

Державний торговельно-економічний університет

Факкультет

спеціальність

ФЕМП

053

Кафедра

психологія

психологія

Зав. кафедри

Затверджую

Михайло С.М.

«22» вересня 2025 р.

Завдання

на кваліфікаційну роботу студентів

Башкір Анастасія Володимирівна

(прізвище, ім'я, по батькові)

Тема кваліфікаційної роботи

Визначення особливостей міжособистісної взаємодії студентів у закладі вищої освіти

Затверджена наказом ректора ДТЕУ від «14» жовтня 2025 р. № 3829

Строк здачі студентом закінченої роботи 26.01.26

Цільова установка та вихідні дані до роботи

Мета роботи

Визначення специфіки міжособистісної взаємодії студентів.

Об'єкт дослідження

Міжособистісна взаємодія студентів у закладі вищої освіти

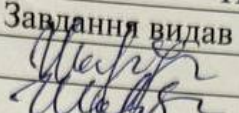
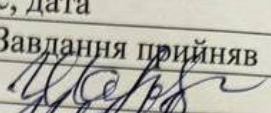
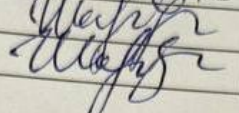
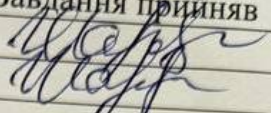
Предмет дослідження

Особливості, що проявляються у процесі взаємодії студентів.

Перелік графічного матеріалу

Завдання: 3.1; 3.2; 3.3; 3.4; 3.5; 3.6; 3.7; 3.8; 3.9; 3.10; 3.11; 3.12; 3.13; 3.14; 3.15; 3.16; 3.17; 3.18; 3.19; 3.20;
Завдання: 3.4; 3.8; 3.20

Консультанти по роботі із зазначенням розділів, за якими здійснюється консультування:

Розділ	Консультант (прізвище, ініціали)	Підпис, дата	
		Завдання видав	Завдання прийняв
	Шатінова О.С.		
	Шатінова О.С.		

Зміст кваліфікаційної роботи (перелік питань за кожним розділом)

- Розділ 1. Теоретичні засади дослідження проблеми
 1.1. Характеристика особливостей міжособистісної взаємодії студентів
 1.2. Концепція і структура міжособистісної взаємодії
 1.3. Класифікація формально-логічних категорій
 1.4. Класифікація особливостей міжособистісної взаємодії студентському середовищу
 Розділ 2. Етапи та процедури проведення дослідження
 2.1. Характеристика особливостей міжособистісної взаємодії студентів
 2.2. Етапи та організація дослідження
 2.3. Методичні рекомендації дослідження
 2.4. Аналіз психологічних особливостей та результатів дослідження класичних відносин міжособистісної взаємодії студентів
 2.5. Аналіз та інтерпретація результатів експериментального дослідження
 2.6. Практичні рекомендації щодо оптимізації міжособистісної взаємодії студентів з урахуванням особливостей

Календарний план виконання роботи

№ пор.	Назва етапів кваліфікаційної роботи	Строк виконання етапів роботи	
		за планом	фактично
1	2	3	4
1	Затвердження теми кваліфікаційної роботи	22.09.25	22.09.25
2	Розкриття змісту		
3	Вибір методик для розкриття	19.10.25	19.10.25
4	Розкриття авторської думки	26.10.25	26.10.25
5	Написання першого розділу	31.10.25	31.10.25
6	Написання експертного розкриття	30.11.25	30.11.25
7	Написання другого розділу	05.12.25	05.12.25
8	Написання третього розділу	21.12.25	21.12.25
9	Формування висновків та узагальнень	11.01.26	11.01.26
10	Формування резюме, фінансування роботи	19.01.26	19.01.26
11	Формування кваліфікаційної роботи	21.01.26	21.01.26
12	Варіант кваліфікаційної роботи на ксерофуду	14.01.26	14.01.26
13	Заміт кваліфікаційної роботи	26.01.26	26.01.26
		16.02.26	16.02.26

Дата видачі завдання « 22 » вересня 202 5 р.

Науковий керівник кваліфікаційної роботи
Шатінова О.С.
(прізвище, ініціали, підпис)

Гарант освітньої програми
Оврієнко Т.М.
(прізвище, ініціали, підпис)

Завдання прийняв до виконання студент
Башкір Т.В.
(прізвище, ініціали, підпис)

Відгук керівника кваліфікаційної роботи

Відгук керівника кваліфікаційної роботи _____

Підпис про попередній захист 14.01.2026 [підпис] (підпис, дата)

Висновок про кваліфікаційну роботу

Кваліфікаційна робота студента Башкир Т.В. (прізвище, ініціали)

Можливо бути допущена до захисту екзаменаційній комісії.

Відгук освітньої програми Оврісько Т.Л. (прізвище, ініціали, підпис)

Відгук кафедри Мирошечко С.Л. (підпис, прізвище, ініціали)

« вересень » 202 5 р.

АНОТАЦІЯ

Башикір І. В. «Гендерні особливості міжособистісної взаємодії студентів закладу вищої освіти». – Кваліфікаційна робота на здобуття ступеня бакалавра: 053 «Психологія» спеціалізації «Практична психологія» – ДТЕУ Київ, 2026.

У кваліфікаційній роботі досліджено особливості гендерної взаємодії студентів. Метою дослідження було вивчення особливостей гендерної взаємодії студентів і розробка рекомендацій щодо покращення гендерної взаємодії у студентському середовищі. У дослідженні взяли участь 42 особи. У першому розділі розглянуті теоретичні аспекти: поняття взаємодії, розуміння гендеру і статі, гендерна взаємодія в студентському середовищі.

У другому розділі проведено дослідження за методиками Опитувальник емпатійності А. Мехрабіана і Н. Епштейна, Тест міжособистісних відносин Т. Лірі, Статеврольовий опитувальник С. Бем, Тест комунікативного контролю М. Шнайдера та авторською анкетною анкетною. Кореляційний аналіз за Спірманом показав слабку кореляцію між статтю та гендерно-рольовими тенденціями серед студентів. У третьому розділі запропоновано рекомендації щодо оптимізації міжособистісної взаємодії студентів, для формування гендерно відкритого освітнього середовища, розвиток емпатійної комунікації та подолання стереотипів у міжособистісних відносинах.

Ключові слова: гендер, стать, міжособистісна взаємодія, самоідентифікація, спілкування, емпатія, конфлікт, стереотипи, комунікативний контроль.

ANNOTATION

Bashkir I. V. “Gender Characteristics of Interpersonal Interaction of Students of a Higher Education Institution.” – Qualification thesis (Project) for the Bachelor’s degree: 053 “Psychology”, specialization “Practical Psychology” – SUTE Kyiv, 2026.

The qualification thesis examines the characteristics of gender interaction among students. The aim of the research was to investigate the characteristics of gender interaction of students and to develop recommendations for improving gender interaction in the student environment. The study involved 42 participants. The first chapter addresses theoretical aspects: the concept of interaction, the understanding of gender and sex, gender interaction in the student environment.

In the second chapter, an empirical study was conducted using the following methodologies: a measure of emotional empathy by A. Mehrabian and N. Epstein, the Test of Interpersonal Relations by T. Leary, the Gender schema theory by S. Bem, the Test of Communicative Control by M. Schneider, and the questionnaire “Gender-Role Characteristics of Personality and Gender Interpersonal Interaction.” Spearman’s correlation analysis revealed a weak correlation between biological sex and gender-role tendencies among students. The third chapter proposes recommendations for optimizing students’ interpersonal interaction, focused on fostering a gender-open educational environment, developing empathic communication, and overcoming stereotypes in interpersonal relationships.

Keywords: gender, sex, interpersonal interaction, self-identification, communication, empathy, conflict, stereotypes, communicative control.

Державний торговельно-економічний університет
Кафедра психології

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

на тему: «Гендерні особливості міжособистісної взаємодії студентів закладу вищої освіти»

студент 5 курсу, 23 групи,
спеціальності 053 «Психологія»
освітньої програми
«Практична психологія»



підпис студента

Башкір Ілля
Володимирович

Науковий керівник
доктор філософії за спеціальністю
«Психологія»,
доцент кафедри психології



підпис керівника

Шатілова Олександра
Сергіївна

Гарант освітньої програми
«Практична психологія», кандидат
психологічних наук, доцент



підпис гаранта

Овдієнко Ірина
Михайлівна

Київ – 2026

ЗМІСТ

ВСТУП.....	4
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ.....	7
1.1. Поняття і структура міжособистісної взаємодії.....	7
1.2. Гендер як соціально-психологічна категорія: основні підходи та теорії.....	16
1.3. Гендерні особливості міжособистісної взаємодії у студентському середовищі.....	25
Висновки до розділу 1.....	35
РОЗДІЛ 2. ЕТАПИ ТА ПРОЦЕДУРА ПРОВЕДЕННЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ	37
2.1. Етапи та організація дослідження.....	37
2.2. Методичний інструментарій дослідження.....	39
Висновки до розділу 2.....	45
РОЗДІЛ 3. АНАЛІЗ ПСИХОЛОГІЧНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ ТА РЕЗУЛЬТАТІВ ДОСЛІДЖЕННЯ ГЕНДЕРНИХ ВІДМІННОСТЕЙ У МІЖОСОБИСТІСНІЙ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ.....	47
3.1. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження.....	47
3.2. Практичні рекомендації щодо оптимізації міжособистісної взаємодії студентів з урахуванням гендерних особливостей.....	71
Висновки до розділу 3.....	73
ВИСНОВКИ.....	77
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	82
ДОДАТКИ.....	88
Додаток А.....	88

ВСТУП

Стрімкі зміни у суспільному житті постійно впливають на те, як вибудовується взаємодія між людьми, особливо у студентському середовищі, де формуються перші професійні й соціальні орієнтири. У контексті вищої освіти помітно зростає значення гендерної чутливості, адже сучасні підходи до комунікації, співпраці та навчання дедалі частіше ґрунтуються на принципах рівності, взаємоповаги та усвідомлення індивідуальних відмінностей. Саме тому питання гендерної взаємодії студентів набуває особливої ваги, оскільки впливає не лише на якість міжособистісних контактів, але й на психологічний комфорт, академічну мотивацію та особистісний розвиток.

На практиці часто спостерігається, що студенти по-різному реалізують себе в груповій роботі, дискусіях, творчих чи професійних проєктах. Ці особливості нерідко пов'язані з тим, як уявлення про гендерні ролі вбудовані у повсякденне спілкування. Внаслідок цього в університетському середовищі можуть виникати як конструктивні форми взаємодії, засновані на взаємодоповнюваності, так і напруження, що проявляються у нерівномірному розподілі відповідальності, неформальних ієрархіях або нерівному доступі до самовираження. Систематичне осмислення цих процесів відкриває можливість краще зрозуміти, як студенти будують контакти між собою, які чинники формують стиль їхньої взаємодії та які наслідки це має для освітнього простору.

Актуальність дослідження обумовлюється інтенсивними соціокультурними перетвореннями, що впливають на модель міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі. У вищих навчальних закладах формується поле, де перетинаються традиційні гендерні установки та нові практики. Усвідомлення цих змін є важливим для коректного розуміння поведінкових патернів студентів і для забезпечення комфортного академічного простору.

Проблематика гендерних особливостей міжособистісної взаємодії перебуває в полі наукової уваги значної кількості дослідників. Зокрема, у працях М. Марценюк, Л. Руденко, Ю. Кукси, С. Ситнік, Л. Мамчур, Л. Ляховець,

Т. Коломієць, Е. Степанової, Г. Тихоновської, О. Шатілової, О. Зазимко та інших авторів вона аналізується з різних теоретичних і прикладних позицій, охоплюючи питання гендерної соціалізації, формування ціннісних орієнтацій, комунікативних стратегій, емпатійності, відповідальності та впливу соціокультурного контексту на характер взаємодії між представниками різних статей та гендеру.

Практична значущість питання зростає через зв'язок гендерних моделей із мотивацією, ролями в груповій діяльності, розподілом відповідальностей під час командних проєктів та можливостями самовираження. Наявність нерівних або стереотипних уявлень здатна спричиняти конфлікти, спотворювати оцінювання здібностей і знижувати ефективність колективної роботи. У результаті вивчення цих особливостей дозволяє виокремити чинники, що впливають на академічну адаптацію та професійне становлення студентів.

Теоретична й прикладна значущість теми також визначається розривом у сучасних емпіричних даних щодо контекстуальних проявів гендерної взаємодії в українських закладах вищої освіти. Помітна потреба у систематизації знань про те, як соціальні норми, культурні очікування та інституційні практики конструюють стиль комунікації студентів, залишається недостатньо задоволеною.

Об'єктом дослідження виступають міжособистісні взаємодії студентів у середовищі закладу вищої освіти.

Предметом дослідження є гендерні особливості, що проявляються у процесі взаємодії студентів.

Метою є окреслення специфіки гендерної взаємодії студентів у контексті освітнього простору вищого навчального закладу та розробити практичні рекомендації щодо оптимізації таких станів.

Для досягнення поставленої мети було поставлено такі завдання:

- Дослідити основні теоретичні підходи до аналізу гендеру та міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі.
- Провести емпіричне дослідження для виявлення реальних особливостей гендерної взаємодії серед студентів закладу вищої освіти.
- Проаналізувати результати емпіричного дослідження.

- Узагальнити отримані результати та розробити практичні рекомендації.

Методи дослідження включають опрацювання теоретичних джерел, узагальнення та інтерпретацію матеріалів, застосування психодіагностичних методик і виконання кореляційного аналізу.

Дослідження проводилося за допомогою психодіагностичних методик: Тест комунікативного контролю М. Шнайдера [66, с. 526], Статеврольовий опитувальник С. Бем [47, с. 354], Тест міжособистісних відносин Т. Лірі [57, с. 518], Опитувальник емпатійних тенденцій А. Мехрабіана і Н. Епштейна [60, с. 525], а також авторська методика, спрямована на поглиблене вивчення особливостей міжгендерної взаємодії студентів.

Вибірка та база емпіричного дослідження. Вибірка складається з 42 осіб. У дослідженні взяли участь 6 чоловіків та 36 жінок.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНИХ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНОЇ ВЗАЄМОДІЇ СТУДЕНТІВ

1.1. Поняття і структура міжособистісної взаємодії

Проблематика міжособистісної взаємодії займає центральне місце у сучасній психології, оскільки саме через взаємодію розкривається соціальна природа особистості та особливості її функціонування у різних групах. У межах освітнього середовища міжособистісні контакти виступають не лише засобом обміну інформацією, а й важливим чинником формування соціального досвіду, ціннісних орієнтацій та моделей поведінки. Внаслідок цього поняття міжособистісної взаємодії набуває особливої значущості для розуміння процесів, що відбуваються у студентському середовищі.

У наукових працях вітчизняних психологів міжособистісна взаємодія трактується як складний і багатовимірний процес, що виходить за межі простого обміну діями чи інформацією. Так, М. Марценюк [22, с. 4] визначає взаємодію як процес безпосередньої або опосередкованої дії суб'єктів один на одного, у межах якого виникає взаємна зумовленість і стійкий зв'язок між учасниками. Таке розуміння дозволяє розглядати взаємодію не як одноразовий акт, а як динамічний процес, у якому кожна дія одного суб'єкта стає умовою та стимулом для дій іншого. Важливим у позиції М. Марценюк є також наголос на опосередкованості взаємодії. Йдеться не лише про пряме спілкування, а й про вплив через соціальні норми, групові правила, спільну діяльність та символічні засоби комунікації. Це дозволяє розглядати міжособистісну взаємодію як процес, що реалізується на кількох рівнях — поведінковому, емоційному та когнітивному. Внаслідок цього структура взаємодії постає як система взаємопов'язаних компонентів, кожен з яких виконує власну функцію у формуванні міжособистісних відносин.

Л. Руденко [29, с. 13] міжособистісні стосунки розглядає як ключовий соціально-психологічний чинник становлення соціально активної особистості, її самоактуалізації та включення в систему суспільних зв'язків, де провідну роль відіграють спілкування, взаємодія і спільна діяльність. Авторка аналізує різні підходи до трактування міжособистісних стосунків, підкреслюючи їх емоційну, когнітивну й поведінкову природу, а також принципову відмінність від суспільних відносин за збереження їх тісного взаємозв'язку. Особливу увагу приділено ідеї опосередкованості стосунків діяльністю, мотивами та цінностями, що дозволяє пояснити конструктивний або деструктивний характер взаємодії між людьми. У результаті показано, що особистість формується й виявляється саме в просторі міжіндивідних зв'язків, де через систему ставлень, моральну регуляцію та соціальний досвід вибудовується її цілісна структура, а міжособистісні стосунки виступають не лише фоном, а й активним механізмом особистісного та соціального розвитку.

Ю. Кукса [19, с. 436] осмислює міжособистісну взаємодія як базову характеристику соціальних відносин, що визначає зміст, форму й ефективність спільної діяльності людей у різних соціальних контекстах. Автор зосереджується на психологічних особливостях взаємодії, розглядаючи її як систематичний обмін діями між суб'єктами, спрямований на отримання взаємної реакції та координацію спільних зусиль. Значну увагу приділено типології міжособистісних взаємодій, зокрема співробітництву й конкуренції, а також аналізу діадної взаємодії крізь призму вигод і втрат учасників. Показано, що ключовими психологічними компонентами взаємодії виступають спільна мета, мотивація та результат діяльності, тоді як деструктивні форми взаємодії, зокрема конфлікт, маніпуляція й агресія, суттєво ускладнюють міжособистісні відносини. У результаті підкреслюється, що міжособистісна взаємодія пронизує всі рівні соціального життя, впливаючи на формування емоційних зв'язків, узгодження дій і трансформацію цінностей учасників спільної діяльності.

Міжособистісна взаємодія може бути осмислена через два ключові виміри — змістовий і стильовий [35, с. 158]. Змістовий аспект відображає усвідомлення мети

та причин, заради яких відбувається взаємодія, тоді як стильовий стосується способів поведінки людини й характеру її контактів з оточенням. У межах стильового підходу розрізняють продуктивний і непродуктивний стилі взаємодії: перший пов'язаний з ефективністю спільної діяльності, досягненням позитивних результатів, формуванням довірливих відносин і розкриттям особистісного потенціалу учасників, тоді як другий гальмує особистісний розвиток і знижує результативність спільних зусиль.

За С. Ситнік [34, с. 96], процес становлення міжособистісної взаємодії проходить три основні етапи. Початковий етап пов'язаний із визначенням мети взаємодії та налагодженням первинного контакту між учасниками, що супроводжується сприйняттям зовнішніх і поведінкових характеристик партнерів. Важливу роль тут відіграє конгруентність, яка проявляється у відповідності рольових очікувань, наявності взаєморозуміння та формуванні зворотного зв'язку, що підтримує подальший розвиток взаємодії. Завершення цього етапу характеризується вибором узгоджених дій і переходом до спільної діяльності.

Другий етап передбачає безпосереднє розгортання сумісної діяльності, у межах якої поєднуються зусилля партнерів для розв'язання спільних завдань. У цей період активізується взаємовплив на мотиваційному, когнітивному та емоційно-вольовому рівнях, а також застосовуються механізми навіювання, переконання та конформності. Визначальними психологічними чинниками виступають характер психологічного клімату, мотиви взаємодії та інтенсивність взаємовпливів.

Третій етап досягається за умови формування взаєморозуміння між учасниками взаємодії, однак позитивний результат не є гарантованим, що зумовлює можливість припинення взаємодії, перегляду її мети або повторних спроб її досягнення. Функціонування всіх етапів забезпечується сукупністю компонентів міжособистісної взаємодії: мотиваційним, що відображає внутрішню готовність до взаємодії; емоційним, пов'язаним із переживанням симпатії чи антипатії, задоволеності або розчарування та здатністю до емпатії; когнітивним, який охоплює процеси сприйняття, мислення, пам'яті й уяви та забезпечує адекватне

розуміння партнера; а також вольовим, що проявляється у самоконтролі, наполегливості, зібраності й рішучості учасників взаємодії.

С. Ситнік [33, с. 72.] підкреслює, що повноцінне розгортання всіх етапів міжособистісної взаємодії забезпечується сукупністю її основних компонентів. До них належить мотиваційний компонент, який відображає внутрішню готовність і прагнення особистості до встановлення та підтримання взаємодії. Емоційний компонент пов'язаний із рівнем розвитку чуттєвої сфери та проявляється через широкий спектр емоційних переживань, зокрема симпатію або антипатію, задоволеність чи невдоволення партнером і результатами спільної діяльності; важливе місце в його структурі посідає здатність до емпатії. Когнітивний компонент охоплює процеси пізнання — увагу, сприйняття, пам'ять, мислення та уяву, які забезпечують розуміння індивідуально-психологічних особливостей іншої людини й досягнення взаєморозуміння на основі адекватного сприйняття та ідентифікації. Вольовий компонент проявляється у здатності учасників взаємодії до самоконтролю, зібраності, наполегливості та рішучості в процесі спільної діяльності.

У контексті розгляду міжособистісної взаємодії важливою є позиція Л. Мамчур, яка розглядає міжособистісну комунікацію як основу соціального існування людини та ключову умову взаєморозуміння між індивідами. Ми поділяємо підхід авторки щодо розмежування понять міжособистісного спілкування і міжособистісної комунікації, де комунікація постає як окремий акт взаємодії, а спілкування — як ширша система соціальних зв'язків, що включає обмін інформацією, діями та процесами взаємного сприйняття. Значущим є виокремлення у структурі спілкування комунікативного, інтерактивного та перцептивного компонентів, поєднання яких забезпечує цілісність міжособистісної взаємодії. Особливу увагу Л. Мамчур приділяє формам міжособистісної комунікації — монологу, діалогу та полілогу, наголошуючи на провідній ролі діалогічної взаємодії, що передбачає активну участь партнерів, зміну ролей мовця і слухача та безпосередній взаємовплив. Ми вважаємо, що такий підхід є методологічно важливим і для подальшого аналізу гендерних особливостей

міжособистісної взаємодії, оскільки комунікативні ролі, стиль мовлення та характер взаємодії можуть варіюватися залежно від соціально зумовлених гендерних відмінностей. [21, с. 6]

Продовжуючи лінію аналізу міжособистісної взаємодії, окреслену у працях Л. Мамчур [21, с. 6], доцільно звернутися до підходу В. Гаврюшенка [4, с. 37], у якому взаємодія розглядається як універсальний спосіб існування соціальних систем і на міжособистісному рівні реалізується через безпосередні контакти між суб'єктами. Узагальнення положень автора дозволяє трактувати міжособистісну взаємодію як процес взаємного впливу, що опосередковується спілкуванням і спільною діяльністю та охоплює мотиваційно-цільові, когнітивні, регулятивні й емоційні складники. У структурі взаємодії особливе значення надається комунікативним і перцептивним процесам, які забезпечують взаєморозуміння, корекцію поведінки та узгодження дій учасників. Взаємодія може розгортатися у різних формах — від кооперації до конкуренції й конфлікту, при цьому її ефективність залежить від індивідуально-психологічних характеристик суб'єктів та соціального контексту ситуації. Такий підхід дозволяє розглядати міжособистісну взаємодію як динамічну систему взаємовпливів, що поєднує пізнавальні, поведінкові та емоційні механізми і, у результаті, створює підґрунтя для аналізу соціально зумовлених, зокрема гендерних, відмінностей у способах побудови та регуляції міжособистісних відносин.

Ми погоджуємося з інтерпретацією поняття міжособистісної взаємодії, запропонованою С. Ситнік. С. Ситнік розглядає міжособистісну взаємодію як процес, який охоплює спільність комунікативного простору та взаємовплив суб'єктів сумісної діяльності у відповідних відносинах та спілкуванні. Процес розгортання взаємодії включає первинний контакт, міжособистісне спілкування, міжособистісні взаємовідносини та сумісну діяльність [36, с. 532].

У межах аналізу поняття міжособистісної взаємодії доцільно звернутися до підходу С. Ситнік [37, с. 156], яка детально окреслює її загальні ознаки та структурні характеристики. Ми спираємося на позицію авторки, відповідно до якої міжособистісна взаємодія постає як багатокомпонентне явище, що включає

предметність і ситуативність, суб'єктивні наміри учасників, безпосередні контакти між людьми, а також систему соціальних установок і атитюдів. Важливе місце у цьому процесі посідає вербальна й невербальна комунікація, через яку реалізується обмін смислами та регулюється хід спілкування.

Розширюючи перелік ознак міжособистісної взаємодії, С. Ситнік наголошує на її інструментальному характері, оскільки взаємодія визначається конкретними завданнями, а також на презентованості, що робить її доступною для зовнішнього спостереження. До значущих характеристик також віднесено сумісність учасників і спрямованість на кооперативну діяльність, що забезпечує узгодженість спільних дій. Такий підхід дозволяє розглядати міжособистісну взаємодію не лише як процес спілкування, а як форму організації спільної активності. [37, с. 156]

Окрему увагу авторка приділяє структурі міжособистісної взаємодії, виокремлюючи в ній практичний, гностичний, регулятивний, афективний, інформаційний, організаційний та перцептивний компоненти. Це підкреслює складність даного явища та його включеність у різні рівні психічної діяльності. Крім того, взаємодія може реалізовуватися у різних типах, зокрема через асиміляцію, пристосування, змагання, конфлікт або співробітництво, що відображає багатоманітність форм міжособистісних відносин.

Ми також враховуємо запропонований С. Ситнік поділ ознак міжособистісної взаємодії за компонентами психічної діяльності. До мотиваційного компоненту віднесено вплив на мотиви та цілі, ціннісний обмін між суб'єктами, а також атитюди. Когнітивно-регуляційний компонент охоплює процеси обміну інформацією, прийняття рішень, контролю дій, взаєморозуміння, взаємовпливу та взаємодопомоги. Така класифікація дозволяє більш цілісно розкрити внутрішні механізми міжособистісної взаємодії та її роль у формуванні соціальних зв'язків. [37, с. 156]

При розгляді міжособистісної взаємодії як багатокomпонентного процесу особливого значення набувають психологічні чинники, що забезпечують стабільність і ефективність взаємозв'язків між учасниками спілкування. Одним із таких чинників є міжособистісна довіра, яка розглядається як внутрішній регулятор

взаємодії та умова зниження невизначеності у міжособистісних відносинах. Аналіз наукових положень, викладених Н. Губою [6, с. 33], дозволяє трактувати міжособистісну довіру як динамічну характеристику взаємин, що формується на основі поєднання когнітивних, емоційних і поведінкових складників та впливає на вибір стратегій взаємодії. Довіра забезпечує відчуття психологічної безпеки, сприяє відкритості й готовності до співпраці, а також посилюється в умовах позитивного спільного досвіду та взаємної надійності партнерів по взаємодії. Ускладнення та емоційна насиченість міжособистісної взаємодії поглиблюють довірчі відносини, що, у результаті, підвищує рівень узгодженості дій та ефективність комунікації. Такий підхід дозволяє розглядати міжособистісну довіру як важливий психологічний механізм регуляції взаємодії, який пов'язаний із соціально та гендерно зумовленими особливостями міжособистісних відносин.

У структурі психологічних чинників, що забезпечують ефективність міжособистісної взаємодії, суттєву роль відіграє соціальний інтелект як умова адекватного розуміння соціального контексту, що забезпечує орієнтацію особистості у складних соціальних ситуаціях. Узагальнення теоретичних положень, представлених у роботі Л. Ляховець [20, с. 7], дозволяє розглядати соціальний інтелект як інтегральне утворення, що поєднує когнітивні, емоційні та комунікативно-організаційні складові й забезпечує розуміння поведінки інших, інтерпретацію соціального контексту та прогнозування розвитку міжособистісних стосунків. Соціальний інтелект формується у процесі спілкування та соціальної взаємодії, виступаючи когнітивною основою комунікативної компетентності та ефективної соціальної адаптації. Важливим є те, що дана здатність пов'язана не лише з обробкою соціальної інформації, а й із саморегуляцією, емпатією та вибором адекватних стратегій поведінки у міжособистісній взаємодії. Ми вважаємо, що такий підхід створює теоретичне підґрунтя для подальшого аналізу варіативності міжособистісної взаємодії, зокрема з урахуванням соціально зумовлених, у тому числі гендерних, відмінностей у способах сприйняття, інтерпретації та регуляції соціальних контактів.

Розглядаючи міжособистісну взаємодію як самостійний об'єкт психологічного аналізу, доцільно звернутися до підходу Т. Коломієць[16, с. 197], у якому цей феномен постає предметом наукового дослідження на перетині соціальної, вікової та педагогічної психології. Понятійно-категоріальний аналіз дозволяє трактувати міжособистісну взаємодію як багаторівневий процес взаємного впливу суб'єктів, що реалізується через спілкування, спільну діяльність і систему міжособистісних відносин. Такий підхід підкреслює системний характер взаємодії, яка охоплює мотиваційні, когнітивні, емоційні та регулятивні компоненти і не зводиться лише до обміну інформацією чи окремих поведінкових актів. Міжособистісна взаємодія постає динамічним утворенням, зумовленим індивідуально-психологічними особливостями учасників та соціальними умовами її розгортання, що визначає різноманітність форм і результатів міжособистісних контактів. У результаті цього вона розглядається як процес поєднання суб'єктивних смислів, соціальних ролей і механізмів взаєморозуміння, що створює підґрунтя для подальшого аналізу соціально зумовлених, зокрема гендерних, відмінностей у побудові міжособистісних відносин.

Міжособистісна взаємодія у працях Л. Онуфрієвої та О. Чайковської [25, с. 128] постає як складне соціально-психологічне явище, що формується у процесі включення особистості в систему соціальних відносин і реалізується через спілкування, спільну діяльність та міжособистісні взаємини. Узагальнення викладених положень дозволяє розглядати міжособистісну взаємодію не лише як безпосередній контакт між людьми, а як систему психологічних процесів, станів і властивостей, які виявляються у поведінці, комунікації та соціальній активності індивіда. Взаємодія охоплює різні рівні соціального функціонування — від міжособистісного до групового, — і зумовлюється поєднанням індивідуально-психологічних характеристик, соціальних ролей, норм і умов соціального середовища. Такий підхід підкреслює динамічний характер міжособистісної взаємодії, її залежність від контексту та складу учасників, а також варіативність форм і результатів взаєморозуміння. У результаті цього міжособистісна взаємодія розглядається як багатовимірний процес, що створює підґрунтя для аналізу

індивідуальних відмінностей у спілкуванні та соціальній поведінці, зокрема з урахуванням соціально зумовлених особливостей.

Міжособистісна взаємодія не завжди має характер гармонійного обміну та взаєморозуміння, оскільки відмінності у цінностях, інтересах і позиціях учасників часто створюють напруження у процесі спілкування. За таких умов взаємодія може набувати конфліктного характеру, змінюючи спосіб комунікації та посилюючи емоційну складову взаємин. Це дозволяє розглядати конфлікт не як випадкове порушення міжособистісних відносин, а як закономірний прояв взаємодії, що потребує окремого осмислення.

У роботі Н. Завацької та ін. [38, с. 180] міжособистісна взаємодія розглядається через аналіз конфліктних ситуацій як особливо напруженої, але закономірної форми соціальних відносин. Увага авторів зосереджується на тому, що конфлікт у міжособистісній взаємодії не зводиться до простого зіткнення позицій, а охоплює складну систему когнітивних, емоційних і поведінкових процесів. Значуще місце у цьому контексті відводиться саморегуляції, яка визначає здатність молоді усвідомлювати власні переживання, контролювати поведінку та коригувати комунікативні дії у складних ситуаціях спілкування. Конфліктна міжособистісна взаємодія постає як специфічна форма комунікації, у якій порушується діалогічність, посилюється емоційна напруженість і зростає роль суб'єктивних інтерпретацій намірів партнера. У результаті цього конфлікт може одночасно ускладнювати взаєморозуміння і виступати чинником особистісного розвитку за умови сформованої психологічної та комунікативної саморегуляції, що має важливе значення для аналізу міжособистісної взаємодії.

У міжособистісній взаємодії студентської молоді конфлікт постає як закономірний наслідок інтенсивного спілкування, різноманіття позицій, очікувань і ролей. У навчальному середовищі він часто виникає на ґрунті розбіжностей у цінностях, інтерпретаціях вимог, способах досягнення цілей або через емоційне напруження, що накопичується в процесі спільної діяльності. Конфлікт у такому контексті не обмежується лише відкритим протистоянням, а може тривалий час існувати у прихованій формі, проявляючись через напруженість у стосунках,

зниження довіри та ускладнення комунікації. Саме на це звертають увагу В. Галаган та ін. [28, с. 423], підкреслюючи, що конфліктна ситуація в освітньому просторі формується задовго до інциденту й пов'язана з особливостями сприйняття та оцінки дій іншого

1.2. Гендер як соціально-психологічна категорія: основні підходи та теорії

Поняття «гендер» у сучасному соціально-психологічному знанні перебуває на етапі активного становлення та наповнення змістом, що зумовлено розширенням міждисциплінарних досліджень у галузі соціальних і гуманітарних наук. У працях Е. Степанової [39, с. 2] гендер розглядається як категорія, що виникла у відповідь на потребу відмежування біологічної статі від соціально зумовлених форм поведінки та соціальних ролей. На відміну від понять «стать» і «рід», гендер акцентує увагу не на фізіологічних відмінностях, а на тих соціальних характеристиках, які формуються в процесі виховання, соціалізації та культурного впливу.

У роботі Е. Степанової [39, с. 2] простежується також підхід до гендеру як складного соціального конструкта, що охоплює ролі, норми, цінності та моделі взаємодії між статями. Гендер у такому розумінні виступає моделлю соціальних відносин, яка визначає не лише міжособистісне спілкування та взаємодію, а й позицію чоловіків і жінок у ключових соціальних інститутах — економіці, політиці, освіті, культурі. Внаслідок цього гендерні відмінності розглядаються не як природна даність, а як результат дії соціальних, політичних і культурних чинників. Ці чинники відображають не біологічну стать, а соціально зумовлені ролі, норми та моделі поведінки, сформовані в процесі соціалізації. Гендер у такому підході трактується як соціальна стать, яка визначається культурними очікуваннями, системою цінностей і суспільними уявленнями про маскуліність і фемінність, що змінюються залежно від історичного та соціального контексту. Важливим є розмежування понять «стать» і «гендер», де перше пов'язується з біологічними характеристиками, а друге — із соціально сконструйованими формами поведінки

та самосприйняття особистості. Гендер постає багатовимірним конструктом, який водночас може розглядатися як соціально-рольова характеристика, як механізм організації соціальних відносин і як чинник, що впливає на взаємодію між людьми. Це дозволяє розуміти гендер не як фіксовану ознаку, а як динамічний процес, що відтворюється у спілкуванні, діяльності та міжособистісній взаємодії.

У працях Г. Тихоновської [41, с. 231] гендер визначається як соціолінгвістична категорія, що відрізняється від біологічної статі та формується у процесі соціальної, культурної й мовної практики. Гендер у цьому розумінні є «соціальною статтю», тобто сукупністю соціально закріплених ролей і моделей поведінки, які людина засвоює й відтворює у спілкуванні. Принциповим є лінгвістичний вимір проблеми, оскільки саме аналіз мови й мовлення дозволяє простежити, як у різних культурах фіксуються уявлення про маскуліність і фемініність, які мовні та стильові особливості приписуються чоловікам і жінкам, а також як гендерна належність впливає на комунікативну поведінку та засвоєння мовних норм. Гендер при цьому розглядається не як суто лінгвістична категорія, а як міждисциплінарний конструкт, для вивчення якого мова виступає основним інструментом пізнання, а гендерно орієнтовані мовознавчі дослідження, у свою чергу, поглиблюють розуміння комунікаційних патернів.

М. Грабійчук та О. Лазебна [6, с. 369] також зазначили невід’ємний вплив лінгвокультурного середовища на поняття «гендер», розкривши його як міждисциплінарну категорію. Центральною є ідея, що гендер маніфестується в мові як змінна інтенсивності: в одних комунікативних ситуаціях він чітко помітний, в інших — майже зникає. У цьому контексті важливою є «гендерна лінгвістика», яка поєднує соціолінгвістичні та когнітивні підходи й аналізує, як мовна поведінка відтворює гендерні стереотипи та комунікативну асиметрію. Окреслено основні напрями лінгвістичної гендерології (соціолінгвістичні, психолінгвістичні, кроскультурні, феміністичні та ін.), а також показано, що матеріал прислів’їв і приказок дає змогу простежити стійкі образи «типового чоловіка» і «типової жінки» в німецькомовній лінгвокультурі. Особливу увагу приділено соціолінгвістичному виміру гендеру, який розглядається як важливий чинник

формування уявлень про чоловічість і жіночість у мовній свідомості носіїв мови. Автори підкреслюють, що гендерні смисли закріплюються не лише на рівні індивідуального мовлення, а й через усталені мовні патерни, що функціонують у культурі та відтворюють нормативні моделі поведінки. Аналіз емпіричних матеріалів німецькомовного середовища дозволяє простежити, як соціолінгвальний контекст впливає на формування гендерно типових характеристик, пов'язаних із ролями, цінностями та очікуваннями щодо представників різних статей. Мовні узагальнення, що циркулюють у культурному просторі, фіксують асиметричні оцінки, ієрархію соціальних ролей та стереотипізовані уявлення, які з часом набувають статусу «очевидних». Це дозволяє розглядати мову як інструмент відтворення гендерних норм і водночас як джерело для їх наукового аналізу у межах гендерної лінгвістики.

Т. Марценюк [23, с. 17] розглядає гендер як об'єкт критичного осмислення традиційного статево-рольового підходу, який зводить відмінності між жінками й чоловіками до фіксованих і нібито «природних» соціальних ролей. Авторка підкреслює, що подібне трактування ґрунтується на біологічному детермінізмі та ігнорує соціокультурні механізми формування гендерних відмінностей. Гендер у такому контексті розглядається як соціально сконструйований комплекс норм, очікувань і уявлень, що засвоюються у процесі соціалізації та відтворюються в повсякденних практиках і міжособистісній взаємодії. Особливу увагу приділено критиці гендерної поляризації, яка протиставляє маскуліність і фемінність як взаємовиключні категорії, а також аналізу ієрархічності гендерних відносин, у межах яких відмінності між статями часто трансформуються в нерівний доступ до ресурсів, статусу та можливостей. Такий підхід дозволяє розглядати гендер не як набір заданих ролей, а як динамічний соціальний механізм, що впливає на структуру соціальних зв'язків.

Робота О. Довганика [8, с. 283] є ґрунтовною теоретико-аналітичною розвідкою, присвяченою концептуалізації соціокультурного феномену ідентичності в наукових підходах ХХ–ХХІ століття, у межах якої ідентичність осмислюється як багаторівневий, динамічний і міждисциплінарний конструкт. Автор системно

поєднує психологічні, соціологічні, філософські та культурологічні теорії, демонструючи, що ідентичність формується на перетині індивідуального досвіду та соціокультурних структур, а її зміст визначається взаємодією норм, цінностей, символів, ритуалів і комунікації. Значну увагу приділено ідеї соціальної зумовленості ідентичності, її залежності від процесів соціалізації, міжгрупової взаємодії та символічного визнання, а також напрузі між індивідуальним і колективним вимірами, що нерідко стає джерелом внутрішніх і соціальних конфліктів. Окремо акцентується роль комунікації та мови як ключових механізмів конструювання і легітимації ідентичності, що є принципово важливим для подальшого аналізу гендеру як соціально-психологічної категорії. У результаті ідентичність постає не як задана сутність, а як процес, відкритий до трансформацій, критичного переосмислення та впливу історичних, культурних і соціальних умов, що робить роботу релевантною для аналізу сучасних соціальних явищ, зокрема в умовах суспільних криз і війни.

Ю. Польська, М. Голубєва та Н. Приходькіна [26, с. 167] розкривають поняття «гендер» як ключову соціально-психологічну категорію, що дозволяє відмежувати біологічну стать (sex) від соціально сконструйованої «соціостаті» (gender) та уникнути редукції соціальних відмінностей до природних чинників. Авторки послідовно аналізують основні наукові підходи до розуміння гендеру — від біодетерміністських і структурно-функціоналістських концепцій до кроскультурних і соціально-конструктивістських інтерпретацій, у межах яких гендерні ролі формуються під впливом культури, соціалізації та міжособистісної взаємодії. Наголошується, що гендерні ролі не є універсальними й незмінними, а залежать від історичного та соціокультурного контексту. Окрему увагу приділено поняттю гендерної ідентичності як результату інтеріоризації соціальних норм, а також концепції «гендерного дисплею», що описує нормативні моделі поведінки чоловіків і жінок у соціальній взаємодії. У результаті гендер постає як динамічний процес засвоєння та відтворення соціальних ролей і цінностей.

У статті Т. Краснопольської [18, с. 256] поняття «гендер» розглядається в руслі соціально-конструктивістського підходу, що є концептуально близьким до

позиції Ю. Польської, М. Голубевої та Н. Приходькіної. Авторка послідовно відмежовує біологічну стать від соціокультурної статі, наголошуючи, що гендер формується в процесі соціалізації, закріплюється через норми, ролі та культурні очікування і не може пояснюватися виключно природними чинниками. Подібно до згаданих дослідниць, гендер трактується як динамічний соціальний конструкт, що змінюється залежно від історичного та культурного контексту й проявляється у варіативності соціальних ролей, ідентичностей і моделей поведінки. У роботі підкреслюється значення розмежування понять *sex/gender* як методологічної основи сучасних гендерних студій та простежується еволюція підходів — від феміністської критики біологічного детермінізму до ширших міждисциплінарних теорій соціального конструювання. Це дозволяє розглядати гендер як аналітичний інструмент для дослідження соціальних відмінностей, а не як фіксовану характеристику особистості. Важливим є наголос на тому, що відмінність цих термінів була введена Р. Столлером [40, с. 383] і Дж. Моні [61, с. 311], а одним із базових визначень лишається підхід Е. Оуклі [62, с. 224], де стать пов'язується з біологією, а гендер — із культурною класифікацією «маскулінного/фемінінного» та варіативністю соціальних ролей.

У подальшій роботі ми спираємося на підходи Р. Столлера, Дж. Моні та Е. Оуклі, а також поділяємо позицію Ю. Польської, М. Голубевої та Н. Приходькіної щодо трактування гендеру як соціально сконструйованої категорії, відмінної від біологічної статі. Зазначені автори послідовно доводять, що гендер формується в процесі соціалізації, закріплюється через норми, ролі та культурні очікування і відтворюється у повсякденних практиках та комунікації. Саме з цієї теоретичної перспективи надалі розглядатиметься поняття гендеру, що забезпечує цілісність методологічних засад роботи та дозволяє аналізувати гендерні явища як динамічний соціальний процес, а не як фіксовану або природно зумовлену характеристику.

У гуманітарних дослідженнях важливе місце посідає аналіз візуальної культури як середовища формування уявлень про фемінність і маскулінність. С. Котова-Олійник [17, с. 27] наголошує, що активний розвиток електронних і медіа

технологій суттєво посилив роль візуальних образів, які функціонують як «видимі тексти» та легко сприймаються широкою аудиторією. У цьому контексті репрезентація розуміється як спосіб представлення соціальних смислів через образи, а гендер постає як культурна метафора й результат соціального конструювання. Візуальні моделі, поширені в рекламі, масмедіа та популярній культурі, не лише відображають наявні норми, а й активно їх формують, задаючи уявлення про прийнятні ролі, зовнішність і поведінкові сценарії. Авторка підкреслює, що такі образи мають нормативний характер і здатні закріплювати стереотипи або, навпаки, створювати простір для їх перегляду. У результаті аналіз візуальних кодів розкриває механізми відтворення гендерних смислів у сучасному культурному просторі.

У статті О. Саєнка [32, с. 7] поняття «гендер» подано як конституційно-правову категорію, що виходить за межі суто біологічної статі й описує соціальний статус особи, який визначає її можливості в освіті, професійній діяльності, доступі до влади та сімейних відносинах. Зміст терміна, за автором, задається контекстом, тому гендер розуміється як складна соціокультурна модель, підтримувана соціальними інститутами через соціалізацію, правові й етичні норми, традиції та звичаї. Відмежування «статі» від «гендеру» дозволяє пояснити, як уявлення про маскулінність і фемінність перетворюються на очікувані ролі та стандарти поведінки. У правовому вимірі гендер може розглядатися як особисте право на соціо-гендерну ідентичність, що може збігатися або не збігатися зі статтю при народженні та визначати самосприйняття людини. Окремо підкреслюється методологічна важливість розрізнення гендерних теорій і статево-гендерних ознак, а також розмежування гендерної та феміністичної оптики. Це дозволяє інтерпретувати гендер не як фіксований атрибут, а як результат взаємодії права, культури та самоідентифікації, що має безпосереднє значення для забезпечення рівності й недискримінації.

За В. Патріарх [26, с. 7] гендер указує не лише на анатомічну відмінність між чоловіками та жінками, а й на соціально зумовлені розбіжності, що закріплюються у стереотипах та очікуваннях щодо поведінки. Широкий підхід, зафіксований у

лексикографічних джерелах, описує гендер як соціокультурну, символічну конструкцію статі, змодельовану суспільством і підтримувану соціальними інститутами через систему цінностей, норм і характеристик чоловічої та жіночої поведінки, стилю життя і способу мислення. У цьому контексті «гендерна роль» постає як зовнішній прояв моделей поведінки, що дає змогу соціуму розпізнавати належність до чоловічої чи жіночої статі. Авторка наголошує на міждисциплінарності поняття та його контекстній залежності: у різних дискурсах гендер може актуалізуватися по-різному, а мова й мовлення відтворюють і конструюють відповідні смисли в конкретних комунікативних ситуаціях.

С. Іванченко [14, с. 157] розглядає гендер як складний соціокультурний конструкт, що не зводиться до біологічної статі та формується в процесі соціалізації, інтеріоризації норм і культурних зразків. Принципове розмежування понять «стать» і «гендер» дозволяє трактувати перше як анатомо-фізіологічну характеристику, тоді як друге постає системою соціально закріплених ролей, очікувань і символічних значень. Маскулінність і фемінність у цьому підході осмислюються як змінні категорії, залежні від історичного й культурного контексту, що корелює з ідеями С. Бем [47, с. 354] про незалежність гендерних характеристик від біологічної статі. Гендерна ідентичність трактується як динамічний процес, що перегукується з концепцією Дж. Спенс [67, с. 624], де акцент зроблено на багатовимірності самовизначення особистості. Відмова від жорсткої бінарності також узгоджується з підходами А. Кінсі [43, с. 804] та Ф. Кляйна [15, с. 236], які підкреслювали континуальність людської сексуальності та соціальних проявів статі. У результаті гендер постає відкритою аналітичною категорією, що дозволяє пояснити варіативність соціальних ролей і статусів у сучасному суспільстві.

Концептуальні положення О. Рудінської, І. Дружкової та А. Васькової [30, с. 52] вибудовуються навколо розуміння гендеру як динамічної соціально-психологічної категорії, що формується на перетині індивідуального досвіду, культурних норм і суспільних очікувань. Гендерна рівність трактується не як формально закріплений стан, а як процес психологічної трансформації особистості й колективної свідомості, у якому ключову роль відіграють механізми гендерної

соціалізації. Авторки послідовно інтегрують біопсихологічний, соціокогнітивний та культурно-історичний підходи, наголошуючи, що жоден із них окремо не здатний пояснити складність гендерних уявлень. Особливу увагу приділено соціальному навчанню, символічному опосередкуванню та ролі медіа й освіти як агентів закріплення або перегляду стереотипних моделей поведінки, що дозволяє розглядати гендер як змінну, а не фіксовану характеристику.

Аналіз матеріалу демонструє, що в умовах глибоких соціальних зрушень відбувається поступова трансформація гендерних понять, яка не завжди має лінійний характер. Зміна ролей і очікувань супроводжується як розширенням можливих моделей жіночності й маскулінності, так і загостренням психологічних бар'єрів, зокрема несвідомих упереджень, феномена «скляної стелі» та гендерної втоми. Війна в тексті постає не як окрема тема, а як потужний соціальний каталізатор, що підсилює напруження між традиційними нормативами та новими формами гендерної поведінки. Це проявляється у переосмисленні емоційної вразливості, відповідальності та лідерства, які поступово втрачають жорстку статеву прив'язку.

Подібна логіка аналізу узгоджується з працями С. Бем [48, с. 598], А. Бандури [49, с. 676] та сучасних авторів гендерної соціалізації, однак у поданому джерелі акцент зміщено на психологічні наслідки соціальної нестабільності. Це дозволяє побачити, що трансформація гендерних уявлень відбувається через повсякденні практики, переживання колективної травматизації та зміну суспільних наративів. Унаслідок цього гендер постає індикатором глибших змін свідомості та психологічної адаптації в умовах тривалої соціальної напруги та невизначеності сьогодення України.

М. Балігар [44, с. 617] розглядає гендерну проблематику крізь призму класичних соціологічних теорій, що дозволяє вибудувати цілісне уявлення про багатовимірність цього поняття та суперечливість його інтерпретацій. Автор виходить із позиції, що гендер не може бути зведений до біологічних відмінностей, оскільки формується в межах соціальних структур, культурних норм і повсякденних практик, які історично змінюються. Саме тому аналіз гендеру

потребує залучення різних теоретичних перспектив — від макросоціологічних до мікросоціологічних. Автор систематизує чотири ключові підходи до теорії гендеру, не пропонуючи власної нової теорії, але цінність роботи полягає у чіткому порівняльному аналізі класичних соціологічних рамок і їх наслідків для розуміння гендерної нерівності. М. Балігар послідовно показує, що кожна з теорій акцентує увагу на окремих аспектах гендерної реальності: стабілізаційній функції ролей, механізмах соціальної нерівності, символічному відтворенні ідентичностей або критичному переосмисленні влади та підпорядкування. Такий підхід дозволяє не лише окреслити межі кожної теоретичної моделі, але й продемонструвати, як вони доповнюють одна одну у поясненні складної природи гендерних відносин. У результаті гендер постає як динамічний соціальний конструкт, що одночасно відтворюється, підтримується й трансформується під впливом економічних, культурних і символічних чинників.

- Функціоналістський підхід подається як історично зумовлена модель, у якій гендерні ролі виникли з поділу праці та виконували стабілізуючу функцію для суспільства. Автор звертається до ідей Т. Парсонса [63, с. 422], наголошуючи на інструментальних і експресивних ролях у сім'ї, але водночас підкреслює обмеженість цього підходу через його схильність легітимувати традиційну нерівність.
- Конфліктний підхід, представлений через концепції Ф. Енгельса [10, с. 180], інтерпретує гендер як форму соціальної нерівності, пов'язану з приватною власністю та капіталізмом. Цікавим є акцент автора на неоплачуваній домашній праці жінок як механізмі прихованої експлуатації.
- Символічний інтеракціонізм розглядається як мікросоціологічна перспектива, де гендер не «існує», а постійно відтворюється у взаємодії. Автор спирається на драматургічний підхід І. Гофмана [55, с. 162], підкреслюючи ідею «виконання» гендеру в повсякденному житті.
- Феміністичний підхід подається як критичний синтез попередніх теорій, із особливим акцентом на ідеях С. де Бовуар [46, с. 786], яка показує, що

гендерна підпорядкованість відтворюється не лише економічно, а й через культуру, релігію та науку.

1.3. Гендерні особливості міжособистісної взаємодії у студентському середовищі

Для пояснення гендерних особливостей міжособистісної взаємодії студентів доцільно врахувати освітній контекст, у якому закріплюються й переглядаються соціальні ролі. У роботі Л. Наливайко [24, с. 348] гендерний підхід постає як такий, що підсилює демократизм освітнього процесу, працює на принципі гендерної рівності та стає частиною педагогічного інноваційного середовища. Виокремлюються ключові напрями студій: уточнення засад гендерної теорії в освіті; аналіз становлення гендерної освіти в Україні та зіставлення із зарубіжним досвідом; вивчення гендерних відносин у навчанні, трансформації гендерних стереотипів і подолання упереджень; реалізація гендерного підходу на різних рівнях освіти; дослідження гендерної соціалізації й гендерного виховання в горизонті майбутньої професійної діяльності. Показано також, що традиційне «статеве виховання» зосереджувалося переважно на біологічних аспектах і рольовій диференціації, тоді як гендерна перспектива зміщує акцент на соціокультурні механізми формування поведінки та взаємин. У результаті взаємодія в академічній групі може інтерпретуватися через те, як стереотипи впливають на комунікацію, співпрацю та розподіл ініціативи.

Л. Доценко [9, с. 495] зосереджує увагу на емпіричному уточненні психологічних механізмів, що пов'язують емпатію з просоціальною поведінкою студентів. Зазначено, що емпатія не є однорідною характеристикою, а функціонує через різні компоненти, які по-різному впливають на готовність до допомоги та взаємодії. Зокрема, перспективне прийняття й емпатійна турбота виявляються стабільними предикторами альтруїстичної та волонтерської активності, тоді як високий рівень особистісного дистресу може мати стримувальний ефект і супроводжуватися униканням міжособистісних контактів. Важливим відкриттям є

виявлені гендерні відмінності: студентки частіше демонструють емоційно забарвлені форми підтримки, тоді як студенти схильні до інструментальної та соціально схвалюваної допомоги, що узгоджується з положеннями теорії соціальних ролей. Авторка також доводить, що систематична участь у волонтерських практиках не лише є наслідком емпатійності, а й сама виступає чинником її розвитку, посилюючи групову згуртованість і психологічний комфорт у студентському середовищі. Це дозволяє розглядати емпатію як динамічний ресурс міжособистісної взаємодії, а не як фіксовану особистісну рису. Теоретичне обґрунтування вибудовується з опорою на кілька ключових зарубіжних підходів до розуміння емпатії та просоціальної поведінки, які взаємно доповнюють одне одного.

По-перше, центральним є багатовимірний підхід до емпатії М. Девіса [52, с. 272], у межах якого емпатія розглядається як структура з когнітивних і афективних компонентів (перспективне прийняття, емпатійна турбота, особистісний дистрес). Саме ця модель використовується авторкою для диференційованого аналізу впливу окремих складників емпатії на різні форми просоціальної поведінки студентів.

По-друге, диференційований підхід Н. Айзенберг і П. Міллер [53, с. 91] до емпатії, у межах якого емпатія розглядається не як єдина риса, а як комплекс емоційних реакцій, що по-різному пов'язані з просоціальною та суміжною поведінкою. Автори принципово розмежовують емпатійне співпереживання, орієнтоване на стан іншого, та особистісний дистрес, зосереджений на власному дискомфорті. Показано, що саме співпереживання має стабільний позитивний зв'язок із допомогою, кооперацією та альтруїзмом, тоді як дистрес часто асоціюється з униканням соціальної взаємодії або імпульсивними реакціями. Такий підхід дозволяє пояснити, чому наявність емоційної чутливості сама по собі не гарантує конструктивної міжособистісної поведінки. У контексті гендерних особливостей міжособистісної взаємодії студентів це має ключове значення, оскільки відмінності проявляються не стільки в рівні емпатії загалом, скільки в домінуванні її функціональних форм. Це дозволяє інтерпретувати комунікацію в

академічній групі через баланс між співпереживанням і емоційною саморегуляцією, що безпосередньо впливає на якість взаємодії, згуртованість і готовність до взаємної підтримки..

По-третє, гендерні відмінності інтерпретуються не через рольові очікування як такі, а через різну конфігурацію емпатійних компонентів. Показано, що у студенток більш вираженими є емпатійна турбота та емоційна чутливість, які безпосередньо пов'язані з альтруїстичною допомогою, тоді як у студентів частіше активізуються поведінкові форми підтримки, що не завжди супроводжуються високою афективною залученістю. Саме це відповідає логіці гіпотези “емпатія—альтруїзм” Д. Батсона [45, с. 329], де мотивація допомоги визначається рівнем емпатійної турботи, а не соціальною роллю.

Розгляд емпатії та просоціальної поведінки у студентському середовищі логічно доповнюється аналізом того, які ціннісні орієнтації підтримують різні стилі взаємодії та самопрезентації. У підході М. Барчій, О. Воронової та В. Пензелика [1, с. 15] гендерні ідеали трактуються як ідеалізовані уявлення про призначення й поведінку чоловіків і жінок, що задають рамки для прийняття гендерних цінностей і формування гендерної ідентичності в ранній юності. Наголошується, що цей вік є сенситивним до соціальних перетворень: у системі «Я-концепції» [56, с. 689] відбувається переосмислення ролей і вибір стратегії поведінки, що безпосередньо позначається на комунікації, кооперації та пріоритетах у групі. На емпіричному матеріалі студентської вибірки за методикою «Маскулінність—Фемінність» С. Бем [47, с. 354] зафіксовано поєднання традиційних і модернізованих проявів: у частини дівчат простежуються маскулінні якості (рішучість, незалежність, схильність до ризику), тоді як у частини юнаків виявляються фемінні риси (орієнтація на виховання, турботливі практики). Внаслідок цього показано, що маскулінна спрямованість частіше корелює з цінностями самодостатності, справи та професійної самореалізації, а фемінна — з альтруїзмом, орієнтацією на спілкування й сімейні смисли, що задає різні психологічні акценти міжособистісної взаємодії.

Логічним продовженням розгляду цінностей та емпатійних механізмів взаємодії є аналіз відповідальності як якості, що регулює та структурує поведінку

студента в межах етичних норм і групових очікувань. У підході О. Зозулі та С. Маковеевої [12, с. 40] відповідальність тлумачиться як прийняття себе автором вчинку і готовність відповідати за наслідки, а в професійній підготовці майбутнього фахового спеціаліста вона набуває статусу системоутворювального компонента компетентності. Підкреслюється відмінність між зовнішньою дисциплінарною відповідальністю та внутрішньою, індивідуально-особистісною, що пов'язана з автономністю, рефлексивністю та здатністю передбачати результати впливу на іншу людину. У студентському віці, коли вибудовується життєва стратегія і фахова ідентичність, морально-етична відповідальність розкривається через усвідомлене прийняття вимог діяльності, внутрішню мотивацію, саморегуляцію та здатність прогнозувати наслідки власних дій, що узгоджується з підходом М. Савчина [31, с. 410], у якому відповідальна поведінка розглядається як результат інтеграції особистісної зрілості, ціннісних орієнтацій і вольової регуляції. Показано, що існують гендерні відмінності: у дівчат частіше фіксується вищий рівень морально-етичної відповідальності, тоді як у юнаків помітнішою є рефлексія щодо моральних ситуацій; водночас тривожність, залежність від групи й самооцінка виявляються психологічними чинниками, що по-різному підсилюють або послаблюють відповідальну поведінку.

Розкриття гендерних особливостей міжособистісної взаємодії у студентському середовищі доцільно здійснювати через поняття гендерної культури, яке у роботі О. Васильченко [2, с. 50] осмислюється в руслі теорії соціального конструювання гендеру. Гендерна культура студентів постає як цілісна система цінностей, знань і норм поведінки, заснованих на ідеї гендерної рівності та поваги до унікальної гендерної ідентичності кожної людини. Такий підхід дозволяє інтерпретувати міжособистісну взаємодію не лише як обмін діями чи висловлюваннями, а як простір реалізації гендерно доцільної поведінки, що передбачає уникнення упереджень, стереотипізації та дискримінаційних практик. Засвоєння гендерних цінностей і знань у процесі професійної підготовки формує готовність до діалогічності, співпраці й паритетності у міжстатевих відносинах, а також сприяє розвитку гендерної чутливості як здатності помічати прояви

нерівності та коригувати власну поведінку. Особливого значення набуває виокремлення когнітивного, діяльнісного та рефлексивного компонентів гендерної культури, адже саме їх взаємодія забезпечує усвідомлене ставлення до себе й інших у комунікації. У результаті гендерна взаємодія студентів постає як процес, що поєднує самопізнання, соціальну відповідальність і орієнтацію на співробітництво незалежно від статі.

Аналізуючи поняття гендерної культури як основи поваги й партнерства, доречно уточнити, як гендер проявляється на рівні щоденної комунікації в аудиторії. У статті Н. Рашіді та С. Надері [64, с. 30] гендер осмислено через патерни взаємодії в класі: на матеріалі 24 занять з вивчення англійської мови автори закодували мовленнєві обміни за моделлю дискурсивних актів А. Цуї [69, с. 298] та зіставили розмову викладача зі студентами і розмову студентів з викладачем у групах різного гендерного складу. Показано, що викладачки частіше підтримують взаємодію через референтні запитання, компліменти та позитивні оцінки, водночас рідше вдаються до директив і попереджень; це створює більш терплячий і підтримувальний стиль спілкування. Викладачі-чоловіки натомість частіше використовують *display questions* (запитання, відповідь на які вже відома викладачеві і ставляться вони не для отримання нової інформації, а для перевірки знань, контролю розуміння або активізації студент), спонукають до коротших, але частіших обмінів і частіше застосовують директивні форми. На боці студентів виявлено, що юнаки частіше ініціюють обміни, використовують гумор і дають більше зворотного зв'язку, тоді як дівчата частіше обирають позицію респондента та формулюють довші, структурованіші відповіді. У результаті гендер стає помітним чинником, який моделює розподіл мовленнєвого простору та якість міжособистісної взаємодії в навчальній групі.

Поглиблюючи розуміння гендерної взаємодії в навчальній групі, Б. Лераас у співавторстві з Н. Кіппен і С. Ларсон [58, с. 51] показує, що участь студентів у занятті пов'язана не лише з біологічною статтю, а й із психологічним гендером як конфігурацією маскулінних, фемінінних та андрогінних рис. На матеріалі опитування студентів різних дисциплін виявлено, що юнаки в середньому частіше

повідомляють про усну участь у класі, однак вагомішим чинником стають саме маскулінність та андрогінність: вищі показники цих рис асоціюються з частішим «висловлюванням у класі» (запитаннями й коментарями). Водночас фемінінність і андрогінність більше пов'язані з позааудиторною взаємодією зі викладачем (листи, консультації, отримання зворотного зв'язку), що підкреслює різні канали включення в навчання. Окремо показано, що класна згуртованість і рапорт викладач–студент загалом підсилюють участь, але не змінюють сам зв'язок між гендерними рисами та участю, а психологічний гендер викладача майже не пов'язаний із активністю студентів. У результаті гендерні відмінності взаємодії виявляються контекстними і залежать від того, де саме студент обирає проявляти активність.

У контексті аналізу гендерних особливостей міжособистісної взаємодії в студентському середовищі ми поділяємо позицію щодо контекстуальності гендерних відмінностей, адже вони не мають фіксованого характеру й проявляються залежно від ситуації, форм взаємодії та соціально-психологічних умов навчання. Також, вважаємо доцільною домку Н. Рашіді та С. Надері [64, с. 30] про те, що участь викладача є невід'ємною складовою формування комунікативного клімату та настроїв в академічному середовищі. Гендерні відмінності у взаємодії студентів не виникають ізольовано, а опосередковуються стилем педагогічного спілкування, типами запитань, способами підтримки або контролю, які задають допустимі моделі участі. У результаті гендерна взаємодія постає не як суто індивідуальна характеристика студентів, а як продукт спільно сконструйованого освітнього контексту, де педагогічна позиція здатна як посилювати, так і нівелювати прояви нерівності, сприяючи більш партнерським і відкритим формам академічного спілкування.

Погляд на гендерну взаємодію студентів доцільно розширювати від мікрорівня аудиторної комунікації до впливу ширших соціокультурних умов. Соціологиня Ю. Галусян [5, с. 49], аналізуючи гендерну взаємодію в поліетнічному суспільстві, показує, що інтенсивність контактів між чоловіками й жінками значною мірою детермінується зовнішніми чинниками: етнічною

структурою поселення, рівнем урбанізації, міграційними потоками та професійно-освітньою стратифікацією. У гомогенних середовищах об'єктивна можливість міжгрупових контактів звужується, тоді як у великих містах і етнотетерогенних регіонах зростає частота взаємодій, де перетинаються різні культурні норми, мовні практики та уявлення про прийнятні чоловічі й жіночі ролі. На індивідуальному рівні вибір партнерів і формат спілкування також опосередковуються сімейним впливом, громадською думкою, релігійними установками та очікуваннями референтних груп. У результаті міжгендерні взаємини студентів можна розуміти як продукт не лише особистісних характеристик і навчального клімату, а й конфігурації зовнішнього середовища, яке розширює або обмежує можливості діалогу, інтеграції та взаємної поваги.

Т. Іванова та М. Карч [13, с. 28] акцентують, що гендерна ідентичність формується не ізольовано, а в постійній взаємодії з нормативним середовищем, інституційними вимогами та символічними очікуваннями соціуму, які задають допустимі сценарії поведінки. Це узгоджується з тезою Ю. Галустян [5, с. 49] про те, що інтенсивність і якість міжгендерних контактів залежать від ширшого контексту — культурної гетерогенності, соціальної відкритості та структури соціальних зв'язків. Запропонований Т. Івановою та М. Карч [13, с. 28] динамічний компонент гендерної ідентичності дозволяє пояснити, як зовнішні умови інтеріоризуються на рівні «Я-концепції» [56, с. 689] та відтворюються у щоденних комунікативних практиках студентів. У результаті міжгендерна взаємодія постає як процес, у якому соціальні обмеження й можливості середовища трансформуються у внутрішні орієнтири, визначаючи гнучкість ролей, готовність до діалогу та ступінь відкритості до відмінностей у студентській спільноті.

Розглядаючи фактори впливу на міжгендерну взаємодію студентів, важливо врахувати, як соціальні уявлення про кар'єру та оплату праці переходять у повсякденні комунікативні сценарії впевненості, ініціативності та самооцінювання. У статті О. Шатілової [42, с. 120] гендерний аспект розкрито через аналіз стартових зарплатних очікувань студентів: на тлі поширеного уявлення про нижчі заробітки жінок на аналогічних посадах було перевірено припущення про вищу «амбітність»

юнаків, яка проявляється у сміливішому формулюванні фінансових запитів. Експеримент з уявними ситуаціями працевлаштування, проведений серед 337 студентів 17–22 років, показав статистично значущу різницю: чоловіки називали вищі очікувані суми стартової зарплати, ніж жінки, приблизно на 1661 грн. Це дозволяє інтерпретувати гендерну взаємодію в студентському середовищі як чутливу до ринкових стереотипів і норм самопрезентації: різні стандарти впевненості та самокритики впливають на переговорний стиль, лідерство й розподіл ініціативи в групі, а отже мають прямий відбиток на міжособистісних стосунках і професійних орієнтирах.

С. Мамнуун та А. Нфіссі [59, с. 17] узагальнюють великий масив емпіричних робіт, у яких гендерна нерівномірність участі пояснюється насамперед організацією навчального дискурсу та моделями розподілу уваги викладача. В огляді показано, що навіть за суб'єктивного відчуття «балансування» взаємодії фактичні виміри можуть демонструвати стійку перевагу хлопців у частоті реплік і контактів із викладачем. Окремо фіксується, що дівчата часто компенсують нижчу публічну участь через *compensatory strategies* [51, с. 41] (компенсаторну стратегію) — індивідуальні або приватні звернення до викладача, тоді як участь хлопців має більш публічний характер. Гендерна взаємодія в аудиторії постає як продукт поєднання педагогічних практик і поведінкових стратегій студентів, а не як проста «різниця статей». Розширений огляд, поданий С. Мамнуун та А. Нфіссі [59, с. 17], дозволяє розглядати гендерну взаємодію в навчальному середовищі як результат накопичених емпіричних спостережень, а не окремих ізольованих ефектів. Автори демонструють, що гендерні відмінності участі студентів у класі стабільно фіксуються в різних освітніх системах і культурах, проте їхній характер визначається організацією навчального дискурсу, розподілом уваги викладача та негласними нормами дозволеної активності. У межах цього підходу особливого значення набуває аналіз не лише кількості реплік, а й способів входження в комунікацію, що формує асиметрію видимості студентів у спільному просторі взаємодії.

Одним із найбільш показових досліджень є спостереження Д. Спендер [68, с. 179], яка шляхом аудіозапису власних занять виявила суттєвий розрив між суб'єктивним уявленням викладача про рівність взаємодії та реальним розподілом часу спілкування. Отримані дані засвідчили систематичну перевагу хлопців у тривалості та частоті контактів, що дозволило поставити під сумнів інтуїтивні оцінки педагогів і актуалізувати проблему прихованої гендерної асиметрії. Цей ефект надалі підтверджувався іншими дослідженнями, які показували, що домінування формується не лише через прямий вибір викладача, а й через активні стратегії самих студентів у перехопленні ініціативи.

Не менш впливовими є результати масштабних спостережень Д. Садкер та М. Садкер [65, с. 352], які зафіксували структурну нерівність у доступі до мовленнєвого простору, зокрема більшу кількість запитань, критики й інтелектуально значущого зворотного зв'язку, адресованого хлопцям. Хоча ці висновки згодом зазнавали критики за узагальнення, вони привернули увагу до ролі гендерних ролей і очікувань у формуванні навчального клімату.

Розглядаючи «ефект клімату аудиторії» [59, с. 17], гендерні відмінності студентів постають контекстно зумовленими і емоційно чутливими. Узагальнення емпіричних даних демонструє, що стать викладача не обов'язково є визначальним чинником активності: у дослідженні П. Фассінгер [54, с. 82] у 51 академічній групі ключовими предикторами участі виявилися емоційний клімат у класі та впевненість студентів, які підсилюють готовність вступати в дискусію й брати на себе ініціативу. Водночас спостереження К. Канади й Р. Прінгл [50, с. 161] показують, що соціальний контекст взаємодії задається гендерним складом групи, часткою чоловіків, типом закладу та параметрами заняття (розмір і рівень курсу): у змішаних групах жінки-студентки й викладачки можуть ініціювати більше контактів, однак із зростанням частки чоловіків ця активність знижується. Участь у навчальному діалозі залежить від поєднання структури аудиторії та якості психологічної безпеки, яка задає межі міжгендерної взаємодії.

Серед зовнішніх чинників, що модифікують міжособистісну взаємодію молоді, важливими є висновки О. Зазимко та О. Шиловської [11, с. 161] про

становлення ідентичності підлітків і юнацтва в період війни. Показано, що тривала невизначеність і стресові події порушують звичні опори повсякденності та ускладнюють орієнтацію на майбутнє, яка є ключовою для самовизначення. Ідентичність трактується як результат самовизначення: вона вибудовується не лише через «занурення» в себе, а й через співвіднесення з референтними групами та значущими іншими, що робить міжособистісні зв'язки особливо чутливими до соціальних потрясінь. У динаміці вікових груп фіксується зростання невизначеної життєвої перспективи, водночас посилюється значущість соціального й комунікативного «Я», а також підвищується увага до фізичного стану; це свідчить про переорієнтацію молоді на підтримувальні контакти та пошук стабілізації через взаємодію. Гендерна взаємодія студентів може проявлятися як більш залежна від ресурсності середовища, втрати або збереження референтних зв'язків і потреби психологічної безпеки, ніж від формально заданих ролей.

О. Кравченко у співавторстві з А. Войтовською, А. Сарнацькою та А. Лисенко [3, с. 160] розкривають формування гендерно недискримінаційного середовища в закладі вищої освіти як системну інституційну практику. Центральним механізмом постає діяльність гендерного центру, який працює одночасно в освітньому, науково-аналітичному, проєктному, соціально-виховному та інформаційно-просвітницькому напрямках, забезпечуючи не епізодичну, а постійну присутність гендерної тематики в університетському житті. Гендерний центр постає як структурний або координаційний осередок у закладі вищої освіти чи громаді, який відповідає за впровадження принципів гендерної рівності в освітній, науковій та виховній діяльності. Його функція полягає не лише в інформаційно-просвітницькій роботі, а й у створенні умов для безпечного, недискримінаційного середовища: організації тренінгів, курсів, досліджень, консультацій, а також у підтримці студентських ініціатив. У цьому сенсі гендерний центр виступає інституційним чинником, що системно впливає на характер міжгендерної взаємодії. Підкреслюється, що інтеграція гендерних компонентів у програми підготовки, лекторії та тренінгові формати неформальної освіти, а також популяризація термінології й норм поваги до відмінностей поступово формують гендерну

компетентність та здатність усвідомлювати гендерні відмінності без упереджень, розпізнавати стереотипи та дискримінаційні практики й відповідно коригувати власну поведінку. Гендерна компетентність включає знання про гендер, ціннісні орієнтації на рівність і повагу, а також практичні навички гендерно чутливого спілкування. У студентському середовищі гендерна компетентність проявляється у вмінні будувати партнерські, діалогічні стосунки незалежно від статі.. Додаткову роль виконує гендерний паспорт — це аналітичний інструмент, який фіксує реальний стан гендерної рівності в певній групі від мікро до макрорівня. Він містить систематизовані дані про представництво жінок і чоловіків у різних сферах, доступ до ресурсів, можливості участі та наявні дисбаланси. Гендерний паспорт не є декларативним документом, а слугує основою для ухвалення обґрунтованих рішень і впровадження чутливих до гендеру політик, що опосередковано впливають і на повсякденні міжгендерні взаємодії. Міжгендерна взаємодія студентів розглядається як така, що залежить від організації середовища, його ціннісних правил і підтримувальних практик, які підсилюють діалогічність та партнерство в щоденній комунікації.

На нашу думку, такий підхід є доцільним, оскільки впровадження зазначених практик сприяє формуванню сталого гендерно чутливого середовища, у межах якого міжгендерна взаємодія студентів вибудовується на засадах рівності, поваги та партнерства. Інституційна підтримка через діяльність гендерних центрів, розвиток гендерної компетентності та використання аналітичних інструментів дозволяє не лише зменшувати прояви стереотипізації й дискримінації, а й створювати умови для усвідомленої, відповідальної та діалогічної комунікації в академічному просторі.

Висновки до першого розділу

У першому розділі було здійснено комплексний аналіз ключових наукових підходів до розуміння міжособистісної взаємодії, гендеру як соціально-психологічної категорії та специфіки їх поєднання в студентському середовищі.

Розглянуто наукові напрацювання таких дослідників, як Л. Маркіна, С. Бем, М. Девіс, Д. Батсон, Н. Айзенберг, О. Васильченко, О. Шатілова, Ю. Галустян, С. Мамнуун, А. Нфіссі, О. Зазимко та інших.

Ми виявили, що міжособистісна взаємодія студентів є багатовимірним процесом, який поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти й значною мірою залежить від гендерних цінностей, емпатійності, відповідальності, комунікативного контролю та особливостей соціалізації. Гендер у сучасних підходах трактується не як біологічно зумовлена відмінність, а як соціальний конструкт, що формується під впливом освітнього середовища, культурних норм і міжособистісного досвіду.

Також встановили, що гендерні особливості взаємодії студентів мають контекстуальний характер і залежать від зовнішніх чинників, зокрема стилю педагогічної комунікації, емоційного клімату в академічній групі, соціокультурного середовища, професійних очікувань та умов соціальної нестабільності, зокрема воєнного стану. На нашу думку ці чинники можуть як посилювати гендерні стереотипи, так і сприяти формуванню партнерських, діалогічних форм взаємодії.

Розділ 2. Етапи та процедура проведення дослідження гендерних особливостей

2.1. Етапи та організація дослідження

Гендерні особливості міжособистісної взаємодії студентів як соціально-психологічне явище формуються під впливом поєднання індивідуальних характеристик, соціальних ролей, комунікативного досвіду та контексту освітнього середовища. Їх аналіз потребує системного підходу, що дозволяє врахувати як когнітивні та емоційні складові взаємодії, так і поведінкові стратегії спілкування, механізми самоідентифікації та прояви гендерних стереотипів. У цьому контексті особливого значення набуває чітка організація емпіричної частини дипломної роботи, яка забезпечує послідовність, логічну узгодженість і наукову обґрунтованість отриманих результатів.

Розділ присвячено висвітленню етапів і процедури проведення емпіричної частини дипломної роботи, спрямованої на вивчення гендерних особливостей міжособистісної взаємодії студентів. У ньому окреслено логіку організації роботи, послідовність реалізації поставлених завдань, критерії добору вибірки та обґрунтування використаних психодіагностичних методик. Урахування специфіки освітнього середовища дозволяє підвищити практичну значущість отриманих висновків. Окрема увага приділяється обробці емпіричних даних, що забезпечують надійність і коректність інтерпретації результатів.

На підготовчому етапі ми здійснили добір психодіагностичного інструментарію, спрямованого на комплексне вивчення гендерних особливостей міжособистісної взаємодії студентів. Вибір методик відбувався з урахуванням їх валідності, надійності та відповідності предмету кваліфікаційної роботи. Паралельно було розроблено авторську анкету, призначену для уточнення специфіки міжособистісної взаємодії студентів.

Дослідження проводилось серед студентів Державного торговельно-економічного університету в період з 17 листопада до 5 грудня 2025 року.

Сформований перелік із 4 методик і анкета було структуровано в єдину форму для зручності заповнення. Збір емпіричних даних здійснювався в онлайн-форматі з використанням платформи Google Forms. Форма була розповсюджена серед студентів Факультету економіки, менеджменту і психології та складалась із 5 блоків. Участь прийняло 42 студенти. Перший блок авторська анкета «Гендерно-рольові особливості особистості та гендерної міжособистісної взаємодії» І. Башкір, 2025. Спочатку респондентам подавався демографічний блок питань. Формулювання: “Ваша стать” (чоловік, жінка) та “Ваш вік”. Після демографічного блоку йшла наша авторська невалідизована анкета (питання про стереотипізовані, гендерно притаманні явища, моделі поведінки та комунікативні звички для визначення рівня кореляції між гендерною ідентифікацією та шляхами до вибору стилю взаємодії та комунікативними рисами). Анкета складалась з 22 питань. Варіанти відповідей подавалися за різними шкалами, а саме: 8 питань за дихотомічною шкалою з додатковою нейтральною категорією; 1 питання за дихотомічною шкалою; 6 за шкалою Лайкерта; 2 питання за спрощеною шкалою Лайкерта, 4-бальне і 3-бальне; 2 питання демографічного характеру; 3 питання з контекстуально доречними варіантами відповідей.

До вибірки увійшло 42 студенти Державного торговельно-економічного університету. Серед наших досліджуваних було 35 осіб жіночої статі (85,7%) та 6 осіб чоловічої статі (14,3%). Вік студентів: 17 осіб 21-23 роки (40,5%), 11 осіб 18-20 років (26,2%), 5 осіб до 18 років (11,9%), 5 осіб від 27 років (11,9%), 4 особи 24-26 років (9,5%).

Дизайн нашого дослідження кореляційний: аналізувались рангові кореляції за Спірменом. Також, враховуючи специфіку міжгендерних особливостей було здійснене міжгрупове порівняння показників за статтю.

Після авторської анкети слідували опитувальники та тести по чотирьом **методикам**: Тест комунікативного контролю М. Шнайдера [66, с. 526], Статеворольовий опитувальник С. Бем [47, с. 354], Тест міжособистісних відносин Т. Лірі [57, с. 518], Опитувальник емпатійних тенденції А. Мехрабіана і Н. Епштейна [60, с. 525].

Дослідження тривало близько 15–20 хвилин. Воно було анонімним, проводилось українською мовою. Участь була безоплатною і на добровільній основі.

2.2. Методичний інструментарій дослідження

1. Анкета «Гендерно-рольові особливості особистості та гендерної міжособистісної взаємодії» І. Башкір, 2025 (додаток А). Інструмент має авторський характер і не проходив процедур психометричної валідації, тому результати його застосування розглядаються як описові та кореляційно-орієнтовані, з фокусом на виявлення статистичних зв'язків і тенденцій у межах досліджуваної вибірки.

Комунікативна впевненість/ініціативність у взаємодії вимірювалася трьома пунктами: «Коли я спілкуюсь з іншими, я зазвичай виражаю свою думку впевнено», «Під час групових обговорень я не боюся ініціювати розмову та висловлювати свої ідеї» та «Я із задоволенням починаю розмову з новими людьми та завожу нові знайомства». Для цих пунктів застосовувалась шкала типу Лікерта, де більші значення відповідали більшій вираженості впевненості та ініціативності.

Ставлення до гендерних стереотипів і суб'єктивне відчуття їхнього впливу вимірювалися питаннями «Чи вважаєте ви гендерні стереотипи негативним явищем?» та «Чи відчуваєте Ви, що гендерні стереотипи впливають на Ваші стосунки з іншими студентами?». Відповіді фіксувались у форматі дихотомічного вибору з нейтральною/невизначеною категорією (типу «так/ні/важко відповісти»), що дозволяло розрізняти полярні позиції та невизначеність.

Емоційна чутливість та емпатійні тенденції у повсякденній взаємодії вимірювалися пунктами «Мені легко зрозуміти почуття та настрій іншої людини» і «Я часто співчуваю іншим та намагаюся підтримати їх, коли вони мають труднощі». Для цих пунктів застосовувалась шкала Лікерта, де більші значення інтерпретувалися як вищий рівень емпатійної налаштованості.

Уявлення про гендерну зумовленість стилю спілкування та контекстні відмінності комунікації вимірювалися питаннями «Чи вважаєте Ви, що стиль спілкування людини залежить від її статі?» та «Чи, на Вашу думку, студенти з різних курсів або спеціальностей спілкуються по-різному?». Формат відповідей також задавався як дихотомічний із нейтральною категорією, що забезпечувало можливість подальшого порівняння позицій і частот.

Факторні уявлення щодо детермінант стилю спілкування вимірювалися питанням «Який чинник, на Ваш погляд, найпомітніше впливає на стиль спілкування людини?». Відповідь надавалася у вигляді контекстуально сформованих варіантів (категоріальний вибір), які надалі кодувалися як номінативні змінні для опису домінуючих уявлень у вибірці.

Просоціальна взаємодія в навчальному середовищі вимірювалася питанням «Як часто Ви допомагаєте одногрупникам з навчальними проблемами?» та «Наскільки Ви відчуваєте себе емоційно пов'язаними зі своєю групою студентів?». Для нього застосовувалась шкала частотності, де вищі значення відповідали більшій частоті допомоги.

Досвід дискримінаційних проявів і сприйняття гендерних відмінностей у комунікативних реакціях вимірювалися питаннями «Чи стикалися Ви з упередженим ставленням з боку викладачів через Вашу стать?» та «Чи помічали Ви різницю в тому, як чоловіки та жінки реагують на критику під час спілкування?» із дихотомічним форматом відповіді із нейтральною категорією.

Комунікативні переваги та типові стратегії у обговоренні вимірювалися питаннями «Який спосіб комунікації Вам найбільш комфортний?», «Під час обговорення проблеми Ви зазвичай:» та «Чи змінюєте Ви свій стиль спілкування залежно від співрозмовника: друга, колеги, незнайомця тощо?». Два пункти мали контекстуальні варіанти відповідей, що кодувалися як номінативні змінні для подальшого порівняння груп і опису профілів та один пункт у форматі дихотомічного вибору з нейтральною категорією.

Установки щодо варіативності гендерної ідентичності та соціальної прийнятності різних гендерних ідентичностей вимірювалися питаннями «Чи згодні

ви з твердженням, що кожна людина може обирати свою гендерну ідентичність?», «Прийняття різних гендерних ідентичностей робить суспільство толерантнішим?» та «Чи прийнятно для вас, коли трансгендерна особистість обіймає такі посади як вихователь або вчитель молодших класів?». Для цих пунктів використовувався формат дихотомічного вибору з нейтральною категорією, що давало можливість отримати упорядковані оцінки та порівнювати їх між статевими групами.

2. Статеврольовий опитувальник С. Бем. Метою застосування статево рольового опитувальника С. Бем є визначення особливостей гендерної ідентифікації особистості та виявлення ступеня вираженості маскулінних і фемінінних характеристик у структурі самосприйняття, незалежно від біологічної статі респондента.

Опитувальник спрямований на вимірювання маскулінності та фемінінності як відносно автономних психологічних вимірів, що можуть поєднуватися в різних конфігураціях. Методика містить 30 тверджень, які описують особистісні риси та поведінкові характеристики. Респонденту пропонується позначити твердження, що відповідають власному самосприйняттю, шляхом оцінювання кожної характеристики за біполярною шкалою. Отримані відповіді узагальнюються окремо за шкалами маскулінності та фемінінності, після чого визначається індивідуальний профіль статево-рольової ідентифікації. На підставі співвідношення показників за двома шкалами виокремлюються основні типи гендерної ідентичності: маскулінний, фемінінний, андрогінний та недиференційований. Такий підхід дозволяє розглядати гендерні характеристики як гнучку систему психологічних якостей, а не як жорстко фіксовану дихотомію. Методика є стандартизованою, має достатній рівень надійності та валідності й широко застосовується у психологічних дослідженнях для аналізу особливостей самосприйняття, соціальної поведінки та міжособистісної взаємодії.

Валідність опитувальника обґрунтовується тим, що він стабільно вимірює дві відносно незалежні конструктивні шкали (маскулінність і фемінінність), а отримані профілі узгоджуються з теоретично очікуваними відмінностями у самосприйнятті

та поведінкових стратегіях, що підтверджує відповідність результатам заявленому психологічному конструкту.

Застосування методики дозволяє співвіднести отримані гендерні типи з особливостями міжособистісної взаємодії студентів у межах емпіричної частини роботи.

3. Тест комунікативного контролю М. Шнайдера. Метою застосування тесту комунікативного контролю М. Шнайдера є визначення рівня самоконтролю особистості у процесі міжособистісної взаємодії, зокрема здатності регулювати власну поведінку, емоційні прояви та способи самопрезентації залежно від соціальної ситуації та особливостей партнерів по спілкуванню.

Тест спрямований на виявлення індивідуальних відмінностей у тому, наскільки гнучко особистість адаптує свою комунікативну поведінку до вимог соціального контексту. Методика базується на уявленні про комунікативний контроль як психологічну характеристику, що відображає здатність усвідомлено керувати вербальними й невербальними проявами у спілкуванні, прогнозувати реакції співрозмовників і коригувати власні дії відповідно до ситуації взаємодії. Опитувальник містить серію тверджень, що описують типові комунікативні ситуації та стилі поведінки; респонденту пропонується оцінити ступінь відповідності цих тверджень власному досвіду. За результатами обробки відповідей визначається рівень комунікативного контролю — високий, середній або низький.

- Високий рівень комунікативного контролю свідчить про здатність особистості свідомо регулювати власну поведінку у процесі міжособистісної взаємодії, гнучко адаптувати вербальні й невербальні засоби спілкування до вимог конкретної соціальної ситуації та особливостей співрозмовників. Для таких респондентів характерні розвинені навички самопрезентації, уміння прогнозувати реакції інших та коригувати власні дії з урахуванням соціальних очікувань і норм.
- Середній рівень комунікативного контролю вказує на часткову здатність до регуляції комунікативної поведінки. Адаптація до соціального контексту здійснюється вибірково та залежить від значущості ситуації або ступеня

психологічної залученості у взаємодію. Такі особи можуть ефективно контролювати власні емоційні та поведінкові прояви у стандартних умовах спілкування, однак у складних або емоційно напружених ситуаціях ця здатність може знижуватися.

- Низький рівень комунікативного контролю свідчить про переважання спонтанності у поведінці та обмежену здатність до усвідомленого регулювання власних комунікативних проявів. У міжособистісній взаємодії такі респонденти менш схильні змінювати стиль спілкування залежно від соціального контексту, відкрито демонструють емоції та особисті установки, що може ускладнювати адаптацію до різних комунікативних ситуацій.

Методика є доречною для аналізу особливостей комунікації в студентському середовищі та вивчення гендерних відмінностей у стилях міжособистісної взаємодії.

4. Опитувальник емпатійних тенденцій А. Мехрабіана і Н. Епштейна.

Метою застосування опитувальника емпатійних тенденцій А. Мехрабіана і Н. Епштейна є визначення рівня емпатійності особистості як здатності емоційно відгукуватися на переживання інших людей, розуміти їхній емоційний стан та виявляти співпереживання у процесі міжособистісної взаємодії.

Опитувальник емпатійних тенденцій спрямований на кількісну оцінку емоційної чутливості та схильності до співпереживання у різних соціальних ситуаціях. Методика складається з 33 тверджень, що відображають ставлення респондента до емоційних станів інших людей, соціально вразливих груп, а також ситуацій, пов'язаних із проявами співчуття та турботи. Респонденту пропонується надати відповіді у формі «так» або «ні» відповідно до власних відчуттів і переконань, не замислюючись над соціально бажаними варіантами. Після обробки відповідей підраховується загальний сумарний показник емпатійних тенденцій, який відображає індивідуальний рівень здатності до емоційного співпереживання. Отримані результати інтерпретуються за шкалою, що дозволяє виокремити низький, середній або високий рівень емпатійності. Методика дає змогу оцінити не лише загальну емоційну чутливість, а й готовність особистості до прийняття

емоційних переживань інших, що має значення для аналізу міжособистісної взаємодії та соціальної поведінки. Опитувальник є стандартизованим, характеризується надійністю і широко використовується у психологічних дослідженнях для вивчення емпатії як важливої соціально-психологічної характеристики.

Окрім інтегрального показника, методика дозволяє здійснювати додатковий аналіз відповідей за окремими тематичними групами тверджень, зокрема щодо проявів співчуття до різних соціальних категорій, що розширює можливості інтерпретації емпатійних тенденцій у контексті міжособистісної взаємодії студентів.

5. Тест міжособистісних відносин Т. Лірі. Метою застосування тесту міжособистісних відносин Тімоті Лірі є виявлення індивідуальних особливостей ставлення особистості до оточуючих, визначення домінантних стилів міжособистісної поведінки та аналіз структури міжособистісної взаємодії в соціальному середовищі.

Тест спрямований на дослідження типових форм міжособистісної поведінки та способів взаємодії особистості з іншими людьми. Методика складається з 32 запитань, які структуровано у вісім умовних блоків, кожен з яких відображає певний тип ставлення до оточуючих і містить по чотири запитання. До відповідних блоків належать: авторитарний: питання 1–4; егоїстичний: питання 5–8; агресивний: питання 9–12; підозрілий: питання 13–16; підпорядкований: питання 17–20; залежний: питання 21–24; доброзичливий: питання 25–28; альтруїстичний: питання 29–32.

В межах даної роботи тест міжособистісних відносин Т. Лірі застосовувався з модифікованою інструкцією, яка змінює фокус оцінювання. Респондентам пропонувалося не оцінювати власні особистісні якості та стиль міжособистісної поведінки, а характеристики значущої особи протилежної статі, яка викликає захоплення або є об'єктом прихильності. Завдання формулювалося таким чином: *«Уявіть будь-яку особу протилежної статі, яка викликає у вас захоплення або є об'єктом вашої прихильності (наприклад: мама, тато, брат, сестра, хлопець,*

дівчина, одногрупник/ця), і, ґрунтуючись на вашому уявленні про цю людину, підтвердіть (“так”) або спростуйте (“ні”) наведені твердження про неї».

У результаті цього отримані показники відображають не самоопис респондентів, а особливості сприйняття ними міжособистісних якостей значущого іншого протилежної статі. Такий підхід дозволяє проаналізувати уявлення студентів про бажані, прийнятні або емоційно значущі стилі міжособистісної поведінки, що розширює інтерпретаційні можливості методики у контексті вивчення міжособистісної взаємодії та гендерно зумовлених очікувань.

За підсумками обробки визначаються кількісні показники за кожним блоком, які інтерпретуються як низький рівень прояву відповідного типу (0–1 бал), помірний (2 бали), високий (3 бали) або екстремальний (4 бали). На основі отриманих результатів формується особистісний профіль міжособистісних відносин, що дозволяє встановити провідні та другорядні стилі взаємодії особистості з соціальним оточенням.

Висновки до другого розділу

У другому розділі ми окреслили етапи та процедуру емпіричної частини роботи, спрямованої на вивчення гендерних особливостей міжособистісної взаємодії студентів. Логіка організації дослідження вибудована послідовно: від підготовчого етапу з добором інструментарію та конструюванням авторської анкети до основного етапу збору даних і подальшої статистичної обробки. Така структура забезпечує внутрішню узгодженість емпіричної частини й створює підґрунтя для коректної інтерпретації результатів.

Емпіричне дослідження реалізовано серед студентів Державного торговельно-економічного університету (17 листопада – 5 грудня 2025 року) та із застосуванням онлайн-формату Google Forms. Обраний формат дозволив мінімізувати вплив експериментатора та забезпечити однакові умови для всіх учасників. Додатково підкреслено етичні аспекти: участь була добровільною,

анонімною, безоплатною, а тривалість заповнення (15–20 хвилин) є оптимальною для студентської вибірки та знижує ризики втоми, поверхневих відповідей і випадкового вибору варіантів.

Склад вибірки: загалом залучено 42 студенти. Вікова і статева структура неоднорідна й охоплює кілька підгруп.

Методичний блок побудовано за принципом комплексності: застосовано чотири стандартизовані методики та авторську анкету, що в сукупності охоплюють різні рівні аналізу міжособистісної взаємодії. Вибір інструментів є логічним, оскільки дозволяє одночасно оцінити особливості гендерної ідентифікації та статево-рольового самосприйняття, регулятивні механізми поведінки у спілкуванні та здатність адаптувати самопрезентацію до ситуації, емпатійну налаштованість як базову соціально-психологічну характеристику, значущу для взаємодії, структурні стилі ставлення до інших і домінантні моделі поведінки у взаєминах. Таким чином, методики не дублюють одна одну, а формують багатовимірний вимірювальний контур, де гендерні характеристики співвідносяться з комунікативними стратегіями, емоційною чутливістю та профілем міжособистісної поведінки.

Окреме значення має включення авторської анкети, яка виконує роль контекстуального інструмента, зорієнтованого на специфіку студентського середовища й сучасних соціальних уявлень про гендер. Анкета включає різні формати шкал, що дозволяє фіксувати як установки і судження, так і частотність просоціальної поведінки, досвід упереджень, уявлення про гендерну зумовленість стилю спілкування та прийнятність варіативної гендерної ідентичності.

Дизайн дослідження визначено як кореляційний із використанням рангових кореляцій Спірмена. Додаткове міжгрупове порівняння за статтю відповідає заявленій проблематиці кваліфікаційної роботи та створює можливість виявляти не лише загальні зв'язки між показниками, а й специфіку гендерних відмінностей. Другий розділ демонструє, що емпірична частина організована з урахуванням як процедурної чіткості, так і теоретичної релевантності інструментів.

Розділ 3. Аналіз психологічних особливостей та результатів дослідження гендерних відмінностей у міжособистісній взаємодії студентів

3.1. Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Розділ присвячено аналізу емпіричних результатів дипломної роботи, що відображають гендерні особливості міжособистісної взаємодії студентів закладу вищої освіти.

Аналіз авторської анкети «Гендерно-рольові особливості особистості та гендерної міжособистісної взаємодії» І. Башир, 2025.

Таблиця 3.1

Комунікативна впевненість/ініціативність

Питання	Жінки (n = 36) M ± SD	Чоловіки (n = 6) M ± SD
Коли я спілкуюсь з іншими, я зазвичай виражаю свою думку впевнено	3,61 ± 1,10	3,67 ± 0,52
Під час групових обговорень я не боюся ініціювати розмову та висловлювати свої ідеї	3,67 ± 1,10	3,83 ± 1,03
Я із задоволенням починаю розмову з новими людьми та завожу нові знайомства	3,25 ± 1,11	3,50 ± 1,38

**Джерело: розроблено автором за результатами анкетування*

Отримані результати на таблиці 3.1 свідчать про середній та вище середнього рівень показників міжособистісної взаємодії у студентів. Оцінювання здійснювалося за п'ятибальною шкалою Лікерта, де мінімальне значення становило 1 бал, а максимальне — 5 балів. За показником вираження власної думки у спілкуванні середні значення у жінок (3,61 ± 1,10) та чоловіків (3,67 ± 0,52) є близькими, що вказує на подібний рівень упевненості у комунікативній поведінці. Ініціативність під час групових обговорень характеризується показниками вище середнього рівня як у жінок (3,67 ± 1,10), так і у чоловіків (3,83 ± 1,03). Спостерігається тенденція до дещо вищих середніх значень у чоловічій групі за умов близького рівня розкиду відповідей у двох групах. За показником готовності розпочинати спілкування з новими людьми середні значення відповідають середньому рівню (жінки: 3,25 ± 1,11; чоловіки: 3,50 ± 1,38). Підвищені значення

стандартного відхилення в обох групах вказують на неоднорідність проявів соціальної відкритості та можливі індивідуальні відмінності у стилях міжособистісної взаємодії.

Кореляційний аналіз засвідчив наявність статистично значущих помірних позитивних зв'язків між твердженням «Я із задоволенням починаю розмову з новими людьми та завожу нові знайомства» і показниками комунікативної впевненості та ініціативності. Зокрема, встановлено кореляцію з твердженням «Коли я спілкуюсь з іншими, я зазвичай виражаю свою думку впевнено» $r_s = 0,316$; $p = 0,041$ та з твердженням «Під час групових обговорень я не боюся ініціювати розмову та висловлювати свої ідеї» $r_s = 0,469$; $p = 0,002$. Отримані результати свідчать, що здатність легко заводити нові знайомства пов'язана з вищим рівнем ініціативності та впевненості у міжособистісній взаємодії, що відображає активну комунікативну позицію респондентів у процесі спілкування.

Загалом результати показують, що студенти досить впевнено почуваються у спілкуванні й груповій взаємодії, тоді як відкритість до нових контактів проявляється більш стримано та нерівномірно.

Таблиця 3.2

Емпатійні тенденції

Питання	Жінки (n = 36) M ± SD	Чоловіки (n = 6) M ± SD
Мені легко зрозуміти почуття та настрій іншої людини	4,22 ± 0,72	3,83 ± 0,98
Я часто співчуюю іншим та намагаюся підтримати їх, коли вони мають труднощі	4,36 ± 0,76	3,83 ± 0,75

*Джерело: розроблено автором за результатами анкетування

Як видно на таблиці 3.2, обидва емпатійні показники характеризуються вище середнього рівнем прояву в обох статевих групах. Оцінювання здійснювалося за п'ятибальною шкалою Лікерта, де мінімальне значення становило 1 бал, а максимальне — 5 балів. За показником розуміння почуттів і настрою іншої людини середні значення є високими як у жінок (4,22 ± 0,72), так і у чоловіків (3,83 ± 0,98), що вказує на загалом сформовану здатність до емоційного розпізнавання. Стандартні відхилення свідчать про помірну варіативність відповідей, при децю

більшій розбіжності індивідуальних оцінок у чоловічій групі. Медіанна тенденція за цим показником відповідає високим значенням шкали. Аналогічна картина спостерігається за показником співчуття та готовності підтримувати інших: середні значення перебувають на рівні вище середнього (жінки — $4,36 \pm 0,76$; чоловіки — $3,83 \pm 0,75$), а стандартні відхилення вказують на відносно стабільний характер відповідей у межах кожної групи. Медіанні тенденції також зміщені у бік позитивних оцінок, що може свідчити про переважання емпатійно орієнтованих установок у міжособистісній взаємодії студентів.

Таблиця 3.3

Гендерна зумовленість стилю спілкування

Питання	Жінки (n = 36) M ± SD	Чоловіки (n = 6) M ± SD
Чи вважаєте Ви, що стиль спілкування людини залежить від її статі?	$1,47 \pm 0,74$	$1,83 \pm 0,98$
Чи, на Вашу думку, студенти з різних курсів або спеціальностей спілкуються по-різному?	$2,39 \pm 0,73$	$2,50 \pm 0,84$
Чи помічали Ви різницю в тому, як чоловіки та жінки реагують на критику під час спілкування?	$2,42 \pm 0,87$	$2,67 \pm 0,82$

**Джерело: розроблено автором за результатами анкетування*

У таблиці 3.3 подано результати аналізу дихотомічних питань із проміжним варіантом відповіді, для яких шкалу було перекодовано у числові значення (1 — «ні», 2 — «важко відповісти», 3 — «так»). За питанням щодо залежності стилю спілкування від статі середні значення у жінок ($1,47 \pm 0,74$) та чоловіків ($1,83 \pm 0,98$) зміщені у бік заперечення такої залежності, тоді як за питанням про відмінності у спілкуванні студентів різних курсів або спеціальностей середні показники є вищими ($2,39 \pm 0,73$ та $2,50 \pm 0,84$ відповідно), що вказує на тенденцію до визнання впливу навчального контексту. У більшості респондентів зафіксовано ствердну позицію щодо наявності відмінностей у реакціях чоловіків і жінок на критику під час спілкування, що відображається у високій частці відповідей «так» та середніх значеннях, зміщених у бік верхньої частини шкали як у жінок ($2,42 \pm 0,87$), так і у чоловіків ($2,67 \pm 0,82$).

Результати свідчать, що студенти не пов'язують стиль спілкування безпосередньо зі статтю, однак визнають відмінності у реакціях чоловіків і жінок на критику під час спілкування та водночас вважають, що курс навчання або спеціальність впливають на особливості спілкування.



Рис. 3.4. Чинники впливу на стиль спілкування

*Джерело: розроблено автором за результатами анкетування

На рис. 3.4 подано розподіл відповідей респондентів щодо чинників, які, на їхню думку, найбільшою мірою впливають на стиль спілкування людини. Переважна більшість опитаних зазначила особистий досвід (57,1 %), що вказує на сприйняття стилю спілкування як результату індивідуально сформованих життєвих і соціальних практик. Друге місце посідає чинник культури та традицій (31,0 %), тоді як вік (7,1 %) та освіта (4,8 %) представлені значно рідше, що свідчить про їх другорядне значення у суб'єктивних уявленнях студентів щодо формування комунікативної поведінки.

Результати свідчать про переважне сприйняття стилю спілкування як такого, що формується насамперед під впливом особистого досвіду, з меншою роллю соціокультурних та індивідуально-біографічних чинників.

Таблиця 3.5

Просоціальна взаємодія		
Питання	Жінки (n = 36), M ± SD	Чоловіки (n = 6), M ± SD
Як часто Ви допомагаєте одногрупникам з навчальними проблемами?	3,42 ± 0,46	3,33 ± 0,00

Продовження таблиці 3.5

Питання	Жінки (n = 36), M ± SD	Чоловіки (n = 6), M ± SD
Наскільки Ви відчуваєте себе емоційно пов'язаними зі своєю групою студентів?	3,78 ± 0,83	3,33 ± 0,52

**Джерело: розроблено автором за результатами анкетування*

У таблиці 3.5 подано середні значення показників допомоги одногрупникам та емоційної пов'язаності зі студентською групою. Оцінювання здійснювалося за п'ятибальною шкалою Лікерта, де мінімальне значення становило 1 бал, а максимальне — 5 балів. За питанням щодо надання допомоги одногрупникам середні значення відповідають середньому рівню прояву як у жінок (3,42 ± 0,46), так і у чоловіків (3,33 ± 0,00), що свідчить про близькі оцінки в обох групах та відносну однорідність відповідей, особливо серед чоловіків.

За показником емоційної пов'язаності зі студентською групою середні значення є вище середнього рівня, при дещо вищих показниках у жінок (3,78 ± 0,83) порівняно з чоловіками (3,33 ± 0,52).

Таблиця 3.6

Досвід дискримінаційних проявів

Чи стикалися Ви з упередженим ставленням з боку викладачів через Вашу стать?		
	Жінки (n = 36), %	Чоловіки (n = 6), %
Так	38,9	33,3
Ні	61,1	66,7

**Джерело: розроблено автором за результатами анкетування*

Як видно на таблиці 3.6, більшість респондентів зазначили, що не стикалися з упередженим ставленням з боку викладачів через стать. Зокрема, серед жінок таку відповідь обрали 61,1 %, тоді як 38,9 % вказали на наявність подібного досвіду. Схожа картина спостерігається й серед чоловіків: 66,7 % повідомили про відсутність упередженого ставлення, тоді як 33,3 % зазначили, що стикалися з ним. Отримані відсоткові розподіли свідчать про те, що досвід гендерно зумовленої упередженості з боку викладачів не є домінуючим, однак присутній у помітній частини студентів обох статей.

Кореляційний аналіз виявив статистично значущий помірний позитивний зв'язок між відповідями на запитання «Чи вважаєте ви гендерні стереотипи негативним явищем?» та «Чи стикалися Ви з упередженим ставленням з боку викладачів через Вашу стать?» $r_s = 0,405$; $p = 0,008$. Отримані результати свідчать, що студенти, які мали досвід упередженого ставлення на підґрунті статі, частіше схильні сприймати гендерні стереотипи в негативному контексті, що відображає зв'язок між особистим досвідом дискримінаційних практик і критичним ставленням до гендерних стереотипів у освітньому середовищі.

Таблиця 3.7

Комунікативні стратегії

Питання	Жінки (n = 36) M ± SD	Чоловіки (n = 6) M ± SD
Чи змінюєте Ви свій стиль спілкування залежно від співрозмовника?	2,89 ± 0,47	3,00 ± 0,00

*Джерело: розроблено автором за результатами анкетування

У таблиці 3.7 результати питання опрацьовані за перекодовою п'ятибальною шкалою Лікерта, де середні значення свідчать про помірний рівень ситуативної зміни стилю спілкування як у жінок ($2,89 \pm 0,47$), так і у чоловіків ($3,00 \pm 0,00$).

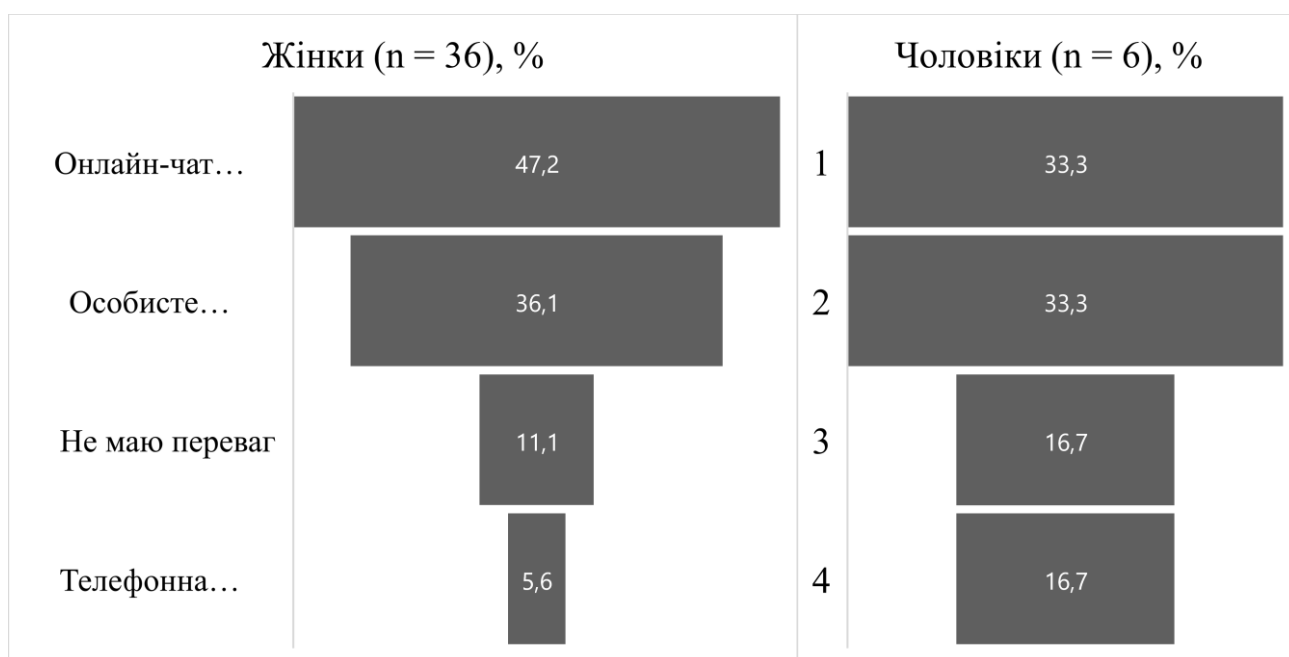


Рис. 3.8. Комунікативні переваги

*Джерело: розроблено автором за результатами анкетування

Як показано на таблиці 3.8, у структурі комунікативних уподобань студентів простежуються чіткі відмінності за частотою вибору окремих форматів спілкування. Серед жінок найпоширенішим варіантом є онлайн-чат і повідомлення (47,2 %), далі за частотою йде особисте спілкування (36,1 %), тоді як варіанти «не маю переваг» (11,1 %) і телефонна розмова (5,6 %) обираються значно рідше. У чоловічій групі розподіл відповідей наступний: онлайн-спілкування та особисте спілкування мають однакові показники (по 33,3 %), тоді як варіанти «не маю переваг» і телефонна розмова представлені на рівні 16,7 % кожен.

Таблиця 3.9

Варіативність гендерної ідентичності

Питання	Жінки (n = 36) M ± SD	Чоловіки (n = 6) M ± SD
Чи згодні ви з твердженням, що кожна людина може обирати свою гендерну ідентичність?	2,58 ± 0,77	2,00 ± 0,89

*Джерело: розроблено автором за результатами анкетування

У таблиці 3.9 подано результати дихотомічних питань із проміжним варіантом відповіді (так, ні, важко відповісти), для яких шкалу було перекодовано у числові значення оцінювання згоди з твердженням про можливість вибору гендерної ідентичності. У жіночій групі середнє значення ($2,58 \pm 0,77$) відповідає рівню вище середнього, що вказує на переважання згоди з цим твердженням за наявності помірної варіативності відповідей. У чоловічій групі середній показник є нижчим ($2,00 \pm 0,89$) і відповідає середньому рівню, що свідчить про більш стриману позицію та більшу розбіжність індивідуальних оцінок. Загалом спостерігається тенденція до вищого рівня прийняття ідеї вибору гендерної ідентичності серед жінок порівняно з чоловіками.

Таблиця 3.10

Соціальна прийнятність різних гендерних ідентичностей

Питання	Жінки (n = 36) M ± SD	Чоловіки (n = 6) M ± SD
Прийняття різних гендерних ідентичностей робить суспільство толерантнішим?	2,53 ± 0,77	2,33 ± 0,82

*Джерело: розроблено автором за результатами анкетування

У таблиці 3.10 відображено результати оцінювання твердження щодо впливу прийняття різних гендерних ідентичностей на рівень толерантності суспільства. У жіночій групі середнє значення ($2,53 \pm 0,77$) відповідає рівню вище середнього, що свідчить про переважання згоди з даним твердженням за помірної варіативності відповідей. У чоловічій групі показник є дещо нижчим ($2,33 \pm 0,82$) і також перебуває в межах вище середнього рівня, однак характеризується більшою розбіжністю індивідуальних оцінок. Отримані результати вказують на загальну схильність обох груп до позитивного сприйняття ідеї зв'язку між прийняттям гендерних ідентичностей і суспільною толерантністю.

Таблиця 3.11

Соціальна прийнятність різних гендерних ідентичностей

Питання	Жінки (n = 36) M ± SD	Чоловіки (n = 6) M ± SD
Чи прийнятно для вас, коли трансгендерна особистість обіймає такі посади, як вихователь або вчитель молодших класів?	$2,33 \pm 0,76$	$1,33 \pm 0,52$

*Джерело: розроблено автором за результатами анкетування

У таблиці 3.11 представлено результати оцінювання прийнятності ситуації, за якої трансгендерна особистість обіймає посади вихователя або вчителя молодших класів. У жіночій групі середнє значення ($2,33 \pm 0,76$) відповідає середньому рівню, що свідчить про помірно позитивне ставлення за наявності помітної варіативності відповідей, зумовленої поєднанням схвальних і невизначених позицій. У чоловічій групі показник є суттєво нижчим ($1,33 \pm 0,52$) і відповідає низькому рівню, що вказує на переважання неприйняття за відносної однорідності відповідей. Отримані результати відображають тенденцію до більш стриманого та критичного ставлення серед чоловіків порівняно з жінками.

За результатами непараметричного критерію Манна-Вітні було виявлено статистично значущі відмінності між респондентами різної статі щодо оцінки прийнятності обіймання трансгендерною особистістю посад вихователя або вчителя молодших класів ($U = 180,000$; $z = -2,773$; $p = 0,008$; $N = 42$). Середній ранг відповідей у групі жінок ($M_{\text{rank}} = 23,5$; $N = 36$) є суттєво вищим порівняно з групою чоловіків ($M_{\text{rank}} = 9,5$; $N = 6$), що свідчить про більш позитивне або толерантне

ставлення жінок до зазначеної соціальної ролі трансгендерних осіб. Отримані результати підтверджують наявність гендерно зумовлених відмінностей у соціальних установках щодо чутливих професійних питань.

Аналіз тесту міжособистісної взаємодії Т. Лірі

Для початку розглянемо загальні показники по всій вибірці респондентів ($N = 42$). У таблиці нижче наведено середнє значення, стандартне відхилення, мінімум, максимум і діапазон балів для кожного з 8 блоків тесту Тімоті Лірі.

Таблиця 3.12

Загальні результати

Блок	$M \pm SD$	min.	max.
Авторитарний	3.36 ± 0.66	2	4
Егоїстичний	3.17 ± 0.93	0	4
Агресивний	1.33 ± 1.36	0	4
Підозрілий	1.83 ± 1.15	0	4
Покірливий	2.40 ± 1.11	0	4
Залежний	1.95 ± 1.17	0	4
Доброзичливий	2.31 ± 1.14	0	4
Альтруїстичний	2.26 ± 1.15	0	4

**Джерело: розроблено автором за результатами анкетування*

Середні значення свідчать, що в цілому найвище респонденти оцінили об'єкт власної прихильності протилежної статі за шкалами «Авторитарний» (3.36) та «Егоїстичний» (3.17). Це означає, що у сформованому в уявленні респондентів образі значущої особи загалом вираженими є риси домінантності, впливовості та орієнтації на власні інтереси. Натомість найнижчий середній бал зафіксовано за шкалою «Агресивний» (1.33), що вказує на сприйняття об'єкта прихильності як малоконфліктної та неагресивної особи. Показники за шкалами «Залежний» (1.95) та «Підозрілий» (1.83) також перебувають у нижчому діапазоні, що свідчить про тенденцію сприймати значущу іншу особу як відносно автономну та не надмірно недовірливу. Водночас шкали «Покірливий», «Доброзичливий» та «Альтруїстичний» займають проміжне положення (середні значення в межах 2.3–2.4 бала), що відображає помірну вираженість кооперативних, просоціальних і підтримувальних рис у сприйманому образі об'єкта емоційної прихильності.

Стандартне відхилення відображає ступінь розкиду оцінок, які студенти надавали уявленій значущій особі протилежної статі. Найвищий рівень варіативності виявлено за шкалою «Агресивний» (± 1.32), що вказує на істотну неоднорідність у сприйнятті цієї риси: респонденти по-різному уявляли ступінь конфліктної спрямованості значущої для них особи. Натомість найменший розкид показників зафіксовано за шкалою «Авторитарний» (± 0.65), що свідчить про узгодженість уявлень: образ значущого Іншого у більшості випадків асоціюється з вираженою домінантністю. Важливо зазначити, що за цією шкалою мінімальне значення у вибірці становить 2 бали, тобто жоден із респондентів не приписував об'єкту своєї прихильності низький рівень авторитарності. Водночас за іншими міжособистісними блоками представлений повний спектр можливих оцінок — від 0 до 4 балів, унаслідок чого діапазон значень для шкали «Авторитарний» обмежується двома балами, тоді як для решти шкал він є максимальним і становить чотири бали.

Розглянемо окремо жінок ($N = 36$) та чоловіків ($N = 6$). Нижче наведено аналогічні статистики для кожної підгрупи.

Таблиця 3.13

Загальні результати (міжгрупове порівняння)

Блок	Жінки			Чоловіки		
	$M \pm SD$	min.	max.	$M \pm SD$	min.	max.
Авторитарний	3.28 ± 0.66	2	4	3.83 ± 0.41	3	4
Егоїстичний	3.14 ± 0.99	0	4	3.33 ± 0.52	3	4
Агресивний	1.33 ± 1.35	0	4	1.33 ± 1.51	0	3
Підозрілий	1.69 ± 1.09	0	4	2.67 ± 1.21	1	4
Покірливий	2.47 ± 1.03	0	4	2.00 ± 1.55	0	3
Залежний	1.78 ± 1.12	0	4	3.00 ± 0.89	2	4
Доброзичливий	2.33 ± 1.10	0	4	2.17 ± 1.47	0	4
Альтруїстичний	2.36 ± 1.15	0	4	1.67 ± 1.03	0	3

*Джерело: розроблено автором за результатами анкетування

Порівняльний аналіз жіночої та чоловічої підгруп дозволяє виявити низку відмінностей у тому, як студенти різної статі сприймали значущу персону протилежної статі. У групі жінок, як і загалом по вибірці, найвищі середні оцінки образу значущого Іншого зафіксовано за шкалами «Авторитарний» (3.28) та

«Егоїстичний» (3.14), що вказує на сприйняття чоловіка як домінантної та орієнтованої на власні інтереси особистості. У чоловічій підгрупі також найвищим є середній показник за шкалою «Авторитарний» (3.83), причому майже всі чоловіки (5 із 6) приписували об'єкту своєї прихильності максимальний рівень цієї риси. Унаслідок цього середній показник домінантності в чоловіків є вищим, а варіативність оцінок нижчою (3.83 ± 0.41), ніж у жінок. За шкалою «Егоїстичний» середній бал образу об'єкта прихильності також дещо вищий у чоловіків (3.33 проти 3.14 у жінок), хоча ця різниця має менш виражений характер.

Найбільш контрастні міжстатеві відмінності спостерігаються за шкалами «Залежний» та «Підозрілий». Чоловіки значно частіше наділяють об'єкт своєї прихильності високим рівнем залежності (3.00), тоді як жінки оцінюють відповідну характеристику істотно нижче (1.78). Подібна тенденція простежується і за шкалою «Підозрілий»: у чоловіків середній показник становить 2.67, тоді як у жінок — 1.69, що свідчить про більш виражену схильність чоловіків сприймати значущу для них особу як недовірливу або насторожену. Важливо зазначити, що максимальні оцінки підозрілості (4 бали) зустрічаються лише в чоловічій підгрупі, тоді як мінімальні значення (0 балів) зафіксовані виключно серед жінок. Аналогічно, за шкалою «Залежний» жоден чоловік не приписував об'єкту своєї прихильності низький рівень цієї риси (мінімум — 2 бали), тоді як частина жінок описували значущу іншу особу як повністю незалежну (0 балів).

На шкалах «Альтруїстичний» та «Покірливий» виявляється зворотна тенденція: жінки загалом надають об'єкту своєї прихильності більш високі оцінки за цими характеристиками. Зокрема, образ значущого Іншого у студенток є більш альтруїстичним (2.36 проти 1.67 у чоловіків) та дещо більш покірливим (2.47 проти 2.00). Інші блоки не демонструють істотних міжстатевих розбіжностей: так, рівень агресивності об'єкта прихильності в обох групах оцінюється як низький (1.33 як у жінок, так і у чоловіків), а показники доброзичливості є близькими за значенням (2.33 у жінок та 2.17 у чоловіків).

Цікавим доповненням до середніх є аналіз частот крайніх значень – тобто, який відсоток опитаних набрали мінімальний бал 0 або максимальний бал 4 у

кожному блоці. Нижче подано таблицю з цими показниками для усієї вибірки (42 особи):

Таблиця 3.14

Крайні значення

Блок	% респондентів з балом 0	% респондентів з балом 4
Авторитарний	0.0%	45.2%
Егоїстичний	4.8%	38.1%
Агресивний	40.50%	4.8%
Підозрілий	11.9%	11.9%
Покірливий	9.5%	9.5%
Залежний	14.3%	7.1%
Доброзичливий	7.1%	14.3%
Альтруїстичний	7.1%	16.7%

**Джерело: розроблено автором за результатами анкетування*

Як видно з наведеної таблиці, розподіли оцінок, які респонденти надавали об'єктам власної прихильності протилежної статі, за багатьма шкалами мають виражену несиметричність.

Для блоків «Авторитарний» і «Егоїстичний» зафіксовано значну частку максимальних оцінок — 4 бали (45.2% і 38.1% відповідно), тоді як мінімальні значення практично не представлені. Це свідчить про те, що в уявленнях більшості респондентів значущий Інший часто постає як виразно домінантна та орієнтована на власні інтереси особа. Зокрема, жоден респондент не приписав об'єкту своєї прихильності нульовий рівень авторитарності, і лише близько 5% (2 особи) оцінили значущого Іншого як зовсім неегоїстичного. Водночас максимальні 4 бали за авторитарністю було приписано 19 об'єктам прихильності з 42, що додатково підкреслює однозначність цієї характеристики в образі значущого Іншого.

Протилежна картина спостерігається за шкалою «Агресивний». Так, 40.5% респондентів приписали об'єкту своєї прихильності мінімальний рівень агресивності (0 балів), і лише 4.8% (2 випадки) — максимальний. Це означає, що в уявленнях респондентів значущий Інший переважно сприймається як неконфліктна та неагресивна особа, тоді як високі прояви агресивності є поодинокими та нетиповими для сформованого образу.

Блоки «Підозрілий» та «Покірливий» характеризуються більш рівномірним розподілом крайніх значень: приблизно 10–12% оцінок припадає як на мінімальні, так і на максимальні рівні. Це вказує на відсутність єдиного домінуючого уявлення щодо цих рис. В одних випадках об'єкт прихильності сприймається як зовсім непідозрілий або непокірливий, в інших — як максимально недовірливий чи схильний до підпорядкування; решта оцінок розміщуються між цими полюсами.

Для блоку «Залежний» встановлено, що у 14.3% випадків об'єкт прихильності оцінюється як повністю незалежний (0 балів), тоді як максимальний рівень залежності (4 бали) зафіксовано лише у 7.1%. Це свідчить про те, що в образі значущого Іншого автономність і самостійність трапляються частіше, ніж крайні прояви залежності, які залишаються радше винятком.

За шкалою «Доброзичливий» спостерігається помірне зміщення у бік високих значень: максимальний рівень доброзичливості приписано 14.3% об'єктів прихильності, тоді як повна її відсутність — 7.1%. Отже, образ значущого Іншого дещо частіше включає відкриту приязність, ніж емоційну відстороненість.

Аналогічна тенденція простежується і за шкалою «Альтруїстичний». Максимальні оцінки альтруїзму зафіксовані у 16.7% випадків (7 об'єктів прихильності), тоді як мінімальні — лише у 7.1%. Водночас більшість оцінок зосереджена в середньому діапазоні (середній бал близько 2.3), що відображає помірну, але не крайнісну готовність значущого Іншого до допомоги іншим.

Можна зазначити, що найбільш “екстремальні” профілі в уявленнях респондентів про значущого Іншого спостерігаються за трьома шкалами: «Авторитарний» і «Егоїстичний», де переважають максимальні оцінки, та «Агресивний», для якого домінують мінімальні значення. Інші міжособистісні характеристики демонструють більш рівномірний розподіл, без різко вираженого переважання крайніх полюсів, що свідчить про різноманіття уявлень щодо образу значущої особи протилежної статі.

Отримані результати дозволяють окреслити узагальнений образ значущого Іншого протилежної статі, який формується в уявленнях студентів-респондентів. Важливо підкреслити, що наведені характеристики не описують особистісні риси

самих учасників, а відображають ті міжособистісні якості, які вони приписують людині, що викликає прихильність або емоційну значущість. У цілому, цей образ поєднує високу домінантність (авторитарність) та виражену орієнтацію на власні інтереси (егоїстичність) із низькою агресивністю.

Така конфігурація свідчить про те, що значущий Інший у сприйнятті більшості студентів постає як впливова, упевнена в собі особа, здатна керувати та відстоювати власну позицію, але водночас така, що не асоціюється з відкритою конфліктністю або ворожістю. Низькі показники агресивності в поєднанні з помірними рівнями доброзичливості та альтруїзму. Середні значення близько 2.3 бала вказують на те, що навіть за наявності домінантних рис значущий Інший сприймається як відносно стриманий у соціальній взаємодії, схильний уникати прямої агресії та зберігати прийнятний рівень приязності. Водночас високі оцінки за егоїстичністю відображають уявлення про значущого Іншого як про особу, зосереджену на власних потребах і цілях; у певних випадках це може інтерпретуватися як автономність і самодостатність, а в менш сприятливих варіантах — як обмежена чутливість до потреб інших.

Показовою є комбінація високих оцінок за шкалами «Авторитарний» та «Залежний», яка спостерігається у відповідях студентів-чоловіків. Це означає, що значуща жінка в їхньому сприйнятті може одночасно постати як домінантна й така, що потребує підтримки або емоційної опори. Така суперечлива, на перший погляд, конфігурація відображає складність образу значущого Іншого: з одного боку — це фігура, здатна впливати й контролювати, з іншого — така, що не є повністю автономною та потребує взаємності у стосунках. У відповідях студенток, навпаки, значущий чоловік частіше описується як більш незалежний і менш орієнтований на домінування, що вказує на відмінності у структурі уявлень про бажані або значущі міжособистісні характеристики.

Висока варіативність результатів усередині вибірки свідчить про наявність різних індивідуальних профілів образу значущого Іншого. Для ілюстрації цього різноманіття доцільно звернутися до знеособлених прикладів крайніх профілів,

сформованих на основі реальних даних, де йдеться не про конкретних респондентів, а про типові комбінації рис, приписаних об'єктові прихильності.

Приклад 1. Значущий Інший оцінюється як максимально авторитарний (4 бали) при мінімальній егоїстичності (0 балів), з підвищеною агресивністю (3 бали) та низькими показниками доброзичливості й альтруїзму (0 балів). Такий профіль формує образ особи, яка сприймається як домінантна і схильна до силового самоствердження, але водночас емоційно відсторонена й мало орієнтована на підтримку інших. У цьому випадку домінування поєднується не з турботою, а з конфронтаційною позицією у взаємодії.

Приклад 2. Значущий Інший отримує максимальні оцінки одразу за кількома шкалами: авторитарністю, егоїстичністю, покірливістю, доброзичливістю та альтруїзмом (усі по 4 бали). Попри зовнішню суперечливість, такий профіль відображає амбівалентний образ: значуща особа сприймається як дуже сильна та впливова, але водночас така, що прагне подобатися, допомагати й бути корисною. У межах образу прихильності домінування тут може трактуватися як “керівництво заради блага”, коли контроль і турбота співіснують в одному уявленні.

Приклад 3. Значущий Інший описується як максимально авторитарний (4 бали) та достатньо егоїстичний (3 бали), але при цьому зовсім неагресивний і непокірливий (0 балів), із помірною доброзичливістю (3 бали) та низьким альтруїзмом (0 балів). Такий профіль формує образ упевненої, прагматичної особи, яка досягає власних цілей без відкритого тиску й конфліктів, покладаючись радше на переконання, соціальну взаємодію та особистий авторитет.

Наведені приклади демонструють, що жоден профіль не є одновимірним або “чистим”: високі або низькі значення за окремими шкалами комбінуються по-різному, формуючи складні та іноді суперечливі образи значущого Іншого. У вибірці не виявлено випадків, де всі шкали одночасно досягали б мінімальних або максимальних значень; навіть найбільш виражені профілі поєднують крайні показники лише за частиною рис. Це підтверджує необхідність інтерпретувати результати тесту як цілісну конфігурацію міжособистісних характеристик, а не як суму ізолюваних показників.

Статистичний аналіз результатів тесту Т. Лірі показав, що в уявленнях студентів значущий Інший протилежної статі найчастіше асоціюється з високою домінантністю та егоїстичністю при низькій агресивності. Водночас простежуються міжгрупові відмінності у структурі цих уявлень: студентки частіше приписують значущому чоловікові незалежність і альтруїстичність, тоді як студенти частіше наділяють значущу жінку домінантністю, підозрілістю та залежністю. Поляризовані розподіли за окремими шкалами та приклади індивідуальних профілів свідчать про значну різноманітність образів значущого Іншого, що підкреслює складність і багатовимірність міжособистісної прихильності у студентському середовищі

Аналіз статево-рольового опитувальника С. Бем

Вихідні дані. Аналіз проводився на вибірці N=42 студентів за результатами статево-рольового опитувальника Бем, який оцінює рівні фемінності (F) і маскулінності (M) та використовується для дослідження гендерних ролей. У наданій таблиці 3.15 наведено стать респондента, сумарні бали F і M, а також індекс IS (F–M). Серед респондентів 36 – жінки, 6 – чоловіки.

- Склад вибірки: 36 жінок (85,7%) і 6 чоловіків (14,3%).
- Статистика за статтю: Для кожної статевої групи розраховано середні (M) і стандартні відхилення (SD) показників F, M та IS.

Таблиця 3.15

Вхідні дані

Стать	N	F (M ± SD)	M (M ± SD)	IS (M ± SD)
Жіноча	36	8,81 ± 1,73	6,42 ± 2,84	2,61 ± 2,57
Чоловіча	6	8,67 ± 1,70	7,67 ± 1,70	1,00 ± 0,00
Σ	42	8,79 ± 1,73	6,60 ± 2,74	2,38 ± 2,45

**Джерело: розроблено автором за результатами анкетування*

Відмінності за статтю: У середньому жінки демонстрували трохи вищу фемінність (8,81) ніж чоловіки (8,67), а чоловіки – вищу маскулінність (7,67 проти 6,42 у жінок). Відмінності не були великими, оскільки різниця менше 0,3 бала для F і 1,25 бала для M. Значення IS у жінок (2,61) і чоловіків (1,00) також не показали різкого розходження, враховуючи малу групу чоловіків. Загалом (N=42) середнє F=8,79 ± 1,73, M=6,60 ± 2,74, індекс IS=2,38 ± 2,45.

За критерієм значення індексу IS ми розподілили респондентів на статеворольові типи особистості: фемінний ($IS > 1$), маскулінний ($IS < -1$) та андрогінний ($IS = -1 \dots 1$). Розподіл виявився таким:

Таблиця 3.16

Відсоткова частка за типами

Тип (за IS)	N	Частка, %
Фемінінність ($IS > 1$)	20	47,6%
Андрогінність ($-1 \dots 1$)	22	52,4%
Маскулінність ($IS < -1$)	0	0%

**Джерело: розроблено автором за результатами анкетування*

- Фемінінний тип ($IS > +1$): 20 респондентів (47,6%). До цієї групи належать виключно жінки, що становить 55,6% від загальної кількості жінок у вибірці. Для цих респондентів характерне виражене домінування фемінних рис над маскулініями.
- Андрогінний тип ($-1 \dots +1$): 22 респонденти (52,4%). До цієї групи входять усі чоловіки вибірки (6 осіб, 100% чоловічої підгрупи), а також 16 жінок, що відповідає 44,4% жіночої підгрупи. Даний тип відображає збалансоване поєднання фемінних і маскуліних характеристик.
- Маскулінний тип ($IS < -1$): 0 респондентів (0,0%). У межах досліджуваної вибірки студентів осіб із чітко вираженим маскуліним типом за індексом IS не виявлено.

Загальні тенденції: У вибірці жінок більше, однак показники фемінності (F) є дещо вищими, ніж маскулінності (M) у середньому по всій групі. Середнє значення індексу IS позитивне (+2,38), що свідчить про домінування елементів фемінності над маскулінністю в опитаній популяції.

Типи особистості: За індексом IS переважно зустрічається фемінний тип особистості – 34 особи (81%). Андрогінний тип – 7 осіб (17%), а маскулінний майже не представлений (лише 1 особа, 2%). У студентській популяції за цією вибіркою прояви фемінності переважають.

Отримані результати дозволяють принципово розмежувати поняття біологічної статі та гендеру як соціально-психологічного конструкту. Аналіз показників фемінності, маскулінності та індексу IS засвідчив, що гендерні

характеристики студентів не зводяться до формальної бінарної належності «чоловік – жінка». Попри наявність статистично зафіксованої статевої диференціації у вибірці, саме стать не виявилася визначальним чинником у формуванні психологічних гендерних профілів. Відсутність значущих кореляцій між статтю та показниками F, M і IS свідчить про автономність гендерної ідентичності від біологічної основи.

Розподіл типів особистості за індексом IS демонструє, що більшість студентів характеризуються фемінним або андрогінним типом, незалежно від статі. Це означає, що риси, традиційно приписувані «жіночому» або «чоловічому» гендеру, на практиці поєднуються у різних конфігураціях і не формують жорстко фіксованих моделей поведінки. Особливо показовим є той факт, що всі чоловіки у вибірці потрапили до фемінного типу за індексом IS, що додатково підкреслює умовність прямого ототожнення маскулінності з чоловічою статтю.

Зв'язок між фемінністю та маскулінністю підтверджує сучасне уявлення про гендер як багатовимірну систему, у межах якої психологічні якості не взаємовиключаються, а можуть співіснувати та взаємодоповнювати одна одну. Така структура гендерних характеристик створює підґрунтя для більш гнучких моделей міжособистісної взаємодії, що є особливо актуальним для студентського середовища, де соціальні ролі перебувають у процесі активного формування.

У результаті аналізу гендер постає як динамічний соціально-психологічний феномен, що формується під впливом індивідуального досвіду, соціальних очікувань та контексту міжособистісної взаємодії, а не як пряме продовження біологічної статі. Це дозволяє розглядати гендерні особливості студентів не з позиції нормативного поділу, а як ресурс різноманітності, що визначає стиль комунікації, емоційну чутливість та способи взаємодії в академічному й соціальному просторі.

Аналіз тесту комунікативного контролю М. Шнайдера

Вибірка складається з 42 студентів (36 жінок, 6 чоловіків). Бал за опитувальником комунікативного контролю варіює від 3 до 9 (з можливих 0–10), середнє значення – $5,62 \pm 1,48$). Згідно зі шкалою (0–3 – низький, 4–6 – середній, 7–

10 – високий), розподіл респондентів по категоріях та їхня дескриптивна статистика такі:

- Низький рівень (0–3): 6 осіб (14,3% вибірки). Середній бал в цій групі $3,00 \pm 0,00$, оскільки всі відповіді на межі низького діапазону.
- Середній рівень (4–6): 26 осіб (61,9% вибірки). Середній бал $5,54 \pm 0,71$.
- Високий рівень (7–10): 10 осіб (23,8% вибірки). Середній бал $7,40 \pm 0,70$.

Таблиця 3.17

Розподіл респондентів за рівнем комунікативного контролю

Рівень	N	M $\pm$ SD	%
Низький (0–3)	6	3.00 ± 0.00	14,3%
Середній (4–6)	26	5.54 ± 0.71	61,9%
Високий (7–10)	10	7.40 ± 0.70	23,8%

**Джерело: розроблено автором за результатами анкетування*

Як видно на таблиці 3.17, найбільше студентів (62%) мають середній рівень комунікативного контролю. Близько чверті мають високий рівень, і решта – низький. Така картина вказує на те, що переважна більшість респондентів демонструє помірний рівень контролю у спілкуванні (у середньому бал вище 4, ніж 3, але нижче 7).

Таблиця 3.18

Рівень комунікативного контролю за статтю

Стать	N	M $\pm$ SD
Жіноча	36	5.64 ± 1.53
Чоловіча	6	5.50 ± 1.22

**Джерело: розроблено автором за результатами анкетування*

Незважаючи на те, що середній бал жінок трохи вищий за чоловічий (5,64 проти 5,50), ця різниця знаходиться в межах похибки (різниця $< 0,15$ бали). Малий розмір групи чоловіків ($n=6$) також знижує статистичну потужність порівняння. Отже, відмінності між статями за показником комунікативного контролю в нашій вибірці невеликі.

Отримані дані свідчать, що серед студентів переважає середній рівень комунікативного контролю, із незначною часткою високо та низько контролюючих. Розбіжностей між чоловіками та жінками за цим показником виявлено не було. Враховуючи досвід дослідників, це не дивно: дослідження показують, що загалом

чоловіки та жінки усно спілкуються однаковою мірою (за кількістю слів/тривалістю), хоча можуть мати різні цілі та стилі спілкування. Наша невелика вибірка й особливості середньостатистичних студентів також можуть «згладжувати» типові гендерні відмінності.

Гендерні особливості комунікації. Література з міжособистісної комунікації виділяє певні характерні риси чоловічого та жіночого стилів. Наприклад, жінки часто орієнтуються на підтримку стосунків і співпрацю: їхнє спілкування спрямоване на встановлення зв'язків, емоційну підтримку, взаємодопомогу. У дослідженнях, які ми опрацювали у першому розділі цієї роботи зазначається, що «жінки спілкуються, щоб підтримувати стосунки, пропонувати підтримку та встановлювати зв'язки». Для порівняння, чоловічі мовні спільноти підкреслюють орієнтацію на цілі, незалежність та підвищення статусу. Наприклад, хлопчиків часто навчають бути конкурентоспроможними та домінантними, а чоловіків – самостверджуватися й дотримуватися власного бачення.

Ці соціалізаційні ролі впливають на стиль розмови: чоловіки схильні до лаконічного, цільового мовлення, тоді як жінки заохочуються до більш ввічливого, розгорнутого, емоційно насиченого обміну. Однак варто зазначити, що це стосується поведінки в сукупності – за дослідженнями, фактично чоловіки та жінки говорять приблизно однакову кількість часу, просто застосовуючи різні стратегії.

Інтерпретація комунікативного контролю. Поняття «комунікативний контроль» відображає здатність особистості управляти перебігом взаємодії: керувати ходом розмови, підтримувати порядок, реагувати на зміни теми тощо. Високий рівень може свідчити про домінування в розмові та активне її регулювання, тоді як низький – про дозволяння партнеру вести бесіду. Згідно зі стереотипами, можна очікувати, що чоловіки більше прагнуть мовної домінантності, через бажання підтвердити незалежність і статус, тоді як жінки демонструють більшу співпрацю та прийняття партнера, через орієнтацію на збереження гармонійних стосунків. Наші дані не виявили суттєвої переваги ні чоловіків, ні жінок у показниках контролю. На ряду з цим, зауважимо, що всі респонденти з «високим» рівнем комунікативного контролю – жінки (10 осіб). Це

може вказувати, що деякі жінки в нашій групі виявляють помітну схильність до активного регулювання розмови. Натомість серед чоловіків таких не було – але й жоден із них не продемонстрував істотно нижчого рівня, ніж жінки.

Отже, результати свідчать про відсутність статистично значущої різниці у комунікативному контролі між статями. Така відсутність розходження корелює з тим, що загалом чоловіки та жінки говорять однаково за обсягом, але використовують різні стратегії і мотиви. У контексті гендерних особливостей можна припустити, що комунікативний контроль скоріше відображає індивідуальні відмінності у стилі спілкування, ніж фундаментальну відмінність між чоловіками й жінками.

З практичної точки зору, результати підкреслюють: студенти обох статей приблизно однаково активно регулюють спілкування. Отже, у навчальному чи професійному контексті гендер не є вирішальним фактором у схильності до мовної домінантності чи слухняності. Слід врахувати, що роль мають й індивідуальні особливості: наприклад, темперамент, досвід і цілеспрямованість. Сумарно, наші дані не суперечать загальним психологічним уявленням про гендерні стилі, але й не підтримують ідею радикальних відмінностей. Вони наголошують на різноманітності індивідуальних стратегій спілкування в рамках загальних гендерних шаблонів.

Описова статистика показала домінування середнього рівня комунікативного контролю (приблизно 62% респондентів) з близьким розподілом високих та низьких значень. Гендерний аналіз не виявив значущих відмінностей між чоловіками та жінками. Психологічно це корелює із тим, що жінки та чоловіки загалом говорять порівняно однаково за обсягом, але з різними цілями й стилями спілкування. У нашому дослідженні гендерні стереотипи явно не підтвердилися: результати вказують на відсутність суттєвої гендерної різниці у комунікативному контролі серед студентів.

Аналіз результатів опитувальник емпатійних тенденцій А. Мехрабіана і Н. Епштейна.

Емоційна емпатія – це здатність людини розділяти емоційний стан іншого, «відчувати те, що відчуває інша людина». Опитувальник А. Мехрабіана та Н. Епштейна із 33 тверджень вимірює саме цю тенденцію: кожне «так/ні» дає 1 або 0 балів, і сума балів (мах. 33) відображає глибину сформованості емпатії. Наша вибірка – студенти, де 36 респондентів – жінки, 6 – чоловіки.

В першу чергу проведемо описову статистику суми балів емпатії для всієї вибірки. Загалом ($N=42$) середнє значення становить 23.93 ± 4.01 , мінімальне – 13, максимальне – 32. Також важливо зазначити, що значна частина студентів склали бали у середньому діапазоні ($\approx 22\text{--}28$). Результати зведено в таблиці 3.19.

Таблиця 3.19

Основні показники

N	M $\pm$ SD	min.	max.
42	23.93 ± 4.01	13	32

**Джерело: розроблено автором за результатами анкетування*

Дані цієї таблиці свідчать про середній загальний рівень емпатії 23.93 бали. Для кращої уяви про форму розподілу суми балів наведемо візуальне уявлення.

На наведеному прикладі гістограма 3.20 ілюструє, що більшість студентів набрали бали в середньому діапазоні. У нашій вибірці спостерігається приблизно симетричний розподіл навколо 24–25 балів, з невеликою кількістю дуже високих (30–32) і дуже низьких (13–16) балів. Така картина свідчить, що крайніх значень небагато. Відповідно, наявність декількох студентів із 13 балами вказує на помірно виражену мінімальну емпатію, так само як один респондент із 32 балами демонструє майже максимально високий рівень. Емпатія у вибірці здебільшого має одновершинний розподіл із середнім, що не зсувається різко в якійсь бік, що свідчить про відносну однорідність емпатійних тенденцій у студентській вибірці. Відсутність вираженого зміщення розподілу вказує на те, що більшість респондентів демонструють помірний, соціально адаптивний рівень емпатії. У результаті цього емпатія виступає стабільною психологічною характеристикою, без різких поляризацій між окремими групами студентів.



Рис. 3.20. Розподіл за рівнем емпатійності

*Джерело: розроблено автором за результатами анкетування

Наступний крок – порівняння за статевою ознакою. Ми рахуємо статистики окремо для чоловіків (N=6) і жінок (N=36). Таблиця 3.21 зводить основні показники для кожної статі.

Таблиця 3.21

Міжстатеве порівняння

Стать	N	M ± SD	min.	max.
Жінки	36	23.86 ± 4.23	13	32
Чоловіки	6	24.33 ± 2.58	21	28

*Джерело: розроблено автором за результатами анкетування

Таблиця 3.21 показує, що середній бал емпатії у жінок і чоловіків майже однаковий (23.86 проти 24.33). Жінки мають дещо більший розмах (13–32) і стандартне відхилення (4.23), тоді як у чоловіків розкид балів вужчий (21–28 ± 2.58).

Таким чином, у цій вибірці середні показники емпатії у жінок і чоловіків майже не відрізняються. Розкид та варіабельність дещо вищі у жінок – можливо, через більшу вибірку, – але загальних трендів не помітно. Також треба врахувати, що вибірка чоловіків дуже мала (6 чоловіків), тому висновки про гендерні відмінності слід робити обережно. Зазвичай у літературі жінок вважають більш емоційно чутливими й емпатичними, але тут фактично середнє у чоловіків вийшло трохи вищим (24.33 проти 23.86). Проте це несуттєва різниця: по-перше, через малу N чоловіків вона може бути випадковою, а по-друге, як вказують деякі дослідники,

гендерні розбіжності в самооцінці емпатії часто відбивають соціальні стереотипи, а не справжні відмінності.

У нашому випадку з огляду на дані можна зробити наступне: середні значення балів у жінок і чоловіків майже однакові, а значення сильно перекриваються, у кожній групі є люди як з низькими, так і з високими балами. Наприклад, мінімальна емпатія у жінок (13 балів) набагато менша, ніж у чоловіків (21 бал), тоді як максимальні бали (32 у жінок проти 28 у чоловіків) – навпаки, у жінок вищі. Іншими словами, у нашій вибірці жінки показали більшу варіабельність: декілька дуже низьких і дуже високих результатів. Загалом гендерного ефекту у сукупній емпатії групою не помітно – ні суто однакові люди не збираються в групи за високими/низькими балами, ні значущих змін між середнім балом (≈ 24 для обох) немає.

Відзначимо також розподіл відносних часток у вибірці. Оскільки лише 14.3% наших респондентів – чоловіки, то порівняння виходить досить однобічним. У таблицях і графіках це може проявитися у переважанні жіночих стовпців. У зарубіжних соціально-психологічних оглядах показано, що жінки частіше декларують вищий рівень емпатійності, однак інтегральні показники емпатії у студентських вибірках не демонструють стабільно виражених гендерних відмінностей.

У результаті кореляційного аналізу було виявлено статистично значущий помірний позитивний зв'язок між твердженням «Мені легко зрозуміти почуття та настрої іншої людини» та показниками шкали емпатійності А. Мехрабіана і Н. Епштейна $r_s = 0,406$; $p = 0,008$. Отримане значення коефіцієнта Спірмена свідчить про узгодженість суб'єктивної самооцінки здатності до розуміння емоцій інших із психометрично вимірюваним рівнем емпатії. Вищі оцінки згоди з наведеним твердженням відповідають вищим показникам емпатійних тенденцій, що підтверджує конструктивну валідність використаних індикаторів та вказує на важливу роль емоційної чутливості у структурі міжособистісної взаємодії студентів.

Наш аналіз показав: по-перше, середні рівні емоційної емпатії серед студентів досить високі (≈ 24 з 33), причому розподілені досить звично, більшість у середньому діапазоні балів. По-друге, відмінностей за статтю у сукупному показнику не виявлено: розподіл балів у групах має багато спільного. Можна припустити, що при більш збалансованій вибірці та більшій кількості учасників статистичні відмінності все одно будуть незначними, адже відомо, що формуванню емпатії сприяють багато факторів: виховання, соціальний контекст, біологія і їхня взаємодія складна.

Суттєві акценти:

- Більшість студентів, як жінок, так і чоловіків набрали бали в середньому діапазоні близько 22–26, що означає помірно виражену емпатію.
- Не було знайдено статистично значущої різниці між статями у сукупних емпатичних балах: середні майже однакові, а розкид у чоловіків менший тільки через малість вибірки.
- Кількість жінок у вибірці (85.7%) значно більша, тому результати по чоловіках слід інтерпретувати обережно. У стандартних вибірках (з рівномірнішим складом) часто виявляють, що жінки оцінюють себе більш емпатичними. Наші дані цьому не суперечать, але й не підтверджують категорично – радше показують, що різниця не така велика, як стереотипно вважають.

Отже, студенти обох статей мають подібний рівень емоційної емпатії, та виявлені різниці є незначними і, ймовірно, зумовлені вибіркою.

3.2. Практичні рекомендації щодо оптимізації міжособистісної взаємодії студентів з урахуванням гендерних особливостей

Результати теоретичного аналізу та емпіричного дослідження свідчать, що оптимізація міжособистісної взаємодії студентів має ґрунтуватися не на посиленні відмінностей між статями, а на створенні умов для гендерно відкритої, гнучкої та рівноправної комунікації. Отримані дані показали відсутність жорстких гендерних

поляризацій у комунікативних стилях студентів, поєднання фемінних і маскулінних рис у більшості респондентів, а також достатньо високий рівень емпатії незалежно від статі. У цьому контексті практичні рекомендації доцільно вибудовувати відповідно до сучасних підходів до гендерної рівності та інклюзивності в освітньому середовищі.

Перша стратегічна лінія: розвиток гендерно відкритої та рівноправної комунікації

Оптимізація міжособистісної взаємодії передбачає формування такого комунікативного простору, у якому стать або гендерна ідентичність не визначають допустимі ролі, стилі поведінки чи рівень активності у спілкуванні. Європейські освітні практики дедалі більше орієнтуються на принципи гендерної рівності, інклюзивності та протидії дискримінації, де ключовим є не «врахування відмінностей», а забезпечення рівного доступу до самовираження.

Результати авторської анкети показали, що студенти загалом не схильні пов'язувати стиль спілкування безпосередньо зі статтю, однак у складних ситуаціях як критика, конфлікт продовжують діяти приховані гендерні очікування. Тому важливо спрямовувати зусилля на розвиток усвідомленої комунікації, в якій увага зосереджується на індивідуальних якостях, позиціях і аргументації, а не на гендерних ярликах. Такий підхід відповідає моделі безпечного освітнього простору, де комунікація будується на повазі, діалозі та взаємному визнанні.

Друга стратегічна лінія: підтримка емпатії як універсального ресурсу взаємодії

Отримані емпіричні дані продемонстрували високий рівень емпатійних тенденцій у студентів обох статей, що узгоджується з результатами опитувальника А. Мехрабіана і Н. Епштейна. Це дозволяє розглядати емпатію не як гендерно специфічну рису, а як універсальний психологічний ресурс, який може стати основою ефективної міжособистісної взаємодії.

Сучасні освітні програми дедалі частіше акцентують увагу на розвитку емоційного інтелекту та емпатійності, оскільки саме вони знижують рівень конфліктності, покращують групову динаміку і сприяють психологічному

благополуччю студентів. З урахуванням цього доцільно підтримувати такі формати взаємодії, які стимулюють рефлексію, розуміння позиції іншого та здатність бачити ситуацію з різних перспектив.

У контексті отриманих результатів особливо важливо, що емпатія вже є сформованою у студентському середовищі, а отже, основним завданням є не її «формування», а створення умов для її реалізації у реальних комунікативних ситуаціях — навчальних дискусіях, групових проєктах, міжособистісних конфліктах.

Третя стратегічна лінія: подолання стереотипів і підтримка гендерної гнучкості

Результати статево-рольового опитувальника С. Бем показали переважання андрогінних і фемінних типів особистості, а також відсутність жорсткого зв'язку між біологічною статтю і психологічними характеристиками. Це узгоджується з сучасними західними підходами, у межах яких гендер розглядається як динамічний і контекстуальний конструкт, а не як фіксований набір ролей.

Водночас дані тесту Т. Лірі вказують на наявність стереотипних уявлень у сприйнятті партнера протилежної статі, що може обмежувати гнучкість взаємодії. У цьому контексті оптимізація міжособистісної взаємодії має включати критичне осмислення гендерних стереотипів і заохочення різноманітності поведінкових моделей. Європейські освітні політики спрямовані на розвиток гендерної обізнаності, яка не нав'язує «правильні» ролі, а розширює можливості вибору та самореалізації.

Підтримка гендерної гнучкості у студентському середовищі сприяє зниженню напруження, підвищенню психологічної безпеки та формуванню партнерських, а не ієрархічних моделей взаємодії.

Висновки до третього розділу

Результати емпіричного дослідження, представлені у третьому розділі, дозволяють сформувати цілісне уявлення про особливості гендерної

міжособистісної взаємодії студентів закладу вищої освіти. Найбільш інформативним інструментом у цьому контексті виступила авторська анкета «Гендерно-рольові особливості особистості та гендерної міжособистісної взаємодії», оскільки саме вона дала змогу зафіксувати живі, повсякденні прояви комунікації, самооцінки та ставлення до інших у навчальному середовищі.

Загалом отримані дані свідчать про доволі високий рівень комунікативної впевненості у студентів обох статей. І жінки, і чоловіки здебільшого вважають себе здатними відкрито висловлювати власну думку, брати участь у дискусіях та ініціювати спілкування. Водночас у відповідях простежуються певні акценти: чоловіки дещо частіше підкреслюють власну ініціативність і легкість у встановленні контактів, тоді як жінки надають більшої ваги емоційній стороні взаємодії, здатності враховувати почуття співрозмовника та підтримувати психологічно комфортний контакт. Ці відмінності не мають різкого характеру, однак формують різні стилістичні відтінки спілкування.

Особливо показовими виявилися результати блоку авторської анкети, присвяченого емпатії та міжособистісній чутливості. Жінки демонстрували дещо оцінки здатності до співпереживання, розуміння емоцій інших і готовності надавати підтримку. Це узгоджується з даними опитувальника емпатійних тенденцій А. Мехрабіана і Н. Епштейна, за яким обидві групи показали достатньо високий рівень емпатії, без статистично значущих гендерних розбіжностей, але з невеликим позитивним переважанням у бік студенток жіночої статі. Таким чином, емпатійність можна розглядати як загальну характеристику вибірки, а не як виключно «жіночу» рису.

Важливим є той факт, що більшість студентів не пов'язують стиль спілкування безпосередньо зі статтю. У відповідях на запитання про залежність комунікації від гендеру переважали заперечення або нейтральні позиції. Це свідчить про зниження ролі жорстких гендерних стереотипів у студентському середовищі. Водночас респонденти визнають наявність відмінностей у реакціях на критику та складні комунікативні ситуації, що вказує на збереження прихованих гендерно зумовлених очікувань. Таким чином, гендер не сприймається як

визначальний чинник взаємодії, але продовжує впливати на інтерпретацію окремих поведінкових проявів.

Результати, що стосуються групової взаємодії та відчуття приналежності, показали, що жінки дещо сильніше ідентифікують себе зі своєю навчальною групою та частіше відчують емоційний зв'язок із колективом. Чоловіки ж демонструють більш стримане ставлення до групової єдності, хоча рівень готовності до взаємодопомоги в обох групах залишається співставним. Це дозволяє говорити про наявність загальної просоціальної орієнтації студентів незалежно від статі.

Аналіз стандартизованих методик доповнив і поглибив результати авторської анкети. Тест міжособистісних відносин Т. Лірі дозволив окреслити образ значущого іншого протилежної статі. Для обох груп характерним є сприйняття значущого іншого як достатньо домінантного, але не агресивного, з поєднанням лідерських і доброзичливих рис. Водночас простежуються цікаві гендерні нюанси: чоловіки частіше наділяють жінок залежністю та потребою в підтримці, тоді як жінки схильні бачити чоловіків більш альтруїстичними та готовими до поступок. Це вказує на збереження певних рольових очікувань у міжособистісних уявленнях, навіть за загальної тенденції до рівноправності.

За результатами статево-рольового опитувальника С. Бем встановлено домінування фемінних та андрогінних типів особистості у вибірці. Маскулінний тип не був виявлений, що є показовим для сучасного студентського середовища. При цьому як чоловіки, так і жінки продемонстрували поєднання рис, традиційно віднесених до обох гендерних полюсів, що підтверджує відносну незалежність психологічних характеристик від біологічної статі.

Дані тесту комунікативного контролю М. Шнайдера засвідчили, що більшість студентів мають середній рівень самоконтролю у спілкуванні, без суттєвих гендерних відмінностей. Це означає, що і чоловіки, і жінки однаково здатні адаптувати свою поведінку до соціального контексту, регулювати прояви емоцій і враховувати реакції оточення.

Результати третього розділу свідчать про те, що гендерні відмінності у міжособистісній взаємодії студентів мають радше якісний, ніж кількісний характер. Вони проявляються не у різкому протиставленні чоловіків і жінок, а у відмінностях акцентів, стилів і способів інтерпретації соціальних ситуацій. Сучасне студентське середовище характеризується високим рівнем емпатії, комунікативної гнучкості та відносною свободою від жорстких гендерних стереотипів.

Практична значущість отриманих результатів полягає у можливості їх використання для формування гендерно чутливого освітнього простору. Врахування виявлених особливостей дозволяє створювати умови для гармонійної взаємодії, розвитку комунікативних навичок і взаєморозуміння між студентами, незалежно від їхньої статі, що є важливим чинником психологічного благополуччя та ефективної спільної діяльності.

ВИСНОВКИ

У першому розділі роботи ми дослідили базові теоретичні підходи до поняття міжособистісної взаємодії та гендеру. Ми опиралися на класичні та сучасні дослідження, які описують гендер як соціально-психологічний конструкт та визначають його роль у груповій динаміці. Згідно з Барчієм, Вороноюю та Пензеликом, гендерні ідеали формують ідеалізовані уявлення про призначення й поведінку чоловіків і жінок, задаючи рамки для прийняття ціннісних орієнтацій у ранній юності. Водночас О. Васильченко розглядає гендерну культуру як цілісну систему цінностей та норм поведінки, оснований на ідеї гендерної рівності та поваги до індивідуальної ідентичності. У результаті в роботі ми виокремили, що гендер не постає як фіксований набір рольових ярликів, а взаємодія студентів будується на розмаїтті маскулінних і фемінних рис, які задають різні психологічні акценти в спілкуванні. [2, с. 50; 1, с. 15]

Для емпіричної перевірки гіпотез задіяли комплекс методик, що охоплюють різні аспекти соціальної взаємодії. Зокрема, у дослідженні застосовувалися такі інструменти: Опитувальник емпатійних тенденцій А. Мехрабіана і Н. Епштейна, який вимірює рівень емоційної емпатії респондентів; Тест міжособистісних відносин Т. Лірі, що окреслює уявлення про «значущу іншу особу»; Статеворольовий опитувальник С. Бем, що дозволяє оцінити прояви фемінності та маскулінності у особистості; Тест комунікативного контролю М. Шнайдера, який досліджує здатність особистості регулювати власну комунікацію залежно від соціального контексту; Авторська анкета «Гендерно-рольові особливості особистості та гендерної міжособистісної взаємодії» І. Башкір, 2025. Анкета складається з 22 запитань. Це авторський інструмент без психометричної валідації.

Вибірка дослідження становила 42 студенти Державного торговельно-економічного університету. Серед учасників було 35 жінок (85,7 %) та 6 чоловіків (14,3 %). Вікова структура вибірки була такою: 17 осіб 21–23 років (40,5 %), 11 осіб 18–20 років (26,2 %), 4 особи 24–26 років (9,5 %), 5 осіб до 18 років (11,9 %) та 5 осіб від 27 років (11,9 %). Дослідження проводилося у період 17 листопада – 5

грудня 2025 року. Усі методики та авторську анкету було об'єднано в єдину анкету на базі платформи Google Forms. Збір даних здійснювався анонімно, добровільно та українською мовою; заповнення анкети тривало близько 15–20 хвилин. Дизайн дослідження був кореляційним: більшість аналізів виконано методом рангових кореляцій Спірмена, а також застосовано непараметричні критерії Манна-Вітні для порівняння різних груп за статтю.

Результати аналізу власної анкети показали досить високий рівень комунікативної впевненості в обох статевих групах. І чоловіки, і жінки вказували, що вміють відкрито висловлювати думку та ініціювати спілкування: середні значення за запитаннями про вираження власної думки та ініціювання розмови були на високому рівні.

Блок запитань анкети, присвячений емпатії, засвідчив відсутність жорстких статево-зумовлених відмінностей: обидві групи продемонстрували високі середні значення емпатійних тенденцій. Зокрема, позитивна кореляція між оцінкою здатності розуміти емоції іншої людини і сумарним балом за опитувальником Мехрабіана–Епштейна ($r_s=0,406$; $p=0,008$) підтвердила валідність цих показників і вказала, що студенти, які вважають, що їм легко зрозуміти настрій інших, дійсно мають вищий рівень емпатії.

Відповіді на запитання про гендерну зумовленість спілкування продемонстрували, що більшість студентів не пов'язують стиль спілкування безпосередньо зі статтю. Водночас респонденти визнають, що в ситуаціях критики чи конфлікту реакції чоловіків і жінок можуть відрізнятися. Це вказує на те, що хоча гендер вже не є вирішальним фактором комунікації, приховані очікування щодо ролей все ще присутні в окремих контекстах.

Тест комунікативного контролю М. Шнайдера показав, що більшість студентів мають середній рівень самоконтролю у спілкуванні. Коефіцієнти діапазону балів вказали на помірний показник, без суттєвих розбіжностей між чоловіками і жінками. Це означає, що і дівчата, і хлопці приблизно однаково вміють регулювати свою поведінку та емоції залежно від соціального контексту.

Тест міжособистісних відносин Т. Лірі окреслив психологічний образ значущої особи протилежної статі. У середньому респонденти описали такого іншого як домінантного та егоїстичного, і при цьому малоконфліктного. Результати свідчать, що студенти уявляють значущого іншого як впливову людину зі схильністю до лідерства, яка водночас дружна і неагресивна. Гендерні відмінності в цьому образі проявилися так: чоловіки частіше ототожнювали жінок зі «залежністю» і потребою в підтримці, тоді як жінки схильні бачити чоловіків більш альтруїстичними та поступливими. Це вказує на збереження певних традиційних рольових очікувань навіть на фоні загальної тенденції до рівноправності.

Статеворольовий опитувальник С. Бем виявив переважання андрогінних та фемінних типів особистості серед студентів. Це свідчить про відсутність жорсткого зв'язку між біологічною статтю та психологічними рисами: як чоловіки, так і жінки продемонстрували поєднання традиційно «чоловічих» і «жіночих» рис. Отже, у середовищі сучасних студентів маскуліність і фемінність сприймаються як динамічні, контекстуальні конструкти, що узгоджується з актуальними соціально-психологічними підходами до гендеру.

Між твердженням «Я із задоволенням починаю розмову з новими людьми та завожу нові знайомства» і показниками комунікативної ініціативності встановлено статистично значущі помірні позитивні зв'язки. Зокрема, кореляція з вираженням власної думки впевнено ($r_s = 0,316$; $p = 0,041$) та з ініціативністю в групових дискусіях ($r_s = 0,469$; $p = 0,002$) свідчить, що здатність легко заводити нові знайомства асоційована з вищою комунікативною впевненістю та активністю. Це відображає загальну тенденцію: студенти, які легко налагоджують нові контакти, демонструють активну позицію в спілкуванні.

Результати непараметричного критерію Манна-Вітні виявили гендерно зумовлені відмінності в оцінках «прийнятності обіймання трансгендерною особистістю посад вихователя чи вчителя молодших класів». Група жінок оцінила це явище значно толерантніше (середній ранг 23,5) порівняно з чоловіками (9,5) при загальній кількості $N=42$. Це свідчить, що студентки були більш відкриті до

ролі трансгендерної особи в освітньому контексті, що підтверджує наявність різних соціальних установок у дівчат і хлопців з чутливих професійних питань.

Кореляція «гендерні стереотипи – упереджене ставлення». Виявлено також позитивний зв'язок між відповідями на запитання «Чи вважаєте ви гендерні стереотипи негативним явищем?» та «Чи стикалися ви з упередженим ставленням з боку викладачів через вашу стать?» ($r_s = 0,405$; $p = 0,008$). Це вказує, що ті студенти, які зазнали гендерно зумовленої упередженості від викладачів, схильні сприймати гендерні стереотипи негативно. Такий результат підкреслює важливий психологічний механізм: досвід дискримінації посилює відчуття несправедливості стереотипних уявлень.

Перша стратегічна лінія: розвиток гендерно відкритої та рівноправної комунікації. Оптимізація взаємодії студентів передбачає формування такого освітнього простору, де стать або гендер не визначають припустимі ролі чи рівень активності у спілкуванні. Сучасні педагогічні практики наголошують на принципах інклюзивності та рівного доступу до самовираження. Результати нашого дослідження показали, що студенти загалом не пов'язують стиль спілкування зі статтю, тому варто сприяти свідомому спілкуванню, де увага зосереджена на індивідуальних рисах і аргументації, а не на гендерних ярликах. Такий підхід підтримує безпечну освітню атмосферу, що базується на взаємній повазі і діалозі.

Друга стратегічна лінія: підтримка емпатії як універсального ресурсу взаємодії. Отримані дані засвідчили високий рівень емпатії в обох групах, тому емпатію доцільно розглядати як загальне якісне надбання студентів. Сучасні освітні програми звертають увагу на розвиток емоційного інтелекту та емпатійності, адже вони знижують конфліктність і покращують групову динаміку. Отже, важливо підтримувати формати роботи (дискусії, групові проекти), які стимулюють учасників до рефлексії та розуміння позиції інших, створюючи умови для реалізації вроджених емпатійних навичок.

Третя стратегічна лінія: подолання стереотипів і підтримка гендерної гнучкості. Тест Лірі вказав на присутність стереотипних уявлень про партнера. Отже, робота з подолання стереотипів має бути зосереджена на критичному

осмисленні гендерних ярликів та заохоченні різноманітності моделей поведінки. Європейські гендерні політики наголошують, що завдання полягає не в нав'язуванні «правильних» ролей, а у розширенні можливостей вибору кожної людини. Підтримка гнучкості у студентському середовищі сприятиме зниженню напруги, підвищенню психологічної безпеки та формуванню партнерських моделей взаємодії.

Враховуючи наведені результати, запропоновані рекомендації направлені на створення відкритого і чутливого до різноманітності освітнього простору. Такий підхід відповідає сучасним принципам гендерної рівності, інклюзії та розвитку особистості в умовах вищої школи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барчій М. С., Воронова О. Ю., Пензелик В. С. Гендерні особливості ціннісних орієнтацій здобувачів вищої освіти. 2022. С. 15–17.
2. Васильченко О. Сутність, структура та зміст гендерної культури студентів університету. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2013. Т. 1. С. 50–58.
3. Войтовська А. І., Кравченко О. О., Лисенко А. О. Формування гендерно недискримінаційного середовища в умовах закладу вищої освіти. *Збірник наукових праць*. 2023. С. 160–170.
4. Гаврюшенко В. Теоретичні основи дослідження міжособистісної взаємодії в психології. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2021. С. 37–47.
5. Галустян Ю. М. Гендерна взаємодія в сучасному поліетнічному суспільстві. *Український соціум*. 2002. № 1. С. 49–53.
6. Грабійчук М., Лазебна О. Поняття «гендер» у сучасній науковій парадигмі. *Молодий вчений*. 2020. Т. 6, № 82. С. 369–372.
7. Губа Н. О. Міжособистісна довіра: сутність, види та функції. *Слобожанський науковий вісник. серія: психологія*. 2024. Т. 1. С. 33–37.
8. Довганик О. Концептуалізація соціокультурного феномену ідентичності в теоріях дослідників ХХ - ХХІ століття. *Українська культура: минуле, сучасне, шляхи розвитку*. 2025. № 50. С. 283–292.
9. Доценко Л. Взаємозв'язок емпатії та просоціальної поведінки у студентському середовищі. *Вчені записки Університету «КРОК»*. 2025. Т. 3, № 79. С. 495–500.
10. Енгельс Ф. Походження сім'ї, приватної власності і держави : у зв'язку з дослідженнями льюїса Г. моргана. Київ : Вид-во політ. літ. України, 1981. 180 с.
11. Зазимко О. В., Шиловська О. М. Становлення ідентичності підлітків та молоді в період війни. *Матеріали науково-практичної конференції з міжнародною*

участю 27-28 квітня 2023 року: зб. матеріалів / ред. В. Г. Панка. Київ, 2023. С. 161–166.

12. Зозуля О. В., Маковеева С. В. Гендерні відмінності в прояві відповідальності в студентів – психологів. *Наука і освіта*. 2013. № 1-2. С. 40–44.

13. Іванова Т. В., Карч М. О. Гендерна ідентичність як мультіваріативний феномен. *Вчені записки ТНУ імені ВІ вернадського. серія: психологія*. 2020. Т. 31, № 70. С. 28–33.

14. Іванченко С. Багатовимірна модель гендера. *Соціальна психологія*. 2007. Т. 4. С. 157–173.

15. Кляйн Ф. The bisexual option. New York : Haworth Press, 1978. 236 p.

16. Коломієць Т. В. Особливості емпатійної міжособистісної взаємодії в юнацькому віці. Житомир, 2015. 197 с.

17. Котова-Олійник С. В. Візуальні репрезентації гендеру в культурі: теоретичні та методологічні підходи до вивчення проблеми. *ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2009. Т. 47. С. 27–32.

18. Краснопольська Т. М. Поняття гендеру. *Актуальні проблеми політики*. 2010. Т. 39. С. 256–262.

19. Кукса Ю. Психологічні особливості міжособистісної взаємодії. *Редакційна колегія*. 2022. С. 436.

20. Ляховець Л. О. Соціальний інтелект: поняття, функції, структура. 2013. С. 7.

21. Мамчур Л. І. Основні форми міжособистісної комунікації. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2006. Т. 15. С. 6.

22. Марценюк М. О. Психологія міжособистісного спілкування. 2017. С. 4.

23. Марценюк Т. О. Гендер для всіх. Виклик стереотипам. 2017. 17 с.

24. Наливайко Л. Р., Грицай І. О. Основи теорії гендеру: юридичні, політологічні, філософські, педагогічні, лінгвістичні та культурологічні засади: монографія. Київ : Хай-Тек Прес, 2018. 348 с.

25. Онуфрієва Л. А., Чайковська О. М. Психологія міжособистісних взаємин та комунікації: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський : Вид. Ковальчук ОВ, 2021. 128 с.
26. Патріарх В. Інтерпретація терміна гендер у сучасному науковому дискурсі. 2022. С. 7.
27. Польська Ю., Голубєва М., Приходькіна Н. Поняття "гендер" та його місце у розвитку сучасного соціогуманітарного знання. *Система соціогуманітарного знання*. 2008. С. 167–176.
28. Психологія конфлікту / В. Я. Галаган та ін. 2008. 423 с.
29. Руденко Л. А. Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. 2015. С. 13.
30. Рудінська О. В., Дружкова І. С., Васькова А. О. Психологічні аспекти формування гендерної рівності в умовах суспільної трансформації та війни. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ (серія психологічна)*. 2025. Т. 1. С. 52–59.
31. Савчин М. В. Атестація педагогічних працівників. Київ : АПН України, Ін-т педагогіки і психології проф. освіти, 1997. 410 с.
32. Саєнко О. Поняття «гендеру» як конституційно-правової категорії. *European political and law discourse*. 2020. С. 7.
33. Ситнік С. В. Етапи розвитку міжособистісної взаємодії фахівців соціономічних професій. *Science and education a new dimension/ pedagogy and psychology*. 2019. С. 72–75.
34. Ситнік С. В. Концептуальні особливості міжособистісної взаємодії. *Science and education a new dimension. pedagogy and psychology*. 2015. Т. III. С. 96–99.
35. Ситнік С. В. Особливості міжособистісної взаємодії майбутніх психологів із різним стилем мислення. *Наука і освіта*. 2015. № 1. С. 158–164.
36. Ситнік С. В. Психологія міжособистісної взаємодії фахівців соціономічних професій. 2021. 532 с.

37. Ситнік С. В. Характеристика та ознаки міжособистісної взаємодії. *Наука і освіта : наук.-практ. журнал*. 2014. № 11. С. 156–161.
38. Соціально-психологічні особливості саморегуляції молоді у конфліктних ситуаціях міжособистісної взаємодії / Н. Є. Завацька та ін. 2023. 180 с.
39. Степанова Е. Р. Сутність та походження поняття «гендер». 2017. С. 2.
40. Столлер Р. Sex and gender: on the development of masculinity and femininity. New York : Science House, 1968. 383 p.
41. Тихоновська Г. С. Визначення поняття "гендер" та гендерні дослідження у сучасній лінгвістиці. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2012. Т. 66. С. 231–234.
42. Шатілова О. С. До проблеми зарплатних очікувань: гендерний аспект. *Pedagogy and psychology in the modern world: the art of teaching and learning*. 2021. С. 120–123. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-041-4-30>
43. Alfred C. Kinsey, Wardell B. Pomeroy, Clyde E. Martin. Sexual behavior in the human male. W. B. Saunders Company, 1949. 804 p.
44. Baligar M. P. Gender theories in sociology. *International journal of research and analytical review*. 2018. Vol. 5, no. 3. P. 617–619.
45. Batson C. D. Altruism in humans. Oxford University Press, 2011. 329 p.
46. Beauvoir S. D. The second sex. London : Everyman, 1993. 786 p.
47. Bem S. L. Gender schema theory: a cognitive account of sex typing. *Psychological review*. 1981. Vol. 88, no. 4. P. 354–364. URL: <https://doi.org/10.1037/0033-295x.88.4.354>
48. Bem S. L. Gender schema theory and its implication for child development: raising gender-aschematic children in a gender-schematic society. *Signs: journal of women in culture and society*. 1983. No. 8. P. 598–616.
49. Bussey K., Bandura A. Social cognitive theory of gender development and differentiation. *Psychological review*. 1999. Vol. 106, no. 4. P. 676–713. URL: <https://doi.org/10.1037/0033-295x.106.4.676>

50. Canada K., Pringle R. The role of gender in college classroom interactions: a social context approach. *Sociology of education*. 1995. Vol. 68, no. 3. P. 161. URL: <https://doi.org/10.2307/2112683>
51. Dart B. C., Clarke J. A. Sexism in Schools: a new look. *Educational review*. 1988. Vol. 40, no. 1. P. 41–49. URL: <https://doi.org/10.1080/0013191880400104>
52. Davis M. H. Empathy: a social psychological approach. Westview Press, 2018. 272 p.
53. Eisenberg N., Miller P. A. The relation of empathy to prosocial and related behaviors. *Psychological bulletin*. 1987. Vol. 101, no. 1. P. 91–119. URL: <https://doi.org/10.1037/0033-2909.101.1.91>
54. Fassinger P. A. Understanding classroom interaction: students' and professors' contributions to students' silence. *The journal of higher education*. 1995. Vol. 66, no. 1. P. 82. URL: <https://doi.org/10.2307/2943952>
55. Goffman E. The presentation of self in everyday life. Edinburgh : University of Edinburgh, Social Sciences Research Centre, 1956. 162 p.
56. James W. The principles of psychology. New York : Henry Holt and Company, 1918. 689 p.
57. Leary T. Interpersonal diagnosis of personality: a functional theory and methodology for personality evaluation. New York : Ronald Press, 1957. 518 p.
58. Leraas B. C., Kippen N. R., Larson S. J. Gender and student participation. *Journal of the scholarship of teaching and learning*. 2018. Vol. 18, no. 4. P. 51–70.
59. Mamnoun S., Nfissi A. Investigating classroom interaction from a gender perspective: a comprehensive review of relevant studies. *Journal of world englishes and educational practices*. 2023. Vol. 5, no. 2. P. 17–27. URL: <https://doi.org/10.32996/jweep.2023.5.2.3>
60. Mehrabian A., Epstein N. A measure of emotional empathy¹. *Journal of personality*. 1972. Vol. 40, no. 4. P. 525–543. URL: <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1972.tb00078.x>

61. Money J. Man and woman, boy and girl: the differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity, by John Money and Anke A. Ehrhardt. Baltimore : Johns Hopkins University Press, 1972. 311 p.
62. Oakley E. Sex, gender and society. London : Maurice Temple Smith, 1972. 224 p.
63. Parsons T., Bales R. Family, socialization and interaction process. New York : Free Press, 1955. 422 p.
64. Rashidi N., Naderi S. The effect of gender on the patterns of classroom interaction. *Education*. 2012. Vol. 2, no. 3. P. 30–36. URL: <https://doi.org/10.5923/j.edu.20120203.02>
65. Sadker M., Sadker D. Failing at fairness: how america's schools cheat girls. New York : Touchstone, 1994. 352 p.
66. Snyder M. Self-monitoring of expressive behavior. *Journal of personality and social psychology*. 1974. Vol. 30, no. 4. P. 526–537. URL: <https://doi.org/10.1037/h0037039>
67. Spence J. T. Gender-related traits and gender ideology: evidence for a multifactorial theory. *Journal of personality and social psychology*. 1993. Vol. 64, no. 4. P. 624–635. URL: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.64.4.624>
68. Spender D. Invisible women: the schooling scandal. Writers & Readers Publishing, 1983. 179 p.
69. Tsui A. English conversation. Oxford : Oxford University Press, 1994. 298 p.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета «Гендерно-рольові особливості особистості та гендерної міжособистісної взаємодії» І. Башикір, 2025

№	Питання	Відповідь
1	Ваш вік.	До 18 років; 18–20 років; 21–23 роки; 24–26 років; 27 років і більше
2	Ваша стать.	Чоловіча; Жіноча; Інша; Не бажаю вказувати
3	Коли я спілкуюсь з іншими, я зазвичай виражаю свою думку впевнено.	Зовсім не згоден; Скоріше не згоден; Нейтрально; Скоріше згоден; Повністю згоден
4	Під час групових обговорень я не боюся ініціювати розмову та висловлювати свої ідеї.	Зовсім не згоден; Скоріше не згоден; Нейтрально; Скоріше згоден; Повністю згоден
5	Я із задоволенням починаю розмову з новими людьми та завожу нові знайомства.	Зовсім не згоден; Скоріше не згоден; Нейтрально; Скоріше згоден; Повністю згоден
6	Чи вважаєте ви гендерні стереотипи негативним явищем?	Так; Ні; Маю нейтральне відношення
7	Мені легко зрозуміти почуття та настрої іншої людини.	Зовсім не згоден; Скоріше не згоден; Нейтрально; Скоріше згоден; Повністю згоден
8	Я часто співчуваю іншим та намагаюся підтримати їх, коли вони мають труднощі.	Зовсім не згоден; Скоріше не згоден; Нейтрально; Скоріше згоден; Повністю згоден
9	Чи вважаєте Ви, що стиль спілкування людини залежить від її статі?	Так; Ні; Важко відповісти
10	Який чинник, на Ваш погляд, найпомітніше впливає на стиль спілкування людини?	Стать; Вік; Освіта; Культура/традиції; Особистий досвід
11	Чи, на Вашу думку, студенти з різних курсів або спеціальностей спілкуються по-різному?	Так; Ні; Важко відповісти
12	Як часто Ви допомагаєте одногрупникам з навчальними проблемами?	Завжди; Часто; Іноді; Рідко; Ніколи
13	Чи стикалися Ви з упередженим ставленням з боку викладачів через Вашу стать?	Так; Ні
14	Чи помічали Ви різницю в тому, як чоловіки та жінки реагують на критику під час спілкування?	Так; Ні; Важко відповісти
15	Який спосіб комунікації Вам найбільш комфортний?	Особисте (очно) спілкування; Телефонна розмова; Онлайн-чат/повідомлення; Не маю переваг
16	Під час обговорення проблеми Ви зазвичай:	Висловлюєте все одразу; Спочатку обдумуєте, потім відповідаєте; Записуєте свої думки, потім висловлюєте; Залежить від ситуації

17	Чи відчуваєте Ви, що гендерні стереотипи впливають на Ваші стосунки з іншими студентами?	Так; Ні; Не знаю
18	Наскільки Ви відчуваєте себе емоційно пов'язаними зі своєю групою студентів?	Завжди відчуваю зв'язок; Час від часу; Рідко; Ніколи
19	Чи змінюєте Ви свій стиль спілкування залежно від співрозмовника (друга, колеги, незнайомця тощо)?	Так, дуже часто; Іноді; Ніколи
20	Чи згодні ви з твердженням, що кожна людина може обирати свою гендерну ідентичність?	Так; Ні; Важко відповісти
21	Прийняття різних гендерних ідентичностей робить суспільство толерантнішим?	Так; Ні; Важко відповісти
22	Чи прийнятно для вас, коли трансгендерна особистість обіймає такі посади як вихователь або вчитель молодших класів?	Так; Ні; Важко відповісти