე უმნიშვნელოა განსხვავება ბიჭებისა და გოგონების მიმართ გამოყენებული დასჯის საბაზებსა და ფორმებში. თუმცა ის განსხვავებები, რომლებიც კვლევამ დაადგინა მკაფიოდ სტერეოტიპული ბუნებისაა. გენდერული სტერეოტიპები მიმართულებას აძლევენ წახალისებისა და დასჯის

მეთოდებს, რომლებსაც მასწავლებელი გოგონებისა თუ ბიჭების მიმართ იყენებს.

6. კვლევამ დაადგინა, რომ მოსწავლეთა შესაძლებლობების შეფასება ის სფეროა, სადაც გენდერული ტენდენციურობა განსაკუთრებული თვალსაჩინოებით ვლინდება. იმ დროს, როდესაც მასწავლებელთა უმეტესობა აღნიშნავს, რომ გოგონებს უკეთესი ნიშნები აქვთ ბიჭებთან შედარებით პროპორციით 9/1 –თან, მასწავლებელთა დაახლოებით ნახევარი მიიჩნევს, რომ ბიჭებს უკეთესი სასწავლო უნარები აქვთ და უფრო ნიჭიერები არიან, მეორე ნაწილი არ აღნიშნავს განსხვავებებს სხვადასხვა სქესის ბავშვებს შორის, ხოლო გოგონებს პრაქტიკულად არასდროს ენიჭებათ უპირატესობა სასწავლო უნარებსა თუ ნიჭიერებაში.
7. სხვადასხვა სასწავლო უნარის დაკავშირება მოსწავლეთა სქესთან კიდევ ერთი მკვეთრი ტენდენციაა. ყველა სასწავლო უნარში, რომელიც ლოგიკურ აზროვნებასთან, სისხარტესთან და ორიგინალობასთან არის დაკავშირებული ბიჭებს მასწავლებელთა აზრით მკვეთრი უპირატესობა აქვთ. გოგონების უპირატესობას კითხვაში, წერაში და სასწავლო მასალისადმი მეტი პასუხისმგებლობით მოპყრობაში ხედავენ. ის სასწავლო უნარები, რომლებშიც მასწავლებლების გოგონათა უპირატესობას აღნიშნავენ შეიძლება გაერთიანდეს კატეგორიაში, რომელსაც პირობითად შეიძლება დავარქვათ “კარგი სწავლა”. ამის საპირისპიროდ უნარებს, რომლებშიც ბიჭებს ეძლევათ უპირატესობა გოგონებთან შედარებით, ერთიანდება კატეგორიაში “სისხარტე და წვდომა”.
8. კვლევამ დაადასტურა, ის ტენდენცია, რომ მასწავლებლები იზიარებენ სასკოლო დისციპლინების მიმართ მკაფიო გენდერული მიდრეკილებების არსებობას, სადაც ჰუმანიტარულ სფეროში გოგონების უნარები წინ უსწრებს ბიჭებისას, ხოლო ზუსტ მეცნიერებებში კი ბიჭების ნიჭიერება 100% აღემატება გოგონებისას. სპორტული მიდრეკილებები გოგონებში პრაქტიკულად უარყოფილია.

9. გამოკითხულთა უმრავლესობის აზრით მათი ყურადღება ორივე სქესის მოსწავლეებს ერთნაირად ეთმობა. თუმცა დანარჩენ ნაწილში, რომელიც განსხვავებას უშვებს სხვადასხვა სასწავლო პროცესში : მასალის ახსნა, კლასში დისკუსია, დავალების მიცემა თუ დასვენებაზე, მათი ყურადღება ბიჭებისაკენ იხრება. გოგონებს მეტი ყურადღება ეთმობა მხოლოდ გაკვეთილის გამოკითხვისას, თუმცა განსხვავება არ არის მნიშვნელოვანი.
10. კიდევ ერთი ტენდენცია, რომელიც აღინიშნა კვლევის შედეგად ისაა, რომ მასწავლებლები, როგორც წესი ვერ ამჩნევენ და უარყოფენ რაიმე სახის განსხვავებას თავიანთ ქცევაში, თუმცა ადვილად აღნიშნავენ განსხვავებას მოსწავლეთა შორის მათი გენდერიდან გამომდინარე და ამით ხსნიან თავიანთ განსხვავებულ დამოკიდებულებას.
11. მასწავლებელთა ყველა აღნიშნული განსხვავებული დამოკიდებულება თავიანთ ხასიათით და მოქმედების ვექტორით ტრადიციული გენდერული სტერეოტიპების აღწერილ მახასიათებლებს ემთხვევა.
12. და ბოლოს, მიგვაჩნია, რომ გამოყენებული კითხვარი წარმოადგენს სკოლოს მასწავლებელთა გენდერული განწყობების და მასწავლებელ- მოსწავლის ინტერაქციის სხვადასხვა ასპექტში ტენდენციურობის გასაზომ ეფექტურ კვლევით ინსტრუმენტს. ასევე მიგვაჩნია, რომ ამ ინსტრუმენტის გამოყენება ხელს შეუწყობს განათლების პროცესში გენდერული უთანასწორობის გააზრებას და ახალი საგანმანათლებლო სტრატეგიების შემუშავებას გენდერულად თანასწორი სასკოლო გარემოს მისაღწევად.

ზოგადი დასკვნები

ნაშრომის შემადგენელმა ორივე კვლევამ დაადასტურა სასკოლო სივრცეში რიგი გენდერულად უთანასწორო განწყობებისა და პრაქტიკების არსებობა. შეიქმნა საკმაოდ ნათელი წარმოდგენა იმის შესახებ, თუ რა მიმართულებას აძლევენ სოციალიზაციის აგენტები წინამოზარდობის ასაკის ბავშვის გენდერულ იდენტობას და თვითშეფასებას.

წინა მოზარდობის ასაკის ბავშვის გენდერული იდენტობის მახასიათებლების კვლევის შედეგებიდან გამომდინარე შეგვიძლია დავასკვნათ, რომ:

1. წინა მოზარდობის ასაკის ბავშვების გენდერულ იდენტობაში აისახება ქალისა და კაცის გენდერული როლების სოციალური ღირებულება --გოგონების კმაყოფილება საკუთარი გენდერული როლით ნაკლებია ბიჭებთან შედარებით. ეს შედეგი შესაბამისობაშია გენდერული სტერეოტიპების შინაარსთან, კონკრეტულად, ქართულ კულტურულ კონტექსტში არსებული სტერეოტიპების შინაარსთან.

2. ბიჭებისა და გოგონების გენდერული ტიპურობის შეგრძნება ტიპურობის განსხვავებულ ფაქტორებს უკავშირდება: გოგონებთან გენდერული ტიპურობის წამყვანი მახასიათებელია “ჩაცმაში მსგავსება ” ბიჭებთან - “იმავე თამაშების თამაშის” ფაქტორი.

3. კვლევის შედეგებში გამოვლინდა ტრადიციული გენდერული სტერეოტიპებისთვის დამახასიათებელი ტენდენცია: გოგონების დაბალი თვითშეფასება და მათ მიერ? ბიჭების უპირატესობის აღიარება; ბიჭებს ახასიათებთ გოგონებთან შედარებით საკუთარი უპირატესობის შეგრძნება; გენდერული კმაყოფილების მიზეზების ახსნისას, მეორე სქესთან შედარებას ძირითადად მიმართავენ ბიჭები (92%), ნაკლებად გოგონები (8%). გოგონების შედარება ბიჭებთან ხასიათდება “დეფიციტის” -რადაცის “არ კეთების” და “არ

ქონის” ნიშნით, რაც “აღმავალ შედარებას” შეიძლება შევადაროთ; ეს ირიბად გოგონების მიერ საკუთარი თავის არასრულფასოვნების შეგრძნებაზე მიუთითებს.

4. კვლევამ დაადგინა, რომ გენდერულად ტიპური ქცევისა და თვისებების მიმართულებით, ბავშვები მშობლების მხრიდან გრძნობენ ზეწოლას, განსაკუთრებით ეს მამებს ეხებათ. მამები ბიჭების მხრიდან აღქმულები არიან, როგორც აგენტები, რომლებიც მკაცრად აკონტროლებენ გენდერულ როლთან შესაბამისობას და რომლებიც მამაკაცურ როლს თავისთავად ღირებულებას და უპირატესობას ანიჭებენ. ამასთანავე, ორივე სქესის ბავშვებს უჭირთ მკაფიოდ ჩამოაყალიბონ მამების აზრი მათ შესახებ.

5. ბავშვების აღქმით, დედები უფრო გენდერულად ნეიტრალურ და მათ კეთილდღეობასთან დაკავშირებული მახასიათებლების მიმართულებით ახდენენ ზეწოლას.

6. კვლევამ ასევე უჩვენა, რომ 10-12 წლებისთვის, სრულყოფილად არ არის განვითარებული მყარი დისპოზიციებით საკუთარი თავის დაახასიათების უნარი რაც, თავის მხრივ, ვლინდება ბავშვების მიერ სიტუატური/ქცევითი მახასიათებლების გამოყენების სიჭარბეში. ეს განსაკუთრებით ბიჭებისთვისაა დამახასიათებელი.

7. გამოყენებული საკვლევი ინსტრუმენტი მრავალფეროვან ინფორმაციას იძლევა. იგი შეიძლება ეფექტურად იქნას გამოყენებულ ბავშვების გენდერული იდენტობის და მასზე მოქმედი ფაქტორების საკვლევად (საშუალო ბავშვობის ასაკიდან დაწყებული მოზარდობის ჩათვლით, 9-14 წლები)

მასწავლებელთა გენდერული განწყობების და ქცევითი სტრატეგიების კვლევის შედეგების ანალიზზე დაყრდნობით ვასკვნი, რომ:

1. მასწავლებლების მნიშვნელოვანი ნაწილის განწყობასა და ქცევაში აღინიშნება გენდერული განსხვავებების ხაზგასმის ტენდენცია.
2. გენდერულად განსხვავებული განწყობები და ქცევა ძირითადად გოგონებისათვის არახელსაყრელ დამოკიდებულებაში ვლინდება: გამოკითხული

მასწავლებლების მნიშვნელოვანი ნაწილი გოგონებზე – მათ უნარებზე, ნიჭიერებაზე დაბალი წარმოდგენის არიან. შესაბამისია მოლოდინებიც მათ მიმართ.

3. ბიჭებისა და გოგონების მიმართ განსხვავებული დამოკიდებულება იჩენს თავს, როგორც განწყობების და შეფასებების (თუ რა წინასწარი განწყობები აქვთ მასწავლებლებს მათი შესაძლებლობების, უნარებისა და თვისებების მიმართ), ასევე ქცევის დონეზე (ბავშვებში "გენდერულად შესატყვისი" თვისებების წახალისება და ურთიერთობები).

4. შედეგები ცხადყოფს, რომ მასწავლებლები, თავიანთ პედაგოგიურ ამოცანას ბავშვის სქესიდან გამომდინარე განსხვავებული თვისებების აღზრდაში ხედავენ. ეს განსხვავება გენდერულად სტერეოტიპული მახასიათებლების მხარდაჭერაში გამოიხატება. ასე, დამოუკიდებლობასა და თავისუფლებასთან დაკავშირებული თვისებები გოგონებისათვის ნაკლებპრიორიტეტულად არის მიჩნეული, განსხვავებით ბიჭებისგან. ბიჭებში ყველაზე მეტად სურთ რომ აღზარდონ შემდეგი თვისებები: "დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე", "პატრიოტი" და "საკუთარ თავში დაჯერებული". მასწავლებლებისთვის ყველაზე ნაკლებ პრიორიტეტული აღმოჩნდა მახასიათებელი "თქვენი საგნის მცოდნე" და ეს ორივე სქესის ბავშვებზე ვრცელდება.

5. ძალზე უნიშვნელოა განსხვავება ბიჭებისა და გოგონების მიმართ გამოყენებული დასჯის საბაზისა და ფორმებში. თუმცა ის განსხვავებები, რომლებიც კვლევამ დაადგინა მკაფიოდ სტერეოტიპული ბუნებისაა. მაგალითად, გოგონები ბიჭებზე უფრო მკაცრად ისჯებიან "არაქლური", გოგონასთვის "შეუფერებელი" ქცევისთვის, ისეთისთვის როგორცაა "უზრდელობა" ან "სიგარეტის მოწევა". შეიძლება ითქვას, რომ გენდერული სტერეოტიპები მიმართულებას აძლევენ წახალისებისა და დასჯის მეთოდებს, რომლებსაც მასწავლებელი იყენებს გოგონებისა თუ ბიჭების მიმართ.

6. კვლევამ დაადგინა, რომ მოსწავლეთა შესაძლებლობების შეფასება ის სფეროა, სადაც გენდერული ტენდენციურობა განსაკუთრებული თვალსაჩინოებით ვლინდება. იმ დროს, როდესაც მასწავლებელთა უმეტესობა

აღნიშნავს, რომ გოგონებს უკეთესი ნიშნები აქვთ ბიჭებთან შედარებით, პროპორციით 9/1 –თან, მასწავლებელთა დაახლოებით ნახევარი მიიჩნევს, რომ ბიჭებს უკეთესი სასწავლო უნარები აქვთ და უფრო ნიჭიერები არიან. მეორე ნაწილი არ აღნიშნავს განსხვავებებს სხვადასხვა სქესის ბავშვებს შორის, ხოლო გოგონებს პრაქტიკულად არასოდეს ენიჭებათ უპირატესობა სასწავლო უნარებსა თუ ნიჭიერებაში.

7. მასწავლებელთა მხრიდან გამოხატული ტენდენციაა სხვადასხვა სასწავლო უნარის დაკავშირება მოსწავლეთა სქესთან: ყველა სასწავლო უნარში, რომელიც ლოგიკურ აზროვნებასთან, სისხარტესთან და ორიგინალობასთან არის დაკავშირებული ბიჭებს მკვეთრი უპირატესობა აქვთ. გოგონების უპირატესობას კი კითხვაში, წერაში და სასწავლო მასალისადმი მეტი პასუხისმგებლობით მოპყრობაში ხედავენ.

8. სასკოლო დისციპლინების მიმართ მიდრეკილებების შეფასებაში მკვეთრ გენდერული სეგრეგაციას აქვს ადგილი: მასწავლებლების შეხედულებით, ჰუმანიტარულ სფეროში გოგონების უნარები წინ უსწრებს ბიჭებისას, ხოლო ზუსტ მეცნიერებებში ბიჭების უპირატეს ნიჭიერებას აღნიშნავს მასწავლებელთა აბსოლუტური უმრავლესობა. სპორტული მიდრეკილებები გოგონებში პრაქტიკულად უარყოფილია.

9. სხვადასხვა სასწავლო პროცესში: მასალის ახსნა, კლასში დისკუსია, დავალების მიცემა მასწავლებელთა უმეტესობის ყურადღება ბიჭებისაკენ უფრო იხრება. ეს ტენდენცია ყველაზე მკაფიოა დასვენების დროს. გოგონებს მეტი ყურადღება ეთმობა მხოლოდ გაკვეთილის გამოკითხვისას.

10. მასწავლებლები, როგორც წესი, ვერ ამჩნევენ და უარყოფენ ბავშვის სქესის საფუძველზე რაიმე სახის განსხვავებას თავიანთ დამოკიდებულებაში და ქცევაში.

11. მიგვაჩნია, რომ გამოყენებული კითხვარი წარმოადგენს სკოლის მასწავლებელთა გენდერული განწყობების და მასწავლებელ- მოსწავლის

ინტერაქციის სხვადასხვა ასპექტში ტენდენციურობის გასაზომ ეფექტურ კვლევით ინსტრუმენტს. ასევე ვთვლით, რომ ამ ინსტრუმენტის გამოყენება ხელს შეუწყობს განათლების პროცესში გენდერული უთანასწორობის გააზრებას და ახალი საგანმანათლებლო სტრატეგიების შემუშავებას გენდერულად თანასწორი სასკოლო გარემოს შესაქმნელად.

კვლევის შეზღუდვები

1. კვლევის ფაზაში აღმოჩნდით სკოლაში კვლევის ჩატარების ადმინისტრაციული სირთულებების პირისპირ: საჭირო გახდა სკოლაში კვლევის ჩატარების ლეგიტიმაცია, შეუძლებელი იყო მასწავლებლების მიერ კითხვარების შევსებაზე კონტროლის განხორციელება (არ დაგვიბრუნდა ათეულობით კითხვარი). ამან ორივე კვლევის ცდისპირთა რაოდენობის შეზღუდვა გამოიწვია. მასწავლებელთა კვლევისთვის სკოლის ალტერნატივად გამოვიყენეთ მასწავლებელთა გადამზადების ტრენინგების პროცესი.
2. სკოლაში კვლევის ადმინისტრირების პრობლემასთან არის დაკავშირებული ის, რომ მასწავლებლის საკლასო ქცევისა და მოსწავლეებთან მათ ინტერაქციის შესასწავლად დაკვირვების მეთოდზე უარი ვთქვით. ამ შემთხვევაში ასევე ფიგურირებდა სპეციალური ტექნიკის მიუწვდომლობის ფაქტორიც.
3. მეორე კვლევაში მამაკაცი და ქალი ცდისპირების მონაცემების სტატისტიკური შედარება ვერ მოხერხდა შერჩევაში მამაკაცთა ძალზე მწირი (20 ცდისპირი) რაოდენობის გამო, მასწავლებლის პროფესიის „მონოგენდერულობიდან“ გამომდინარე.
4. 1 და 2 კვლევის მონაცემების პირდაპირი დაკავშირება არ არის მიზანშეწონილი და მათ შეიძლება შევხედოთ, როგორც ერთი ფართო პრობლემის – გენდერული სოციალიზაციის ფაქტორების ორი ასპექტის კვლევას. მასწავლებელთა განწყობები შეიძლება განვიხილოთ როგორც გენდერული სოციალიზაციის ფაქტორების სიმრავლიდან ერთ–ერთი.
5. 1 კვლევის ანკეტის მიცემა ბავშვებისთვის დამოუკიდებელი შევსებისთვის არ არის მიზანშეწონილი. მიზანშეწონილია კვლევის ასისტენტის დასწრება, რადგან საშუალო ბავშვობის და წინა მოზარდობის ასაკის ყველა ბავშვის კოგნიტური უნარები არ არის თანაბრად განვითარებული და ინსტრუქციის ან კითხვის განსხვავებულ გაგებასთან გვაქვს საქმე.

რეკომენდაციები

სპეციფიკური რეკომენდაციები

კვლევის შედეგად გამოვყავით რიგი, გენდერული სოციალიზაციის პროცესთან დაკავშირებული პრობლემური არე და მათზე საპასუხოდ მივიჩნევთ, რომ საჭიროა შეიქმნას პირობები, რათა მასწავლებლებმა: 1. გააცნობიერონ გენდერული ტენდენციურობა თავიანთ დამოკიდებულებებში; 2. გადახედონ წინასწარ განწყობებს და მოლოდინებს გოგონებისა და ბიჭების უნარების და ნიჭიერების მიმართ; 3. თავი აარიდონ სასკოლო დისციპლინების გენდერულად სტერეოტიპულ დაყოფას; 4. თავი შეიკავონ ბავშვების მკაცრი ორიენტირებისგან გენდერული სტერეოტიპებით შემოსაზღვრულ ქცევებსა და თვისებებზე; 5. სასურველია, რომ სოციალიზაციის პროცესში განსაკუთრებული ყურადღება მიექცეს წინამოზარდობის ასაკის ბავშვის სოციალური შედარების აღმოჩენილ გენდერულ თავისებურებას: გოგონების დაბალ თვითშეფასებას, ბიჭების უპირატესობის აღიარების და საკუთარი თავის დეფიციტის ტერმინებში დახასიათების ტენდენციას. ამ მონაცემის გათვალისწინება შეიძლება მოხდეს სასწავლო პროცესშიც.

ამ რეკომენდაციების გათვალისწინება, ანუ ასეთი პირობების შექმნა შესაძლებელი იქნება მასწავლებელთა გენდერული კომპეტენციის ამაღლებაზე ორიენტირებულ სწავლებაში. ამდენად მოითხოვს მათ (რეკომენდაციების) ჩართავს უფრო ფართო კონტექსტში – **განათლებაში გენდერულ თანასწორობაზე მიმართული ღონისძიებების ერთიან სისტემაში.**

აქედან გამომდინარე შევიმუშავეთ უფრო ზოგადი სახის რეკომენდაციები.

ზოგადი რეკომენდაციები

შემოთავაზებული რეკომენდაციები განათლების დარგში გარკვეულ ცვლილებებს გულისხმობს და ამდენად გადაწყვეტილების მიმღები სტრუქტურებისთვის შეიძლება იყოს განსაზღვრული. რეკომენდაციები ძირითადად მასწავლებელთა გენდერული განწყობების და ქცევითი სტრატეგიების კვლევის (II კვლევა) შედეგებიდან გამომდინარეობს. კვლევის შედეგებმა საკმაოდ მკაფიოდ მიუთითა

მასწავლებელთა წრეში გენდერულად მგრძობიარე და გენდერულ თანასწორობაზე ორიენტირებული მიდგომების, განწყობის, ცოდნისა და შესაბამისი უნარ-ჩვევების ნაკლებობაზე. ამ ერთობლიობას ჩვენ **გენდერული კომპეტენციის დეფიციტი** ვუწოდებთ. ეს დეფიციტი თავის მხრივ აღნიშნავს იმას, რომ საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში ჯერ არ გადაიდგმება ნაბიჯები ამ მიმართულებით. ხოლო გენდერული კომპეტენცია მასწავლებლის კომპეტენციათა სიაში არ არის შესული.

- რეკომენდაციის სახით ვთავაზობთ განათლების სამინისტროს, გამოიყოს გენდერული კომპეტენცია, როგორც ცალკე კომპეტენცია და შემუშავდეს მის განვითარებაზე და გაძლიერებაზე მიმართული ზომები;
- ასევე, სასურველია მასწავლებელთა მომზადებისა თუ გადამზადების სისტემებში შევიდეს გენდერული კომპეტენციის ამალგების, გენდერულად გამართული და თანასწორობაზე ორიენტირებული სასწავლო პროცესის წარმართვის უნარების განვითარების კომპონენტი. მიზანშეწონილად მიგვაჩნია ამ მუშაობაზე პასუხისმგებლობა აილოს განათლების სამინისტრომ, თუმცა ცალკეული პროგრამების განხორციელება შეიძლება წარმართონ აკადემიურმა ჯგუფებმა და მკვლევარებმა, ასევე საზოგადოებრივმა ორგანიზაციებმა, რომელთა ექსპერტიზა განათლებისა და გენდერის საკითხებში საკმაოდ მაღალია.
- აღნიშნული კომპონენტის შიგნით, მასწავლებელთა მომზადებისა თუ გადამზადების პროგრამებისთვის საჭიროა მომზადდეს კურსები და სახელმძღვანელო მასალები;
- მასწავლებლებს მიეცეთ საშუალება გაეცნონ განათლების პროცესთან დაკავშირებულ გენდერულ კვლევათა შედეგებს ან სტატისტიკურ ინფორმაციას - მომზადდეს სპეციალური კრებულები თანამედროვე კვლევათა მონაცემებით, ეწყობოდეს მათი განხილვა პედაგოგთა წრეში ან/და სასწავლო პროცესში;
- პედაგოგები მომზადების პროცესში აღიჭურვონ გენდერული კვლევის ჩატარების, თვითდაკვირვების (ვიდეოგადაღებები), თვითრეფლექსიის (დღიურების წარმოება) და გენდერული ანალიზის მარტივი ხერხებით;

- მოხდეს პედაგოგის წახალისება გენდერულად მიუკერძოებელი სასწავლო გარემოს შექმნისათვის.

ჩამოთვლილი რეკომენდაციების უმეტესობის განხორციელება შესაძლებელია, როგორც ფორმალური სწავლების ასევე ინტერაქციული, სატრენინგო სწავლების ფორმატში.

ნაშრომში წარმოდგენილი კვლევის ძირითადი შედეგები უნდა იყოს გათვალისწინებული, როგორც ემპირიული მონაცემი, რომელსაც დაეყრდნობა გენდერული განწყობების შეცვლაზე და განათლებაში გენდერულ თანასწორობაზე ორიენტირებული უნარ-ჩვევის განვითარების ტრენინგი.

დამატებითი რეკომენდაციის სახით, შეიძლება განხილული იყოს ნაშრომის ბოლო ნაწილში წარმოდგენილი მასწავლებლების გენდერული კომპეტენციის განვითარებაზე ორიენტირებულ სატრენინგო პროგრამა: ტრენინგის საფუძვლები და დანართში მოთავსებული სატრენინგო მოდული სახელოწოდებით: "გენდერულად მიუკერძოებელი სასწავლო პროცესი".

მასწავლებლებისთვის გენდერული კომპეტენციის განვითარებაზე

ორიენტირებული ტრენინგის საფუძვლები ⁵

1. გენდერული კომპეტენცია

კვლევის შედეგების გაანალიზებამ ბუნებრივად მიგვიყვანა სოციალიზაციის პროცესში გენდერულად უთანასწორო ტენდენციების კორექციის საკითხთან. ჩვენს წინაშე დადგა ისეთი ცნების შემოტანის აუცილებლობა, როგორცაა, მასწავლებლის გენდერული კომპეტენცია. კვლევამ სკმაოდ მკაფიოდ მიუთითა ამ სახის კომპეტენციის დეფიციტზე და მიანიშნა იმაზე, რომ საქართველოს საგანმანათლებლო სივრცეში არ ხდება ამ მიმართულებით ფიქრი. შესაბამისად, არც მასწავლებლის კომპეტენციათა სიაში არ მოიაზრება იგი ცალკე კომპეტენციად. ზოგადად, განათლების დისციპლინის ფარგლებში მასწავლებელთა კომპეტენციების გავრცელებულ კლასიფიკაციებში გამოჰყოფენ სოციალურ-ფსიქოლოგიურს, კომუნიკაციურ და პროფესიულ-კომუნიკაციურს, საგნობრივს და პროფესიული თვითრეალიზაციის კომპეტენციებს. რა თქმა უნდა, მათში შეიძლება მოვიაზროთ გენდერული კომპეტენციაც, როგორც სოციალურ-ფსიქოლოგიურის ან პროფესიულ-კომუნიკაციურის ნაწილი, თუმცა ცალკე გენდერულზე იშვიათად კეთდება აქცენტი.

გენდერულ კვლევების დისციპლინაში (Gender Studies) გენდერულ კომპეტენტურობას განათლების კონტექსტში სამი კომპონენტისგან შემდგარ უნარად განიხილავენ. ეს კომპონენტებია: **ცოდნა** (შინაარსობრივი), **გააზრება და შეფასება** (რეფლექსიური) და **ქცევა** (ორგანიზაციული). სწორედ მაშინ ვსაუბრობთ კომპეტენციაზე, როდესაც შეგვიძლია ცოდნა ქცევაში გადავიყვანოთ. შინაარსობრივი კომპონენტი შეიცავს გენდერული პედაგოგიკის და ფსიქოლოგიის სხვადასხვა საკითხის ცოდნას; ქალებისა და კაცების სტატუსის და მდგომარეობის გააზრებას, სხვადასხვა სქესის ადამინთა შორის ფსიქოლოგიური განსხვავებების ცოდნას; **ფარული სასწავლო გეგმის** ფენომენის გააზრებას და გენდერული ანალიზის გაკეთების უნარს (.Рожкова, Мошенкова). ეს უკანასკნელი ძალზე

⁵ სატრენინგო სამოდელო პროგრამის ”გენდერულად მიუკერძოებელი სასწავლო პროცესი” ვარიანტი მოყვანილია დანართში 3.

მნიშვნელოვანი უნარია, მითუმეტეს, რომ ჩვენს მიერ გაკეთებული ანალიზის შედეგად გამოვლინდა სახელმძღვანელოთა აშკარა ანდროცენტრიზმი (ბერეკაშვილი, 2006), ქალების გამოტოვების და მხოლოდ მამაკაცური ღირებულებების უპირატესობის ტენდენციები (ბერეკაშვილი, 2008).

რეფლექსიური კომპონენტი გულისხმობს პიროვნულ დამოკიდებულებას გენდერული პრობლემების მიმართ და გენდერულ მგრძობელობას. ამ კომპონენტს განსაკუთრებული მნიშვნელობა აქვს, რადგან მასწავლებლები, როგორც გენდერული სოციალიზაციის მნიშვნელოვანი აგენტები, დიდ გავლენას ახდენენ მოსწავლეებში გენდერული მახასიათებლების ფორმირებაზე, გენდერული როლების გააზრებაზე და თავისი და მეორე გენდერული ჯგუფის მიმართ დამოკიდებულების შემუშავებაზე. გადამწყვეტი მნიშვნელობა ეძლევა იმას, რომ მასწავლებელმა გააცნობიეროს, რომ იგი შეიძლება იყოს გენდერული სტერეოტიპების მატარებელი და გამავრცელებელი (Kelly, Cay, Ronald, Kathleen, 2000). გენდერულ მგრძობელობაში ასევე იგულისხმება უნარი აღიქვას ვერბალური, არავერბალური და საგნობრივი გარემომცველი ფაქტორების გავლენა ბავშვის იდენტობის ჩამოყალიბებაზე. ყველაზე მთავარი კი სქესისმიერი დისკრიმინაციის მყისიერი აღქმა და მასზე ადექვეტური რეაგირების უნარია (Sadker, , & Sadker, 1994).

გენდერული კომპეტენციის საკითხის დასაზუსტებლად აუცილებელი იყო გადაგვხედვა მასწავლებელთა დღეისათვის არსებული პროფესიული, საგნობრივი და ეთიკური სტანდარტისთვის, რომელიც განათლების სამინისტრომ შეიმუშავა. დოკუმენტების შესწავლის შედეგად ჩვენ ვერ ვიპოვეთ ამ დოკუმენტებში გენდერული თანასწორობის გატარებაზე სისტემური ორიენტაცია ან, გენდერული დისკრიმინაციის მიმართ ყურადღების გამახვილება. მოგვყავს პარაგრაფი, რომელშიც მოიხსენიება სქესი, როგორც კატეგორია და რომელშიც, შეიძლება იყოს მინიშნება გენდერულ კომპეტენციაზე: "მასწავლებელთა პროფესიული ეთიკის კოდექსი" მუხლი 4, პარაგრაფი 11 "მასწავლებელი ყურადღებას უთმობს ყველა მოსწავლეს განურჩევლად: სქესისა, ეროვნებისა . . .

ჩვენ საგანგებოდ გავეცანით ფიზიკური აღზრდის საგნობრივ სტანდარტსაც, რადგან ჩვენმა კვლევამ განსაკუთრებით დიდი განსხვავება დაადასტურა ფიზიკური განვითარების სფეროში მასწავლებელთა განწყობებში. მთლიანად

ტექსტი არ აკეთებს აკცენტს გენდერულ თანასწორობაზე, თუმცა თავში „ფიზიკური აღზრდის სწავლების შედეგი“ ნახსენებია მოსწავლის პიროვნული განვითარების უზრუნველყოფა, სადაც არის მინიშნება სტერეოტიპების და შეზღუდვების გაცნობიერებაზე (”საგნობრივი სტანდარტი: ფიზიკური აღზრდა”). როგორც ნაშრომის შესავალში აღვნიშნეთ საქართველოს პარლამენტმა 2011 წელს დაამტკიცა გენდერული თანასწორობის ეროვნული მოქმედებათა გეგმა და მასში განათლების სფეროში გენდერული თანასწორობის გატარების ღონისძიებათა შორის⁶ აღნიშნულია ეროვნული სასწავლო გეგმისა და მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტის გენდერული ანალიზი და შედეგებიდან გამომდინარე კონკრეტული რეკომენდაციების შემუშავება გენდერული თანასწორობის უზრუნველსაყოფად. ჩვენი კვლევის და რეკომენდაციების პათოსი სწორედ ამ გეგმის შესრულების ნაწილად შეიძლება განვიხილოთ.

იმისთვის, რომ კომპეტენციები შევუსაბამოდ გენდერულად დისკრიმინაციულ ან ტენდენციურ განწყობებს და ქცევას საჭირო იქნება მათი ცალკეული უნარ-ჩვევების, კომპეტენციის ტერმინებში “თარგმნა”. ჩვენი კვლევა მასწავლებელთა დამოკიდებულებით სფეროს შეისწავლიდა. ფსიქოლოგიაში პრობლემურად არის მიჩნეული ატიტუდის მიხედვით ქცევაზე პირდაპირ მსჯელობა, რადგან ასეთი ცალსახა კავშირი არც არსებობს. სოციალური განწყობა გენდერის შესახებ პირდაპირ არ განსაზღვრავს ქცევის რაგვარობას (Eagly, Shelly, 1993) თუმცა, ჩვენმა ფოკუს ჯგუფებმა და დაკვირვებამ მასწავლებელთა ქცევაზე იმის საკმარისი დასტური მოგვცა, რომ იმპლიციტური შეხედულებები თუ განწყობები ქცევით გამოხატულებებსაც პოულობენ.

ასევე მინდა აღვნიშნო, რომ ჩვენი კვლევა სწორედ მასწავლებელთა მიერ საკუთარი ქცევაზე დაკვირვებას და გაცნობიერებასაც (რეფლექსიას) გულისხმობდა და ამდენად დიდწილად, მასწავლებელთა ქცევის შესახებ კვლევადაც შეიძლება კვალიფიცირდეს. მიღებული შედეგები გენდერული

⁶ მიზანი 2. გენდერული ასპექტების განათლების სფეროში შეტანისა და გენდერული თანასწორობის საკითხებზე მოსახლეობის ცნობიერების ამაღლების ხელშეწყობა.2.2.1. შემდეგი დოკუმენტების გენდერული ანალიზის ჩატარება და საჭიროების შემთხვევაში რეკომენდაციების შემუშავება:

- ეროვნული სასწავლო გეგმა;
- „მასწავლებლის პროფესიული სტანდარტი“. საქართველოს განათლებისა და მეცნიერების სამინისტრო.

კომპეტენციის სამივე კომპონენტის – შინაარსობრივის, რეფლექსიურის და ქცევითის დეფიციტზე მიუთითებს. ცოდნა რეალური გენდერული განსხვავებების შესახებ ჩანაცვლებულია სტერეოტიპული წარმოდგენებით (მაგალითად, იმ საკითხში, თუ რას აღვზრდით გოგონებში? – დამჯერობას, მოწესრიგებულობასა და უკონფლიქტობას. რას აღვზრდით ბიჭებში? დამოუკიდებელ აზროვნებას და თავისუფლებას);

არ ცნობიერდება ქალის და კაცის განსხვავებული სტატუსით გამოწვეული განსხვავებული შეფასებები; პრევალირებს მამაკაცური ღირებულებებით შეფასება. არ მიმდინარეობს ანალიზი იმისა, რომ არსებობს სქესობრივი დიფერენციაციის და გოგონების იგნორირების პრაქტიკა და რა ზიანის მომტანია იგი ბავშვის თვითშეფასებისათვის. გენდერული მგრძნობელობის გამოვლენის შემთვევას არ ჰქონია ადგილი, ხოლო შედეგები დისკრიმინაციის მიმღებლობაზე მეტყველებს. (მაგ. შეფასებების დისკრიმინაციული ხასიათი: გოგონებს სწავლის თვალსაზრისით მაინც ბევრად ნაკლებუნარიანად თვლიან ბიჭებთან შედარებით. მასწავლებელთა ნახევარი ბიჭებისა და გოგონების ნიჭიერების შედარებისას მხოლოდ ბიჭებს ანიჭებს უპირატესობას და პრაქტიკულად არავისთვის გოგონა არ არის უფრო ნიჭიერი. ყველა სასწავლო უნარში, რომელიც ლოგიკურ აზროვნებასთან, სისხარტესთან და შემოქმედებითობასთან არის დაკავშირებული ბიჭებს მასწავლებელთა აზრით მკვეთრი უპირატესობა აქვთ. გოგონების უპირატესობას მხოლოდ კითხვასა და წერაში ხედავენ).

გენდერული თანასწორობა არ არის მოთხოვნა, რომელსაც მასწავლებლები უყენებენ თავიანთ თავს ქცევით დონეზეც, თუმცა მიიჩნევენ რომ განსხვავებებს ისედაც არ აკეთებენ (ჩვენი მონაცემებით საქმე სხვაგვარადაა და განსხვავება პრაქტიკულად ყველა ასპექტში იჩენს თავს).

ყველაფერი ზემოთთქმულიდან გამომდინარე ჩავთვალეთ, რომ საჭიროა შევიმუშავოთ მასწავლებელთა გენდერული კომპეტენციის ასამაღლებელი ტრენინგი და რეკომენდაცია გავუწიოთ მას, როგორც სამოდელო პროგრამას მასწავლებელთა საკვალიფიკაციო კურიკულუმში ინტეგრირებისთვის, მითუმეტეს, რომ გენდერული თანასწორობის სახელმწიფო სამოქმედო გეგმა ამ

საქმიანობის განხორციელებას და ინიციატივებს სამოქალაქო საზოგადოებისა და აკადემიური წრეებისგან მოელის⁷.

2. სატრენინგო პროგრამის კონცეფცია

ტრენინგი გენდერული ცნობიერების ჩამოყალიბების, განვითარებისა და ქცევაში გავარჯიშების უნიკალური შესაძლებლობაა. სწორედ ინტერაქტიულ და გამოცდილებაზე დაფუძნებულ სწავლებაში არის სივრცე, სადაც ცოდნა და დამოკიდებულება ქცევაში შეიძლება შეისწავლო და გამოცადო. ამიტომ ჩვენს მიერ შემოთავაზებული სატრენინგო- მოდული მასწავლებლებისთვის ამ სამი ელემენტის, როგორც ქვაკუთხედების გარშემო იქნება აგებული.

სატრენინგო პროგრამა ”გენდერულად მიუკერძოებელი სასწავლო პროცესი” ორ მიმართულებაზე მუშაობს (გამომდინარე გამოვლენილი დეფიციტებიდან):

1. მასწავლებელთა გენდერული ცნობიერების და მგრძობელობის ამაღლება და 2. გენდერულად თანასწორი სასწავლო პროცესის განხორციელება.

პროგრამა იმგვარადაა აგებული, რომ დაეხმაროს მონაწილეებს გადახედონ თავიანთ გამოცდილებებს, გაიაზრონ და განაზოგადონ თვითნატი ცხოვრებისეული შეხედულებები და პრაქტიკა, არა მხოლოდ სასკოლო სიტუაციაში, არამედ უფრო ზოგად კონტექსტში. პროგრამის ერთ-ერთი აქცენტი მასწავლებელთა უნარების განვითარებაა, მათ შორის იმ უნარისა, რომ წარმართონ გენდერულად არადისკრიმინაციული სასწავლო პროცესი, უჩვენონ ალტერნატიული გადაწყვეტები, რომლებიც გენდერულად მგრძობიარე მიდგომებს ეყრდნობა; პროგრამა გულისხმობს მონაწილეებისათვის პედაგოგიკაში გენდერული მიდგომის არსის გაცნობას, ინფორმირებას გენდერული განსხვავებების თუ მსგავსებების შესახებ, ცოდნის გადაცემას გენდერული სოციალიზაციის შესახებ, თეორიებს გენდერული თანასწორობის შესახებ; ფარული სასწავლო გეგმის არსის გაცნობას და მისი ანალიზის მარტივ ხერხებს. ყველა ჩვენთვის ცნობილ ანალოგიურ პროგრამებს შორის ყველაზე პრაქტიკული გამოდგა სეულის ქალთა განვითარების ინსტიტუტის მიერ დამუშავებული გენდერული მგრძობელობის

⁷ მიზანი 2. გენდერული ასპექტების განათლების სფეროში შეტანისა და გენდერული თანასწორობის საკითხებზე მოსახლეობის ცნობიერების ამაღლების ხელშეწყობა.2.2.4. გენდერული თანასწორობის საკითხების შესახებ მასწავლებელთა გადამზადების სატრენინგო მოდულების შემუშავება და ტრენინგების ჩატარება

ტრენინგის სქემა მასწავლებლებისთვის (Chung & Jung 2003) და საქართველოში ნორვეგიის ლტოლვილთა საბჭოს და შვედეთის განვითარების სააგენტოს მიერ მომზადებული „გენდერული ტრენინგი პედაგოგებისათვის“ (2004).

3. სატრენინგო პროგრამის მიზნები

ზოგადი მიზანი მასწავლებელთა გენდერული კომპეტანციის ამაღლებაა, უფრო დაწვრილებით კი:

- გენდერის შესახებ მასწავლებელთა ცნობიერების ამაღლება სოციალური და კულტურული პერსპექტივებიდან;
- მასწავლებელთა მგრძობელობის განვითარება გენდერული დისკრიმინაციის შესახებ, რომელიც საზოგადოებაში და, კერძოდ, საგანმანათლებლო ინსტიტუტებში არსებობს/შეიძლება იარსებოს;
- მასწავლებელთა უნარების განვითარება გააცნობიერონ და გაანალიზონ საკუთარი გენდერულად მიკერძოებული ქცევა სასწავლო პროცესში;
- მასწავლებლებში იმ უნარის განვითარება, რომ მოახდინოს გენდერულად თანასწორი სასწავლო გარემოს შექმნა და გენდერულად თანასწორი განათლების სტრატეგიების და ტექნოლოგიების გამოყენება.

4. მეთოდოლოგია

სატრენინგო პროგრამა დავაყრდენით ე.წ. *გამოცდილებაზე დაფუძნებული სწავლების* კონცეფციას (Kolb & Fry, 1975). გდს სქემა ციკლურია და იგება პრინციპზე: კონკრეტული გამოცდილება (თამაში, სავარჯიშო, ვიზუალიზაცია) – რეფლექსირება (გააზრება) – განზოგადება (შეჯამება, სასწავლო შედეგის გამოტანა) – გამოყენება (ახალი უნარის/ცოდნით ექსპერიმენტირება). ყოველი სატრენინგო საკითხი განხილული და განვითარებული იქნება ამ სქემის მიხედვით. ამგვარი სწავლა განსაკუთრებით ეფექტურია, რადგან არა განყენებულ ცოდნას ან სხვის მაგალითს, არამედ ყოველი მონაწილის უნიკალურ გამოცდილებას იყენებს. ახალი დამოკიდებულების, ახალი ქცევის შემუშავება მათივე გამცდილების გაანალიზების საფუძველზე ხდება.

კონცეპტუალური ჩარჩო რომელშიც მოხდება საკითხების განხილვა სატრენინგო პროცესში გენდერული მიდგომაა. გენდერული მიდგომა

განათლებაში განსხვავდება ადრე არსებული სქესობრივ-როლური მიდგომისგან. ამ კონცეფციის მიხედვით განსხვავებები სქესთა შორის ქცევაში და აღზრდაში განისაზღვრება სოციალურ-კულტურული ფაქტორებით. ეს არის კონსტრუქტივისტული მიდგომა, რომელიც გვიბიძგებს ვიმუშაოთ საზიანო გენდერული სტრეოტიპების შეცვლაზე და კორექციაზე. გენდერული მიდგომის იდეა განათლებაში იმის განსაზღვრაშია, თუ რა ფაქტორები და როგორ მოქმედებს ბიჭების და გოგონების განვითარებაზე.

საკუთრივ სატრენინგო სამოდელო პროგრამა "გენდერულად მიუკერძოებელი სასწავლო პროცესი" მოცემულია დანართში.

The Factors of Gender Socialization in the Georgian Educational Context

Nana Berekashvili

Ilia State University

PhD Thesis

RESUME

The dissertation presents two studies exploring the factors involved and influencing the process of gender socialization. With these two studies we focus our attention on different aspects of socialization.

In the first one formation and the character of gender identity in the pre-adolescent age is traced. Indirectly the study touches the issue of nature of parents and peers' influence. The second study focuses on the school processes, exploring the role of a secondary school teacher as one of the primary agents of gender socialization. This study specifically discusses the difference of teacher's attitudes and treatment towards girl and boy students.

The process of socialization in both studies concentrates on the same age section – the end of the middle childhood/pre-adolescence. At this age social factors play an important role in featuring gender identity and gender segregation is mostly vivid, pre-adolescents activate social comparison and start to characterize themselves in terms of stable dispositions. These characteristics were considered in applying the methodology of the study.

Introduction into the problem

There is a comprehensive international data manifesting how boys and girls are put in a totally unequal situation through socialization and specifically through socialization taking place in educational institutions (Chapman, A). According to Sadkers, 'Sitting in the same classroom, reading the same textbook, listening to the same teacher, boys and girls receive very different educations.' (Sadker,1994). Unequal treatment very often takes place without acknowledging it from the side of the agents of socialization (Brophy, J. (1983). Adults treat children of different sexes differently because they already have stereotyped views about what is typical for boys and girls (Bem, 1993), (Good, T., Brophy, J. (1987). Unequal and gender stereotyped approaches and attitudes during socialization result in limitations of choices and areas of development, determine difference of characteristics of boys and girls, their performance and achievement (Shelley. S. (2000), (McCormick, P. (1995), (Carli, L. L. (2011), their statuses among peers, their future aspirations and life trajectories and many other

psychological and social characteristics (Eagly, A. H. (1987, 2000). And as by the nature of gender stereotypes the value is given to masculine traits, all the differentiations put girls during socialization in unfavorable position.

In Georgian academic research and pedagogic practice this problem was never systematically addressed from gender perspective neither regarding the whole education system nor in separate segments of the field. There was no established academic discussion on the issue of gender equality in education and accordingly, changes in the direction of gender equality in education have not appeared on the agendas of decision makers.

By the present work we have attempted to look at gender dimension of the socialization process in the Georgian education through studying the factors that differently affect development of boys and girls, formation of their gender identities in the process of socialization. The dissertation provides empirical evidence on how differently girls and boys are treated by their teachers, it features existing attitudes and stereotypic views. It also gives clues on understanding the formation of gender different characteristics of children's identity and the nature of influencing it by the immediate social surrounding. The presented scientific data can help in acknowledging inequalities and working on elaboration of the gender unbiased educational process. Therefore it can help students of both sexes to learn and socialize in gender friendly environment, to overcome identity problems and the influence of gender stereotypes in favor of personal/individual development.

The goal of the dissertational work is:

- To explore the process of gender socialization in the Georgian educational context;
- To reveal the factors encouraging gender unequal approaches in education;
- To study gender specific parameters – gender identity, gender attitudes and behavioral patterns of the subjects involved in education process - children and teachers.

For implementation of these goals it was also necessary to accomplish several objectives, namely: to define the conceptual framework and revise theoretical approaches relevant to the issue of gender socialization; to elaborate the method for researching child's gender identity; to elaborate the research instrument for studying gender attitudes and appropriate behavioral models of the agent of gender socialization – teachers; to work out the recommendations for introducing a gender sensitive and gender unbiased educational process at school.

The methodology applied in the dissertation is largely based on the social constructionist approach, according to which gender relations and identities are formed in the

process of socialization within different social institutions and through daily reproductions of the gender norms/stereotypes. Social cognitive views about interrelatedness of perception, behavior and environment were also close to our analysis and explanation modes. In the process of research we have considered the ideas of cognitive development on stages of formation of gender identity and the active role of the individual in constructing gender. The questionnaire was elaborated based on this approach. During the analysis we have also largely used S.Bem's concepts on gender schemas. The research applies both quantitative and qualitative methods. For studying the aspects of gender identity and gender attitudes of teachers we have elaborated, piloted and used two questionnaires. For both studies the focus groups of children and teachers preceded the main research processes.

In the first chapter of the work devoted to building the theoretical framework of the problem we have reviewed various complex concepts and approaches related to gender, socialization and education, namely: we have examined the specifics of gender approach vs. sex role approach in psychological research, the problem of gender in pedagogy and gender dimension in education, the content of gender socialization, agents and psychological mechanism of gender socialization, the concepts of gender stereotypes, formation and the aspects of gender identity, etc.

The Study I

Characteristics of Gender Identity in Georgian Pre-Adolescents

Introduction

Gender identity is a multidimensional construct, which unites thoughts and emotions of the person about her/his own gender category and belonging to it. Research shows that development of gender identity in boys and girls in pre-adolescent age (11-12) follows different paths and is very much determined by the mixture of cognitive and social forces. According to Egan and Perry (2001), pre-adolescents activate social comparison and start to characterize themselves in terms of stable dispositions. Their gender identity expands to include the following self-evaluations: *Gender typicality* which is the degree to which a child feels similar to others of the same gender, based on his or her own personal evaluation. Psychological well-being depends on the feeling that they fit in with their same sex peers; *Gender contentedness* – according to the authors that is the degree to which a child is satisfied with his or her gender assignment. Like gender typicality, gender contentedness promotes

happiness and satisfaction with oneself; *Felt pressure to conform to gender roles* – the degree to which a child feels parents and peers disapprove of his or her gender related traits.

Studies show that judgments of gender typicality are of great importance to pre-adolescents (Kagan, 1964; Kohlberg, 1969; Spence & Buckner, 1995). At this age children have a strong desire to feel they belong and to see themselves as not different from the same-sex others. Presumably, summary judgment of gender typicality integrates self-observation of salient gender-typed attributes, social comparison and appraisals by the significant others.

Parents and peers are among the main agents influencing gender identity. It was shown that parents take part in pre-adolescents' gender socialization differently according to parents' and children's' gender. According to Tenenbaum & Leaper (2003), parents set higher standards to boys, use more explanations and cognitively demanding speech with their sons than with daughters. The level of freedom and autonomy given to children also differs according to sex and favors boys (Pomerantz & Ruble, 1998). Fathers are less tolerant when sons, as opposed to daughters, cross gender lines. Peers also react differently towards boys and girls crossing gender lines. A tomboyish girl can make her way into boys' activities without losing the approval of her female peers, but a boy preferring girls' company is likely to be alienated. Gender separatism is another element of the social context of this age; pre-adolescents make 'pure' gender groups with different code of conduct and interests.

Objectives

Through the present study we aimed at examining characteristics of gender identity in Georgian pre-adolescents taking as a basis a 3-dimensional model by Egan and Perry. Considering our interest in highlighting gender differences, the following research objectives have been identified: 1. We primarily aimed at studying differences in content and structure of boys' and girls' gender identity; 2. Our interest was to also examine the role of social comparison in pre-adolescent girls' and boys' gender identity; 3. Examining parents' and peers' role and the vector of influence on teen's gender identity was also the task of the present study. 4. We were likewise interested to observe the presence of gender age developmental trends from either middle childhood or adolescence.

Method

Sample. 101 students of V-VII grades (11-12 years) 49 boys and 52 girls from 7 different Tbilisi public schools participated in the study. Two versions of a questionnaire,

identical in content but different in addressing boys or girls, were prepared for respective respondents.

Students had to complete unfinished statements corresponding to different dimensions of gender identity: *gender typicality*, *gender contentedness* and *felt pressure to conform to gender role*. Sentences from the part of questionnaire about *felt pressure to conform to gender roles* were designed in a way to include both identity aspect and the agents of pressure, such as mothers, fathers, same and opposite sex peer categories. Adjusting the issue of the outside pressure to the level of cognitive development in young teens, we have formulated them in terms of approval – disapproval, like: “What my father disapproves in me is that I . . . “

Along with the open-ended questions and thus received data of qualitative nature, we employed simple scales that were analyzed statistically, for which SPSS 0.16 program was applied.

Findings

Gender Typicality

As seen from table 1 the main reason for typicality in pre-adolescents of both sexes is ‘the desire to be in a same sex group’ (100% from all answers). Agreement to this statement also indicates a growing need for socialization with the same gender group and gender separatism, typical for the middle childhood age. More girls than boys agree that for them typicality means having similar characteristics with others from the same gender group, girls - 52%, boys -22% of the answers ”yes”, $p < 0,05$). Also, the results illuminate that more girls build their typicality based on ‘similarity in clothing’ in comparison to boys (62% and 31% respectively, $p < 0,01$).

Table 1

	<i>Reasons for similarity</i>	<i>Boys</i>		χ^2	<i>p</i>	<i>Girls</i>		χ^2	<i>p</i>
		<i>Yes</i>	<i>No</i>			<i>Yes</i>	<i>No</i>		
1	Dressing	28%	72%	9,68	<0.01	41%	59%	1,59	>0.05
2	Choosing same activities	78%	22%	15,68	<0.001	76%	24%	13,52	<0.001
3	Behavior	44%	56%	0,75	>0.05	37%	63%	3,31	>0.05
4	Wishes	40%	60%	2	>0.05	42%	58%	1,23	>0.05
5	Characteristics and character	24%	76%	13,52	<0.001	31%	69%	7,08	<0.02
6	Desire to be in a	100%	0%			100%	0%		

Gender contentedness

The respondents were asked to grade their contentedness using a simple scale starting from ‘very satisfied’ to ‘not satisfied at all’. The option ‘have not thought about this’ was also offered.

As seen from the chart, boys are much more inclined to answer ‘very satisfied’ than girls (73% and 46% respectively). The answer ‘have not thought about this’ occurs twice more in girls’ cases than in boys’. The lack of reflection expressed in this answer could also mean that an associative link between ‘being a girl’ and ‘satisfaction’ is very weak or absent. This result could likewise speak for less respectful social role of pre-adolescent girls. The distributions of frequencies of difference in boys’ and girls’ responses is statistically reliable (Pearson’s $\chi=9.820$; $p<0.05$).

Chart 1



The reasons for gender contentedness. Students had to answer an open-ended question: “I am satisfied with my sex because . . .” Here, our main interest was to examine the

relation between contentedness and gender related characteristics. The following 7 categories were derived from the answers received, based on gender stereotyping as a principle:

Gender neutral characteristics and behavior

Gender stereotypic characteristics and behavior

Comparison with other sex, with the emphasis on advantage or privilege of their own sex

Comparison with other sex, with emphasis on disadvantage or limitation of their own sex

Groundless statement

Relating to the gender role models

Have not thought about this

The following analysis reflects frequency of mentioned answers. Although the respondents were not requested to make comparison with the other sex, most students did so. In the category “Comparison with the other sex, with the emphasis on advantage or privilege of their own sex” boys make 92% of all answers, girls respectively only 8%. This result can mean that gender contentedness in boys is greatly based on their perceived privilege over girls. This is also well illustrated by the fact that boys use grammatical comparative degree forms 3 times more often than girls: “stronger than girls”, “we are freer than girls”, “we are cleverer than girls”, etc. Girls also refer to comparison, but rather in terms of lack of something than an advantage, e.g.: “we are not playing football” or “we are not so excessively active”. All the above could be an indirect indicator of real self-perception as being inferior on the girls’ part.

The next, most frequent type of answers was the so-called *groundless statements*, when a pre-adolescent reports that s/he is happy with her/his gender without additional argumentation, e.g. “It is good to be a girl”. Such answers comprise 60% of all girls’ answers. We suppose that trying to maintain self-esteem and not having much social support from the social environment, many girls possibly invent the strategy of non-argumentative, groundless stating of their gender contentedness.

Pre-adolescent boys and girls refer to gender stereotypic characteristics as a reason for contentedness equally often. However, it should be emphasized that in girls’ cases these are feminine stereotypes and in boys’ cases – masculine, which, although identical in their stereotypic belonging, are rather opposing in content.

Felt pressure to conform gender role

In studying the issue of the outside pressure to conform to gender role, we asked children to indicate which behaviors or traits they feel approval or disapproval from the closest social agents such as parents and peers (both categories were split by sex – mothers, fathers, peer girls, peer boys). For example, boys and girls had to complete sentences like: “My mother does not like in me that I . . .”, or “My boy peers/mates like in me that I . . .”

It appeared that ‘Good or motivated in learning’ is equally encouraged in both girls and boys by their parents. Although, interestingly “poor student” in girls’ case is often “translated” into “gets bad marks”, which can indicate the perceived pressure on the performance in girls’ cases, as opposed to the learning process in boys.

There is a clear emphasis on following gender typicality model from parents’ side. Namely, girls think that parents require them to be calm, tidy, warm and kind. According to boys’ perception, alongside with typically masculine ones parents also approve neutral characteristics such as ‘joyful’, ‘eager to work’. We would wish to especially emphasize answers such as: “My father likes in me that I am a boy”, which occurred several times. Contrary to this, girls never report that fathers like them “being a girl”. It seems that boys feel their gender is respected in itself and perceived as a value. We should also underline that approval for intellect or reasoning was mostly seen in boys’ cases: “My parents like in a me my intellect” or “My mother likes that I am smart”. On the other hand, intellect was very rarely perceived by girl respondents as something that their parents approve.

Below is the list of top 10 answers illustrating boys’ and girls’ perceptions of the qualities that are not approved by parents of either sexes:

<i>Parents don't like in boys</i>	<i>Parents don't like in girls</i>
Naughty	Lazy
Lazy	Stubborn
Bad-mannered	Get bad marks/grades
Poor student	Naughty
Misbehaved	Easily become angry
Like to play outside	Self-confident
Cry	Overweight
Scatter-brained	Constantly play
Fidgety	Fight with my brother
Make them angry	Impish
Don't know	Don't know

Highlighting the differences between the answers of girls and boys has revealed that “stubborn”, which is second among the most frequently listed traits in girls, was never

mentioned by boys as an undesirable quality. Similarly, “easily become angry” and “self confident” was among the characteristics named by girls as less approved by their parents, which is understandable, taking into account their incompatibility with the stereotype of femininity and their indication on strong ego. Distinguishing between the perceived messages coming from fathers and mothers, another clear trend manifested itself: pre-adolescents are less able to pronounce their fathers’ opinion on themselves (typical answer being ‘I don’t know’). It is only in mothers’ case that the children receive clear messages about disapproval of “bad habits connected to their well-being”.

In the judgments on what their peers of same and opposite sex approve and disapprove, behavioral characteristics prevailed over personal traits. Also behavioral characteristics prevail in the disapproved ones. As for gender differences, it seems that boys are slightly more inclined towards judging in terms of behavioral characteristics and gender stereotypes than girls.

We suppose that, on the whole, the characteristics reflect gender specifics of activities and interaction typical for this age, when girls focus on the quality of interactions (“I am a devoted friend’, ‘kind’), while boys highlight “being in” a gender group and “doing gender appropriate things” (such as, “support other boys”, playing football well”, etc.)

Table 3

Characteristics toward which children feel approval or disapproval from peers’ side

<i>boys like in boys</i>	<i>boys do not like in boys</i>	<i>boys like in girls</i>	<i>boys do not like in girls</i>
friendly, support other boys, good football player	do not like to play with others, bad football player	pretty friendly cheerful	not gentle make (boys) angry
<i>girls like in boys</i>	<i>girls do not like in boys</i>	<i>girls like in girls</i>	<i>girls do not like in girls</i>
friendly, joyful good student	bad mannered naughty	devoted friend kind	am mocking, derisive, aggressive

Conclusions

The research reports quantitative and qualitative findings concerning the structure and content of gender identity in pre-adolescent age. Several gender specific results were revealed, namely:

1. In pre-adolescence a child's gender identity reflects social value of man's and woman's gender roles. Thus, satisfaction with their own gender is lower in girls as compared to boys. These results are in accordance with the content of gender stereotypes typical to Georgian cultural contexts. Boys, compared to girls, more often express satisfaction with their own gender, while girls make the majority of those who "never thought about this", which we assume, indirectly reflects less value of girls' social role.
2. Gender typicality for pre-adolescents of both sexes is mostly associated with being in the same gender peer group. In other words, the feeling that you "join in" and belong, serves as the most solid basis for gender typicality, the feeling of sameness with the same-sex others (Carver, Yunger). The importance of 'similarity in clothing' and 'similar character' for girls' gender typicality is also evident.
3. The results of the study have revealed typical to gender stereotypes feature – lower self-esteem in girls and acceptance of boys'/men's privilege: explaining the reasons of their contentedness, pre-adolescents often refer to comparison to other gender. In the category 'Comparison with other sex, with the emphasis on advantage or privilege of their own sex', boys were responsible for 92% of answers, girls for only 8%. This result can mean that gender contentedness in boys is greatly based on their perceived privilege over girls. Girls also refer to comparison, but rather in terms of lack of something than an advantage, which could be an indirect indicator of real self-perception as being inferior on the girls' part and can be identified as upward comparison.
4. Our results provided certain evidence of the pre-adolescent perception of what parents approve or disapprove in them. The emphasis is put on following the gender typicality model imposed by the parents, especially by fathers, who are perceived by boys as agents strongly directing them towards gender role and valuing masculine role in its own right. Mothers seem to be more oriented towards gender neutral characteristics in both girls and boys and only mothers pronounce their concern with characteristics connected with the well-being of their children. Pre-adolescents are less able to pronounce fathers' opinion about themselves, reflected in the answer "don't know".
5. The results of our study indicate that social comparison is very important at this age. It also seems that in this age ability to characterize themselves in terms of stable dispositions is not fully developed, which is reflected in focusing on behavioral traits, especially in boys' answers.
6. The given research tool provides deep and reach information, which means it can be applied in studying a child's gender identity and the factors involved in this process at the pre-adolescent and adolescent age periods (9-14 years).

The Study II

Gender Bias in Georgian School Teachers' Behavior and Attitudes

Introduction

Preadolescence is marked by development of gender identity based on outside pressure to conform gender roles. Adults treat children of different sexes differently because they already have stereotyped views about what is typical for boys and girls (Bem, 1993). There is a comprehensive data that manifests gender bias in the teacher-student interaction, which supports reproduction of gender uneven conception of boys' and girls' abilities, their roles and future aspirations.

Secondary school teachers pay much closer attention to boys than girls, teachers tend to more negotiate with them and also criticize them, but also praise boys more often (Sadker & Sadker 1995), (Scott & Mccollum, 1990). Good and Brophy's (1987) research manifests how teachers give boys more opportunities to generalize and fulfill their ideas compared to girls. Girls receive more instruction in reading exercises, while boys receive special interaction when doing math (Caruthers). Reay (2001) shows that teachers are oriented towards the ideal of femininity: girls are encouraged to be quiet and accurate, while boys are encouraged to think independently and express their ideas and are praised for their activeness. These models of teacher-student interaction are reflected in qualities and aspirations of students. Namely, they result in low self-esteem, low aspiration and low expectations in girls (Sadker & Sadker, 1991, 1994, 1999). The data also shows that teachers either deny the differences they make or think that the differences are a natural reaction to divergences that lie in the essence of each gender (Chapman).

Thus, the differentiation made by teachers is reflected in gender biased attitudes and behavioral patterns and have gender stereotypes as a basis. These diverse forms of differentiation were synthesized into one research instrument and studied in the Georgian school environment.

Objectives

By the present study we aimed at: 1. Revealing attitudes and behavioral patterns among teachers that underline and support gender inequalities; 2. Researching the areas, character

and vector of gender differentiation; 3. Examining to what extent gender bias is acknowledged by teachers.

Method

Based on the results of 6 focus groups conducted with participation of school teachers, a multi-scale attitude questionnaire was elaborated including the following aspects of gender differentiation: Means and reasons for encouragement and punishment of boys and girls; Assessment of capabilities of boys and girls; The amount of teacher' attention given to each gender. The questionnaire consisted of 104 closed-type questions designed in a symmetric way, formulating the same questions regarding boys and girls. E.g.: *'What kind of bad behavior do you punish girls/boys for in the first, second and third place?'* (the lists were provided).⁸

Participants: 186 secondary school teachers of 5-7 grade classes, from the capital and 4 other locations in Georgia were asked to fill in the self-reporting questionnaire in the school environment with the research assistant attending.

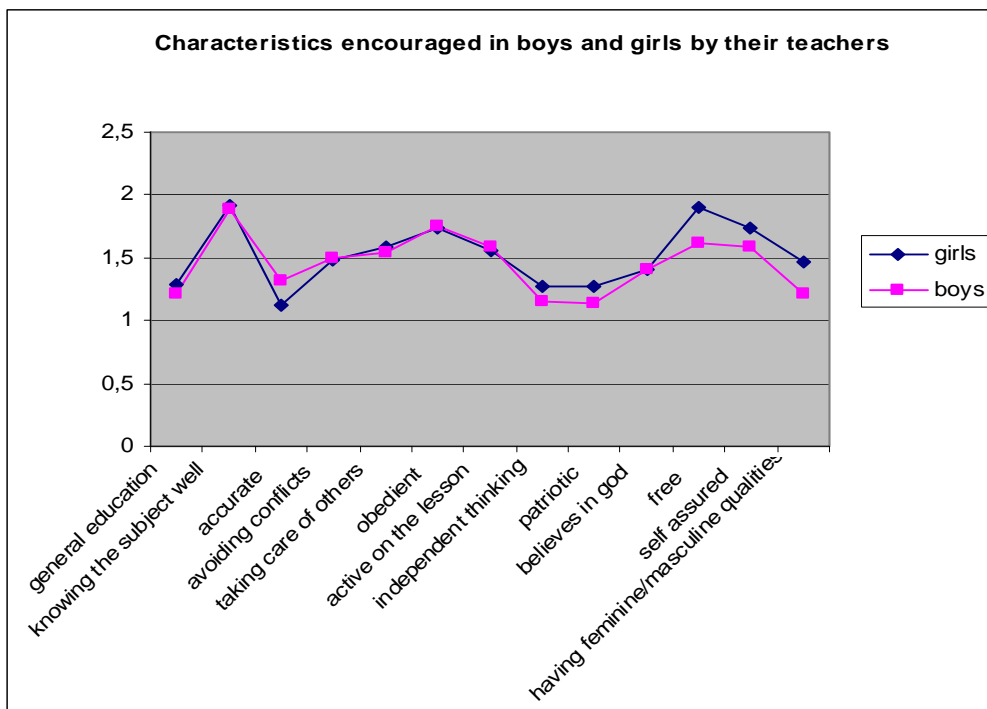
Results

Characteristics that teachers encourage/approve in boys and girls

Figure 1 illustrates comparison of means of the answers starting with 1 (maximum importance) finishing with 3 (less important), the less the indicator, the higher the level of approval of the characteristic trait.

Fig.1.

⁸ The reliability of the questionnaire was examined during the pilot stage based on the results of 51 respondents. The Cronbach's alpha for different scales was: 0.928 for 'approval' scale; 0,936 for 'punishment' scale' 0,933 for the 'reaction' scale; 0,944 for the 'learning skills' scale; and 0,947 for 'attention' scale.



The highest gender differences in characteristics were found regarding *accurate*, where girls exceed boys ($p=0,000$); *free*, which scored higher desirability for boys ($p=0.003$); *having masculine qualities* is perceived by teachers as more desirable than having *feminine qualities* ($p=0,000$). *Independent thinking*, *patriotic*, *self-assured* are also qualities that are significantly more encouraged in boys ($p=0,028$; $p=0,014$; $p=0.067$ at the edge of statistical significance). Thus differences are in line with the content of the gender stereotype, where qualities associated with independence, strong ego and activity are attributed to men/boys and where, for example, masculine characteristics are seen as a general standard for mankind and accordingly valued more than feminine ones.

Kinds of bad behavior teachers punish boys and girls for

Three reasons of punishment that differ for boys and girls significantly are *rudeness* ($p=0,063$, the edge of significance), which is strongly punished in girls, *causing commotion in the classroom* ($p=0.052$), which is stronger punished in boys, and *smoking cigarette in school* ($p=0,001$), for which teachers again punish girls more. Apart from being inappropriate and harmful for children, in Georgian culture the latter is considered as inappropriate for decent women. Here we can trace influences of gender stereotypes in practice again.

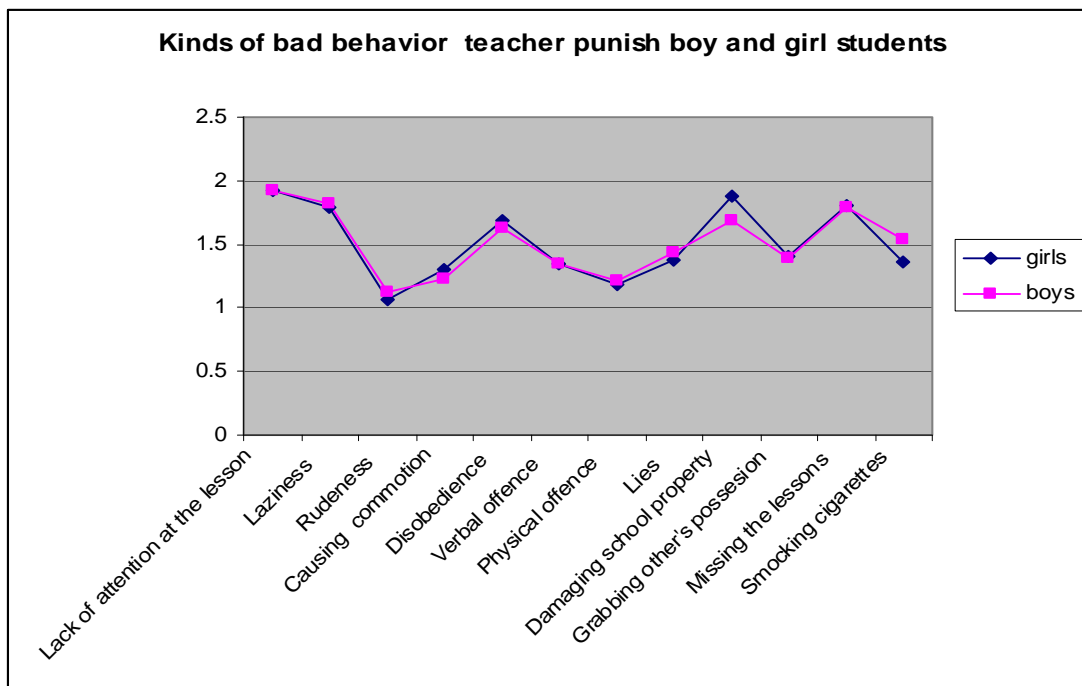
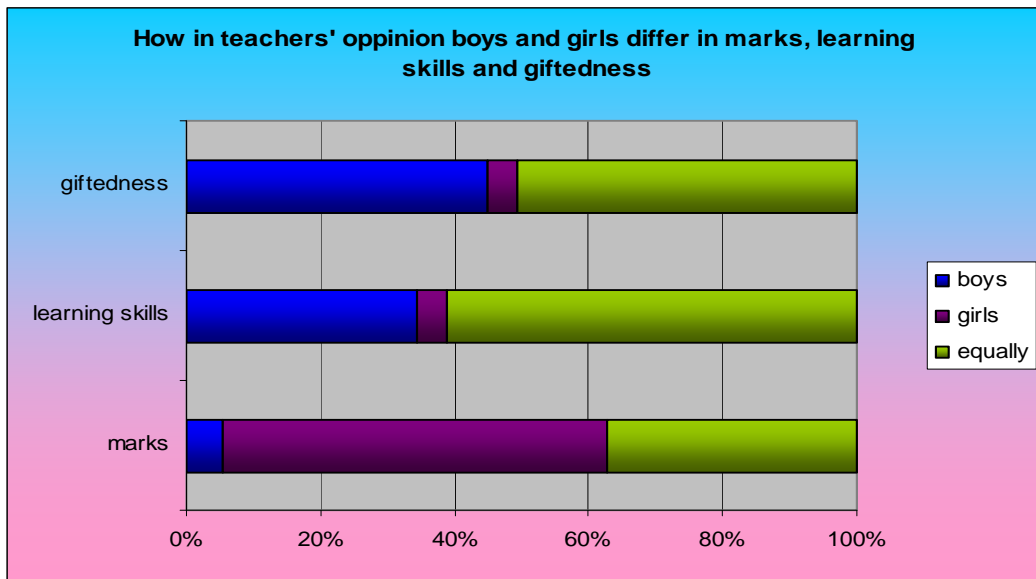


Fig.2. Note: The higher the score, the less desirable the characteristic feature is.

How in teachers' opinion boys and girls differ in marks, learning skills and giftedness

The teachers' opinions become mostly differentiated when it comes to assessing boys' and girls' capabilities. The difference between "boys", "girls" and "equally" for all 3 measures is statistically significant: $p=0,000$ for academic achievements/marks; $p=0,000$ for learning skills and $p=0,000$ for giftedness. The results indicate that while teachers have comparatively objective criteria to say that girls have better marks and here girls exceed boys 9 to 1, in two other measures (skills and giftedness) teachers can express a more speculative attitude. As seen, the majority (56,5%, 40,3) attribute learning skills and giftedness equally to students of both sexes. But the rest attribute these virtues to boys, denying girls' potential to succeed in school.

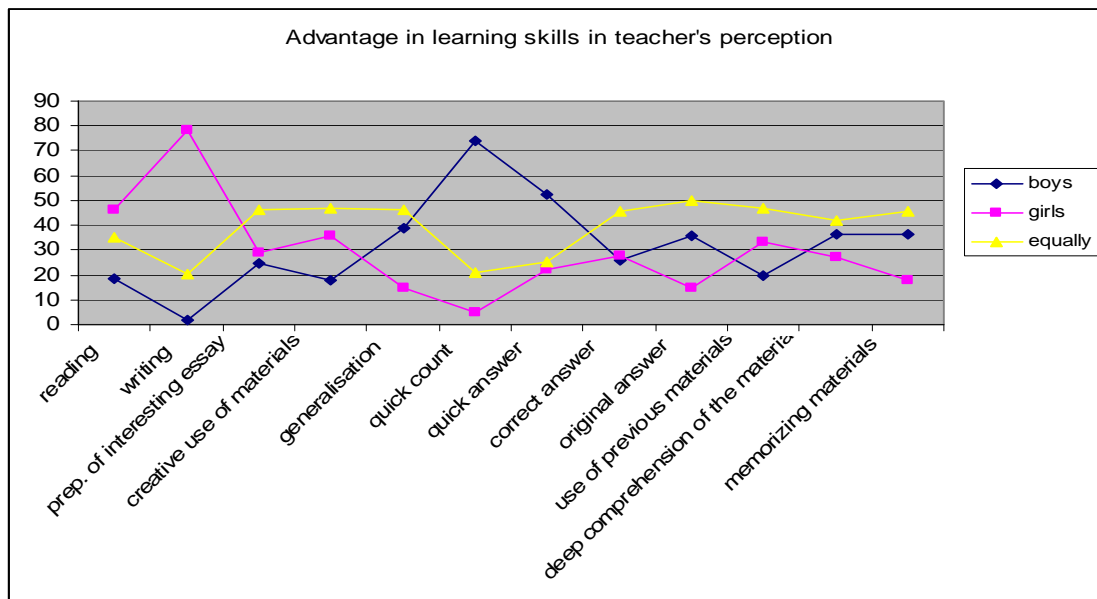
Fig.3



Advantage in learning skills in teachers' perception

The graph below presents a great diversification of how teachers perceive their boy and girl students' different learning skills. In teachers' opinion girls outdo boys in such learning skills as reading ($p=0,000$), writing ($p=0,000$), creative use of materials ($p=0,000$) and use of previous materials. While boys outscore girls in skills associated with smartness, comprehension and originality.

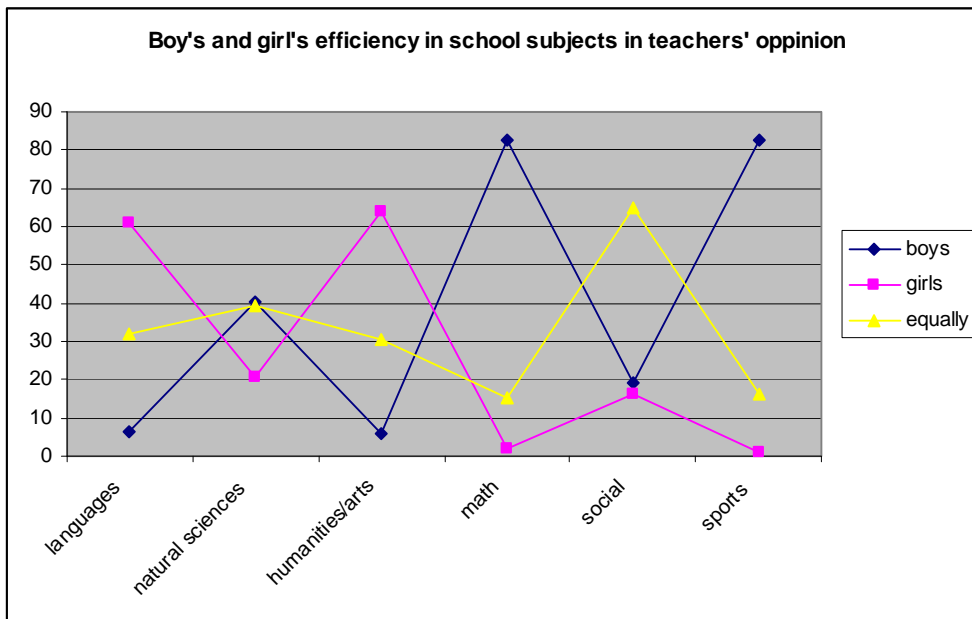
Fig.4.



How teachers assess boys and girls efficiency in school subjects

It seems that teachers believe that students of different sexes possess very different talents towards all school subjects with the exception of social sciences. Girls are denied any talent in math and sports, in 82,8% and 82,6% of answers these talents are ascribed to boys. On the other hand, boys are practically denied talents towards languages and arts (6,6% and 5,8%). According to teachers' answers boys also exceed girls significantly in natural sciences, yet here we have received also high score of the answers 'equally'. The differences within all answers in all 6 categories are statistically significant ($p=0,000$).

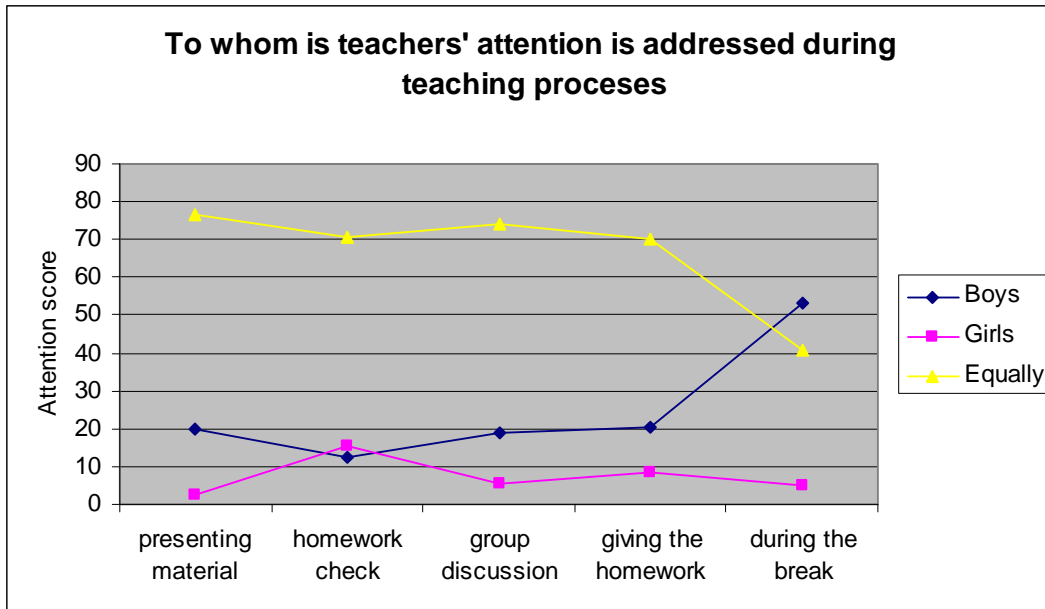
Fig.5..



Gender trends in the distribution of teachers' attention

The answer “equally” significantly prevails over others in the core study as well. This result matches with international studies, according to which teachers believe they treat students equally and deny gender bias in their own behavior (Sadker, Sadker, 1994). However, comparing answers: ‘more to boys’ and ‘more to girls’, we see obvious differences. This is especially true regarding attention ‘during the break’: while 40,9% of teachers think that they distribute attention equally, 53% admit that they address attention to boys. And only 4,9% pay more attention to girls. Boys get comparatively more attention also while ‘presenting materials’, ‘during group discussion’ and ‘giving homework’. Girls get more attention only during the ‘homework check’.

Fig.6.



Conclusions

1. The study reports various aspects of gender bias in Georgian teachers' perceptions and behavioral patterns, namely: teachers tend to differentiate students on the basis of sex and approve gender stereotypical characteristics. Thus *accuracy* is encouraged in girls, while for boys *independent thinking*, *patriotic* and *self-assured* are more encouraged characteristics compared to girls.
2. Gender stereotypes substantially influence the methods of encouragement and punishment of boy and girl students.
3. It was shown that assessment of children's capabilities is the field where teachers' gender bias is manifested in full. While teachers admit that girls have better marks than boys as 9 to 1, about half of surveyed teachers think that boys have better learning skills and are more gifted. Girls seem to be practically denied having good learning skills or being more gifted.
4. Attribution of learning skills to different genders is also an obvious trend: teachers give priority to boys in learning skills that are associated with smartness, deep comprehension and originality, thus representing higher level cognitive operations. Girls' advantages are seen in reading, writing and 'dealing with learning materials'. Results are important in both cases – whether they reflect the true picture of the gender

differences in development of learning skills in certain age or only gender bias in assessment. In both cases certain strategies should be applied to fill the educational gaps in teacher training courses for achieving more gender equitable school environment.

5. Georgian teachers strongly tend to associate school subjects with different genders. While girls are perceived as skilful in humanities and arts, they are denied any talents for math and sports. Boys are seen as skilful in math, natural sciences and sports, but quite undeveloped in languages and humanities. When measuring distribution of teacher's attention in distinguished classroom processes, it is also clear biased towards boys. We can also highlight that gender biasness was hardly or not acknowledged by teachers.
6. Finally, we consider the given questionnaire as an effective tool for measuring school teachers' gender attitudes and bias regarding different aspects of teacher-student interaction. We also believe that this tool helps in understanding the gaps and educational strategies for achieving more gender equitable school environment.

Recommendations

The results of the study indicate that there is a profound need for transforming educational process in order to avoid persistence of gender insensitive and discriminative thinking and practices at the secondary education level in Georgia. One of the effective measures for achieving gender equitable school environment is through developing gender competence – a set of skills and knowledge that can allow teachers to lead educational process free from gender biasness.

In the final chapter of the thesis we propose a number of recommended measures for decision makers as initial steps for ensuring that gender competence becomes a part of teachers' training curriculum. We also suggest elaboration of special courses and text books or other educational materials helping in creation of a more 'gender equitable classroom'. We think that educators should be provided with the results of gender studies and statistical data and that discussion of gender problems among teachers should be initiated. We also recommend including into the teachers' training curriculum the skill building element on conducting simple gender research, observation and self-reflection processes by providing them with accessible methods and instruments.

In the final section of the thesis we attach an 18-hour long model training module ‘Gender Unbiased Educational Process’ which is constructed upon the *experience based learning* approach and which can be easily integrated into teachers’ training courses as a qualification requirement.

გამოყენებული ლიტერატურა

1. American Association of University Women (2002). *Gender gaps: Where schools still fail our children*. Retrieved December 1, 2006 from <http://www.aauw.org/research/GGES.pdf>
2. Ashmore, R. D., Delboca, F. K. (1979). Sex stereotypes and implicit personality theory: Toward a cognitive-social psychological conceptualization. *Sex Roles*, 5, 219-248.
3. Bakan, D. (1966). *The duality of human existence*. Chicago, IL: Rand McNally.
4. Basow, S. A. (1992). *Gender stereotypes and roles*. Pacific Grove.
5. Bem, S. L. (1993). *The Lenses of Gender, Transforming the debate on sexual inequality*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
6. Berekashvili, N. (2010). Characteristics of Gender Identity in Georgian Pre-Adolescents, Proceedings of XIV European Conference on Developmental Psychology ,333-337, *Medimond International Proceeding*.
7. Berekashvili, N. (2011). Gender Bias in Georgian School Teachers' Attitudes and Behavior Proceedings of XV European Conference on Developmental Psychology, *Medimond International Proceeding*.(in print)
8. Berk, L. (2002). *Child Development*. London: Allyn and Bacon.
9. Blickhäuser A. and Bargen, H. (2007). *Fit for Gender Mainstreaming*. Berlin.
10. Broverman, I., Vogel, S. R., Broverman, D. M., Clarkson, F. E., Rozenkrantz, P. S. (1972). Sex role stereotype: A current appraisal. *Journal of social issues*, 28 (2). 59-78.
11. Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Education Psychology*, 75(5), 631-661.
12. Bussey, K., Bandura, A. (1992). Self regulatory mechanisms in governing gender development. *Child Development*, 63.
13. Bussey, K., Bandura, A. (1999). Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological Review*, 106, 676 - 713.
14. Carli, L. L. (2011). [Gender, interpersonal power, and social influence](#). *Journal of Social Issues*. FindArticles.com.
15. Carol, G. (1982). *In a different voice: psychological theory and women's development*. [Harvard University Press](#).
16. Caruthers, L. *Classroom Interactions and Achievement*. From <http://www.mcrel.org/products/noteworthy/noteworthy/loycec.asp>

17. Carver, P. R., Yunger, J. L., Perry, D. G. (2003). Gender identity and adjustment in middle childhood, *Sex Roles*.
18. Chapman, A. Gender Bias in Education. *Research Room*. From <http://www.edchange.org/multicultural/papers/genderbias.html>
19. Chodorow, N. J. (1999). *The reproduction of mothering: Psychoanalyses and the sociology of gender*. University of California Press.
20. Chung, H., Jung, K. (2003) *Program Development for Enhancing the Gender sensitive Teaching Ability of Teachers*. Seoul: Korean Women's Development Institute.
21. Clifford, H. (1998). *A Comparison of Gender-related Attitudes towards Mathematics between Girls in Single-sex and Co-educational Schools*. From <http://webdoc.sub.gwdg.de/edoc/e/pome/clifford.PDF>
22. Constantinople, A. (1979). Sex-role acquisition: In search of the elephant. *Sex Roles*, 5, 121-133.
23. Eagly, A. H. (1987). *Sex differences in social behavior: a social-role interpretation*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
24. Eagly, A. H. (2000). *Social Role Theory of Sex Differences and Similarities: A Current Appraisal*. Lawrence Erlbaum Associates.
25. Eagly, A., Chaiken, S., Youngblood, D. (Eds.). (1992). *The psychology of attitudes*. Fort Worth, TX: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
26. Eagly, A. H., Steffen, V. J., (1984). Gender stereotypes stem from the distribution of men's and women's social roles. *Journal of Personality and Social Psychology*.
27. Egan, S. K., Perry, D. G. (2001). Gender identity: A Multidimensional Analysis with Implication for Psychological Adjustment. *Developmental Psychology*, 37, 451-643.
28. [Epstein](#), C. F. (1990). *Deceptive distinctions: sex, gender, and the social order*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.
29. Fagot, B. I. (1985). Changes in thinking about early sex role development. *Developmental Review*, 5 (1), 83-98.
30. Giannakaki, M. S. (2004) *Using quantitative and qualitative research methods to examine teachers' attitudes to educational change: the case of the Skills for Life strategy for improving adult literacy and numeracy skills in England*. Nottingham, England: University of Nottingham.
31. Good, T., Brophy, J. (1987). *Looking in Classrooms* (4th ed.). New York: Harper & Row

32. Good, T. L., & Findley, M. J. (1985). Sex role expectations and achievement. In J. B. Dusek (Ed.). *Teacher expectancies* (pp. 271-294). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
33. Harder, A. F. *The Developmental Stages of Erik Erikson*. LearningPlaceOnline.com.
34. Hamilton, D.L. (ed) (1981). *Cognitive processis in stereotyping and intergroup behavior*, Hillside,NJ: Lawrence Elbrum Associates
35. Hartly, R. E. (1962). Children's Perceptions and Expressions of sex Preferences. *Child Development*.
36. Henley, N. M. (1977). *Body Politics: Power, Sex and Nonverbal Communication*. Prentice-Hall.
37. Horney, K. (1926) *The Flight from Womanhood*. In Horney, K., *Feminine Psychology*. New York: Norton, 1973.
38. Hyde, J. S. (2005). *The gender similarities hypothesis*. *American Psychologist*, 60, 581–592
39. Kagan, J. (1964). A cognitive-developmental analysis of children's sex-role concepts and attitudes. In Hoffman M. L., Hoffman L. W. (Ed.). *Review of child development research*, 1, 137–167.
40. Kelly, J., Cay, E., Ronald, B., Kathleen, C. (2000). *Gender Equity Training and Teacher Behavior*. *Journal of Instructional Psychology*.
41. Kessler, S. J., McKenna, W. (1985). *Gender - An Ethnomethodological Approach*. The University of Chicago Press.
42. Kohlberg, L. (1966). A cognitive-developmental analysis of children's sex- role concepts and attitudes. In E. E. Maccody (Ed.), *The development of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
43. Kolb. D. A., Fry, R. (1975). Toward an applied theory of experiential learning in C. Cooper (ed.) *Theories of Group Process*, London: John Wiley.
44. Leaper, C., Damon, W. (1994). *Childhood Gender Segregation: Causes and Consequences*. San Francisco: Jossey-Bass.
45. Lerner, P., Sadker, D. (1999). *Gender Equity in the Classroom: Viewing Guide*. Springfield, MA: WGBY.
46. Liben, L. S., Bigler R. S. (2002). The developmental course of gender differentiation. *Monographs of the Society for research in Child Development*, 67, 2 Serial 269.
47. Lorber, J. (1994). *Paradoxes of Gender*. New Haven, Connecticut: Yale University Press.

48. Lorber, J., Farrell, S. A. (1991). *The Social Construction of Gender*. Sage Publications.
49. Maccoby, E. E. (1998). *The two sexes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
50. Maccoby, E. E., & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, CA: Stanford University Press.
51. Martin, C. L. (2000). Cognitive Theories of Gender Development. *The Developmental Social Psychology of Gender*. LEA publishers, 91-97.
52. McConaghy, M. J. (1979). Gender permanence and the genital basis of gender. *Child Development*, 50, 1223-1226.
53. McCormick, P. (1995). Are girls taught to fail? *U.S. Catholic*, 60 (2), 38-42.
54. Mckee, J. P., Sheriffs, A. C (1957). The Differential Evaluation of males and females. *Journal of Personality*, 25, 356-371.
55. Parsons, T., Bales, R. (1955). *Family, socialization and interaction process*. Glencoe, Ill.: The Free Press.
56. Pomerantz, E. M., Ruble, D. N. (1998). The role of maternal control in the development of sex differences in child self evaluation factors. *Child Development*, 69, 458-478.
57. Reay, D. (2001). 'Spice girls', 'Nice Girls', 'Girlyies', and 'Tomboys'; gender discourses. Girls' cultures and femininities in the primary classroom. *Gender and Education*, 13 (2), 153-167.
58. Sadker, D. (1999). Gender Equity: Still Knocking at the Classroom Door. *Educational Leadership*, 56 (7).
59. Sadker, D. *Report Card: The Costs of Gender Bias*.
60. Sadker, M. and Sadker, D. (1995). *Failing at Fairness: How Our Schools Cheat Girls*. New York: Simon and Schuster.
61. Sadker, M., Sadker, D., Klein, S. (1991). The Issues of Gender Bias in Elementary and Secondary Education. *The Review of Research in Education*, 17 (7).
62. Sandler, B. R., Hall, R. (1986). *The campus climate revisited: Chilly for women faculty, administrators and graduate students*. Washington, D. C.: Association of American Colleges and Universities.
63. Scott, E., McCollum, H. (1990). Making it Happen: Gender Equitable Classrooms, *Gender and Education. Ninety-Second Yearbook of the Society for the Study of Education*. University of Chicago Press.

64. Serbin, L. A., Powlishta, K.K., Gulko, G J. (1993). *The Development of Sex Typing in Middle Childhood*. Monographs of the Society for Research in Child Development.
65. Shelley. S. (2000). *The relationships among teacher's expectations, teacher's attitudes towards the TAAS and student's achievements*. University of north Texas.
66. Stake, J. E., Katz, J. F. Teacher-Pupil Relationships in the Elementary School Classroom: Teacher-Gender and Pupil-Gender Differences. *American Educational Research Journal*. From <http://aer.sagepub.com/content/19/3/465.abstract>
67. Tenenbaum, H. R., Leaper, C. (2003). Parent-child conversations about science: Socialization of gender inequities. *Developmental Psychology*, 39, 34-47.
68. Wilkinson, L. C., Marrett C. B. (Eds). (1985). *Gender Influences in Classroom Interaction*. Orlando: Academic Press.
69. Williams, J H.(1987), *Psychology of Women. Behavior in a Biosocial Context*. W.W. Norton &Company, New York. London.
70. Zittleman, K., Sadker, D. (2003). Teacher Education Textbooks: The Unfinished Gender Revolution. *Educational Leadershi* 60 (4), 59-63.
71. Zuker, K. J. (1999). Intersexuality and Gender Identity Differentiation. *Annual Review of Sexual Research*, 10: 1-69.
72. ბერეკაშვილი, ნ. (1998). მასკულინური და ფემინური საზოგადოებების სოციალურ-ფსიქოლოგიური მახასიათებლები. ინტელექტი. თბილისი: საქართველოს ფონდი მეცნიერების აღორძინებისთვის.
73. ბერეკაშვილი, ნ., ხომერიკი, ლ. (2006). საქართველო გენდერულ/ქალთა საკითხებზე მომუშავე კოალიციის განათლების ჯგუფი. სასკოლო სახელმძღვანელოების გენდერული ანალიზი.
74. ბერეკაშვილი, ნ. (2006) გენდერული სოციალიზაციის ფაქტორი – დაწყებითი სკოლის სახელმძღვანელოები, საქართველოს ფსიქოლოგიის მაცნე, დ. უზნაძის ინსტიტუტი #2. გვ.
75. ბერეკაშვილი, ნ. (2008). გენდერული იდენტობის ასპექტების კვლევა საშუალო ბავშვობის ასაკში. საქართველოს ფსიქოლოგიის მაცნე, დ. უზნაძის ინსტიტუტი, #1, გვ.25-35
76. ბერეკაშვილი, ნ. (2009). გენდერული თანასწორობის პრობლემა უმაღლესი განათლების სისტემაში. საქართველოს ფსიქოლოგიის მაცნე, დ. უზნაძის ინსტიტუტი #1. გვ (რეზიუმე იხ. <http://www.geopsys.ge/index.php?a=main&pid=32&lang=geo>)

77. ბერეკაშვილი, ნ. (2003) გენდერული თეორიების ანთოლოგია– შესავალი სტატია. კრებულში გენდერული თეორიების ანთოლოგია, რედ.ნ.ბერეკაშვილი. ბაკურ სულაკაურის გამომცემლობა. გვ.5–14.
78. კაც როთმანი, ბ. (2007). ნაყოფი: ბიჭი, გოგო. გენდერის საკითხავი ლიტერატურა. თბილისი: CSS.. გვ.96-106
79. მასწავლებელთა პროფესული ეთიკის კოდექსი, მუხლი 4, მოსწავლეებთან ურთიერთობა, 2010.06.05
80. უესტი, კ. (2007). გენდერის შექმნა. გენდერის საკითხავი ლიტერატურა. თბილისი: CSS.. გვ 62-75
81. უოლსთონქრაფთ, მ. (2007). ქალის უფლებების დაცვა. გენდერის საკითხავი ლიტერატურა. თბილისი: CSS. გვ 31-62
82. წერეთელი, მ. (2005). გენდერული ცნობიერების ფორმირებისა და მოქმედების ფსიქოლოგიური მექანიზმები. ავტორეფერატი.
83. წერეთელი, მ. (2004). გენდერული ცნობიერებისა და გენდერული სტერეოტიპების განწყობისეული მექანიზმების შესახებ, ქართული ფსიქოლოგიური ჟურნალი, #7, გამ. GCI, 2004, გვ. 23–42
84. გენდერული ტრენინგი პედაგოგებისთვის. ნორვეგიის ლტოლვილთა საბჭო, შვედეთის განვითარების საერთაშორისო სააგენტო. თბილისი, გამომცემლობა „სიესტა“ 2004
85. Агеев, В. С. (1987). Психологические и социальные функции полоролевых стереотипов. Вопросы Психологии. <http://psyfactor.org/lib/stereotype7.htm>
86. Агеев В. С. (1986). Психологическое исследование социальных стереотипов, Вопросы психологии.. № 1. С. 95-101.
87. Белл Хукс. (2001). Наука трансгрессировать. Образование как практика свободы. Введение в гендерные исследования. 48-62.
88. Бем, С. Л. (2004). Линзы Гендера. Трансформация взглядов на проблему неравенства полов. Москва: Российская политическая энциклопедия.
89. Бергер, П., Лукман, Т. (1995). Социальное конструирование реальности. Москва
90. Берекашвили, Н. (2006). Отношение к гендерному равенству в системе высшего образования Грузии. Гендерные Исследования. Москва: Институт Социальной и Гендерной Политики. с. 107-127

91. Берн, Ш. (2001). Гендерная психология. Москва: Олма-пресс.
92. Вейнинггер О. (1991). Пол и характер. Москва
93. Воронина, О. (2002). Словарь гендерных терминов. Москва: Информация XXI век.
94. Иванова, Е.(2001).Гендерная проблематика в психологии. «Введение в гендерные исследования», часть 1, п.ред.Е. Жеребкиной, ХЦГИ АЛТЕЯ, с.313-345
95. Клещина, И. (2003). Гендерная психология и направления ее развития, Практикум по гендерной психологии. Санкт-Петербург.с. 444-471
96. Клещина, И. С. (2003). Гендерная автобиография как метод изучения механизмов гендерной социализации. Практикум по гендерной психологии. Санкт-Петербург. с. 131-139.
97. Клещина И. С. (2007) "Компетентностный подход" и гендерное образование в высшей школе *Актуальные вопросы современного университетского образования: Материалы X Российско-Американской научно-практической конференции, с. 105-109.*
98. Мишель, А. (1991). Долой стереотипы! Преодолеть сексизм в школьных учебниках. Париж: ЮНЕСКО.
99. Ницше Ф. (1990) Собр. соч. Том 1. Москва.
100. Репина, Т. А. (1987). Анализ теорий полоролевой социализации в современной западной психологии. Вопросы психологии №4. с.18–25
101. Рожкова, С. В., Мошненко, В. В. Гендерная компетенция преподавателя. www.t21.rgups.ru/doc2007/1/16.doc
102. Рябова, Т. Б. (2008). Гендерные стереотипы как фактор оценки субъектов политического процесса. Женщина в российском обществе №2.
103. Сабунаева, М., Гусева, Ю. (2003). Гендерный подход в практике школьного психолога, Практикум по гендерной психологии. Санкт-Петербург.ст.369-381
104. Смирнова, А. В. (2005). Гендерная социализация в общеобразовательной школе Дис. канд. соц. наук. Н.Новгород.
105. Терещенкова, Радина, (2006). Возрастные и культурные аспекты гендерной социализации подростков. Вопросы Психологии, №5, 49-59.
106. Церетели, М. (2004). О психологических механизмах формирования позитивных и негативных гендерных стереотипов. Кавказоведение, №6, 2004, ст. 213-219

107. Штылева, Л. В. (2002). Педагогика и гендер: развитие гендерных подходов в образовании. Гендерная педагогика: современные подходы.
<http://www.ivanovo.ac.ru/win1251/jornal/jornal3/shtil.htm>
108. Ярская-Смирнова, Е. (2000). Гендерное неравенство в образовании: понятие скрытого учебного плана. Гендерные исследования №5 295-301.

დანართები

დანართი I

გენდერული იდენტობის საკვლევი ანკეტა

კითხვარის ბლანკი (ბიჭები)

მე ვგაგარ სხვა ბიჭებს იმით, რომ

1. მათსავით მაცვია

დიახ არა

2. ვთამაშობ ისეთივე თამაშებს

დიახ არა

3. ვიქცევი მათსავით

დიახ არა

4. იგივე მინდა, რაც მათ

დიახ არა

5. ისეთივე თვისებები ან ხასიათ მაქვს, როგორც მათ

დიახ არა

6. მიყვარს მათთან ერთად ყოფნა

დიახ არა

სხვა პასუხი -----

7. მე კმაყოფილი ვარ იმით, რომ ვარ ბიჭი

1. ძალიან
2. საკმაოდ
3. არც ისე
4. არ ვარ კმაყოფილი
5. არ მიფიქრია ამასზე

8. მე კმაყოფილი ვარ იმით, რომ ბიჭი ვარ რადგან -----

9. ჩემს დედას მოსწონს ჩემში ის, რომ მე -----

10. ჩემს მამას მოსწონს ჩემში ის, რომ მე -----

11. ჩემს დედას არ მოსწონს ჩემში ის, რომ მე -----

12. ჩემს მამას არ მოსწონს ჩემში ის, რომ მე -----

13. ჩემს თანატოლ გოგონებს მოსწონთ ჩემში ის, რომ მე _____

14. ჩემს თანატოლ ბიჭებს მოსწონთ ჩემში ის, რომ მე _____

15. ჩემს თანატოლ გოგონებს არ მოსწონთ ჩემში ის, რომ მე _____

16. ჩემს თანატოლ ბიჭებს არ მოსწონთ ჩემში ის, რომ მე _____

შენი ასაკი:

კლასი:

დანართი II

კითხვარი მასწავლებლებისათვის

(კითხვარში დასმული ყველა შეკითხვა მხოლოდ თქვენს პედაგოგიურ საქმიანობას ეხება)

გთხოვთ ყურადღებით გადაიკითხოთ ცხრილებში მოცემული ყველა პუნქტი და შემდეგ თითოეულის გასწვრივ აღნიშნოთ (მაგალითად + -ით) თქვენი პასუხი

როგორი გსურთ რომ იყოს გოგონა? უფრო მეტად რას წაახალისებთ გოგონებში?

	მახასიათებლები	პირველ რიგში	მეორე რიგში	მესამე რიგში
1.	ზოგადად განათლებული			
2.	თქვენი საგნის მცოდნე			
3.	მოწესრიგებული			
4.	უკონფლიქტო			
5.	სხვებზე მზრუნველი			
6.	მოზრდილების და მასწავლებლების დამჯერი			
7.	გაკვეთილზე აქტიური			
8.	დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე			

9.	თავისი ქვეყნის პატრიოტი			
10.	მორწმუნე			
11.	თავისუფალი			
12.	თავის თავში დაჯერებული			
13.	ქალური თვისებების მქონე			
14.	სხვა			

როგორი გსურთ რომ იყოს ბიჭი? უფრო მეტად რას წახალისებთ ბიჭებში?

	<i>მახასიათებლები</i>	<i>პირველ რიგში</i>	<i>მეორე რიგში</i>	<i>მესამე რიგში</i>
15.	ზოგადად განათლებული			
16.	თქვენი საგნის მცოდნე			
17.	მოწესრიგებული			
18.	უკომფლიქტო			
19.	სხვებზე მზრუნველი			
20.	მოზრდილების და მასწავლებლების დამჯერი			
21.	გაკვეთილზე აქტიური			
22.	დამოუკიდებელი აზროვნების მქონე			
23.	თავისი ქვეყნის პატრიოტი			
24.	მორწმუნე			
25.	თავისუფალი			
26.	თავის თავში დაჯერებული			
27.	მამაკაცური თვისებების მქონე			
28.	სხვა (ხაწერეთ)			

რა სახის “ცუდი” საქციელისათვის დასჯილით უფრო გოგონებს?

	<i>ქცევა</i>	<i>პირველ რიგში</i>	<i>მეორე რიგში</i>	<i>მესამე რიგში</i>
29.	გაკვეთილზე ყურადღების ნაკლებობა			
30.	სიზარმაცე			
31.	უზრდელობა			
32.	კლასში აურზაურის ატეხვა			

33.	დაუმორჩილებლობა			
34.	სხვა ბავშვის სიტყვიერი შეურაცხყოფა			
35.	სხვა ბავშვის ფიზიკური შეურაცხყოფა			
36.	ტყუილი			
37.	სასკოლო ნივთების დაზიანება			
38.	სხვისი ნივთის მითვისება			
39.	გაკვეთილის უმიზეზო გაცდენა			
40.	ბავშვებისთვის დაუშვებელი ქცევა (მაგ.სიგარეტის მოწვევა)			
41.	სხვა (ხაწვრეთ)			

რა სახის “ცუდი” საქციელისათვის დასჯილით უფრო ბიჭებს

	<i>ქცევა</i>	<i>პირველ რიგში</i>	<i>მეორე რიგში</i>	<i>მესამე რიგში</i>
42.	გაკვეთილზე ყურადღების ნაკლებობა			
43.	სიზარმაცე			
44.	უზრდელობა			
45.	კლასში აურზაურის ატეხვა			
46.	დაუმორჩილებლობა			
47.	სხვა ბავშვის სიტყვიერი შეურაცხყოფა			
48.	სხვა ბავშვის ფიზიკური შეურაცხყოფა			
49.	ტყუილი			
50.	სასკოლო ნივთების დაზიანება			
51.	სხვისი ნივთის მითვისება			
52.	გაკვეთილის უმიზეზო გაცდენა			
53.	ბავშვებისთვის დაუშვებელი ქცევა (მაგ.სიგარეტის მოწვევა)			
54.	სხვა (ხაწვრეთ)			

როგორ რეაგირებთ ჩვეულებრივ გოგონების “ცუდი” საქციელზე?

	<i>რეაგირების სახე</i>	<i>ყველაზე ხშირად</i>	<i>არც თუ ხშირად</i>	<i>გამონაკლის შემთხვევებში</i>	<i>არასდროს</i>
55.	სიტყვიერი შენიშვნა კლასში				
56.	მშობლების დაბარება				
57.	იგნორირება				
58.	გაკვეთილის მერე				

	დაბარება				
59.	კლასიდან გაყვანა				
60.	ხმის ამაღლება (დაყვირება)				
61.	გამაფრთხილებელი მზერა				
62.	სხვა ადგილზე გადასმა				
63.	შერცხვენა კლასის წინაშე				
64.	დირექტორთან დაბარება				
65.	პრივილეგიების და სასურველი ქცევის აკრძალვა (მაგ. ექსკურსიაზე არ წაყვანა)				
66.	სხვა				

როგორ რეაგირებთ ჩვეულებრივ ბიჭების “ცუდ” საქციელზე?

	<i>რეაგირების სახე</i>	<i>ყველაზე ხშირად</i>	<i>არც თუ ხშირად</i>	<i>გამონაკლის შემთხვევებში</i>	<i>არასდროს</i>
67.	სიტყვიერი შენიშვნა კლასში				
68.	მშობლების დაბარება				
69.	იგნორირება				
70.	გაკვეთილის მერე დაბარება				
71.	კლასიდან გაყვანა				
72.	ხმის ამაღლება (დაყვირება)				
73.	გამაფრთხილებელი მზერა				
74.	სხვა ადგილზე გადასმა				
75.	შერცხვენა კლასის წინაშე				
76.	დირექტორთან დაბარება				
77.	პრივილეგიების და სასურველი ქცევის აკრძალვა (მაგ. ექსკურსიაზე არ წაყვანა)				
78.	სხვა				

**79.რა განსხვავებებია გოგონებისა და ბიჭების აკადემიურ მოსწრებას შორის?
(შემოხაზეთ თქვენი პასუხის ნომერი)**

1. გოგონებს საშუალოდ უფრო კარგი ნიშნები აქვთ

2. ბიჭები საშუალოდ, უფრო კარგი ნიშნები აქვთ
3. არ არის განსხვავება

80.რა განსხვავებაა, თქვენი გამოცდილებით, გოგონებისა და ბიჭების უნარ/შესაძლებლობას შორის სწავლის თვალსაზრისით?

1. გოგონები საშუალოდ უფრო უნარიანები არიან
2. ბიჭები საშუალოდ უფრო უნარიანები არიან
3. ვერ ვხედავ განსხვავებას
4. გააჩნია ბავშვს, მიჭირს განზოგადება
5. სხვა

თქვენი შეფასებით, რომელ სასწავლო უნარებში აქვთ უპირატესობა სხვადასხვა სქესის ბავშვებს?

	<i>უნარები</i>	<i>ბიჭებს</i>	<i>გოგონებს</i>	<i>ერთნაირად</i>
81	კითხვა			
82	წერა			
83	შინაარსობრივად საინტერესო თემის მომზადება			
84	სხვადასხვა მასალის შემოქმედებითი გამოყენება			
85	განზოგადება			
86	სწრაფი ანგარიში			
87	სწრაფი პასუხი			
88	სწორი პასუხი			
89	არატრაფარეტული პასუხი			
90	წინა ცოდნის გამოყენება			
91	მასალის ღრმა წვდომა			
92	მასალის დახსოვება			

თქვენი აზრით, ჩამოთვლილ დისციპლინებში, რომელი სქესის ბავშვები გამოირჩევიან უფრო მეტი ნიჭიერებით?

		<i>ბიჭები</i>	<i>გოგონები</i>	<i>ერთნაირად</i>
93	ენა და ლიტერატურა			
94	საბუნებისმეტყველო საგნები			
95	ჰუმანიტარული და ხელოვნება			
96	ზუსტი მეცნიერებები			
97	საზოგადოებრივი საგნები			
98	სპორტი			

99.ზოგადად, რომელი სქესის ბავშვები მიგაჩნიათ უფრო ნიჭიერებად?

1. გოგონები
2. ბიჭები
3. ერთნაირად
4. მიჭირს პასუხი

თქვენი აზრით, ვის ეთმობა თქვენი, როგორც მასწავლებლის ყურადღება უფრო მეტად ქვემოთ ჩამოთვლილ პროცესებში?

	<i>პროცესი</i>	<i>ბიჭებს</i>	<i>გოგონებს</i>	<i>ერთნაირად</i>
100	მასალის ახსნისას			
101	გამოკითხვისას			
102	კლასში დისკუსიის დროს			
103	დავალების მიცემის დროს			
104	დასვენებზე			

რომელი საგნის მასწავლებელი ხართ?
რომელ კლასებში?
თქვენი სქესი?

მადლობას მოგახსენებთ შევსებისთვის

დანართი III

სამოდულო პროგრამა "გენდერულად მიუკერძოებელი სასწავლო პროცესი"

ტრენინგის ხანგრძლივობა: შემოთავაზებული ტრენინგი 18 საათიანია, რაც სამ 6 საათიან სამუშაო დღეს მოითხოვს. თუმცა საჭიროების შემთხვევაში პროგრამა შეიძლება გადანაწილდეს 5 ან 10 დღეზე, შესაბამისად უფრო მოკლე სამუშაო საათებით.

მონაწილეებს ურიგდებათ შემდეგი მასალა

მცირე გენდერული ლექსიკონი;

"გენდერული განსხვავებების" ცხრილი;

”დომინანტური და დაქვემდებარებული ჯგუფის წევრები” – მახასიათებლების ჩამონათვალი;

ს. ბემის კითხვარი (Bem Sex Role Inventory)

გამოცდილებაზე დაფუძნებული სწავლის ციკლი (სქემა);

ინსტრუქცია თამაშისთვის ”პლანეტა ”ზამთარი” – (გენდერული ფსიქოლოგიის პრაქტიკუმი, 2003);

მასწავლებლის ქცევაზე დაკვირვების ბლანკი –(გენდერული ფსიქოლოგიის პრაქტიკუმი, 2003);

ამონარიდები ზოგადსაგანმანათლებლო სკოლის სახელმძღვანელოებიდან;

გენდერული მიდგომა განათლებაში და სქესობრივ-როლური მიდგომის

შედარებითი ცხრილი

შეკითხვები და პასუხები ვიქტორინისთვის

უკუკავშირის კითხვარი

1 დღე

გენდერული სტერეოტიპების გაცნობიერება

- გაცნობა შერეულ წყვილებში (მესამე პირში)
- გენდერის კონსტრუირება - სავარჯიშო მცირე ჯგუფებში ”ფატიმა, ალი, კატრინ და მაიკლი”
- ქალის და კაცის როლების განსხვავებული ღირებულებების გაცნობიერება - სავარჯიშო - მე მიხარია, რომ ქალი ვარ რადგან/მე მიხარია, რომ კაცი ვარ რადგან (გამოცდილებაზე დაფუძნებული სწავლის ციკლი: გამოცდილება- რეფლესია - განზოგადება – შემდეგი სავარჯიშო ამ სავარჯიშოს გამოყენება/ექსპერიმენტირების ეტაპია);
- გენდერული სტერეოტიპების გავლენა პიროვნებათმორის ურთიერთობაზე- სავარჯიშო - როლური თამაში ”პლანეტა ”ზამთარი”- რეფლექსია-განზოგადება-ექსპერიმენტირება (”დაგეგმე სავარჯიშო”).
- ფსიქოლოგიური ანდროგინულობა – (კითხვარის შევსება, რეფლექსია, განზოგადება, გამოყენება: ” გენდერულად არატიპიური ბავშვი” სიმულაცია).

- დღის შეჯამება: მიღწევები

2 დღე

გენდერი საკლასო ოთახში

- გენდერული დისკრიმინაციის გაცნობიერება - თვალდახუჭული სესია, ვიზუალიზაცია, ისტორიების თხრობა მცირე ჯგუფში; განზოგადება დიდ ჯგუფში: გენდერული ტენდენციურობის მიზეზები, სახეები და შედეგები _ სქემა "ხის" გამოყენებით
- დისკრიმინაცია კლასში - სიტუაციის გათამაშება- რეფლექსია, განზოგადება: რა ზრდის დისკრიმინაციის შესაძლებლობას? რა ამცირებს დისკრიმინაციის შესაძლებლობას (მაქსიმიზაცია /მინიმიზაცია სიები)
- გენდერული სეპარატიზმი და შიდაჯგუფური ფავორიტიზმი კლასში - სავარჯიშო "ჩემი ჯგუფი" (გამოცდილება, რეფლექსია, განზოგადება) დომინანტური და დაქვემდებარებული ჯგუფები _ მახასიათებლების შემუშავება
- მასწავლებლის ქცევაზე დაკვირვების ცხრილი - მოდელის განხილვა
- საშინაო დავალების მიცემა
- დღის შეჯამება: მიღწევები

3 დღე

გენდერული თანასწორობა პრაქტიკაში

- საშინაო დავალების განხილვა: მასწავლებლის ქცევაზე დაკვირვება , ანალიზი

- გენდერულად ტენდენციური და არატენდენციური გაკვეთილი - სიმულაციები, რეფლექსია მცირე ჯგუფებში, განზოგადება, ” მასწავლებლის ხელსაწყოთა ყუთი” გენდერულად მგრძნობიარე ინსტრუმენტებით.
- გენდერული სტერეოტიპები სახელმძღვანელოებში - მაგალითების განხილვა მცირე ჯგუფებში, რეფლექსია, განზოგადება დიდ ჯგუფში; გამოყენება:
- გენდერულად გამართული სახელმძღვანელოს სტანდარტების შემუშავება-მცირე ჯგუფების პრეზენტაციები
- გენდერული მიდგომის გატარება _ ჯგუფური თამაში (ვიქტორინა)
- პროგრამის შეჯამება
- უკუკავშირის კითხვარის შევსება