

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

О. І. Бондарчук, О. О. Нежинська

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Монографія

**Київ
2014**

УДК 159.922.6(043.3)

ББК

*Рекомендовано до друку вченою радою
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
(протокол № 1 від 26 лютого 2014 року)*

*Рекомендовано до друку науково-методичною радою
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
(протокол № 1 від 16 січня 2014 року)*

*Рекомендовано до друку на спільному засіданні Вченої ради
Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти та
Інституту відкритої освіти ДВНЗ «Університет менеджменту
освіти» НАПН України (протокол 9 від 23 грудня 2013 року)*

Рецензенти:

Л. М. Карамушка, доктор психологічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, заслужений Працівник освіти України;

Т. В. Говорун, доктор психологічних наук, професор;

П. В. Лушин, доктор психологічних наук, професор.

Бондарчук О. І., Нежинська О. О.

Психологічні умови формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів : монографія / О. І. Бондарчук, О. О. Нежинська. – К. : ТОВ «НВП «Інтерсервіс», 2014. – 180 с.

ISBN

У монографії наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, розкрито зміст, структуру, рівні та чинники гендерної компетентності, обґрунтовано психологічні умови її формування.

Висвітлено результати емпіричного дослідження особливостей гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.

Подано авторську програму формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів та результати ефективності її впровадження в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Для працівників психологічних служб, науково-педагогічних фахівців у системі вищої та післядипломної педагогічної освіти, керівників освітніх організацій, а також усіх, хто займається гендерною проблематикою.

ББК

ISBN

© О. І. Бондарчук, 2014

© О. О. Нежинська, 2014

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	5
РОЗДІЛ 1	
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	8
1.1. Основні підходи до дослідження проблеми гендерної компетентності особистості у психолого-педагогічній науці.....	8
1.2. Зміст і компоненти гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.....	17
1.3. Психологічні проблеми формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.....	29
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 1.....	40
РОЗДІЛ 2	
ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ СФОРМОВАНOSTІ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ.....	43
2.1. Методика та організація дослідження гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.....	43
2.2. Аналіз результатів дослідження рівнів гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.....	52
2.3. Соціально-демографічні та професійно-організаційні чинники гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.....	78
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 2.....	94
РОЗДІЛ 3	
ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ.....	97
3.1. Мета та завдання формувального експерименту.....	97

3.2. Програма формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.....	101
3.3. Аналіз ефективності впровадження програми формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів.....	114
ВИСНОВКИ ДО РОЗДІЛУ 3.....	124
ВИСНОВКИ.....	126
ДОДАТКИ.....	129
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	153

ПЕРЕДМОВА

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли через політичні, економічні, соціальні зміни відходять у минуле чітке розмежування виключно жіночих і суто чоловічих сфер діяльності, життя вимагає гнучкіших гендерних моделей здійснення життєвого шляху, побудови гармонійного внутрішнього світу особистості. Це висуває підвищені вимоги до рівня гендерної компетентності персоналу загальноосвітніх навчальних закладів (далі – ЗНЗ) як важливих інститутів гендерної соціалізації особистості. Особливої ваги при цьому набуває усвідомлення та переосмислення керівниками ЗНЗ психологічних проблем управлінської діяльності, що мають гендерну природу, вибір адекватних способів і стратегій їх розв’язання.

Натомість, як показує практика, керівники закладів освіти часто утруднюються з визначенням оптимальних шляхів вирішення гендерних проблем управлінської діяльності, часто навіть не ідентифікують їх як такі, зумовлюючи репродукування принципів статевої ролі підходу в освітньому процесі на основі традиційних гендерних стереотипів. Тому постає нагальна потреба в формуванні гендерної компетентності всіх суб’єктів навчально-виховного процесу і, насамперед, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, покликаних управляти процесом навчання, виховання та розвитку особистості прийдешніх поколінь.

Слід зазначити, що нині створено достатнє нормативно-правове та психолого-педагогічне підґрунтя для забезпечення цього процесу. Україна стала на етап активних гендерних перетворень, осмислення нових стратегій соціального розвитку, прийняття законодавчих актів, які регулюють різні види суспільних відносин щодо запровадження стандартів рівності прав і свобод жінки й чоловіка, підписавши у 2000 р. разом із 189 країнами-членами Організації Об’єднаних Націй Декларацію Тисячоліття. Організаційно-правові та соціально-політичні засади формування та реалізації гендерної політики в Україні знайшли відображення в працях Н. В. Грицяк, Н. В. Лавриненко, Е. М. Лібанової, М. І. Пірен та ін.

Можна виокремити досить значну кількість психологічних досліджень гендерної проблематики сучасними українськими та зарубіжними науковцями. Так, досліджувалися психолого-педагогічні аспекти процесу гендерної соціалізації особистості загалом (С. Бем, Т. В. Бендас, Ш. Берн, П. П. Горностай, М. Екстрем, І. С. Кльоцина,

І. С. Кон , Т. О. Репіна, Дж. Тейлор та ін.) і в освітній практиці зокрема (Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді, А. Клерк, С. Д. Максименко, Е. Міллард, Б. Мун, С. Туорі, Л. В. Штильова та ін.).

Гендерна компетентність як інтегральна характеристика професійної компетентності педагога розглядалася рядом українських і російських дослідників (О. М. Вороніна, І. О. Зайганов, О. М. Кікінежді, І. С. Кльоцина, Л. Г. Лунякова, І. С. Мунтян, Л. П. Попова й ін.), вивчалися окремі психолого-педагогічні аспекти гендерної просвіти керівників ЗНЗ, в тому числі, у процесі підвищення їхньої кваліфікації (О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, А. С. Москальова, В. В. Олійник та ін.).

Що ж до питання визначення психологічних умов формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ, то воно не виступало раніше предметом спеціального дослідження, що й зумовило вибір теми дослідження.

Об'єктом нашого дослідження обрано гендерну компетентність особистості, а предметом – психологічні умови формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ.

у дослідженні ми прагнули теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити психологічні умови формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ.

Згідно з поставленою метою було визначено основні завдання дослідження: 1) на основі теоретичного аналізу літератури визначити основні підходи до формування гендерної компетентності особистості; 2) розкрити психологічний зміст і компоненти гендерної компетентності керівників ЗНЗ; 3) дослідити рівні та чинники гендерної компетентності керівників ЗНЗ; 4) визначити психологічні умови формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ; 5) розробити та апробувати програму формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ.

Монографія складається зі вступу, трьох розділів, загальних висновків, списку використаних джерел, додатків.

У розділі 1 «Теоретико-методологічні основи дослідження проблеми гендерної компетентності керівників ЗНЗ»: висвітлено стан досліджуваної проблеми, проаналізовано основні підходи до проблем гендеру та гендерної компетентності особистості у психолого-педагогічній науці; визначено структуру гендерної компетентності керівників ЗНЗ; проаналізовано психологічні проблеми її формування.

У розділі 2 «Емпіричне дослідження особливостей сформованості

гендерної компетентності керівників ЗНЗ» викладено загальну стратегію основні підходи до організації та методичного забезпечення констатувального етапу емпіричного дослідження, наведено результати вивчення та аналізу рівнів, а також соціально-демографічних та організаційно-професійних чинників сформованості гендерної компетентності керівників ЗНЗ в цілому та окремих її компонентів.

У розділі 3 «Формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ в умовах післядипломної педагогічної освіти» викладено загальну стратегію, мету та завдання формувального експерименту, визначено психологічні умови формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ, висвітлено програму формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ, наведено дані щодо ефективності її впровадження в умовах післядипломної педагогічної освіти.

Додатки вміщують методики вивчення особливостей гендерної компетентності керівників ЗНЗ.

Дослідження проводилось у Державному вищому навчальному закладі «Університет менеджменту освіти». Дослідженням охоплено 270 керівників ЗНЗ з різних регіонів України (з них 90 чоловіків і 180 жінок).

У результаті проведеного дослідження *вперше*: розроблено модель (зміст і компоненти) гендерної компетентності керівників ЗНЗ, проведено аналіз чинників, які впливають на сформованість гендерної компетентності керівників ЗНЗ; визначено психологічні умови формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ; розроблено та доведено ефективність психологічної програми формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ; *розширено* наукові уявлення щодо психологічних особливостей та проблем формування гендерної компетентності особистості, а також психологічної компетентності керівників ЗНЗ та процесу їхньої психологічної підготовки до професійної діяльності.

Монографію адресовано працівникам психологічних служб, науково-педагогічним працівникам у системі вищої та післядипломної педагогічної освіти, керівникам освітніх закладів, а також усім, хто займається гендерною проблематикою.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Висвітлення теоретико-методологічних основ дослідження проблеми гендерної компетентності керівників ЗНЗ зумовлює необхідність визначення у даному розділі змісту й особливостей гендерної компетентності особистості загалом та керівників ЗНЗ зокрема. У даному контексті уявляється доцільним визначення психологічних проблем формування гендерної компетентності, що утруднюють запровадження гендерного підходу в освітню практику, як одну з важливих проблем управління освітнім закладом. Також необхідним є обґрунтування змісту та структури гендерної компетентності керівників ЗНЗ, яку можна сформувати в процесі навчання керівників в умовах післядипломної педагогічної освіти.

1.1. Основні підходи до дослідження проблеми гендерної компетентності особистості у психолого-педагогічні науки

Аналіз проблеми гендерної компетентності особистості свідчить про відсутність загальноприйнятого визначення поняття «гендерна компетентність», тому доцільним уявляється підхід до висвітлення його сутності через аналіз змісту тих понять, які утворюють даний термін, а саме, «компетентність» і «гендер».

Слід зазначити, що поняття «компетентність» давно використовується у психологічній, управлінській, педагогічній, філософській і правовій літературі, однак останнім часом інтерес до нього значно посилюється через нові вимоги до підготовки особистості на основі компетентнісного підходу.

Так, автори Великого тлумачного словника сучасної української мови визначають «компетентність» як властивість за значенням «компетентний», тобто такий, який має достатні знання в якій-небудь галузі; який з чим-небудь добре обізнаний, тямущий; який ґрунтується на знанні, кваліфікований» [32, с. 445].

Тлумачний словник російської мови подає дане поняття так: «компетентність (від лат. *competens* – відповідний, здатний) – глибоке,

досконале знання сутності виконуваної роботи, способів і засобів досягнення поставлених цілей, а також наявність відповідних умінь і навичок» [177, с. 294], а у словнику російської мови С. І. Ожегова поняття «компетентний визначається як такий, що знає, обізнаний, авторитетний у будь-якій галузі» [176, с. 256].

Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова та Г. М. Несен стверджують, що компетентність впливає на вибір тактики міжособистісної взаємодії та взаємостосунків, в якій виявляються здібності індивіда, його провідні потреби, цілі, цінності, спрямовані на успішне особистісне самоствердження [74]. Тому поняття компетентності включає в себе когнітивний, мотиваційний, етичний, соціокультурний і поведінковий складові.

І. О. Зимня виділяє основні групи компетентностей [80]:

- компетентність, що належить особистості як суб'єкта життєдіяльності: здоров'язбереження, ціннісно-сміслова орієнтація у світі, розширення знань;

- компетентність, що має відношення до взаємодії людини з іншими (соціально-психологічна): вирішення конфліктів, співробітництво, толерантність, спілкування;

- компетентність, що відповідає діяльності людини та проявляється в усіх її типах та формах (постановка та вирішення пізнавальних завдань, нестандартні рішення, засоби діяльності та ін.).

Дж. Равен, розглядаючи питання існування та розвитку компетентності, звертає увагу на процесуальний компонент діяльності людини. При цьому він пояснює, що:

«...1) складові компетентності будуть розвиватися і виявлятися лише у процесі виконання цікавої для людини діяльності. Їх не можна вирахувати й оцінювати окремо від мотивації, яка є частиною компетентності;

2) ефективна діяльність як результат деяких факторів набагато більше залежить від цілого ряду незалежних і взаємозамінних компетентностей, які охоплюють широкий спектр ситуацій у процесі руху до мети, ніж від рівня окремої компетентності або здібності, виявленої в конкретній ситуації. Треба оцінювати саме повний набір компетентностей, які виявляються індивідами у різних ситуаціях протягом тривалого часу і витрачаються на досягнення особистісно-

значущих цілей, а не рівень якоїсь окремої здібності. Будь-який показник окремо взятої «здатності» або «мотивації» індивіду не має сенсу;

3) конкретна ситуація, в якій опиняється індивід, і його цінності безпосередньо впливають на можливість оволодіння новими компетентностями. Але не тільки обставини мають впливати на зміну людей, а самі люди також активно здійснюють вибір і виявляють себе повному залежно від конкретних обставин» [204, с. 154–155].

Аналіз наукових робіт, присвячених проблемі компетентності, свідчить про багатогранність та складність даного феномену. При цьому більшість дослідників є однодумцями в тому, що основними складовими поняття «компетентність» є знання та вміння, а сама компетентність являє собою характеристику або властивість особистості, яка дозволяє робити їй що-небудь якісно. Узагальнюючи, слідом за І. С. Кльоциною [92], можна запропонувати розуміння *компетентності* як характеристики особистості, що являє собою сукупність взаємопов'язаних знань і вмінь, які дозволяють особистості бути ефективною в певному виді діяльності.

Слід зазначити, що гендерна проблематика особливо інтенсивно почала обговорюватися ще в першій половині ХХ століття. Про статус і роль жінки в суспільстві, про її психологічні характеристики у порівнянні з характеристиками чоловіків у той час міркували взагалі не психологи, а філософи, громадські діячі, представники природно-наукових дисциплін. У вітчизняній та російській науковій літературі в кінці 60–70-х років ХХ століття стали з'являтися публікації, присвячені проблемі міжстатевих відносин [81; 95; 96].

У другій половині ХХ століття побільшав інтерес до стереотипів, соціальних стереотипів особистості загалом та до статеворольових стереотипів зокрема. Перші дослідження були пов'язані зі спробами виділити типові розбіжності, які пов'язані з уявленнями чоловіків і жінок один про одного та про себе (40–50-ті роки ХХ століття). У результаті цих досліджень у 1957 р. зарубіжними науковцями Мак-Кі и Шерріфс був зроблений опис чоловіків і жінок та подано висновок, що типово чоловічий образ – це набір рис, пов'язаний з соціально необмеженим стилем поведінки, компетенцією та раціональними властивостями, активністю та ефективністю. Типово жіночий образ, навпаки, включає ряд рис, пов'язаних з соціальними та комунікативними вміннями, з теплотою та емоційною підтримкою [2]. При цьому надмірна акцентуація, виокремлення як типово маскулінічних, так і типово фемінінних рис набуває вже негативно оціночного забарвлення. Типово негативними

якостями чоловіків визнаються авторитарність, грубість, надмірний раціоналізм, жінок – формалізм, пасивність, надмірна емоційність тощо [81; 245; 253; 264].

Дослідники дійшли висновку, що в цілому чоловікам приписується більше позитивних якостей, ніж жінкам. Автори виявили, що чоловіки демонструють найбільшу узгодженість у відношеннях типово чоловічих якостей, ніж жінки – у відношеннях жіночих.

На сьогоднішній день чітко розрізняють *стать* як біологічну категорію, що визначає насамперед анатомо-фізіологічні особливості чоловіків і жінок, пов'язані, насамперед, з репродуктивною функцією та *гендер* як соціальну категорію, що визначає всю сукупність властивостей, які відрізняють людей залежно від статі. Гендер являє собою комплекс соматичних, репродуктивних, соціокультурних і поведінкових характеристик, які забезпечують індивіду особистий, соціокультурний і правовий статус чоловіка або жінки у процесі гендерної соціалізації [194].

Загалом, розрізняють декілька гендерних характеристик особистості – гендерна ідентичність, маскуліність / фемініність, гендерна роль, гендерні установки та стереотипи [14; 22; 52; 150; 194; 200–201; 254].

Гендерна ідентичність – це аспект самосвідомості, який описує переживання людиною себе як представника відповідної статі, усвідомлення своєї приналежності до статі в соціальному контексті. Це усвідомлення та переживання індивідом позиції Я у відношенні до еталонів статі.

Маскулінність (фемініність) – нормативні уявлення про соматичні, психічні і поведінкові властивості, які є характерними для чоловіків / жінок. Маскулінними характеристиками вважаються домінантність, соціальна активність, агресивність, раціоналізм, логічність тощо. Фемініними якостями прийнято вважати пасивність, залежність, емоційність, інтуїтивність тощо.

На сьогоднішній день багато дослідників [13; 15; 52; 55; 123, 268 та ін.] додержуються думки, що цілісну особистість характеризує андрогінність (від грецьк. *андрос* – чоловічий, *гінес* – жіночий). Адже чоловічі і жіночі статеві гормони продукують як чоловічий, так і жіночий організми. Мозок несе в собі можливості програмування поведінки як за чоловічим, так і за жіночим типом. Ця ідея з'явилась поштовхом до розробки Сандрою Бем *концепції андрогінії* [200], згідно з якою людина, незалежно від своєї біологічної статі, може володіти як традиційно

жіночими, так і традиційно чоловічими якостями, що дозволяє виділити *маскулінну, фемінінну, андрогінну моделі гендерних ролей* [52; 55; 194].

Гендерні ролі – це ролі, обумовлені диференціацією людей в суспільстві за ознакою статі, тобто це диференціація діяльності, статусів, прав та обов'язків індивідів у залежності від їх статевої належності (гендерні ролі належать до приписаних ролей). Традиційна чоловіча гендерна роль містить у собі характеристики «добувача», «захисника», «професійного діяча», «главу родини» і тільки потім «чоловіка», «батька». Гендерна роль жінки містить у собі зміст ролей «матері», «дружини», «домашньої господарки», і лише потім «робітниця», «професійного діяча».

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

За результатами теоретичного аналізу літератури [52; 82; 136; 194] встановлено, що *гендерні стереотипи* (грецьк. stereos – твердий і typos – відбиток) є різновидом соціальних стереотипів, які безумовно мають свої особливості, являючи собою набір загальноприйнятих норм і суджень про становище жінок і чоловіків, норм їхньої поведінки, мотивів та потреб. Вони часто диктують, приписують чоловікам і жінкам певні психологічні якості, норми поведінки, рід занять, професії тощо, цементують існуючі гендерні розбіжності, часто ускладнюють оптимізацію процесів у сфері гендерних відносин. Гендерні стереотипи допомагають ідентифікації з певними статевими ролями, засвоєнню гендерної ролі у дитячі роки.

Гендерні стереотипи поділяють на 3 групи [194]:

1. Стереотипи маскулінності-фемінінності: чоловіки – компетентні, самовпевнені, незалежні, доміантні, агресивні, схильні міркувати логічно, здатні керувати своїми почуттями; жінки – пасивніші, залежні, турботливі, емоційні і ніжні.

2. Стереотипи щодо змісту праці чоловіків і жінок: сферою жінок вважається емоційна, обслуговуюча діяльність, тобто «суто жіноча»; сферу діяльності, яку характеризує творча, організаційна, керівна, результативна праця, тобто «суто чоловіча», приписують чоловікам.

3. Стереотипи, що пов'язані із закріпленням професійних і сімейних ролей відповідно до статі: для чоловіків головними ролями є професійні, а для жінок – сімейні ролі. Основним критерієм в цьому розподілі виступає біологічна здатність жінки до народження дитини. В сучасному суспільстві давно відпала та соціальна необхідність розподілу праці на цій основі, яка існувала раніше.

Всі гендерні характеристики є складовими Я-концепції особистості. При цьому гендер є практично першим компонентом (уявлення про статеву належність починає формуватися з дня народження і первинне уявлення вже сформоване у 1,5 роки).

Слід зазначити, що існує декілька *теоретичних підходів* до дослідження проблеми гендеру [55; 96; 194; 226]:

- *психоаналітичний (біологізаторський) підхід* (З. Фройд, Е. Еріксон та ін.) трактує жіночність так: вона є органічною, тобто походить від біологічної, конституційної сутності жінки або пов'язана з нею, характер мужності також має органічну сутність, оскільки, щоб поєднатися з жінкою, чоловік має проявити агресію, заволодіти; основним механізмом статевої диференціації є процес ідентифікації дитини з батьками в ранньому дитинстві; наслідування типовим моделям чоловічої та жіночої поведінки означає: бути активним, рішучим, агресивним, здатним до творчої діяльності, прагнути змагання – для чоловіків, бути нерішучою, більш емоційною, з відсутнім логічним мисленням і залежною поведінкою тощо – для жінок;

- *біхевіоральний підхід* (Дж. Уотсон, Р. Рейнер та ін.) усупереч біологічно орієнтованим поглядам на засвоєння гендерних ролей розглядає поведінку людини як систему стимулреактивних зв'язків, що закріплюють маскуліність або фемінінність як вторинні умовні рефлексії: хлопчики і дівчатка набувають такої чоловічої та жіночої поведінки, яка заохочувалась батьками й отримувала від них і оточення позитивне підкріплення; спрямування статеворольових установок, оволодіння відповідними вміннями і навичками відбувається у сім'ї під впливом засобів масової інформації, школи, середовища однолітків, тобто відбувається навчання «належній» гендерній культурі, нав'язуючи традиційні моделі гендерної поведінки, заохочуючи дітей до статево типізованих занять, ігор, іграшок; в результаті, за словами Д. Майерса, гендерна соціалізація дає дівчаткам «корені», а хлопчикам – «крила» [130];

- згідно *когнітивного підходу* (Л. Колберг, Т. Раблі та ін.) дитина організовує і спрямовує процес пізнання, утримує в собі певну суму знань з індивідуального досвіду, в тому числі й гендерних; засвоєння гендерних ролей є частиною процесу формування моральної свідомості дитини, визрівання її розумових здібностей; відбувається структурування

уявлення про чоловіче і жіноче та знаходиться своє місце в нормативах поведінки та моральних обов'язків;

- згідно *конструктивістського підходу (нова психологія статі)* (К. Герген, Р. Харре та ін.) біологічна стать визначає лише потенційні можливості гендерної поведінки особистості, а реальні її особливості та психологічну стать визначають соціальні очікування конкретного суспільства щодо особливостей виконання ролей людини залежно від статі [55; 194; 226; 239; 259].

Слід зазначити, що дані підходи є переважно взаємодоповнюючими, тому що аналізуючи конкретні феномени в засвоєнні гендерних ролей, психологи спираються на кожен з теорій, оскільки всі означені теорії зробили важливий внесок у розуміння відмінностей у психологічній статі та гендерному розвитку індивіда [55].

При цьому в сучасному науковому знанні все більше утверджується поняття про гендер як складний багатоаспектний феномен, основний сенс якого полягає в ідеї соціального конструювання статі засобами соціальної практики (Г. М. Андрєєва [4; 226], С. Бем [13; 268], І. С. Кон [96] та ін.). Отже, на сьогодні, досить поширеною є думка про те, що гендерні уявлення особистості, яка розвивається, залежать від змісту «курсу гендерного навчання», запропонованого суспільством, у якому вона живе. При цьому гендерний розвиток варто розглядати крізь призму широкого екологічного світогляду, усвідомлюючи, що гендерна культура, притаманна суспільству в певний час, не є універсальною. В інший історичний період процес засвоєння особистістю гендерних нормативів поведінки може формувати інший, прогресивніший тип сімейних стосунків і соціальних ролей [29; 47; 63; 109; 144; 193; 198; 262].

У зв'язку з цим цікавими уявляються результати дослідження Дж. Вільямс і Д. Бест, в якому вони попросили жінок і чоловіків студентського віку з 25 країн указати, наскільки 300 запропонованих їм прикметників асоціюються із чоловіками й жінками в рамках культури, до якої відноситься респондент. Вони визнали, що отримані ними дані про те, наскільки близькі за ступенем переваги жіночі й чоловічі стереотипи, є несподіваними у світлі поширеної думки, що чоловічі риси соціально більше привабливі. Дослідники припустили, що більша привабливість чоловічих стереотипів має місце не стільки в силу їх «позитивності», скільки в результаті асоційованих з ними сили й активності. Щоб перевірити цю гіпотезу, вони попросили одну групу, що складається зі

100 американських студентів, оцінити 300 прикметників за п'ятибальною шкалою «сильний / слабкий», а іншу групу зі 100 студентів – оцінити ті ж прикметники по п'ятибальній шкалі «активний / пасивний». Потім по кожній країні були розраховані середні бали активності для жіночих стереотипів, активності для чоловічих стереотипів, сили для жіночих стереотипів й, нарешті, сили для чоловічих стереотипів. У результаті у всіх країнах жіночі стереотипи оцінювалися як більше пасивні й слабкі в порівнянні з чоловічими [15].

Мужність, звичайно, зв'язується зі змагальністю, автономністю, прагненням мати контроль, у той час як жіночність асоціюється з міжособистісною взаємодією, товариськістю, а також з усвідомленням й активним вираженням власних почуттів. Такі дослідники, як Т. В. Бендас [14], Ш. Берн [15], О. І. Бондарчук [22], Е. П. Ільїн [82], І. С. Кльоцина [194] розділили ці поняття на дві більші категорії: *дія* та *взаємодія*, перша з яких асоціюється із чоловічим початком, а друга – з жіночим. Дж. Вільямс і Д. Бест виявили, що параметри дії частіше асоціюються із чоловічими стереотипами, а параметри взаємодії – з жіночими [15].

В іншому дослідженні, проведеному в Японії й США, вивчалися фактори «незалежності» та «покірності» у гендерних ролях. Результати дослідження показали, що американці цінують незалежність більше покірності як у чоловіків, так і у жінок, а японці цінують незалежність більше покірності лише у чоловіків [31].

У ряді досліджень виявлено, що фемінінні культури з низькою дистанцією влади (Данія, Фінляндія, Норвегія й Швеція) мають особистісно-орієнтовані родини, у той час як культури з високою дистанцією влади і з яскраво вираженою маскуліністю (Греція, Японія, Мексика) мають родини, орієнтовані на тверді гендерні рольові позиції. Особистісно-орієнтовані родини сприяють засвоєнню рівності в гендерних ролях, а позиційно-орієнтовані родини, які побудовані ієрархічно, у яких батько – авторитарна фігура й у яких влада розподіляється нерівномірно, в остаточному підсумку, сприяють чіткій диференціації гендерних ролей [31].

Отже, гендер конструюється суспільством як соціальна модель жінок і чоловіків, що визначає їхнє становище і роль у суспільстві та його інституціях. Традиційна модель гендерної соціалізації ґрунтується на полярності та протиставленні осіб різної статі, формує асиметричні культурні оцінки та очікування, адресовані особистості залежно від її статі [42; 44–47; 55; 194; 279].

Відповідно, новий підхід до розуміння гендеру базується на ідеях гендерної рівності та пов'язаний з утвердженням рівних прав і можливостей людини, умов її самореалізації незалежно від її статевої приналежності.

Виходячи з сутності розглянутих понять «компетентність» і «гендер», слідом за І. С. Кльоциною, гендерну компетентність можна тлумачити як соціально-психологічну характеристику людини, що дозволяє їй бути ефективною в ситуаціях міжособистісної взаємодії осіб різної статі. Гендерна компетентність особистості передбачає наявність у людини: 1) знань про існуючі ситуації гендерної нерівності, фактори та умови, що їх визначають; 2) вміння помічати та адекватно оцінювати ситуації гендерної нерівності в різних сферах життєдіяльності; 3) здатність не виявляти в своїй поведінці гендерно-дискримінаційних практик; 4) здатність розв'язувати свої гендерні проблеми та конфлікти, в разі їх виникнення [45; 93; 194].

Таким чином, за новим підходом до розуміння гендеру гендерну компетентність особистості можна тлумачити як таку її характеристику, яка дозволяє людині помічати ситуації гендерної нерівності в оточуючій дійсності, протистояти дискримінаційним у гендерному контексті впливам, не створювати власною поведінкою ситуацій гендерної нерівності.

На думку Л. Е. Сьоменової [211], гендерну компетентність особистості розглядають у зв'язку з так званим егалітарним світоглядом як знання про різноманітність гендерних стандартів, здатність актуалізувати альтернативні патріархатній культурі схеми та ідеали. При цьому неодмінними супутниками гендерної компетентності вважають гендерну чутливість (чутливість до дискримінації, здатність до ідентифікації ознак гендерної упередженості та сексизму) та гендерну толерантність (терпимість і повагу до відмінності у позиціях, поглядах, звичаях, прав та індивідуальності кожної особистості незалежно від статі) [136].

У цілому можна констатувати, що гендерна компетентність відноситься до числа ключових компетентностей особистості і характеризується [37; 38; 230]: 1) багатфункціональністю через можливість використання компетентності в розв'язанні проблемних ситуацій в усіх сферах суспільного життя (С. В. Рожкова, С. В. Котова-Олійник та ін.); 2) надпредметністю і міждисциплінарністю через її формування в різних соціально-гуманітарних дисциплінах (І. А. Таліна та

ін.); 3) багатомірністю через включення в свій зміст не лише сукупності знань, умінь і навичок, але й різноманітних особистісних якостей (О. І. Бондарчук, І. С. Мунтян та ін.).

Отже, узагальнюючи все вищезазначене, під *гендерною компетентністю* особистості слід розуміти знання, вміння, навички, опосередковані її індивідуально-психологічними гендерними характеристиками (маскулінність / фемінінність, гендерна ідентичність, гендерна роль, гендерні установки та стереотипи), що зумовлюють взаємодію з особами різної статі на засадах гендерної рівності.

Аналіз літератури із гендерної проблематики [13–15; 22; 33; 41; 43; 62; 122; 141 та ін.] дозволяє зробити висновок про те, що на формування та розвиток особистості впливають суспільство й культура, зокрема, закріплені в них уявлення про зміст і специфіку гендерних ролей, які транслиуються наступним поколінням через різноманітні інститути соціалізації, в тому числі, через ЗНЗ. Тому розвиток гендерної компетентності персоналу освітніх організацій і, насамперед, керівників закладів освіти сприятиме запровадженню гендерної рівності в навчальний процес і, як наслідок – у всіх сферах суспільного життя, сприяючи вільному вибору шляхів самореалізації особистості незалежно від її статі. Отже, актуальним уявляється визначення змісту та компонентів гендерної компетентності управлінців.

1.2. Зміст і компоненти гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів

Найбільшого поширення останнім часом у процесі підготовки людини до життя в сучасному світі та її діяльності в ньому набуває компетентнісний підхід. При цьому в працях зарубіжних науковців розглянуто особливості компетентності менеджерів (М. Бардес [277], С. Кокс [270], Д. М. Майерс [277], Р. Пікколо [277], С. Фокс [270]), наведено результати порівняння даних оцінки компетентності керівників підлеглими та даних опитування керівників щодо компетентності персоналу (А. Дженсон, Л. Леви, С. В. Сіткін, Е. А. Лінд [275]), підвищення кваліфікації персоналу щодо розвитку його професійних компетенцій (С. Хатфілд [273], Х. Хейнсмен [274], П. Л. Купмен [274], Дж. Дж. ван Муиджен [274]) тощо. У цих працях компетентність фахівця розглядається переважно як певний рівень інтегрування вже набутих знань, умінь, навичок, досвіду та особистих якостей та розвиток нових

компетенцій, який забезпечує ефективність і якість виконуваної ним професійної діяльності [273; 274].

Велику увагу до компетентнісного підходу можна констатувати й в працях вітчизняних і російських дослідників. Н. М. Бібік наголошує, що більшість дослідників розуміють компетентність як «оцінну категорію, що характеризує людину як суб'єкта професійної діяльності, її здатність успішно виконувати свої повноваження» [16, с. 47]. Сама ж дослідниця, наголошуючи на важливості компетентнісного підходу в сучасній освіті, доводить, що «компетентність – стосовно структури змісту освіти, який побудовано в сучасних стандартах за галузевим принципом і в програмах – за предметним, – виводить на *метарівень*, універсальний, що в інтегрованому вигляді представляє освітні результати, які досягаються не лише засобами змісту освіти, але й соціальної взаємодії, як у міжособистісному, так і в інституційному культурному контексті» [16, с. 48].

У концепції С. П. Архипової професійна компетентність розглядається як когнітивний компонент підсистем професіоналізму особистості й діяльності, сфера професійного ведення, коло розв'язуваних питань, система знань, яка постійно розширюється, дозволяє виконувати професійну діяльність з високою продуктивністю, діяти самостійно й відповідально [6].

На думку Л. І. Фішмана, «під компетентністю слід розуміти не лише знання та вміння в тій чи іншій галузі, навіть не сукупність окремих процедур діяльності, а властивість, яка дозволяє людині здійснювати роботу в цілому» [248, с. 117].

Л. М. Мітіна, Г. В. Мітін, О. А. Анісімова компетентність освітян визначають як «...гармонійне поєднання знання предмету, методики і дидактики викладання, умінь і навичок (культури) педагогічного спілкування, а також прийомів і засобів саморозвитку, самовдосконалення, самореалізації» [137, с. 66].

Т. М. Сорочан тлумачить поняття «компетентність керівника ЗНЗ» як єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності до управлінської діяльності відповідно до конкретних вимог і завдань» [224, с. 164–165], а І. А. Зязюн – як «особливий тип організації знань, що забезпечує можливість прийняття ефективних рішень» [174, с. 24].

І. В. Гришина розглядає компетентність «як інтегральну професійну якість керівника, сплав його досвіду, умінь і навичок, що є показником як

готовності до керівної роботи, так і здатності приймати обґрунтовані управлінські рішення» [65, с. 95].

У працях О. І. Бондарчук [23–25], Л. М. Карамушки [87–89], Н. Л. Коломінського [202], Л. Е. Орбан-Лембрик [180] та ін. [27; 73; 130; 139; 216] висвітлюються проблеми формування соціально-психологічної компетентності керівників освітніх організацій.

Так, О. І. Бондарчук визначає соціально-психологічну компетентність керівника освітньої організації як таку, що містить особистісні установки й властивості щодо засвоєння та ефективного використання соціально-психологічної інформації у процесі управління, а також відповідні вміння, навички, що дозволяють конструктивно взаємодіяти як із усіма суб'єктами навчально-виховного процесу, так і з більш широким соціальним оточенням [23].

Л. Е. Орбан-Лембрик під соціально-психологічною компетентністю розуміє сукупність комунікативних, перцептивних та інтерактивних знань, які дають змогу індивіду орієнтуватись у соціальних ситуаціях, міжособистісних відносинах, приймати правильні рішення та досягати певних цілей в усіх видах професійної діяльності. У результаті, на думку дослідниці, в особистості, яка розвивається, складаються основні передумови для розвитку активності в єдності трьох компонентів – когнітивного, мотиваційного, поведінкового, які відображають рівень розвитку компетентності, що виступає однією із внутрішніх особливостей та поведінкових проявів особистості [179–180].

В. К. Мельник доводить, що компетентність проявляється і може бути оцінена лише в діяльності в рамках конкретної професії [134; 135]. У своєму дослідженні авторка підкреслює, що «компетентність сучасного керівника ЗНЗ визначають його освіченість, наявність вищої і особливо спеціальної професійної освіти; практичне знання справи як прояв високого рівня професіоналізму та особистих якостей керівника; глибоке розуміння обстановки, що складається, а також цілей і завдань управлінської діяльності» [135, с. 80–82].

В. Ю. Кричевський, у свою чергу, виділяє такі ознаки поняття «компетентність»: наявність знань для успішної діяльності; розуміння значення цих знань для успішної діяльності; набір операційних умінь, володіння алгоритмами вирішення задач; здатність творчо підходити до професійної діяльності» [103, с. 31–39].

Отже, дослідники включають у зміст поняття «професійна компетентність»: інтегративні показники діяльності особистості, її

властивості та професійні якості; визначаючи професійну компетентність управлінця як єдність психологічної, теоретичної і практичної готовності до управлінської діяльності; наголошуючи на здатності і готовності розв'язувати проблеми, приймати відповідні рішення; можливості обирати відповідні тактики міжособистісної взаємодії, опосередковані внутрішніми особливостями та характеристиками особистості.

Безпосередньо гендерна компетентність професіоналів вивчалася в дослідженнях зарубіжних (А. Фернхем [246], П. Хейвен [246], М. Хорнер [44; 82]), російських (Г. В. Вержибок [33], І. А. Загайнов [76–77], О. М. Каменська [84], І. С. Кльоцина [93], С. В. Рожкова [207–208], В. Созаєв [223], Л. П. Столярчук [229] та ін.) і вітчизняних (О. І. Бондарчук [22; 25], Л. І. Даниленко [49], Л. М. Карамушка [88], А. С. Москальова [145], В. В. Олійник [49] та ін.) науковців.

Їхні розробки та дослідження сутності та компонентів професійної компетентності особистості, дозволили визначити зміст та складові гендерної компетентності керівників ЗНЗ.

Так, у контексті визначення *змісту та структури гендерної компетентності освітян* привертає увагу, насамперед, дослідження С. В. Рожкової [208], яка стверджує, що гендерна компетентність педагогічних працівників передбачає вміння керувати процесом гендерної соціалізації учнів та організовувати навчально-виховний процес на основі ідеї гендерної рівності. Дослідниця вважає, що основними складовими гендерної компетентності фахівця є: змістовий (знання), рефлексивний (оцінка та осмислення гендерного досвіду) та організаційний (реалізація здобутих знань та вмінь в освітній практиці) компоненти. При цьому Л. І. Столярчук, приймаючи цей підхід, доповнює зазначені компоненти процесуальною складовою [229].

Важливим також уявляється дослідження А. Л. Ворожбітової [37–38] щодо гендерної компетентності фахівців з фізичної культури, відповідно до якого гендерну компетентність трактують як усвідомлену особистістю сукупність знань, умінь, навичок, досвіду професійної діяльності та досвіду емоційно-ціннісного ставлення до них, що актуалізуються установкою на дієве розв'язання поточних питань і проблем на основі синтезу традиційних та інноваційних підходів в теорії та практиці фізичної культури.

Структура гендерної компетентності в даному випадку визначається набором компетенцій, що виступають її складовими: когнітивною, аксіологічною (мотиваційно-ціннісною) та професійно-діяльнісною. При

цьому важливого значення дослідники надають змістовому або когнітивному компоненту, що містить у собі знання різних питань гендерної педагогіки та психології, систему гендерних знань загалом [37].

Крім того, привертають увагу дослідження змісту та складових гендерної компетентності освітян у галузі педагогіки. Так, І. А. Таліна відзначає, що гендерна компетентність педагога передбачає сформованість розуміння про призначення чоловіків і жінок у суспільстві, їхньому статусі, функціях і взаємовідносинах, знань про гендерні особливості суб'єктів освітнього процесу й інших аспектах гендерної педагогіки. У результаті гендерно компетентний педагог не є суб'єктом та об'єктом ситуації гендерної нерівності, а сприяє критичному осмисленню своєї діяльності як представника певного гендеру, протистоїть сексистським дискримінаційним впливам тощо [230].

Подібної точки зору дотримуються І. А. Загайнов та Е. В. Кондратенко [77], які визначають гендерну компетентність як базову (ключову) компетентність педагога, що представлена сукупністю засвоєних ним знань про сутність гендерного підходу в освіті, вмінь здійснювати гендерну стратегію в організації педагогічного процесу та досвіду використання гендерних знань та вмінь як основи гендерної взаємодії в системі освіти.

У структурі гендерної компетентності автори виділяють: мотиваційно-ціннісний компонент, який включає усвідомлення педагогом власної гендерної ролі в рамках педагогічної діяльності, формування індивідуального гендерного стилю поведінки, розробку стратегії та тактики поведінки в подоланні традиційних гендерних стереотипів; когнітивний компонент як систему засвоєних знань про сутність реалізації гендерного підходу в освіті та вмінь впроваджувати гендерну стратегію в організації педагогічного процесу; поведінковий компонент, який характеризує реальну поведінку педагога в умовах гендерної взаємодії, ступінь оволодіння ним прийомами гендерної схематизації та прогнозування гендерного ефекту. При цьому особливе значення в становленні гендерної компетентності фахівця має позитивна мотивація до використання гендерного підходу в освітній практиці.

У дослідженні І. С. Мунтяна [149] щодо особливостей реалізації гендерного підходу в професійну підготовку студентів вищих педагогічних закладів гендерну компетентність визначено як новий і найважливіший аспект гностичної складової професіоналізму діяльності сучасного педагога й психолога. На думку автора, дана компетентність є

складним, структурованим професійно важливим новоутворенням особистості, що складається з трьох компонентів: 1) предметно-змістового, який задає й відображає суть концептуальних засад у розумінні феноменів гендеру та гендерного підходу в освіті; 2) операціонально-діяльнісного, що орієнтує на виконання специфічних функцій професійної діяльності, пов'язаних із гендерним вихованням та освітою підростаючого покоління; 3) особистісно-професійного, який опікує зону розширення суб'єктивного простору професіонала через подолання власних гендерних стереотипів й усвідомлення своїх нових потенційних можливостей самореалізації в усіх сферах життєдіяльності.

О. М. Каменська [84] визначає гендерну компетентність як вміння інтегрувати психологічні та педагогічні знання про сутність гендерного підходу в освіті та вміння здійснювати гендерну стратегію в організації педагогічного процесу для вирішення практичних задач навчання, виховання, яке забезпечує високий рівень професійного гендерного самопізнання. Автор розглядає трьохкомпонентну модель компетентності, яка складається з: мотиваційно-вольового компоненту (мотиви, цілі, потреби, ціннісні установки), який стимулює творчий прояв особистості в професії та характеризується наявністю позитивної мотивації до використання гендерного підходу, усвідомлення гендерної ролі в рамках педагогічної діяльності, відторгненням гендерних стереотипів як орієнтирів у конструюванні гендерної взаємодії з учнями й колегами; функціонального компоненту, який проявляється у вигляді гендерних знань, вмінь, навичок викладача, необхідних для проектування та реалізації педагогічної діяльності (функціональний компонент включає: гендерну індивідуально-психологічну компетентність, гендерну соціально-психологічну компетентність, гендерну психолого-педагогічну компетентність); рефлексивного компоненту, який проявляється у вмінні свідомо контролювати результати своєї діяльності та рівень власного розвитку, особистих досягнень.

Серед вітчизняних дослідників даної проблеми слід, насамперед, указати на роботи О. І. Бондарчук [22; 25; 49] і Л. М. Карамушки [88; 219], які гендерну компетентність розглядають як цілісну систему знань, мотивів, умінь, особистісних якостей керівників, що дозволять запровадити гендерну рівність в управління ЗНЗ.

У контексті проблеми нашого дослідження привертає уваги також роботи С. В. Котової-Олійник [101], в яких визначено, що гендерна

компетентність педагогічних працівників містить знання, вміння, навички, а також мотиваційну сферу та відповідну діяльність, і передбачає:

1) знання сучасних тенденцій та проблем гендерного розвитку суспільства, законодавчих актів, які регулюють питання гендерної рівності, положень та сутності гендерного підходу, основ гендерної теорії (поняття про гендер, гендерні стереотипи та механізми їх дії, гендерні ролі, гендерну ідентичність тощо та їхнє місце у навчально-виховному процесі), особливостей гендерної соціалізації, принципів гендерної освіти, форм і методів гендерного виховання, питань гендерної компетентності та гендерної культури освітян, усвідомлення ролі школи як центру формування гендерної культури дітей та молоді;

2) вміння відслідковувати гендерні стереотипи і дискримінаційні установки щодо статі у своїй поведінці, у навчальній, художній та розважальній літературі, в засобах масової інформації; розпізнавати гендерні проблеми, поширювати гендерні знання шляхом використання адекватних методів, засобів тощо;

3) навички діагностики рівня сформованості гендерної культури, здійснення гендерного аналізу, організації заходів на гендерну тематику тощо;

4) спрямованість (мотиваційна сфера) особистості, яка представлена у структурі гендерної компетентності, що виявляється у відповідних потребах, мотивах, цілях, як потреба захисту рівних прав і можливостей жінок та чоловіків, активна життєва позиція, мотивація досягнення, самореалізація, толерантність тощо;

5) діяльність, яка спрямована на утвердження ідеї гендерної рівності за умови, коли людина буде суб'єктом активної дії, вона матиме змогу самореалізуватися, бути вільною від стереотипних поглядів, реагувати на дискримінацію за ознакою статі, здатною до самостійного прийняття рішень.

Вивчаючи досвід зарубіжних авторів [44; 82; 246; 272 та ін.], які визначають гендерну компетентність як здатність людини впроваджувати гендерну рівність у своїй професійній діяльності, політичних поглядах і будь-яких сферах життєдіяльності, подібно до іншої компетентності при цьому виділяють різні компоненти гендерної компетентності, такі як вміння, знання і навички з означеної проблематики.

Отже, не зважаючи на певні відмінності у термінах та обсягах кожного компонента гендерної компетентності, принципових відмінностей у розумінні її змісту та структури немає. Водночас, у

більшості робіт, на наш погляд, недостатня увага приділяється аналізу особистісної складової гендерної компетентності.

Узагальнюючи погляди науковців щодо досліджуваної проблеми, ми розробили модель гендерної компетентності керівників ЗНЗ [161] як важливої складової їх професійної компетентності, зумовленою *специфікою управлінської діяльності* й місцем у вертикалі управління в освіті.

Керівники ЗНЗ належать до первинної ланки управління в освітній галузі, метою діяльності якої є управління вихованням підростаючих поколінь та забезпечення умов для розвитку їхньої особистості. Це істотно відрізняється, як відзначає Л. М. Карамушка [87–88], від основної мети, наприклад, виробничих та комерційних організацій, що полягає у створенні матеріальних продуктів, забезпеченні споживачів товарами і надання їм послуг (а на основі цього – отримання певного прибутку), коли кінцевим результатом функціонування таких організацій є «неживий», хоча й досить складний за своїми параметрами, продукт.

Таким чином, кінцевим «продуктом» функціонування навчального закладу є «живий» об'єкт, особистість – соціальна істота, яка включена в суспільні стосунки і є суб'єктом цих стосунків [7; 88; 97; 195 та ін.]. Зрозуміло, що гендерний аспект взаємодії особистості з довкіллям значною мірою позначається на успішності її соціалізації та самореалізації.

Крім того, як підкреслює Л. М. Карамушка [87–88], можна говорити про особливості об'єкту управління ЗНЗ, що зумовлюють велику різноманітність та динамічність управлінських ситуацій. Так, діяльність керівників закладів освіти передбачає взаємодію з учасниками навчально-виховного процесу різних вікових категорій (від 6 до 17–18 років на рівні учнів до 60–70 років на рівні їхніх батьків та персоналу освітніх організацій), з різними соціальними й гендерними характеристиками. При цьому більшість учителів у ЗНЗ складають жінки, водночас, як керівниками приблизно половини шкіл є чоловіки, що вимагає від них знання гендерного аспекту управлінської взаємодії з метою запровадження в практику управління гендерного підходу.

Загалом під гендерним підходом в управлінні розуміють комплекс заходів щодо організації навчально-виховного процесу та керівництва ним на основі гендерної рівності. Запровадження гендерного підходу в управлінні ЗНЗ створює умови для розвитку позитивного ставлення та розуміння між представниками протилежної статі, уникнення

психологічного бар'єру та протиставлення «очевидної» нерівноцінності чоловічих і жіночих рис особистості, особливостей поведінки та образу мислення, які закріплюють зв'язок між біологічною статтю і досягненнями в соціальному житті. Це сприятиме можливості відійти від поглядів про зумовленість чоловічих та жіночих характеристик і ролей, профілактиці міжстатевих конфліктів, розвитку толерантності особистості, психологічної культури, чуйності, відвертості, комунікативності тощо, розкриттю особистісних шляхів розвитку та вільному вибору самореалізації особистості, яка не обмежена традиційними гендерними стереотипами [25; 49; 67; 108; 250 та ін.].

Особливо важливим є при цьому наявність гендерної компетентності керівників ЗНЗ, як осіб, які є організаторами впровадження нової системи взаємостосунків у педагогічному та учнівському колективах та безпосередньо причетні до реалізації гендерного підходу в практиці управління закладом освіти.

На основі підходу О. І. Бондарчук [22; 24–25; 49] визначено *зміст і компоненти гендерної компетентності керівників ЗНЗ*, яка зумовлена специфікою їхньої управлінської діяльності та містить сукупність мотивів, знань, умінь та особистісних якостей керівників, які сприяють запровадженню гендерної рівності в освітню практику.

У структурі гендерної компетентності керівників ЗНЗ [25; 170] можна відповідно виокремити когнітивний, операційний та особистісний компоненти (рис. 1.1).

Важливим компонентом гендерної компетентності, на наш погляд, є *когнітивний компонент* як сукупність знань по гендерній проблематиці загалом і по специфіці її відображення в практиці управління ЗНЗ зокрема. У змісті когнітивного компоненту слід, насамперед, визначити: обізнаність управлінця у гендерній політиці в сфері освіти; знання правових нормативів законодавства щодо запровадження гендерного підходу в практику управління ЗНЗ; 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 [39], роль знань применшується, оскільки перед тими, хто навчається, головним завданням стає не засвоєння науково-предметних знань, а проектування способів їх засвоєння та практичного застосування.



Рис. 1.1. Зміст і компоненти гендерної компетентності керівників ЗНЗ

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 [45; 92].

Особливо це стосується гендерної компетентності керівників ЗНЗ, 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 управлінні та ін. неможливо забезпечити гендерну рівність усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, що значно утруднює досягнення основної мети навчального закладу [12; 49; 98; 102; 130; 154; 173; 202].

Управлінець має розглядати проблеми, що виникають в його діяльності, крізь призму гендерного підходу, враховуючи специфіку його запровадження в освітній процес. Адже на думку багатьох учених, таких, як Г. М. Бреслав [26], О. М. Каменська [84], І. В. Костікова [98], С. І. Кудіпов [106], Н. Кутова-Ері [108], Л. В. Попова [193], Н. О. Приходькіна [196], Ю. А. Тюменева [241], Б. І. Хасан [252] та ін. [12; 49; 64; 108; 138; 249; 261], метою гендерного підходу в освіті виступає деконструкція традиційних культурних обмежень залежно від статі, осмислення та створення умов для максимальної самореалізації всіх суб'єктів навчально-виховного процесу, розвитку їхніх андрогінних характеристик тощо.

Зрозуміло, що практичне врахування і запровадження отриманих знань керівником у практику управління можливе за умови наявності в нього відповідних умінь і навичок, що зумовлює необхідність виокремлення в структурі гендерної компетентності *операційного компоненту*. Управлінець мусить не лише знати про гендерні проблеми управління в освіті та можливість їх розв'язання на основі гендерного підходу, але й вміти на практиці помічати можливі ситуації гендерної нерівності фактори та умови їх виникнення в управлінні ЗНЗ, 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 ЗНЗ.

Безумовно, важливим аспектом формування гендерної компетентності керівників є інтеріоризація отриманих ними знань та

вмінь в особисту систему цінностей, прагнення усвідомити та розвинути ті свої гендерні характеристики особистості, що зможуть забезпечити управління закладом освіти на засадах гендерної рівності [19–20; 49; 242]. Тому важливе місце в гендерній компетентності управлінця займає *особистісний компонент*. У зв'язку з правомірністю виокремлення особистісного компоненту гендерної компетентності цікавою уявляється теоретична модель О'Браєна, 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 [33].

Визначаючи зміст особистісного компоненту гендерної компетентності керівників ЗНЗ, 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 [25; 49 та ін.].

Слід також відзначити велику відповідальність керівника за досягнення мети управління, 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 керівників на суб'єктів навчально-виховного процесу не тільки через такі усвідомлювані соціально-психологічні механізми впливу, як переконання, але й неусвідомлювані, насамперед, наслідування. Керівники ЗНЗ самі мають бути зразком особистості, яку вони прагнуть виховати у підростаючих поколінь. Отже, створюючи умови для особистісного розвитку інших, керівники повинні бути орієнтовані, насамперед, на власний особистісний розвиток [25; 66; 70; 99; 125–126; 129; 146–147; 185; 218; 231; 233 та ін.].

Останнє, в свою чергу вимагає від управлінця усвідомлення власних гендерних характеристик, прийняття себе та своєї статі; толерантного ставлення до представників іншої статі; відсутність гендерних стереотипів і упереджень тощо [22].

Як у свій час зазначив З. Фройд, «Анатомія – це доля» [15, с. 79]. Але усвідомлення власних психологічних особливостей, того, що біологічна стать не є першоджерелом психологічних характеристик поведінки, дасть змогу правильно оцінити можливості, обрати власні, оптимальні стратегії самореалізації, взаємодії з підлеглими, сприяти забезпеченню умов для самореалізації всіх учасників навчально-виховного процесу незалежно від статі [87]. Натомість, неусвідомлення

значущості гендерної проблематики, наявність гендерних стереотипів та дискримінація особистості в залежності від статі позначається на поведінкових відносинах, етичній та соціальній системі ціннісних орієнтацій керівників-освітян, становленні й розвитку керівника як суб'єкта життя, розумінні, самоорганізації та саморозвитку. Це може викликати гендерний конфлікт та негативно вплинути на підвищення професійної компетентності керівників-освітян, їх самореалізацію та прийняття ефективних управлінських рішень [3; 9; 19; 194; 260].

Формування гендерної компетентності, збільшення можливостей для навчання у сфері гендерного виховання, отримання нових знань, умінь і навичок щодо оволодіння сучасними методами, механізмами й формами управлінської діяльності сприятиме забезпеченню гендерної рівності в навчально-виховному процесі.

1.3. Психологічні проблеми формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів

Психологічні проблеми формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ доцільно, на наш погляд, аналізувати на трьох рівнях [4; 148; 226]: 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 керівника.

Аналізуючи проблеми формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ *на макрорівні*, слід, насамперед відзначити трансформацію традиційної системи гендерної стратифікації, зміну культурних і соціальних стереотипів маскулінності та 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.

Слід 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 [121], що очікування суспільства щодо розвитку ЗНЗ 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 їх рівноправного розвитку, орієнтації на паритетність стосунків з чоловіками [48; 50; 64; 110]. 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 [136] як провідного чинника становлення психологічних і соціальних характеристик, оскільки у XXI столітті світова спільнота своїм головним завданням вважає створення світу, заснованому на класовій, етнічній, расовій та гендерній рівності [271; 280]. Увага суспільства до гендерної проблематики, прагнення запровадити гендерну рівність в суспільне життя є одним з основних показників виміру рівня розвитку країни [41; 64; 68; 91; 133; 151; 197; 199; 243; 266].

Отже, можна говорити про поступове становлення егалітарної, альтернативної 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. Подібні тенденції спостерігаються й в російському суспільстві, в якому, навіть у великих містах традиційні гендерні установки переважають над егалітарними [53; 59; 82; 175; 193; 205; 209; 211 та ін.].

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 [33; 115; 128; 168; 235 та ін.].

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 їх 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 [230; 199].

На думку М. Янкаускайте [199; 266], пріоритетними сферами дії гендерної рівності 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) просування гендерної рівності поза межами Європейського Союзу.

Такий стан означеної проблеми у нашій країні пов'язаний не з відсутністю нормативно-правового забезпечення гендерної рівності, а у відсутності механізмів її запровадження, низькому рівні правової культури, повільному переході від тоталітарного типу мислення до культури демократичного [225].

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 [93].

Слід зазначити, що гендерні стереотипи сформувалися на основі сприйняття та тлумачення статевої 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 маскулінності-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» [96, 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 [52; 56]. 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 [60; 214]. Малоімовірно, 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 мікrokосмосі ту несправедливість у відношеннях між чоловіками та жінками, яка характерна для суспільства в цілому» [15, с. 280].

Психологічними наслідками гендерної асиметрії, на думку М. Хорнер, Г. В. Турецької, властивій нашому суспільству, є, зокрема, 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 [44; 239].

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» [246].

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 [11; 28; 114; 116; 232; 263 та ін.].

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 [123].

Водночас, як зазначає Ш. Берн «...гендерні відмінності створюються в рамках соціуму, традиційні гендерні ролі обмежують і чоловіків, і жінок» [15, с. 26].

Так, якщо для жінок, які виявляють свої здібності, бажають реалізувати свій потенціал, часто може виникнути конфлікт з традиційними поглядами оточуючих та їх чоловіків на місце жінки в суспільстві і, можливо, власними уявленнями про себе як про особистість, то для чоловіків у традиційній за статтю професійній сфері (особливо для чоловіків) існує загроза «страху неуспіху», коли вони обирають традиційні чоловічі професії [194]. Орієнтація на сім'ю та на професію для жінки потребує врівноваження обох ролей у повсякденному житті, планах на майбутнє, а психологічно це породжує коливання між ними [265]. Тобто амбівалентність гендерних ролей загрожує жінці внутрішніми та зовнішніми конфліктами [52; 110; 192; 214].

Адже повна відповідність нормам успішності для представників чоловічої статі в усіх сферах життя (статус, розумова, фізична та емоційна твердість) недосяжна, що викликає у чоловіків стрес і приводить до обмеження емоційності, нав'язливого прагнення до успіху у всьому тощо [5; 22; 25; 57; 61; 79; 82; 203; 276 та ін.].

Крім того, слід зазначити, що глибокі трансформації, які вже відбулися і продовжують відбуватися в нашій країні на всіх рівнях суспільно-економічного життя, як влучно підкреслює В. В. Москаленко [143], 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.

Отже, гендерні стереотипи є важливим соціально-психологічним механізмом передачі знань про те, якими повинні бути чоловіки та жінки, при цьому вони відрізняються разючою життестійкістю. 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 [152].

Процеси, які мають місце в суспільстві, відбиваються на функціонуванні освітньої галузі як важливому інституті соціалізації особистості. Тому відповідно виникають проблеми формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ і *на мезорівні*.

Безумовно, можна виділити деякі позитивні зрушення у цьому напрямку. Насамперед, в системі післядипломної освіти починають впроваджуватися відповідні навчальні програми та спецкурси з гендерної проблематики.

Прикладом цього може бути проведений на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України (м. Київ) у межах Програми рівних можливостей та прав жінок в Україні ЄС-ПРООН [199] Всеукраїнський науково-практичний семінар «Впровадження гендерної освіти в систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» для викладачів інституцій післядипломної педагогічної освіти (червень 2010 р.), а також організований та проведений авторами монографії на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України методологічний семінар «Гендерна психологія: від теорії до практики в післядипломній освіті» (листопад 2012 р.).

Слід також зазначити про впровадження у процес підвищення кваліфікації Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» навчального модулю «Гендерна освіта у процесі підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» [44] та проведення спецкурсу для слухачів очно-дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти категорії «завідувачів / методистів навчально-методичних кабінетів (центрів) психологічної служби системи освіти» «Підготовка працівників психологічної служби до професійної діяльності на засадах гендерної рівності» [191].

Попри все ситуація до теперішнього часу в освітній галузі залишається досить невтішною. Так, наприклад, у контексті запровадження ідей гендерної рівності в освітню практику в 2007 р. були започатковані Уроки гендерної грамотності [199; 243]. Водночас, як свідчать результати опитування керівників, педагогічних працівників, методистів та практичних психологів ЗНЗ щодо особливостей його проведення, такі уроки проводилися в багатьох випадках формально, а деякі освітяни, на жаль, взагалі не чули про вищезазначений Урок [160].

До того ж, у закладах освіти переважно широко впроваджується статево-рольовий підхід, за яким 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. Згідно цього підходу стверджується 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. Звідси випливає, що статево-рольовий підхід може спричинювати гендерну нерівність та проблеми щодо самореалізації жінок і чоловіків [25; 40; 49; 156–157; 169; 196].

Крім того, ідеї гендерної нерівності продовжують відтворюватися у змісті навчального матеріалу, дидактичних і виховних установках у навчально-виховному процесі. Фактично йдеться про відсутність в ЗНЗ організації досвіду рівноправного співробітництва хлопців і дівчат у спільній діяльності, із заохоченням до тих видів діяльності, що відповідають інтересам особистості дитини, а не стереотипним вимогам до неї відповідної статі [154]. При цьому загальновідомо, що важливим кроком на шляху визначення напряму своєї професійної діяльності є і повинен бути саме вільний вибір. Але «за правилами» існують «чоловічі» і «жіночі» професії, й учень не може і не обирає професію «не своєї статі», бо вважає, що цього не сприймуть його друзі, педагоги, батьки тощо [24; 45; 52; 167].

Таке становище спричинене наявністю основних суперечностей щодо реалізації гендерної політики в освітній галузі [24–25; 55; 230 та ін.]:

- між безперечними змінами культурних і соціальних стереотипів маскулінності та фемінінності, послабленням поляризації жіночої та чоловічої соціальних ролей та, водночас, досить усталеними позиціями управлінців – 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 і наявними

відмінностями в поведінці та 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 управлінців і зосередженням працівників інституцій післядипломної педагогічної освіти на оновленні професійних знань, умінь, навичок управлінців без достатнього урахування гендерних особливостей управлінської діяльності.

У результаті можна констатувати прояви гендерної асиметрії на всіх щаблях освітнього процесу, починаючи від «вимивання» чоловіків із сфери освіти загалом. Щодо управління ЗНЗ гендерна нерівність виявляється по-перше, на рівні управління, коли із зростанням рівня управління зростає кількість чоловіків і зменшується кількість топ-менеджерів жіночої статі. По друге, гендерна нерівність виявляється в процесі управлінської взаємодії й проектується на педагогічну взаємодію, сприяючи закріпленню, насамперед, *стереотипних статевих ролей*. Так, зокрема, у поведінці дівчат не заохочуються прояви пізнавальної активності, допитливості, схильності до ризику, незалежності, хлопців же орієнтують на подолання труднощів, на прагнення до досягнення мети, від них чекають більш високих результатів.

Виокремлюють й інші стереотипні тенденції педагогічної взаємодії [17; 25; 45; 194 та ін.]:

- різне пояснення успіху й неуспіху учнів залежно від статі, зокрема, неуспіх хлопців пояснюється, як правило, через недостатні зусилля по конкретному предмету, а дівчат – через відсутність здібностей:

такий підхід може сприяти більшому розвитку мотивації досягнення насамперед у хлопців, ніж у дівчат;

- першочергова реакція педагогів на питання хлопців, надання їм більше часу на відповідь з місця, взагалі, приділення більшої уваги (як позитивної, так і негативної) порівняно з дівчатами на всіх ланках освіти, зокрема, і на рівні ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України зареєстровано більш слабе підкріплення когнітивних досягнень студенток порівняно із студентами;

- орієнтація дівчат 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, у той час, як у хлопців схвалюється насамперед ініціатива та активність, через що в останніх виробляється модель поведінки, зорієнтованої на демонстрацію досягнень.

У зв'язку з цим можна висловити припущення, що орієнтуючись на розвиток лідерських рис з дитинства (таких, як активність, ініціативність, упевненість у собі, незалежність та ін.), у подальшому чоловіки більшою мірою, ніж жінки, схильні до лідерства, і це одна з причин того, що вони складають переважну більшість представників управлінського персоналу. Крім того, через те, що жінки порівняно з чоловіками ростуть у більш структурованому і директивному світі, вони можуть стати менш креативними, демонструвати нижчі результати при розв'язанні когнітивних проблем, що потребують реорганізації або зміни настановлення, бути консервативнішими у своїх судженнях, загалом, користуватися асимілятивними стратегіями, в той час, як чоловіки в ситуації розв'язання проблеми частіше схильні користуватися акомодативними стратегіями [25; 123].

Як вже було сказано вище, гендерна нерівність виявляється і на рівні навчальних програм, зміст яких, в основному зосереджений в основному на досвіді чоловіків та практично повному ігноруванні життєвого досвіду, цінностей та особливостей жінок, їхньої ролі у житті суспільства. Т. В. Говорун у зв'язку з цим указує на поширення в програмах і посібниках дихотомічного стереотипу чоловічого і жіночого начал як «захисника» і «берегині», як раціонального й інтуїтивного, як прийняття рішень та емоційної підтримки тощо [52; 54].

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 управлінської діяльності на засадах гендерної рівності.

Отже, аналіз проблем формування гендерної компетентності у керівників ЗНЗ *на мікрорівні* свідчить про [22; 25]:

1) амбівалентне ставлення управлінців до вдосконалення психологічної 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 керівників з гендерних проблем діяльності освітніх організацій, особливо щодо забезпечення діяльності закладів освіти;

3) особливості особистісних характеристик керівників, зокрема, наявність гендерних стереотипів і упереджень у значній частині управлінців;

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

До того ж, формування гендерної компетентності може утруднюватися через недостатній рівень розвитку в керівників певних професійно-важливих якостей, зокрема, толерантності, рефлексії та ін. Адже, як зазначає О. І. Бондарчук [25], управлінці повинні не тільки помітити недоліки в роботі педагогічного колективу, але і спромогтися побачити в його діяльності сильні сторони, спираючись на які, можна усвідомити й ліквідувати відмічені недоліки, визначити, які аспекти власної управлінської діяльності спричинили певний стан речей, розробити програму дій з удосконалення власного стилю управлінської діяльності тощо. При цьому тут можливі труднощі врахування й автентичного подання власного «Я» через «тиск» культури, соціальний контроль емоцій, які «слід» переживати керівнику ЗНЗ як представнику певної соціальної групи [107; 112; 179; 188–190; 227–228; 238; 258 та ін.].

Крім того, можна констатувати недостатньо чітку орієнтацію керівників ЗНЗ на партнерську взаємодію з педагогами, учнями та їх батьками, коли управлінці часто відводять їм роль «мовчазного слухача», який повинен у всьому погоджуватись та беззастережно виконувати всі вказівки керівників, при цьому гендерні характеристики практично не враховуються [22; 25; 30].

Безумовно, окремі позитивні тенденції у гендерному питанні, виявлені на макро- та мезорівнях аналізу, спричинюють деякими позитивними зрушення в цьому напрямку і на мікрорівні. Так, як свідчать результати дослідження О. І. Бондарчук, серед керівників ЗНЗ спостерігається збільшення інтересу до гендерної проблематики в освіті [25]. До того ж, дослідницею виявлено, що частина управлінців ЗНЗ має андрогінний тип особистості. Такі керівники 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 поставлені управлінські задачі [25; 52; 111 та ін.].

Подолання перешкод та проблем на шляху розвитку особистості освітянина, розширення знань з гендерної проблематики та формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ є важливою умовою його вдосконалення, професійного зростання та самореалізації. При цьому особливою ознакою самореалізації в сучасних умовах стає потреба в формуванні здатності особистості до постійного долавання гендерних стереотипів мислення та діяльності з метою активного входження в швидкоплинні процеси життя [52; 131–132; 194; 210; 251].

Отже, в результаті теоретичного аналізу наукової літератури виявлені проблеми, що утруднюють формування гендерної компетентності керівників освітніх організацій: 1) *на макрорівні* – з гендерними перешкодами на рівні суспільних відносин, зокрема: а) відсутністю механізмів впровадження в суспільну практику нормативно-правового забезпечення гендерних питань, низьким рівнем правової культури; б) поширенням гендерних стереотипів і упереджень щодо ролі та місця в суспільстві чоловіків і жінок; в) гендерною асиметрією та фактичною диспропорцією питомої ваги чоловіків і жінок у сфері праці різного профілю та ін.; 2) *на мезорівні* – з гендерними проблемами в освітній галузі, зокрема: а) статеворольовим підходом, за яким стверджується призначення чоловіка та жінки в суспільстві відповідно до їхньої біологічної статі; б) відсутністю в ЗНЗ організації

досвіду рівноправного співробітництва хлопців і дівчат у спільній діяльності; в) змістом програм, навчального матеріалу, дидактичних і виховних установок у навчально-виховному процесі, які продовжують відтворювати ідеї гендерної нерівності та традиційного розподілу чоловічих і жіночих ролей; г) проблемою психологічної підготовки керівників без достатнього урахування гендерних особливостей управлінської діяльності; д) проявами гендерної нерівності на всіх щаблях освітнього процесу, коли, наприклад, із зростанням рівня управління збільшується кількість чоловіків і зменшується кількість топ-менеджерів жіночої статі та ін.; 3) *на мікрорівні* – з особистісними особливостями керівника: а) амбівалентним ставленням управлінців до вдосконалення гендерної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу (позитивне по відношенню до інших і невизначене або негативне в контексті самовдосконалення); б) наявністю у керівників освітніх організацій гендерних стереотипів і упереджень; в) недостатнім рівнем розвитку в частини управлінців системи освіти певних професійно-важливих якостей, зокрема, толерантності, рефлексії; г) недостатньо чіткою орієнтацією керівників ЗНЗ на партнерську взаємодію з педагогами, учнями та їхніми батьками й ін.

ВИСНОВКИ

У дослідженні наведено теоретичне узагальнення та нове вирішення проблеми гендерної компетентності керівників ЗНЗ, що виявляється у розкритті змісту, структури, рівнів і чинників гендерної компетентності керівників ЗНЗ, а також в обґрунтуванні психологічних умов, розробці та апробації програми її формування.

Аналіз і узагальнення теоретико-методологічних засад та експериментальних результатів дослідження зазначеної проблеми дають підстави для наступних висновків:

1. Гендерна компетентність керівників ЗНЗ являє собою сукупність знань, умінь і навичок, а також особистісних характеристик керівників, що забезпечують запровадження гендерної рівності в освітню практику. У структурі гендерної компетентності виокремлено такі компоненти: 1) когнітивний (обізнаність управлінців у гендерній політиці в сфері освіти, знання правових нормативів, сутність і умови впровадження гендерного підходу в практику управління ЗНЗ, знання гендерної психології, знання гендерних характеристик особистості тощо); 2) операційний (вміння і навички впровадження гендерного підходу в управлінні ЗНЗ, вміння вирішення непорозумінь у педагогічному колективі, зумовлених гендерною нерівністю та дискримінацією представників різних статей, впровадження гендерної просвіти для всіх суб'єктів навчального процесу й ін.); 3) особистісний (усвідомлення власних гендерних характеристик, прийняття себе і своєї статі; толерантне ставлення до представників іншої статі, відсутність гендерних стереотипів; позитивне ставлення до гендерної просвіти, прагнення до реалізації гендерного підходу в управлінні ЗНЗ).

2. За результатами теоретичного аналізу літератури з'ясовано проблеми формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ, що зумовлені: 1) на макрорівні – гендерними перешкодами на рівні суспільних відносин, зокрема, поширенням гендерних стереотипів і упереджень щодо ролі та місця в суспільстві чоловіків і жінок, гендерною асиметрією та фактичною диспропорцією питомої ваги чоловіків і жінок у сфері праці різного профілю та ін.; 2) на мезорівні – гендерними проявами в освітній галузі, зокрема, поширенням статево-рольового підходу до навчання й виховання, за яким стверджується призначення чоловіка та жінки в суспільстві відповідно до їхньої біологічної статі; проявами гендерної нерівності на всіх щаблях освітнього процесу та ін.; 3) на

мікрорівні – особистісними особливостями керівників, зокрема, амбівалентним ставленням управлінців до вдосконалення гендерної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу; недостатнім рівнем розвитку у частини керівників таких професійно-важливих якостей, як толерантність, рефлексія та ін.

3. За результатами емпіричного дослідження констатовано недостатній рівень сформованості гендерної компетентності керівників ЗНЗ загалом і її окремих компонентів. Встановлено, що приблизно третина досліджуваних керівників має високий рівень сформованості когнітивного компоненту гендерної компетентності, четверта частина – середній і майже половина управлінців – низький рівень. Подібні результати виявлено й щодо рівнів сформованості операційного компоненту гендерної компетентності. Так, високий рівень зафіксовано в третини досліджуваних, середній – у п'ятої частини, але близько половини мають низький рівень сформованості даного компоненту. Більше половини досліджуваних мають середній рівень сформованості особистісного компоненту, третя частина – низький, і лише декілька відсотків мають високий рівень.

Визначено соціально-демографічні (стать, вік, регіон проживання) та професійно-організаційні (стаж управлінської діяльності, тип навчального закладу) чинники гендерної компетентності керівників ЗНЗ. Констатовано, що жінки-управлінці мають вищий рівень сформованості гендерної компетентності, ніж чоловіки-управлінці, особливо за когнітивним компонентом ($p < 0,05$).

Встановлено статистично значущі відмінності щодо сформованості особистісного компоненту гендерної компетентності: з віком рівень його сформованості зменшується ($p < 0,05$). Подібні результати встановлено й щодо рівнів сформованості гендерної компетентності залежно від стажу управлінської діяльності керівників ЗНЗ.

На рівні тенденції виявлено вищий рівень сформованості гендерної компетентності в керівників закладів нового типу порівняно з керівниками ЗНЗ традиційного типу та відмінності у рівнях їхньої гендерної компетентності залежно від регіону проживання. Вищий рівень її сформованості мають ті управлінці, які проживають у центральному регіоні країни, порівняно з керівниками ЗНЗ з інших регіонів.

4. Психологічними умовами формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ є: 1) створення розвивального середовища, яке «запускає» відповідні соціально-психологічні механізми як засоби інтеріоризації

спеціально організованих впливів; 2) усвідомлення управлінцями залежності успішності діяльності навчального закладу від запровадження гендерного підходу в освітню практику; 3) спеціальна психологічна підготовка, спрямована на формування знань, умінь і навичок, що забезпечують готовність керівників ЗНЗ до запровадження гендерної рівності в навчально-виховний процес; 4) забезпечення можливості психологічної діагностики та корекції гендерних характеристик особистості керівників на основі їх рефлексивного самопізнання; 5) використання інтерактивних методів навчання з метою профілактики та подолання негативних проявів гендерних стереотипів керівників ЗНЗ у професійній діяльності, формування толерантного ставлення до суб'єктів навчально-виховного процесу незалежно від їхньої статі.

5. Розроблено психологічну програму формування гендерної компетентності керівників ЗНЗ, яка складається з двох взаємопов'язаних та послідовно здійснюваних навчальних модулів, перший з яких спрямований на висвітлення гендерних проблем управління ЗНЗ, актуалізацію прагнення до запровадження гендерного підходу в практику управління, бажання сформувати гендерну компетентність, а другий – передбачає розширення знань управлінців з гендерної проблематики, попередження та корекцію проявів гендерних стереотипів в навчально-виховному процесі, відпрацювання вмій і навичок запровадження гендерної рівності в управління закладом освіти й ін.

Результати апробації програми в умовах післядипломної педагогічної освіти засвідчили її ефективність. Так, після формувального експерименту в керівників ЗНЗ експериментальної групи виявлено позитивну динаміку рівнів розвитку гендерної компетентності та всіх її компонентів. Зокрема, встановлено статистично значущі відмінності між результатами першого та другого зрізів, які відображають зниження кількості досліджуваних керівників з низьким та підвищення кількості керівників з високим рівнями гендерної компетентності. При цьому виявлено, що управлінці-жінки показали кращі результати, ніж управлінці-чоловіки. У контрольній групі статично значущих відмінностей у рівнях сформованості гендерної компетентності до і після формувального експерименту зафіксовано не було.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми. Перспективним уявляється вивчення особливостей гендерної компетентності керівників закладів вищої освіти та управлінців з інших галузей діяльності. Становить інтерес, на наш погляд, дослідження особливостей та умов формування гендерної компетентності практичних психологів, в тому числі, у сфері освіти.

ДОДАТКИ

МЕТОДИКИ ДЛЯ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ҐЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ

Додаток А.1
Вправа
на виявлення обізнаності керівників ЗНЗ з основних гендерних понять
(О. О. Нежинська)

Призначення: визначення рівню знань керівників ЗНЗ з основних гендерних понять.

Інструкція. Пропонується дати відповідь на наступні запитання.

1. З ким, на Вашу думку, із колег / співпрацівників легше працювати: з чоловіками чи жінками? Чому?

2. Що означає, на Вашу думку, поняття «гендерні стереотипи»?

3. Що означає, на Вашу думку, поняття «гендерна компетентність керівника ЗНЗ»?

4. Що означає, на Вашу думку, поняття «гендерна рівність»?

Опрацювання результатів.

Отримані відповіді оцінювались за 3 бальною шкалою, при цьому градація балів наступна: 1 бал – відсутні або неправильні знання; 2 бали – частково правильні або неповні знання; 3 бали – повні й правильні знання.

Додаток А.2

Опитувальник «Розв'язання проблемних управлінських ситуацій гендерної природи» (О. О. Нежинська)

Призначення: на основі розв'язання опитуваними запропонованих проблемних ситуацій, можна певною мірою судити про їхні вміння і навички щодо впровадження гендерного підходу в управлінні, важливість і значущість гендерної проблематики серед інших управлінських проблем.

Інструкція. Пропонується розв'язати запропоновані нижче ситуації в процесі їхнього програвання.

1. Мати учня робить професійну кар'єру, очолює комерційну організацію, вдома також займає позицію лідера. Батько учня є звичайним службовцем у державній структурі, який вдома не має «права голосу». У контексті реалізації гендерного підходу визначте, як, на Ваш погляд, позначиться на становленні гендерної самосвідомості ситуація, що склалася в сім'ї їхньої дитини.

2. Батьки старшокласників звернулися до керівника ЗНЗ з проханням дозволити на уроках праці дівчатам займатися з хлопцями на верстатах. Яке рішення, на Ваш погляд, має прийняти керівник?

3. 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. Проаналізуйте, будь ласка, відповідь керівника.

4. Звільнилася вакансія заступника директора ЗНЗ. На цю посаду є три реальні претенденти, які виявилися однаково компетентними: чоловік, молода жінка, жінка зі стажем роботи. Кому з них, на Ваш погляд, віддати перевагу? Чому? Обґрунтуйте відповідь.

5. 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». Яка Ваша думка з цього приводу?

Опрацювання результатів.

Вміння і навички керівників оцінювались за 3 бальною шкалою, при цьому градація балів наступна: 1 бал – відсутні або неправильні вміння та навички; 2 бали – частково правильні або неповні вміння та навички; 3 бали – повні й правильні вміння та навички.

Додаток А.3
Вправа
на визначення ставлення керівників ЗНЗ до гендерної проблематики
(О. О. Нежинська)

Призначення: визначення ставлення керівників ЗНЗ до гендерної проблематики.

Інструкція. Допишіть, будь ласка, незавершені речення.

1. Гендерна рівність у наш час ...
2. Гендерна проблематика в наш час ...
3. Гендерна компетентність керівника ЗНЗ сьогодні ...
4. Жінка-керівник у наш час ...
5. Для жінок гендерна проблематика ...
6. Гендерна компетентність керівника-жінки ...
7. Чоловік-керівник у наш час ...
8. Для чоловіків гендерна проблематика ...
9. Гендерна компетентність керівника-чоловіка ...
10. В освітньому закладі гендерна рівність ...
11. В освітньому закладі гендерна проблематика ...
12. Гендерна компетентність для мене ...

Опрацювання результатів.

Ставлення керівників ЗНЗ до основних гендерних питань обробляється за трьома рівнями методом контент-аналізу: 1) ставлення до гендерної рівності (1, 4, 7, 10); 2) ставлення до гендерної проблематики (2, 5, 8, 11); 3) ставлення до гендерної компетентності (3, 6, 9, 12).

Додаток А.4
Опитувальник О. І. Бондарчук
«Методика діагностування гендерної компетентності» [49]

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.

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.
- Андрогінними рисами.
- Недиференційованими рисами.
- Невизначеними рисами.

4. Чи існують, на Вашу думку, типові «жіночі» і «чоловічі» психологічні риси, які мають виявлятися тільки в жінок або чоловіків?

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

5. Висловлювання «стандартизовані уявлення про моделі поведінки і риси характеру, що відповідають поняттям «чоловіче» і «жіноче» складає зміст поняття:

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

6. Чи правильною, на Ваш погляд, є думка про те, що біологічна стать однозначно визначає і психологічну стать?

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

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

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

8. Які думки у Вас з'явилася б найперше, коли б Вам розповіли про сім'ю, в якій жінка заробляє гроші і робить професійну кар'єру, а чоловік сидить вдома і виховує дітей?

- Це обурливо.

- Так не повинно бути.
- Мені байдуже.
- Нехай, як їм так краще.
- І мені б так хотілося.

9. Висловлювання «аспект самосвідомості, що пов'язаний 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 гендерний підхід в управлінні освітою на даному етапі?

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

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

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

19. Мати учня є домогосподаркою, яка займається виключно 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 гендерного підходу в роботі з батьками учнів визначте, як, на Ваш погляд, позначиться на становленні гендерної самосвідомості ситуація, що склалася в сім'ї їхньої дитини:

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

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

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

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

- Так.
- Скоріше так.

- Важко сказати.
- Скоріше ні.
- Ні.

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

- Розділ 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 гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року?

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

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

- Франція.
- 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 гендерної грамотності в загальноосвітніх навчальних закладах»?

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

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

- Так.
- Важко сказати.
- Ні.

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 гендерною 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.

Додаток А.5
Опитувальник Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді
«Поширеність гендерних стереотипів» [52]

Призначення опитувальника: дослідження гендерних стереотипів особистості керівника ЗНЗ.

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

№ з/п	Твердження
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 сферами життя.

Додаток А.6
Опитувальник С. Бем (модифікований варіант)
на визначення маскулінності / фемінінності [194]

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 проводиться за такими етапами:

– 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 заключення про фемінінний тип; якщо взагалі мала кількість балів, то можна говорити про недиференційований тип особистості);

– дати оцінку отриманим результатам, визначивши власний тип особистості.

Додаток А.7

Методика М. Куна – Т. Мак-Партленда «Хто Я?» [194]

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.

Додаток А.8
Методика дослідження самоствавлення
(С. Р. Пантілєєв – В. В. Столін) [186]

Призначення: поглиблене визначення сфери самоствавлення особистості, яке включає різні (когнітивні, динамічні, інтегральні) аспекти.

Інструкція. Уважно прочитайте подані нижче твердження і підкресліть в разі згоди з ним «так», якщо Ви не згодні із даним твердженням – «ні». Будьте відверті у своїх відповідях. Нагадуємо, що вірних або невірних відповідей не існує, є лише правдиві і неправдиві.

1. Мои слова довольно редко расходятся с делом.
2. Случайному человеку я покажусь человеком приятным.
3. К чужим проблемам я всегда отношусь с тем же пониманием, что и к своим.
4. У меня нередко возникает чувство, что мне неприятно то, о чем я мысленно с собой разговариваю.
5. Думаю, что все мои знакомые относятся ко мне с симпатией.
6. Самое разумное, что может сделать человек в своей жизни, это не противиться собственной судьбе.
7. У меня достаточно способностей и энергии воплотить в жизнь задуманное.
8. Если бы я раздвоился, то мне было бы довольно интересно общаться со своим двойником.
9. Я не способен причинить душевную боль самым любимым и родным мне людям.
10. Я считаю, что иногда не грех пожалеть самого себя.
11. Совершив какой-то промах, я не могу понять: как мне пришло в голову, что из задуманного получится что-то хорошее.
12. Чаще всего я одобряю свои планы и поступки.
13. В моей личности, наверное, есть что-то такое, что способно вызвать у других острую неприязнь.
14. Когда я пытаюсь оценить себя, я прежде всего вижу свои недостатки.
15. У меня не получается быть интересным длительное время для любимого человека.
16. Можно сказать, что я ценю себя достаточно высоко.
17. Мой внутренний голос мне редко подсказывает то, с чем бы я в конце концов согласился.
18. Многие мои знакомые не всегда принимают меня всерьез.

19. Бывало, и не раз, что я сам себя остро ненавидел.
20. Мне недостает энергии, воли и целеустремленности.
21. В моей жизни возникли такие обстоятельства, когда я шел на сделку с собственной совестью.
22. Иногда я сам себя плохо понимаю.
23. Порой мне бывает мучительно больно общаться с самим собой.
24. Думаю, что без труда мог бы найти общий язык с любым разумным и знающим человеком.
25. Если я и отношусь к кому-нибудь с укоризной, то прежде всего к самому себе.
26. Иногда я сомневаюсь, можно ли меня любить по-настоящему.
27. Нередко споры с самим собой заканчиваются мыслью, что все равно выйдет не так, как я решил.
28. Мое отношение к самому себе можно назвать дружеским.
29. Вряд ли найдутся люди, которым я по душе.
30. Я часто, не без издевки, подшучиваю над собой.
31. Если бы существовало мое второе Я, то для общения со мной это был бы довольно скучный партнер.
32. Мне представляется, что я достаточно сложился как личность и поэтому не трачу много сил на то, чтобы в чем-то стать другим.
33. В целом меня устраивает то, какой я есть.
34. К сожалению, слишком многие не разделяют моих взглядов на жизнь.
35. Я вполне могу сказать, что уважаю сам себя.
36. Я думаю, что имею умного и надежного советчика в себе самом.
37. Я довольно часто вызываю чувство раздражения сам у себя.
38. Я часто, но безуспешно, пытаюсь в себе что-то изменить.
39. Я думаю, что моя личность гораздо интереснее и богаче, чем это может показаться на первый взгляд.
40. Мои достоинства вполне перевешивают мои недостатки.
41. Я редко остаюсь непонятым в самом важном для меня деле.
42. Думаю, что другие в целом оценивают меня достаточно высоко.
43. То, что со мной случается, – дело моих собственных рук.
44. Если я спорю с собой, то всегда уверен, что найду единственно правильное решение.
45. Когда со мной случаются неприятности, я говорю, как правило, «и поделом тебе».
46. Я не считаю себя достаточно духовно интересным и притягательным для многих людей.
47. У меня нередко возникают сомнения: а такой ли я на самом деле, каким себе представляюсь?
48. Я не способен на измену даже в мыслях.
49. Чаще всего я думаю о себе с дружеской иронией.
50. Мне кажется, что мало кто может подумать обо мне плохо.

51. Уверен, что на меня можно положиться в самых ответственных делах.
52. Я могу сказать, что в целом я контролирую свою судьбу.
53. Я никогда не выдаю понравившиеся мне чужие мысли за свои.
54. Каким бы я ни казался окружающим, я-то знаю, что в глубине души я лучше, чем большинство других.
55. Я хотел бы оставаться таким, какой я есть.
56. Я всегда рад критике в свой адрес, если она обоснованна и справедлива.
57. Мне кажется, если бы таких людей, как я, было больше, то жизнь изменилась бы в лучшую сторону.
58. Мое мнение имеет достаточный вес у окружающих.
59. Что-то мешает мне понять себя по-настоящему.
60. Во мне есть немало такого, что вряд ли вызывает симпатию.
61. В сложных обстоятельствах я обычно не жду, пока проблемы разрешатся сами собой.
62. Иногда я пытаюсь выдать себя за того, кто я есть.
63. Быть снисходительным к собственным слабостям вполне естественно.
64. Я убедился, что глубокое проникновение в себя – малоприятное и довольно рискованное занятие.
65. Я никогда не раздражаюсь и не злюсь без особых на то причин.
66. У меня бывали такие моменты, когда я понимал – меня есть за что презирать.
67. Я часто чувствую, что мало влияю на то, что со мной происходит.
68. Именно богатство и глубина моего внутреннего мира определяют мою ценность как личности.
69. Долгие споры с собой чаще всего оставляют горький осадок в моей душе, чем приносят облегчение.
70. Думаю, что общение со мной доставляет людям искреннее удовольствие.
71. Если говорить откровенно, иногда я бываю очень неприятен.
72. Можно сказать, что я себе нравлюсь.
73. Я – человек надежный.
74. Осуществление моих желаний мало зависит от везения.
75. Мое внутреннее Я всегда мне интересно.
76. Мне очень просто убедить себя не расстраиваться по пустякам.
77. Близким людям свойственно недооценивать меня.
78. У меня в жизни нередко бывают минуты, когда я сам себе противен.
79. Мне кажется, что я все-таки не умею злиться на себя по-настоящему.
80. Я убедился, что в серьезных делах на меня лучше не рассчитывать.
81. Порой мне кажется, что я какой-то странный.
82. Я не склонен пасовать перед трудностями.

83. Мое собственное *Я* не представляется мне чем-то достойным глубокого понимания.
84. Мне кажется, что, глубоко обдумывая свои внутренние проблемы, я научился гораздо лучше себя понимать.
85. Сомневаюсь, что вызываю симпатию у большинства окружающих.
86. Мне случалось совершать такие поступки, которым вряд ли можно найти оправдание.
87. Где-то в глубине души я считаю себя слабаком.
88. Если я искренне и обвиняю себя в чем-то, то, как правило, обличительного запала хватает ненадолго.
89. Мой характер, каким бы он ни был, вполне меня устраивает.
90. Я вполне ясно представляю себе, что ждет меня впереди.
91. Иногда мне бывает довольно трудно найти общий язык со своим внутренним *Я*.
92. Мои мысли о себе по большей части сводятся к обвинениям в собственный адрес.
93. Я не хотел бы сильно меняться даже в лучшую сторону, потому что каждое изменение – это потеря какой-то дорогой частицы самого себя.
94. В результате моих действий слишком часто получается совсем не то, на что я рассчитывал.
95. Вряд ли во мне есть что-то, чего бы я не знал.
96. Мне еще многого не хватает, чтобы с уверенностью сказать себе: «Да, я вполне созрел как личность».
97. Во мне вполне мирно уживаются и мои достоинства, и мои недостатки.
98. Иногда я оказываю «бескорыстную» помощь людям только для того, чтобы лучше выглядеть в собственных глазах.
99. Мне слишком часто и безуспешно приходится оправдываться перед самим собой.
100. Те, кто меня любит, просто не знают, какой я человек.
101. Убедить себя в чем-то для меня не составляет большого труда.
102. Я не испытываю недостатка в близких и понимающих меня людях.
103. Мне кажется, что мало кто уважает меня по-настоящему.
104. Если не мелочиться, то в целом мне себя не в чем упрекнуть.
105. Я сам создал себя таким, каков я есть.
106. Мнение других обо мне вполне совпадает с моим собственным.
107. Мне бы очень хотелось во многом себя переделать.
108. Ко мне относятся так, как я того заслуживаю.
109. Думаю, что моя судьба все равно сложится не так, как бы мне хотелось теперь.
110. Уверен, что в жизни я на своем месте.

Таблиця 1

Ключ відповідей

<i>Шкала</i>	<i>Так</i>	<i>Ні</i>
1. Відвертість	1, 3, 9, 48, 53, 56, 65	21, 62, 86, 98
2. Самовпевненість	7, 24, 30, 35, 36, 51, 52, 58, 61, 73, 82	20, 80, 103
3. Самокерування	43, 44, 45, 74, 76, 84, 90, 105, 106, 108, 110	109
4. Віддзеркалене самоствавлення	2, 5, 29, 41, 42, 50, 102	13, 18, 34, 85
5. Самоцінність	8, 16, 39, 54, 57, 68, 70, 75, 100	15, 26, 31, 46, 83
6. Самоприйняття	10, 12, 17, 28, 40, 49, 63, 72, 77, 79, 88, 97	
7. Самоприхильність	6, 32, 33, 55, 89, 93, 95, 101, 104	96, 107
8. Внутрішня конфліктність	4, 11, 22, 23, 27, 38, 47, 59, 64, 67, 69, 81, 91, 94, 99	
9. Самозвинувачення	14, 19, 25, 37, 60, 66, 71, 78, 87, 92	

Обробка результатів:

Підрахування балів ведеться відповідно до ключа відповідей (табл. 1) наступним чином. Якщо відповіді на питання за кожною шкалою співпадають з ключем відповідей, то вони помічаються та кожному з них приписується 1 бал. Наприклад, якщо опитаний за шкалою «Відвертість» згодний з твердженнями 9, 48, 56, то вони помічаються, якщо він не згоден з твердженнями 21, 86, 98, вони також помічаються. Потім підраховується

сума балів за шкалою «Відвертість», в нашому випадку $3+3=6$. Це сирий бал. Аналогічно знаходимо «сирі» бали за всіма шкалами.

Далі сирі бали переводяться в стени за таблицею 2.

Таблиця 2

Перевод «сирих» значень у стени

Шкала	Стени									
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1	0	0	1	2–3	4–5	6–7	8	9	10	11
2	0–1	2	3–4	5–6	7–9	10	11–12	13	13	14
3	0–1	2	3	4–5	6	7	8	9–10	11	12
4	0	1	2	3–4	5	6–7	8	9	10	11
5	0–1	2	3	4–5	6–7	8	9–10	11	12	13–14
6	0–1	2	3–4	5	6–7	8	9	10	11	12
7	0	1	2	3	4–5	6	7–8	9	10	11
8	0	0	1–2	3–4	5–7	8–10	11–12	13	14	15
9	0	1	2	3–4	5	6–7	8	9	10	10

В лівому вертикальному стовпчику цифрами позначені номери шкал: 1 – відвертість, 2 – самовпевненість, 3 – самокерування та ін.

Для переводу «сирого» бала в стандартне значення необхідно в першому стовпчику знайти потрібну шкалу, потім, рухаючись горизонтально за строчкою, знайти значення «сирого» бала, зверху у відповідній клітинці знайти значення стени. В нашому прикладі «сирі» бали за шкалою «відкритість» знаходяться у першій строчці. Рухаємося до значення 6 та наверх, йому відповідає стени 5. Це і є кінцевий результат.

Чим вищий бал (стени), тим більше виражений досліджуваний параметр. Значення, які дорівнюють 8–10 стеним, можна прийняти за високі, 5–7 – за середні, 1–4 – за низьку. В нашому прикладі по шкалі «відкритість» отримане середнє значення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдулова Т. П. Психология менеджмента / Т. П. Авдулова. – М. : Академия, 2003. – 256 с.
2. Агеев В. С. Межгрупповое взаимодействие: социально-психологические проблемы / В. С. Агеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 240 с.
3. Альбуханова-Славская К. А. Стратегия жизни / К. А. Альбуханова-Славская. – М. : Мысль, 1991. – 301 с.
4. Андреева Г. М. Социальная психология : учеб. для студ. вузов, обуч. по направлению и спец. «Психология» / Г. М. Андреева. – [5-е изд., испр. и доп.]. – М. : Аспект-Пресс, 2003. – 363 с.
5. Анцыферова Л. И. Психология повседневности: жизненный мир личности и техники ее бытия / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 1993. – № 2. – С. 3–16.
6. Архипова С. П. Професійна компетентність і професіоналізм соціального працівника : сутність і шляхи розвитку / С. П. Архипова // Соціальна робота в Україні : теорія та практика. – К. : Аспект-Поліграф, 2004. – Вип. 2 (7). – С. 15–24.
7. Асмолов А. Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа : учеб. для студ. вузов, обуч. по спец. «Психология» / А. Г. Асмолов. – М. : Смысл: ИЦ «Академия», 2002. – 414 с.
8. Бабаєв В. М. Організаційна культура керівника : навч. посіб. для спец. «Адміністративний менеджмент» / В. М. Бабаєв, Н. В. Шафронова. – Харків : НТУ «ХПИ», 2005. – 260 с.
9. Балл Г. О. Орієнтири сучасного гуманізму (в суспільній, освітній, психологічній сферах) / Г. О. Балл. – К.–Рівне : Видавець Олег Зень, 2007. – 172 с.
10. 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.
11. Батлер Д. Невербальные аффективные реакции в отношении лидеров-мужчин и женщин: последствия с точки зрения оценки лидерства / Д. Батлер, Ф. Л. Гэйс ; пер. с англ. // Общественное животное.

Исследования ; под ред. Э. Аронсона.. – СПб. : прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – Т. 2. – С. 143–186.

12.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.

13.Бем С. Линзы гендера: Трансформация взглядов на проблему равенства полов / С. Бем. – М. : РОССПЭН, 2004. – 336 с.

14.Бендас Т. В. Гендерная психология : учеб. пособ. / Т. В. Бендас. – СПб. : Питер, 2005. – 431 с. – (Серия «Учебное пособие»).

15.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.

16.Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «К.І.С.», 2004. – С. 45–50.

17.Блок Дж. Х. Влияние дифференцированной социализации на развитие личности мужчин и женщин // Практикум по социальной психологии / Дж. Х. Блок ; под ред. Э. Пайнс, К. Маслач; пер. с англ. – СПб. : Питер, 2000. – С. 167–182.

18.Болтівець С. І. Андрагогіка як вивчення про удосконалення дорослої людини / С. І. Болтівець // Післядипломна освіта в Україні. – № 1. – 2001. – С. 47–49.

19.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.

20.Бондаревська І. О. Модель гендерної ідентичності щодо соціальних репрезентацій гендерних стосунків (на прикладі студенток-менеджерів) / І. О. Бондаревська // Психологічні основи ефективної діяльності організацій в умовах соціально-економічних змін : V науково-практична конференція з організаційної та економічної психології, 9–10 жовтня 2008 р. : тези доповідей / за наук. ред. Л. М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008. – С. 50-52.

21.Бондаренко О. Ф. Психологічна допомога особистості : учб. посіб. для студ. ст. курсів психол. фак. та від-нь ун-тів / худож. оформ. В. Б. Лопарева. – Харків : Фоліо, 1996. – 237 с.

22.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.

23.Бондарчук О. І. Проблеми вдосконалення психологічної компетентності керівників освітніх організацій у процесі підвищення кваліфікації / О. І. Бондарчук // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. Ун-ту менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.] ; голов. ред. В. В. Олійник. – К., 2010. – Вип. 1 (14). – Ч. 2 : Психологія. – С. 47–52.

24.Бондарчук О. І. Психологічні аспекти гендерної просвіти керівників освітніх організацій / О. І. Бондарчук // Актуальні проблеми : зб. наукових пр. Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – Ч. 11. – С. 33–37.

25.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.

26.Бреслав Г. М. Пол и образование / Г. М. Бреслав, Б. И. Хасан. – Красноярск, 1995. – 207 с.

27.Брюховецька О. В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до управлінського спілкування / О. В. Брюховецька : автореф. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07. – педагогічна та вікова психологія. – К., 2007. – 21 с.

28.Вакуліч Т. М. Психологічні проблеми професійної самореалізації жінки / Т. М. Вакуліч // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / ред. кол. : О. Л. Ануфрієва та ін. ; голов. ред. В. В. Олійник [та ін.]. – К. : Геопринт, 2009. – Вип. 13. – Ч. 2. – С. 53–61.

29.Василевська Т. Е. Гендерний аналіз як інструмент впровадження гендерних підходів у державну політику // Інтегрування гендерного підходу в державну політику України / Т. Е. Василевська, Ю. М. Галустян, Л. С. Кобелянська. – К., 2003. – С. 71–89.

30.Ващенко Л. М. Управління інноваційними процесами в загальній середній освіті регіону : монографія / Л. М. Ващенко.– К. : Видавниче об'єднання «Тираж», 2005. – 380 с.

31. Введение в гендерные исследования. Ч. 1 : учеб. пособ. / [под ред. И. А. Жеребкиной]. – Х. : ХЦГИ, 2001; СПб. : Алетейя, 2001. – 708 с.
32. Великий тлумачний словник сучасної української мови / гол. ред. В. Т. Бусел. – К. – Ірпінь: ВТФ «Перун», 2001. – 1440 с.
33. Вержибок Г. В. Гендерная компетентность в профессиональной сфере / Г. В. Вержибок // Проблемы управления. – 2010. – № 3 (36). – Режим доступа до журн. : <http://pu.by/iss/n36/Verzhibok36.pdf>.
34. Власова О. Провідні чинники розвитку соціального потенціалу особистості / О. Власова // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С. 55–63.
35. Волянюк Н. Ю. Психологія професійного становлення тренера : монографія / Н. Ю. Волянюк. – Луцьк : Волинська обласна друкарня, 2006. – 444 с.
36. Волянюк Н. Ю. Стать як детермінанта типового стилю керівництва / Н. Ю. Волянюк, Г. В. Ложкін, Н. М. Дорошенко // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Ч. 1 : Соціально-психологічні детермінанти формування гендерних стереотипів в умовах сучасного суспільства : зб. наук. пр. Рівненського держ. гуманітарного університету. – Рівне, 2003. – Вип. 27. – С. 62–64.
37. Ворожбитова А. Л. Гендерные компоненты теории физической культуры / А. Л. Ворожбитова // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия «Педагогика и психология». – Майкоп : АГУ. – 2009. – Вып. 1. – С. 242–244.
38. Ворожбитова А. Л. Формирование гендерного сознания у будущих специалистов по физической культуре / А. Л. Ворожбитова // Теория и практика физической культуры. – 2007. – № 6. – С. 19–22.
39. Воронцова М. Э. Рефлексия как средство формирования профессиональной компетентности будущих тренеров / М. Э. Воронцова // Теория и практика физической культуры, 2008. – № 5. – С. 51–52.
40. Гасюк М. Б. Психологічні особливості самоактуалізації сучасної жінки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / М. Б. Гасюк. – Івано-Франківськ, 2003. – 20 с.
41. Гендер і культура : зб. статей / упоряд. В. Агеєва, С. Оксамитна. – К. : Факт, 2001. – 224 с.
42. Гендер как инструмент познания и преобразования общества / Ред.-сост. Е. А. Баллаева, О. А. Воронина, Л. Г. Луныкова. – М. : МЦГИ-Солтэкс, 2006. – 304 с.

43. Гендерна інтеграція в гуманітарному знанні : зб. мат-лів Всеукр. студент. наук.-практ. конф. 23 трав. 2007 р. / [ред. кол. В. П. Кравець та ін.]. – Т. : ТНПУ, 2007. – 104 с.

44. Гендерна освіта у процесі 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.

45. Гендерная психология. Практикум / под. ред. И. С. Клециной. – [2-е изд.]. – СПб. : Питер, 2009. – 496 с.: ил. – (Серия «Практикум»).

46. Гендерний аналіз соціополітичних процесів : метод. розроб. / М. М. Скорик. – К. : Златограф. – 2004. – 32 с.

47. Гендерний аналіз українського суспільства / Т. Мельник, Л. Кобелянська, Л. Смоляр та ін. ; ред. О. Кузьміна та ін. – К. : ПРООН, 1999. – 294 с.

48. Гендерні дослідження : прикладні аспекти : монографія / [В. П. Кравець, Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді та ін.] ; за наук. ред. В. П. Кравця. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2013. – 448 с.

49. Гендерний підхід в управлінні ЗНЗ : навч. посіб. / за заг. ред. В. В. Олійника, Л. І. Даниленко. – К. : Логос, 2004. – 212 с.

50. Гендерні аспекти державної служби : монографія / кол. авт. : М. І. Пірен, Н. В. Грицяк, Т. Е. Василевська, О. М. Іваницька / за заг. ред. Б. Кравченка ; Укр. Акад. держ. упр. при Президентові України, Центр дослідж. адм. реформи. – К. : Вид-во Соломії Павличко «Основи», 2002. – 335 с.

51. Глозман Ж. М. Общение и здоровье личности : учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед. / Ж. М. Глозман. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.

52. Говорун Т. В. Гендерна психологія : навч. посіб. / Т. В. Говорун, О. М. Кікінежді. – К. : Видавничий центр «Академія», 2004. – 308 с.

53. Говорун Т. В. Гендерний ракурс проблеми суб'єктності в економічній соціалізації статей / Т. В. Говорун // Актуальні проблеми психології у 12 томах : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. Проблеми психології творчості. – Т. 12. – Вип. 10. – Ч. II ; заг. ред. В. О. Моляко. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка. – 2010. – С. 74–81.

- 54.Говорун Т. В. Гендерні аспекти освіти дорослих / Т. В. Говорун // Педагогічний процес : теорія і практика : зб. наук. пр. – Вип. 4. – К. : ЕКМО, 2007. – С. 158–168.
- 55.Говорун Т. В. Соціалізація статі та сексуальності : монографія / Т. В. Говорун. – Тернопіль : Навч. книга–Богдан, 2001. – 240 с.
- 56.Говорун Т. В. Соціалізація статі як фактор розвитку Я-концепції : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра психол. наук : спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Т. В. Говорун. – К., 2002. – 35 с.
- 57.Гозман Л. Я. Психология эмоциональных отношений / Л. Я. Гозман. – М. : МГУ, 1987. – 174 с.
- 58.Головаха Е. И. Психология человеческого взаимопонимания / Е. И. Головаха, Н. В. Панина. – К. : Изд-во полит. лит-ры Украины, 1989. – 192 с.
- 59.Горностай П. П. Гендерна соціалізація та становлення гендерної ідентичності / Основи теорії гендеру : навч. посіб. – К. : К.І.С., 2004. – С. 132–156.
- 60.Гребенников И. В. Основы семейной жизни : учеб. пособ. для пед. ин-тов / И. В. Гребенников. – М. : Просвещение, 1991. – 157 с.
- 61.Гриньова М. В. Саморегуляція : навч.-метод. посіб. / М. В. Гриньова. – Полтава : АСМІ, 2008. – 268 с.
- 62.Гритчук Г. В. Гендерні уявлення як чинник формування індивідуального життєвого стилю в юності : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пс. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / Г. В. Гритчук. – Хмельницький, 2008. – 20 с.
- 63.Грицяк Н. В. Гендерна система управління – проект нової моделі реалізації гендерної політики / Н. В. Грицяк // Управління сучасним містом. – 2004. – № 1–3. – С. 84–91.
- 64.Грицяк Н. В. Методика гендерного аналізу державної політики. Суспільні реформи та становлення громадянського суспільства в Україні : мат-ли наук.-практ. конф. / Н. В. Грицяк ; за ред. В. І. Лугового, В. М. Князева. – К., 2001. – С. 244–248.
- 65.Гришина И. В. Профессиональная компетентность руководителя школы как объект исследования / И. В. Гришина. – СПб., 2002. – 231 с.
- 66.Гуманістичні універсалії освітнього простору : можливості для самореалізації особистості : матеріали Всеукр. конф., 28–29 верес. 2007 р. / за ред. Г. О. Балла і Н. А. Бастун. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франко, 2007. – 246 с.

67. Даниленко Л. І. Модернізація системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників в умовах її інноваційного розвитку / Л. І. Даниленко // Післядипломна освіти в Україні. – К. : УМО АПН України, 2008. – № 2. – С. 8–10.

68. Державна програма з утвердження гендерної рівності в Україні на період до 2010 року: станом на 19 січня 2007 р. / Офіційний вісник України. – 2007. – № 1. – С. 91.

69. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І. М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

70. Долгих Л. Кар'єрні домагання як суб'єктивний механізм професійної самореалізації / Л. Долгих // Соціальна психологія. – 2005. – № 2 (10). – С. 64–71.

71. Дороніна Т. О. Гендерна складова системи післядипломної педагогічної освіти / Т. О. Дороніна // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / ред. кол. : О. Л. Ануфрієва та ін. ; голов. ред. В. В. Олійник [та ін.]. – К. : Геопринт, 2009. – Вип. 12. – С. 32–39.

72. Драч І. Друга вища освіта як чинник підвищення професійної компетентності педагога / І. Драч // Післядипломна освіти в Україні. – К. : УМО АПН України, 2008. – № 2. – С. 83–84.

73. Єльнікова Г. В. З досвіду організації підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Г. В. Єльнікова // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 66–69.

74. Життєва компетентність особистості : наук.-метод. посіб. / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

75. Заброцький М. М. Вікова психологія : навч. посіб. / М. М. Заброцький. – [2-ге вид., випр. і доп.]. – К. : МАУП, 2002. – 104 с. – Бібліогр. у кінці розд.

76. Загайнов И. А. Гендерная компетентность современного педагога: проблемы и реалии формирования / И. А. Загайнов // Гендерные исследования в гуманитарных науках : материалы VI межвузовской (с международным участием) науч.-практ. Интернет-конф., май-июнь 2009 г. / под ред. проф. Г. В. Рокиной. – Йошкар-Ола : МарГУ. – 2009. – С. 137–143.

77. Загайнов И. А. Формирование гендерной компетентности педагога в процессе профессиональной подготовки : монография / Е. В. Кондратенко, И. А. Загайнов. – Йошкар-Ола : МОСИ, 2007. – 350 с.

78.Зайцева Т. В. Теория психологического тренинга. Психологический тренинг как инструментальное действие / Т. В. Зайцева. – СПб. : Изд-во «Речь»; М. : Смысл, 2002. – 80 с.

79.Здоров'я та поведінкові орієнтації учнівської молоді України : монографія / О. М. Балакірєва, Н. О. Рингач, Р. Я. Левін та ін. / наук. ред. О. М. Балакірєва. – К. : Укр. ін-т соц. досліджень ім. О. Яременка, 2007. – 128 с.

80.Зимняя И. А. Ключевые компетентности – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Дайджест педагогічних ідей та технологій. – К. : Школа-парк, 2003. – Вип. 4. – С.107–112.

81.Зуйкова Е. М. Феминология : учеб. пособ. / Е. М. Зуйкова, Р. И. Ерусланова. – М. : Издательско-книготорговый центр «Маркетинг», 2001. – 248 с.

82.Ильин Е. П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е. П. Ильин. – СПб. : Питер, 2002. – 544 с. : ил. – (Серия «Мастера психологии»).

83.Ильин Е. П. Мотивация и мотивы / Е. П. Ильин. – СПб. и др. : Питер, 2003. – 508 с. : ил., табл. – (Серия «Мастера психологии»).

84.Каменская Е. Н. Гендерная компетентность педагога: понятие, структура и уровни / Е. Н. Каменская // Гендерные исследования в образовании: проблемы и перспективы : сб. науч. ст. по итогам междунар. науч.-практ. конф. 15–18 апр. 2009 г., Волгоград ; Федер. агентство по образованию, ГОУ ВПО «Волгогр. гос. пед. ун-т». – Волгоград : Перемена, 2009.– С. 44–49.

85.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.

86.Карамушка Л. М. Психологічні особливості формування команди в освітній організації : спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі післядиплом. пед. освіти / Л. М. Карамушка, О. А. Філь. – К. : ЦППО, 2007. – 28 с.

87.Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка. – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.

88.Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : монографія / Л. М. Карамушка. – К. : Ніка-центр, 2000. – 332 с. – (Серія «Новітня психологія». Вип. 6).

89.Карамушка Л. М. Самоактуалізація менеджерів у професійно-управлінській діяльності (на матеріалі діяльності комерційних організацій) : монографія / Л. М. Карамушка, М. Г. Ткалич. – К.–Запоріжжя : Просвіта, 2009. – 260 с.

90.Киричук О. В. Особистість як фундаментальне поняття для побудови теорії її саморозвитку / О. В. Киричук, Л. І. Подшивайлова // Ментальність, духовність, саморозвиток особистості : тези доповідей та матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 18–23 черв. 1994 р., Луцьк / ред. О. В. Киричука та ін. – К. ; Луцьк, 1994. – Ч. 1. – Розд. 3. – С. 459–461.

91.Кікінежді О. М. Шляхи розвитку гендерної культури сучасного вчителя / О. М. Кікінежді // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. ; ред. кол. : О. Л. Ануфрієва та ін. ; голов. ред. В. В. Олійник [та ін.]. – К. : Геопринт, 2009. – Вип. 11. – Ч. 2. – С. 137–145.

92.Клецина И. С. «Компетентностный подход» и гендерное образование в высшей школе / И. С. Клецина // Актуальные вопросы современного университетского образования. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2007. – С. 105–109.

93.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.

94.Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / [О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук та ін.]. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.

95.Кон И. С. В поисках себя: Личность и ее самосознание / И. С. Кон. – М. : Политиздат, 1984. – 335 с.

96.Кон И. С. Психология половых различий / И. С. Кон // Вопросы психологии. – 1981. – № 2. – С. 47–57.

97.Корнєв М. Н. Соціальна психологія : підруч. / М. Н. Корнєв, А. Б. Коваленко. – К., 1995. – 304 с.

98.Костикова И. В. Основы гендерной педагогики (Программа спецкурса) / И. В. Костикова, Ю. В. Градскова, М. Г. Котовская и др. // Женщина в российском обществе. – 2000. – № 3. – С.67–74.

99.Костюк Г. С. Навчально-виховний процес і психічний розвиток особистості / Г. С. Костюк ; за ред. Л. М. Проколієнко ; упоряд. В. В. Андрієвська, Г. О. Балл, О. Т. Губко [та ін.]. – К. : Рад. школа, 1989. – 608 с.

100. Кот Г. М. Професійне навчання керівників як основа оптимізації процесу управління / Г. М. Кот // Наук. записки. Серія «Психологія і педагогіка». – Острог, 2002. – Вип. 3. – С. 430 – 439.

101. Котова-Олійник С. В. Значення гендерної компетентності в педагогічному процесі для виховання гендерної культури молоді : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. для студентів та аспірантів [«Сучасна молодь: крок у майбутнє»] (Суми, 14–15 травня 2008 р.) / С. В. Котова-Олійник ; Сумський державний педагогічний університет ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2008. – 520 с.

102. Кравець В. П. Педагогіка і психологія: гендерний аспект : навч. посіб. / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навчальна книга–Богдан, 2004. – 124 с.

103. Кричевский В. Ю. Совершенствование знаний директора школы об управлении / В. Ю. Кричевский // Директор школы в системе повышения квалификации : сб. науч. трудов / ред. кол. Е. Н. Тонконогая (отв. ред.) и др. – М. : Изд-во АПН СССР, 1983. – С. 31–39.

104. Кричевский Р. Л. Психология малой группы: теоретический и прикладной аспекты / Р. Л. Кричевский, Е. М. Дубовская. – М. : Изд-во МГУ, 1991. – 207 с.

105. Кроник А. А. Каузометрия: Методы самопознания, психодиагностики и психотерапии в психологии жизненного пути / А. А. Кроник, Р. А. Ахмеров. – М. : Смысл, 2003. – 284 с.

106. Кудипов С. И. Полоролевые аспекты любознательности подростков / С. И. Кудипов // Психологический журнал. – 1998. – № 1. – С. 7.

107. Культурологія: українська та зарубіжна культура : навч. посіб. / [М. М. Закович, І. А. Зязюн, О. М. Семашко та ін.] ; за ред. М. М. Заковича. – [3-тє вид., стер.]. – К. : Знання, 2007. – 567 с. – (Вища освіта ХХІ століття).

108. Кутова-Ері Н. Вища освіта жінок у США: гендерний підхід / Н. Кутова-Ері. – [2-е вид.]. – К. : ІПК ДСЗУ, 2008. – 311 с.

109. Лавриненко Н. Гендерні стереотипи як механізм припису гендерної ідентичності / Н. Лавриненко // Рівність жінок і чоловіків : «Світові тенденції та українські реалії». – К. : Просвіта, 2001. – С. 2–15.

110. Лавриненко Н. В. Женщина: самореализация в семье и обществе: (Гендерный аспект) / Н. В. Лавриненко. – К. : ВИПОЛ, 1999. – 172 с.

111. Лаврук В. Діагностика управлінської компетентності директора школи / В. Лаврук. – К. : Шк. світ, 2008. – 128 с. – (Бібліотека «Шкільного світу»).
112. Леонтьев А. А. Психология общения / А. А. Леонтьев. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Смысл, 1997. – 365 с. – (Сер. «Психология для студента», вып. 4).
113. Литовченко Н. Ф. Професійно орієнтований тренінг самопізнання та саморегуляції : навч.-метод. матеріали для тренінгових занять студ. пед. вузів (спец. «Практична психологія») / Н. Ф. Литовченко. – Ніжин: НДПУ, 2002. – 72 с.
114. Ліпшиц-Бем С. Маскулінність – фемінність: про статеву диференціацію / С. Ліпшиц-Бем // Маскулінність/Фемінність та маскулінність. Незалежний культурологічний часопис «Ї» ; перекл. Г. Чопик. – 2003. – № 27. – С. 6–22.
115. Літвінова О. В. Вплив гендерних стереотипів на професійне самовизначення: теоретичний аспект / О. В. Літвінова // Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка. – К. : Главник, 2005. – Вип. 26. – Т. 3. – С. 3–7.
116. Ліщинська О. Чинники тотальної психологічної залежності / О. Ліщинська // Соціальна психологія. – 2004. – № 3 (5). – С. 145–149.
117. Ложкін Г. В. Структурні-змістовні характеристики професійної самосвідомості тренера-викладача / Г. В. Ложкін // Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти. Формування парадигми самосвідомості у психологічній науці : зб. наук. пр. Наукові записки Рівненського держ. гуманітарного університету. – Вип. 30. – Рівне : РДГУ, 2004. – С. 14–19.
118. Лушин П. В. Личностные изменения как процесс: теория и практика / П. В. Лушин. – Одесса : Аспект, 2005. – 334 с.
119. Лушин П. В. О психологии человека в переходной период: Как выживать, когда все рушится? / П. В. Лушин. – [2-е изд.]. – К. : Наук. світ, 2007. – 207 с.
120. Лушин П. В. Психология личностного изменения : монографія / П. В. Лушин. – Кировоград : Имекс ЛТД, 2002. – 360 с.
121. 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.

122. Магдюк Л. Б. Гендерні аспекти управління – стильова диференціація / Л. Б. Магдюк // Післядипломна освіта в Україні. – К., спецвипуск, 2008. – С. 50–52.
123. Майерс Д. Соціальна психологія / Д. Майерс ; пер. с англ. З. Замчук. – [7-е изд.]. – СПб. : Питер, 2007. – С. 200–241. – (Серія «Мастера психологии»).
124. Маковецький А. М. Наука і наукова діяльність як цінність : монографія / А. М. Маковецький, В. А. Маковецький. – Чернівці : Рута, 2002. – 158 с.
125. Максименко С. Д. Психологія в соціальній та педагогічній практиці / С. Д. Максименко. – К. : Наук. думка, 1999. – 216 с.
126. Максименко С. Д. Технологія спілкування (комунікативна компетентність учителя: сутність і шляхи формування) / С. Д. Максименко, М. М. Заброцький. – К. : Главник, 2005. – 112 с.
127. Малкина-Пых И. Г. Гендерная терапия (справочник практического психолога) / И. Г. Малкина-Пых. – М. : Изд-во «Эксмо», 2006. – 928 с.
128. Малышева М. М. Современный патриархат : Социально-экономическое эссе / М. М. Малышева ; РАН Институт социально-экономических проблем народонаселения, Моск. центр гендерных исследований. – М. : Academia, 2001. – 352 с.
129. Маралов В. Г. Основы самопознания и саморазвития : учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. завед. / В. Г. Маралов. – М. : Издательский центр «Академия», 2002. – 256 с.
130. Мармаза О. І. Менеджмент в освіті: дорожня карта керівника / О. І. Мармаза. – Х. : Видав. група «Основа», 2007. – 448 с. (Серія «Адміністратору школи»).
131. Маслоу А. Мотивация и личность / А. Маслоу. – [3-е изд.]. – СПб. и др. : Питер, 2003. – 352 с. – (Серія «Мастера психологии»).
132. Маслоу А. Новые рубежи человеческой природы / А. Маслоу ; пер. с англ. и общ. ред. Г. А. Балла и др. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.
133. Матеріали до ювілейної 60-ї сесії Генеральної Асамблеї ООН : Україна – Цілі розвитку тисячоліття 2000+5. – К. : Програма Розвитку Організації Об'єднаних Націй в Україні, 2005. – 44 с.
134. Мельник В. Стандарти управлінської кваліфікації керівника навчального закладу / В. Мельник // Директор школи, ліцею, гімназії. – 2002. – № 4. – С. 77–82.

135. Мельник В. К. Підвищення кваліфікації керівника ЗНЗ як інноватора освітнього процесу / В. К. Мельник // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи : зб. наук. пр. ; ред. кол. : Л. І. Даниленко (гол. ред.) та ін. – К. : Логос, 2001. – Вип. 5. – С. 98–105.
136. Мельник Т. М. 50/50: Сучасне гендерне мислення : словник / Т. М. Мельник, Л. С. Кобелянська. – К. : К.І.С., 2005. – 280 с.
137. Митина Л. М. Профессиональная деятельность и здоровье педагога : учеб. пособ. / Л. М. Митина, Г. В. Митин, О. А. Анисимова ; под общ. ред. Л. М. Митиной. – М. : Академія, 2005. – 368 с.
138. «Ми різні – ми рівні». Основи культури гендерної рівності : навч. посіб. для учнів 9–12 класів загальноосвітніх навчальних закладів / за ред. О. Семиколєнкової. – К. : «К.І.С.», 2007. – 176 с.
139. Моделі розвитку сучасної української школи : мат-ли Всеукр. наук.-практ. конф. 11–13 жовт. 2006 р., Черкаси–Сахнівка / редкол. : Н. М. Бібик та ін. – К. : СПД Богданова А. М., 2007. – 240 с.
140. Модернізація освіти України у контексті євроінтеграційних процесів: історико-педагогічний аспект : монографія / [авт. кол. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук, Н. В. Якса та ін.] ; за заг. ред. Н. Г. Сидорчук. – Житомир : ЖДУ ім. І. Франка, 2008. – 300 с.
141. Молодь і гендер: реалії та перспективи демократичного суспільства : [зб. мат-лів Всеукр. студент. наук.-практ. конф. 25–26 трав. 2006 р. / редкол. В. П. Кравець та ін.]. – Т. : ТНПУ, 2006. – 116 с.
142. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці / В. О. Моляко. – К. : Знання, 1989. – 48 с.
143. Москаленко В. В. Соціальна психологія : підруч. / В. В. Москаленко. – К. : Центр навчальної літератури, 2005. – 624 с.
144. Москальова А. С. Гендерна ідентичність та проблеми особистісного розвитку і соціалізації підлітків / А. С. Москальова // Післядипломна освіта в Україні. – К., спецвипуск, 2008. – С. 55–58.
145. 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.
146. Москальова А. С. Психологічна культура як чинник оптимізації особистісного зростання керівників закладів освіти / А. С. Москальова // Коломінські читання : матеріали Другого Міжнар. наук. форуму, присвяч. пам'яті д-ра психол. наук, проф. Н. Л. Коломінського, МАУП, 19 лют. 2008 р., Київ ; редкол. : М. Ф.

Головатий (голов. ред.), О. Л. Туриніна (відп. ред.). – К. : ДП «Вид. дім «Персонал», 2009. – С. 371–377.

147. Муляр В. І. Самореалізація особистості як соціальна проблема (філософсько-культурологічний аналіз) / В. І. Муляр. – Житомир : ЖІТІ, 1997. – 214 с.

148. 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»).

149. Мунтян І. С. Щодо актуальності впровадження гендерного підходу в процес професійної підготовки студентів вищих педагогічних закладів освіти / І. С. Мунтян // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. пр. – Одеса, 2004. – Вип.1-2. – С. 63–67.

150. Мюллер В. К. Англо-русский словарь, 70000 слов и выражений / В. К. Мюллер. – СПб. : Академический проект, 1996. – 912 с.

151. 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.

152. Навчальна програма курсу «Основи теорії гендеру» / уклад. Н. Д. Чухим. – К. : Факт, 2003. – 84 с.

153. Нежинська О. О. Вплив гендерних стереотипів на особливості самореалізації особистості у сімейному житті / О. О. Нежинська : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Трансформації сім'ї у сучасному світі»], (Чернівці, 20–21 трав. 2010 р.) // Науковий вісник Чернівецького університету : зб. наук. пр. – Чернівці : Книги – ХХІ, 2010. – Вип. 498–499. Педагогіка та психологія. – С. 94–99.

154. Нежинська О. О. Гендерна компетентність керівників загальноосвітніх навчальних закладів як чинник особистісно орієнтованої освіти / О. О. Нежинська : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Розвиток теорії та практики особистісно орієнтованої освіти»], (Запоріжжя, 29 трав. 2009 р.). // Педагогічні науки та освіта : зб. наук. пр. Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. – Запоріжжя : КЗ «ЗОППО» ЗОР, 2009. – Вип. IV. – С. 147–156.

155. Нежинська О. О. Гендерна компетентність працівників освіти як умова удосконалення професійної компетентності / О. О. Нежинська : матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. [«Удосконалення професійної

компетентності спеціалістів дошкільних навчальних закладів та початкової школи в інформаційному просторі післядипломної освіти]], (Херсон, 29–30 верес. 2009 р.) ; за заг. ред. І. В. Воронюк. – Херсон : МПП «Издательство «ІТ», замовлення № 749, наклад 80, 2009. – С. 50–54.

156. Нежинська О. О. Гендерна компетентність як чинник конкурентоздатності особистості керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Нежинська : тези учасників VI міжнарод. наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології [«Психологічні умови розвитку конкурентоздатності організацій»], (Керч, 25–27 черв. 2009 р.) ; за наук. ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки, О. А. Філь. – К. : Видавництво «Інтерлінк», 2009. – С. 184–185.

157. Нежинська О. О. Гендерна рівність у навчально-виховному процесі ПТНЗ / О. О. Нежинська // Профтехосвіта. – 2009. – № 2. – С. 27–30.

158. Нежинська О. О. Діяльність психолога з попередження гендерних стереотипів керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Нежинська // Актуальні проблеми практичної психології : зб. наук. пр. за матеріалами наук. доповідей Міжнар. наук.-практ. конф. [«Актуальні проблеми практичної психології»], (Херсон, 23–24 квіт. 2009 р.). – Херсон : ПП Вишемирський В. С., 2009. – Ч. 2. – С. 136–142.

159. 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.

160. Нежинська О. О. Когнітивний ресурс керівників щодо особливостей запровадження гендерного підходу в управління загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Нежинська // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. Ун-ту менедж. освіти АПН України, Асоц. безперерв. освіти дорослих ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.] ; голов. ред. В. В. Олійник. – К. : Геопринт, 2009. – Вип. 13. – Ч. 2. – С. 212–218.

161. Нежинська О. О. Модель гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Нежинська // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. 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.

162. Нежинська О. О. Особистісна готовність керівників загальноосвітніх навчальних закладів до впровадження гендерного підходу у навчально-виховний процес / О. О. Нежинська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : А.С.К., 2009. – Т. 1, Ч. 24. – С. 78–82.

163. Нежинська О. О. Особливості вмінь та навичок керівників загальноосвітніх навчальних закладів щодо запровадження гендерного підходу в освітню практику / О. О. Нежинська // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. Ун-ту менедж. освіти НАПН України ; редкол. : О. Л. Ануфрієва [та ін.] ; голов. ред. В. В. Олійник. – К., 2010. – Вип. 1 (14). – Ч. 2 : Психологія. – С. 272–282.

164. Нежинська О. О. Особливості гендерних стереотипів керівників професійно-технічних навчальних закладів / О. О. Нежинська // Профтехосвіта. – 2011. – № 3 (27). – С. 34–38.

165. Нежинська О. О. Особливості когнітивної складової гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Нежинська // Наука і освіта : наук.-практ. журнал Південного наукового Центру НАПН України, тематичний спецвипуск : проект [«Когнітивні процеси та творчість»]. – Одеса, 2010. – С. 228–231.

166. Нежинська О. О. Особливості особистісної складової гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Нежинська // Проблеми сучасної педагогічної освіти ; Сер. : Педагогіка і психологія : зб. статей. – Ялта : РВВ КГУ, 2011. – Вип. 30. – Ч. 2. – С. 246–257.

167. Нежинська О. О. Проблеми забезпечення гендерної рівності при підготовці підручників у професійно-технічних навчальних закладах / О. О. Нежинська : тези Всеукр. наук.-практ. конф. [«Дидактичні умови загальноосвітньої підготовки учнів професійно-технічних навчальних закладів»], (Львів, 28 квіт. 2010 р.). – Львів, 2010. – С. 61–63.

168. Нежинська О. О. Проблеми формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Нежинська : тези доповідей учасників V наук.-практ. конф. з організаційної та економічної психології [«Психологічні основи ефективної діяльності освітніх організацій в умовах соціально-економічних змін»], (Запоріжжя, 9–10 жовт. 2008 р.). – К. : Науковий світ, 2008. – С. 105–106.

169. Нежинська О. О. Проблеми формування гендерної компетентності особистості / О. О. Нежинська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України / за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Наук. світ, 2008. – Т. 1. – Ч. 20. – С. 102–106.

170. Нежинська О. О. Психологічний зміст гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Нежинська // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. 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. 9. – С. 247–252.

171. Нежинська О. О. Психологічні засади розвитку гендерної компетентності керівників освітніх організацій : спецкурс для слухачів очно-дистанц. форми навчання в системі після диплом. пед. освіти / О. О. Нежинська ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2010. – 48 с.

172. Нежинська О. О. Психологічні особливості проявів гендерних стереотипів у керівників загальноосвітніх навчальних закладів / О. О. Нежинська : матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. [«Психолого-педагогічний супровід фахового зростання особистості у системі неперервної професійної освіти»], (Київ, 24 квіт. 2009 р.) // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. Ун-ту менедж. освіти АПН України, Асоц. безперерв. освіти дорослих; редкол. О. Л. Ануфрієва [та ін.] ; голов. ред. В. В. Олійник. – К. : Геопринт, 2009. – Вип. 11. – Ч. 2. – С. 224–230.

173. Нежинська О. О. Психолого-педагогічні умови забезпечення гендерної рівності у процесі розвитку обдарованих дітей / О. О. Нежинська : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. [«Виявлення та підтримка обдарованості учнів загальноосвітньої школи»], (Тернопіль, 24–26 черв. 2009 р.). – Тернопіль, 2009. – С. 224–228.

174. Неперервна професійна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : монографія / за ред. І. А. Зязюна. – К. : Віпол, 2000. – 636 с.

175. Нечаева Н. А. Патриархатная и феминистская картины мира: анализ структуры массового сознания / Н. А. Нечаева // Гендерные тетради ; отв. ред. А. А. Клёцин. – Вып. 1. – СПб. : ЦНСИ, 1997. – С. 17–44.

176. Ожегов С. И. Словарь русского языка : ок. 57000 слов / С. И. Ожегов ; под ред. докт. филол. наук, проф. Н. Ю. Шведовой. – [15-е изд., стереотип.]. – М. : Рус. яз., 1984. – 816 с.

177. Ожегов С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М., 1993. – С. 294.
178. Олійник В. В. Українська модель функціонування і розвитку системи післядипломної педагогічної освіти / В. В. Олійник // Післядипломна освіта в Україні. – 2004. – № 2. – С. 5–12.
179. Орбан-Лембрик Л. Е. Особистість у контексті соціально-психологічної парадигми / Л. Е. Орбан-Лембрик // Соціально-психологічний вимір демократичних перетворень в Україні. – К., 2003. – С. 378–391.
180. Орбан-Лембрик Л. Е. Психологія управління : посіб. / Л. Е. Орбан-Лембрик. – К. : Академвидав, 2003. – 568 с. (Альма-матер).
181. Організація наукового дослідження : навч.-метод. комплекс / Н. М. Дембицька, О. І. Бондарчук, В. В. Москаленко : ЦППО АПН України. – К. : ТОК, 2007. – 60 с.
182. Осипова А. А. Общая психокоррекция : учеб. пособ. для студентов вузов / А. А. Осипова. – М. : ТЦ Сфера, 2004. – 512 с.
183. Основи практичної психології : [підруч. для студ. вищ. зал. освіти] / [В. Панок, Т. Титаренко, Н. Чепелева та ін.]. – К. : Либідь, 1999. – 534 с.
184. Пайнс Э. Практикум по социальной психологии / Э. Пайнс, К. Маслач. – СПб. : Питер, 2001. – 528 с.: ил. – (Серия «Практикум по психологии»).
185. Панок В. Г. Психологія життєвого шляху особистості : монографія / В. Г. Панок, Г. В. Рудь. – К. : Ніка-Центр, 2006. – 280 с.
186. Пантилеев С. Р. Методика исследования самоотношения / С. Р. Пантилеев. – М. : Смысл, 1993. – 32 с.
187. Пантилеев С. Р. Самоотношение как эмоционально-оценочная система / С. Р. Пантилеев. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1991. – 108 с.
188. Педагогика : учеб. пособ. для студентов пед. ин-тов / под ред. Ю. К. Бабанского. – М. : Просвещение, 1983. – 608 с.
189. Педагогика : учеб. пособ. для студ. педагог. учеб. заведений / [В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, А. И. Мищенко, Е. Н. Шиянов]. – [4-е изд.]. – М. : Школьная Пресса, 2002. – 512 с.
190. Педагогічна майстерність : підруч. / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.] ; за заг. ред. І. А. Зязюна. – К. : Вища шк., 1997. – 349 с.: іл.
191. Підготовка працівників психологічної служби до професійної діяльності на засадах гендерної рівності : спецкурс для слухачів очно-

дистанційної форми навчання в системі післядипломної педагогічної освіти / О. І. Бондарчук, О. О. Нежинська ; НАПН України, Ун-т менедж. освіти. – К., 2013. – 40 с.

192. Пірен М. І. Конфліктологія : підруч. / М. І. Пірен. – К. : МАУП, 2003. – 360 с. Бібліогр. в кінці розд.

193. Попова Л. В. Гендерная социализация в детстве / Л. В. Попова // Гендерный подход в дошкольной педагогике: теория и практика : монография ; в 2-х ч. – Мурманск, 2001. – Ч. 1. – 231 с.

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

195. Приходченко К. І. Творче освітньо-виховне середовище загальноосвітнього закладу гуманітарного профілю : монографія / К. І. Приходченко. – Донецьк : ДонНУ, 2007. – 640 с.

196. Приходькіна Н. О. Педагогічні умови реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей : автореф. дис... канд. пед. наук: 13.00.04 / Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти». – К., 2008. – 20 с.

197. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків : Закон України від 8 вересня 2005 року // Відомості Верховної Ради України. – № 2866-IV.

198. Проблеми освіти : наук.-метод. зб. / [кол. авт. : Л. О. Смоляр, Л. С. Кобелянська, Н. Д. Чухим та ін.]. – К. : Науково-методичний центр вищої освіти, 2003. – Вип. 36. – 172 с.

199. 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.ua.ua.info/mamforum_arch/theme/142271.html.

200. Психологический словарь / под ред. В. П. Зинченко, Б. Г. Мещерякова. – [2-е изд., перераб. и доп.]. – М.: Педагогика, 1999. – 440 с.

201. Психология. Словарь / под общ. ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. – [2-е изд., испр. и доп.]. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.

202. Психологія управління в освіті : курс лекцій та завдання навч. практи. для слухачів очно-дистанц. форми навч. в системі післядиплом. пед. освіти / [О. І. Бондарчук, Л. М. Карамушка, Н. Л. Коломінський та ін.]. – К. : Валевіна, 2006. – 160 с.

203. Психологія : підруч. для студ. вищ. закл. / [Ю. Л. Трофімов, В. В. Рибалко, П. А. Гончарук та ін.] ; за ред. Ю. Л. Трофімова. – К. : Либідь, 1999. – 560 с.
204. Равен Дж. Компетентність у сучасному суспільстві: виявлення, розвиток і реалізація / Дж. Равен ; пер. з англ. – М., 2002. – 396 с.
205. Репина Т. А. Проблема полоролевой социализации детей / Т. А. Репина. – М. : МПСИ; Воронеж : НПО «МОДЭК», 2004. – 288 с.
206. Роджерс К. Клиентоцентрированная терапия / К. Роджерс ; пер. с англ. – М. : Рефл-бук, К. : Маклер, 1997. – 320 с. – (Серия «Актуальная психология»).
207. Рожкова С. В. Гендерные особенности педагогической культуры учителя : автореф. дис. канд. пед. наук : спец. 13.00.01 / С. В. Рожкова. – Ростов н /Д, 2006. – 24 с.
208. Рожкова С. В. Гендерная компетенция педагога : материалы Междунар. науч.-практ. Интернет-конф. / С. В. Рожкова, В. В. Мошненко // Преподаватель высшей школы в XXI веке, (Ростов, 15 декабря 2007 г. – 31 марта 2008 г.). – Ростов: Ростовский государственный университет путей сообщения, 2008. – Режим доступа: <http://t21.rgups.ru/doc2007/1/16.doc>.
209. Розвиток суспільства : монографія / [Е. Афонін, Ю. Бажал, В. Бакуменко та ін.] ; за заг. ред. І. Розпутенка та Б. Лессера. – К. : К.І.С., 2004. – 340 с.
210. Романовський О. Г. Саморозвиток особистості та механізми її самоактуалізації : навч.-метод. посіб. / О. Г. Романовський, О. С. Пономарьов, В. Є. Михайліченко. – Харків : НТУ «ХПІ», 2002. – 75 с. – Рос. мовою.
211. Сёменова Л. Э. Содержание основных моделей процесса гендерной социализации в современном обществе / Л. Э. Сёменова // Ярославский педагогический вестник. – 2009. – № 3 (60). – С. 143–147.
212. Семиченко В. А. Психологічні аспекти професійної підготовки і післядипломної освіти педагогічних кадрів / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – № 2. – 2001. – С. 54–57.
213. Семиченко В. А. Психологія педагогічної діяльності : навч. посіб. / В. А. Семиченко. – К. : Вища шк., 2004. – 335 с.
214. Семиченко В. А. Психологія і педагогіка сімейного спілкування: навч. посіб. / В. А. Семиченко, В. С. Заслуженюк // Міжнар. фонд «Відродження». – К. : Веселка, 1998. – 216 с.

215. Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии / Е. В. Сидоренко. – СПб. : Речь, 2004. – 350 с.
216. Сингаївська І. В. Зростання психологічної компетентності керівника освітньої організації у процесі підвищення кваліфікації / І. В. Сингаївська // Актуальні проблеми психології : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка АПН України ; за ред. С. Д. Максименка, Л. М. Карамушки. – К. : Вид-во «А.С.К.», 2009. – Т. 1. – Ч. 24. – С. 87–91.
217. 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.
218. Сингаївська І. В. Стимулювання особистісного розвитку керівників освітніх організацій / І. В. Сингаївська // Соціальна психологія. – К., 2007. – № 3 (23). – С. 124–129.
219. 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 доп.]. – К. : Міленіум, 2006. – 368 с.
220. Сігаєва Л. Є. Вміння й навички самостійної роботи у професійному становленні дорослої людини : навч.-метод. посіб. / Л. Є. Сігаєва, М. Г. Гордієнко. – К. : ЕКМО, 2007. – 167 с.
221. 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.
222. Скребець В. О. Основи психодіагностики : навч. посіб. / В. О. Скребець. – [3 вид., перекл. з рос., перероб. та доп.]. – К. : Слово, 2003. – 192 с.
223. Созаев В. В. Гендерная теория как фактор формирования гендерной компетентности в культурологическом образовании школьников / В. В. Созаев // Известия РГПУ им. А. И. Герцена, № 33 (73): Аспирантские тетради. Ч. I. (Общественные и гуманитарные науки): Научный журнал. – СПб., 2008. – С. 426–430.

224. Сорочан Т. М. Підготовка керівників шкіл до управлінської діяльності: теорія і практика : монографія / Т. М. Сорочан. – Луганськ : Знання, 2005. – 384 с.

225. Соціальна та гендерна справедливість і рівність у програмах професійної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації робітничих кадрів : навч.-метод. посіб. / кол. автор. : Л. Б. Магдюк, І. В. Ілько та ін. ; за заг. ред. Л. І. Даниленко. – К. : ТОВ «Стіс плюс», 2007. – 96 с.

226. Социальная психология в современном мире : учеб. пособ. для вузов / Т. Л. Алавидзе, Г. М. Андреева, Е. В. Антонюк [и др.] ; под. ред. Г. М. Андреевой, А. И. Донцова. – М. : Аспект Пресс, 2002. – 333 с.

227. Соціально-психологічне питання менеджменту : навч. посіб. / [В. Д. Немцов, Л. В. Антонова, О. В. Винославська та ін.] ; відп. ред. В. Д. Немцов. – К. : ІСДО, 1993. – 124 с.

228. Ставицька О. Г. Психологічні особливості використання невербальних засобів спілкування у діяльності вчителя : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пс. наук: спец. 19.00.07 «Педагогічна та вікова психологія» / О. Г. Ставицька. – К., 2009. – 22 с.

229. Столярчук Л. И. Гендерное образование: теоретические аспекты / Л. И. Столярчук // Среднее профессиональное образование. – 2005. – № 8. – С. 48–49.

230. Талина И. В. Компоненты гендерной компетенции / И. В. Талина // Теория и практика профессионального образования в высшей школе : сб. материалов науч.-метод. Интернет-конф. – М., 2009. – С. 72–74.

231. Тарусова Л. І. Правова грамотність керівників загальноосвітніх навчальних закладів / Л. І. Тарусова ; за ред. Л. І. Даниленко // Підготовка керівника середнього закладу освіти : навч. посіб. – К. : Міленіум, 2004. – С. 103–113.

232. Татенко В. О. Програма спецкурсу. Гендерне виховання лідерських якостей у студентів / В. О. Татенко. – К., 2001. – 22 с.

233. Теоретико-прикладні аспекти управління закладами освіти : наук.-метод. посіб. / [Л. М. Калініна, Н. М. Островерхова, А. Ф. Остапенко та ін.] ; за ред. Л. М. Калініної. – К. : ПП Компанія «Актуал. освіта», 2002. – 310 с.

234. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти : монографія / [Г. В. Єльнікова,

О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.] ; за ред. Г. В. Єльнікової. – К.–Чернівці : Книги – XXI, 2010. – 460 с.

235. Теория и методология гендерных исследований : курс лекции / под общ. ред. О. А. Ворониной ; Московский центр гендерных исследований; Московская высшая школа социальных и экономических наук. – М., 2001. – 416 с.

236. 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.

237. Технологія тренінгу / [упоряд.: О. Главник, Г. Бевз] ; за заг. ред. С. Максименко. – К. : Главник, 2005. – 112 с. – (Психол. інструментарій).

238. Титаренко Т. М. Життєвий світ особистості: у межах і за межами буденності / Т. М. Титаренко. – К. : Либідь, 2003. – 376 с.

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

240. 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.

241. Тюменева Ю. А. Особенности присвоения социальных норм детьми разного пола / Ю. А. Тюменева, Б. И. Хасан // Вопросы психологии. – 1997. – № 3. – С. 32–39.

242. Тюрина В. А. Ценностные ориентации : учеб. пособ. / В. А. Тюрина, Е. Д. Научитель. – К. : ООО «Международ. фин. агентство», 1998. – 30 с.

243. Україна в 2015 році : Цілі розвитку тисячоліття, адаптовані для України. – Режим доступу: <http://www.undp.org.ua/ua/millennium-development-goals>.

244. Фадєєва М. В. Психологічні умови підготовки керівників загальноосвітніх навчальних закладів до формування позитивного іміджу освітньої організації : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07 / М. В. Фадєєва. – К., 2009. – 265 с.

245. Феминология: Словарь терминов / под общей ред. канд. социол. наук О.Н. Пищулиной. – Х. : ХНУ им. В. Н. Каразина, 2002. – 291 с.

246. Фернхем А. Личность и социальное влияние / А. Фернхем, П. Хейвен ; пер. с англ. – СПб. : Питер Ком, 2001. – С. 228. – (Серия «Мастера психологии»).
247. Філь О. А. Технологія розвитку конкурентоздатності персоналу освітньої організації : навч.-метод. посіб. / О. А. Філь. – Біла Церква : КОПОПК, 2008. – 52 с.
248. Фишман Л. И. Модели образовательного менеджмента: обзорный анализ / Л. И. Фишман // Школьные технологии. – 1999. – № 1–2. – С. 112–120.
249. Формування гендерного паритету в контексті сучасних соціально-економічних перетворень : мат-ли міжнар. наук.-практ. конф. (Київ, 5–7 груд. 2002 р.). – К. : Державний інститут проблем сім'ї і молоді; Український інститут соціальних досліджень, 2002. – 222 с.
250. Формування гендерної культури майбутніх вчителів : зб. матеріалів Всеукр. студ. наук.-практ. конф. (Тернопіль, 25–26 берез. 2005 р.) / за ред. канд. психол. наук, докторантки НПУ ім. М. Драгоманова О. М. Кікінежді. – Тернопіль : ТНПУ, 2005. – 163 с.
251. Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм ; пер. с англ. и послесл. Л. А. Чернышевой. – Мн. : Коллегиум, 1992. – 253 с.
252. Хасан Б. И. Гендерный аспект педагогики развития / Б. И. Хасан // Педагогика развития: замыслы, достижения, возможности. – Красноярск, 2002. – С. 28–35.
253. Хорни К. Самоанализ. Психология женщины. Новые пути в психоанализе / К. Хорни. – СПб. : Питер, 2002. – 480 с. – (Серия «Мастера психологии»).
254. Шапарь В. Б. Словарь практического психолога / В. Б. Шапарь. – М. : АСТ; Харьков: Форсинг, 2005. – 734 с. [2]. – (Библиотека практической психологии).
255. Швалб Ю. Психологічні аспекти компетентнісного підходу в освіті / Ю. Швалб // Вища школа. – 2010. – № 1. – С. 31–36.
256. Шевандрин Н. И. Психодиагностика, коррекция и развитие личности / Н. И. Шевандрин. – М. : Гуманит. изд. центр ВДАДОС, 1999. – 512 с.: ил.
257. Шейко В. М. Організація та методика науково-дослідницької діяльності : підруч. / В. М. Шейко, Н. М. Кушнарєнко. – [5-те вид., стер.]. – К. : Знання, 2006. – 307 с.
258. Шеломенцев В. М. Етикет і сучасна культура спілкування / В. М. Шеломенцев. – [2-е вид.]. – К. : Лібра, 2003. – 416 с.

259. Шнейдер Л. Б. Личностная, гендерная и профессиональная идентичность: теория и методы диагностики / Л. Б. Шнейдер. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2007. – 128 с.
260. Штомпель Г. О. Професійне зростання як місія в стратегії керування післядипломною освітою / Г. О. Штомпель // Стратегія управління закладами освіти в умовах формування інформаційного суспільства : матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. (Херсон, 16–18 жовт. 2003 р.). – Херсон : МОН України та ін. – С. 197–200.
261. 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.
262. Штылева Л. В. Фактор пола в образовании: гендерный подход и анализ / Л. В. Штылева. – М. : ПЕРСЭ, 2008. – 316 с.
263. Шуман С. Г. Конфликты в молодой семье: причины, пути устранения / С. Г. Шуман, В. П. Шуман. – Мн. : Университетское, 1989. – 80 с.
264. Юнг К. Г. Избранное / К. Г. Юнг ; [пер. с нем. Е. Б. Глушак, Г. А. Бутузов, М. А. Собуцкий, О. О. Чистяков] ; отв. ред. С. Л. Удовик ; худ. обл. М. В. Драко. – Мн. : ООО «Попурри», 1998. – С. 171–185.
265. Юркевич Н. Г. Этика и психология семейной жизни : кн. для учителя / Н. Г. Юркевич, А. С. Краковский, С. Н. Бурова. – Мн. : Нар. асвета, 1989. – 286 с.
266. 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.
267. Яценко Т. С. Психологічні основи групової психокорекції : навч. посіб. / Т. С. Яценко. – К. : Либідь, 1996. – 264 с.
268. Bem S. L. The measurement of psychological androgyny / S. L. Bem // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1974. – No 42. – P. 155–162.
269. Clark A. Gender in the secondary curriculum / Ann Clark and Elaine Millard. – London : Routledge, 2005. – 265 p.
270. Cox S. Management Education and Leadership / Sue Cox, Steve Fox // Cary L. Cooper Leadership and management in the 21st century, USA, 2001. – P. 334–343.

271. 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.*

272. GenderKompetenzZentrum – Режим доступу: <http://www.genderkompetenz.info/eng/gender-competence-2003-2010/gendercompetence>.

273. Hatfield S. Competence Development of Engineers in the Innovation Technology Sector / S. Hatfield // WP-Kongress-06 : Kongressdocumentation (Leipzig, 22–24 Mai, 2006). – Leipzig, 2006. – P. 345–346.

274. Heinsman H. Competency management: A literature review / H. Heinsman, P. L. Koopman, J. J. van Muijen // *Convivence in Organizations and Society*. Ed. by F. Avalone, H. K. Sinangil, A. Caetano. – Milano : Guerini Pub, 2005. – P. 39–46.

275. Janson A. Fairness and other leadership heuristics: A four-nation study / Annick Janson and Lester Levy (New Zealand Leadership Institute, Business School, University of Auckland, Auckland, New Zealand), Sim B. Sitkin (Fuqua School of Business, Duke University, Durham, NC, USA), E. Allan Lind (Fuqua School of Business, Duke University, Durham, NC, and Business School, University of Auckland, Auckland, New Zealand) // *European Journal of Work and Organization Psychology*. – 2008. – Vol. 17 (2). – P. 251–272.

276. Largo-Janssen T. Sex, Gender and Health / Toine Largo-Janssen // *European Journal of Women's Studies* (London, Thousand Oaks and New Delhi), UMC St Radboud Faculty of General Practice, The Netherlands, 2007. – Vol. 14 (1). – P. 9–20.

277. Mayer David M. Do servant-leaders help satisfy follower needs? An organizational justice perspective / David M. Mayer, Mary Bardes, Ronald F. Piccolo // *European Journal of Work and Organization Psychology*, University of Central Florida, USA, FL, Orlando, 2008. – Vol. 17 (2). – P. 180–197.

278. Moon B. The context of secondary schooling / Bob Moon, Ann Shelton Mayes and Steven Hutchinson // *Teaching, Learning and the Curriculum in Secondary Schools*. – London : RoutledgeFalmer, 2002. – P. 17–20.

279. Taylor J. Who manages feminist-inspired reform? / Judith Taylor // *Gender&Society* ; University of Toronto, Canada, June 2005. – Vol. 19. – No 3. – P. 358–375.

280. 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.

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ

ДЕРЖАВНИЙ ВИЩИЙ НАВЧАЛЬНИЙ ЗАКЛАД
«УНІВЕРСИТЕТ МЕНЕДЖМЕНТУ ОСВІТИ»

Наукове видання

БОНДАРЧУК Олена Іванівна
НЕЖИНСЬКА Олена Олександрівна

**ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ
НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

Монографія

За редакцією авторів