

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ  
ЦЕНТРАЛЬНИЙ ІНСТИТУТ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ  
ОСВІТИ**

**ГЕНДЕРНА ОСВІТА В СИСТЕМІ ПІДВИЩЕННЯ  
КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ КАДРІВ**

*Навчальний модуль*

для слухачів очно-дистанційної форми навчання  
в системі післядипломної педагогічної освіти

**Київ – 2011**

Гендерна освіта в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів: навчальний модуль для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук, Л. М. Ващенко, О. О. Нежинська; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2011. – 100 с.

*Рецензенти:*

**Карамушка Л. М.**, чл.-кор. НАПН України, доктор психологічних наук, професор, завідувач лабораторії організаційної психології Інституту психології ім. Г.С. Костюка НАПН України;

**Лушин П. В.**, доктор психологічних наук, професор, завідувач кафедри загальної та прикладної психології Університету менеджменту освіти НАПН України;

**Протасова Н. Г.**, доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри управління освітою Національної академії державного управління при Президентіві України.

Навчально-методична розробка присвячена висвітленню одного з важливих напрямків післядипломної педагогічної освіти – запровадженню гендерної освіти в систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів. Розробка містить інформаційні матеріали, завдання для самостійної роботи, запитання для самоконтролю й список використаної та рекомендованої літератури.

Розробка призначена для викладачів інститутів післядипломної педагогічної освіти, слухачів очно-дистанційної форми навчання – педагогічних працівників, а також для всіх, хто цікавиться гендерною проблематикою.

## ЗМІСТ

ВСТУП .....	4
<b>Модуль 1. Змістові аспекти гендерної освіти педагогічних працівників.....</b>	
Тема 1. Основи теорії гендеру.....	
Тема 2. Гендерні аспекти освітньої політики в Україні.....	
Тема 3. Основні напрями гендерної освіти педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації.....	
Запитання для самоконтролю до модулю 1.....	
<b>Модуль 2. Технології гендерної освіти в процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників.....</b>	
Тема 4. Організаційно-методичні умови гендерної освіти педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації.....	
Тема 5. Інтерактивні методи у процесі гендерної освіти педагогічних працівників.....	
Тема 6. Розвиток готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес.....	
Запитання для самоконтролю до модулю 2.....	
Глосарій.....	
Список використаної та рекомендованої літератури.....	

## ВСТУП

Гендерна рівність у суспільстві є неодмінною ознакою його демократизації. Водночас, українське суспільство, незважаючи на всі останні трансформації в бік демократизації, продовжує залишатись таким, у якому панують гендерні стереотипи, найяскравішим показником чого є співвідношення жінок і чоловіків у структурах влади.

Школа як важливий інститут соціалізації сприяє закріпленню та розвитку гендерних стереотипів, широко запроваджуючи статеворольовий підхід, за яким стверджується призначення чоловіка й жінки в суспільстві відповідно до їхньої біологічної статі, навчання хлопців і дівчат відповідно до тих норм, вимог, стандартів, які традиційно висуває суспільство, а самі чоловіки і жінки часто розглядаються як два різних види, що мають абсолютно різну сутність і призначення.

Тому гендерна освіта педагогічних працівників – один з найважливіших механізмів досягнення гендерної рівності суспільства, запорука створення передумов для самореалізації кожної особистості незалежно від її статі.

Дана навчально-методична розробка висвітлює зміст навчального модулю з гендерної освіти педагогічних працівників, впровадження якого у процес підвищення їхньої кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти сприятиме розвитку взаємовідносин між суб'єктами навчально-виховного процесу, побудованих на принципах рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, забезпечення гендерної рівності в діяльності освітніх організацій.

*Мета навчального модулю* – розкрити зміст, специфіку, соціально-правові, психолого-педагогічні та організаційно-методичні аспекти гендерної освіти в системі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, досягнення якої передбачає вирішення ряду завдань: 1) ознайомити слухачів курсів підвищення кваліфікації з гендерною проблематикою та станом її вирішення в Україні; 2) розкрити зміст, форми, методи гендерної освіти; 3) психолого-педагогічні та

організаційно-методичні умови реалізації гендерної освіти у процесі підвищення кваліфікації освітян.

Реалізація зазначених завдань сприятиме: 1) *на мотиваційному рівні* – формуванню позитивних установок щодо гендерної освіти як чинника запровадження гендерної рівності в освітній процес; 2) *на когнітивному рівні* – формуванню знань про змістові аспекти гендерної освіти, у тому числі, основи теорії гендеру, гендерні відмінності в онтогенезі особистості та чинники, що зумовлюють їх виникнення, особливості освітньої політики в Україні щодо забезпечення гендерної рівності в галузі освіти; 3) *на операційно-регулятивному рівні* – відпрацюванню технології реалізації гендерної освіти у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників, оволодіння освітянами способів і прийомів професійної діяльності на засадах гендерної рівності; 4) *на особистісному рівні* – розвиток гендерної чутливості, здійснення самодіагностики й самокорекції негативних проявів гендерних стереотипів тощо.

Опанувавши зміст даного навчального модулю, слухачі повинні *знати*:

- основи теорії гендеру;
- особливості негативних проявів гендерних стереотипів у суспільстві загалом і в навчально-виховному процесі, зокрема;
- шляхи запровадження гендерної рівності в навчально-виховний процес;
- зміст і основні напрями гендерної освіти педагогічних працівників;
- технології (зміст, форми, методи) реалізації гендерної освіти у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

*уміти*:

- виявляти гендерні проблеми професійної діяльності педагогічних працівників;
- аналізувати гендерні характеристики персоналу освітніх організацій та використовувати обґрунтовані методи їх вивчення;

- визначати шляхи запровадження гендерної рівності у навчально-виховний процес;
- обирати оптимальні форми й методи гендерної освіти педагогічних працівників у процесі підвищення їх кваліфікації.

Навчальний модуль складається з двох змістових модулів. У першому модулі розкриваються соціально-правові, психолого-педагогічні та організаційно-методичні аспекти гендерної освіти педагогічних працівників. У другому модулі висвітлюються технології (зміст, форми, методи) реалізації гендерної освіти у процесі підвищення кваліфікації педагогічних працівників; що сприятиме запровадженню гендерної рівності в діяльність освітніх організацій.

Опанування даного навчального модулю сприятиме гендерній освіті освітян під час проходження ними курсів підвищення кваліфікації в закладах післядипломної педагогічної освіти.

# МОДУЛЬ 1.

## ЗМІСТОВІ АСПЕКТИ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

### Тема 1. Основи теорії гендеру.

*Мета:* ознайомлення педагогічних працівників з основами теорії гендеру, актуалізація установки на запровадження гендерної рівності в освітню практику.

*Питання для опанування:*

1. Гендер і стать. Гендерні характеристики особистості.
2. Біологічні та соціальні фактори гендерних відмінностей особистості.
3. Гендерні проблеми самореалізації особистості.
4. Гендерна рівність як ідеологія рівності й партнерства чоловіків і жінок.

#### **1. Гендер і стать. Гендерні характеристики особистості.**

Гендерні характеристики особистості є результатом її гендерної соціалізації. При цьому, як це прийнято, будемо розрізняти *стать* – біологічну категорію, що визначає анатомо-фізіологічні особливості чоловіків і жінок, пов'язані, насамперед, з репродуктивною функцією і *гендер* (від лат. – «рід») – соціальну категорію, що визначає всю сукупність властивостей, які відрізняють людей залежно від статі; являє собою комплекс соматичних, репродуктивних, соціокультурних і поведінкових характеристик, що забезпечують індивіду особистий, соціокультурний і правовий статус чоловіка або жінки у процесі їх гендерної соціалізації [14].

Аналіз літератури дозволяє виокремити декілька *основних гендерних характеристик особистості* (маскулінність / фемінінність, гендерна ідентичність, гендерна роль, гендерні установки і стереотипи), які є складовими Я-концепції особистості [2–4; 6; 8]. При цьому гендер є практично першим, активно – організуючим компонентом Я-концепції (адже уявлення про статеву

належність починає формуватися з дня народження, а первинне уявлення вже сформоване у 1,5 роки) [9–10].

Саме почуття належності до чоловічої чи жіночої статі, що лежить в основі гендерної ідентичності, об'єднує основні гендерні характеристики особистості в єдине ціле, спонукаючи людину демонструвати способи поведінки, що відповідають уявленням про себе, як про особу певної статі.

*Маскулінність (фемінінність)* являють собою нормативні уявлення про соматичні, психічні та поведінкові властивості, які є характерними для чоловіків (жінок).

Загалом, розрізняють три розуміння поняття «маскулінність» [10]: 1) *маскулінність* як дескриптивна, описова категорія, що позначає сукупність поведінкових і психічних рис, властивостей і особливостей, які об'єктивно властиві чоловікам на відміну від жінок; 2) *маскулінність* як аскриптивна категорія, яка позначає один з елементів символічної культури суспільства, сукупність соціальних уявлень, установок і вірувань про те, чим є чоловік, які якості йому приписуються; 3) *маскулінність* як прескриптивна категорія, тобто, система приписів, в яких йдеться не про середньостатистичного, а ідеального, «справжнього» чоловіка, нормативний еталон мужності.

Аналогічний підхід можна застосувати і до поняття «*фемінінність*».

У наш час багато дослідників дотримуються думки, що цілісну (холічну) особистість характеризує не маскулінність або фемінінність, а *андрогінія* (від грецьк. *андрос* – чоловічий, *гінес* – жіночий). Адже чоловічі та жіночі статеві гормони продукують як чоловічий, так і жіночий організми, та й мозок несе в собі можливості програмування поведінки як за чоловічим, так і за жіночим типом [2]. Це положення підкріплюють погляди біологів, за якими виділяють *декілька рівнів організації людської статі* [8]: 1) генетична стать, що визначається певним набором генів; 2) гонадна стать, пов'язана із залозами внутрішньої секреції; 3) морфологічна стать, яка визначається насамперед через зовнішні статеві органи; 4) церебральна стать, що пов'язана із диференціацією мозкових структур під впливом тестостерону.



Звідси випливає, що морфологічна стать, за якою відбувається жорсткий розподіл людей на дві статі, є лише однією з чотирьох складових статевої організації людини, і не враховує все розмаїття психологічних характеристик особистості. Так, наприклад, за даними Р. Пломіна і Т. Фокса фактор статі обумовлює не більше, ніж 5 % від загальної дисперсії показників інтелекту (цит. за Є.П. Ільїним [7]). Як зазначає С. Бем, ми, природно, повинні цінувати деякі якості, що у минулому вважалися чоловічими (або жіночими), але при цьому не слід вважати, що людина неодмінно повинна належати до певної статі, щоб володіти ними.

Цікаво, що ще в часи Платона була поширена легенда про людей-андроґенів, які поєднали в собі вид обох статей. Вони були сильними та претендували на владу богів. І тоді Зевс поділив їх на дві половини – чоловічу й жіночу, які тепер шукають одна одну. Втілення жіночого початку в чоловічому несвідомому (аніма) і чоловічого в жіночому (анімус) К. Г. Юнг розглядав як найзначніші архетипи, які є регуляторами поведінки людини і складаються з витіснених, непрожитих рис особистості, що, залишаючись у несвідомому, є багато в чому небезпечними. Усвідомлення ж чоловіком своєї внутрішньої жіночності (аніми), а жінкою – мужності (анімуса) приведе до відкриття й інтеграції істинної сутності, що є показником особистісного зростання. Близькою до точки зору К. Юнга є і позиція Р. Джонсона, який вважає, що розвиток людини може продовжуватися, якщо аніма (анімус), усвідомлений як такий, займе положення між свідомим Еґо та несвідомим внутрішнім світом і стане посередником між ними, допомагаючи, де тільки може (цит. за Є.П. Ільїним [7]).

Пізніше, в процесі розроблення даної проблеми виявилось, що людина, яка є маскулінною за одними показниками, може бути фемінінною за іншими. Це дало підставу С. Бем розглядати маскулінність і фемінінність не як альтернативи того самого континуума, а як незалежні якості. С. Бем за допомогою свого тесту виділила чотири групи чоловіків і жінок. У підсумку

виділилося 8 статево-рольових типів (по 4 для чоловіків і жінок): андрогінний, маскулінний, фемінінний, невизначений.

*Гендерна ідентичність* – аспект самосвідомості особистості, який пов'язаний з усвідомленням і сприйняттям людиною себе як представника певної статі.

*Гендерні ролі* – це ролі, обумовлені диференціацією людей в суспільстві за ознакою статі. Гендерна роль – диференціація діяльності, статусів, прав та обов'язків індивідів у залежності від їхньої статевої приналежності.

Успішність виконання гендерної ролі індивідом залежить, *по-перше*, від знання ролі або уявлення про права і обов'язки, що пов'язані з даною роллю, *по-друге*, значущості ролі, що виконується, *по-третьє*, вміння виконувати дану роль, *по-четверте*, здатності рефлексувати свою рольову поведінку. Важливе значення при цьому відіграють сприятливі умови, що полегшують ідентифікацію з представниками своєї статі через осіб, як є референтними для даної особистості (скажімо, бажаність для батьків народження дитини саме тієї статі, особливості взаємодії батька і матері в ранньому дитинстві даної особистості, її спілкування з однолітками різної статі тощо) [6].

Особливості програвання гендерних ролей тісно пов'язані з *гендерними установками* (суб'єктивною готовністю до статевої типових форм та моделей поведінки, прагненням до виконання ролей, якого очікують від індивіда відповідної статі) та *гендерними стереотипами* як стандартизованими, стійкими уявленнями особистості про типові для осіб певної статі моделі поведінки і риси характеру.

Традиційні гендерні стереотипи поділяють на 3 групи [12]:

1. *Стереотипи маскулінності / фемінінності* – нормативні уявлення про соматичні, психічні, поведінкові властивості, що є характерними для чоловіків і жінок. Чоловіки компетентні, домінантні, незалежні, агресивні, самовпевнені, схильні міркувати логічно, здатні керувати своїми почуттями. Жінки пасивніші, залежні, емоційні, турботливі та ніжні.

2. *Стереотипи щодо змісту праці чоловіків і жінок:* традиційною для жінок вважається виконавча, обслуговуюча діяльність, а для чоловіків діяльність інструментальна, творча, керівна.

3. *Стереотипи, що пов'язані із закріпленням професійних і сімейних ролей відповідно до статі.* Для чоловіків головними ролями вважаються професійні, а для жінок – сімейні ролі.

## **2. Біологічні та соціальні фактори гендерних відмінностей особистості.**

Загалом існує декілька *теоретичних підходів, за якими пояснюють особливості гендерної соціалізації особистості* [10; 17–18]:

- у рамках традиційного *психоаналітичного підходу* головна роль у статевій диференціації приписується біологічним факторам, а основним її механізмом є процес ідентифікації дитини з батьками в ранньому дитинстві; при цьому особистість розвивається повноцінно, наслідуючи типовим чоловічим і жіночим моделям поведінки, коли для типової чоловічої поведінки є характерними активність, агресивність, рішучість, прагнення до змагання, здатність до творчої діяльності, а для жіночої поведінки – нерішучість, конформність, залежна поведінка, відсутність логічного мислення, більша емоційність тощо;

- згідно *біхевіорального підходу*, зокрема, у рамках теорії соціального научіння, вважається, що все залежить від батьківських моделей поведінки, яким дитина прагне наслідувати, насамперед, через спостереження, і від підкріплення – позитивного, за поведінку, відповідну уявленням батьків про статеvu належність дитини, і негативного, за поведінку, що суперечить уявленням батьків;

- за *когнітивним підходом*, зокрема, за теорією самокатегоризації, важливими є, насамперед, пізнавальні процеси: дитина спочатку визначає себе

в якості «хлопчика» чи «дівчинки», а потім намагається узгодити свою поведінку з тим, що здається їй відповідним такій ідентифікації;

- згідно з *новою психологією статі* біологічна стать визначає лише потенційні можливості гендерної поведінки особистості, а реальні її особливості та психологічну стать, загалом, визначають соціальні очікування конкретного суспільства щодо особливостей виконання людиною гендерних ролей.

Що насправді впливає на формування поведінки жінок і чоловіків, на сьогодні немає остаточної відповіді, але, узагальнюючи, можна виділити 2 *основних типи пояснення існування гендерних відмінностей* між особами різної статі [3].

Це, по перше, *еволюційний тип пояснення*, що підкреслює універсальність людської природи, яка створювалася шляхом природного відбору та закріпила найкращі способи поведінки; вказує на відсутність відмінностей між статями за тими параметрами, за якими люди різної статі зіштовхуються з однаковими адаптаційними вимогами. Так, зокрема, за концепцією В. Геодакяна диференціація статей є результатом спеціалізації організмів за двома головними аспектами еволюції – збереження (жінки) і зміни (чоловіки) генетичної інформації. У зв'язку з цим жінки є філогенетично ригідними та онтогенетично пластичними, а чоловіки, навпаки, – філогенетично пластичними та онтогенетично ригідними. Природа «видає» для чоловіків велику кількість усіх можливих комбінацій, а потім «відтинає» те, що є нежиттєздатним на даний момент.

По-друге, *культуральний тип пояснення гендерних відмінностей* робить акцент на гендерних відмінностях, що зумовлені різними культурами. У контексті даного підходу, за словами Д. Майєрса, гендерна соціалізація дає дівчаткам «корені», а хлопчикам – «крила».

У зв'язку з останнім Т. М. Титаренко відзначає, що «чоловічий життєвий світ формується прискореними темпами, програючи в багатоманітності якісних

характеристик і виграючи в ступені внутрішньої активності, самостійності».  
[15, с. 134].

Відомі також результати досліджень, згідно з якими, хоч індивідуальні відмінності перекривають гендерні, разом з тим, відзначається наявність саме гендерних відмінностей за такими характеристиками, як незалежність, емоційність, домінантність, агресивність, точність соціальної перцепції тощо. Так, жінки є емоційнішими та точніше сприймають емоції інших, оцінюють себе у міжособистісній взаємодії. Разом з тим, чоловіки, як правило, виявляють більшу незалежність, агресивність, домінантність тощо.

### **3. Гендерні проблеми самореалізації особистості.**

Якими б факторами не пояснювалися відмінності між чоловіками та жінками, все більше стає очевидною *формула істинної самореалізації особистості у процесі гендерної соціалізації*: кожна людина має свої переваги незалежно від статі й мусить їх реалізувати, не прагнучи підмінити собою особу іншої статі або стати нею, щоби здобути схвалення навколишніх людей відповідно до їхніх гендерних установок і стереотипів.

Водночас, залежно від пріоритетних цінностей гендерної соціалізації розрізняють 2 *типи культур*: фемінінні та маскулінні [2]. У маскулінних культурах цінностями є суперництво, амбіційність, матеріальний успіх, повага до великих і сильних людей, орієнтація на роботу («*життя заради роботи*»). У даному випадку від жінок вимагається увага до нематеріальних аспектів життя, дітей, слабких. Саме в маскулінних культурах виник фемінізм, представники якого стверджують, що жінка – такий самий чоловік і навіть має більший потенціал. Одні країни (США, Японія та ін.) є маскулінними, інші (Швеція, Норвегія та ін.) є фемінінними. В останніх культурах актуальними, насамперед, є міжперсональні цінності, симпатія до менших, цінності сім'ї («*робота заради життя*»). У цих країнах відсутня соціальна бажаність

маскулінності, і тому успішні жінки не прагнуть обов'язково уподібнитися чоловікам.

У дослідженні Дж. Вільямс і Д. Бест [19] було виявлено, що у представників країн з відносно високим відсотком жінок, які працюють поза домом і мають вищу освіту, найбільше виражені егалітарні погляди і найменш – тенденція розрізняти жінок і чоловіків за психологічними характеристиками. На відміну від таких країн (Голландія, Фінляндія та ін.) у популяціях, які є орієнтованими на традиційну ідеологію (Японія, Індія та ін.), були виявлені відмінності у сприйманні чоловічих і жіночих характеристик. Ті особистісні риси і якості, які сприймалися як чоловічі, оцінювалися більш високо.

Такий підхід, на думку багатьох дослідників, є штучним і приводить до накладання безглузких обмежень на обидві статі, сприяючи розвиткові гендерного конфлікту, оскільки, зміни в укладі життя ведуть до виникнення нових психологічних і соціальних характеристик обох статей, змішування чоловічих і жіночих якостей, заперечення нерівності статей і їхнього строго взаємодоповнюючого характеру [2].

Аналізуючи негативну роль гендерних стереотипів у самореалізації особистості, можна стверджувати, що, *по-перше*, існуючі стереотипи образів чоловіка та жінки діють як збільшувальне скло, а розходження між чоловіками й жінками підкреслюються в набагато більшому ступені, ніж вони є в дійсності, *по-друге*, існує різна інтерпретація й оцінка тієї самої події залежно від того, до якої статі належить учасник цієї події, *по-третьє*, під впливом гендерних стереотипів гальмується розвиток тих якостей особистості, що не відповідають даним стереотипам, а, отже, чоловіків змушують бути маскулінними, а жінок фемінінними, навіть тоді, коли це не відповідає їхнім прагненням і бажанням.

З часом ті стереотипи, які люди накопичують протягом життя, починають суттєво впливати на процес спілкування, значно деформуючи стосунки та взаємодію. Людина може втратити здатність об'єктивно сприймати інших людей та будь-які ситуації, а переконати чи вказати їй на її помилки майже

неможливо, бо їй легше змиритися з тим, що при спілкуванні буде конфлікт, ніж відмовитися від своїх стандартів.

До негативних проявів гендерних установок і стереотипів відносять й прояви *сексизму*, під яким розуміють індивідуальні упереджені установки та дискримінантну поведінку щодо представників певної статі.

Гендерні стереотипи безпосередньо пов'язані з загальною проблемою більш низького статусу жінки в організації і виступають як головний чинник формування феномену «скляної стелі» (штучно створеного бар'єру, заснованого на забобонах, що не дозволяє кваліфікованим працівникам просуватися по службі, займати керівні посади в організації).

Виокремлюють специфічні проблеми чоловіків і жінок стресогенної природи, які обумовлені суперечностями між нормативними уявленнями про риси особистості й особливості поведінки чоловіків і жінок та неможливістю або небажанням особистості відповідати цим уявленням-вимогам. У жінок це – «*страх успіху*», коли, вони, наприклад, недооцінюють свої професійні досягнення та перспективи, незадоволені своїми діями у професійній ролі, схильні дотримуватися правила «на два кроки бути позаду чоловіка», щоби тільки їх не перестали вважати «справжніми» жінками; виражають занепокоєння з приводу недостатніх часу й уваги, які вони можуть приділити родині, якщо будуть просуватися у професії. Навіть якщо жінка прагне зробити кар'єру, вона може переживати стрес через *тендерну асиметрію* (надання переваги чоловікам). Так, зокрема, 9,8 % опитаних нами жінок – освітян указують на обмеження у професійному просуванні (хоч вони і мають таке бажання), насамперед, через їхню стать.

Для чоловіків є характерним «*страх неуспіху*» в професійній кар'єрі, в прагненні бути «справжніми» чоловіками, ствердити себе такими, який тісно пов'язаний із «страхом успіху» в нетрадиційній для чоловіків діяльності, особливо для високо маскулітних чоловіків [2]. Це стосується і сімейних ролей. Наприклад, вважається, що виявляти турботу про інших, вести домашнє господарство повинні жінки, а заробляти гроші, забезпечувати сім'ю

матеріально – чоловіки. Тому багато чоловіків бояться демонструвати свою глибинну схильність до домашнього господарства.

Більш того, коли ситуація вимагає прояву «жіночих» якостей і дій, у чоловіка, що чітко дотримується вимог традиційної чоловічої ролі, може виникнути *чоловічий гендерно-рольовий стрес* або, за О'Нілом, – гендерно-рольовий конфлікт. О'Ніл визначає такі ознаки гендерно-рольового конфлікту: 1) обмеження емоційності – утруднення у вираженні своїх емоцій або заперечення права інших на їхнє вираження; 2) гомофобія – страх гомосексуальності; 3) потреба контролювати людей і ситуації, виявляти владу; 4) обмеження сексуального поведіння і демонстрації прихильності; 5) нав'язливе прагнення до змагальності й успіху; 6) проблеми з фізичним здоров'ям, що виникають через неправильний спосіб життя (цит. за Т.М. Титаренко [15]).

#### **4. Гендерна рівність як ідеологія рівності й партнерства чоловіків і жінок.**

Про дотримання принципу рівності чоловіків та жінок ООН проголосила у Загальній декларації прав людини ще в ХХ столітті (10 грудня 1948 р.): «Всі люди народжуються вільними і рівними у своїй гідності та правах» [1], і з того часу міжнародне суспільство намагається знайти засоби стабільного розвитку людства на засадах гендерної рівності. Вважається, що для розвитку демократичного суспільства у сферах економіки, культури, політики, освіти тощо необхідним є позбутися традиційних гендерних стереотипів та бути зорієнтованим на досягнення гендерної рівності в усіх сферах суспільного життя, що є одним з основних напрямів діяльності зарубіжних країн. Прикладом прогресивного впливу гендерної рівності на соціальний добробут є країни Північної Європи – Швеція, Норвегія, Фінляндія, а також Канада, Нова Зеландія, в яких питання рівних прав і можливостей стало напрямом державної та партійної політики ще з 1970 років [16].



На даний час створено достатнє нормативно-правове та психолого-педагогічне підґрунтя для забезпечення цього процесу.

Існує значна кількість нормативно-правових актів та аналітичних документів, на яких ґрунтується гендерна політика в нашому суспільстві. Зокрема, Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», Указ Президента України «Про вдосконалення роботи центральних і місцевих органів виконавчої влади щодо забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», програма «Цілі Розвитку Тисячоліття: Україна», Постанова Кабінету Міністрів України від 27.12.2006 р. № 1834 «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на 2006–2010 роки», а також на виконання вищезгаданої Постанови Наказі Міністерства освіти і науки № 839 від 10.09.2009 р. «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту», Постанові Кабінету Міністрів України від 20.10.2008 р. № 1/9673 «Про обов'язковий Урок гендерної грамотності у загальноосвітніх навчальних закладах» та ін. [5].

Велику роль у впровадження принципів гендерної рівності в суспільство відіграє Програма розвитку ООН в Україні, в рамках якої успішно реалізується спільний з Європейським Союзом проект «Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні». Національними партнерами проекту є Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України та Міністерство внутрішніх справ України. Метою проекту є підтримка державних інституцій та громадянського суспільства у забезпеченні гендерної рівності в Україні, підтримка рівності між жінками та чоловіками у різних сферах життя, підвищення статусу жінок в Україні як крок назустріч досягненню сталого людського розвитку відповідно до міжнародних, конституційних та внутрішніх зобов'язань, а також у рамках урядових програм діяльності [13]. Програма виступає за формування освітніх програм без гендерної упередженості та сприяє запровадженню гендерних стандартів у системі освіти, включення гендерних питань до системи

підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників, так і до загальної системи вищої освіти України.

### ЛІТЕРАТУРА ДО ТЕМИ 1.

1. Баран Л. П. Міжнародний досвід з проблеми гендерної рівності : конспект лекції для слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Л. П. Баран. – К. : ЦППО АПН України, 2004. – 23 с.
2. Берн Ш.М. Гендерная психология / Шон М. Берн ; пер. с англ. С. Рысева, Л. Царук, М. Моисеева и др. – СПб. : Нева, 2001. – 320 с. – (Секреты психологии мужчины и женщины). – (Проект «Психология - BEST»).
3. Бондарчук О.І. Гендерні характеристики особистості та аналіз основних підходів до їх вивчення / [С. Д. Максименко, Л. М. Карамушка, Т. В. Зайчикова та ін.] // Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій: гендерні аспекти : навч. посіб. [для студ. вищ. навч. зал. та слухачів ін-тів післядипломн. освіти] ; наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – К. : Міленіум, 2004. – С. 66–79.
4. Бондарчук О. І. Гендерні характеристики особистості та особливості їх урахування в управлінні навчально-виховним процесом у загальноосвітніх навчальних закладах / О.І Бондарчук // Психологія управління в освіті : курс лекцій та завдання навчального практикуму для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / [О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський та ін.] – К. : Валевіна, 2006. – Розд. 8. – С. 136–159.
5. Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії : зб. матеріалів наук.-практ. конф. (м. Тернопіль, 27–29 квітня 2011 р.). – 796 с.
6. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посібник / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Академія, 2004. – 308 с.
7. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2003. – 544 с.
8. Клещина И. С. Развитие гендерных исследований в психологии / И. С. Клещина // Общественные науки и современность. – 2002. – № 3. – С. 181–192.
9. Кон И. С. Категория «Я» в психологии / И. С. Кон // Психологический журнал. – 1981. – Т. 2. – № 3. – С. 25–46.
10. Кон И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47–57.
11. Набок М. В. Законодавчо-правові передумови управління ЗНЗ на засадах гендерної рівності : конспект лекції для слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів / М. В. Набок. – К. : ЦППО АПН України, 2004. – 16 с.

12. Практикум по гендерной психологии / ред. И. С. Клецина. – СПб. : Питер, 2003. – 480 с.
13. Програма розвитку Організації Об'єднаних Націй – Режим доступу: <http://www.undp.org.ua/ua/media/41-democratic-governance/932-a-joint-eu-undp-gender-project-establishes-countrywide-network-of-trainers-on-gender-sensitivity>, [http://www.uaua.info/mamforum\\_arch/theme/142271.html](http://www.uaua.info/mamforum_arch/theme/142271.html).
14. Психология. Словар / ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
15. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. — К. : Либідь, 2003. — 376 с.
16. Через освіту до рівності // тези наук. конф. молодих учених «Гендерна освіта та наука в Україні» у рамках Всеукраїнського гендерного освітнього форуму (м. Київ, 17–18 лютого 2010 р.). – К., 2010. – 285 с.
17. Чухим Н. Гендер та гендерні дослідження в ХХ ст. / Н. Чухим // Незалежний культурологічний часопис. – Число 17. – 2000. – С. 22–30.
18. Maccoby E., Jacklin C. The Psychology of Sex Differences / E. Maccoby, C. Jacklin. – Stanford : Stanford University Press, 1974. – 634 p.
19. Williams J.E. Measuring sex stereotypes. A multinational study / J.E. Williams, D.L. Best. – Beverly Hills, CA : Sage. 1990. – 254 p.

## Тема 2. Гендерний аспект освітньої політики в Україні

*Мета:* ознайомлення педагогічних працівників з **гендерним контекстом освітньої політики в Україні**, проблемами запровадження гендерної рівності в освітній процес та можливостями їх розв'язання через запровадження гендерного підходу в освітню практику.

*Питання для опанування:*

1. **Гендерний контекст освітньої політики в Україні**
2. Школа як інститут гендерної соціалізації особистості
3. Проблеми запровадження гендерної рівності в освітній процес.
4. Гендерний підхід в освіті.

### **1. Гендерний контекст освітньої політики в Україні.**

Гендерна освіта є одним з важливих механізмів досягнення гендерної рівності в суспільстві. Рівні можливості користатися своїми правами, розвивати свої потенційні можливості є метою і засобом розвитку гармонійної особистості. Тому гендерна освіта повинна стати постійним процесом і невід'ємною складовою державної соціальної політики, її реалізація стане тим підґрунтям, на якому поступово і цілеспрямовано зростатиме статус жінки в суспільстві.

Державне забезпечення гендерної політики передбачає інтегрування політики гендерної рівності у всі сфери суспільного життя, проведення гендерної експертизи трудового законодавства, реальне забезпечення рівних прав, свобод і можливостей для жінок і чоловіків, формування гендерної культури в суспільстві. Оскільки реальне становище жінки відрізняється від становища чоловіка, то особливий наголос у структурі гендерних стратегій та їх реалізації ставиться на політиці щодо становища жінок. Це не виключає поліпшення статусу чоловіків, формування їх демократичного гендерного світогляду, активізацію форм державної діяльності у сфері гендеру.

Можна виокремити такі основні суперечності щодо реалізації гендерної політики в освітній галузі [5; 9; 20]:

- між безперечними змінами культурних і соціальних стереотипів маскулінності / фемінінності, послабленням поляризації жіночої та чоловічої соціальних ролей та, водночас, досить усталеними позиціями педагогічних працівників – представників обох статей у гендерних питаннях;

- між зростанням інтересу до гендерної проблематики та відсутністю єдиної концепції гендерного підходу в освіті, що забезпечить подолання гендерної асиметрії в освітній галузі, побудову її на засадах гендерної рівності;

- між єдиними суспільними вимогами до професійної діяльності управлінців і персоналу освітніх організацій загалом, та наявними відмінностями в поведінці й особистісних якостях освітян залежно від статі;

- між існуючими гендерними відмінностями суб'єктів навчально-виховного процесу та низькою орієнтацією керівників на їх врахування в практиці управління;

- між існуючими жорсткими гендерними стереотипами й упередженнями в освітній практиці та недостатньою розробленістю методів їх усвідомлення, осмислення та корекції;

- між необхідністю встановлення паритетних, партнерських стосунків між всіма суб'єктами освітнього процесу та гендерною асиметрією останнього;

- між об'єктивною потребою у формуванні гендерної компетентності освітян та недостатньою розробленістю психолого-педагогічних засад забезпечення даного процесу через його багатомірність і міждисциплінарність;

- між необхідністю урахування гендерної проблематики в процесі післядипломної педагогічної освіти й зосередженням працівників інституцій післядипломної педагогічної освіти на оновленні професійних знань, умінь, навичок управлінців без достатнього урахування гендерних особливостей в діяльності педагогічних працівників.

## 2. Школа як інститут гендерної соціалізації особистості.

Школа є найважливішим інститутом соціалізації взагалі та гендерної соціалізації зокрема, який сприяє закріпленню та розвитку гендерних характеристик особистості.

Освітні заклади разом з іншими агентами гендерної соціалізації визначають наші можливості щодо особистісного, громадянського та професійного вибору. В освітніх закладах учні отримують різноманітні уроки гендерних відносин. Сама організація освіти, як і пануючі тут гендерні ролі, вбудовують у нас модель «нормального життя» та диктують нам жіночі та чоловічі статусні позиції. Згодом у дітей виявляються різні форми поведінки по відношенню одне до одного. Ці форми взаємодії не тільки щоденно відображаються, закріплюючись, вони ще й фіксуються за допомогою вчителів, які вимагають від учнів певної поведінки по відношенню до себе та інші осіб залежно від статі. Таким чином, офіційна педагогічна установа сама по собі непослідовна: з одного боку вона декларує паритетність у взаємовідносинах, з іншого – вимагає від однієї статі визнання своєрідного пріоритету іншої [1; 11; 13].

Заклади освіти сприяють гендерній диференціації, будучи традиційно зорієнтованими на виховання дівчат жіночними, фемінінними, а хлопчиків мужніми, маскулінінними. Виходячи з цього, дівчину виховують, як майбутню мати, дружину, хазяйку, а чоловіка – як захисника, добувача. З одного боку, такий підхід сприяє органічному вплетінню людини в структуру суспільства, разом з тим, залишаючи небагато можливостей перебудови такої структури відповідно до запитів сьогодення, оскільки, як указують Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді, образ жінки-матері буде суперечити образу ділової жінки, образ чоловіка-добувача – образу чоловіка-вихователя [9].

При цьому жінка, що досягла успіху в професійній сфері, але перебуває в полоні традиційних гендерних стереотипів, може постійно переживати почуття провини, неправильності того, що відбувається, намагання якимось чином

змінити ситуацію. Аналогічні почуття може переживати чоловік, який досяг успіху в нетрадиційних для чоловіків видах діяльності (яким, до речі вважається сфера виховання) [5; 15]. Це може спричинити значні утруднення в особистісному розвитку педагогічних працівників, реалізації їхнього творчого потенціалу, ефективному здійсненні навчання та виховання підростаючих поколінь.

Так, наприклад, за результатами нашого дослідження встановлено статистично значущі відмінності на рівні  $p < 0,01$  у вираженості самоповаги залежно від типу гендерної ідентичності керівників загальноосвітніх навчальних закладів: найбільший рівень самоповаги виявлено в керівників-андроїнів, особливо жіночої статі. Привертає увагу, що найменший рівень самоповаги властивий жінкам маскулінного типу, в той час, як для фемінінного типу досить низький рівень поваги характерний як для жінок, так і для чоловіків-управлінців в освіті. Для чоловіків виконання традиційної гендерної ролі, будучи утрудненим в усіх сферах, є особливо небезпечним саме в педагогічній діяльності у зв'язку із специфічними її цілями. Недарма в нашому дослідженні встановлено, що найбільш задоволеними життям виявилися керівники саме з фемінінним типом гендерної ідентичності. Такі керівники-чоловіки більш, ніж інші управлінці, позитивно оцінюють себе та свої особистісні якості. Подібні результати виявлені і в інших категорій педагогічних працівників.

Ці дані частково узгоджуються з результатами зарубіжних досліджень, у яких був виявлений зв'язок андроїнії із ситуативною гнучкістю, високою самоповагою, мотивацією досягнень, гарним виконанням батьківської ролі, відзначена також більша задоволеність шлюбом, встановлено, що в людей складаються більш задовільні відносини з андроїнними партнерами [3; 6–8; 14].

Водночас, заклади освіти переважно зміцнюють традиційні погляди на дихотомію соціальних ролей чоловіків і жінок, і тим самим, стають на заваді

розвитку андрогінних властивостей дітей, закладають гендерну нерівність у стосунки між усіма суб'єктами навчально-виховного процесу.

### **3. Проблеми запровадження гендерної рівності в освітній процес.**

На даний момент у системі освіти досить поширений статоворольовий підхід, який спричинює гендерну нерівність у практиці навчання та виховання підростаючих поколінь. За статоворольовим підходом стверджується призначення чоловіка і жінки в суспільстві відповідно до їхньої біологічної статі, а виховання дітей – відповідно до тих норм та стандартів, які традиційно висуває суспільство. У даному випадку йдеться про взаємодоповнюваність жіночих та чоловічих ролей, а самі чоловіки й жінки розглядаються як такі, що мають різну сутність і призначення. При цьому до уваги не береться небезпека закріплення на рівні свідомості біологічної відмінності між статями як підґрунтя нерівності статей взагалі.

Відповідно батьки та педагоги сприяють формуванню насамперед стереотипних статевоїх ролей, навіюють дівчаткам з дитинства уявлення про стереотипні статеві ролі, вимагаючи відповідати правилам, бути конформними, дисциплінованими. У поведінці дівчат не заохочуються прояви пізнавальної активності, допитливості, схильності до ризику, незалежності. Хлопчиків же орієнтують на подолання труднощів на прагнення до досягнення мети, від них чекають більш високих результатів.

Ще у 1982 р. Р. Холл і Б. Сендлер провели дослідження особливостей взаємодії педагогів з дітьми і виявили, що, в основному, вони спираються на маскулінні форми спілкування, коли дівчаток спонукають відходити на другий план, а хлопчиків спонукають бути активнішими. Проступки, як правило, легше прощаються хлопчикам, ніж дівчаткам [15].

Дж. Блок наводить приклад експерименту, в якому маніпулювали уявленнями про стать дворічних досліджуваних (всі діти були одягнуті однаково, отже, стать було важко розібрати). Дорослі, особливо чоловіки,



цілеспрямованіше підкріплювали поведінку ймовірних хлопчиків і очікували від них значно більших успіхів при виконанні завдань порівняно з імовірними дівчатками. Ймовірним дівчаткам діставалося більше словесних схвалень, ними більше опікувалися. Загалом, результати даного експерименту вказують на те, що дорослі, особливо чоловіки з синами, діють більш інструментальними, орієнтованими на задачу, такими, що підкреслюють їхню перевагу, засобами, а з дочками діють експресивнішими, менш орієнтованими на досягнення, такими, що підкріплюють залежність, засобами [14].

Виокремлюють і інші стереотипні тенденції взаємодії педагогів з дітьми:

- 1) різне пояснення успіху та неуспіху дітей залежно від статі, зокрема, неуспіх хлопчиків пояснюється, як правило, через недостатні зусилля по конкретному предмету, а дівчаток – через відсутність здібностей; такий підхід може сприяти більшому розвитку мотивації досягнення, насамперед, у хлопчиків, ніж у дівчаток;
- 2) першочергова реакція педагогів на запитання хлопчиків, надання більше часу хлопчикам на відповідь з місця; взагалі, хлопчикам приділяється більше уваги (як позитивної, так і негативної), порівняно з дівчатками на всіх ланках освіти;
- 3) орієнтація дівчаток на міжособистісні стосунки з іншими людьми, через що у них формується чутливість до очікувань інших людей, зокрема, педагогів, а звідси, моделі поведінки, зорієнтованої на слухняність, відповідність соціальним вимогам;
- 4) схвалення у хлопчиків ініціативи й активності, через що в них виробляється модель поведінки, зорієнтована на демонстрацію досягнень; якщо заняття в класі хлопчику нецікаві через їхню легкість чи трудність, він починає відволікатися, порушувати дисципліну частіше, ніж дівчатка [5; 12; 15].

Ці тенденції можна пояснити на основі теорії каузальної атрибуції, відповідно до якої успіх або невдача в якій-небудь діяльності трактується по-різному, залежно від того, чи є вони несподіваними або, навпроти, очікуваними, ймовірними. Очікуваній поведінці звичайно приписуються так звані стабільні причини, а несподіваній – нестабільні. Тому відповідно до статеворольових стереотипів, гарне виконання завдання, високий результат у чому-небудь,

досягнутому хлопчиком або чоловіком, найчастіше пояснюється його здібностями (приклад стабільної причини), а такий самий результат, досягнутий дівчинкою або жінкою, пояснюється її зусиллями, випадковою удачею або іншими нестабільними причинами. У результаті одні прояви особистості, що відповідають стереотипам, підсилюються, інші – послаблюються [10].

Можна висловити припущення, що, орієнтуючись на розвиток лідерських рис з дитинства (таких як активність, ініціативність, упевненість у собі, незалежність та ін.), в подальшому чоловіки більшою мірою, ніж жінки, схильні до лідерства, і це одна з причин того, що вони становлять переважну більшість представників управлінського персоналу. Крім того, через те, що жінки порівняно з чоловіками ростуть у більш структурованому та директивному світі, вони можуть стати консервативнішими у своїх судженнях, загалом, користуватися асимілятивними стратегіями, в той час, як чоловіки в ситуації розв'язання проблеми частіше схильні користуватися акомодативними стратегіями [2–4; 9; 19].

Підкріпленню гендерної нерівності сприяє не тільки специфічна поведінка педагогів, а й більш широкий контекст освітньої галузі [4–5; 9]. Так, найпрестижніші посади в освітній системі, як правило, займають чоловіки, на рівні навчальних програм гендерна нерівність утілюється в андроцентричності наукових концепцій (зосередження в основному на досвіді чоловіків та практично повне ігнорування життєвого досвіду, цінностей та особливостей жінок, їхньої ролі у житті суспільства). Людина та суспільство – ось об'єкт більшості гуманітарних та суспільних дисциплін. При цьому гендерний аналіз навчальних програм свідчить, що під людиною здебільшого розуміється громадянин, а під суспільством – активні у суспільній сфері громадяни, і у першому, і в другому випадку чоловічої статі. Т. В. Говорун та О. М. Кікінежді у зв'язку з цим указують на поширення в програмах і посібниках дихотомічного стереотипу чоловічого і жіночого начал, як раціонального і інтуїтивного, як прийняття рішень та емоційної підтримки тощо [9].

Отже, можна виокремити гендерні проблеми, що утруднюють запровадження гендерної рівності в освітній процес: *загальні* (гендерна асиметрія; наявність суперечностей між нормативними очікуваннями та власними інтенціями; міжрольові та внутрішньорольові конфлікти; рольовий стрес, зумовлений рольовою неоднозначністю; рольовим перевантаженням або рольовим конфліктом) і *специфічні для педагогічної діяльності*: (необхідність навчати, враховуючи реалії сьогодення щодо створення умов для самореалізації особистості незалежно від статі, що вимагає ламки стереотипів і, разом з тим, утруднення такого підходу через наявність власних стереотипів; більша чутливість жінок до стресогенних факторів у ситуації педагогічної діяльності; утруднення для чоловіків-освітян з високою маскулінністю у виявленні традиційних «жіночих» рис та ін.).

До того ж *педагогічні працівники* значною мірою *не готові* до запровадження гендерного підходу в навчально-виховний процесом, не завжди здатні успішно розв'язувати гендерні проблеми як власного особистісного розвитку, так і особистісного розвитку інших суб'єктів навчально-виховного процесу. Так, за даними діагностики гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів високий рівень обізнаності з гендерної проблематики має досить незначна кількість управлінців: з психологічних аспектів гендеру лише 29,2 % опитаних, з соціально-правових 25,5 %, а з управлінських – лише 13,0 % опитаних керівників. Подібні результати встановлено і для педагогічних працівників загалом.

Серйозною проблемою, що утруднює забезпечення гендерної рівності в освітньому процесі, є *наявність традиційних гендерних стереотипів* у значної кількості педагогічних працівників. Так, за результатами нашого дослідження найбільш яскраво виявлено *стереотипи маскулінності / фемінінності* (коли, наприклад, освітяни впевнені в тому, що існують типові «жіночі» і «чоловічі» риси, біологічна стать визначає однозначно й психологічну стать) і *щодо розподілу сімейних і професійних ролей* – коли, скажімо, педагоги чоловічої статі обурюються необхідністю займатися вихованням дітей, в той час, як

жінка робить кар'єру. Практично половина респондентів не визнають існування дискримінації чоловіків за ознакою статі, вважаючи, що існує тільки дискримінація жінок. Вважають, що загальноосвітні навчальні заклади повинні забезпечувати виховання хлопчиків і дівчаток відповідно до їхньої статі близько 20 % опитаних, а ще третина досліджуваних педагогів указують на необхідність єдиних вимог до всіх учнів незалежно від їхньої статі. «Не бачать» гендерної нерівності в освіті дві третини педагогів, а репродукування гендерних стереотипів навчальними програмами і підручниками – половина опитаних освітян [5; 16].

#### **4. Гендерний підхід в освіті.**

Заклади освіти мають відігравати велику роль у подоланні негативних проявів гендерних установок і гендерних стереотипів, запровадженні гендерної рівності в освітній процес, по-новому ставитися до виховання та навчання дітей. Як зазначає Т. В. Говорун [9], задовго до виникнення теорії андрогінного виховання В. О. Сухомлинський застерігав щодо неприпустимості пояснення тих чи інших позитивних чи негативних рис приналежністю до тієї чи іншої статі, тим більше, протиставляти дівчат хлопцям або, навпаки. Він стверджував, що не повинно бути таких трудових взаємовідносин, щоби дівчата обслуговували хлопців і звикали до ролі домогосподарки, адже те, що треба робити в домашньому господарстві, однаково вміло і старанно повинні робити і чоловіки, і жінки.

Ці ідеї знайшли відображення у *гендерному підході до освітнього процесу* як комплексу заходів щодо організації навчально-виховного процесу та керівництва ним на основі гендерної рівності, за якого можливо так організувати пізнання дійсності, щоби уникнути протиставлення та «очевидної» нерівноцінності чоловічих і жіночих рис особистості, образу мислення, особливостей поведінки, які закріплюють зв'язок між біологічною статтю і досягненнями в соціальному житті. Дана методологія дає можливість

відійти від погляду про зумовленість чоловічих і жіночих характеристик, ролей, статусів, розкрити особистісні шляхи розвитку і самореалізації, які не обмежені традиційними гендерними стереотипами [4–5; 9; 18]. Важливою умовою попередження та подолання негативних гендерних стереотипів є впровадження гендерного підходу в навчання та виховання особистості, що забезпечує запровадження гендерної рівності в освітній процес.

Цей підхід передбачає, *по-перше*, організацію досвіду рівноправного співробітництва хлопчиків і дівчаток у спільній діяльності, із заохоченням видів діяльності, що відповідають інтересам особистості дитини, а на стереотипним вимогам до неї відповідної статі. *По-друге*, є важливим доповнення зон самореалізації дітей, зокрема, через заохочення дівчаток і хлопців до видів діяльності, які традиційно вважалися властивими особам протилежної статі. *По-третє*, необхідно сприяння профілактиці психологічних проблем гендерної природи, зокрема, «страху неуспіху» у хлопців, зняття у них традиційних культурних заборон на емоційне самовираження, заохочення до адекватного вираження почуттів. Для дівчаток важливо створити досвід самозаохочення і підвищення самооцінки в ситуаціях, що пов'язані з проявами ініціативності, самостійності тощо.

*По-четверте*, важливою є розробка гендерно чутливих підходів до освіти та професійної підготовки, що потребує комплексних заходів, серед яких важливе місце посідають а) інституалізація гендерних підходів (створення відповідних кафедр, відділів і т.п.) у системі освітніх та науково-дослідних установ України; б) включення гендерних питань у навчальні дисципліни в закладах освіти всіх рівнів; в) вироблення рекомендацій щодо підготовки програм, підручників та навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль чоловіків і жінок у суспільному житті; г) підготовка гендерно чутливих програм, які дотримуються принципу рівноправності статей через адекватне відображення у навчальному матеріалі досвіду як чоловіків, так і жінок, заохочення їхнього рівноправного співробітництва та взаємної поваги [17–18; 21].

Зрозуміло, йдеться не про те, щоби виховати дітей подібними один на одного. Головним є допомога особистості стати людиною, що вільно реалізує свій особистісний потенціал незалежно від вимог, які традиційно висувуються з боку суспільства до осіб її статі, переживаючи при цьому позитивні емоції, відчуваючи впевненість у собі та своєму майбутньому. Важливою умовою запровадження гендерної рівності в навчально-виховний процес є спеціальна підготовка освітян до реалізації гендерного підходу в освіті.

## ЛІТЕРАТУРА ДО ТЕМИ 2.

1. Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. Методологические проблемы психологии. / К. А. Абульханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 299 [2]с.
2. Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособ. / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2005. – 431 с. – (Серия «Учебное пособие»).
3. Берн Ш. М. Гендерная психология. / Шон М. Берн ; пер. с англ. С. Рысева, Л. Царук, М. Моисеева и др. – СПб. : Нева, 2001. – 320 с. – (Секреты психологии мужчины и женщины). – (Проект «Психология - BEST»).
4. Бондарчук О. І. Гендерні характеристики та особливості їх урахування в управлінні ЗНЗ : конспект лекції для слухачів курсів підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. І. Бондарчук. – К. : ЦППО, 2004. – 20 с.
5. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
6. Введение в гендерные исследования: учеб. пособие. / И. В. Костикова, А. Л. Митрофнова, Ю. Л. Градская [и др.] ; общ. ред. И. В. Костиковой. – 2-е изд., перереб. и доп. – М. : Аспект-Пресс, 2005. – 256 с.
7. Гендерна інтеграція в гуманітарному знанні : [зб. мат-лів Всеукр. студент. наук.-практ. конф. 23 травня 2007 р. / ред. кол. В.П. Кравець та ін.]. – Т. : ТНПУ, 2007. – 104 с.
8. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посібник / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2004. – 212 с.
9. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
10. Горностай П. П. Личность и роль: Ролевой подход в социальной психологии личности / П. П. Горностай. – К. : Интерпресс, ЛТД, 2007. – 312 с.
11. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

12. Кравець В. П. Педагогіка і психологія : гендерний аспект : навч. посіб. / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2004. – 124 с.
13. Нежинська О. О. Модель гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Нежинська // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць Ун-ту менедж. освіти АПН України, Асоц. безперерв. освіти дорослих; редкол. О. Л. Ануфрієва [та ін.] ; голов. ред. В. В. Олійник. – К. : Геопринт, 2008. – Вип. 10. – С. 212–219.
14. Пайнс Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб : Издательство «Питер», 2000. – С. 93–105, 167–207.
15. Практикум по гендерной психологии / ред. И. С. Клецина. – СПб : Питер, 2003. – 480 с.
16. Пушкарёва Н. Гендерные исследования и исторические науки / Н. Пушкарёва // Гендерные исследования. – № 3. – (2/199): – Харьков : Харьковский центр гендерных исследований. – С. 166–187.
17. Синдром «професійного вигорання» та професійна кар'єра працівників освітніх організацій : гендерні аспекти : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, Т. В. Зайчикової. – [2-е вид., перероб. та доповн.]. – К. : Міленіум, 2006. – С. 90–97.
18. Соціальна та гендерна справедливість і рівність у програмах професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації робітничих кадрів : навч.-метод. посіб. / кол. автор. : Магдюк Л. Б., Ілько І. В. та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : ТОВ «Стіс плюс», 2007. – 96 с.
19. Сидоров В. Н. Профессиональная деятельность социального работника / В. Н. Сидоров. – Винница : Глобус - Пресс, 2006. – 408 с.
20. Талина И. В. Компоненты гендерной компетенции / И.В. Талина // Теория и практика профессионального образования в высшей школе : сб. материалов науч.-метод. интернет-конференции. – М., 2009. – С. 72-74.
21. Штылева Л. В. Методические аспекты гендерной экспертизы образовательных программ и пособий / Л. В. Штылева // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика : [в 2-х т.]. – Мурманск, 2001. – Т. 2. – С. 70–87.

### **Тема 3. Основні напрями гендерної освіти педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації**

*Мета:* висвітлити основні напрями та складові гендерної освіти педагогічних працівників, які можуть бути реалізовані як у процесі підвищення кваліфікації, так і в під час їхньої самоосвіти.

*Питання для опанування:*

1. Проблеми гендерної освіти педагогічних працівників у процесі підвищенні кваліфікації.
2. Складові та етапи гендерної освіти.

#### **1. Проблеми гендерної освіти педагогічних працівників у процесі підвищенні кваліфікації.**

Проблеми гендерної освіти педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації доцільно проаналізувати на трьох рівнях [13]: 1) *на макрорівні* – у контексті гендерних перешкод у суспільстві; 2) *на мезорівні* – через гендерні прояви в освітній галузі; 3) *на мікрорівні* – у контексті гендерних особливостей особистості.

Аналізуючи проблеми гендерної освіти педагогічних працівників на *макрорівні*, слід, насамперед відзначити трансформацію традиційної системи гендерної стратифікації, зміну культурних і соціальних стереотипів маскулінності / фемінінності, що дозволяють більше враховувати індивідуальні відмінності, а не відмінності за статтю; послаблення поляризації жіночої та чоловічої соціальних ролей, зміни в гендерних характеристиках особистості, коли, наприклад, говорять про маскулінізацію жінок і фемінізацію чоловіків. Крім того, слід зазначити, що глибокі трансформації, які вже відбулися і продовжують відбуватися в нашій країні на всіх рівнях суспільно-економічного життя не можуть не впливати і на систему гендерних ролей, їх зміну в напрямку послаблення гендерної поляризації й підсилення активності



особистості у вільному виборі ролей відповідно до здібностей і наявних потенцій.

Варто також відзначити зростання суспільного інтересу до гендерної проблематики, набуття певного статусу та визнання гендерних досліджень, певні позитивні зрушення в бік прийняття суспільством ідеї гендерної рівності. Так, Е. М. Лібанова зазначає [11], що очікування суспільства щодо розвитку загальноосвітнього навчального закладу спрямовані на перехід освітньої системи на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентність у європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління молоді, яке буде захищеним і мобільним на ринку праці, здатним робити особистий духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні якості інтеграції в суспільство на різних рівнях. Однією з важливих умов, що забезпечують розв'язання цих завдань, очевидно, є державна політика запровадження гендерної рівності в усі сфери суспільного життя.

Останнє, зокрема, передбачає проведення гендерної експертизи трудового законодавства, реальне забезпечення рівних прав, свобод і можливостей для жінок і чоловіків, формування гендерної культури в суспільстві. Оскільки реальне становище жінки відрізняється від становища чоловіка, то особливий наголос у структурі гендерних стратегій та їх реалізації ставиться на політиці щодо становища жінок, насамперед, забезпечення жінкам рівного соціального статусу з чоловіками шляхом розширення можливостей для їхнього рівноправного розвитку, орієнтації на паритетність стосунків з чоловіками. Це не виключає поліпшення статусу чоловіків, формування їхнього демократичного гендерного світогляду тощо.

На сьогоднішній день у суспільстві дуже актуальним та важливим є питання формування в особистості гендерної культури як провідного чинника становлення її психологічних і соціальних характеристик, оскільки у XXI столітті світова спільнота своїм головним завданням вважає створення світу, заснованому на класовій, етнічній, расовій та гендерній рівності [23–24]. Увага суспільства до гендерної проблематики, прагнення запровадити гендерну

рівність в суспільне життя є одним з основних показників виміру рівня розвитку країни.

Отже, можна говорити про поступове поширення поглядів на важливість егалітарної гендерної соціалізації. Водночас, не дивлячись на невідповідність цінностям демократизму та гуманізму, що активно проголошуються в нашому суспільстві, розвиток особистості відбувається за традиційною дискримінаційною моделлю гендерної соціалізації, проявом чого, зокрема, може слугувати надлишок гендерно упереджених образів, які продукуються й поширюються засобами масової інформації, навчальною та художньою літературою.

До цього часу існує досить жорстка система гендерних стереотипів і упереджень, коли стать вважається одним із провідних факторів соціальної дискримінації, а в суспільстві панує гендерна ідеологія, за якою гендерні відмінності та стратифікація отримують соціальне виправдання (з погляду «природного призначення»). У результаті можна говорити про те, що гендерна асиметрія зберігається в усіх сферах суспільного життя, а гендерний статус виступає як один із визначальних елементів соціальної ієрархії та системи розподілу влади, престижу та власності, разом з етнічною та класовою приналежністю. Прикладами такої асиметрії у сфері праці є фактична диспропорція питомої ваги чоловіків і жінок у підготовці фахівців різного профілю, різне ставлення до оцінки та оплати їхньої праці. Незалежно від об'єктивних результатів праці жінки в багатьох країнах отримують за свою роботу нижчу заробітну плату, їм надається менше інформації, а терміни виконання завдань є більш жорсткими.

На думку М. Янкаускайте [21], пріоритетними сферами забезпечення егалітарної гендерної соціалізації є: 1) досягнення рівної економічної незалежності для жінок та чоловіків; 2) збільшення узгодженості роботи, приватного та сімейного життя; 3) просування рівної участі жінок та чоловіків у прийнятті рішень; 4) викорінення гендерного насильства та торгівлі людьми;

5) усунення гендерних стереотипів у суспільстві; 6) поширення гендерної рівності серед усіх верств населення в різних суспільствах.

Безумовно, зміни в соціальному кліматі суспільства, тенденції до його гуманізації та демократизації ведуть до трансформацій в інтенсивності та способах проявів гендерних стереотипів та упереджень. Але такі упередження зберігаються, хоч і набувають прихованих форм. Так, І. С. Кльоцина зазначає, що в багатьох європейських країнах класичний сексизм поступається місцем неосексизму як відкиданні факту існування гендерної нерівності, що жінки все ще потерпають від дискримінації й вимагають більше, ніж на те заслуговують. Також до неосексизму може бути віднесено доброзичливо-заступницьке ставлення до жінок, надмірно підкреслене позитивне ставлення до них [8].

Гендерні стереотипи та упередження в суспільстві сформувалися на основі сприйняття та тлумачення статевих відмінностей у різні історичні періоди, в різних культурах, а також в результаті розподілу праці, яке існувало століттями. І. С. Кон стосовно цього відзначає наступне: «Якщо розглядати це питання в історичному контексті, то не можна не помітити, що традиційна система диференціації статевих ролей та пов'язаних з ними стереотипів маскуліності-фемінінності відрізнялась наступними характерними рисами: 1) чоловічі та жіночі види діяльності та особистісні якості відрізнялися дуже різко й здавалися полярними; 2) ці відмінності освічувалися релігією або посиленнями на природу та здавалися непорушними; 3) чоловічі та жіночі функції були не просто взаємодоповнюючими, але й ієрархічними – жінці відводилась залежна, підлегла роль, так що навіть ідеальний образ жінки конструювався з точки зору чоловічих інтересів» [9, с. 330–331].

Функціонування стереотипів статі є складовою частиною загальної системи визнаних суспільством переконань і норм. Як стверджує Т. В. Говорун, їх існування не означає, що вони обов'язково визначають поведінку всіх людей [6]. Традиційним є погляд на жінку передусім як на берегиню сімейного вогнища, яка створює психологічний клімат у сім'ї та забезпечує відтворення представників людського роду, догляд на початку життя, опіку та виховання.

Малоймовірно, що гендерні ролі зміняться раніше, ніж зміниться розподіл обов'язків у родині, що є симптомом триваючої гендерної нерівності й гендерно-рольової соціалізації. «...Розподіл робіт по дому та нагляд за дітьми відображає в мікрокосмосі ту несправедливість у відношеннях між чоловіками та жінками, яка характерна для суспільства в цілому» [2, с. 280].

Психологічними наслідками гендерної асиметрії, на думку М. Хорнер, Г. В. Турецької, властивій нашому суспільству, є: внутріособистісний конфлікт, якщо людина обирає нетрадиційну для даної статі професію, виникнення «страху успіху» в ній, суперечлива орієнтація (особливо у жінок) на успішність в професійній і сімейній сферах [4; 18]. Так, за даними зарубіжних дослідників А. Фернхем, П. Хейвен, жінка-лідер у чоловічому колективі, як правило, може грати одну з чотирьох ролей: 1) «матері», коли від неї очікують неформальної підтримки, а не ділової активності; 2) «іграшки, талісмана», коли її сприймають як милу, неділову жінку, що приносить удачу; 3) «чарівниці», що зачаровує вище керівництво і через це «обходить» у кар'єрі колег-чоловіків; 4) «залізної леді», що виявляє нежіночу жорстокість і «хватку» [19]. До того ж у ряді досліджень було виявлено, що роль лідера традиційно сприймається як маскулінна, що спричинює для жінок ситуацію рольової неузгодженості й веде до внутрішнього та зовнішнього конфлікту. Щоби стати лідером, жінці доводиться долати більше перешкод, ніж чоловіку. За виразом американських дослідників, для жінки шлях до влади пов'язаний з подоланням чисельних перешкод, а для чоловіка – з реалізацією чисельних можливостей [12].

Отже, гендерні стереотипи є важливим соціально-психологічним механізмом передачі знань про те, якими повинні бути чоловіки та жінки, при цьому вони відрізняються різною життєстійкістю. Їхнє міцне вкорінення у свідомості великої частини населення сприяє відтворенню стереотипів з покоління в покоління в процесі соціалізації. Попри те, що гендерні стереотипи з часом змінюються, вони є найконсервативнішими у масовій та індивідуальній свідомості.

Процеси, які мають місце в суспільстві, відбиваються на функціонуванні освітньої галузі як важливому інституті соціалізації особистості, спричинюючи проблеми гендерної освіти педагогічних працівників *на мезорівні*.

Особливе місце в цьому процесі належить системі післядипломної педагогічної освіти, оскільки вона за своїм призначенням фактично забезпечує перепідготовку та підвищення кваліфікації фахівців, є інструментом перебудови системи освіти і, відповідно, соціальних перетворень на якісно новому рівні. Саме в системі післядипломної педагогічної освіти, враховуючи специфіку контингенту слухачів, можливе створення певного соціального середовища, в якому, спираючись на професійний досвід освітян, можливо ініціювати професійний і особистісний розвиток на засадах гендерної рівності.

Система підвищення кваліфікації (далі – ПК) за своєю суттю є соціальним інститутом, який спеціалізується на перебудові психології людей. Відповідно, виникає специфіка цілей і завдань навчання: перебудова професійних установок – операційних (стереотипів дій та операцій), смислових (поглядів, позицій, точок зору), а також специфіка процесу навчання (для досягнення мети навчання необхідно долати специфічні психологічні бар'єри, захисні механізми, які стоять на сторожі психологічного гомеостазу, що не припускає зміни поглядів) [14].

Слід указати на *специфіку об'єкта педагогічної діяльності у процесі підвищення кваліфікації*. По-перше, це дорослі люди, педагоги, повноправні суб'єкти своєї життєдіяльності, які самостійно приймають рішення, активно регулюють власну поведінку на основі набутого досвіду. Це фахівці з певним рівнем професійної компетентності, професійних знань, умінь, навичок, досвідом самостійної педагогічної діяльності. Нові знання, методи та прийоми роботи на засадах гендерної рівності, які пропонуються в процесі ПК, можуть суперечити раніш набутих знанням и побудованій на їх основі системі смислів, цінностей, оціночних критеріїв викликати своєрідний «психологічний опір». Так, «опір досвіду» виявляється в тому, що частина слухачів розглядає свій досвід як вичерпний і з недовірою сприймає нову інформацію. Проявляючи «опір зрілості», слухач розуміє необхідність отримання знань, але не бачить перспектив

їх застосування. «Опір престижу» спостерігається у скептичному ставленні до нової інформації та рекомендацій, коли слухач вважає себе більш компетентним з певного питання. Опір «недовіра теорії» виявляється у звичці віддавати перевагу практиці та відкидати теоретичні конструкції [15].

Отже, можна говорити про такі *специфічні педагогічних працівників як слухачів системи післядипломної освіти* (далі – ПО) [16]: 1) мають ґрунтовні професійні знання, що більш-менш упорядковані на етапі попереднього навчання; 2) спираються на власний професійний досвід, що може не збігається з пропонованими теоретичними знаннями; 3) часто мають високий рівень тривожності, комплекс «загрози авторитету», ознаки «емоційного вигорання» тощо; 4) мають систему психологічних захистів, що спрямована на збереження сталості внутрішнього світу шляхом деструктування світу зовнішнього; 5) мають систему смислів, цінностей, оцінних критеріїв, яка часто відрізняється певною інерційністю, обмеженою здатністю до змін тощо.

З цього випливає *специфіка організації післядипломної освіти*, що передбачає не стільки передачу певної кількості професійних знань, умінь, навичок, скільки орієнтацію слухачів ПО на професійне вдосконалення, розвиток творчого потенціалу, особистісне зростання тощо.

Отже, в системі післядипломної освіти йдеться не стільки про навчання, скільки про переучування й розвиток, що завжди складніше, адже, якщо нові знання суперечать уже засвоєним смислам і цінностям, людина скоріше знецінить значущість нових знань, аніж перебудує власну систему смислів [16; 20].

У зв'язку з останнім являє інтерес проведений О. Ю. Панасюком соціально-психологічний аналіз організації процесу післядипломної освіти на основі введення понять «актуальні та ідеальні професійні установки» [14]. Під актуальними установками дослідник розуміє ті професійні установки (програми, алгоритми діяльності), які були сформовані в процесі попереднього навчання та самостійної практики слухачів. Терміном «ідеальні установки» дослідник позначає ті професійні установки, які повинні бути сформовані у слухачів відповідно до сучасних вимог, і якими вони повинні керуватися у своїй

професійній діяльності. Це дозволило О. Ю. Панасюку визначити мету ПО як заміну тих актуальних установок, які, будучи негативними, стали гальмом у професійній діяльності, на ідеальні, носієм яких є викладач системи ПО [1; 14]. Викладач системи ПО, на думку дослідника, має здійснювати процес перебудови професійних установок у декілька етапів: 1) етап діагностики наявних професійних установок слухачів, на якому важливо подолати феномен «соціальної бажаності», що виступає в якості психологічного бар'єра, який перешкоджає прояву дійсних установок, особливо у випадку їх протиставлення прийнятним на сьогодні соціальним нормам і вимогам професійної діяльності; 2) етап розуміння і прийняття факту наявності певних негативних професійних установок; 3) етап прийняття слухачами нових професійних позицій, що стосуються певних аспектів діяльності. Саме такий підхід може, на думку дослідника, забезпечити використання здобутої інформації у професійній діяльності слухачів [14].

Це, в свою чергу, визначає *підвищені вимоги до рівня професіоналізму викладачів системи ПО*, які повинні бути фахівцями широкого профілю, мати рівень компетентності вище за нормативний, бути зорієнтованими на професійне вдосконалення на засадах гендерної рівності на таких рівнях: а) *інформаційному*: фіксація корисних напрямів у розвитку науки та практики; суспільства загалом; б) *аксіологічному*: стимулювання творчої активності, формування потреби у подальшому розвитку тощо; в) *діяльнісному*: опрацювання відповідних технік і прийомів роботи [16]; г) *соціально-психологічному*: створення розвивального соціального середовища, в якому поступово складаються групові норми й цінності професійного вдосконалення та особистісного розвитку, запроваджується гендерна рівність усіх учасників навчання.

При цьому викладач повинен не просто передавати знання, відповідні технології і прийоми роботи, але й являти собою взірць професіоналізму, майстерності, творчого ставлення, в тому числі, щодо вдосконалення у власній професійній діяльності й особистісного розвитку. Це вимагає спеціальної цільової підготовки викладачів до роботи в системі післядипломної педагогічної

освіти (яка на даний час, фактично, відсутня), а також створення психологічної служби в системі післядипломної освіти, в рамках якої можливо вчасно виявити недоцільні зміни, що відбуваються на особистісному та професійному рівні як викладачів, так і слухачів ПО, надати своєчасну допомогу в корекції негативних гендерних стереотипів, закріпленні та розвиткові позитивних особистісних якостей. Тобто, одним із стратегічних напрямів в сфері вирішення проблем гендерної освіти в системі ПО є цільова зміна ракурсу навчання від інформаційної складової на соціокультурну, ціннісну, особистісно-розвивальну, коли особистісний розвиток фахівців стане гарантом їхнього дійсного професіоналізму.

Разом з тим, як показує практика, сьогодні у процесі підвищення кваліфікації соціально-психологічні резерви особистісного розвитку педагогів реалізуються недостатньо повно, увага працівників системи післядипломної освіти здебільшого акцентована на підвищенні професійної компетентності керівних кадрів, оновленні їхніх професійних знань, умінь, навичок без урахування гендерного контексту їхнього професійного та особистісного розвитку.

Це веде до того, що потенціал системи післядипломної педагогічної освіти реалізується недостатньо повно, а якість підвищення кваліфікації часто не досягає такого рівня, який забезпечує неодмінне впровадження педагогічними працівниками здобутих знань, умінь, навичок у практику педагогічної діяльності, актуалізацію потреби у запровадженні гендерного підходу в освіті.

Отже, сама система підвищення кваліфікації потребує такої організації, яка дозволила би розв'язати теоретико-методологічні та методичні проблеми професійного вдосконалення педагогічних працівників на засадах гендерної рівності.

Аналіз проблем гендерної освіти педагогічних працівників у процесі підвищенні кваліфікації *на мікрорівні* свідчить про [3]:



1) амбівалентне ставлення педагогічних працівників до вдосконалення компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу (позитивне по відношенню до інших і невизначене або негативне в контексті самовдосконалення);

2) недостатньо високий рівень знань та вмінь педагогічних працівників з гендерних проблем діяльності освітніх організацій;

3) особливості особистісних характеристик педагогічних працівників, зокрема, наявність гендерних стереотипів і упереджень у значній частині педагогів;

4) неготовність значної кількості педагогічних працівників до гендерної просвіти та відповідного психологічного навчання щодо формування гендерної компетентності та корекцію наявних гендерних стереотипів управлінців через «емоційне вигорання» та професійні деформації їхньої особистості.

При цьому слід врахувати схильність досить значної частини педагогічних працівників до синдрому «емоційного вигорання», складовими якого є: 1) емоційне виснаження (відчуття емоційної спустошеності, втома, пов'язаному з професійною діяльністю та її вдосконаленням), 2) деперсоналізація (цинічне, негативне ставлення до професійної діяльності, негуманному ставленні до суб'єктів навчально-виховного процесу), 3) редукція професійних досягнень (виникнення почуття некомпетентності у професійній сфері, усвідомлення неуспіху в ній, неможливості розв'язати професійні проблеми тощо). Це, очевидно, серйозно знижує ефективність навчання, а також сприяє професійним деформаціям особистості педагогів, які, зокрема, можуть виявлятися у постійному відчутті своєї правоти за будь-яких умов, нездатності прийняти думку, відмінну від власної й т.п.

До того ж, до проблем гендерної освіти педагогічних працівників можна віднести недостатній рівень розвитку в деяких з них певних професійно-важливих якостей, зокрема, толерантності, рефлексії та ін.

Труднощі в усвідомленні та подоланні гендерних стереотипів можуть також виникнути через «тиск» культури, що зумовлюють соціальний контроль

емоцій, утруднюють самопізнання та саморозвиток значної кількості освітян [3].

Психологічними наслідками такої ситуації є те, що дотримуючись традиційних стереотипів про жіночі й чоловічі ролі, керівники, вчителі та вихователі самі дуже потерпають від гендерної нерівності, і свідомо чи неусвідомлено передають ці погляди дітям і вихованцям, підсилюючи традиційну модель гендерної соціалізації. Це ускладнює процес формування гендерної компетентності, можливість навчання у сфері гендерного виховання, отримання нових знань, умінь і навичок щодо оволодіння сучасними методами, механізмами і формами педагогічної діяльності на засадах гендерної рівності.

Безумовно, окремі позитивні тенденції у гендерному питанні, виявлені на макро- та мезорівнях аналізу, спричинюють деякими позитивними зрушення в цьому напрямку і на мікрорівні. Так, за результатами нашого дослідження, серед педагогічних працівників спостерігається збільшення інтересу до гендерної проблематики в освіті, до того ж досить значна частина педагогічних працівників (близько чверті всіх досліджуваних педагогів) мають андрогінний тип особистості. Такі педагоги характеризуються гнучкістю, краще адаптуються до різноманітних змін, виявляють наполегливість у досягненні мети в контексті подолання перешкод на шляху професійного зростання шляхом розвитку асертивних властивостей особистості, краще вирішують професійні завдання.

Подолання перешкод та проблем на шляху розвитку особистості освітянина, розширення знань з гендерної проблематики та формування гендерної компетентності педагогічних працівників є важливою умовою його вдосконалення, професійного зростання та самореалізації. При цьому відмітною ознакою самореалізації в сучасних умовах стає потреба в формуванні здатності особистості до постійного подолання гендерних стереотипів мислення та діяльності з метою активного входження в швидкоплинні процеси життя.

## 2. Складові та етапи гендерної освіти.

Гендерна освіта педагогічних працівників має на *мети* формування їхньої готовності до реалізації навчально-виховного процесу на засадах гендерної рівності. *Складовими* гендерної освіти педагогічних працівників є:

1) мотиваційна складова (актуалізація установки на запровадження гендерної рівності в освітню практику; формування позитивних установок щодо гендерної освіти як чинника запровадження гендерного підходу в освітній процес);

2) когнітивна складова (оволодіння педагогічними працівниками знаннями з основ теорії гендеру, в тому числі, щодо гендерних відмінностей в онтогенезі особистості та чинників, що зумовлюють їх виникнення; усвідомлення соціальних і культурних механізмів, через які у традиційному суспільстві формується нерівність людей на основі біологічної статі; визначення особливостей гендерної політики в галузі освіти в Україні; усвідомлення шляхів запровадження гендерного підходу в освітню практику);

3) операційно-регулятивна складова (оволодіння методами діагностики гендерних характеристик особистості, аналізу проявів гендерних стереотипів на різних рівнях діяльності закладів освіти; розвиток умінь і навичок професійної діяльності, що ґрунтується на засадах гендерної рівності учасників навчально-виховного процесу; забезпечує умови для гармонійного особистісного та професійного розвитку дітей незалежно від статі;

4) особистісна складова (розвиток гендерної чутливості, толерантності, неупередженого ставлення до інших людей та їхній дій, прагнення до конструктивізму, співпраці, відмова від конфронтації; подолання гендерних стереотипів щодо обмежень жінок і чоловіків у професійній та інших сферах життєдіяльності);

Можна виокремити декілька етапів *гендерної освіти* педагогічних працівників [3; 5; 7; 15].

Це, по-перше, *організаційно–настановний* етап – створення психологічного фундаменту активності слухачів, окреслення перспектив, ознайомлення з метою та завданнями навчання, усвідомлення цих завдань, виявлення фактичного рівня знань, умінь, навичок, необхідного для виконання функціональних обов’язків, актуалізація потреби в навчанні.

На данному етапі важливо виявити ступінь готовності педагогів до запровадження гендерної рівності в освітню практику. Відповідно можна виокремити 3 типи слухачів – 1) не готові, 2) бажають, але не володіють відповідними знаннями, вміннями, навичками; 3) готові. Зрозуміло, що для першої групи слухачів має бути проведена спеціальна робота щодо забезпечення «відкритості» слухачів для подальшої роботи (через групові дискусії, спостереження, протиставлення, інтерпретації прийомів і способів поведінки), адже особистість, відкрита для розвитку, сприймає нову інформацію, необхідну для змін, виявляє гнучкість. Нова інформація, що надходить до особистості, закритої для розвитку, не може бути продуктивно оброблена, вона або не розпізнається взагалі, або розпізнається неадекватно, або визнається несуттєвою [10; 17].

Не менш важливо визначити вихідного рівня розвитку гендерних характеристик особистості педагогів на основі актуалізації їхнього прагнення до самопізнання особливостей свого внутрішнього світу. При цьому необхідно врахувати, що мотив самоверифікації (прагнення підтвердження тих самохарактеристик, в яких людина максимально впевнена) часто превалює над мотивами самопізнання [22]. Тому, спираючись на підхід Р. Харре, доцільно говорити про так зване «можливе Я» як образ успішного в майбутньому педагога, однією з принципово важливих характеристик якого є прагнення до забезпечення гендерної рівності в навчально-виховному процесі.

На даному етапі доцільно використовувати прийом антиципації (передбачення) можливих результатів самопізнання і співставлення з отриманими за допомогою наукових методів, аналіз відмінностей яких зумовлює

переживання як ментальну подію зсередини суб'єкта діяльності, пов'язану зі спробами оволодіти ситуацією, трансформувати її або самого себе в ній [18].

У результаті можна побудувати «гендерний профіль» кожного педагога та розробити індивідуальну програму розвитку на основі самопізнання саморегуляції, самоконтролю та самовдосконалення.

Наступним етапом є *регулятивно-навчальний* етап – озброєння слухачів теоретичними знаннями та практичними вміннями із запровадження гендерної підходу в освітній процес, внесення коректив у знання, здобуті раніше, відповідно до тих, що вимагаються метою навчання;

На *операційно-діяльній* етапі відбувається відпрацювання навичок і вмінь, об'єктивно необхідних для виконання професійних обов'язків на засадах гендерної рівності. Це можливе на основі рефлексії власної діяльності – насамперед, в активних формах і методах навчання – практичних заняттях, на яких аналізуються проблемні ситуації педагогічної діяльності гендерної природи, конструктивне розв'язання яких можливе за умови самоаналізу й самопізнання педагогів; ділових іграх, тематичних дискусіях, соціально-психологічних тренінгах тощо. При цьому використовується принцип перспективної рефлексії (С. Ю. Степанов. Е. П. Варламова [17]), коли проблемні ситуації під час навчання розглядаються як приховані можливості особистісного розвитку. У результаті, на основі «підключення» афективного компонента, формується усвідомлене прагнення змінити себе, складається й приймається програма відповідних дій.

*Контрольно-оцінювальний* етап передбачає не лише формальну фіксацію того, що знає чи не знає слухач, а й виявлення недоліків навчальної діяльності, отримання інформації про те, які знання та вміння здобули слухачі, а які – ні, що є необхідним для подальшого вдосконалення процесу навчання та самоосвіти педагогів безпосередньо в професійній діяльності в тісній співпраці з психологічною службою закладу освіти, інститутами післядипломної освіти тощо.

### ЛІТЕРАТУРА ДО ТЕМИ 3.

1. Анцыферова Л.И. Способности личности к преодолению деформаций своего развития / Л.И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20. – № 1. – С. 6–19.
2. Берн Ш. М. Гендерная психология (Секреты психологии мужчины и женщины. Формирование мнений и поведения, предрассудков доминирования дискриминации, механизмов влияния) / Ш. М. Берн ; ред. Д. Гиппиус. – [2-е междунар. изд.]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
3. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
4. Гендерна педагогіка : хрестоматія / пер. з англ. В. Гайденко, А. Предборської ; за ред. В. Гайденко. – Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. – 313 с.
5. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посібник / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2004. – 212 с.
6. Говорун Т. В. Гендерні аспекти освіти дорослих / Т. В. Говорун // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. праць. – Вип. 4. – К. : ЕКМО, 2007. – С. 158–168.
7. Карамушка Л. М. Види інтерактивних технік та особливості їх застосування у підготовці менеджерів та працівників організацій / Л. М. Карамушка, М. П. Малигіна // Актуальні проблеми психології. зб наук. праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. – К. : Інститут психології ім. Г.С. Костюка АПН України, 2002. – Т. 1, Ч. 6.
8. Клецина И. С. Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования / И. С. Клецина // Женщина в российском обществе : Российский научный журнал. – 2007. – № 3 (44). – С. 60–65.
9. Кон И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47–57.
10. Кравець В. П. Педагогіка і психологія : гендерний аспект : навч. посіб. / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2004. – 124 с.
11. Людський розвиток в Україні: можливості та напрями соціальних інвестицій (колективна науково-аналітична монографія) / за ред. Е. М. Лібанової. – К. : Ін-т демографії та соціальних досліджень НАН України, 2006. – 356 с.
12. Майерс Д. Социальная психология / Д. Майерс ; пер. с англ. З. Замчук. – [7-е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – С. 200–241. – (Серия «Мастера психологии»).
13. Мудрик А. В. Социальная педагогика : учеб. для педагогических вузов / А. В. Мудрик. – [6-е изд., перераб., доп.]. – М. : Академия/Academia

2007. – 224 с. (Серия «Высшее профессиональное образование. Педагогические специальности»).

14. Панасюк А.Ю. Система повышения квалификации и психологическая перестройка кадров: метод. Пособие / А.Ю. Панасюк. — М. : Высш. шк., 1991. — 79 с.

15. Пуцов В.І. Теоретичні основи процесу навчання в системі підвищення кваліфікації / В.І. Пуцов // Післядипломна освіта в Україні. — 2001. — № 1. — С.50—54.

16. Семиченко В.А. Психологічні проблеми навчання педагогічних працівників у системі післядипломної освіти / В.А. Семиченко, О.І. Бондарчук // Розвиток педагогічної і психологічної наук в Україні 1992 - 2002. Збірник наукових праць до 10 - річчя АПН України / Академія педагогічних наук України. — Ч. 2. — Харків : «ОВС», 2002. — С. 86—94.

17. Степанов С.Ю. Рефлексивно-инновационный подход к подготовке управленческих кадров / С.Ю. Степанов, Е.П. Варламова // Вопросы психологии. — 1995. — №1. — С. 60-68.

18. Турецкая Г. В. Страх успеха: психологическое исследование феномена / Г. В. Турецкая // Психологический журнал. – 1998. – Т. 19. – № 1. – С. 37–46.

19. Фернхем А. Личность и социальное влияние / А. Фернхем, П. Хейвен ; пер. с англ. – СПб. : Питер Ком, 2001. – С. 228. – (Серия «Мастера психологии»).

20. Фестингер Л. Теория когнитивного диссонанса / Л. Фестингер ; пер. с англ. А. Анистратенко, И. Знаешевой. – СПб.: Ювента, 1999. – 317 с.

21. Янкаускайте М. Когда личное становится политическим... // Харьковский центр гендерных исследований : сб. : Гендерные исследования. – № 9. – Харьков, 2003. – Режим доступа: <http://www.gender-ehu.org/> ; [http://news.yandex.ru/people/yankauskajte\\_margarita.html](http://news.yandex.ru/people/yankauskajte_margarita.html).

22. Янчук В.А. Введение в современную социальную психологию / В.А. Янчук. — Мн. : АСАР, 2005. — 768 с.

23. Ekstrom M. Resistance to gender equality / Marie Ekstrom (Goteborgh University, Sweden) // Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : мат-ли між нар. наук.-практ. конф. (Київ, 5–7 груд. 2002 р.). – К. : Державний інститут проблем сім'ї і молоді ; Український інститут соціальних досліджень, 2002. – С. 215–217.

24. Tuori S. Gender Equality and Multiculturalism as Nation-Building Discourses / Salla Tuori // European Journal of Women's Studies, (London, Thousand Oaks and New Delhi), ABO Akademi University, The Finland, 2007. – Vol. 14 (1). – P. 21–34.

## ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ДО МОДУЛЮ 1.

1. Складіть перелік якостей власної особистості як педагога, визначте їх переваги та недоліки їх проявів у педагогічній діяльності, визначити, які з них відносяться до маскулінних, андрогінних чи фемінінних рис особистості.

2. Проаналізуйте зміст рекламних роликів, що демонструються по телебаченню або інших ЗМІ за вашим вибором у контексті продукування ними гендерних стереотипів і упереджених гендерних образів.

3. Проведіть гендерну експертизу програм і підручників навчальної дисципліни, яку викладаєте.

### **ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ ДО МОДУЛЮ 1.**

1. Якими є відмінності між поняттями «стать» і «гендер»?
2. Які є гендерні характеристики особистості?
3. Які прояви гендерних стереотипів негативно позначаються на можливості самореалізації особистості?
4. У чому полягає сутність концепції С. Бем?
5. Які існують підходи до пояснення гендерних відмінностей особистості?
6. Як можуть виявлятися гендерні стереотипи у навчальному процесі, програмах, підручниках тощо?
7. Якою є специфіка врахування гендерних характеристик особистості в управлінні навчально-виховним процесом у закладах освіти?
8. Які є умови запровадження гендерної рівності в навчально-виховний процесу закладах освіти?
9. У чому полягає специфіка гендерного підходу в освіті?
10. Які існують проблеми гендерної освіти педагогічних працівників і шляхи їх розв'язання?



## МОДУЛЬ 2

### ТЕХНОЛОГІЇ ГЕНДЕРНОЇ ОСВІТИ У ПРОЦЕСІ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ

#### Тема 4. Організаційно-методичні умови гендерної освіти педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації

*Мета:* висвітлити , сприяти оволодінню освітянами методами діагностики

*Питання для опрацювання:*

1. Гендерна освіта у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників як інноваційна проблема.
2. Організація гендерної освіти педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації.
3. Методи діагностики гендерних характеристик особистості.

#### **1. Гендерна освіта у системі підвищення кваліфікації педагогічних працівників як інноваційна проблема.**

Гендерно збалансовані технології підвищення кваліфікації та необхідність їх використання в закладах післядипломної педагогічної освіти.

наповнити зміст курсів підвищення кваліфікації навчальним модулем з гендерної проблематики, що вплине на розвиток соціальних відносин між учасниками навчально-виховного процесу, побудованого на принципах рівних прав і можливостей чоловіків і жінок, сформує гендерний підхід в управлінні навчальними закладами та установами освіти.

У результаті аналізу наукової літератури з питань запровадження гендерного підходу в діяльність освітнього закладу [1–4; 6; 8; 10–11] та визначення проблем гендерної освіти педагогічних працівників виокремлено основні **організаційно-методичні** умови гендерної освіти педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації:

1) усвідомлення педагогічними працівниками залежності успішності діяльності навчального освітнього закладу від впровадження гендерного підходу в освітню практику;

2) спеціальна психологічна підготовка, спрямована на формування знань, умінь і навичок, що забезпечують готовність педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в навчально-виховний процес;

3) забезпечення можливості психологічної діагностики та корекції гендерних характеристик особистості педагогічних працівників на основі їх рефлексивного самопізнання, сприяння позитивному ставленню до себе як до представника певної статі, усвідомлення та прийняття власного типу гендерної ідентичності тощо;

4) використання інтерактивних методів навчання з метою профілактики та подолання негативних проявів гендерних стереотипів педагогічних працівників у професійній діяльності, формування толерантного ставлення до всіх суб'єктів навчально-виховного процесу незалежно від їхньої статі.

Організаційно-методичними умовами сприяння особистісному розвитку керівників ЗНЗ у процесі ППО є: а) забезпечення конструктивної взаємодії педагогів і слухачів на основі ціннісно-гуманістичного підходу; б) організація спільної діяльності слухачів, у ході якої вони реалізують себе як творчі індивідуальності, задовольняють вищі людські потреби; в) встановлення рівноправності партнерів у спілкуванні, емоційній відкритості й довірі один до одного, прийнятті іншої людини як цінності; г) забезпечення в процесі навчання зворотного зв'язку (опитування, бесіди, групові форми спілкування тощо) з метою корекції змісту занять відповідно до вищих потреб слухачів; д) складання індивідуальних програм розвитку на основі постійного моніторингу особистісного й професійного розвитку слухачів тощо.

Зрозуміло, що реалізація зазначених умов у контексті гендерної освіти педагогічних працівників означеної проблеми буде ефективнішим за умови розробки недискримінаційних підходів до освіти та професійної підготовки, яка потребує комплексних заходів щодо впровадження гендерної рівності в

навчально-виховний процес. Серед них важливе місце посідають вироблення рекомендацій щодо підготовки програм, підручників та навчальних посібників, вільних від стереотипних уявлень про роль чоловіків і жінок у суспільному житті та власне підготовка таких програм, які дотримуються принципу рівноправності статей через адекватне відображення у навчальному матеріалі досвіду як чоловіків, так і жінок, заохочення їхнього рівноправного співробітництва та взаємної поваги [2–3].

Також важливою є підготовка практичних психологів до роботи з педагогічними працівниками у процесі підвищення кваліфікації щодо запровадження гендерного підходу в навчально-виховний процес для досягнення гендерної рівності, сприяння профілактиці психологічних проблем гендерної природи, зокрема, при роботі з дітьми «страху неуспіху» у хлопців, зняття у них традиційних культурних заборон на емоційне самовираження, заохочення до адекватного вираження почуттів, а для дівчаток важливо створити досвід самозаохочення і підвищення самооцінки в ситуаціях, що пов'язані з проявами ініціативності, самостійності тощо [2].

## **2. Організація гендерної освіти педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації.**

**П**ри організації гендерної освіти педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації найбільш вдалою й адаптованою до умов післядипломної педагогічної освіти формою підготовки є спецкурс, який може бути проведений у формі групової роботи під час двох очних сесій (настановна та контрольна-залікова) тривалістю 6 днів кожна та у процесі міжсесійного періоду (дистанційний етап), спрямований на:

- розширення знань з гендерної проблематики загалом та особливостей проявів гендерних стереотипів у навчально-виховному процесі освітніх навчальних закладів, зокрема;

- діагностування та психологічний аналіз власних гендерних характеристик, гендерних стереотипів і упереджень;
- розвиток уміння визначати психологічні особливості й умови розвитку власної гендерної компетентності й толерантності;
- відпрацювання умінь і навичок у професійній діяльності на засадах гендерної рівності.

Під час настановної та контрольної-залікової сесій у процесі підвищення кваліфікації впроваджуються елементи активного соціально-психологічного навчання, які дозволяють:

- усвідомити необхідність діяльності в закладі освіти на засадах гендерної рівності;
- допомогти оволодіти слухачам психологічними знаннями, вміннями та навичками щодо гендерної проблематики педагогічних працівників;
- розвинути у них здатність до самопізнання власних гендерних характеристик;
- навчити керівників виділяти та попереджати негативні прояви гендерних стереотипів;
- сформувати толерантне ставлення до всіх суб'єктів навчально-виховного процесу незалежно від їхньої статі;
- розвинути вміння та навички щодо впровадження гендерного підходу в практику в процесі навчально-виховного процесу в закладі освіти;
- успішно вирішувати проблеми гендерної природи, що виникають у процесі діяльності в закладі освіти.

Під час дистанційного етапу доцільно передбачити виконання спеціальних домашніх завдань, які передбачають використання у практиці набутих знань, умінь й навичок щодо запровадження гендерної рівності в навчально-виховний процес.

У процесі психологічного навчання використовувалися переважно інтерактивні форми і методи навчання, які, як відомо, найбільш адекватні у навчанні дорослих людей [2–3; 5; 7; 9].

### 3. Методи діагностики гендерних характеристик особистості.

Важливою складовою гендерної світи педагогічних працівників є визначення їхніх гендерних характеристик особистості.

Серед методик діагностування гендерної ідентичності особистості, уявлення про моделі поведінки та риси характеру, які відповідають поняттям «чоловіче» та «жіноче», перевага дослідників віддається опитувальнику С. Бем. У науковій літературі він згадується як анкета (опитувальник) статевих ролей BSRI [6]. Опитувальник складається з 30 суджень, які оцінюються відповідними балами, і використовується для виявлення ступеню виразності маскулінних та фемінінних характеристик, що дозволяє визначити тип особистості: маскулінний, фемінінний, андрогінний.

Також важливим є використання опитувальника Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді «Поширеність гендерних стереотипів» [3] дозволяє дослідити гендерні стереотипи особистості. Опитувальник складається з 10 запитань. Позитивні відповіді та їх кількість свідчать на користь традиційних гендерних стереотипів у досліджуваних управлінців. Зазвичай виділяються стереотипи маскулінності / фемінінності, стереотипи щодо змісту праці чоловіків і жінок, стереотипи, що пов'язані із закріпленням професійних і сімейних ролей відповідно до статі, а також стереотипи щодо здібностей особистості, зумовлених її статтю (коли, наприклад, твердять, що дівчата здібніші до вивчення гуманітарних наук, а хлопці – до природничих, стереотипи, що чоловіки є кращими лідерами, ніж жінки тощо).

Опитувальник О. І. Бондарчук «Методика діагностування гендерної компетентності» [2] за допомогою прямих та завуальованих запитань дозволяє визначити особистісні особливості. Опитувальник має три основні блоки запитань, в яких передбачено визначення обізнаності керівників з особливостей психолого-педагогічного, управлінського та соціально-правового забезпечення управління загальноосвітніх навчальних закладів з урахуванням гендерного

підходу. За допомогою даного опитувальника можна визначити рівень знань керівників загальноосвітніх навчальних закладів як по важливих аспектах гендерної проблематики взагалі, так і безпосередньо стосовно управління закладами освіти зокрема.

Про значущість гендерного підходу в управлінні загальноосвітнім навчальним закладом за допомогою даного опитувальника можна зробити попередній висновок на основі відповіді на питання, в якому пропонується проранжувати важливість гендерної проблематики серед інших управлінських проблем.

Опитувальник також передбачає визначення ставлення до реалізації гендерного підходу в управлінні школою. Це пряме запитання про ставлення до запровадження гендерної просвіти для управлінців і завуальовані запитання, в яких є ситуація вибору правильності управлінських дій в окремих моментах діяльності закладів освіти, що пов'язані з гендерною проблематикою. При цьому про позитивне ставлення, на думку автора, свідчатимуть вибори на користь гендерної рівності освітян і інших учасників навчально-виховного процесу.

На основі аналізу відповідей на окремі питання опитувальника можна висунути припущення про наявність традиційних гендерних стереотипів. Підставу для такого припущення дають відповіді, за якими стверджується наявність типових «жіночих» і «чоловічих» психологічних рис, те, що біологічна стать однозначно визначає психологічну стать, заперечується можливість для чоловіка займатися суто «жіночими справами», стверджується необхідність виховання дітей залежно від статі, а не особистісного потенціалу, відсутність стереотипів у навчальних програмах і підручниках тощо.

Отже, даний опитувальник дозволив визначити багаторівневість та складність особливостей проблем управління закладами освіти гендерної природи, а також дослідити три структурні компоненти згідно моделі гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Виявлення міри виразності та рівню переживання стереотипних характеристик та визначення місця гендерних ролей в ієрархії соціальних ролей

особистості можливий за допомогою опитувальника М. Куна – Т. Макпартленда «Хто Я?» [6]. Він визначає наявність чи відсутність гендерних характеристик в структурі Я-концепції особистості, місце гендерних ролей в ієрархії соціальних ролей особистості управлінця, дозволяє провести аналіз співвідношення індивідуальних і соціальних характеристик, балансу соціальної й особистісної ідентичності. При цьому слід зазначити, що чим більше якостей людина виокремлює і відносить до свого Я, тим більш вона рефлексивна і тим вище рівень її самосвідомості, ніж у людини з менш розвинутих уявленням про себе. Крім того важливим є те, що на ті характеристики самого себе, які респондент записує на початку свого списку, як такі, що в найбільшій мірі актуалізовані в його свідомості, а також є більш значущими для суб'єкта.

За інструкцією опитувальника досліджувані мають протягом 15 хвилин 20 разів дати відповідь на запитання «Хто Я?», використовуючи будь-які слова або речення. Відповідаючи на запитання, педагогічні працівники указують ролі та характеристики-визначення, з якими вони себе співвідносять, ідентифікують, тобто з соціальним статусом і тими рисами, які, на його думку, пов'язуються з ним. Результати самоописів обробляються методом контент-аналізу та дозволяють отримати загальний частотний розподіл характеристик та тенденцію розподілу особливостей самопрезентації досліджуваних. У разі необхідності отримані дані можна обмежити середньогруповими параметрами: переживання соціальних або індивідуальних характеристик, міра виразності їх (прийом ранжування), рівень переживання стереотипних характеристик.

#### **ЛІТЕРАТУРА ДО ТЕМИ 4.**

1. Берн Ш. М. Гендерная психология (Секреты психологии мужчины и женщины. Формирование мнений и поведения, предрассудков доминирования дискриминации, механизмов влияния) / Ш. М. Берн ; ред. Д. Гиппиус. – [2-е междунар. изд.]. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 320 с.
2. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2004. – 212 с.

3. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
4. Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).
5. Карамушка Л. М. Використання інтерактивних технік у процесі підготовки менеджерів та персоналу освітніх організацій до управління : метод. рекомендації / Л. М. Карамушка, М. П. Малигіна. – К.–Рівне, 2003. – 20 с.
6. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клёциной. – СПб. : Питер, 2003. – 479 с.: ил. – (Серия «Практикум по психологии»).
7. Сингаївська І. В. Особливості використання інтерактивних методів у процесі вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій / І. В. Сингаївська // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. ; Ун-т менедж. Освіти АПН України ; Асоціац. безперерв. освіти дорослих ; голов. ред. В. В. Олійник. – К. : Геопринт, 2009. – Вип. 13. – Ч. 2. – С. 304–308.
8. Скорич Л. П. До проблеми застосування гендерного підходу у професійній діяльності практичного психолога / Л. П. Скорич : мат-ли Міжнар. наук.-практ. конф. «Соціалізація особистості і суспільні трансформації: механізми взаємовпливу та вияви» 14–15 трав. 2009 р. – Чернівці : Книга – XXI, 2009. – С. 278–281.
9. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
10. Турутина Е. С. Гендерное образование как фактор совершенствования качества подготовки учителя / Е. С. Турутина // Совершенствование качества образования в педагогическом университете : материалы Всеросс. науч.-метод. конф., 19–21 февр., 2004 г., Томск. – Томск : 2004. – Том 1. – С. 75–80.
11. Штылева Л. В. Методические аспекты гендерной экспертизы образовательных программ и пособий / Л. В. Штылева // Гендерный подход в дошкольной педагогике : теория и практика. – Мурманск, 2001. – Ч. 2. – С. 70–87.



## **Тема 5. Інтерактивні методи у процесі гендерної освіти педагогічних працівників**

*Мета:* розкрити роль і зміст інтерактивних методів у процесі гендерної освіти педагогічних працівників; сприяти опануванню інтерактивними техніками як засобом активної міжособистісної взаємодії педагогічних працівників на засадах гендерної рівності

*Питання для опрацювання:*

1. Роль інтерактивних технік у процесі гендерної освіти педагогічних працівників.
2. Організаційно-спрямовуючі інтерактивні техніки (за Л. М. Карамушкою).
3. Змістовно-сміслові інтерактивні техніки у процесі гендерної освіти педагогічних працівників.

### **1. Роль інтерактивних технік у процесі гендерної освіти педагогічних працівників.**

Інтерактивні методи як засіб активної міжособистісної взаємодії педагогічних працівників на засадах гендерної рівності мають різноманітні ресурси (засоби), які сприяють особистісному розвитку педагогічних працівників, актуалізації здатності до самоуправління (рефлексії, самоаналізу, самоорганізації, саморегуляції) своєї діяльності і поведінки з урахуванням їхніх гендерних особливостей.

До таких методів відносять, насамперед, групові дискусії, соціально-психологічні тренінги, рольові й ділові ігри, рефлексивний практикум, в яких забезпечується моделювання міжособистісних комунікацій конструктивного характеру, коли їх учасники мають можливість сприйняти інформацію та знайти в ній певні позитивні для себе моменти. Саме тоді в індивіда з'являється можливість об'єктивувати свою суб'єктивність, самосвідомість, самооцінку,

потребу в зовнішньому виявленні свого внутрішнього духовного стану, гендерної ідентичності тощо.

У результаті стає можливим: 1) виокремлення із внутрішнього плану у зовнішній неконструктивних елементів і моделей гендерної поведінки; 2) побудова моделі ідеальної поведінки у зовнішньому плані; 3) модифікація поведінки особистості в бік максимального наближення до бажаної та закріплення її у внутрішньому плані.

У результаті міжособистісної взаємодії під час психологічного навчання розвиваються та оптимізуються комунікативні здібності педагогів, розвиток навичок спілкування та прийомів міжособистісного оцінювання. Інші зміни стосуються вдосконалення психологічної компетентності в цілому, а саме, вміння орієнтуватися в типових педагогічних ситуаціях гендерного характеру, розуміння інших людей, вміння обирати та реалізовувати адекватні форми спілкування та взаємодії з представниками протилежної статі, стимулювання відвертості та готовності зрозуміти й прийняти поведінку іншої людини, вміння поставити себе на місце партнера по спілкуванню, розвиток толерантності та емпатії тощо.

Такі зміни відбуваються за рахунок виникнення суперечності між Я-реальним і Я-бажаним, усвідомлення цих суперечностей завдяки спостереженню, наданню відповідної інформації й співставленню різних точок зору, переосмисленням і переоцінкою впливу власної небажаної поведінки на безпосереднє соціальне оточення і на самого себе, формування прагнення змінитися, експериментування з новими формами поведінки тощо [5].

Так, *тематичні дискусії* передбачають вільний обмін думками, ідеями або знаннями між учасниками з метою забезпечення зворотного зв'язку, зменшення опору прийняття нової інформації через групову рефлексію, усунення упередженості в оцінці інших шляхом відкритих висловлювань, надання можливості учасникам виявити свою компетентність, задовольняючи потребу у визнанні та повазі. Через спільне обговорення учасники мають можливість почути іншу точку зору стосовно гендерних установок, що відрізняються від

власних думок, а також співвіднести погляди з власною позицією, виявити можливі гендерні стереотипи як в інших людей, так і власні. Це забезпечує зворотній зв'язок, партнерство, розвиток толерантності взагалі, та до представників іншої статі, зокрема, а також знижує упереджене ставлення стосовно думок інших та сприяє усвідомленню власної значущості за рахунок відкритих висловлювань [4–5].

Групова дискусія може відбутися лише тоді, коли всі прагнуть досягти спільних цілей. Хоча при цьому слід зазначити, що К. Поппер у своїй інтерперсональній теорії розуму вказує, що результат дискусії не слід зводити до згоди або перемоги в суперечці, він містить також знання, отримані учасниками, кількість цікавих і складних питань, заданих учасниками, і нових відповідей, зумовлених змінами думок і поглядів учасників дискусії, розширенням інтелектуального горизонту. Зіткнення думок породжує нові та цікаві аргументи, навіть якщо ці аргументи не є переконливими, тому можлива «плодотворна конфронтація». Прояснення проблеми, розуміння своєї і чужої позиція, бачення речей у новому світлі, наближення до істини, позбавлення від забобонів (в тому числі, неусвідомлюваних), також можуть бути результатом дискусії. Учений зазначає, що навчитися думати, що наші партнери можуть бути більш праві, ніж ми – великий крок уперед [10].

Цікавим варіантом групової дискусії є так звана «зфокусована дискусія», коли учасники дискусії утворюють по черзі 2 кола – одні дискутують, інші – спостерігають і надають зворотний зв'язок. Зрозуміло, що така дискусія потребує спеціальної підготовки учасників і, зокрема, введення правил: поважати точку зору іншого, не перебивати, говорити чітко й конкретно, не висловлювати образливих зауважень, поводити себе конструктивно тощо.

Особливою, вільною формою дискусії є «*мозковий штурм*», що забезпечує генерацію ідей або стимулювання творчої фантазії і відпрацювання найбільшої кількості ідей. Він ґрунтується на таких постулатах: 1) породження при спільній взаємодії ідей вищого рівня якості, ніж індивідуально; 2) заборона гальмувати

генерацію ідей їх передчасною суб'єктивною оцінкою; 3) рівноправність усіх учасників й запис усіх ідей; 4) свобода асоціацій тощо [1; 4–5].

Групові дискусії можуть супроводжуватися *міні-лекціями діалогічної природи* як вербальним поданням інформації й доведенням її до фахівців з метою активізації мотивації до подальшої роботи, розширення сфери уявлень й знань керівників щодо змісту, показників, засобів власного особистісного розвитку.

Крім того, групові дискусії можуть ґрунтуватися на основі *виконання вправ проєктивного характеру*, коли, наприклад, відбувається 1) складання узагальненого портрету керівника, який запроваджує гендерний підхід в управлінні, неефективного керівника тощо з наступною самооцінкою визначених якостей у себе; 2) діалог з порожнім стільцем – з видатними керівниками-освітянами, наприклад, А. С. Макаренко, В. О. Сухомлинським тощо, з метою формулювання звернення до себе відомого педагога, порад, рекомендацій, відповіді ним тощо; 3) малювання проєктивних психомалюнків «Керівник і підлеглий», «Моє життя і моя робота»; 4) написання міні творів «Коли я вирішив стати керівником», «Мої професійні здобутки», «Мої професійні розчарування» з наступною гендерною експертизою та обговоренням результатів.

*Рольові та ділові ігри* являють собою спосіб розширення досвіду учасників тренінгу через програвання ними певних гендерних ролей. При цьому доцільно частині найкомпетентніших учасників відвести роль експертів, які забезпечують зворотний зв'язок учасникам гри описового (не оцінного) характеру з пропозиціями щодо можливостей корекції поведінки. Це дозволяє виявити ефективні моделі гендерної поведінки. Змістовий аспект роботи забезпечується відпрацюванням управлінських ситуацій, які складають невдалий або проблемний професійний досвід учасників з гендерних питань.

Тут доцільно моделювати конкретні ситуації професійної діяльності, які слід розв'язати в умовах часових обмежень і невизначеності. В даному випадку забезпечується розвиток здатності до рефлексії через осмислення та переосмислення, оцінку та самооцінку власних дій.

Крім того, ігровий метод може використовуватися для зняття напруги й розвитку внутрішніх сил через психотехнічні ігри (ігри релаксації, ігри–звільнення, ігри–формули тощо) [3; 8].

Кожний з вищезазначених методів передбачає фіксацію на здобутках управлінців, скажімо, складання «портфелю прийомів саморозвитку», у відділеннях якого, наприклад, містяться прийоми саморегуляції психічних станів, засоби попередження «емоційного вигорання» тощо.

Важливою умовою моніторингу якості гендерної освіти педагогічних працівників є також *забезпечення можливості виміру гендерних характеристик особистості* (типу гендерної ідентичності, гендерних стереотипів і ін.).

При цьому доцільним є *використання діагностичних карт*, які допомагають «запустити» рефлексію – самопізнання, на основі яких відбувається складання індивідуальних програм розвитку тощо. Доцільно також використання так званих «аркушів самодіагностики», на яких фіксуються результати самооцінки педагогічними працівниками тих чи інших проявів гендерних характеристик особистості, що потім зіставляються з даними психологічних методик.

## **2. Організаційно-спрямовуючі інтерактивні техніки (за Л. М. Карамушкою).**

**Організаційно-підготовчі техніки, вивчення очікувань учасників заняття щодо семінарів-тренінгів, спільна розробка правил групової роботи, «криголами».** Створення малих груп (або пар) як інтерактивна техніка організаційно-спрямовуючої групи.

**Підготовка до психологічного навчання** [2; 6–7; 9] проводилося за такими послідовними діями – визначався зміст роботи, складався загальний план проведення занять, детально опрацьовувався процес реалізації спецкурсу відповідно до його структури (було передбачено, які дії, вправи тощо виконуватимуться у відповідній частині заняття) в умовах післядипломної

педагогічної освіти. По-перше, опрацьовувався зміст психологічного навчання: складалася мета, враховувався досвід та рівень знань учасників, уявлялися очікувані результати, був продуманий зміст кожного модуля, тобто, про що учасникам необхідно дізнатися в процесі навчання, визначена тривалість психологічного навчання, визначені методи, які будуть застосовуватися в ході навчання, а також місце проведення психологічного навчання. По-друге, був розроблений план проведення заняття. План заняття – це документ, який містить інформацію, потрібну для проведення тренінгу/спецкурсу, посібник і ресурсний матеріал, який дає змогу раціонально та організовано провести заняття. По-третє, детально опрацьовувався процес ведення психологічного навчання відповідно до його мети та завдань.

На організаційно-підготовчому етапі відбувається знайомство, вивчення очікувань учасників заняття щодо семінарів-тренінгів, обговорення, спільна розробка та ухвалення правил групової роботи, прийоми зняття емоційної напруги, створення комфортної атмосфери спілкування, зняття емоційних затисків, націленості на довіру та командну взаємодію, згуртування групи, налаштування на працездатність і співпрацю.

Серед організаційно-підготовчих технік слід виділити інтерактивні техніки «криголами», сутність яких полягає в тому, щоб «розбити лід відчуження», який може виникати між учасниками тренінгу-семінару. Застосування «криголамів» вдало розряджає і знімає напруження [9]. Так, наприклад, можна розміститися по колу, залежно від дня народження, або привітатися по черзі один з одним, використовуючи при цьому лише міміку.

Наступна інтерактивна техніка організаційно-спрямовуючої групи – це створення малих груп (або пар), сутність якої полягає в тому, що учасники семінару-тренінгу при виконанні завдань поділяються на малі групи або на пари. Так, наприклад, можна запропонувати учасникам поділитися за спільним кольором в одязі. Переваги роботи в малих групах або парах в тому [9], що в навчальних умовах учасники опановують прийоми спільної роботи

(розподіляють між собою функції, які необхідні для виконання різних завдань, спілкуються та обговорюють різноманітні проблеми тощо).

### **3. Змістовно-сміслові інтерактивні техніки.**

Метою змістовно-сміслових інтерактивних технік є безпосереднє сприяння вирішенню цілей і завдань, які поставлені перед заняттям. Так, у процесі гендерної освіти педагогічних працівників передбачено використання лекцій з мультимедійними презентаціями (інформаційно-методичні матеріали) з аналізу сутності гендерної проблематики, її структури та психологічних чинників, тематичних дискусій та практичних занять на очному етапі навчання, наприклад, використання таких форм й методів роботи:

- мультимедійна презентація (міні-лекція) «Актуалізація опорних знань щодо основних понять гендерної проблематики» – висвітлення основних термінів з гендерної проблематики;
- тематична дискусія «Позитивний і негативний вплив гендерних стереотипів на ефективність діяльності освітнього закладу» – обговорення «+» та «-» гендерних стереотипів взагалі та в діяльності освітнього закладу зокрема;
- мультимедійна презентація (міні-лекція) «Гендерні проблеми в діяльності освітнього закладу» – висвітлення основних гендерних проблем в освітній галузі;
- тематична дискусія «Гендерний підхід в діяльності освітнього навчального закладу: зміст та особливості» – обговорення особливостей гендерного підходу в діяльності освітнього закладу;
- практичне заняття «Аналіз педагогічних ситуацій гендерного характеру» – обговорення проблемних ситуацій в освітньому навчальному закладі на прикладах з власної професійної діяльності педагогів;

- тематична дискусія «Гендерна компетентність педагогічних працівників – це ... » – обговорення змісту та особливостей гендерної компетентності;

- тематична дискусія «Що сприяє та що заважає гендерній рівності в суспільстві та освіті?» – обговорення основних переваг, а також основних перешкод і проблем щодо гендерної рівності в суспільстві та освіті;

- тематична дискусія: «У яких сферах суспільство очікує різної поведінки від чоловіків і жінок?»;

- тематична дискусія: «Як забезпечити запровадження гендерного підходу в практику управління?» на основі обговорення результатів виконання домашнього завдання щодо здійснення на дистанційному етапі експертизи навчальних програм, підручників та посібників, які використовуються в освітньому закладі.

Наслідками направленої групової роботи є: розвиток внутрішньої та зовнішньої свободи, зменшення числа штамтів; підвищення самооцінки, впевненості в собі; розвиток уяви, уміння нестандартно оригінально мислити; підвищення пошукової активності, орієнтація на активну позицію; розширення уявлення учасників про самих себе, навколишню дійсність загалом; вміння взяти на себе відповідальність за власний «внесок» у вирішенні проблемної ситуації; готовність підтримати у іншого учасника віру в себе та у подальшому реалізувати виявлені способи рішення насамперед через зміну власного ставлення до них і власної поведінки.

Такий підхід до гендерної освіти сприяє зростанню зацікавленості та захопленню педагогічних працівників гендерною проблематикою, прагнення до аналізу проявів гендерних стереотипів у життєдіяльності людини й в освітній галузі, розвитку гендерної чутливості освітян.

## **ЛІТЕРАТУРА ДО ТЕМИ 5.**

1. Вачков И. Основы технологии группового тренинга. Психотехники: учеб. пособие / И. Вачков. – М. : Ось-89, 2003. – 223 с.



2. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2004. – 212 с.
3. Деркач А. А. Акмеологические основы становления психологической и профессиональной зрелости личности / А. А. Деркач, Л. Е. Орбан. — М. : РАГС, 1995. – 208 с.
4. Макшанов С. И. Психология тренинга / С. И. Макшанов. – СПб., 1997. – 212 с.
5. Мороз Л. Основи професійно-психологічного тренінгу : (У запитаннях і відповідях) : навч. посібник. / Л. Мороз. – К. : Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2004. – 130 с.
6. Нежинська О. О. Психологічні засади розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій : спецкурс для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. О. Нежинська ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2010. – 48 с.
7. Олійник В. В. Українська модель функціонування і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 2. – С. 5–12.
8. Пряжников Н. С. Методы активизации профессионального и личностного самоопределения: учеб.-метод. пособие / Н. С. Пряжников. – [2-е изд. стер.]. – М. : Издательство МПСИ; Воронеж «МОДЭК», 2003. – 400 с.
9. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.
10. Юлина Н. С. Философия Карла Поппера: мир предрасположенностей и активность самости / Н. С. Юлина // Вопросы философии. – 1995. – № 10. – С. 45—56.

## **Тема 6. Розвиток готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес**

### **Мета:**

#### *Питання для опанування:*

1. Зміст і складові готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес.
2. Розвиток мотивації педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес.
3. Когнітивна складова готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес та її формування у процесі їх гендерної освіти.
4. Операційна складова готовності.
5. Особистісна складова готовності.

**1. Зміст і складові готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес.**

Важливою є при цьому наявність готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес, як осіб, які є організаторами впровадження нової системи взаємостосунків у педагогічному та учнівському колективах, й безпосередньо причетні до реалізації гендерного підходу в діяльність закладу освіти.

На основі підходу О. І. Бондарчук визначено зміст і компоненти готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес, яка містить сукупність мотивів, знань, умінь та особистісних якостей керівників, які вони використовують для запровадження гендерної рівності в освіті. У структурі готовності можна відповідно виокремити мотиваційний, когнітивний, операційний та особистісний компоненти [4; 14].

**Психологічна готовність керівників освітніх організацій до професійної діяльності в умовах соціально-економічних змін** – це комплекс мотивів, знань, умінь та навичок, особистісних якостей, які забезпечують успішну професійну діяльність керівників в умовах соціально-економічних змін.

За своєю структурою психологічна готовність являє собою складне, багатоаспектне особистісне утворення, яке включає функціонально пов'язані між собою та взаємообумовлені такі складові:

а) **мотиваційна** – сукупність мотивів, адекватних цілям та завданням успішної професійної діяльності в умовах соціально-економічних змін ;

б) **когнітивна** – сукупність знань, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах соціально-економічних змін;

в) **операційна** – сукупність умінь та навичок практичного вирішення завдань професійної діяльності в умовах соціально-економічних змін;

г) **особистісна** – сукупність особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності в умовах соціально-економічних змін

## **2. Розвиток мотивації педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес.**

Спрямування особистісного розвитку шляхом збереження гендерної рівності полягає в розробленні такої стратегії навчально-виховної роботи, яка б орієнтувала всіх учасників виховного процесу на повагу до особистості та партнерство статей. Особливо важливим при цьому є попередження гендерних стереотипів, прагнення до реалізації гендерного підходу в діяльності закладу освіти, прагнення до отримання нових знань, умінь і навичок щодо оволодіння сучасними методами, механізмами і формами навчально-виховної діяльності, зокрема, й щодо забезпечення гендерної рівності в освітній процес.

Розглянемо приклади вправ, що сприяють розвитку **мотиваційної складової психологічної готовності:**

«Розхитування» стереотипів» [16], під час якої педагогічні працівники мусяли викласти щонайбільше думок із приводу «за» та «проти» дотримання гендерних стереотипів (з подальшим груповим обговоренням);

«Аргументи» [16], коли педагогам пропонувалося знайти аргументи на користь того, яка стать і в якому віці більшою мірою є суб'єктом власної долі – планує, реалізує, оволодіває, керує подіями;

«Ідеальні якості» [16], коли педагогічним працівникам пропонувалося скласти перелік якостей, необхідних керівнику-чоловіку та керівнику-жінці освітнього навчального закладу для успішної діяльності та ефективності діяльності закладу загалом (порівнювалося при цьому, що спільного й відмінного між статтю).

Актуалізація та осмислення цінностей можлива також через групові дискусії «Чи варто педагогу орієнтуватися на навчання та виховання підростаючих поколінь на засадах гендерної рівності», «Переваги й обмеження гендерного підходу в педагогічній діяльності». При цьому орієнтація на фіксацію позицій, з якими погоджуються і не погоджуються педагогічні працівники, дозволяє активізувати осмислення своїх переконань у порівнянні з позиціями інших вчителів. До того ж, оскільки особистісними цінностями стають тільки ті смисли, відносно яких суб'єкт самовизначився [20], саме такі прийоми сприяють розвитку особистісної позиції, створюють основу для рефлексії, осмислення ними своєї особистості і можливостей її розвитку.

Прояснити власні цінності можливо через самопізнання під час ранжування цінностей професійної діяльності педагогів, в які включені цінності гендерного підходу. Аналіз результатів може відбуватися за декількома варіантами 1) в якій мірі дані цінності значущі для досліджуваного, 2) яким чином вони ранжовані, на думку досліджуваного, у бездоганної в усіх відношеннях людини; 3) в якій мірі ці цінності реалізовані у педагога у даний момент часу, 4) в якій мірі він хотів би їх реалізувати в найближчому майбутньому. Результати кожного ранжування фіксуються, з поясненням

необхідності цього для наступної роботи з порівняння й обговорення результатів [4].

**Результати** ранжування порівнюються за допомогою запитань: «Що заважає реалізувати цінності, важливі для ідеальної людини?», «Що необхідно робити, щоби це досягти?», «Від чого залежить успіх реалізації Ваших цінностей?» тощо. Особлива увага при цьому приділяється цінностям впровадження гендерної рівності в навчально-виховний процес [4].

**Проективна** вправа «Промовець» спрямована на закріплення установки на впровадження гендерного підходу в професійну діяльність. Учасники розбиваються на пари і їм дається завдання переконати співрозмовника у необхідності гендерного підходу для педагога [4].

### **3. Когнітивна складова готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес та її формування у процесі їх гендерної освіти.**

Важливою складовою готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності, на наш погляд, є когнітивна складова як сукупність знань по гендерній проблематиці загалом і по специфіці її відображення в діяльності освітнього закладу зокрема. У змісті когнітивної складової слід, насамперед, визначити: обізнаність управлінця у гендерній політиці в сфері освіти; знання правових нормативів законодавства щодо запровадження гендерного підходу в діяльність освітнього закладу; знання про напрями запровадження гендерної рівності в освітню практику; знання гендерної психології; знання змісту і прояву гендерних характеристик особистості.

Слід зазначити, в окремих працях дослідників, що присвячені психолого-педагогічним аспектам формування професійної компетентності, наприклад М. Е. Воронцової [6], роль знань применшується, оскільки перед тими, хто

навчається, головним завданням стає не засвоєння науково-предметних знань, а проектування способів їх засвоєння та практичного застосування.

Звісно, таке усвідомлення недостатності «знаннєвого» підходу в умовах небувалого зростання обсягу інформації є зрозумілим. Водночас, гостро постає питання відбору предметного змісту компетентності, тих основ знань, які слід засвоїти, щоби зробити можливим усвідомлення перспектив та засобів їх поповнення. У зв'язку з цим нам імпонує підхід І. С. Кльоциної, яка зазначає, що поняття компетентності, яке витісняє традиційний перелік знань, умінь, навичок, має більш інтегративний характер, але не є протилежним знанням, вмінням, навичкам, включаючи в себе весь їх конструктивний зміст [7].

Особливо це стосується готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освіті, змістова складова якої забезпечується синтезом декількох наукових дисциплін: теорії та психології управління, гендерною психологією тощо. Адже без знання і розуміння того, що таке гендер, гендерні ролі, гендерні стереотипи, гендерний підхід в діяльності та ін. неможливо забезпечити гендерну рівність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, що значно утруднює досягнення основної мети навчального закладу [2; 8; 10; 13].

Розглянемо приклади вправ, що сприяють розвитку **когнітивної складової психологічної готовності:**

«*Різні суспільства*», коли керівникам пропонувалося розділитися на три підгрупи й уявити в кожній підгрупі суспільство маскулінного, фемінінного та андрогінного типів, описати та представити кожен проект суспільства підгрупами. Далі відбувалося співставлення трьох суспільств та обговорення позитивних аспектів андрогінного суспільства (модифікований варіант) [16]. Гра забезпечила можливість побачити різні моделі «безгендерного» суспільства (на прикладі третього суспільства). Крім того, можна було побачити, які уявлення мають учасники про маскуліність та фемініність, спостерігати найпоширеніші гендерні стереотипи (на прикладах першого та другого суспільств), а також виявити, наскільки широко трактуються в нашому

суспільстві поняття мужності та жіночості: оскільки опис маскулінного та фемінінного суспільств відбувався саме за традиційними уявленнями;

«Що я думаю про «жіноче» та «чоловіче» у вихованні дітей?» []  
спрямована на ...

#### **4. Операційна складова готовності.**

Практичне врахування і впровадження отриманих знань педагогом в освітню практику можливе за умови наявності в нього відповідних умінь і навичок, що зумовлює необхідність виокремлення в структурі готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності операційної складової. Формування операційної складової готовності передбачає розвиток умінь і навичок педагогічної діяльності на засадах гендерної рівності.

Педагог мусить не лише знати про гендерні проблеми педагогічної діяльності та можливості їх розв'язання на основі гендерного підходу, але й вміти на практиці помічати можливі ситуації гендерної нерівності, фактори та умови їх виникнення в діяльності освітнього закладу, здатність розв'язувати гендерні проблеми й конфлікти, не виявляти в своїй поведінці гендерних упереджень тощо, вміння вирішувати непорозуміння в педагогічному колективі, засновані на гендерній нерівності та дискримінації між представниками різних статей; впровадження гендерної просвіти для всіх суб'єктів навчального процесу в освітньому закладі.

Розглянемо приклади вправ, що сприяють розвитку операційної складової психологічної готовності:

- *Організація взаємостосунків»,* коли з числа учасників обирався один, хто погоджується презентувати професійну роль, що суперечить традиційним гендерним стереотипам, а інші учасники висловлювали свої міркування щодо виправданості такого вибору (модифікований варіант) [11];

• *аналіз і програвання педагогічних ситуацій*, коли програвалися проблемні ситуації педагогічної діяльності, конструктивне розв'язання яких можливе за умови запровадження гендерного підходу в практику управління (при цьому бажано, щоб приклади таких ситуацій наводили самі керівники з досвіду власної професійної діяльності), а після програвання проводився аналіз розв'язання цих проблем з позицій гендерної рівності [4];

**«Відрядження»**, коли учасникам пропонувалося уявити собі, що їм потрібно їхати у відрядження з підлеглим протилежної статі, до якого він відчуває неприязнь, тісно взаємодіяти протягом поїздки тощо, при цьому потрібно було побудувати стратегію та тактику позитивних взаємовідносин з цією особою (модифікований варіант) [11].

Під час розвитку операційної складової психологічної готовності слід виділити виконання вправи *«Організація взаємостосунків»*. Так, з числа учасників був обраний управлінець-чоловік, який погодився презентувати професійну роль няньки ясельної групи в дитячому садку, що не відповідала традиційним гендерним стереотипам. Інші учасники висловлювали свої міркування щодо виправданості такого вибору. Так, наприклад, можна було почути багато провокаційних запитань типу «Чому Ви обрали цю професію?», «Як Ваша жінка ставиться до цього вибору?», «Чи влаштовує Вашу жінку заробітна плата її чоловіка?», «Що Ви робите для того, щоб Ваша сім'я фінансово не страждала?», «Як оточуючі ставляться до вибору Вашої професії?», «Чи не заважають Вам глузування оточуючих чоловіків?», «Невже мета Вашого життя – це прибирання за малими дітьми?» та ін. При цьому управлінець-чоловік тримався достатньо впевнено, у своїх відповідях намагався пояснити, що саме це його цікавить у житті, він береже свою професію, має додаткову роботу, не зважає на глузливі погляди оточуючих, його жінка звикла і з часом стала поважати вибір чоловіка тощо.

Наступним кроком з числа учасників була обрана управлінець-жінка, яка погодилася презентувати роль курсанта – майбутнього військовослужбовця (професійну роль, що не відповідає традиційним гендерним стереотипам щодо



жінок). Інші учасники висловлювали свої міркування щодо виправданості її вибору. Так, наприклад, типовими запитаннями були «Чи влаштовує Вас спати у казармі?», «Яким чином Ви виконуєте фізичні вправи в спідниці?», «Чи не образить Вас те, якщо Вас назвуть «мужеподібною жінкою» або «солдафоном»?», «Чи вистачає Вам сили волі та мужності під час фізичного виховання?», «Ким Ви бачите себе у подальшому професійному житті?», «Чи не набридло Вам те, що Вам потрібно одягатися лише за військовим статутом?» та ін. При цьому управлінець-жінка, захищаючи «свою професію», виявила впевненість, цілеспрямованість, стійкість у своїх позиціях, переконливо відповідала на всі запитання, тим самим доводячи всім присутнім, що ця професія – мета її життя.

Крім того, використовувався аналіз проблемних управлінських ситуацій гендерного характеру. Наприклад, при розгляді ситуації, кого з працівників різної статі закладу освіти варто було відправити на курси підвищення кваліфікації, як чоловіки, так і жінки-управлінці мали переконати інших віддати перевагу професіоналізму працівника, а не його приналежності до певної статі.

Також педагогічним працівникам пропонується малюнок, на якому зображені чоловік і жінка в ситуації конфліктного спілкування – викласти свої уявлення на папері протягом 15–20 хвилин про соціальний статус, зовнішність, предмет і причини можливого конфлікту, особистісних характеристик, імовірну розв'язку конфлікту.

## **5. Особистісна складова готовності.**

Попередження й корекція гендерних стереотипів педагогічних працівників. Самоусвідомлення та прийняття типу гендерної ідентичності. Розвиток гендерної чутливості й толерантності педагогічних працівників.

**В**ажливим аспектом розвитку готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес є інтеріоризація отриманих

ними знань та вмінь в особисту систему цінностей, прагнення усвідомити та розвинути ті свої гендерні характеристики особистості, що зможуть забезпечити діяльність закладу освіти на засадах гендерної рівності [1; 3; 8]. Тому важливе місце в цій готовності займає особистісна складова. У зв'язку з правомірністю виокремлення особистісної складової готовності цікавою уявляється теоретична модель О'Брасна, відповідно до якої існує вплив особистісних факторів на професійно-релевантну поведінку. Дослідник вважає, що існує зв'язок між особистісними параметрами й змістом роботи, включаючи реакції людини на роботу різних видів [5].

Визначаючи зміст особистісної складової готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес, особливу увагу доцільно звернути на їхнє ставлення до засвоєння та запровадження гендерного підходу в освітню практику з метою максимально можливого використання особистісного потенціалу кожного суб'єкта навчально-виховного процесу [4; 8–9].

Слід також відзначити велику відповідальність педагогічних працівників за досягнення мети навчально-виховного процесу, адже головний об'єкт і, водночас, суб'єкт їх впливу – учні, в яких лише формуються психіка, духовно-етичні основи, зрілість, які мають безумовну довіру до дорослих, особливо в початковій школі. Це зумовлює вплив педагогічних працівників на суб'єктів навчально-виховного процесу не тільки через такі усвідомлювані соціально-психологічні механізми впливу, як переконання, але й неусвідомлювані, насамперед, наслідування. Отже, створюючи умови для особистісного розвитку інших, педагогічні працівники повинні бути орієнтовані, насамперед, на власний особистісний розвиток [1; 4; 13].

Останнє, в свою чергу вимагає від педагогічних працівників усвідомлення власних гендерних характеристик, прийняття себе та своєї статі; толерантного ставлення до представників іншої статі; відсутність гендерних стереотипів і упереджень тощо [4].

Розглянемо приклади вправ, що сприяють розвитку **особистісної складової психологічної готовності:**

- *презентацію* особистісного гендерного образу: в якості чоловіка або жінки представлення себе групі відповідно до своєї статі [16]; *навчальний практикум:* «Ставлення до формування гендерної компетентності керівників освітніх організацій» [14]; *Навчальний практикум:* опитувальник О. І. Бондарчук «Методика діагностування гендерної компетентності» для дослідження обізнаності досліджуваних по важливих аспектах гендерної проблематики взагалі, так і безпосередньо стосовно управління закладами освіти зокрема; визначення власної компетентності з гендерної проблематики; аналіз можливих проявів гендерних стереотипів у закладі освіти, яким керує досліджуваний; визначення умов запровадження гендерного підходу в даному закладі [8]; *навчальний практикум:* опитувальник Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді «Поширеність гендерних стереотипів» [16]; *навчальний практикум:* опитувальник С. Бем на визначення маскулінності / фемінінності (дослідження власного гендерного типу особистості) [16]; *психологічний практикум:* «Дослідження самоствавлення за методикою «Хто Я?» М. Куна – Т. Макпартленда [16]; *психологічний практикум:* «Методика дослідження самоствавлення» (С. Р. Пантілеєв – В. В. Столін) для поглибленого визначення сфери самоствавлення особистості, яке включає різні (когнітивні, динамічні, інтегральні) аспекти [15]; *навчальний практикум:* опитувальник «Я – жінка / чоловік», який призначений для визначення особистісних уявлень щодо гендерних стереотипів по відношенню до себе [16].

- *вправи «Знайомство із собою»*, що була спрямована на розвиток уміння саморозкриття на основі саморефлексії (кожний учасник поділяв аркуш на дві частини вертикальною лінією, ліву частину відмічає знаком «+», праву – знаком «-»), під знаком «+» перераховується те, що особливо подобається (в природі, в людях, в собі тощо), а під знаком «-» – те, що особливо неприємне, наприклад, «не люблю солодке» [4; 18];

- *вправи «Я-реальне» та «Я-ідеальне»*, під час виконання якої передбачалося написання та порівняння своїх реальних і бажаних гендерних характеристик [16] (підхід К. Роджерса [17], згідно якого, однією з важливих умов розвитку особистості є усвідомлення різниці між Я-реальним і Я-ідеальним щодо їх наближення);

- *вправи «Ідеальні якості»*, коли педагогічним працівникам пропонувалося скласти перелік якостей, необхідних керівнику-чоловіку та керівнику-жінці закладу освіти для успішної діяльності та ефективності діяльності закладу загалом (порівнювалося при цьому, що спільного й відмінного між статтю) [16];

- *модифікованої вправи «Мої сильні сторони»* [16], під час виконання якої кожен учасник на папері записував всі свої якості, які вважає своїми сильними сторонами, після цього кожен почергово зачитував те, що написав, а потім запитував «Які ще сильні сторони я маю?», при цьому інші члени групи доповнювали цей список, після того визначався гендерний контекст наведених характеристик;

- *вправи «Бомбардування»*, коли учасник у центрі кола вислуховував думки про свої сильні сторони, позитивні риси, в яких ситуаціях вони виявилися, таким чином, учасники мали можливість не лише підняти свою самооцінку, але й навчитися знаходити сильні сторони інших людей, незалежно від їхньої статі, надавати психологічну підтримку, а також приймати її [19];

- *вправи «Професійний шлях успішного керівника»*, що була спрямована на визначення основних етапів професійного шляху управлінців, розуміння ними успішної кар'єри, гармонійного поєднання професійної діяльності з іншими сферами життя, особистісним розвитком тощо. Учасники мали намалювати професійний шлях успішного керівника, співставити його зі своїм життєвим шляхом, обговорити в парах результати [4].

## ЛІТЕРАТУРА ДО ТЕМИ 6.

1. Бастун Н. А. Проблеми самореалізації особистості в українському освітньому просторі / Н. А. Бастун, С. О. Лукомська // Гуманістичні універсалії освітнього простору: можливості для самореалізації особистості ; мат-ли Всеукр. конф. 28–29 верес. 2007 р. / за ред. Г. О. Балла і Н. А. Бастун. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франко, 2007. – С. 35–42.
2. Безпальча Р. Гендер і Ми. Інтегрування гендерного підходу в освіту та виховання : навч.-метод. посіб. для шк. та ст. молоді / Р. Безпальча, Т. Мельник ; Шк. Рівних Можливостей. – К., 2009. – 160 с.
3. Бондаревська І. О. Ціннісні орієнтації як компонент смислового змісту гендерної ідентичності / І. О. Бондаревська // Актуальні проблеми психології : зб. наукових пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименко, Л. М. Карамушки. – К. : Міленіум, 2004. – Т. 1. – Ч. 12. – С. 8–11.
4. Бондарчук О. І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О. І. Бондарчук. – К. : Наук. світ, 2008. – 318 с.
5. Вержибок Г. В. Гендерная компетентность в профессиональной сфере / Г. В. Вержибок // Проблемы управления. – 2010. – № 3 (36). – Режим доступу до журн. : <http://pu.by/iss/n36/Verzhibok36.pdf>.
6. Воронцова М. Э. Рефлексия как средство формирования профессиональной компетентности будущих тренеров / М. Э. Воронцова // Теория и практика физической культуры, 2008. – № 5. – С. 51–52.
7. Гендерная психология. Практикум / под. ред. И. С. Клециной. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 496 с.: ил. – (Серия «Практикум»).
8. Гендерний підхід в управлінні загальноосвітніми навчальними закладами : навч. посіб. / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2004. – 212 с.
9. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.
10. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.
11. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия (справочник практического психолога) / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во «Эксмо», 2006. – 928 с.
12. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Видав. група «Основа», 2007. – 448 с. (Серія «Адміністратору школи»).
13. Москальова А. С. Особливості формування психологічної культури особистості освітянина в закладах післядипломної педагогічної освіти / А. С. Москальова // Метод. збірник КУТЕП. – Вип. 1 ; упоряд. Л. В. Мороз, Л. А. Коваленко. – К. : КУТЕП, 2010. – С. 5–20.
14. Нежинська О. О. Зміст і структура спецкурсу «Психологічні засади розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій» / О. О. Нежинська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту

психології ім. Г. С. Костюка НАПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2011. – Т. 1., Ч. 29. – С. 90–97.

15. Пантилеев С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантилеев. – М. : Смысл, 1993. – 32 с.

16. Практикум по гендерной психологии / под ред. И. С. Клециной. – СПб. : Питер, 2003. – 479 с.: ил. – (Серия «Практикум по психологии»).

17. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Рефл-бук, К. : Маклер, 1997. – 320 с. – (Серия «Актуальная психология»).

18. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.

19. Технології роботи організаційних психологів : навч. посіб. для студентів вищ. навч. закл. та слухачів ін-тів післядиплом. освіти / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Фірма «ІНКОС», 2005. – 366 с.

20. Чернобровкін В. До питання прийняття ефективних рішень на засадах суб'єктно-діяльнісного підходу / Володимир Чернобровкін // Соціальна психологія. – 2007. – № 4(24). – С. 115–123.

## ЗАВДАННЯ ДЛЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ ДО МОДУЛЮ 2.

1. Визначте власний тип гендерної ідентичності за методикою С. Бем (Додаток **А**) та наявність гендерних стереотипів за методикою Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді (Додаток **Б**).

2. Визначте власну готовність до запровадження гендерної рівності в освітню практику і складіть програму розвитку її складових.

## ЗАПИТАННЯ ДЛЯ САМОКОНТРОЛЮ ДО МОДУЛЮ 2.

1. Якими є зміст і основні напрями гендерної освіти педагогічних працівників?

2. Яка роль інтерактивних методів у гендерній освіті педагогічних працівників?

3. **Які** існують види інтерактивних технік?

4. **Які** існують методи діагностики гендерних характеристик особистості?

5. **Яка** сутність поняття «психологічна готовність педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес»?

6. **Що** розуміється під мотиваційною складовою психологічної готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес?

7. **Що** розуміється під когнітивною складовою психологічної готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес?

8. **Що** розуміється під операційною складовою психологічної готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес?

9. **Що** розуміється під особистісною складовою психологічної готовності педагогічних працівників до запровадження гендерної рівності в освітній процес?

10. **Яка** роль

## ГЛОСАРІЙ

*Стать* – це біологічна категорія, що визначає анатомо-фізіологічні особливості чоловіків і жінок, пов'язані, насамперед, з репродуктивною функцією.

*Гендер* – це соціальна категорія, що визначає всю сукупність властивостей, які відрізняють людей залежно від статі; являє собою комплекс соматичних, репродуктивних, соціокультурних і поведінкових характеристик, які забезпечують індивіду особистий, соціокультурний і правовий статус чоловіка або жінки у процесі гендерної соціалізації.

*Гендерні стереотипи* – спрощені, стандартизовані, стійкі, емоційно насичені, ціннісно означені полярні за знаком оцінки, жорстко фіксовані образи чоловіка і жінки, які спонукають до певного ставлення.

*Гендерна ідентичність* – аспект самосвідомості особистості, який пов'язаний з усвідомленням і сприйняттям людиною себе як представника певної статі.

*Гендерні ролі* – це ролі, обумовлені диференціацією людей в суспільстві за ознакою статі. Гендерна роль – диференціація діяльності, статусів, прав та обов'язків індивідів у залежності від їх статевої належності. Гендерні ролі належать до приписаних ролей.

*Гендерні установки* – суб'єктна готовність до статевої типових форм та моделям поведінки, прагнення до виконання ролей, якого чекають від індивіда відповідної статі.

*Маскулінність (фемінінність)* – нормативні уявлення про соматичні, психічні і поведінкові властивості, які є характерними для чоловіків (жінок).

*Андрогінність* (лат. andro – чоловік та gyn – жінка) – одночасне поєднання високо розвиненої фемінінності та маскулінності в одній людині незалежно від її статі. Тобто це сполучення в індивіді маскулінних і фемінінних рис, поєднання в одній людині чоловічого та жіночого начал. Андрогінність не є протиставленням жіночності та мужності. Вона є втіленням їх інтеграції, поєднання. Андрогінність в людині незалежно від її статі передбачає



різнобарвність її рольової поведінки та високих соціально адаптивних здібностей. Спостереження засвідчили, що висока андрогінність властива обдарованим людям Андрогінна особистість вбирає в себе все краще з обох статевих ролей. *Андрогіни* – найуспішніші, найдосконаліші особистості в усіх сферах життя. Універсалізація гендерної поведінки – нова вимога часу, необхідна умова універсалізації гендерних ролей.

*Андрогінія* – поєднання традиційно жіночих та чоловічих рис – значуща психологічна характеристика людини, що визначає її здатність варіювати поведінку залежно від ситуації; вона допомагає формуванню стійкості до стресів, сприяє досягненню успіхів в різних сферах життєдіяльності. Важливість концепції андрогінії (С. Бем) полягає в тому, що вона дає можливість усвідомлення однакової привабливості якостей, які традиційно вважаються жіночими і чоловічими.

*Гендерна дискримінація (сексизм)* – дії, спрямовані на звуження прав і свобод, обмеження у можливостях людей однієї зі статей або будь-якої з їх вікових та інших груп (гендерна дискримінація може бути у відкритій і прихованій формах).

*Гендерна диференціація* – процес, у якому біологічні розходження між чоловіками й жінками наділяються соціальним значенням та уживаються як засоби соціальної класифікації.

*Гендерна експертиза* – процес оцінки різного впливу на чоловіків і жінок існуючих чи пропонованих програм, законодавства, державного політичного курсу в усіх сферах життя соціуму і держави. Гендерна експертиза передбачає також збір якісної інформації і розуміння гендерних тенденцій в економіці і суспільстві, використання цих знань для виявлення потенційних проблем і пошуку шляхів їх вирішення.

*Гендерна культура* – сукупність статоворольових цінностей у суспільних відносинах і відповідних до них нормативів поведінки, потреб, інтересів і форм діяльності. Зумовлена суспільним устроєм, національними шлюбно-сімейними звичаями і традиціями, релігійними віруваннями.

*Гендерна рівність* – це рівність чоловіка і жінки перед законом у прояві всіх своїх соціальних сил, можливість вільного вибору ними форм соціальної активності свободи самовираження, самоутвердження відповідно до власних гендерних інтересів і потреб. Гендерна рівність означає забезпечення рівними правами жінок і чоловіків. Зміст його включає відсутність привілеїв за статтю, заборону дискримінації, а також свободу вибору, розвитку, пошуку.

*Гендерна соціалізація* – процес засвоєння людиною соціальної ролі, визначеної для нього суспільством від народження, в залежності від того, чоловіком чи жінкою вона народилась.

*Гендерна нерівність* – соціальний устрій, за якого соціальні позиції чоловіків і жінок суттєво відрізняються.

*Гендерний підхід у діяльності закладу освіти* – це комплекс заходів, спрямованих на забезпечення розвитку професійних умінь і навичок педагогічних працівників щодо організації навчально-виховного процесу та керівництва ним на основі гендерної рівності.

*Гендерна компетентність особистості* – знання, вміння, навички, що зумовлюють взаємодію з особами різної статі на засадах гендерної рівності, опосередковані їх індивідуально-психологічними гендерними характеристиками (маскулінність/фемінінність, гендерна ідентичність, гендерна роль, гендерні установки та стереотипи), які проявляються у повсякденній життєдіяльності, спілкуванні та поведінці з особами різної статі.

*Гендерна компетентність педагогічних працівників закладів* – знання, вміння, навички освітян щодо запровадження гендерної рівності в освітню практику, опосередковані їхніми індивідуально-психологічними гендерними характеристиками (маскулінність/фемінінність, гендерна ідентичність, гендерна роль, гендерні установки та стереотипи).

У структурі гендерної компетентності виділяються три її складові: *когнітивна* (усвідомлення значущості гендерної проблематики та обізнаність у ній), *операціональна* (вміння й навички впровадження гендерної рівності в освітню практику) та *особистісна* (прийняття себе й своєї статі, толерантне

ставлення до представників іншої статі, засноване на прийнятті ідеї гендерної рівності, усвідомлення та попередження негативних проявів гендерних стереотипів, позитивне ставлення до запровадження гендерної рівності в освітній процес) тощо.

*Тренінг гендерний* – метод групового навчання з використанням прийомів педагогіки, психології, логіки, аналізу, за допомогою яких формується усвідомлення гендерної ідентичності та оволодіння формами гендерно-культурної поведінки.

## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

**Опитувальник О.І. Бондарчук**

**«Методика діагностування гендерної компетентності»**

*Призначення опитувальника:* дослідження обізнаності досліджуваних по важливих аспектах гендерної проблематики взагалі, так і безпосередньо стосовно управління закладами освіти зокрема. Тобто: визначити власну компетентність з гендерної проблематики; проаналізувати можливі прояви гендерних стереотипів у закладі освіти, яким керує досліджуваний; визначити умови запровадження гендерного підходу в даному закладі.

*Інструкція.* Відповідаючи на запитання, підкресліть (або позначте), будь ласка, правильні відповіді.

*Текст опитувальника.*

1. Які з перелічених нижче понять є гендерними характеристиками особистості?
  - Резистентність.
  - Маскулінність.
  - Ригідність.
  - Конформність.
  - Сензитивність.
2. З характеристик, що перелічені нижче, виберіть ті, за допомогою яких визначають поняття «гендер»?
  - Соматичні.
  - Поведінкові.
  - Соціокультурні.
  - Економічні.
  - Репродуктивні.
  - Жодна з перелічених характеристик.
3. За дослідженням С. Бем найадаптованішими і найгнучкішими вважаються особи з вираженими:
  - Фемінінними рисами.
  - Маскулінними рисами.
  - Андроґінними рисами.
  - Недиференційованими рисами.
  - Невизначеними рисами.

4. Чи існують, на Вашу думку, типові «жіночі» і «чоловічі» психологічні риси, які мають виявлятися тільки в жінок або чоловіків?
- Так.
  - Скоріше так.
  - Важко сказати.
  - Скоріше ні.
  - Ні.
5. Висловлювання «стандартизовані уявлення про моделі поведінки і риси характеру, що відповідають поняттям «чоловіче» і «жіноче» складає зміст поняття:
- Гендерна роль.
  - Гендерний стереотип.
  - Гендерне настановлення.
  - Гендерна ідентичність.
  - Жодного з перелічених понять.
6. Чи правильною, на Ваш погляд, є думка про те, що біологічна стать однозначно визначає і психологічну стать?
- Так.
  - Скоріше так.
  - Важко сказати.
  - Скоріше ні.
  - Ні.
7. Висловлювання «суб'єктивна неусвідомлювана готовність до певної поведінки, яку очікують від індивідів певної статі» складає зміст поняття:
- Гендерна роль.
  - Гендерний стереотип.
  - Гендерне настановлення.
  - Гендерна ідентичність.
  - Жодного з перелічених понять.
8. Які думки у Вас з'явилася б найперше, коли б Вам розповіли про сім'ю, в якій жінка заробляє гроші і робить професійну кар'єру, а чоловік сидить вдома і виховує дітей?
- Це обурливо.
  - Так не повинно бути.
  - Мені байдуже.
  - Нехай, як їм так краще.
  - І мені б так хотілося.
9. Висловлювання «аспект самосвідомості, що пов'язаний з усвідомленням себе як представника певної статі» складає зміст поняття:
- Гендерна роль.
  - Гендерний стереотип.

- Гендерне настановлення.
- Гендерна ідентичність.
- Жодного з перелічених понять.

**10.** Чи правильним є твердження про те, що не існує дискримінації чоловіків за ознакою статі, існує тільки дискримінація жінок?

- Так.
- Важко сказати.
- Ні.

**11.** Якщо б Вам запропонували проранжувати за 15-ма позиціями перелік управлінських проблем в освіті, поставивши на перше місце найзначущу проблему, то гендерна проблематика посіла в у цьому списку:

- 1–5-те місце.
- 6–10-те місце.
- 11–15-те місце.
- Взагалі не ввійшла б до даного переліку.

**12.** Яким, на Вашу думку, має бути виховання дітей у школі залежно від статі:

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

**13.** Чи вважаєте Ви, що зараз в управлінні освітою існує гендерна нерівність?

- Так.
- Скоріше так.
- Важко сказати.
- Скоріше ні.
- Ні.

**14.** Чи вважаєте Ви, що в освітніх програмах існує гендерна нерівність?

- Так.
- Скоріше так.
- Важко сказати.
- Скоріше ні.
- Ні.

**15.** Яке з наведених нижче тверджень, на Вашу думку, відповідає дійсності:

- Жінки-керівники ефективніші, ніж чоловіки-керівники.
- Чоловіки-керівники ефективніші, ніж жінки-керівники.
- Нема відмінностей в ефективності діяльності керівників залежно від статі.

**16.** Чи існують, на Вашу думку, суто «жіночі» і суто «чоловічі» проблеми в педагогічних колективах?

- Так.
- Скоріше так.
- Важко сказати.
- Скоріше ні.
- Ні.

**17.** У якій мірі, на Ваш погляд, враховується тендерний підхід в управлінні освітою на даному етапі?

- Зовсім не враховується.
- Враховується частково.
- Важко сказати.
- Враховується в багатьох аспектах.
- Враховується повністю.

**18.** Чи можуть однаково успішно здійснювати професійну кар'єру в системі освіти і чоловіки, і жінки?

- Так.
- Скоріше так.
- Важко сказати.
- Скоріше ні.
- Ні.

**19.** Мати учня є домогосподаркою, яка займається виключно господарсько-побутовими проблемами. Заробляє гроші батько. Коли ж мати висловлює бажання піти на роботу, він активно заперечує, обґрунтовуючи це тим, що грошей і так вистачає. У контексті реалізації тендерного підходу в роботі з батьками учнів визначте, як, на Ваш погляд, позначиться на становленні тендерної самосвідомості ситуація, що склалася в сім'ї їхньої дитини:

- Позначиться негативно.
- Скоріше негативно.
- Важко сказати.
- Скоріше позитивно.
- Позначиться позитивно.
- Ніяк не позначиться.

**20.** Чи репродукуються тендерні стереотипи й упередження навчально-виховними засобами, програмами, підручниками?

- Так.
- Скоріше так.
- Важко сказати.
- Скоріше ні.
- Ні.

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

- Так.
- Скоріше так.
- Важко сказати.
- Скоріше ні.
- Ні.

**22.** У якій статі Конституції України гарантовано рівність прав чоловіків і жінок?

- Розділ I, ст. 22.
- Розділ I, ст. 27.
- Розділ II, ст. 24.
- Розділ II, ст. 31.
- У жодній із зазначених статей.

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

- Так.
- Скоріше так.
- Важко сказати.
- Скоріше ні.
- Ні.

**24.** Коли відбулася IV Всесвітня конференція з питань щодо становища жінок?

- У 1995 році, в Пекіні.
- У 1993 році, в Парижі.
- У 1990 році, в Осло.
- У 2001 році, в Торонто.
- У 2002 році, в Амстердамі.

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

- Так.
- Скоріше так.
- Важко сказати.



- Скоріше ні.
- Ні.

**26.** Коли Кабінет Міністрів України затвердив Державну програму з утвердження тендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року?

- У 2000 р.
- У 2003 р.
- У 2006 р.
- У 2008 р.
- Ще не прийнята, знаходиться у процесі ратифікації.

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

- Франція.
- Росія.
- Данія.
- Алжир.
- Бразилія.

**28.** Індивідуальні упереджені настановлення і дискримінацію щодо представників іншої статі позначають терміном:

- Негативізм.
- Маскулінність.
- Сексизм.
- Фемінінність.
- Жодним з перелічених термінів.

**29.** У якій країні існує міністерство по захисту прав жінок і сприяння їхньому розвитку?

- Данія.
- Норвегія.
- Канада.
- Туніс.
- Росія.

**30.** Коли Кабінет Міністрів України прийняв постанову «Про обов'язковий Урок тендерної грамотності в загальноосвітніх навчальних закладах»?

- У 2006 р.
- У 2007 р.
- У 2008 р.
- У 2009 р.
- Ще не прийнята.

**31.** Чи є необхідною, на Вашу думку, організація спеціального навчання, що має на меті тендерну просвіту освітян?

- Так.
- Важко сказати.
- Ні.

### *Опрацювання результатів.*

При аналізі відповідей слід врахувати, що опитувальник має три основні *блоки питань* (по 10 питань у кожному), у яких передбачено визначення обізнаності керівників з особливостей *соціально-правового* (питання 21–30), *психолого-педагогічного* (питання 1–10) та *організаційно-педагогічного забезпечення управління загальноосвітніх навчальних закладів з урахуванням гендерного підходу* (питання 11–20). За кожну правильну відповідь нараховується 10 балів. Оскільки в управлінському блоці питань правильними можуть бути 2 варіанта відповідей, кожний з яких отримує 5 балів, максимально можлива кількість набраних балів за цим блоком дорівнює не 100 балів (як в соціально-правовому і управлінському блоці), а лише 70 балів. Це потрібно врахувати при порівняльному аналізі обізнаності з зазначених питань.

За допомогою даного опитувальника можна визначити як *рівень знань* по важливих аспектах гендерної проблематики взагалі, так і безпосередньо стосовно управління закладами освіти зокрема. При цьому про операціональну складову гендерної компетентності (*вміння і навички* щодо впровадження гендерного підходу в управлінні) можна певною мірою судити на основі розв'язання ситуацій, запропонованих в опитувальнику (питання 19; 21; 23; 25).

Про *значущість гендерного підходу в управлінні ЗНЗ* можна зробити попередній висновок на основі відповіді на питання 11, в якому пропонується проранжувати важливість гендерної проблематики серед інших управлінських проблем.

Опитувальник також передбачає визначення *ставлення до реалізації гендерного підходу в управлінні школою*. Це, насамперед, пряме запитання про ставлення до запровадження гендерної просвіти для управлінців (питання 31), і завуальовані запитання, в яких є ситуація вибору правильності управлінських дій в окремих моментах діяльності закладів освіти, що пов'язані з гендерної

проблематикою (питання 4; 10; 12; 14; 19; 20; 21; 23; 25). При цьому про позитивне ставлення, на нашу думку, свідчитимуть вибори на користь гендерної рівності освітян і інших учасників навчально-виховного процесу.

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

*Інтерпретація:* чим вищий бал, тим в більшій мірі слухачі обізнані з питання гендерної проблематики.

*Ключ до опитувальника:*

**1. 2; 2. 3; 3. 3; 4. 4 або 5; 5. 1; 6. 4 або 5; 7. 3; 8. 4; 9. 4; 10. 3; 11. 1 або 2; 12. 3; 13. 1 або 2; 14. 1 або 2; 15. 3; 16. 1 або 2; 17. 1 або 2; 18. 4 або 5; 19. 1 або 2; 20. 1 або 2; 21. 1; 22. 3; 23. 1 або 2; 24. 1; 25. 1 або 2; 26. 3; 27. 1; 28. 3; 29. 4; 30. 3; 31. 1.**

**Опитувальник Т.В. Говорун, О.М. Кікінежди**  
**«Поширеність гендерних стереотипів»**

*Призначення опитувальника:* дослідження гендерних стереотипів особистості керівника загальноосвітнього навчального закладу.

*Інструкція.* Пропонується відповісти на 10 запитань. Якщо відповідь «так», слід її помітити.

№ з/п	Зміст гендерного стереотипу
1	Чи поділяєте Ви точку зору, що вчителям краще бути маскулініними, ніж андрогінними особистостями?
2	Чи згодні Ви з твердженням, що за винятком професій, шкідливих для репродуктивного здоров'я жінок, решта професій є «чоловічими» або «жіночими»?
3	Чи схильні Ви більше вибачати прояви грубості та агресивності з боку учнів-хлопців, ніж учениць?
4	Чи поділяєте Ви точку зору, що дівчата здібніші до вивчення гуманітарних наук, хлопці – до природничих?
5	Чи є Ви прихильником точки зору, що дівчат передусім треба готувати до ролі матері та господині, а хлопців до тих професій, які б давали змогу матеріально забезпечити сім'ю?
6	Чи згодні Ви з думкою, що для більш успішного навчання в школі хлопцям часто бракує посидючості, терпіння, а дівчатам здібностей?
7	Чи поділяєте Ви точку зору, що чоловіки є кращими лідерами, капітанами команд, керівниками підприємств тощо, ніж жінки?
8	Чи підтримуєте Ви розвиток у хлопців маскуліності, а у дівчат фемінінності більшою мірою, ніж андрогінних властивостей незалежно від статі вихованців?
9	Чи поділяєте Ви точку зору, що потенціал і досягнення дитини у навчанні, виборі улюблених занять, у громадській роботі, профорієнтаційній сфері, культурному розвитку багато в чому визначаються її статевою належністю?
10	Чи визначає стать дитини те, як до неї потрібно звертатися, про що говорити, що радити тощо?

*Опрацювання результатів.*

Чим більше відповідей «так», тим більше у досліджуваних гендерних стереотипів за відповідними сферах життя.

## ДОДАТОК В

## Опитувальник С. Бем (модифікований варіант)

## на визначення маскулінності / фемінінності

*Призначення опитувальника:* дослідження власного гендерного типу особистості.

*Інструкція.* Оцініть, будь ласка, за п'ятибальною шкалою яскравість у себе цих якостей: 1 бал – якість відсутня, 5 балів – якість виражена найбільше.

Якості	Бал	Якості	Бал
Агресивність		Розуміння інших	
Зарозумілість		Делікатність	
Самовпевненість		Дії у згоді з іншими	
Владність		Залежність	
Незалежність		Емоційність	
Цинічність		Легка збудливість	
Обережність		Тривожність	
Домінування		Жіночність	
Ініціативність		Мінливість	
Переконливість		Здатність прощати	
Передбачливість		Доброзичливість	
Відкритість		Легковажність	
Значущість		Прагнення допомагати	
Практичність		Соромливість	
Працьовитість		Хвальковитість	
Дотепність		Чутливість	
Винахідливість		Сентиментальність	
Мужність		Щирість	
Прямота		Покірливість	
Проникливість		Співчуття	
Суворість		Балакучість	
Сила		Несміливість	
Витривалість		Чуйність	
Мстивість		Турботливість	

*Опрацювання результатів.*

Необхідно підрахувати бали за кожним стовпчиком таблиці окремо з наступним їх порівнянням (якщо приблизно однакова кількість балів, то робиться висновок про андрогінний тип особистості; якщо кількість балів значно переважає у першому стовпчику, то робиться висновок про маскулінний тип; якщо кількість балів значно переважає у другому стовпчику, то робиться висновок про фемінінний тип; якщо взагалі мала кількість балів за двома стовпчиками, то можна говорити про недиференційований тип особистості). Дати оцінку отриманим результатам, визначивши власний тип особистості.

### Методика М. Куна – Т. Мак-Партланда «Хто Я?»

*Призначення:* визначення місця гендерних ролей в ієрархії соціальних ролей особистості.

*Інструкція.* Дайте, будь ласка, відповідь на запитання «Хто Я?» (приблизно за 5 хвилин). При цьому можна використовувати будь-які слова або речення. Записуйте відповіді так, як вони спадають Вам на думку, так, якби Ви відповідали собі, а не комусь іншому.

1. Я, .....
2. Я, .....
3. Я, .....
4. Я, .....
5. Я, .....
6. Я, .....
7. Я, .....
8. Я, .....
9. Я, .....
10. Я, .....
11. Я, .....
12. Я, .....
13. Я, .....
14. Я, .....
15. Я, .....
16. Я, .....
17. Я, .....
18. Я, .....
19. Я, .....
20. Я, .....

*Опрацювання результатів* полягає у:

- визначенні кількості соціальних ролей і індивідуалізованих характеристик, які визначають особливості і якості особистості або метафоричні визначення;
- виявленні кількості описів, які відповідають гендерним ролям, визначенні їхнього місця в ієрархії описів.