

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
Кафедра педагогіки

«Допущено до захисту»

Завідувач кафедри

_____ Т.О.Дороніна
 (підпис) (прізвище, ініціали)

Реєстраційний № _____

«___» _____ 20__ р.

«___» _____ 20__ р.

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ
СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Магістерська робота

студентки групи ЗПВШМ-20
 (шифр групи)

ступінь вищої освіти : магістр

спеціальності : 011 Освітні, педагогічні науки

спеціалізація: Педагогіка вищої школи
 (шифр і назва спеціальності)

Мальцевої Ірини Аліковни
 (прізвище, ім'я, по батькові)

Керівник доктор педагогічних наук,

професор Дороніна Т.О.
 (науковий ступінь, вчене звання, прізвище, ініціали)

Оцінка:

Національна шкала _____

Шкала ECTS _____ Кількість балів _____

Голова ЕК _____
 (підпис) (прізвище, ініціали)

Члени ЕК _____
 (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

_____ (підпис) (прізвище, ініціали)

Кривий Ріг – 2021

З М І С Т

ВСТУП	3
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	8
1.1. Проблеми розвитку вітчизняної вищої освіти: гендерний аспект ...	8
1.2. Визначення сутності ключових понять дослідження	18
1.3. Обґрунтування педагогічних умов формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки	39
Висновки до першого розділу	48
РОЗДІЛ 2. СТАН СФОРМОВАНOSTI ТА МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ	50
2.1. Методика дослідження	50
2.2. Аналіз стану сформованості гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки (з досвіду роботи Криворізького фахового коледжу Національного авіаційного університету)	58
2.3. Рекомендації щодо формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки	76
Висновки до другого розділу	86
ВИСНОВКИ	88
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	90
ДОДАТКИ	100

ВСТУП

Актуальність теми. Формування сучасного українського суспільства відбувається на засадах демократичних цінностей, носієм яких є європейська спільнота. Тож реформування вітчизняної системи освіти ураховує саме цей ціннісний компонент. З іншого боку, освіта має бути спрямована на задоволення потреб як конкретної особистості, так і всього суспільства, що виступає кінцевим замовником освіти. Саме від фахового рівня членів суспільства, їхньої здатності докладати своїх зусиль та працювати на розвиток суспільства залежать і сучасний стан, і перспективи подальшого розвитку держави. Тому сьогодні Україна багато уваги приділяє фаховій підготовці спеціалістів, що визначено у таких нормативних документах як Закон України «Про освіту» (від 05.09.2017 р. №2145-VIII), Закон України «Про фахову передвищу освіту» (від 06.06.2019 р. №2745-VIII), Державна цільова програма розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2020 роки. Постанова Кабінету Міністрів України (від 13.04.2011 №495), тощо.

Показовим, вважаємо, зазначення у Законі України «Про фахову передвищу освіту» сутності якості фахової передвищої освіти, яка визначається як «відповідність умов освітньої діяльності та результатів навчання вимогам законодавства та стандартам фахової передвищої освіти, професійним та/або міжнародним стандартам (за наявності), а також потребам заінтересованих сторін і суспільства, яка забезпечується шляхом здійснення процедур внутрішнього та зовнішнього забезпечення якості освіти» [71]. Водночас маємо зазначити, що змістове насичення освітньої підготовки у сфері фахової перед вищої освіти має регулюватися відповідними освітніми стандартами, більшість з яких на сьогодні знаходиться лише на стадії своєї розробки. Зокрема звернення до відповідної сторінки на офіційному сайті МОН України (<https://mon.gov.ua/ua/osvita/fahova-peredvisha-osvita/sektor-fahovoyi-peredvis-hoyiosviti/zatverdzheni-standarti>) свідчить про наявність затверджених стандартів фахової перед вищої освіти лише з 24 спеціальностей освітньо-

професійного ступеня «фаховий молодший бакалавр», де визначено коло загальних та спеціальних компетентностей, які має опанувати здобувач у результаті навчання.

Тому сучасні педагоги достатньо уважно ставляться до проблем фахової підготовки майбутніх спеціалістів. З-поміж наукових праць, які було ви використано у роботі, варто відзначити публікації В. Безлюдної [4], Т. Бикової [5], М. Бубнової [8], О. Гармаш [17], С. Деркач [27], М. Дзіковської [28], А. Клімової [33], Ю. Лободи [43], П. Лузана та І. Зайцевої [44], О. Сергійчук [76], Ж. Швеця [88], які представляють загальне визначення ключових понять дослідження, окреслюють структурні компоненти та функції професійної підготовки фахівців, розглядають питання педагогічних умов формування системи фахових (професійних) компетентностей здобувача вищої освіти.

Водночас із констатацією наявності значної теоретичної бази дослідження щодо професійної підготовки фахівців маємо зазначити практичну відсутність у них гендерного компоненту у той час, як власне гендерна проблематика також достатньо широко висвітлена у науково-педагогічних публікаціях, що розглядають різні аспекти реалізації державної гендерної політики в освіті. З означених позицій маємо наголосити на Конституції України (ст. 24), чинному Законі України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків» (2005 р.), низці Державних програм (2006, 2013, 2018 рр.) з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві.

Крім того вчені стверджують, що поживалення наукового інтересу до гендерних проблем є світовою тенденцією, оскільки суспільні «перетворення призвели до необхідності осягнення складних онтологічних проблем нової реальності з метою вироблення комплексної стратегії адекватного протистояння новим цивілізаційним викликам та актуалізували проблему щодо формування нової інфраструктури соціальних взаємовідносин,

особистісних комунікацій (зокрема гендерних), які потребують належного методологічного забезпечення» [89].

Серед вітчизняних науковців, дослідження яких актуалізує питання впровадження гендерного складника до системи вищої освіти, варто назвати О. Аніщенко [2], Т. Голованову [20], С. Гришак [244], Т. Дороніну [29; 30], С. Котову-Олійник [37], В. Кравця [38; 39] та ін. Ми повністю поділяємо думку О. Марченко, яка констатує актуальність гендерної проблематики в освіті та пов'язує цей процес із «низкою об'єктивних чинників, основними з яких є: реальні трансформації гендерних стосунків у сучасному українському суспільстві; злам традиційної системи поляризації жіночих і чоловічих соціальних ролей, їхнє зближення, переосмислення ролі та місця жінки у різних сферах суспільної діяльності; необхідність вивчення основ гендерних знань в системі освіти» [48, с. 29].

Звернення до наукових розвідок сучасних вітчизняних вчених доводить той факт, що попри загальну увагу до проблем гендерної рівності в освіті та уважне ставлення науковців до окремих питань організації освітнього процесу на засадах гендерної рівності, їхні роботи переважно стосуються середньої та вищої освітніх ланок, при цьому питання фахової (передвищої) професійної освіти залишаються маловивченими. Такий стан проблеми спонукав нас до вивчення питання формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки, що обумовило вибір теми магістерської роботи.

Тему магістерської роботи затверджено за засіданні кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету (протокол №4 від 19 листопада 2020 року) та вченою радою фізико-математичного факультету Криворізького державного педагогічного університету (протокол №4 від 26 листопада 2020 року).

Мета дослідження – виявити особливості формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

Відповідно до теми та мети визначено **основні завдання** дослідження:

- 1) висвітлити гендерний аспект сучасного вітчизняної вищої освіти;
- 2) визначити сутність ключових понять дослідження (гендер, гендерна культура; підготовка, професійна підготовка, професійна підготовка фахівця);
- 3) обґрунтувати педагогічні умови формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки та окреслити методіку проведення дослідження;
- 4) проаналізувати можливості формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей на прикладі Криворізького фахового коледжу Національного авіаційного університету.

Об'єкт дослідження – фахова підготовка студентів технічних спеціальностей. **Предмет дослідження** – формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки

Для розв'язання поставлених завдань застосовувалися такі **методи**:

– *загальнонаукові* (аналіз та синтез, систематизація та узагальнення, класифікація) сприяли ретельному вивченню матеріалів дослідження та конкретизації результатів роботи;

– *конкретнонаукові*: структурно-логічний аналіз – сприяв формуванню структури дослідження, визначенню логічної послідовності його розділів/підрозділів; термінологічний аналіз – дозволив конкретизувати поняттєвий апарату дослідження, зокрема поняття «готовність», «підготовка», «професійна підготовка», тощо; емпіричні методи (педагогічне спостереження, анкетування, бесіди, опитування, тощо), дали можливість виявити показники, завдяки яким було встановлено рівень сформованості гендерної культури студентів технічних спеціальностей на констатувальному етапі педагогічного експерименту.

Серед методологічних підходів було виокремлено: *аксіологічний* (дав підстави для інтегрування гендерного складника до фахової підготовки студентів саме як ціннісного компоненту освіти), *системний* (сприяв побудові структури дослідження та розгляду його окремих компонентів у

взаємозв'язку), *інтегративний* (дозволив використати здобутки інших наук у тлумаченні ключових понять дослідження), *компетентнісний* (дозволив визначити наявність/відсутність гендерного компоненту в нормативних документах ЗВО (зокрема у переліку компетентностей, які здобувають фахівці під час навчання у Криворізькому фаховому коледжі Національного авіаційного університету), *прогностичний* (уможливив припущення щодо подальшого розвитку теми дослідження).

Джерельну базу дослідження становлять:

– *нормативно-правові акти*, що визначають сутність гендерного складника у змісті освіти та ті, що загалом визначають мету, зміст та організацію фахової підготовки в Україні студентів технічних спеціальностей (зокрема у Криворізькому фаховому коледжі Національного авіаційного університету);

– *інтерпретаційні джерела науково-теоретичного характеру* (вітчизняні науково-педагогічні видання, які містять публікації, що висвітлюють проблему дослідження).

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що результати дослідження можуть слугувати підґрунтям для подальшої розробки вибіркового курсу для студентів технічних спеціальностей з гендерної проблематики, що сприятиме розвитку їхньої гендерної компетентності та гендерної культури загалом, а отже впливатиме на їхній професійний розвиток.

Апробація результатів дослідження. Основні положення оприлюднено в формі повідомлення на Регіональному науково-практичному семінарі, присвяченому 90-річчю Криворізького державного педагогічного університету (м. Кривий Ріг, 24 квітня 2021 р., «Педагогічне Криворіжжя», 2021. №7); на засіданнях кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету під час педагогічної (асистентської та переддипломної) практики у 2020-2021 н.р.

Структура та обсяг роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (92 найменування). Загальний обсяг роботи складає 103 сторінки, основний текст – 87 сторінок. Робота містить 2 додатки (4 сторінки).

РОЗДІЛ 1.

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Розділ присвячено теоретичному висвітленню проблеми формування гендерної культури у закладах вищої освіти, шляхом конкретизації значення гендерного компонента в освіті взагалі та у вищій професійній освіті зокрема, визначення сутності професійної освіти (її структури, функцій) та окреслення базових понять дослідження; встановлення тих педагогічних умов, за яких можливе формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

1.1. Проблеми розвитку вітчизняної вищої освіти: гендерний аспект

Сучасні науковці надзвичайно уважно ставляться до питань професійної підготовки, оскільки, як справедливо стверджує О. Сергійчук, «на сьогодні метою професійної освіти є створення умов для оволодіння професійною діяльністю майбутніми фахівцями, зокрема одержання кваліфікації або перекваліфікації для включення молоді в громадську діяльність відповідно до її здібностей та інтересів» [76, с. 183]. Ми поділяємо позицію дослідниці, оскільки також вважаємо, що сучасна концепція освіти спрямована на входження молодшої людини у соціум задля найефективнішої реалізації власних можливостей та нахилів. Утім така реалізація можлива за умов, коли молода людина володіє сукупністю громадянських компетентностей, зміст яких сполучає у собі як професійні знання та навички, так і громадянські якості, що на сьогодні багато у чому визначаються інтегруванням демократичних цінностей європейського співтовариства.

Серед системи цінностей (гуманізація, толерантність, полікультурність тощо), які визнані європейським співтовариством ключовим є визнання гендерної рівності, ця ідея на сьогодні набула свого значного поширення і в

Україні. Визначення поняття «гендерна рівність» знаходимо у Законі України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (від 08.09.2005 р., №2866-15), який подає таку дефініцію: гендерна рівність - рівний правовий статус жінок і чоловіків та рівні можливості для його реалізації, що дозволяє особам обох статей брати рівну участь у всіх сферах життєдіяльності суспільства [66]. Як справедливо зауважує Т. Крочук, гендерна рівність належить «до фундаментальних засад прав особи. Норми будь-якої галузі права повинні відповідати загальним принципам права, у тому числі принципу гендерної рівності. Таким чином, норми всіх без винятку галузей права мають певний гендерний вимір» [40, с. 469].

Із позицій нашого дослідження важливим вважаємо зауваження дослідниці про те, що «категорія гендерної рівності містить множини імплікацій, а саме:

- рівність прав – це законодавче наділення однаковими правами осіб чоловічої та жіночої статей у всіх сферах життя;
- рівність можливостей – забезпечення (гарантії) на практиці рівних умов щодо рівного розподілу, використання політичних, економічних, соціальних та культурних цінностей, які виключають дискримінацію та обмеження будь-якої статі, що негативно впливають на життєдіяльність і самовираження;
- забезпечення рівних умов для реалізації прав та можливостей;
- «гендерна симетрія» – стан, при якому принцип рівних прав і можливостей для жінок і чоловіків реалізований на практиці» [40, с. 469].

Означений підхід, на нашу думку, важливий саме через те, що дає можливість усвідомити дію принципу гендерної рівності саме в освіті. Рівність прав та можливостей і жінок, і чоловіків (зокрема в освіті) законодавчо унормована. Утім залишається невирішеними ще два питання: забезпечення рівних умов для реалізації означених прав та можливостей та відтворення «гендерної симетрії», тобто подолання/запобігання гендерному дисбалансу.

Концептуальне осмислення гендерної теорії в освіті відноситься до кінця ХХ ст., її нормативна імплементація до вітчизняного дискурсу розпочалася у ХХІ ст. та пов'язана саме із ухваленням вищезазначеного закону. Таким чином впровадження гендерного підходу в освіту продовжується вже більше двадцяти років, утім технічні заклади вищої освіти спрямовані на підготовку фахівців, «які швидко адаптуються в мінливих умовах ринку, творчо виявляють активну самостійність у розв'язанні професійних завдань організації ресурсозберігаючих технологій виробництва конкурентоспроможних товарів та надання інжинірингових послуг» [1, с. 283].

Вітчизняні науковці (М. Згуровський, О. Коваленко, М. Лазарев, Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ) стверджують важливість урахування у професійній підготовці фахівця таких організаційно-змістових складників: гуманітарний, фундаментальний, інженерно-теоретичний, технологічний, практичний, управлінський, науково-дослідний, інформаційний, економічний, екологічний, господарсько-правовий.

Серед визначених вище складників звертаємо увагу на *гуманітарну підготовку*, яка, за О. Андрусь, «спрямована на вивчення людини, національної та світової культури, знаходження місця людини у національному та світовому культурному середовищі. Метою її є підготовка не лише інженера, фахівця, але й інтелігентної людини, яка поважає себе й оточуючих, прагне досягнення власних цілей не всупереч іншим людям та природі» [1, с. 290-291]. Саме цьому складнику, на нашу думку, відповідають завдання гендерної освіти, яка на сьогодні потребує свого системного впровадження, зокрема у технічних закладах вищої освіти.

Науковці одностайні у ствердженні важливості розуміння молодим поколінням проблем гендерного порядку: рівності прав та можливостей жінок та чоловіків, самореалізації дівчат у професійній сфері, подолання гендерної сегрегації та протидія проявам сексизму тощо. Л. Мартиненко з цього приводу справедливо зазначає: «Гендерна демократія є системою

виявлення двох статей – жінок і чоловіків у громадянському суспільстві як рівних у правах і можливостях, що законодавчо закріплені й реально забезпечені в усвідомленні політико-правових принципів, у діях, розбудові громадянських і державних структур з урахуванням гендерних інтересів і потреб» [47].

Тому нас зацікавила практична реалізація гендерної проблематики в освіті, оскільки нормативний аспект проблеми, визначений Законом України «Про рівні права та можливості жінок та чоловіків», було ухвалено у 2005 р. На виконання Закону у 2006 р. Кабінетом Міністрів України було ухвалено першу Державну програму з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві (від 27 грудня 2006 р., №1834), яка містила освітній компонент.

У подальшому розвитку суспільного устрою Україна час по часу повертається до питань гендерного порядку та впровадження в Україні суспільства гендерної рівності. Зокрема у 2013 р. Кабінетом Міністрів України ухвалено спеціальну постанову «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року» (від 26 вересня 2013 р.), якою з-поміж іншого декларувалося завдання розв'язання проблеми через «формування у суспільстві культури гендерної рівності шляхом заохочення роботодавців до запровадження європейських стандартів рівності співробітників у сфері праці, навчання фахівців з гендерних питань, впровадження гендерних підходів у систему освіти, проведення інформаційних кампаній за участю засобів масової інформації, закладів культури та навчальних закладів з метою запобігання формуванню стереотипних уявлень про роль жінки і чоловіка» [67].

Наступним дієвим кроком щодо формування гендерної культури суспільства було ухвалення Кабінетом Міністрів України Постанови «Про затвердження Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року» (11 квітня 2018 р. №273). У цьому документі також констатувалася важливість удосконалення в

суспільстві механізму забезпечення рівності прав чоловіків та жінок та порушувалися питання гендерної освіти, задля чого зокрема передбачалося: розроблення та розповсюдження статистично-аналітичних матеріалів (зокрема й в освіті); проведення навчань для авторських колективів щодо усунення гендерних стереотипів із шкільних програм, підручників та іншого освітнього контенту; здійснення моніторингу (із застосуванням методики гендерного аудиту) на відповідність принципу забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків у закладах освіти та закладах вищої освіти [68] тощо.

Результати дії Постанови 2018 р. можна буде дізнатися згодом (оскільки вона розрахована до кінця 2021 р.), утім ми звернули увагу на те, що в системі освіти, зокрема вищої, вона практично не реалізована, зокрема у площині виявлення фактів існування тут гендерних диспропорцій.

Єдиним, без перебільшення надзвичайно важливим для розвитку гендерного компоненту в освіті документом було ухвалення Міністерством освіти і науки України локального документу: наказ МОН України №839 від 10 вересня 2009 р. «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» [65]. Цей наказ передбачав активне впровадження до освітнього процесу закладів вищої освіти курсів із гендерної проблематики, активізацію у закладах вищої освіти центрів гендерної освіти, створення банку даних методичного забезпечення гендерних курсів тощо. Очевидно, що згаданий наказ залишився в історії розвитку вітчизняної гендерної освіти лише знаковим етапом, утім в ньому визначено ключові для вищої освіти України аспекти щодо гендерного складника у вищій освіті.

Тому і донині серед пріоритетних напрямів сучасної реалізації гендерного підходу в освіті визначаються:

- гендерне просвітництво;
- подолання гендерних стереотипів в навчальному контенті;
- встановлення безбар'єрного освітнього середовища у закладах освіти.

Гендерне просвітництво передбачає проведення низки системних заходів, які б мали поширювати у суспільстві гендерні знання, популяризувати гендерну проблематику і, обов'язково, запобігати будь-яким проявам гендерної дискримінації, зокрема в освіті.

Щодо подолання гендерних стереотипів у навчальному контексті, головну увагу передусім звертають на тексти навчальної літератури. Тому щодо гендерного аналізу підручників та всього освітнього контенту, звертаємо увагу на судження **О. Ковальнової** про те, що «ретельному гендерному аналізу мають піддаватись всі підручники та навчально-методичні матеріали, що використовуються в процесі освіти та науки, адже певні моделі «бажаної» поведінки хлопці та дівчата перш за все засвоюють із підручників» [34, с. 75]. Також дослідниця звертає увагу на «розподіл» хлопців та дівчат у гуртковій роботі та на дотримання принципу рівних можливостей у вступі хлопців та дівчат до закладів вищої та фахової освіти.

Але перелічені напрями не окреслюють всієї складності проблеми стосовно вищої освіти. Тому ми звертаємо увагу на третій аспект проблеми – *створення безбар'єрного середовища*, що розуміємо як створення рівних умов для хлопців/чоловіків та дівчат/жінок у їхньому професійному (кар'єрному) зростанні.

Тому тут, на нашу думку, корисно звернутися до гендерної статистики. Змістовну роботу щодо систематизації даних гендерного порядку було пророблено **І. Когут** [35] у 2014 р. Дані, які наводить дослідниця, переконливо свідчать про наявність гендерних диспропорцій у визначеному напрямі. Так, науковець відстежує:

- 1) представленість чоловіків і жінок у їхній професійній - академічній кар'єрі (рис. 1.1);
- 2) представленість жінок і чоловіків у типовій академічній кар'єрі на спеціальностях інженерного напрямку (рис.1.2.);
- 3) розподіл викладацького складу за спеціальностями та статтю (рис.1.3.)

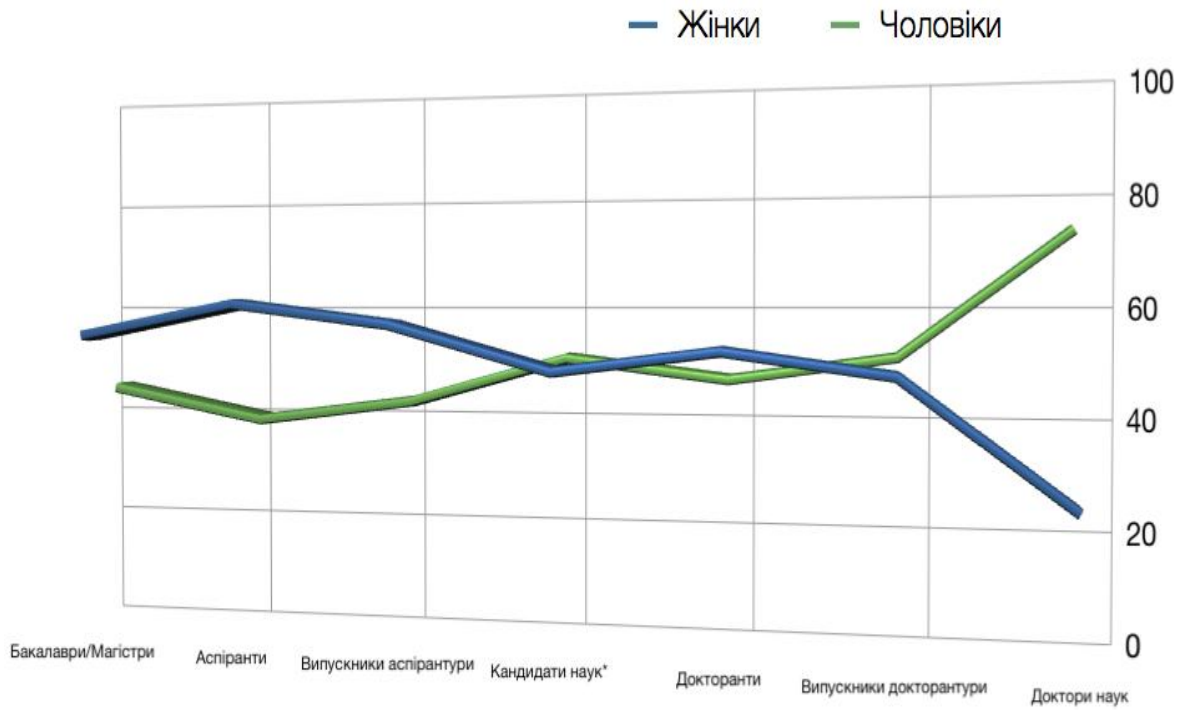


Рис. 1.1. Представленість чоловіків і жінок у їхній професійній - академічній кар'єрі (за І. Когут [35]).

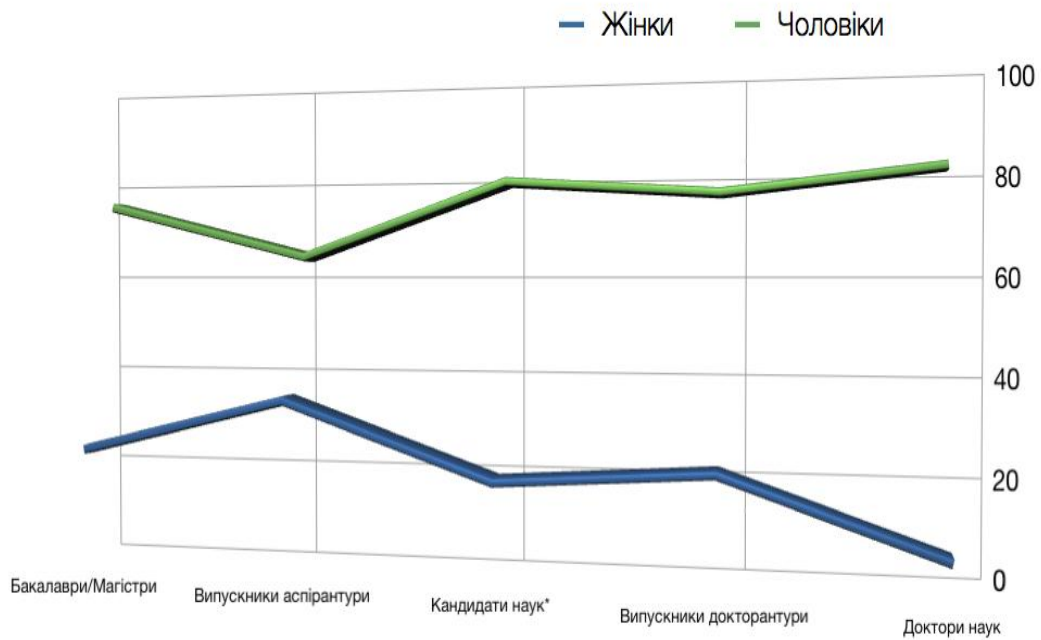


Рис. 1.2. Представленість жінок і чоловіків у типовій академічній кар'єрі на спеціальностях інженерного напрямку (за І. Когут [35]).

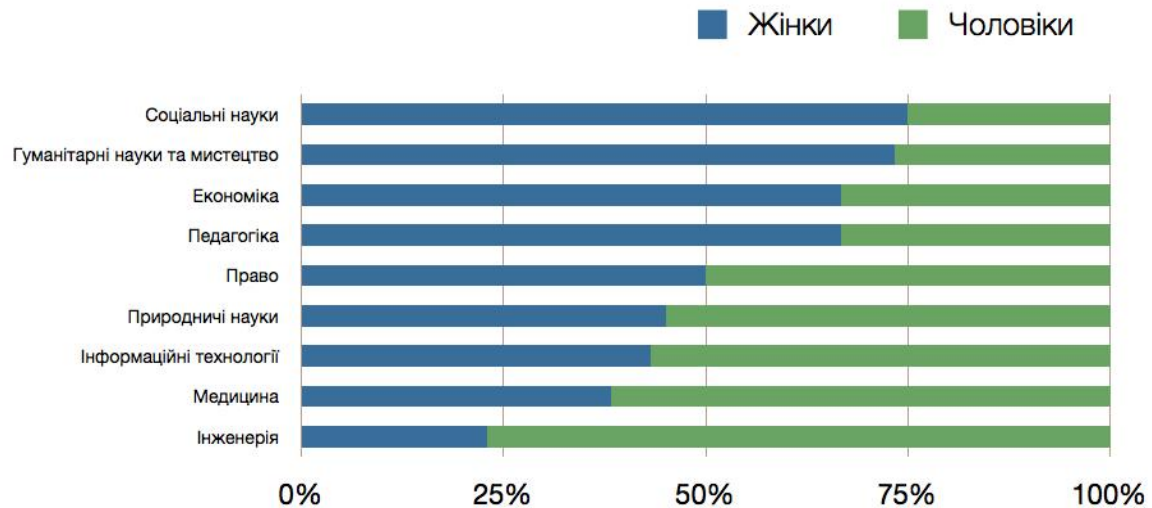


Рис. 1.3. Розподіл викладацького складу за спеціальностями та статтю (за І. Когут [35]).

Унаочнені дослідницею відомості (наведені вище) – яскравий доказ невирішеності гендерної проблеми у сучасному освітньому просторі. Крім того, вважаємо цікавим і той факт, що валідність наведених показників було продемонстровано через рік у іншому документі, на який звертає увагу у своїй дисертації О. Гривкова, коли констатує, що у доповіді Всесвітнього банку «Оцінка гендерних питань в Україні» (2016 р.) зазначено, що, «за даними Державної служби статистики України, жінки переважають у складі студентів у галузях охорони здоров'я, освіти та в гуманітарних науках (більше 70% від загальної кількості всіх студентів у 2014–2015 н.р.), водночас чоловіки становлять більшість з тих, хто навчається в галузі транспорту та комунікацій, інженерних спеціальностей, архітектури та будівництва» [23, с. 205].

Відповідно до теми нашої роботи було долучено передусім ті дослідження, в яких порушувалися проблеми гендерної рівності в освіті, зокрема у вищій освіті. Так, І. Царенко у праці «Гендерна політика в сфері вищої освіти: проблеми нерівності та шляхи їх вирішення» акцентує увагу на таких показниках, які свідчать про наявність фактів гендерної диспропорції у вищій освіті:

1) *гендерні диспропорції серед кадрового складу вчителів/викладачів* («Розглядаючи статистичні дані, можна спостерігати домінування жінок – близько 80% від загальної чисельності вчителів та викладачів, тоді як у сфері закладів вищої освіти жінки складають 52,4%» [84, с.111]);

2) *горизонтальна сегрегація* («серед викладачів ВНЗ III-IV рівнів акредитації на спеціальностях гуманітарного напрямку жінок 73%, в напрямку «економіка та фінанси» – 67%, суспільні науки – 75%, педагогіка – 67%, серед викладачів природничих наук жінок лише – 45%, серед ІТ – 43%, а серед викладачів технічних наук, які після гуманітаріїв є найчисельнішою групою, жінок тільки 13%» [84, с.111]);

3) *вертикальна сегрегація* («зменшення частки жінок на вищих професійних щаблях, причому це стосується як адміністративної сфери, так і науково-викладацької» [84, с.111]).

Загалом авторка робить висновок, що для вищої освіти характерними є гендерна нерівність, наявність чітко виражених «чоловічих» та «жіночих» спеціальностей, а також дисбалансу під час просування по кар'єрних щаблях, і, більше того, у «жіночих» спеціальностях чоловіки більше заробляють і займають більше керівних посад, а у «чоловічих» жінці складніше просуватися чи просто працювати [84, с.114].

Багато публікацій означеній проблемі присвятила д-р пед.н., проф. Т. Дороніна, яка стверджує, що проблематика гендерної рівності недостатньо розглядає тематику прав людини, хоч і відбувається реалізація програм з гендерної освіти, але вони залишаються лише ініціативами гендерного руху й не більше.

Звернення до перерахованих вище наказів дозволило нам констатувати повну відсутність у них будь яких згадувань гендерного складника. Дослідниця наголошує на тому, що ще у 2009 р. було видано спеціальний Наказ МОН України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (№839 від 10.09.2009 р.) [29]. «Значення цього документу, вказує Т. Дороніна, – для подальшої інтеграції гендерної теорії в освіту важно

перебільшити. Це був той рішучий крок, який мав би наблизити вітчизняну освіту до світових стандартів, оскільки містив конкретний план із впровадження принципів гендерної рівності в освіту» [30, с. 3]. Утім, як зазначає дослідниця, попри значний ентузіазм науковців та викладачів практиків чиїми зусиллями було зроблено значний практичний у сфері гендерної (Т. Бакка, С. Вихор, В. Гайденко, О. Генсіцька-Антонюк, Н. Городнова, Т. Дороніна, Г. Жирська, О. Кікінежді, В. Кравець, О. Луценко, Н. Павлущенко та ін.), варто визнати, що гендерна теорія в освіті все е знаходиться на узбіччі освітнього процесу.

Попри це, в науковому дискурсі проблема продовжує достатньо широко обговорюватися, свідченням чого є поява низки наукових досліджень дисертаційного рівня.

З-поміж робіт останніх років виокремимо наукові праці О. Марченко (Теоретико-методологічні основи гендерного підходу до формування аксіологічної значущості фізичної культури у школярів, Київ, 2019) [48], яка обґрунтовує концепцію гендерного підходу у фізичному вихованні школярів; О. Гривкової (Професійна підготовка учителів на засадах гендерної педагогіки в університетах Німеччини, Київ, 2019), яка «визначає особливості організації професійної підготовки вчителів на засадах гендерно-орієнтованого підходу в університетах Німеччини й обґрунтовано можливості творчого використання конструктивних ідей німецького досвіду у системі вищої педагогічної освіти України») [23, с. 2]; П. Терзі (Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів, Одеса, 2007), що тематично наближена до нашої роботи [80].

У дослідженні проблем гендерної культури студентської молоді ключовим для нас стали твердження С. Гришак про те, що саме сформованість гендерної культури у студентської молоді є запорукою розвитку громадянського суспільства на демократичних засадах [24], та В. Кравця про те, що гендерна культура є показником «рівня громадянської свідомості, де успішно відтворюються демократичні ціннісно-нормативні

уявлення, забезпечується підтримка гідності кожної людини незалежно від статі» [39, с.3].

У роботі ми також керувалися концепцією Т. Дороніної, яка стверджує необхідність системного гендерного складника до освітнього процесу, що має відображатися у формуванні у студентів гендерної культури. Дослідниця вважає, що гендерна культура – це «система історично сформованих, відносно стійких установок, переконань, уявлень, моделей поведінки, що втілюють досвід попередніх поколінь людей, виявляються в діяльності суб'єктів соціально-культурного процесу та забезпечують відтворення гендерного життя суспільства на основі наступності» [29, с. 212].

Очевидно, що подальше дослідження потребує уточнення його категорійно-поняттєвого апарату з огляду на представлені в сучасному науково-педагогічному дискурсі поняття, що входять до базових у нашій роботі.

Тому на дослідженні гендерної культури як системному компоненті гендерної освіти із визначенням педагогічних умов, які сприяють ефективності формуванню гендерної культури студентства під час їхньої професійної підготовки, ми зупиняємося окремо.

1.2. Визначення сутності ключових понять дослідження

Всебічне та ґрунтовне висвітлення проблеми формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки обумовило необхідність конкретизації термінологічного апарату дослідження. Встановлення поняттєвого апарату дослідження передбачало опрацювання довідникової (словникової) та теоретичної літератури, зокрема педагогічних словників та навчально-методичних посібників. Крім того було долучено вітчизняні наукові публікації, які у той чи той спосіб торкалися питань фахової підготовки спеціалістів.

Відповідно до проблеми дослідження було застосовано метод термінологічного аналізу, сутність якого, на думку укладачів посібника до

вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень», полягає у з'ясуванні або уточненні змісту та обсягу понять, установленні взаємозв'язку та ієрархії понять, їх місця в понятійному апараті теорії, на якій ґрунтується дослідження [86, с. 8].

У своїй роботі ми також звернули увагу на думку науковців, щодо важливості співвіднесення того чи того аналізованого поняття із родовим поняттям та видовими відмінностями. Тому, з орієнтацією на родові поняття, ми розподілили базові поняття на дві групи: перша група була сформована навколо поняття «гендер», друга група – навколо поняття «фахова підготовка».

Звернення до наукових джерел з гендерної тематики переконує у відсутності єдиного сталого визначення поняття «гендер», попри його широке використання у сучасному науково-педагогічному дискурсі.

Саме поняття «гендер» увійшло до вітчизняного наукового дискурсу разом зі поширенням ідеології демократії та лібералізму, що стверджує розуміння важливості кожного члена суспільства для його (суспільства) розвитку незалежно від природної визначеності особи. І чоловіки, і жінки, їхня діяльність та розвиток однаково важливі для громади. Утім реальне розуміння цього, на перший погляд сталого твердження, лише сьогодні набуває своїх істинних ознак, одночасно зі зміцненням розуміння поліваріативності тлумачення головного поняття гендерної теорії – поняття «гендер».

Маємо зазначити, що базове поняття «гендер» використовується всіма науками, які стосуються людини, її дій, існування та суспільної ролі. Тому дефініції поняття відрізняються передусім тим, яка наукова сфера його використовує, оскільки галузь знань визначає і сутність похідних від ключового поняття «гендер» понять, передусім це стосується поняття «гендерного підходу».

Оскільки в психології поняття «гендер» розуміється як особливості жіночої та чоловічої психіки, то і «гендерний підхід» в психології

орієнтований на аналіз наслідків статевої диференціації і ієрархічності (чоловіче домінування і жіноче підпорядкування) в стосунках, що складаються між чоловіками і жінками, на можливостях їх особової самореалізації в сімейній і професійній сферах [47]. Тому гендерний підхід у психології – це врахування статевої розбіжностей осіб.

У соціології поняття «гендер» тлумачиться як «змодельована суспільством та підтримувана соціальними інститутами система цінностей, норм і характеристик чоловічої і жіночої поведінки, стилю життя та способу мислення, ролей та відносин жінок і чоловіків, набутих ними як особистостями в процесі соціалізації, що, насамперед, визначається соціальними, політичними, економічними і культурними контекстами буття й фіксує уявлення про жінку та чоловіка залежно від їхньої статі» [62, с. 11].

Загалом, за спостереженням О. Марченко поняття «гендер» на сьогодні розглядається із трьох позицій:

- гендер як соціально-рольова й культурна інтерпретація рис особистості та моделей поведінки чоловіка і жінки, на відміну від біологічної;
- гендер як набуття соціальності індивідами, котрі народилися в біологічних категоріях жіночої або чоловічої статі;
- гендер як політика рівних прав і можливостей чоловіків і жінок, а також діяльність зі створення механізму щодо її реалізації [48, с.79].

Педагогічний аспект поняття «гендер» знаходимо в вітчизняній «Енциклопедії освіти», яка подає таку дефініцію: гендер – «поняття, яке об'єднує й характеризує соціально-сформовані психологічні риси, ознаки, властивості суспільної поведінки суб'єкта, детерміновані його статтю» [31, с. 127].

Навколо ключового поняття «гендер» – групується група похідних понять, які також ми використовували у дослідженні: «гендерні ролі», «гендерна ідентичність», «гендерні стереотипи», «гендерна чутливість», «гендерне виховання», «гендерна культура», тощо. Оскільки окреслені

поняття мають свої відносно сталі визначення, тому ми зосередимося на більш докладному визначенні поняття «гендерна культура», яке для нас стало базовим.

Опрацювання наукової літератури з теми дослідження дало підстави для означення особливостей трактування поняття «гендерна культура» вітчизняними науковцями, які вивчають феномен гендерної освіти.

Переважає більшість науковців розпочинають висвітлення питання сутності «гендерної культури» з констатації його (поняття) подвійного значення у поєднанні двох понять («культура» та «гендер») та вибудовують своє бачення точок перетину та сполучення визначених понять.

Зокрема С. Гришак та І. Калько стверджують, що «гендер конструюється через певну систему соціалізації, розподілення праці й утвердження в суспільстві культурних норм, ролей і стереотипів, тож він є своєрідним підсумком соціалізації людини в суспільстві відповідно до її статевої належності. Гендерні системи різних поколінь і культур можуть бути різні, а культура завжди спирається на досягнення попередніх поколінь. У цьому разі, не викликає сумніву висновок дослідників, що чоловіки і жінки є соціально-культурними продуктами своїх суспільств, а культура є вирішальним чинником у формуванні відмінностей між ними» [24].

Звернення до наведених міркувань дослідниць демонструє поєднання понять «гендер» та «культура» через такі концепти як «соціалізація», «гендерні стереотипи», «гендерні системи». Відповідно процес формування гендерної культури особистості відбувається внаслідок гендерної соціалізації через опанування тих чи тих гендерних ролей, які притаманні панівній гендерній системі. Тобто, якщо гендерна система суспільства характеризується домінуванням «чоловічого», вона є патріархатною, то й гендерні ролі регулюються системою гендерних стереотипів, які обмежують і жінку, і чоловіка суровими приписами поведінки. Якщо гендерна система суспільства характеризується визнанням та пропагуванням рівності і чоловіків, і жінок, можемо визначати її (систему) егалітарною, то і система

гендерних ролей є більш різноманітною, і не регулюється системою суспільних норм.

С. Вихор вважає гендерну культуру – результатом «засвоєння особистістю знань, цінностей і понять у напрямі формування її власного ставлення до міжстатевих стосунків, дотримання демократичних принципів та усвідомлення гендерних стереотипів, що забезпечує успішність взаємодії на засадах гендерної рівності» [13, с.108].

Аналогічний, проте більш розширений підхід до визначення поняття «гендерна культура» демонструє С. Котова-Олійник зі співавторами. Вони вважають, що гендерна культура – це «система уявлень, цінностей, знань, норм, інтересів і потреб, які формують соціокультурні аспекти статі, встановлюють статуси жінок і чоловіків, визначають їхні ролі, взаємовідносини й моделі поведінки в різних сферах життя та впливають на форми й результати творчої діяльності статей, визначаючи їхнє місце в загальній картині світу. Гендерна культура відтворює, закріплює і формує відмінності між статями, регулює взаємини жінок і чоловіків в особистому, родинному й соціальному житті. Зміст гендерної культури як соціального явища розкривається в забезпеченні умов для всебічного розвитку особистості, гармонійної соціалізації, самореалізації, гуманізації людини й суспільства» [36, с.39].

Як особливий вид культури, властивий суспільству загалом і конкретній людині як суб'єктові суспільних відносин зокрема, визначає гендерну культуру П. Терзі. Дослідник вважає, що «гендерна культура» як особливе соціальне явище, має «розглядатися через певну сукупність матеріальних і духовних багатств, цінностей і змістів, норм і традицій, знакових систем, які використовує суспільство для закріплення, збереження й передачі надбань накопиченого соціального досвіду, забезпечення комунікації і регуляції соціальної поведінки його членів як представників певної соціальної статі – жіночої й чоловічої» [80, с. 36].

Дещо інший підхід до визначення аналізованого поняття пропонують Т. Говорун та О. Кікінежді, коли стверджують, що гендерна культура представляє собою «систему соціально-економічних, правових та етнопсихологічних умов існування суспільства, що сприяє становленню чоловіка і жінки як рівних соціальних істот. Саме цивілізація створила систему поведінкових приписів, взірців, моделей поведінки, прийнятих для хлопців і дівчат, чоловіків і жінок, а її наслідком є опанування гендерної культури як системи стандартів, нормативів поведінки. До того ж творцями нормативних приписів є люди, які живуть у певних соціально-економічних умовах, мають свою релігійну, національно-культурну спадщину, вироблені сторіччями шлюбно-сімейні традиції, звичаєвість. Кожен народ виховує дітей, готує їх до виконання статевих ролей, передусім сімейних, громадських (професійних, політичних, культурно-освітніх)» [18, с. 21-22]. Отже формування гендерної культури відбувається внаслідок опанування особистістю набором, сімейних, громадських, статевих (гендерних) ролей, який відбувається завдяки процесу соціалізації.

Ми поділяємо думку Т. Дороніної, про те, що поняття «гендер» безпосередньо пов'язане із поняттями рівності прав і можливостей і жінок, і чоловіків, тому нам також імпонує думку В. Смікал щодо формування гендерної культури. Вона констатує, що формування гендерної культури – «це питання про усвідомлення існування дискримінаційних норм поведінки чоловіка або жінки в суспільстві, впливу культури на формування і зміну традиційних гендерних стереотипів, норм поведінки щодо виконання ролей представниками чоловічої і жіночої статі в різних сферах життєдіяльності людей» [77, с. 227].

Крім того, вважаємо за необхідне коротко визначити ще одне питання «гендерна компетентність» оскільки саме вона – є ознакою високого рівня сформованості у особистості гендерної культури. Коли крім знань, умінь та навичок здобувач стає спроможним використовувати набуті знання у повсякденних та професійних ситуаціях.

Тому ми звертаємо увагу на позицію С. Котової-Олійник, яка стверджує, гендерну компетентність особистості складають: *знання* (про сутність і складники гендерної проблематики, особливості гендерного розвитку особистості, гендерні аспекти соціалізації, актуальні проблеми гендерної освіти, її виховання, принципи, форми й методи гендерної педагогіки, основні документи гендерної політики й освіти); *забезпечення гендерного балансу в освітньому процесі* (усвідомлений гендерний аналіз сучасної сфери освіти для уникнення сексизму, насильства, гендерного дисбалансу, доповнення навчальних матеріалів відповідною інформацією та коментарями з метою забезпечення збалансованості у висвітленні ролей і місця чоловіка та жінки в суспільстві); *розвиток і дотримання гендерної чутливості на заняттях і поза ними* (здатність сприймати, усвідомлювати, моделювати вплив соціального середовища, форм і методів роботи з метою формування гендерної ідентичності, реагувати на будь-які прояви гендерної дискримінації) [37, с. 300].

Наведене визначення стосується саме освітнього процесу, тому дослідницею зроблені педагогічні аспекти, а в загальному вигляді гендерна компетентність – *це знання* (про сутність і складники гендерної проблематики), *вміння/навички* (щодо усвідомленого гендерного аналізу оточуючого та професійного середовища, з уникнення сексизму, насильства тощо) та *здатність* до створення та підтримки гендерного дисбалансу.

Науковцями (О. Васильченко, С. Вихор, Т. Говорун, С. Гришак, Т. Дороніна, О. Кікінежді, О. Цокур, Л. Шлеїна) також зроблені значні напрацювання і щодо структури гендерної культури, її складників, наявність яких та ступінь їхнього вияву, може трактуватися як критерії виміру сформованості гендерної культури. Погляди науковців узагальнені нами на Рис. 1.4.

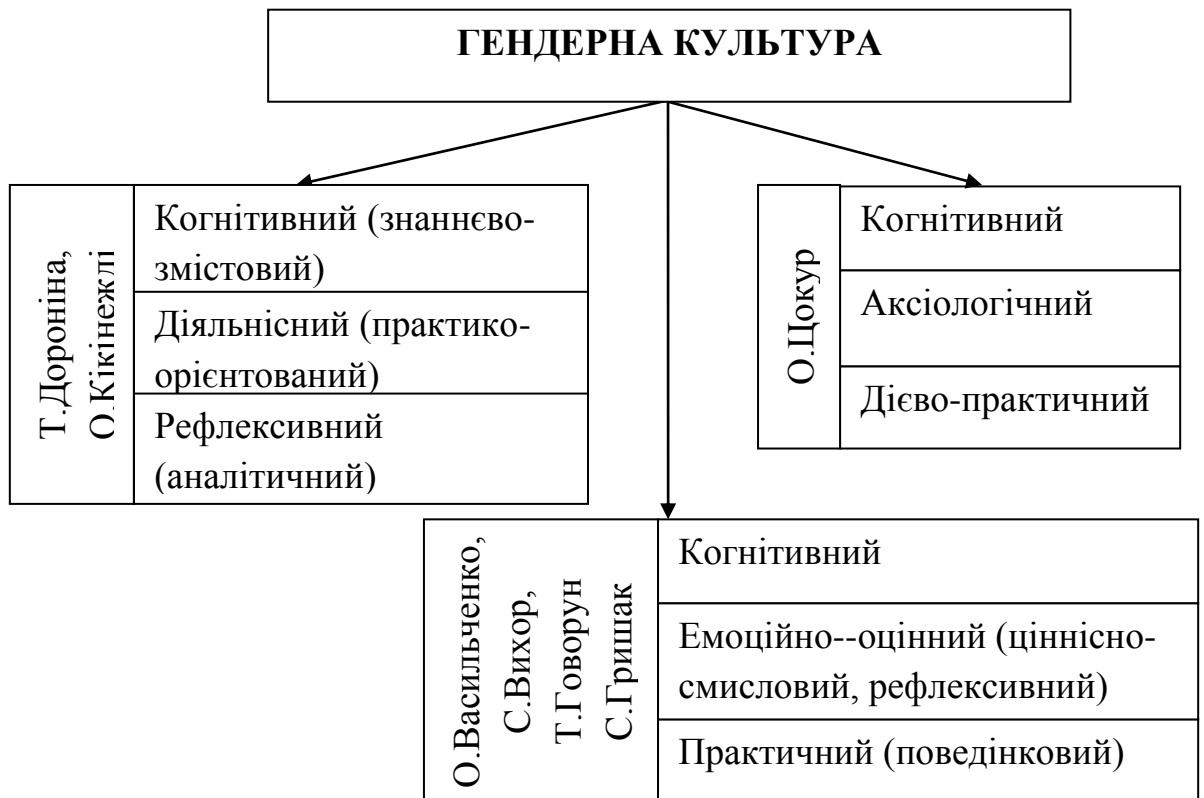


Рис. 1.4. Визначення компонентів гендерної культури у вітчизняному науковому дискурсі.

Унаочнення визначених структурних компонентів «гендерної культури», зумовлює конкретизацію критеріїв та показників її сформованості, що представляє Л. Шлеїна [91] на прикладі формування гендерної культури у студентства аграрних закладів вищої освіти. Дослідниця пропонує виокремлювати *когнітивний*, *рефлексійний* та *дієво-практичний* компоненти.

Когнітивний компонент пропонується оцінювати за допомогою критерію «гендерна обізнаність», показниками якого виступає *розуміння* (сутності та значення гендерної проблематики щодо гендерної ідентичності, гендерних ролей, гендерних відносин, гендерної рівності, гендерних стереотипів, шляхів та засобів формування адекватної гендерної ідентичності, ефективного виконання гендерних ролей, позбавлених гендерної нерівності, побудови конструктивних гендерних відносин на

основі егалітарності в публічній і приватній сферах життя); усвідомлення (необхідності гендерної культури, просування ідей і цінностей гендерної рівності, вивчення міжнародного та вітчизняного законодавства щодо забезпечення гендерної рівності); осмислення (нових гендерних досліджень, ідей і цінностей гендерної рівності, гендерних стратегій особистості, основних теорій маскулінності/фемінності, особливостей жіночої та чоловічої психології, відмінностей поведінки представників різних статей) [91, с.154].

Рефлексивний компонент пропонується оцінювати за допомогою критерію «гендерна чутливість», показниками якого є: визнання (гендерних цінностей, гендерних прав, гендерної рівності); прийняття (гендерної ідентичності інших людей, гендерних відносин, заснованих на системі загальнолюдських та національних моральних цінностей); спрямованість (на самовиховання, гармонійне поєднання маскулінних і фемінних рис у цілісній особистості, досягнення адекватної гендерної ідентичності, ефективне виконання гендерних ролей) [91, с.155].

Дієво-практичний компонент пропонується оцінювати за допомогою критерію «доцільна гендерна поведінка», показниками якого є: прояв (адекватної гендерної ідентичності, з якою пов'язаний психосоматичний потенціал, доцільної гендерної поведінки, ефективного виконання гендерних ролей, конструктивних гендерних відносин на основі егалітарності в публічній і приватній сферах життя, поваги до особистості, незалежно від її статевої приналежності та гендерної ідентичності); розвиток умінь та навичок (керування мотивами доцільної гендерної поведінки, боротьби з деструктивним впливом гендерних (патріархатних) стереотипів (ігнорування ролі жінок у суспільстві, поляризація чоловічих і жіночих якостей, абсолютна фемінність/маскулінність, асиметрія в розподілі влади й доступу до ресурсів, обмеження прав і можливостей у виборі професії і т.д.) в особистому досвіді статоворольової взаємодії); здійснення самовиховання, гармонійне поєднання маскулінних і фемінних рис у цілісній особистості,

досягнення адекватної гендерної ідентичності, виконання сімейних, професійних, соціальних ролей, позбавлених гендерної нерівності, та видів діяльності, типових і нетипових для чоловіків і жінок, для досягнення гендерного балансу в сучасному суспільстві, просування ідей і цінностей гендерної рівності [91, с.155].

Нам імпонує позиція науковця, передусім через її спробу систематизувати показники та критерії, утім, на нашу думку, позиція автора потребує конкретизації та уточнення через низку недостатньо (на нашу думку) обґрунтованих показників.

Передусім звертаємо увагу на той факт, що будь які критерії та показники є якісно / кількісними характеристиками, які вказують на рівень сформованості у особистості тієї чи іншої якості, а у межах компетентнісного підходу – рівня сформованості компетентності, у нашому випадку – компетентності гендерної.

Тобто сформованість *гендерної культури* свідчить про сформованість *гендерної компетентності* особистості. Отже ми маємо говорити про рівні: високий, середній (достатній) низький (недостатній) рівень гендерної компетентності, що буде ототожнюватися із рівнем гендерної культури. Традиційно, в оцінці динаміки освітніх досягнень здобувачів освіти виокремлюють: *творчій (високий), продуктивний/алгоритмічний (достатній), репродуктивний (середній)* та *початковий (недостатній, низький)* рівні. Тож критерії/показники дозволяють встановити конкретний рівень досягнутих результатів.

Крім того, звертаємо увагу й на те, що у визначених критеріях відсутній ціннісний компонент, який, на нашу думку стає визначальним па показником гендерної культури. Тому, ми зважили на думку О. Аніщенко, яка визначала гундерну культуру, як «це культуру, що передбачає сформованість у людини правильного розуміння про призначення чоловіків і жінок, їхній соціальний статус, функції, взаємини у суспільстві та сім'ї» [2, с.148]. Водночас зауважимо, що задля запобігання непорозумінь, дослідниця

пояснює, що «правильне» – не значить поширене, чи стереотипне. Правильно, у контексті поглядів науковця, які ми поділяємо, те, що побудову побудовано на принципах гендерної рівності, толерантності, рівних можливостей; гендерної толерантності та гармонізації між соціальною й біологічною природою людини.

Тож, визначимося із поняттями критерій / показник. Критерій – «це мірило, вимоги, випробування для визначення оцінки, предмета, явища, ознака, взята за основу класифікація. Поняття «показник» трактується як свідчення, доказ, ознака чогось, переважно у множині – наочне вираження досягнень у цифрах або графічно» [45, с. 27]. Тому ми поділяємо думку О. Бородієнка, про «співвідношення критеріїв і показників як загального, конкретного і особливого, коли критерій розглядається як «найбільш загальна властивість явища, що об'єднує низку емпіричних показників його сформованості, а параметр відображує специфічні якісні аспекти їх вивчення» [6].

Так, на нашу думку, вибудовується ланцюг: *показники* (кількісні) – *критерії* (якісні) – *рівні*. Означене співвідношення може бути представлено у таблиці 1.1.

Таблиця 1.1.

Рівні, критерії, показники гендерної культури (варіант1)

Рівні	Критерії	Показники
Початковий (недостатній, низький)		
Репродуктивний (середній)		
Продуктивний/ алгоритмічний (достатній)		
Творчий (високий)		

Серед низки визначених дослідниками критеріїв гендерної культури ми виокремили: гендерну обізнаність (знання), гендерну чутливість (вміння/навички), гендерну компетентність (здатність). Тому вказані критерії ми розподілили за рівнями та у виразили це у таблиці 1.2.

Рівні, критерії, показники гендерної культури (варіант2)

Рівні	Критерії	Показники
Початковий (недостатній, низький)	Гендерні знання	
	Гендерна чутливість	
	Гендерна компетентність	
Репродуктивний (середній)	Гендерні знання	
	Гендерна чутливість	
	Гендерна компетентність	
Продуктивний/ алгоритмічний (достатній)	Гендерні знання	
	Гендерна чутливість	
	Гендерна компетентність	
Творчій (високий)	Гендерні знання	
	Гендерна чутливість	
	Гендерна компетентність	

І далі відповідно до кожного критерію нами була сформована система показників. Для її формування було використано і дослідження сучасних науковців, і концепція, яка має назву – «таксономія Блума» (її унаочнення: http://viakiev.blogspot.com/2016/09/blog-post_9.html).



Рис. 1.5. Таксономія Б. Блума (Джерело: http://viakiev.blogspot.com/2016/09/blog-post_9.html)

Подальше системне формування рівнів, критеріїв, показників (із урахуванням таксономії Б. Блума) унаочнено у таблиці, що була використана під час констатувальної частини педагогічного експерименту.

Друга група понять, формуються навколо ключового поняття «*фахова підготовка*».

Передусім варто зазначити, що поняття «підготовка» є суміжним із поняттям «готовність», яке також розглядається у педагогічному аспекті. Зокрема В. Староста розглядаючи поняття «готовності вчителя до педагогічної діяльності» [79] констатує широке висвітлення означеного поняття у вітчизняному педагогічному дискурсі та визначає найбільш поширений підхід до поняття, відповідно до якого поняття «готовність» розглядається «комплексно як інтеграцію чотирьох компонентів: мотиваційна готовність; когнітивна готовність, підготовленість; здатність реалізувати (особистісні якості, здібності); рішучість як риса характеру.

Перші дві позиції з чотирьох є основою професійної готовності, а дві інші відносяться до особистісної готовності» [79]. Водночас науковець наголошує, що готовність студентів до професійної діяльності передбачає наявність у них відповідних компетентностей, що передбачає розгляд питання професійної готовності фахівців з позицій компетентнісного підходу.

Отже в готовності до професійної діяльності В. Староста виокремлює декілька компонентів, які можна унаочнити у вигляді сукупності мотиваційного, когнітивного, процесуального та рефлексивного компонентів. Своє бачення структури «готовності до професійної діяльності» пропонує Ю. Лобода, коли виокремлює три компоненти: мотиваційно-ціннісний, змістовий, операційно-діяльнісний [43, с. 9].

Унаочнення узагальненої позицій науковців щодо структурних компонентів готовності до професійної діяльності представлено на Рис. 1.6.

У визначенні поняття «фахова підготовка», ми спиралися на наявні у сучасному педагогічному дискурсі визначення поняття «професійна підготовка», зокрема ті, що представлені у роботі А. Клімової [33]. Науковець спочатку подає визначення поняття «підготовка», через поняття «готовність», що містяться у Великому тлумачному словнику сучасної української мови (К, 2004). «Перегляд словникових тлумачень, - пише А.Клімова, - дозволяє відзначити, що термін «підготовка» розглядається як дія за значенням підготовки, запас знань, навичок, досвід набутий у процесі навчання чи практичної діяльності, тобто збагачує поняття «готовність», відзначаючи те, що підготовка до професії є формуванням готовності до неї, а система установок на працю, стійка орієнтація на виконання трудових завдань, загальна готовність до праці є психологічним результатом професійної підготовки [33, с. 62].

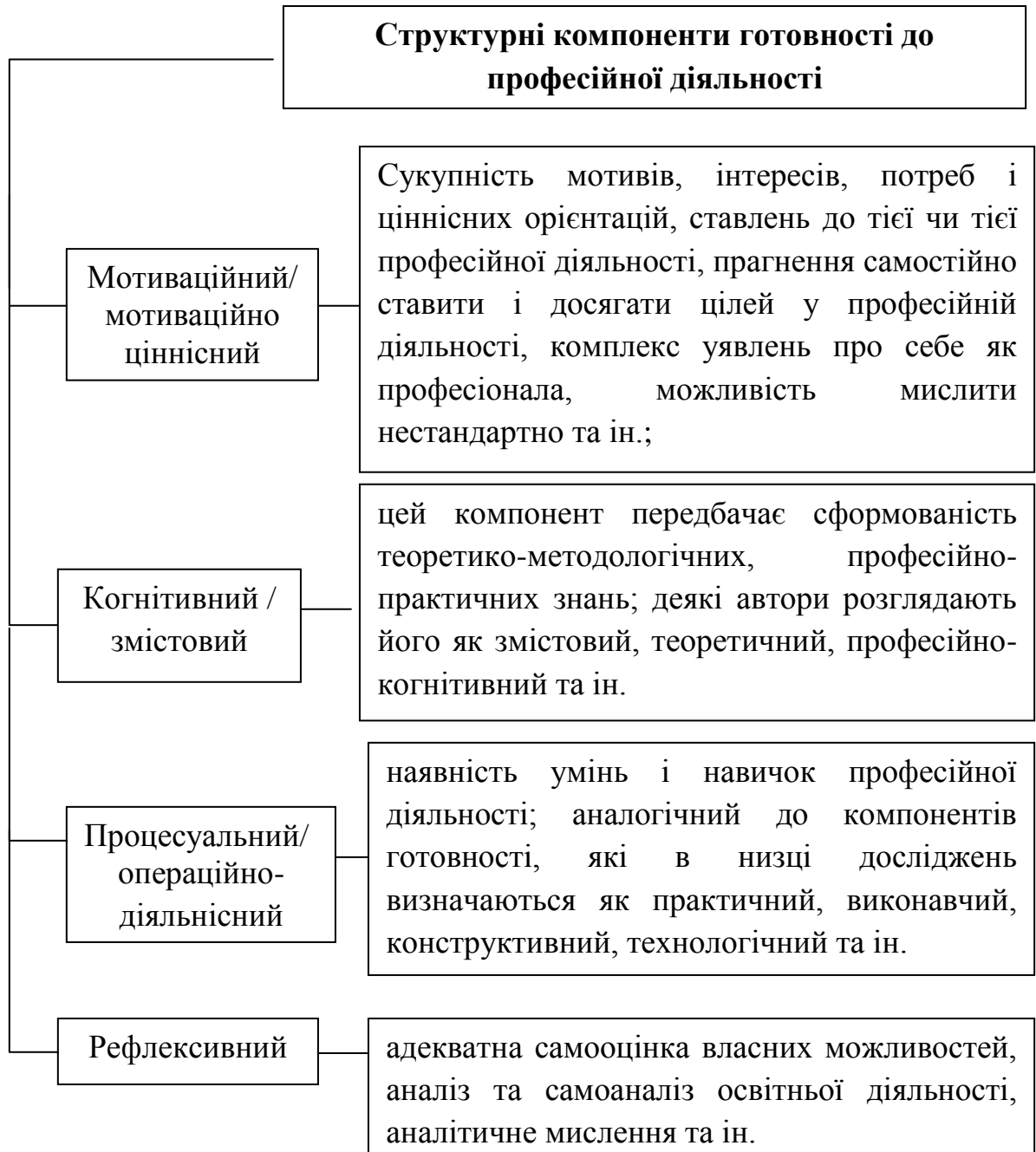


Рис.1.6. Структурні компоненти готовності до професійної діяльності (за В. Старостою [79], Ю. Лободою [43]).

Ключовими для нас стали визначення «підготовки» як процесу, певної дії, у той час як «готовність» – це результат цілеспрямованих дій. Саме такий підхід до визначення поняття пропонує М. Бубнова, коли стверджує, що «під професійною підготовкою» варто розуміти сукупність уже отриманих

людиною спеціальних знань, умінь та навичок, особистісних якостей, власного досвіду роботи та усвідомлених норм поведінки, що забезпечують можливість успішної роботи з певної професії, або процес їх формування» [8, с. 18]. Крім того важливим є твердження авторки про те, що «професійна підготовка має подвійне значення і повинна розглядатися як процес (навчання) та як результат (готовність), визначається сукупністю вимог, які висуваються до певного фахівця» [8, с. 19]. У контексті визначенні поняття фахова підготовка учені вказують на важливість «якісної підготовки фахівців, здатних до розвиненого професійного вдосконалення відповідно до вимог конкретної фахової спрямованості» [81].

Класичним, на нашу думку, визначенням «професійної підготовки» є визначення щодо означеного поняття С. Гончаренка, який вважає, що «професійна підготовка» – система професійного навчання, метою якої є прискорення набуття людиною, що навчається, навичок, необхідних для виконання певної роботи, групи робіт [21, с. 384]. Конкретизоване визначення «професійної підготовки» подано у підручнику Н. Волкової, яка вважає що професійна підготовка – це володіння системою професійних (загальнокультурних, психологічних, педагогічних, методичних) знань [14].

Варто зазначити, що сучасні вчені подають низку авторських тлумачень аналізованого поняття «професійна підготовка», які ми по групували у таблицю 1.3.

Таблиця 1.3.

Визначення поняття «професійна підготовка» у сучасному педагогічному дискурсі

Автор	Визначення
1	2
О. Андрусь [1, с. 284]	організаційно-методичний процес формування у студентів їх професійної компетентності, активної життєвої позиції, внутрішньої культури, здатності до продуктивного спілкування з навколишнім світом для професійно-

1	2
	особистісної та соціальної реалізації, навчання та самоосвіти упродовж життя;
Т. Бикова [5, с. 36]	планомірний організований процес формування професійної компетентності майбутніх фахівців для професійно-особистісної реалізації, подальшого навчання та самоосвіти впродовж життя;
А.Клімова [33, с. 63]	це система змістовних і організаційних заходів; професійна підготовка викладача не може бути обмежена лише формуванням знань, умінь, навичок, а й повинна бути зорієнтована на особистий розвиток студента; її мета і кінцевий результат – формування готовності до виконання майбутньої професійно-педагогічної діяльності;
Ю. Лобода [43, с. 8]	це система цілеспрямованих методів, які забезпечують формування у майбутнього фахівця професійної спрямованості, знань, умінь, навичок та професійної готовності, що дозволяють виконувати роботу в певній галузі діяльності;
Н. Ничкало [74, с. 185]	розвиток особистості, її підготовка до певної професійної діяльності, набуття нею життєвої та фахової компетентностей, що забезпечує її успішну соціалізацію в певних суспільних умовах, тобто дозволяє бути затребуваною на ринку праці та суспільно корисною;
Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія [73, с. 219]	комплексний педагогічний процес формування професійної компетентності, ядром якої є педагогічно спеціалізована компетентність роботи майбутнього вчителя в умовах різних типів освітньо-виховних систем, що відбувається у сприятливих умовах технологічного та науково-методичного

1	2
	забезпечення фахової підготовки в освітньому середовищі вищого навчального закладу;
А. Смолук [78]	процес формування сукупності спеціальних знань, умінь і навичок, якостей, трудового досвіду і норм поведінки, що забезпечують можливість успішної професійної діяльності, доповнює його психологічним аспектом, підкреслюючи, що в процесі підготовки фахівця відбувається зростання індивідуального потенціалу особистості, розвиток її резервних сил, пізнавальної та творчої активності в результаті активного і відповідального опанування загальнонауковими і професійно значущими знаннями, вміннями і навичками;
Д. Швець [88, с. 442]	це система організаційних заходів, основною метою якої є формування професійної спрямованості, розвитку поліцейських як професіоналів, підвищення рівня їх професійної правової свідомості та правової культури, отримання ними нових спеціальних знань, навичок, умінь, які дозволять чітко, оперативно, неупереджено виконувати свої професійні обов'язки, відповідно до норм чинного законодавства та професійної етики, ґрунтуючись на потребах суспільства та держави.

Узагальнений погляд на наведені вище визначення дає підстави для висновку про те, що науковці розглядають професійну підготовку переважно у двох аспектах як «систему» та «процес». Системний аналіз поняття «професійна підготовка» представлено у дисертаційній праці Т. Бикової, де дослідниця відзначає появу з 2004 р. загальної тенденції у трактуванні аналізованого поняття, пов'язуючи це явище з поступовою інтеграцією до

освітнього дискурсу поняття «компетентності». Саме тоді поняття почали розглядати як «реалізацію оволодіння компетентністю»; «використання компетенцій»; «формування професійної компетентності», «набуття життєвої та фахової компетентностей», «процес набуття якостей, що формують професійну компетентність особистості», тощо [5, с. 35].

У своїй роботі будемо розглядати визначене поняття також у двох аспектах: *змістовий аспект* (професійна підготовка як система різних освітніх компонентів, які забезпечують здобуття тих чи тих компетентностей) та *процесуальний аспект* (як процес здобуття особистістю професійних компетентностей до яких відносимо і гендерну компетентність, відповідно до теми нашої роботи). Унаочнимо наше розуміння поняття «професійна підготовка» на Рис. 1.7.

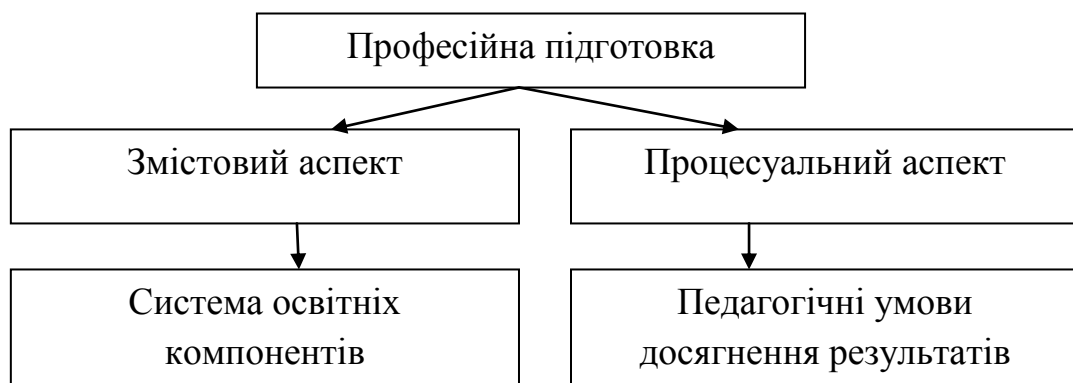


Рис.1.7. Поняття «професійна підготовка» у ракурсі магістерської роботи

Щодо першого (*змістового аспекту*) маємо зазначити, що від відображається через систему знань, вмінь, навичок та компетентностей, здобуття яких реалізується через певні результати навчання та мають свою структуру. Нам здалася привабливою структура, запропонована Н. Волковою.

Узагальнено структуру змісту професійної підготовки за Н. Волковою [14, с. 477] представлено на Рис. 1.8.

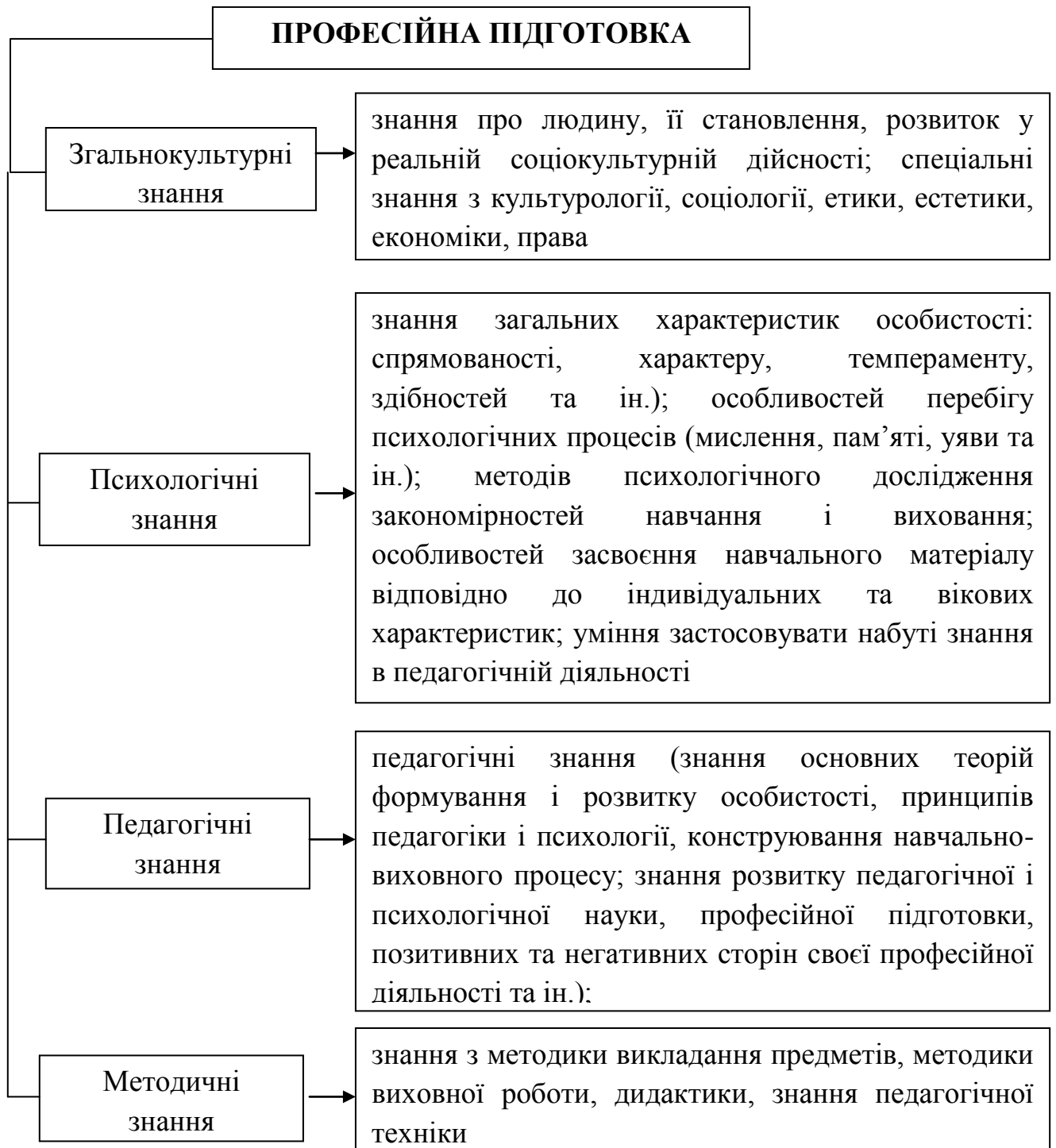


Рис. 1.8. Структура змісту професійної підготовки (за Н. Волковою [14]).

Серед визначених науковцем структурних компонентів змісту професійної освіти, на нашу думку, не вистачає власне *фахового компоненту*, тобто конкретних знань з тієї галузі, з якої навчається здобувач

вищої освіти. Отже до визначених компонентів вважаємо, варто додати *фахові (професійні) знання*. Крім того, саме такий підхід щодо організації освітнього процесу у закладах професійної (професійно-технічної) освіти затверджено чинним Законом України «Про професійну (професійно-технічну) освіту» (1998 р.) [70]. Зокрема у Розділі IV Організація навчального процесу в закладах професійної (професійно-технічної) освіти ст.25 вказано, що Професійна (професійно-технічна) освіта може включати природничо-математичну, гуманітарну, фізичну, загальнотехнічну, професійно-теоретичну і професійно-практичну підготовку.

Крім того у роботі ми зважали на позицію Т. Бикової, яка зауважила що, «опанування зазначених дисциплін передбачає як навчальну, так і практичну діяльність, до того ж якість останніх багато в чому залежить від самостійної та самоосвітньої діяльності. Тому в розрізі нашого дослідження прагнення до самовдосконалення будемо розглядати як рушійну силу ґрунтовної професійної підготовки» [5, с. 41]. Ця позиція дослідниці суголосна гендерній тематиці, оскільки гендерна теорія торкається власних установок особистості, тож особлива увага має бути приділена саме самоосвітньому компоненту.

Опрацювання наукових джерел дало підстави для висновку про те, що у сучасних умовах фахова підготовка здійснюється за декількома освітніми рівнями: перший – бакалаврський рівень вищої освіти; та другий – магістерський рівень вищої освіти. Відповідно до закону України «Про вищу освіту» (2014 р.) обидва рівні унормовані у термінах та обсязі навчання (кредити ЄКТС). Крім того таке навчання має містити декілька складників: загальнонауковий, професійний та практичний.

Науковці стверджують, що «загальна підготовка має на меті формування у майбутнього фахівця базових універсальних компетентностей та особистісних якостей, які допоможуть студенту у професійній та соціальній діяльності» [17, с. 40]. Також вчені зауважують на можливість введення до змісту підготовки фахівців *наукової* складової. На цей аспект

звертає увагу О. Гармаш, коли (повторюючи В. Прошкіна) стверджує, що «під час написання власної роботи студент опановує основи професійної творчої діяльності, методи, прийоми і навички виконання науково-дослідної роботи, розвивається його креативність, самостійність, здатність швидко орієнтуватися в соціально-економічних ситуаціях» [17, с. 41].

Важливими для нас (з позицій гендерного підходу) було також спостереження тих науковців, які зосереджують увагу на соціалізаційній функції професійної освіти. З цього приводу Д. Швець наголошує: «Професійна підготовка виступає засобом соціалізації та гармонізації відносин людини з природосоціальним світом, опанування сучасної картини світу, розвитку національної самосвідомості людини; створення умов для набуття людиною широкої базової освіти, яка дозволяє швидко адаптуватися у соціумі; професіоналізації, як набуття професійної компетентності фахівця, оволодіння фундаментальними, прикладними знаннями, високою культурою організації та реалізації професійної діяльності; самореалізації, як набуття людиною вмінь продуктивної життєдіяльності, самоудосконалення [88, с.442]. За таких умов саме і процесі професійної підготовки безпосередньо під керівництвом викладача і відбувається процес формування гендерної культури майбутніх фахівців.

Щодо другого (*процесуального аспекту*) маємо зазначити, що, на нашу думку, він відбивається у сукупності тих педагогічних умов за яких має відбуватися освітній процес, що потребує спеціального докладного висвітлення.

1.3. Обґрунтування педагогічних умов формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки

Значущість проблеми формування гендерної культури студентства, як було доведено у попередньому підрозділі, спонукає науковців до пошуку

ефективних шляхів впровадження гендерного складника до змісту освіти ЗВО різних типів, утім переважно йдеться про заклади вищої освіти, у межах яких готують бакалаврів, магістрів та докторів філософії. Значно менше уваги приділено закладам фахової та передфахової освіти, які донедавна мали назву закладів професійно-технічної освіти.

Саме ця професійна спрямованість освіти у цих освітніх установах питання гуманітарного, соціально-культурного характеру вважалися переважно другорядними, оскільки увага викладачів була зосереджена саме на професійній підготовці фахівців, які мали набути відповідні кваліфікації знання, уміння та навички.

Визначення сутності розвитку професійно-технічної освіти, у межах якої безпосередньо відбувається підготовка фахівців чи не в перше було системно зроблено у системно Державній цільовій програмі розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2020 роки (Постанова Кабінету Міністрів України, від 13.04.2011 № 495) [26]. Попри те, що визначена Постанова втратила чинність у 2014 р., коли відбулося скорочення низки державних цільових програм (постанова КМ України від 05.03.2014 р.), вона представляє для нас інтерес, оскільки містить зауваження щодо підвищення якості професійно-технічної освіти шляхом впровадження «близько 300 державних стандартів з конкретних професій нового покоління, що підвищать рівень працевлаштування випускників професійно-технічних навчальних закладів, забезпечить їх професійну відповідність вимогам сучасного ринку праці» [26].

Оскільки формування тих чи тих професійних та особистісних компетентностей фахівця відбувається під час включення особи до освітнього процесу, формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей можливе, якщо будуть створені педагогічні умови, що сприятимуть ефективності означеного процесу.

У визначенні сукупності педагогічних умов, які сприятимуть ефективному формуванню гендерної культури студентів технічних

спеціальностей передусім звертаємо увагу на визначення понять – «умова» та «педагогічна умова», поданих у словникових виданнях.

Презентацію таких визначень у філософських та філологічних джерелах подає В. Савош, який з-поміж іншого вказує, з філософської точки зору «категорія «умова» відображає універсальні відношення речі до тих фактів, завдяки яким вона виникає та існує (Філософський енциклопедичний словник)» та «виражає ставлення предмета до оточуючих його явищ, без яких він не може існувати; предмет виступає як щось зумовлене, а умова – як зовнішнє відносно предмета розмаїття об'єктивного світу (Філософський словник)». З філологічної точки зору, зазначає дослідник, «умова» – це «необхідні обставини, особливості реальної дійсності, які уможливають здійснення чого-небудь або сприяють чому-небудь (Великий тлумачний словник сучасної української мови); «те, що забезпечує нормальну діяльність» (Орфоепічний словник)» [75, с. 173].

Тобто з згальнонаукових позицій – «умова» це – необхідні обставини існування певного явища, які обумовлюють та сприяють його діям. Тому звертаємо увагу на думку Т. Шмоніної та І. Глухова, які стверджують, що у психолого-педагогічному дискурсі «умова трактується як видова категорія відносно до родових понять “середовище”, “обставини”, “стан”, що розширює сукупність об'єктів, які необхідні для виникнення, існування та зміни педагогічної системи» [92, с. 65]. На основі докладного аналізу наявних у сучасній психолого-педагогічній науці визначень поняття «педагогічні умови», автори дають їхнє розгорнуте визначення, яке вважаємо за доцільне навести, оскільки на нього спиралися у визначенні сукупності педагогічних умов, за яких має відбуватися формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей. Отже, Т. Шмоніна та І. Глухов вважають, що «педагогічні умови є якісною характеристикою основних факторів, процесів і явищ освітнього середовища і для них притаманні такі характеристики: створюються цілеспрямовано й реалізуються в освітньому середовищі; забезпечують вирішення поставленого педагогічного завдання;

сприяють планомірності наукового пошуку та надають можливість перевірки його результатів; позитивно впливають на ефективність і результативність навчального-виховного процесу. Педагогічні умови включають до своєї структури такі компоненти: нормативна база, зміст освіти, матеріально-технічна база, технології навчання, навчально-методичне забезпечення, міжособистісна взаємодія учасників навчального процесу і психологічний мікроклімат» [92, с. 68]. Також звертаємо увагу на позицію Є. Хрикова, який під педагогічними умовами пропонує розглядати «обставини, які зумовлюють певний напрям розвитку педагогічного процесу» [83, с. 12]. Тобто у нашому варіанті ми говоримо про ті умови, які спрямовують освітній процес на формування гендерної культури студентської молоді.

У науковому дискурсі наявні приклади визначення педагогічних умов процесу формування гендерної культури. Наприклад, В. Смікал пропонує виокремлювати такі педагогічні умови: формування гендерної культури майбутніх педагогів є підвищення професійної компетентності викладачів щодо формування гендерної культури студентів, використання інтерактивних методів і форм гендерного виховання, мотивування самовдосконалення студентів та стимулювання самовиховання гендерної культури; мотивування самовдосконалення студентів та стимулювання самовиховання гендерної культури [77, с. 227].

Наведені вище умови виокремленні дослідницею відповідно до власних наукових пошуків, щодо підготовки викладачів, тобто у процесі взаємодії – викладач-студент, В. Смікал зосереджує увагу саме на викладачеві. З позицій нашого дослідження звертаємо увагу на другому учаснику - студент, тому визначені вище умови є для нас неприйнятними.

Звернення до таких публікацій та аналіз умов, які пропонують науковці, дозволило нам виокремити ті педагогічні умови, які, на нашу думку, мають бути ефективними під час формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

Наприклад, Ю. Шапран, аналізуючи процес формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей, запропонував виокремлювати такі педагогічні умови: інтеграція та оновлення змісту природничої освіти; інформаційне забезпечення процесу підготовки майбутніх учителів природничих спеціальностей до професійної діяльності; орієнтація навчального процесу на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності майбутнього вчителя природничих дисциплін; удосконалення програмно-методичного й технологічного забезпечення підготовки майбутніх учителів до формування здорового способу життя; організація безпосереднього контакту студентів із навколишнім природним світом на всіх рівнях природничої освіти; оптимізація практичної підготовки майбутніх учителів природничих дисциплін у процесі навчання і проходження різних видів практик; забезпечення диференційованого та комплексного впливів на формування складових їх професійної компетентності шляхом упровадження новітніх педагогічних технологій (аспект впливу розвивального середовища) [87, с. 274].

Експлікуючі наведені вище варіанти виділення тих чи тих педагогічних умов на проблему нашого дослідження, можемо обґрунтувати ті педагогічні умови, які, на нашу думку, мають бути ефективними у формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

Перша умова – *інтеграція та оновлення змісту* фахової освіти. Підготовка фахівців технічних спеціальностей передбачає опанування ними сукупності навчальних дисциплін, визначених навчальним планом зі спеціальності та відповідною освітньо-професійною програмою. Гендерний складник не входить до такого роду документів, оскільки має дуже опосередкований зв'язок із технічними спеціальностями. Тому ми припускаємо, що саме інтегрування гендерного складника до змісту навчальних, передусім гуманітарних дисциплін, що безумовно вплине на оновлення змісту освіти за тією чи тією дисципліною, сприятиме формуванню гендерної культури студентської молоді. Ця умова визначається

педагогічною наукою однією із провідних, оскільки, за слушним зауваженням науковців, сьогодні загострюються протиріччя між обсягом знань, які мають опанувати студенти та навчальним часом, якій має суттєві обмеження. Тому, на думку І. Горошкіна, «упровадження міждисциплінарної інтеграції зумовлене необхідністю врахування соціальних чинників, оскільки нині розвиток вищої освіти перебуває в умовах бурхливого зростання наукової інформації, зростаючого накопичення емпіричного й теоретичного матеріалу на тлі кризи в системі освіти» [22, с. 79].

Звісно, найкращій варіант для системного формування гендерної культури студентства є уведення окремих курсів з гендерної проблематики. Утім в умовах чинних навчальних планів та освітньо-професійних програм, таке можливо, лише якщо ввести ту, чи ту дисципліну до варіативної частини навчального плану. Отже, очевидним є те, що формування гендерної культури студентства може відбуватися і під час вивчення інших дисциплін, зокрема загальнонаукового циклу.

Друга умова – *інформаційне забезпечення процесу* формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки. Під інформаційним забезпеченням, зауважує Ю. Шапран, «розуміється надання відповідної навчальної інформації і вільний доступ до неї студентів із метою задоволення інформаційних потреб» [87, с. 278]. Очевидно, що ця умова також є надзвичайно актуальною, оскільки передбачає доцільний добір викладачем навчальної інформації, яка має бути використана в освітньому процесі, зважаючи на різноманітність інформації щодо гендеру, гендерного підходу в освіті, та неоднозначності його оцінки у суспільному дискурсі. Крім того, ця умова передбачає «постійний доступ студентів до навчальної мережевої системи з використанням Wi-Fi зони, що повинна охоплювати навчальні приміщення, бібліотеки, об'єкти рекреації, спортивні майданчики, гуртожитки тощо; розробка електронних навчальних посібників та підручників; організація дистанційного навчання студентів денної і заочної форм; створення модульного середовища, організація

самостійної роботи, умов для виконання творчих завдань, здійснення наукових досліджень; організація контролю якості знань (тематичний, модульний, підсумковий тестовий контроль) [87, с. 278]. З огляду на тему нашого дослідження ця умова може передбачати ознайомлення студентів з наявними інтернетресурсами з гендерної проблематики, створення окремого спецкурсу (модулю) з гендерної проблематики в освіті, створення гугл-опитувальників, що дозволяють провести тестування студентів, розробку системи самостійних знань із гендерної проблематики, тощо.

Третя умова *орієнтація навчального процесу* на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності фахівця. Оскільки сучасний фахівець має володіти сукупністю особистісних якостей, які забезпечать йому максимально повну самореалізацію, вважаємо наявність у ньому якостей, що пов'язані із гендерною чутливістю у нинішніх умовах вважаємо вкрай необхідними. Оскільки лише гендерна чутливість може бути тим запобіжником, який допоможе уникнути дискримінаційних практик (проявів сексизму) у професійній діяльності.

Ця умова, на нашу думку є надзвичайно важливою з огляду на специфіку власне «гендеру», та нашого розуміння поняття «гендерна культура», в якому ми спираємося на міркування С. Гришак. Дослідниця цілком слушно зауважує, що «гендер конструюється через певну систему соціалізації, розподілення праці й утвердження в суспільстві культурних норм, ролей і стереотипів, тож він є своєрідним підсумком соціалізації людини в суспільстві відповідно до її статевої належності. Гендерні системи різних поколінь і культур можуть бути різні, а культура завжди спирається на досягнення попередніх поколінь» [24]. Отже вирішальне значення на стан сформованості гендерної культури молоді може справляти їхній власний досвід соціалізації, зокрема соціалізації гендерної. Практично кожен студент, студентка пережили ті чи ті випадки порушення їхніх прав, що базувалися на їхній статевій приналежності. Практично кожен, кожна у своєму житті чули: «ти ж хлопець, ти повинен», «та дівчинка, ти маєш», із подальшою вказівкою

та необхідність виконувати певні ролі, слідувати традиційним нормам поведінки. Викладач не має «порушувати традиції», він має спонукати студентів відрефлексувати свій досвід, розвинути критичне мислення, яке й дозволить кожному та кожній відчувати самостійність в ухваленні рішень щодо своєї поведінки як поведінки відповідно до умовних норм «справжнього чоловіка», чи «справжньої жінки», які продукує суспільство. Нам імпонує думка С. Гришак, про те, що «гендерна культура є складовою загальної культури, то вона також є цілісною системою, що має певну структуру й відповідні функції; наявна в усіх аспектах людського життя й використовується суспільством для закріплення, збереження й передачі надбань накопиченого соціального (гендерного) досвіду» [24]. Тому рефлексія є надзвичайно важливою для розвитку гендерної культури особистості, оскільки вона дозволяє проаналізувати досвід поколінь (традиційну гендерну систему) та власний досвід особистості.

Четверта умова *вдосконалення методичного і технологічного забезпечення* підготовки студентів технічних спеціальностей органічно пов'язана із попередніми трьома умовами, оскільки забезпечує системне впровадження гендерного складника до змісту освіти майбутнього фахівця.

Також вважаємо за необхідне зазначити, що сучасна педагогічна наука, представляє безліч варіантів виокремлення сприятливих педагогічних умов, за яких відбувається формування тих чи тих якостей здобувача освіти. Водночас, ми зважаємо на думки вчених, які пропонують поряд із категорією «педагогічних умов» виокремлювати категорію «організаційно-педагогічних умов, стверджуючи, що поняття «педагогічні умови» дуже широке, та їм послуговуються різні сфери наукового знання. Наприклад, такої позицію дотримується О. Єжова. Вона стверджує, що «педагогічні умови – це надзвичайно різнопланові обставини, які досліджують психологи, лікарі, соціальні педагоги і робітники, управлінці тощо» [32, с. 41]. Тому, на думку науковця, більш логічним є виокремлення умов відповідно до їхнього спрямування: психолого-педагогічні, соціально-педагогічні, організаційно-

педагогічні тощо. О. Єжова наводить дуже цікаве з позицій нашої роботи міркування О. Галкіної, щодо сутності організаційно-педагогічних умов, які можна розглядати яка: «фактор ефективності внутрішнього освітнього середовища, який відіграє роль активного початку соціального буття організації; організаційні ресурси та заходи (розклад занять, режим життєдіяльності навчального закладу, тривалість робочого тижня, наповнюваність класів тощо); сукупність взаємопов'язаних обставин, що забезпечують цілеспрямоване управління освітнім процесом (включаючи його фінансове, кадрове, матеріально-технічне та інформаційне забезпечення); обставини навчально-виховного процесу, які забезпечують досягнення поставленої навчально-виховної мети» [32, с. 41]. У якості узагальнення звертаємо увагу на зауваження **Ю. Шапрана** про те, що кожна взята окремо умова не може повністю забезпечити ефективність формування» визначеної компетентності, тому «лише їх системна єдність дозволяє успішно здійснювати професійну підготовку майбутнього вчителя природничих спеціальностей» [87, с. 14].

Також на можливість виділення серед педагогічних умов групи організаційно-педагогічних умов звертають увагу Т. Вдовичин, О. Войцеховський, Л. Гаврутенко, А. Ліненко Т. Лупнік та ін. З-поміж визначень, які представляють дослідники, виокремлюємо визначення І. Буцика, який вважає, що якщо розглядати навчання як організований процес, «то під організаційно-педагогічними умовами потрібно розуміти спеціально створені в педагогічному процесі обставини, що забезпечують цілеспрямований упорядкований та узгоджений вплив на особистість чинників, які є необхідними та достатніми для досягнення поставлених цілей» [9, с. 248]. Ми поділяємо позицію вченого, тому окреслені вище умови, які ми вважаємо мають бути ефективними для формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі їхньої фахової підготовки, на нашу думку варто визначати як *організаційно-педагогічні* умови. У якості узагальнення звертаємо увагу на зауваження **Ю. Шапрана**

про те, що кожна взята окремо умова не може повністю забезпечити ефективність формування» визначеної компетентності, тому «лише їх системна єдність дозволяє успішно здійснювати професійну підготовку майбутнього вчителя природничих спеціальностей» [87, с. 14].

Висновки до першого розділу

Результати дослідження, представлені у першому розділі, дозволяють зробити такі проміжні висновки.

1) Поява та розвиток гендерного чинника у вітчизняній системі освіти безпосередньо пов'язаний із загальним прагненням України увійти до європейського освітнього простору. Сучасний розвиток вітчизняної освіти свідчить про значне пожвавлення в ньому гендерного складника, що відбивається на завданнях, які мають бути реалізовані в освітньому процесі.

2) Вітчизняний освітній дискурс пропонує значну кількість визначення ключових понять нашого дослідження, серед яких головними є «гендер» - «гендерна культура» та «фахова підготовка» студентів. Щодо поняття «гендер» - ми сприймаємо його як культурологічну метафору, яка дозволяє визначити сукупність норм та правил поведінки чоловіка та жінки, які є суспільними приписами, тому мають варіюватися відповідно до тих чи тих соціокультурних умов. «Гендерна культура» – сукупність визначених вище правил та вимог, які накопичені людством (певною культурою) та загалом відображають ставлення цієї культури (тому і суспільства, де ця культура є домінуючою) до чоловіка та жінки, їхніх соціальних ролей та обов'язків. Процес опанування особистістю гендерною культурою певної соціальної групи/суспільства відбувається в процесі соціалізації, в якому освіта виступає одним із основних інструментів.

Ключовими критеріями у формуванні гендерної культури студентства є гендерні знання, гендерна чутливість та гендерна компетентність. Фахова (професійна) підготовка спеціаліста – це система фахових та загальнокультурних знань/умінь, навичок компетентностей та освітній

процес їхнього набуття. Гендерний складник може бути інтегрований у систему загальнокультурних знань/умінь, навичок та компетентностей, які відображаються у рівні сформованості гендерної культури спеціаліста.

3) З огляду на наявні дослідження у сфері гендерної освіти, можемо сформулювати своє бачення можливості формування гендерної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей шляхом: розробки курсів з гендерної проблематики для майбутніх фахівців технічної сфери; створення навчально-методичного забезпечення навчальних курсів з гендерної проблематики; з'ясування ефективних методів навчання, що спрямовані на формування гендерної культури здобувачів освіти; встановлення можливостей уведення гендерно зорієнтованих тем до інших освітніх компонентів освітньо-професійної програми з підготовки здобувачів вищої освіти.

Відповідно, аналіз наукової літератури дав змогу виокремити такі педагогічні (організаційно-педагогічні) умови:

– *інтеграція та оновлення змісту* фахової освіти (реалізація цієї умови спрямована на системне опанування студентами знаннями із гендерної проблематики);

– *інформаційне забезпечення процесу* формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки (реалізація цієї умови передбачала навчального середовища, насиченого інформацією із гендерної проблематики);

– *умова орієнтація навчального процесу* на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності фахівця (реалізація цієї умови сприяє формуванню гендерної чутливості спеціаліста);

– *вдосконалення методичного і технологічного забезпечення* підготовки студентів технічних спеціальностей (умова забезпечує системне впровадження гендерного складника до змісту освіти майбутнього фахівця).

РОЗДІЛ 2.

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ТА МОЖЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ СТУДЕНТІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Дослідницька частина роботи передбачає презентацію результатів дослідження шляхом конкретизації методики дослідження (методологічні підходи та методи), окреслення етапів його проведення та визначення досягнутих результатів. Дослідження було проведено на базі Криворізького фахового коледжу Національного авіаційного університету, тому у цій частині роботи проведено аналіз чинних документів означеного ЗВО, що знаходяться у відкритому доступі (офіційний сайт ЗВО).

2.1. Методика дослідження

Визначення стану сформованості та встановлення можливостей формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки відбувалося із застосування низки методологічних підходів та з використанням відповідного методичного інструментарію – методів.

У визначенні методологічних підходів ми виходили із загальнонаукового уявлення про те, що підхід – це комплекс ідей, прийомів і засобів, що використовуються в процесі пізнання або перетворення певного об'єкта природної чи соціальної дійсності. Тому в дослідженні ми розуміли методологічний підхід як комплекс ідей, прийомів і засобів, що використовуються в процесі педагогічного дослідження.

Сьогодні наука пропонує значну кількість методологічних підходів, як певних настановних ідей для проведення дослідження. Із кола методологічних підходів було обрано ті, які слугували реалізації завдань дослідження: *аксіологічний, системний, інтегративний, компетентнісний та прогностичний*. Зупинимося на більш детальній характеристиці

використаних нами у процесі дослідження підходів.

В аксіологічному підході ключовим є поняття «цінностей», а оскільки освіта передбачає формування у молодого покоління (осіб, що навчаються) системи певних цінностей, та сама педагогіка (і освітній процес) будуються на системі ціннісних орієнтацій, то застосування аксіологічного підходу у процесі формування гендерної культури фахівців є природним. На це звертає увагу Л. Нікогосян, коли стверджує, що «аксіологічний підхід властивий гуманістичному напрямкові, оскільки людина розглядається в ньому як найвища цінність суспільства і самоціль суспільного розвитку. Саме в цьому підході й знаходить своє відображення різноманітність ставлення до людини, суспільства, духовних цінностей, діяльності, що і визначає зміст гуманістичної сутності особистості» [57, с. 33].

Як справедливо вказує, І. Мельничук «цінності, які сповідує людина, формують ціннісні орієнтації особистості, що є складовими вищих рівнів спрямованості особистості; диспозиціями, котрі регулюють загальну зорієнтованість діяльності людини на значущі соціальні об'єкти й явища, цінності різних соціальних спільнот. Ціннісні орієнтації стосуються: основних сфер самореалізації людини, якими є праця, суспільна активність, освіта, спілкування тощо; соціально-моральних характеристик особистості (почуття, обов'язки, сумління тощо); взаємин із різними категоріями людей» [49, с. 19]. Наведена цитата, на нашу думку, ілюструє важливість застосування цього підходу саме у гендерних дослідженнях. Оскільки «гендерна рівність» як визнання рівних прав та надання рівних можливостей і чоловікам і жінкам для їхньої самореалізації у всіх сферах життя – цінність сучасного демократичного суспільства. Відповідно організація і здійснення освітнього процесу має урахувувати гендерну рівність як цінність. Із іншого боку, гендерна культура передбачає «уведення» ідеї гендерної рівності до особистих цінностей людини, усвідомлення молоддю важливості дотримання цього принципу у своїй професійній діяльності та повсякденному житті.

Структуруванню роботи та побудові логіки дослідження сприяв

системний підхід, який у методології педагогіки розглядається як «важливий методологічний засіб наукового пізнання, який дає змогу здійснити поділ складних явищ дійсності на частини або елементи, визначити способи організації окремих елементів системи в єдине ціле, взаємопідпорядковувати елементи системи і їх взаємодію» [41, с. 123]. Завдяки цьому підходу ми розглядали підготовку фахівця як систему, що складається з низки структурних компонентів, кожен з яких може інтегрувати гендерний чинник. Саме як систему розглядали ми й поняття «гендерна культура», що дозволило нам виокремити рівні її сформованості, критерії та показники, завдяки яким визначаються означені рівні.

Утім уведення гендерного складника та засвоєння студентами ідеї гендерної рівності має відбуватися в умовах вивчення різних дисциплін. Тому наступним підходом, який ми обрали у своєму дослідженні став *інтегративний підхід*.

Педагогічний словник за ред. М. Ярмаченка (Київ, 2001 р.) тлумачить інтеграцію як «стан зв'язності окремих диференційованих частин і функцій системи, організму в ціле, так і процес, що веде до такого стану» [63, с. 229]. Тому, на думку О. Лавнікова, інтеграція в освіті розглядається і вивчається як педагогічна категорія, що забезпечує можливість створення взаємозв'язків між навчальними дисциплінами; розкриває роль і місце міжпредметних зв'язків у системі освіти; визначає ідею про необхідність інтеграції змісту навчальних дисциплін для отримання цілісних знань; характеризує методи викладу навчального матеріалу викладачем при інтегративному підході [42, с. 197]. Ми схилиємося саме до такого тлумачення означеного підходу, хоча у теоретичному контексті він розуміється скоріше як підхід, використання якого стає запорукою здійснення освітнього процесу. У дослідженні інтегративний підхід дозволяє використовувати здобутки інших наук у тлумаченні тих чи тих понять та явищ. Так ми використовували досвід психології, соціології та інших наук у розумінні та тлумаченні ключового для нашої роботи поняття «гендер».

Також ми звернули увагу на думку О. Кучерук, про те, що інтеграцію можна розглядати як «процес узгодження, упорядкування та об'єднання різних компонентів змісту освіти» [41, с. 124]. А отже процес підготовки фахівців також можна будувати із урахуванням інтегративного підходу, коли до змісту тих чи тих освітніх компонентів буде залучений навчальний матеріал, що стосується гендерних проблем. І тоді, як справедливо вказує О. Лавніков, у результаті реалізації інтегративного підходу в ЗВО «утворюється єдине освітнє середовище для формування загальних і спеціальних компетентностей майбутніх фахівців, де відкриваються великі можливості для взаємопереходу, взаємодоповнення і взаємотрансформації» [42, с. 197].

Ключовим методичним підходом проведення дослідження було визначено *компетентнісний підхід*, оскільки саме в термінах компетентностей та компетенцій окреслюються результати здобуття фахівцем тієї чи тієї професії. З означених позицій важливим вважаємо зауваження П. Лузана та І. Зайцевої про те, що «постановою Кабінету міністрів України від 23 листопада 2011 року № 1341 затверджено Національну рамку кваліфікації (НРК), яка є першим практичним кроком реалізації компетентнісної концепції. У цьому важливому державному документі визначено характеристики (дескриптори чи описи) кваліфікаційних рівнів, які маємо використовувати в освітній практиці. Зокрема, *результати навчання* – компетентності (знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості), які набуває та/або здатна продемонструвати особистість після завершення навчання; *компетентність/компетентності* – здатність особистості до виконання певного виду діяльності, що виражається через знання, розуміння, уміння, цінності, інші особисті якості» [44, с. 98].

Відповідно до означеного вище визначення стану сформованості та можливостей формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки можливе за умов попереднього окреслення системи компетентностей, які має набути студент/студентка, що

навчаються за технічними спеціальностями у процесі фахової підготовки. Цитовані вище науковці також запропонували розглядати компетентнісний підхід в освіті «за трьома послідовними, тісно поєднаними ланками: розроблення і впровадження у педагогічну практику освітніх стандартів (змістовий аспект); підготовка фахівців засобами педагогічних технологій, що гарантують досягнення освітніх результатів (технологічний аспект); організація валідного, об'єктивного і надійного педагогічного контролю (діагностичний аспект)» [44, с. 99].

Повністю поділяючи наведену вище позицію науковців, щодо нашого предмету дослідження – підготовка спеціалістів у Криворізькому фаховому коледжі Національного авіаційного університету – ми об'єднали другий та третій аспекти застосування компетентнісного підходу у своїй роботі.

Тому застосування компетентнісного підходу у своєму дослідженні ми розглядали у двох аспектах:

– *змістовому* (як встановлення наявності/відсутності гендерного компоненту у чинних стандартах із підготовки фахівців технічних спеціальностей та у наявних ОПП за спеціальностями, опанування яких пропонує Криворізький фаховий коледж Національного авіаційного університету);

– *технологічному* (як окреслення ефективних засобів та методів навчання задля формування гендерної культури фахівців технічних спеціальностей під час навчання у Криворізькому фаховому коледжі Національного авіаційного університету).

Використання зазначених вище підходів сприяло проведенню самого дослідження, яке мало завершитися представленням певних рекомендацій, що мають спрогнозувати подальший розвиток теми, що обумовило використання у роботі *прогностичного підходу*. Визначення сутності цього підходу, на нашу думку, достатньо повно представлено у праці О. Топузова «Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики», на яку ми спиралися у

своїй роботі. Зокрема, це стосується зробленого науковцем переліку основних напрямів застосування *дидактичної прогностики*, які ми можемо експлікувати на гендерну проблематику в освіті. Таким чином, прогностичний підхід дав нам можливість зробити припущення, що у подальшому розвитку вітчизняної освіти гендерні питання посядуть своє місце у змісті та організації освітнього процесу, відповідно до деяких напрямів, виокремлених вченим: «передбачення змін у суспільних та особистісних запитах до процесів освіти і навчання в майбутньому», «прогнозування тенденцій та пріоритетних напрямів розвитку системи освіти», «передбачення конкретних вимог до змісту й результатів освітньої діяльності вчителя, навчальної діяльності учня, які зумовлюватимуть нові суспільні, економічні та особистісні запити до освіти в майбутньому» [82, с. 35].

Задля виконання системного та цілісного дослідження було використано низку методів: загальнонаукових та конкретно-наукових (педагогічних).

Серед загальнонаукових методів: *аналіз і синтез* (аналітичне вивчення матеріалу дослідження та узагальнення його результатів); *конкретизація та інтерпретація* (вивчення термінологічного апарату дослідження відповідно до його предмету та об'єкту, пояснення результатів проведеного дослідження, зокрема результатів анкетування); *систематизація та класифікація* (систематизація поглядів науковців щодо феномену гендерної культури та класифікація критеріїв та показників рівні сформованості гендерної культури студентства).

Серед конкретно-наукових методів було використано: метод *термінологічного аналізу* (задля конкретизації базових понять дослідження); *пошуково-бібліографічний* (задля визначення кола наукових джерел, які потребували опрацювання та були використані у процесі дослідження); *системно-структурний* (задля побудови структури дослідження, визначення логічного зв'язку між окремими розділами, параграфами); *наукової*

екстраполяції (задля поширення поглядів вчених з предмету їхнього наукового пошуку на предмет нашого дослідження). До групи практичних (емпіричних) методів було віднесено методи *діагностичні* (анкетування, опитування, бесіда); *педагогічне спостереження* та елементи методу *статистичного опрацювання* емпіричних даних. Крім того задля унаочнення проміжних результатів дослідження використовувався *знаково-символічний опис матеріалів* (рисунок та таблиці).

Встановлення сутності і особливостей методики проведення педагогічного (магістерського) дослідження потребувало опрацювання низки навчально-методичних видань. Зокрема, у своїй роботі ми послугувалися визначенням специфіки методики педагогічного дослідження, що представлено С. Важинським та Т. Щербак (Методика та організація наукових досліджень, Суми 2016 р.), які подають таке визначення: «методика – це сукупність обдуманих і фізичних операцій, які розміщені у визначеній послідовності для досягнення поставленої мети дослідження [50, с. 98]. Логіка дослідження визначила його послідовність, тобто етапи.

Відповідно дослідження відбувалося за трьома етапами: *підготовчий, емпіричний та теоретичний*.

На першому – *підготовчому етапі* – було визначено тему дослідження, конкретизовано його мету, завдання, структуру (складено план магістерської роботи), окреслено методи дослідження, визначено його ключові поняття, які потребували свого уточнення у процесі дослідження, та встановлено науковий та навчально-методичний матеріал, якій потребував свого опрацювання.

Другий – *емпіричний (накопичувальний)* – етап. У визначенні сутності цього етапу ми звернулися до навчального посібника В. Юринця (Методологія наукових досліджень, Львів, 2011 р.), який пропонує на цьому етапі зібрати матеріал, зробити його первісне опрацювання, провести класифікацію отриманих даних за різними критеріями та встановити між ними взаємозв'язки. На цьому етапі, вказує методист, дослідник має

«описати кожний факт термінами науки у межах якої ведеться дослідження; відібрати з усіх фактів найбільш типові; класифікувати факти за їх сутністю; з'ясувати наявні зв'язки між відібраними фактами» [51, с. 12].

Тому на цьому етапі ми збирали та опрацьовували матеріал за двома напрямками: гендерні дослідження (питання гендерної культури) та професійна підготовка фахівця. Саме так, на дві тематичні групи і було розподілено наш матеріал. Серед робіт, присвячених гендерним проблемам в освіті ми сконцентрували увагу на питанням формування гендерної культури, визначеннях її критерії та показників. Серед робіт, присвячених професійній освіті, нас цікавило питання змісту та структури професійної освіти, оскільки такий підхід давав нам можливість встановити можливість імплементації гендерного знання до змісту фахової підготовки спеціаліста.

Третій – *теоретико-аналітичний* – на цьому етапі відбувався теоретичний аналіз зібраного наукового та навчально-методичного матеріалу. Ми виокремлювали та описували ті педагогічні умови, які, на наш погляд, дозволяють ефективно формувати гендерну культуру фахівця у процесі професійної підготовки. З цією метою ми опрацьовували наявні у відкритому доступі освітньо-професійні програми Криворізького фахового коледжу Національного авіаційного університету.

На цьому етапі на основі наявних опитувальників, щодо гендерної культури та гендерного знання, нами також було розроблено анкетування, з метою подальшого проведення педагогічного експерименту. Утім, через об'єктивні обставини, педагогічний експеримент не був завершеним, тож ми залишилися на його першому – констатувальному – етапі та обмежилися лише теоретичними узагальненнями та припущеннями.

На завершальній стадії етапу було узагальнено результати дослідження, розроблено методичні рекомендації щодо можливостей провадження його результатів у практику фахової підготовки спеціалістів технічних спеціальностей.

2.2. Аналіз стану сформованості гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки (Криворізький фаховий коледж Національного авіаційного університету)

На цьому етапі дослідження ми мали провести педагогічний експеримент, який складається з трьох етапів: *констатувальний*, *формульвальний* та *контрольний*. Мета педагогічного експерименту - перевірка гіпотези щодо ефективності визначених нами у підрозділі 1.3. організаційно-педагогічних умов.

На першому – констатувальному етапі – визначається стан проблеми дослідження у практиці освітнього процесу; на другому – формульальному етапі – проводиться певна робота (навчальна та/чи виховна) із групами здобувачів освіти відповідно до визначених завдань; на третьому – контрольному етапі – підводяться підсумки роботи за програмою експерименту у експериментальній та контрольній групах, порівнюються та аналізуються отримані результати, робляться узагальнювальні висновки.

У нашому випадку ми мали можливість провести лише першу частину нашого експерименту – констатувальний етап, на якому ми провели педагогічне спостереження, бесіди та опитування (анкетування) здобувачів вищої освіти.

Тож за умовами проведення педагогічного експерименту, який ми розпочали на цьому етапі, це мав бути констатувальний етап.

Основні завдання етапу:

- встановлення критеріїв, показників та рівнів сформованості гендерної культури здобувачів вищої освіти;
- збір емпіричного матеріалу (проведення педагогічного спостереження, бесід, опитування та анкетування);
- аналіз та узагальнення результатів констатуючого етапу експерименту.

Встановлення стану сформованості гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки (Криворізький

фаховий коледж Національного авіаційного університету) потребувало попереднього визначення критеріїв за якими мали бути зібрані відомості та проведений їхній аналіз. Оскільки, як справедливо зазначає Т. Бикова, «для будь-якого критерію характерна наявність показників, що відображають найбільш суттєві характеристики об'єкта та є свідченням, доказом, ознакою; наочними даними про результати якоїсь роботи, якогось процесу; даними про досягнення в чому-небудь; мірою чогось, було реалізовано процедуру їх добору» [5, с. 66].

У розділі 1.2. ми визначили основні критерії, за якими можна встановити ступінь сформованості гендерної культури, результатом чого має бути *гендерна компетентність* (унаочнено у Таблиці 2.1.).

Таблиця 2.1.

Рівні, критерії, показники гендерної культури

Рівні	Критерії	Показники
1	2	3
Початковий (недостатній, низький)	Гендерні знання	здобувач називає окремі факти та має загальне уявлення стосовно проблем щодо культурної зумовленості гендерних норм, стереотипів (зокрема в освіті),
	Гендерна чутливість	за керівництвом викладача із використанням навчальної літератури та наочності відтворює уявлення та елементарні поняття гендерної теорії
	Гендерна компетентність	за допомогою викладача відтворює окремі дії щодо дотримання принципу гендерної рівності

Продовження таблиці 2.1.

1	2	3
Репродуктивний (середній)	Гендерні знання	здобувач називає (та пояснює) окремі факти, має загальне уявлення щодо проблем гендерної рівності (зокрема в освіті),
	Гендерна чутливість	виявляє позитивне ставлення до необхідності розв'язання проблем гендерної рівності (зокрема в освіті), демонструє сприйняття таких цінностей як гендерна рівність, гендерна толерантність;
	Гендерна компетентність	за незначної допомоги викладача відтворює за зразком окремі дії гендерно-збалансованої поведінки;
Продуктивний/ алгоритмічний (достатній)	Гендерні знання	здобувач може пояснити окремі факти гендерного порядку, має уявлення щодо проблем гендерної рівності (зокрема в освіті), вміє критично аналізувати гендерні схеми/моделі, що продукує суспільство;
	Гендерна чутливість	аналізує ситуації порушення гендерного балансу, встановлює причинно-наслідкові зв'язки між явищами/ситуаціями та причинами/обставинами, що їх зумовлюють; демонструє не сприйняття таких випадків порушення гендерного балансу у суспільстві;
	Гендерна компетентність	застосовує свої вміння та навички із гендерно-збалансованої поведінки у стандартних умовах; висловлює оцінні судження щодо важливості існування егалітарного суспільства;

1	2	3
Творчій (високий)	Гендерні знання	оперує поняттями гендерного порядку, аргументовано пояснює своїх відповіді на самостійно підібраних прикладах, оцінює та пояснює значимість набутих знань із гендерної тематики; користується джерелами додаткової інформації;
	Гендерна чутливість	застосовує уміння і навички в нестандартних ситуаціях з елементами творчості; аналізує ситуації нестандартні ситуації порушення гендерного балансу, встановлює причинно-наслідкові зв'язки між явищами/ситуаціями та причинами/обставинами, що їх зумовлюють, робить висновки, узагальнення, самостійно приймає обґрунтовані рішення;
	Гендерна компетентність	виявляє наполегливість і рішучість щодо дотримання принципів егалітарності / гендерної рівності у різних сферах життєдіяльності людини, у власній поведінці та поведінці інших у нестандартних ситуаціях; демонструє здатність вирішувати гендерні проблеми та конфлікти; дотримується правил гендернозбалансованої поведінки, залучає інших до дотримання принципів гендерної рівності.

Експлікація таксономії Б. Блума (розділ 1.3) на наведені вище показники, критерії дозволяє констатувати, що «знання» та «розуміння», характеризують перші два рівня сформованості «гендерної культури» (низький та середній), «застосування» притаманно достатньому рівню, «аналіз», «синтез», «оцінювання» – це творчій, високий рівень сформованості гендерної культури здобувачів освіти.

Далі ми провели *педагогічне спостереження*, яке дозволило встановити недостатню обізнаність здобувачів освіти щодо гендерної тематики, у спілкуванні вони схильні дотримуватися стереотипного ставлення щодо чоловіків/хлопців та жінок/дівчат, взаємодіяти воліють у статево визначеному товаристві (хлопці з хлопцями, дівчата із дівчатами), допускають жарти щодо осіб певної статі, тощо.

Проведення *бесід та спонтанного опитування* також довели правильність попередніх спостережень. Так, дівчата мало замислюються про своє подальше кар'єрне зростання чи професійний розвиток, свої прагнення переважно пов'язують із заміжжям. Утім вимоги до майбутніх обранців у них надзвичайно завищені. Натомість хлопці воліють знайти гарну роботу, із відповідною оплатою праці, то ж переважно замислюються про можливу професійну реалізацію. Утім не всі вони прагнуть до подальшого навчання.

Анкетування було проведено серед студентів II курсу, в ньому взяли участь 45 осіб. Запропонована анкета містила запитання закритого та відкритого типів, на які можна було відповідати в довільній формі.

Анкети було складено відповідно до наявних у гендерній педагогіці пропозицій та з урахуванням специфіки нашого дослідження, відповідно до якого і були сформовані показники та критерії. Оскільки критеріїв було три (гендерні знання, гендерна чутливість та гендерна компетентність), питання анкети було розділено на три блоки:

- блок А. Гендерні знання;
- блок В. Гендерна чутливість;
- блок С. Гендерна компетентність.

Відповіді першого блоку (А).

Було запропоновано відповісти на питання щодо загального визнання наявності гендерних проблем в Україні (Чи є гендерні проблеми в Україні? Кого стосується гендерна тематика в Україні? Чи важлива гендерна тема для розвитку України?). Це були закриті питання. Крім того було запропоновано відкрите питання щодо визначення поняття гендер.

Відповідність питань показникам гендерної культури за першим критерієм (гендерні знання)

№ з/п	Показник	Питання
1.	Гендерні знання	Чи є гендерні проблеми в Україні?
		Кого стосується гендерна тематика в Україні?
		Чи важлива гендерна тема для розвитку України?
		Визначення поняття гендер.

Відповіді на перше питання першого розділу можна представити у вигляді діаграми.

Діаграма 2.1.



Звернення до діаграми демонструє той факт, що студенти (50% від загальної кількості опитаних) переважно вважають, що гендерні проблеми в Україні відсутні, 10 осіб (22%), не зважають на цю проблему, не цікавляться нею. Тобто 35 осіб, що становить 78% всіх опитаних не мають гендерних знань, які б стали запорукою успішного формування їхньої гендерної культури.

Друге питання, стосувалося самого поняття «гендер», ключового у визначенні рівня гендерних знань студентства, тому тут було також запропоновано декілька варіантів відповідей. Відповіді вміщено у наступній діаграмі.

Діаграма 2.2.



Наведені у діаграмі відомості дозволяють нам констатувати, що студенти не достатньо точно розуміються на визначенні самого поняття «гендер», оскільки 6 осіб (13% опитаних) пов'язують його із концептом «жінки», а 5 осіб (11% опитаних) - із концептом «чоловік». 15 осіб (не знаю/важко визначитися) взагалі не змогли сформулювати свою думку, натомість лише сім студентів дали правильну відповідь, що становить лише 15 % опитаних.

Відповіді на питання щодо важливості гендерної тематики для України, взагалі виявитися діаметрально протилежними (Діаграма 2.3.).

Діаграма 2.3.



Респонденти практично поділилися на два табори – по 20 осіб (44 %) стверджують, що ця проблема для України важлива, і така саме кількість осіб констатувала не важливість для України цього питання. Це була дещо несподівана для нас відповідь, оскільки під час бесід студенти виявляли свій інтерес до гендерної тематики. Утім, вважаємо, що така категоричність (44% – ні) свідчить лише про те, що студенти відчують важливість інших соціальних та політичних проблем для нашої країни.

У наступній діаграмі – відображені відповіді на питання, яким пропонувалося визначитися із ключовим поняттям «гендер».

Діаграма 2.4.



Варто зазначити, що тільки 12 осіб дали правильну відповідь, що становить 26 % від загальної кількості студентів, які заповнювали анкету. Водночас 15 (33%) осіб взагалі не змогли дати жодної відповіді, а 6 осіб (13%) ототожили поняття «гендер» із поняттям «стать». Загальний аналіз цих відповідей дозволяє констатувати низький рівень сформованості знань із гендерної проблематики.

Узагальнення відповідей на питання першого блоку може бути представлено у вигляді таблиці, де відображено кількість та відсоток «умовно правильних відповідей» на кожне з питань.

Таблиця 2.3.

Зведена таблиця відповідей на питання 1 блоку

№ питання	Правильно	Відповідь відсутня	Неправильно
1/1	10	10	25
1/2	7	9	29
1/3	20	5	20
1/4	12	9	24
Загалом	49/28%	33/18%	98/54%

Отже питання 1 блоку виявилися не зрозумілими та складними у 33 відповідях (15%), а правильні відповіді – лише 49 із можливих 180, ще лише чверть від загальної кількості питань/варіантів відповідей.

Тому *другий блок питань (В)* був достатньо великий та був спрямований на виявлення ступеню гендерної чутливості студентів, яка визначена у розроблених нами критеріях, як:

- виявлення позитивного ставлення до необхідності розв’язання проблем гендерної рівності;
- сприйняття таких цінностей як гендерна рівність, гендерна толерантність;
- виявлення та аналіз ситуацій порушення гендерного балансу;

- встановлення причинно-наслідкові зв'язки між явищами/ситуаціями та причинами/обставинами, що зумовлюють існування гендерної дискримінації.

Відповідно до означених показників були сформульовані питання-твердження, на які студенти мали дати відповіді лише «так», «ні», «не знаю», які визначають їхню особисту позицію. Формулювання питань, відповідних критеріям представлено у таблиці 2.4.

Таблиця 2.4.

Відповідність питань показникам гендерної культури за другим критерієм (гендерна чутливість)

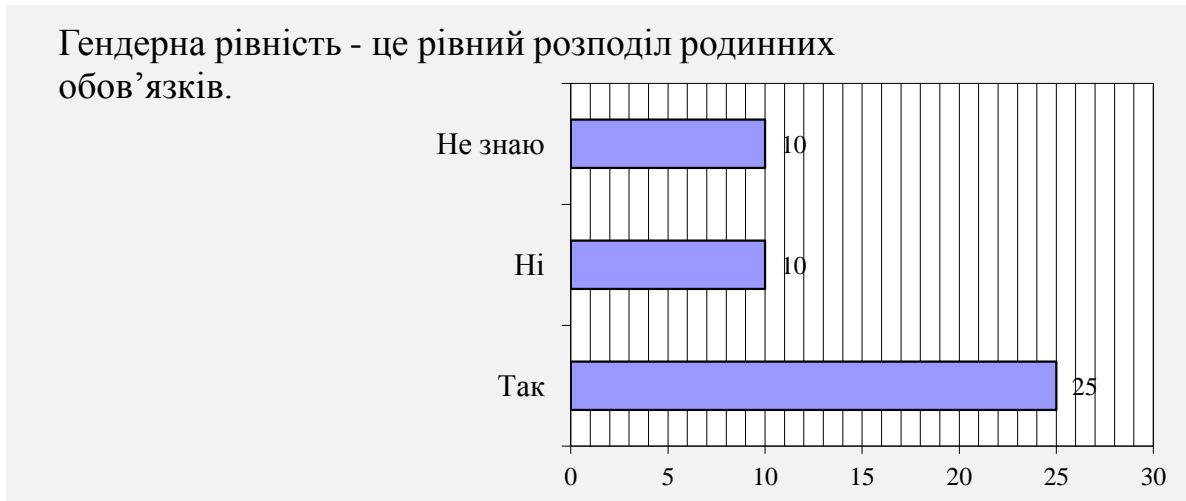
№ з/п	Показник	Питання
1	2	2
1.	Виявлення позитивного ставлення до необхідності розв'язання проблем гендерної рівності	Гендерна рівність – це рівний розподіл родинних обов'язків. Гендерна рівність це рівні права чоловіків/жінок; дівчат/хлопців. Гендерна рівність – це рівні права та можливості для самореалізації і чоловіків і жінок.
2.	Сприйняття таких цінностей як гендерна рівність, гендерна толерантність.	Я вважаю, що для розвитку країни необхідно встановлення гендерної рівності. Я вважаю, що гендерна толерантність лише ускладнює суспільний розвиток.
3.	Виявлення та аналіз ситуацій порушення гендерного балансу	У своєму житті я не стикався/стикалася із ситуаціями порушення гендерного балансу.

Продовження таблиці 2.4.

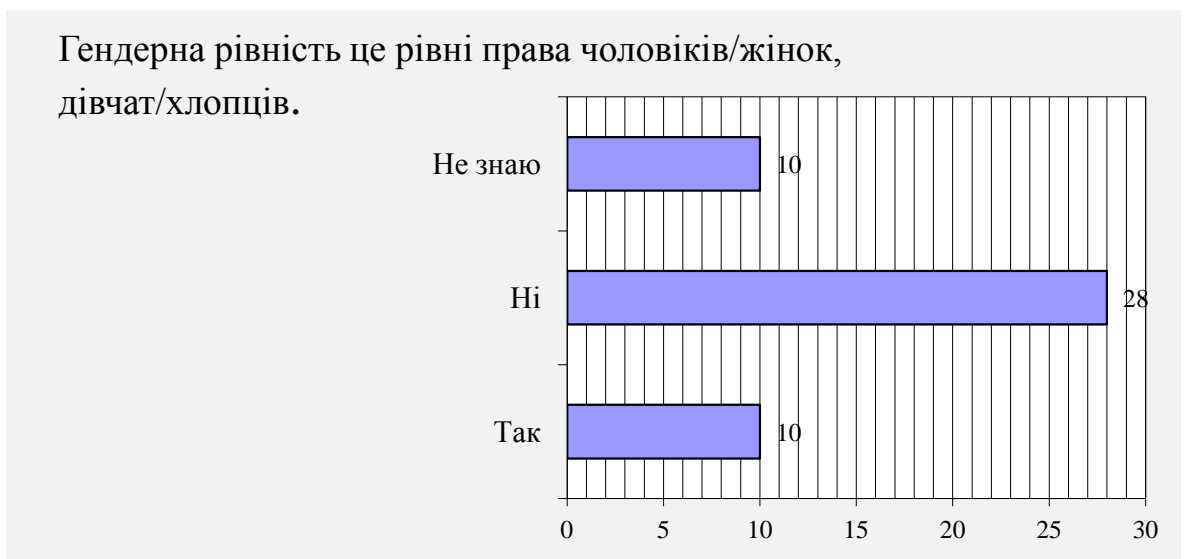
1	2	3
4.	Встановлення причинно-наслідкові зв'язки між явищами/ситуаціями та причинами/обставинами, що зумовлюють існування гендерної дискримінації.	В Україні не існує гендерної дискримінації. Гендерна дискримінація існує в країнах з низьким соціальним рівнем розвитку. Проблеми гендерної дискримінації стосуються всіх країн.

Відповіді студентів ми розміщуємо у Діаграмах 2.5. - 2.13.

Діаграма 2.5.



Діаграма 2.6.



Діаграма 2.7.



Діаграма 2.8.

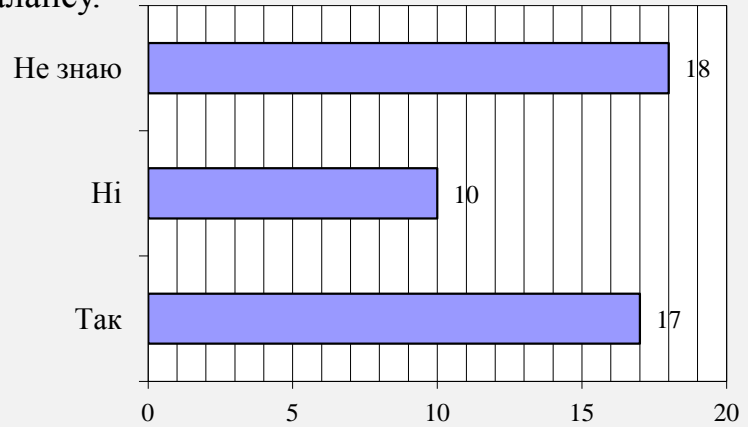


Діаграма 2.9.



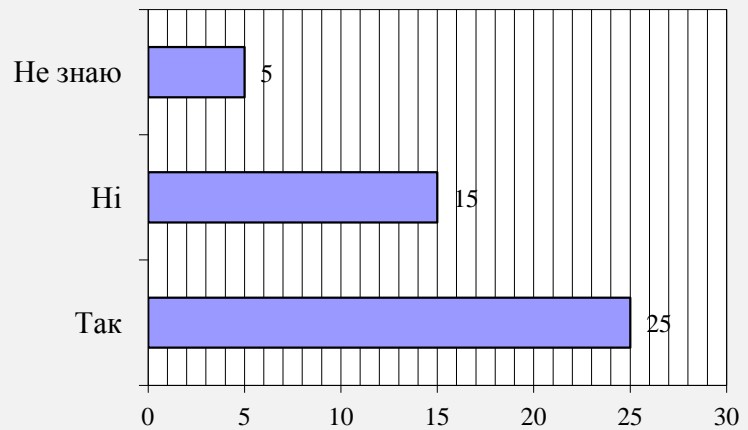
Діаграма 2.10.

У своєму житті я не стикався/стикалася із ситуаціями порушення гендерного балансу.



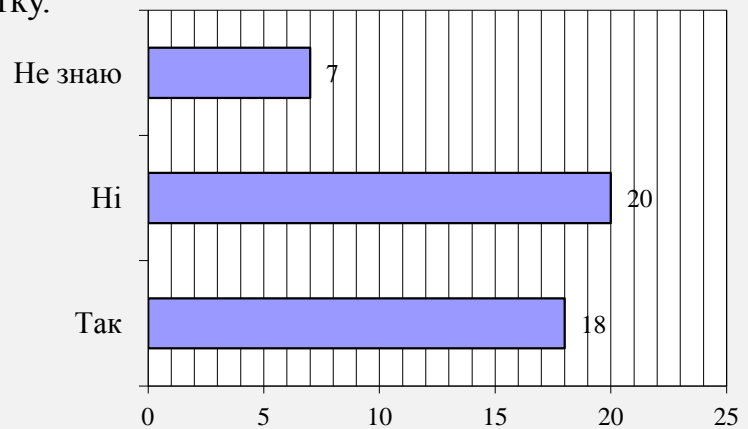
Діаграма 2.11.

В Україні не існує гендерної дискримінації.

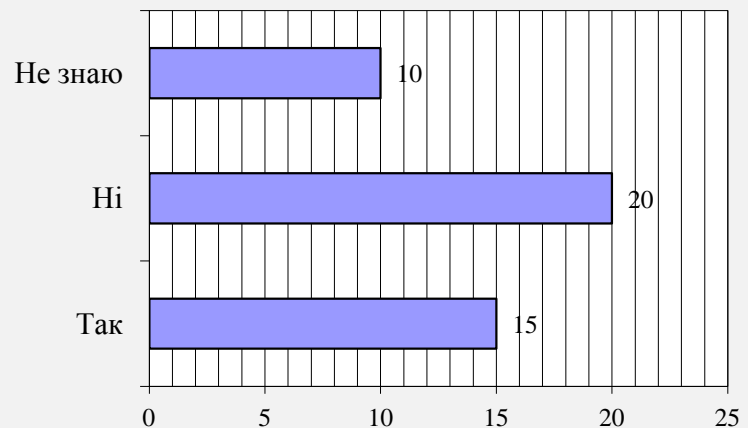


Діаграма 2.12.

Гендерна дискримінація існує в країнах з низьким соціальним рівнем розвитку.



Проблеми гендерної дискримінації стосуються всіх країн.



Однозначність відповідей на поставлені питання дозволила конкретизувати ступінь правильності відповідей респондентів та узагальнити їх у таблиці 2.5.

Таблиця 2.5.

Зведена таблиця відповідей на питання 2 блоку

№ питання	Правильно	Відповідь відсутня	Неправильно
2/1	10	10	25
2/2	10	7	28
2/3	5	30	10
2/4	10	20	15
2/5	15	15	15
2/6	10	18	17
2/7	15	5	25
2/8	18	7	20
2/9	15	10	20
2/10	15	10	20
Загалом	123/27%	132/30%	195/43%

Зведені відомості дозволяють констатувати недостатність сформованості гендерної чутливості у студентів, лише 10-15 осіб (із 45 респондентів), що становить умовних 27% мають достатньо чітке розуміння тих показників (гендерна рівність, гендерна дискримінація), що були

означені у питаннях та можуть встановити зв'язок між рівнем соціального розвитку держави та гендерною проблематикою. Загалом, практично 70 % чи не мають уявлення про сутність проблеми (від 5 до 15 - 30 осіб, що становить 30%), чи дають мають хибні уявленні про її сутність (від 15 до 20 осіб, що становить умовних 43% респондентів). На наше переконання, це складна ситуація, що свідчить про сформованість у молодих людей світоглядних позицій без розуміння важливості гендерної складової у суспільному житті країни та особистому житті кожної людини.

Питання *третього блоку (блок С)* мали встановити рівень сформованості гендерної компетентності здобувачів освіти, показники якої також були визначені у критеріях (Таблиця 2.1.) як здатність до дії, щодо:

- відтворення за допомогою викладача дій щодо дотримання принципу гендерної рівності;
- застосовування своїх вмінь та навичок із гендерно-збалансованої поведінки у стандартних умовах;
- оцінних суджень щодо важливості існування егалітарного суспільства;
- наполегливості та рішучості щодо дотримання принципів егалітарності/гендерної рівності у різних сферах життєдіяльності людини,
- наполегливості та рішучості щодо дотримання принципів егалітарності/гендерної рівності у власній поведінці та поведінці інших у нестандартних ситуаціях;
- дотримання правил гендерно збалансованої поведінки та залучення інших до дотримання принципів гендерної рівності.

Відповідно до означених показників також були сформульовані питання-твердження, на які студенти мали дати відповіді лише «так», «ні», «не знаю». Ці питання мали визначити готовність студентів до свідомого застосування наявних знань з гендерної проблематики.

Формулювання питань, відповідних критеріям представлено у таблиці 2.6.

Таблиця 2.6.

Відповідність питань показникам гендерної культури за третім критерієм (гендерна компетентність)

№ з/п	Показник	Питання
1	2	3
1.	Застосовує свої вміння та навички із гендерно-збалансованої поведінки у стандартних умовах	Якщо Вам зроблять зауваження щодо вашої поведінки, аргументуючи на фактор Вашої статі, як Ви відреагуєте?
2.	Висловлює оцінні судження щодо важливості існування егалітарного суспільства	Якщо Ви почули висловлювання щодо не важливості гендерної проблематики, її сумнівності, як Ви відреагуєте?
3.	Виявляє наполегливість і рішучість щодо дотримання принципів егалітарності/ гендерної рівності у різних сферах життєдіяльності людини	Якщо в Вашій присутності говорять про призначення жінок – бути домогосподинею, а чоловіків – робити кар'єру, як Ви відреагуєте?
4.	Дотримується правил гендерно збалансованої поведінки, залучає інших до дотримання принципів гендерної рівності.	Чи бажаєте ви поглибити свої знання із гендерної проблематики та взяти участь у гендерному проєкті, заході?

Відповіді третього блоку.

Відповіді студентів ми розміщуємо у Діаграмах 2.14. – 2.17.

Діаграма 2.14.

Якщо Вам зроблять зауваження щодо вашої поведінки, аргументуючи на фактор Вашої статі, як Ви відреагуєте



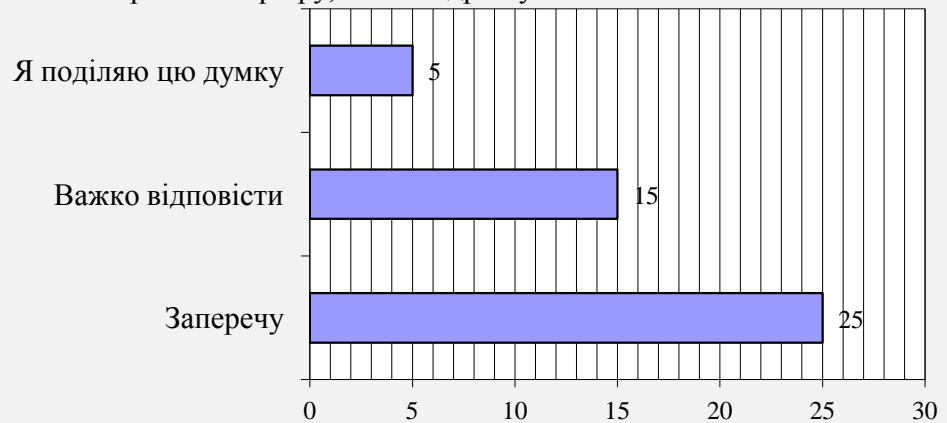
Діаграма 2.15.

Якщо Ви почули висловлювання щодо не важливості гендерної проблематики, її сумнівності, як Ви відреагуєте?



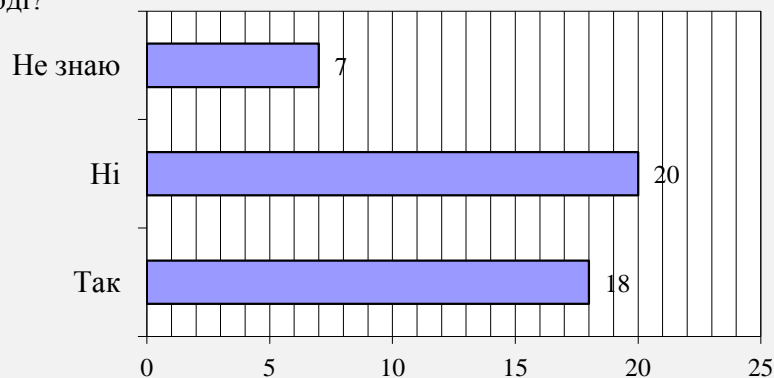
Діаграма 2.16.

Якщо в Вашій присутності говорять про призначення жінок - бути домогосподинею, а чоловіків - робити кар'єру, як Ви відреагуєте?



Діаграма 2.17

Чи бажаєте ви поглибити свої знання із гендерної проблематики та взяти участь у гендерному проєкті, заході?



Однозначність відповідей на поставлені питання дозволила з'ясувати ступінь правильності відповідей респондентів та узагальнити їх у таблиці 2.7.

Таблиця 2.7.

Зведена таблиця відповідей на питання 3 блоку

№ питання	Правильно	Відповідь відсутня	Неправильно
3/1	7	10	28
3/2	20	18	7
3/3	25	15	5
3/4	18	7	20
Загалом	70/39%	50/28%	60/33%

Узагальнення трьох таблиць (2.3; 2.5 та 2.7.) щодо рівня гендерної компетентності вчителів, було унаочнено у таблиці 2.8.

Таблиця 2.8.

Зведена таблиця відповідей на питання 1-3 блоку

№ питання	Правильно	Відповідь відсутня	Неправильно
1 блок	49/28%	33/18%	98/54%
2 блок	123/27%	132/30%	195/43%
3 блок	70/39%	50/28%	60/33%
	242/30%	215/26%	353 /44%

Наведені дані дозволяють констатувати загальний низький рівень сформованості гендерної культури студентів, які взяли участь у першому етапі педагогічного експерименту. Лише умовні 30% опитаних показали стабільно середній результат, але це умовні 30% оскільки вони не враховують той факт, що одна і та сама особа могла показати та показувала нестабільний результат. Тобто на питання різних блоків давала «правильну» та «неправильну» відповідь.

2.3. Рекомендації щодо формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки

У підрозділі 1.3. нами було виокремлено низку організаційно-педагогічних умов, дотримання яких, на нашу думку, сприятиме формуванню гендерної культури студентів технічних спеціальностей під час їхньої фахової підготовки:

- 1) інтеграція та оновлення змісту фахової освіти;
- 2) інформаційне забезпечення процесу формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки
- 3) орієнтація навчального процесу на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності фахівця;
- 4) вдосконалення нормативного та технологічного забезпечення підготовки студентів технічних спеціальностей.

Наші рекомендації було розроблено із урахуванням попередньо визначених організаційно-педагогічних умов.

Відповідно до першої умови (*інтеграція та оновлення змісту фахової освіти*) пропонуємо такі рекомендації.

Формування гендерної культури у студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки може відбуватися двома шляхами: через інтегрування гендерного знання до змісту фахових (загальних та спеціальних) дисциплін та через уведення спеціального факультативного (варіативного) курсу гендерного наповнення.

Розглянемо обидва варіанти більш докладно.

Криворізький коледж Національного авіаційного Університету (<http://kk.nau.edu.ua/>) готує фахівців за денною та заочною формами навчання за різними спеціальностями, які ми узагальнили у таблиці 2.9.

Таблиця 2.9.

**Перелік спеціальностей за якими набувають освіту здобувачі у
Криворізькому коледжі Національного авіаційного Університету**

Фаховий молодший бакалавр	Бакалавр
121 Інженерія програмного забезпечення	123 Комп'ютерна інженерія
123 Комп'ютерна інженерія	141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка
141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка	172 Телекомунікації та радіотехніка
151 Автоматизація та комп'ютерно-інтегровані технології	272 Авіаційний транспорт
172 Телекомунікації та радіотехніка	073 Менеджмент.
173 Авіоніка	
275 Транспортні технології (повітряний транспорт)	
272 Авіаційний транспорт;	

Предметом нашого аналізу стали освітньо-професійні програми та навчальні плани підготовки фахівців за окресленими вище професійними напрямками. Звернення до цих документів дозволило встановити: 1) відсутність дисциплін гендерного спрямування; 2) наявність дисциплін, до яких, на нашу думку може бути інтегрований гендерний компонент.

Таблиця 2.10.

Перелік дисциплін, що можуть бути дотичні до гендерної тематики

Спеціальність	ОПП	Навчальні дисципліни
1	2	3
073 Менеджмент	Менеджмент транспорту та логістика	<i>Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки:</i> - політологія - українська мова (за проф.

Продовження таблиці 2.10

1	2	3
		<ul style="list-style-type: none"> - спрямуванням); Цикл професійної підготовки: <ul style="list-style-type: none"> - організація праці менеджера; - адміністративний менеджмент; кадровий менеджмент.
123 Комп'ютерна інженерія	Комп'ютерна інженерія	<i>Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки:</i> <ul style="list-style-type: none"> - філософія; - історія української культури; - політологія; - українська мова (за проф. спрямуванням).
141 Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка	Електроенергетика, електротехніка та електромеханіка	<i>Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки:</i> <ul style="list-style-type: none"> - філософія; - історія української культури; - українська мова (за проф. спрямуванням).
172 Електроніка та радіотехніка	Електроніка та радіотехніка	<i>Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки:</i> <ul style="list-style-type: none"> - філософія; - історія української культури; - українська мова (за проф. спрямуванням).
172 Телекомунікації та радіотехніка	Телекомунікації та радіотехніка	<i>Цикл гуманітарної та соціально-економічної підготовки:</i> <ul style="list-style-type: none"> - філософія; - історія української культури; - українська мова (за проф. спрямуванням).

У таблиці наведено відомості лише про декілька спеціальностей, оскільки в інших навчальних планах суттєвої різниці не спостерігається. Отже, на нашу думку гендерний складник може бути інтегрований до змісту підготовки фахівців через дисципліни гуманітарної та соціально-економічної підготовки. Зокрема, під час вивчення філософії варто зосередити увагу на парадигмальних змінах у мисленні філософії XXI ст. та розвитку ідеї рівності всіх членів суспільства/людей між собою; під час вивчення політології варто звернути увагу на висвітлення питання гендерної політики України, розвитку концепції прав людини та гендерних прав особистості, різноманітних проявів дискримінації, зокрема гендерної тощо; висвітлення історії української культури може демонструвати розвиток партіархатного суспільства та появу у ньому зародків жіночого руху, жіночої культури; під час опанування української мови вважаємо за доцільне розгляд питання фемінітивів.

Друга умова: *інформаційне забезпечення процесу формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.* Із огляду на інтенсивний розвиток інформаційно-комунікаційних технологій можливим є створення окремого інформативно-насиченого гендерно-зорієнтованого навчального середовища. Зокрема ми пропонуємо створити окрему сторінку на офіційному сайті закладу щодо гендерної рівності чи діяльності Центру гендерної совіти ЗВО.

Власне діяльність описаних вище центрів гендерної освіти спрямована на налагодження співпраці з аналогічними осередками тому подає значну кількість освітньо-інформаційного матеріалу на сайтах відповідних організацій. Цей матеріал корисно використовувати у освітньому процесі та поширювати у освітньому середовищі ЗВО.

Ми рекомендуємо здобувачам освіти (та викладачам) для ознайомлення такі ресурси:

– *Гендерна рівність* (<https://decentralization.gov.ua/gender/library>), ресурс на якому відображено найновішу інформацію щодо можливостей та результатів впровадження політики гендерної рівності на рівні місцевого

самоврядування; матеріал дозволяє вийти за межі освіти/просвіти та демонструє дієвість гендерної політики;

– *Гендер в деталях* (<https://genderindetail.org.ua/library/>) ресурс, на якому розміщено інформацію з різних наукових сфер – від економіки до архітектури. Сайт постійно оновлюється та містить багато рубрик, на яких можна віднайти нову та важливу інформацію.

– *Гендерні студії* (http://odnb.odessa.ua/view_post.php?id=2837) ресурс Одеської наукової бібліотеки, тут розміщено інформацію щодо окремих видань з гендерної тематики, утім цей ресурс має скоріш просвітницький характер, та також він може допомогти при складанні бібліографічного списку для роботи студентів та зі студентами з конкретної гендерної теми;

– *Скарбничка гендерних проектів Центру гендерної культури* (м. Харків) (<https://www.genderculturecentre.org/skarbnichka-gendernikh-proektiv/>) – ресурс із різноманітною та новітньою інформацією, відкритим доступом до джерел інформаційного та ілюстративного характеру;

– *Сайт кампанії «Повага»* (<https://povaha.org.ua/posibnyku-ta-doslidzhennya-zapratsyuvala-onlajn-biblioteka-z-gendernoji-polityky/>), тут розміщено різноманітні матеріали, зокрема матеріали з гендерної політики;

– Надзвичайно корисний ресурс від МФО “Рівні можливості” (https://docs.google.com/document/d/1GBKQJvk0p5UvEnXSrx3b3EU08clrZu3GOxcu_IWImnI/edit?fbclid=IwAR3CFKiKgLPcqKGns-zR7xZfqgWjJL68xQwjsMXHtmzckZr4SgwrMeR2drs) оскільки сама організація представляє між фракційне об’єднання депутатів Верховної Ради України, то розміщені на їхньому ресурсі матеріали достовірні та легітимні.

Також пропонуємо для використання в освітньому процесі *онлайн-курси*, які пропонує, зокрема платформа Prometheus:

– Жінки та чоловіки: гендер для всіх (https://courses.prometheus.org.ua/courses/IRF/101/2015_T2/about);

– Я знаю Гендер (https://courses.prometheus.org.ua/courses/course-v1:UNW+GENDER101+2020_T3/about).

Це безкоштовні ресурси, які дають можливість пройти навчання у зручний для здобувача час, отримати важливу та корисну інформацію, сформуванати власний погляд на сутність гендерної проблематики в Україні та світі.

Крім цих курсів можна також звернутися до історичні онлайн-курси від Гендерного інформаційно-аналітичного центру «КРОНА» (<https://genderindetail.org.ua/season-topic/osvita-i-prosvita/distantsiyini-onlayn-kursi-vid-gendernogo-informatsiyno-analitichnogo-tsentru-krona-134105.html>), та інших ресурсів: «Гендерний погляд: Інтернет»; «Гендерний погляд: Занурення» (поглиблений рівень); «Гендерна компетентність: skill staff-XXI», «Антидискримінаційні лінзи: проєкція на освіту», тощо.

Крім того, можливе створення окремого середовища на тій інформаційній платформі, яке використовує ЗВО, де можуть бути розміщені електронні курси/ресурси з гендерної проблематики. Наприклад, саме такий варіант пропонує Університетське Навчально-інформаційне середовище Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя (<http://vle.ndu.edu.ua/>), тут розміщені матеріали для здобувачів освіти за такими гендерними курсами: *Гендерна політика* (курс дає студентам можливість засвоїти базу знань з основ теорії та практики формування гендерної політики на міжнародному, державному, регіональному та місцевому рівнях влади; набути умінь і навичок, необхідних для здійснення гендерного аналізу і експертизи при вивченні політичних явищ, процесів, владних взаємовідносин <http://vle.ndu.edu.ua/course/index.php?categoryid=40>); *Гендерна психологія* (знайомить магістрантів/магістранток із соціально-психологічними закономірностями становлення та вияву гендеру у системі суспільних та міжособистісних відносин; <http://vle.ndu.edu.ua/course/index.php?categoryid=40>), Гендерні історичні студії (знайомить студентів з одним із напрямків сучасної

історіографії, з методологією і концептуальним апаратом гендерної історії, показує евристичні можливості та інтегративний потенціал гендерного аналізу в історичній науці. Завдання курсу полягають в тому, щоб дати студентам цілісне уявлення найважливіших проблем і напрямків в межах гендерної історії, ознайомити їх з новітніми концепціями статі, з тими поняттями, моделями і методами гендерного аналізу, які використовуються у практиці гендерно-історичних досліджень, <http://vle.ndu.edu.ua/course/index.php?categoryid=40>); Освіта і гендер (Для слухачів/слухачок гендерних студій, що бажають набути здатність проводити гендерний моніторинг сфери освіти з метою вироблення рекомендацій щодо подолання гендерної дискримінації, <http://vle.ndu.edu.ua/course/index.php?categoryid=40>).

Опрацювання значного масиву літератури дозволило нам зробити припущення щодо сутності цієї умови у конкретному педагогічному процесу.

Третя умова – *орієнтація навчального процесу на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності фахівця* – передбачає спеціальний методичний контент, добір навчального матеріалу, який спонукає слухачів до самостійності у прийнятті рішень, обґрунтованості висновків та загалом розраховане на розвинуте критичне мислення здобувачів. Вважаємо саме цю умову можливо повністю реалізувати через зміст інтегрованого навчання, що визначено в умові 1.

Четверта умова – *вдосконалення нормативного та технологічного забезпечення підготовки студентів технічних спеціальностей*.

Інтенсивний розвиток гендерних досліджень в Україні та прагнення її увійти до кола європейських країн спонукає до побудови освітнього процесу на засадах гендерної рівності та недискримінації. Утім важливою є і стандартизація освіти, забезпечення її якості. Із 2019 р. в Україні діє Національне агентство із забезпечення якості вищої освіти, яке проводить акредитацію усіх освітніх програм, за якими в нашій країні відбувається освітній процес. Відповідно до ключового принципу сучасної вищої освіти – її студентоцентрованості – серед акредитаційних вимог існує вимога до

створення недискримінаційного освітнього середовища. Саме у цьому аспекті варто розглядати і гендерні проблеми.

А оскільки сьогодні як ніколи раніше освітнє середовище чутливо до будь-яких проявів сексизму та дискримінації, вважаємо позитивним досвід тих ЗВО, які розробляють спеціальні нормативні документи, закликані запобігти проявам цих негативних явищ. Наприклад, *Університет банківської справи (Положення про запобігання проявам расизму та сексуальних домагань в Університеті банківської справи;* <https://cutt.ly/IThzYjs>), Київський університет імені Бориса Грінченка (Положення про засади запобігання і протидії дискримінації, сексуальним домаганням, боулінгу та іншим проявам неетичної поведінки; <https://cutt.ly/hThxHEw>), Національний фармацевтичний університет (Положення про запобігання, попередження та протидію сексуальним домаганням та дискримінації у національному фармацевтичному університеті, <https://cutt.ly/yThx3za>), КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпровської обласної ради (Положення про запобігання і протидію дискримінаційних та сексуальних домагань КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» Дніпровської обласної ради; <https://cutt.ly/qThcSy6>), тощо.

Такі положення містять визначення, щодо головних понять (гендерна рівність, дискримінація, дискримінація за ознакою статі, рівні можливості і права жінок і чоловіків, сексуальні домагання, тощо), окреслюють однозначно негативне ставлення ЗВО до таких явищ як расизм та сексуальні домагання, визначає процедуру дій ЗВО щодо реакції та запобігання таким проявам.

Тому, на нашу думку, закладу освіти варто ухвалити аналогічний документ, який має на меті лише покращення якості освіти та сприяє ствердженню культури гендерної рівності у ЗВО.

Наступним заходом, який також сприятиме розвитку гендерної культури студентства вважаємо створення у ЗВО науково-просвітницького

центру з гендерної освіти. Створення таких центрів у закладах вищої освіти, вже має свою історію, та багато вітчизняних ЗВО мають відповідний досвід. Тут маємо пригадати про діяльність таких установ.

Початок створення центрів гендерної освіти припадає на перше десятиліття XXI ст., коли до процесу було задіяна ПРООН «Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні». У 2014 р. центри об'єдналися у Всеукраїнську Мережу осередків гендерної освіти, на сайті якої визначено, що «осередок гендерної освіти вищого навчального закладу – це інституція, що створюється задля надання методичної та науково-практичної підтримки викладацькому складу та студентській молоді щодо впровадження у навчально-виховний процес гендерних підходів та ідей гендерної рівності шляхом організації науково-дослідної роботи, виховних заходів для забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків, ліквідації всіх форм дискримінації, запобігання насильству у всіх сферах життя суспільства та протидія торгівлі людьми» [16].

Досвід роботи цих осередків описала Н. Байдюк, яка зокрема вказує, їхня діяльність «спрямована на обмін кращими практиками та пошук інноваційних та ефективних форм імплементації гендерного підходу у навчальний процес, дослідницьку діяльність та просвітницькі заходи для місцевих громад. Ресурсом, який готові надати осередки гендерної освіти, є середовище експертів з питань запровадження гендерного підходу у різні сфери суспільного життя та волонтери – переважно студентська молодь [3, с. 18].

Ми рекомендуємо студентам/викладачам ознайомитися з діяльністю таких центрів більш докладно: Центр гендерної освіти Ужгородського національного університету (https://www.uzhnu.edu.ua/uk/cat/s_subdivisions-gender_center/about); Центр гендерної освіти Одеського державного університету внутрішніх справ (<http://oduvs.edu.ua/derzhava-ta-suspilstvo/tsentr-gendernoyi-osviti/>), де окремо розміщено бібліотеку центру (<http://oduvs.edu.ua/derzhava-ta-suspilstvo/tsentr-gendernoyi-osviti/elektronni->

dokumenti/); Центр гендерної освіти в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини (<https://cutt.ly/dThFkPf>); Центр гендерної освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка (http://spf.zu.edu.ua/proek_spf_16.html).

Такий центр існує у Криворізькому державному педагогічному університеті (<https://kdpu.edu.ua/pedahohiky/zahalna-informatsiia/tsentr-hendernoї-osvity.html>), на його сайті сказано, що центр утворено у вересні 2013 р. на кафедрі педагогіки з метою надання науково-практичної допомоги викладачам та студентам вищих навчальних закладів щодо впровадження ідей гендерної рівності в навчально-виховний процес шляхом посилення гендерного компонента в змісті соціально-гуманітарних дисциплін; проведення виховних заходів; організації науково-дослідної роботи для забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків; ліквідації всіх форм дискримінації; запобігання насильству в усіх сферах життя суспільства; протидії торгівлі людьми тощо. Тому вважаємо, що створення аналогічного центру при Криворізькому коледжі Національного авіаційного Університету, може відбуватися у партнерській підтримці Університету, та сприятиме формуванню гендерної культури студентства коледжу.

Особливу увагу на унормування наявності гендерного складника у освітньому процесі ЗВО було підкреслено нещодавно – наказом МОН України (№1182 від 05.11.2021 р.) «Про затвердження Методології та критеріїв проведення гендерного аудиту закладів освіти». Цим наказом визначається важливість проведення гендерного аудиту закладів освіти, його необхідність та головні напрями, серед яких: політика закладу, інформаційне забезпечення дотримання принципів гендерної рівності у ЗВО, відкритість статистики, кадровий потенціал, гендерний аналіз оплати праці, і головне ддя нас: зміст освітніх програм, наявність навчальних дисциплін та/або наукових досліджень гендерного профілю, включення гендерної проблематики до тематики наукових конференцій та інших наукових заходів. Тож наше дослідження суголосно саме настановам Міністерства освіти та науки

України, як суголосні рекомендації критеріям, за якими з 2022 р. буде проведено гендерний аудит закладів освіти України.

Висновки до розділу 2

У розділі представлені результати практичного дослідження стану сформованості та окреслено можливості формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки.

У розділі схарактеризовано роботу щодо визначення методологічного інструментарій дослідження, до якого увійшли аксіологічний, системний, інтегративний, компетентнісний та прогностичний підходи; загальнонаукові (аналіз і синтез, конкретизація та інтерпретація, систематизація та класифікація) та конкретно-наукові (термінологічного аналізу, пошуково-бібліографічний, системно-структурний наукової екстраполяції, діагностичні (анкетування, опитування, бесіда)) методи. Окреслено три етапи дослідження (підготовчий, емпіричний та теоретико-аналітичний) та визначено їхню сутність, щодо накопичення, опрацювання теоретичного матеріалу та проведення констатувального етапу педагогічного експерименту.

Через об'єктивні обставини було проведено лише першу частину педагогічного експерименту – констатувальний етап. Під час проведення означеного етапу використано методи педагогічного спостереження, бесіди та опитування (анкетування) здобувачів вищої освіти. Метод анкетування виявився найбільш ефективним. Розроблені критерії (гендерні знання, гендерна чутливість та гендерна компетентність) та показники рівня сформованості гендерної культури здобувачів вищої освіти. Та проведено опитування (анкетування) із розподілом питань за означеними критеріями.

Опитування продемонструвало загальний низький рівень сформованості гендерної культури студентів, які взяли участь у першому етапі педагогічного експерименту. Лише умовні 30% опитаних показали стабільно середній результат.

Відповідно до результатів теоретичного опрацювання матеріалу (розділ 1) та результатів проведення першого етапу педагогічного експерименту було сформовано низку загальних рекомендацій щодо можливостей практичного втілення пропонованих організаційно-педагогічних умов у практику освіти студентів технічних спеціальностей задля формування їхньої гендерної культури.

ВИСНОВКИ

У результаті проведеного дослідження було досягнуто результати відповідно до визначених на початку роботи завдань.

1) Висвітлено розвиток сучасної освіти у гендерному аспекті, встановлено наявність гендерних диспропорцій у кар'єрному зростанні як жінок, так і чоловіків, що визначається нерівним розподілом їхньої представленості у різних ступенях освіти, та виявлено пріоритетні напрями подальшого розвитку гендерного складника вищої освіти, зокрема через його інтегрування до змісту освіти

2) Визначено сутність ключових понять дослідження (гендер, гендерна культура; підготовка, професійна підготовка, професійна підготовка фахівця) та окреслено їхнє співвіднесення саме у ракурсі формування гендерної культури фахівця.

3) Обґрунтовано педагогічні умови формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки (інтеграція та оновлення змісту фахової освіти, інформаційне забезпечення процесу формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей, орієнтація навчального процесу на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності фахівця, вдосконалення нормативного та технологічного забезпечення підготовки студентів технічних спеціальностей). Окреслено методикку проведення дослідження, визначено його етапи. У процесі дослідження було проведено лише перший етап педагогічного експерименту, який довів недостатню сформованість гендерної культури майбутніх спеціалістів у процесі їхньої фахової підготовки.

4) Проаналізовано можливості формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей на прикладі Криворізького фахового коледжу Національного авіаційного університету та подано такі рекомендації.

Відповідно до першої умови – *інтеграція та оновлення змісту фахової освіти* – констатовано, що формування гендерної культури у студентів

технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки може відбуватися двома шляхами: через інтегрування гендерного знання до змісту фахових (загальних та спеціальних) дисциплін та через уведення спеціального факультативного (варіативного) курсу гендерного наповнення. Інтегроване навчання, на нашу думку, має бути більш ефективним.

Відповідно до другої умови – *інформаційне забезпечення процесу формування гендерної культури студентів технічних спеціальностей у процесі фахової підготовки* – доведено доцільність широкого інформування студентів щодо можливості проходити он-лайн навчання з гендерної проблематики, загалом поширення гендерних знань через знайомство студентів гендерними інтернет-ресурсами.

Відповідно до третьої умови – *орієнтація навчального процесу на розвиток творчої рефлексивної індивідуальності фахівця* – наголошено на необхідності звернути увагу викладачів на добір навчального матеріалу, який розвиває критичне мислення щодо сприйняття гендерної проблематики кожним здобувачем вищої освіти.

Відповідно до четвертої умови – *вдосконалення нормативного та технологічного забезпечення підготовки студентів технічних спеціальностей* – рекомендовано закладу освіти уважно поставитися до системного уведення гендерного компоненту до нормативних документів, розробити «Положення про запобігання проявам дискримінації», зокрема гендерної; створити Центр гендерної освіти задля популяризації гендерної тематики, що загалом відповідає рекомендаціям МОН України щодо проведення гендерного аудиту закладів освіти (наказ №1182 від 05.11.2021 р.).

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми, потребує свого продовження та більш детального опрацювання з позицій методичного забезпечення процесу формування гендерної культури студентства технічних спеціальностей у процесі їхньої фахової підготовки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусь О. Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4. С. 283–294.
2. Аніщенко О. Ціннісний аспект гендерної культури педагога. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр.* 2012. Вип. 5. С. 148–152.
3. Байдюк Н.А. Здобутки та перспективи діяльності осередків гендерної освіти у вищих навчальних закладах України. *Гендерна парадигма освітнього простору*. 2016. №4. С. 15–18.
4. Безлюдна В. В. Сучасна система професійної підготовки майбутніх учителів іноземних мов. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти*. 2017. №30. С. 7–16.
5. Бикова Т.Б. Професійна підготовка майстрів виробничого навчання швейного профілю із застосуванням змішаного навчання.: дис. ... доктора філософії: 015 - професійна освіта (за спеціалізаціями). Глухів, 2021. 265 с.
6. Бородієнко О. Критерії, показники, рівні сформованості професійної компетентності керівників структурних підрозділів підприємств сфери зв'язку. URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/86628459.pdf>.
7. Браткова О. Структурно-функціональна модель процесу формування готовності майбутніх юристів. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2019. № 27. С.16–22.
8. Бубнова М. Ю. Готовність майбутніх учителів математики до професійної діяльності. *Дидактика математики: проблеми і дослідження: міжнар. зб. наук. робіт*. Донецьк : ДонНУ, 2010. Вип. 33. С. 17–20.
9. Буцик І. М. Методична система розвитку дослідницької компетентності майбутніх фахівців з агроінженерії у процесі вивчення сільськогосподарських дисциплін: дис.. ... д-ра. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2021. 696 с.
10. Вакуленко М. О. Методологічні засади вивчення наукової

термінології. *Термінологічний вісник*. 2013. Вип. 2(2). С.16-21.

11. Васильченко О.І. Соціально-педагогічні умови формування гендерної культури студентів університету : автореф. ... кандидата пед. наук : спец. 13.00.05. Київ, 2015. 26 с.

12. Васильченко О.І. Формування гендерної культури студентів університету як предмет і об'єкт дослідження. *Вісник Запорізького національного університету*. 2008. Т. 1. С. 48–52.

13. Вихор С. Т. Гендерне виховання учнів старшого підліткового та раннього юнацького віку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 . Тернопіль, 2006. 240 с.

14. Волкова Н. П. Педагогіка. Навч. посіб. 2-ге вид., доп. Київ : Академвидав, 2007. 615 с.

15. Впровадження гендерного підходу в систему вищої освіти України: досвід та кращі практики Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти ВНЗ 2012–2014 роки. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/11251.pdf>

16. Всеукраїнська мережа осередків гендерної освіти. URL: <http://gendercenter.sumdu.edu.ua>.

17. Гармаш О. М. Професійна підготовка майбутніх учителів іноземних мов як педагогічна проблема. *Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2019 Вип. 66. С. 39–42.

18. Говорун Т. В., Кікінежді О. М. Гендерна психологія : навч. посібник. Київ : Академія, 2004. 308 с.

19. Говорун Т., Кікінежді О. Засвоєння гендерних ролей дітьми в контексті зарубіжних психологічних шкіл. Статева соціалізація та підготовка учнівської молоді до сімейного життя у педагогіці та шкільній практиці зарубіжних країн : монографія. Тернопіль : ТзОВ, 2009. С. 5–19.

20. Голованова Т. П. Гендерне виховання студентів як соціально-психологічна та педагогічна проблема. *Наукові праці: Науково-методичний*

журнал. 2007. Т.2. С.27–34.

21. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник. Рівне: Волинські обереги, 2011. 552 с.

22. Горошкін І. О. Міждисциплінарна інтеграція як педагогічна умова формування мовної особистості майбутніх перекладачів *Наука і освіта*. 2014. №2. С. 78–82.

23. Гривкова О. Професійна підготовка учителів на засадах гендерної педагогіки в університетах Німеччини: дис. ... канд.. пед. наук : спец. 13.00.04. Київ, 2019. 418 с.

24. Гришак С. М., Калько І. В. Сутність та особливості гендерної культури як теоретичне підґрунтя її формування у студентської молоді. *Науковий вісник Донбасу*. 2014. № 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2014_4_5.

25. Дембіцька С. Аналіз історичного досвіду організації фахової підготовки студентів машинобудівних спеціальностей. *Педагогіка безпеки*. 2019. №1. С.1–6.

26. Державна цільова програма розвитку професійно-технічної освіти на 2011–2020 роки. Постанова Кабінету Міністрів України (від 13.04.2011 №495). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/495-2011-%D0%BF#Text>.

27. Деркач С. Особливості та сутність професійної підготовки вчителя. *Вісник Інституту розвитку дитини : зб. наук. праць*. 2010. Вип. 10. С. 50–54.

28. Дзіковська М. Проблема професійної підготовки фахівців у педагогічній теорії. *Молодь і ринок*. 2019. №2 (169). С. 160–165.

29. Дороніна Т., Щербина І. Гендерна культура: сутність феномену та структурні складові в педагогічному аспекті. *Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: Монографія*. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2014. С. 208–222.

30. Дороніна Т. О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 331 с.

31. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком інтер, 2008. 1040 с.
32. Єжова О. О. Сутність організаційно-педагогічних умов педагогічного процесу. *Психолого-педагогічні науки*. 2014. №3. С.39–43.
33. Клімова А. М. Професійна освіта майбутніх викладачів товарознавства в умовах сучасного освітнього простору ВНЗ. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2015. №1. С. 60–71.
34. Ковальова О. В. Сутність гендерної політики в сфері освіти та науки. *Юридичний науковий електронний журнал*. 2014. №4. С. 74–77.
35. Когут І. Гендерна (не)рівність у вищій освіті в цифрах і фактах. URL : <http://education-ua.org/ua/tsifri-i-fakti/332-genderna-ne-rivnist-u-vishchij-osviti-v-tsifrakh-i-faktakh>.
36. Котова-Олійник С., Стельмах Б., Ярош О. Гендерна абетка для українських медіа: посібник. Луцьк: Волинська мистецька агенція «Терен», 2013. URL: <http://povaha.org.ua/wp-content/uploads/2014/04/genderna%20abetka.pdf>.
37. Котова-Олійник С. В. Значення гендерної компетентності в педагогічному процесі для виховання гендерної культури молоді. *Сучасна молодь: крок у майбутнє* : матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф. для студентів та аспірантів. Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2008. С. 299–302.
38. Кравець В.П. Гендерна педагогіка : навч. посіб. Тернопіль, 2003. 416 с.
39. Кравець В. П. Педагогіка та психологія: гендерний аспект : навч. посіб. / В. П. Кравець, О. М. Кікінежді. – Тернопіль : Навч. кн. Богдан, 2004. – 124 с.
40. Крочук М. І. Гендерна рівність як складова загального принципу рівності. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. 2011. №4. С. 464–471.
41. Кучерук О. Методологічні підходи до формування математичної компетентності майбутніх інженерів-програмістів. *Науковий вісник*

Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2016. № 2 (39). С. 122–125.

42. Лавніков О. А, Лесик А. С. Інтегративний підхід у системі вищої освіти: поняття і особливості. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля. Серія «педагогіка і психологія». Педагогічні науки.* 2020. № 1 (19). С.195–199.

43. Лобода Ю. Г Педагогічні умови використання комп'ютерно-інтегрованих технологій у процесі підготовки майбутніх інженерів: автореф. дис. ... канд. педагог. наук: спец. 13.00.04. Одеса, 2010. 25 с.

44. Лузан П. Г., Зайцева І. В. Проблемно-розвивальне навчання як домінанта формування професійної компетентності майбутніх фахівців. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології.* 2015. Вип. 1. С. 97–108.

45. Любчич Р. І. Критерії, показники та рівні сформованості професійної компетентності майбутніх офіцерів НГУ в процесі фізичної підготовки. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій та загальноосвітній школах.* 2020. №69. Т.3. С. 26–30.

46. Мальцева І. Формування гендерної культури школярів в умовах загальноосвітньої. *Педагогічне Криворіжжя.* 2021. №7. С.45-46.

47. Мартиненко Л. Б. Засади формування психології гендеру. *Актуальні проблеми слов'янської філології. Серія лінгвістика і літературознавство.* 2013. Вип. XXVI. Ч.І. URL : https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1181/1/psykholohiia_henderu.pdf.

48. Марченко О. Теоретико-методологічні основи гендерного підходу до формування аксіологічної значущості фізичної культури у школярів: дис. ... д-ра педагог. наук: 24.00.02. Київ, 2019. 590 с.

49. Мельничук І. М. Філософсько-методологічний аналіз аксіологічного підходу в системі вищої освіти. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Педагогічні науки.* 2012. №3. С. 18–27.

50. Методика та організація наукових досліджень: навч. посібник /

С. Е. Важинський, Т. І. Щербак. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2016. 260 с.

51. Методологія наукових досліджень : навч. посібник / В. Є. Юринець. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2011. 178 с

52. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року (схвалено Указом Президента України від 25 червня 2013 року № 344/2013). URL : <http://www.president.gov.ua/ru/documents/15828.html>.

53. Національний освітній глосарій: вища освіта / авт.-уклад. І. І. Бабин, Я. Я. Болубаш, А. А. Гармаш та ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя. Київ : Видавничий дім «Плеяди», 2011. 100 с.

54. Національний план дій з виконання резолюції Ради Безпеки ООН 1325 «Жінки, мир, безпека» на період до 2020 року, затвердженого розпорядженням Кабінету Міністрів України від 24 лютого 2016 року. URL : No113-p <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/113-2016-%D1%80>

55. Науково-педагогічне дослідження : навчальний посібник для магістрантів / Укладачі: Н. Н. Чайченко, О. М. Семенов, Л. М. Артюшкіна, О. М. Рудь. Суми : СОІППО, 2015. 190 с.

56. Нежинська О. О. Психологічні особливості проявів гендерних стереотипів у керівників загальноосвітніх навчальних закладів. *Вісник післядипломної освіти* : зб. наук. праць. 2009. Випуск 11. Частина 2. Психологія. С. 230–236.

57. Нікогосян Л. Р., Асєєва Ю. О. Аксіологічний підхід у системі професійно-педагогічної підготовки майбутніх фахівців медичної галузі. *Science and Education*, 2017, Issue 4. С. 33–37.

58. Ничкало Н. Г. Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки. *Педагогіка і психологія*. 2020. №2. С.33–45.

59. Ничкало Н. Г. Професійно-технічній освіті – державну підтримку та науково-педагогічне забезпечення. *Нові технології навчання: наук.-метод. збірник*. Київ : ІСДО, 1995. Вип. 15. С. 11.

60. Овсієнко Л. М. Сутність понять «компетенція», «компетентність», «компетентнісний підхід», «якість освіти» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Донбасу*. 2013. № 2. URL : http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_32.

61. Оніщенко Н.М., Львова О.П. Гендерна рівність: крок до розвитку чи моральна криза сучасного суспільства? *Держава і право*. 2013. Вип. 62. С. 3–11.

62. Основи теорії гендеру: навч. посібник. Кіхі: «К.І.С.», 2004. 481 с.

63. Педагогічний словник [за ред. М. Д. Ярмаченка]. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с.

64. Про вищу освіту: Закон України від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

65. Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту. наказ МОН України №839 від 10 вересня 2009 р. URL : <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0839290-09#Text>.

66. Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків» (від 08.09.2005 р., №2866-15). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text>.

67. Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року: Постанова Кабінету Міністрів України (26 вересня 2013 р. № 717). URL : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/717-2013-%D0%BF#Text>.

68. Про затвердження Державної соціальної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2021 року: Постанова Кабінету Міністрів України (11 квітня 2018 р. №273). URL : <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-zatverdzhennya-derzhavnoyi-socialnoyi-programi-zabezpechennya-rivnih-prav-ta-mozhливостей-zhinok-i-cholovikiv-na-period-do-2021-roku>.

69. Про освіту: Закон України у редакції від 18.03.2020р. 2145-VIII:

станом на 30 березня 2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/2145-19>.

70. Про професійну (професійно-технічну) освіту: Закон України від 10 лютого 1998 р. № 103/98-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/103/98-%D0%B2%D1%80#Text>.

71. Про фахову передвищу освіту: Закон України від 06.06.2019 2745-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2745-19>.

72. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади: монографія / Н. Г. Ничкало та ін. Кіровоград: ІмексЛТД, 2013. 268 с

73. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. 452 с

74. Професійна освіта : словник: навч. посіб. / уклад С. У. Гончаренко [та ін.]; за ред. Н. Г. Ничкало. Київ : Вища школа, 2000. 380 с.

75. Савош В. О. Періодизація підготовки індивіда до неперервної освіти впродовж життя як основа формулювання змісту педагогічних умов. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2018. №7. С. 172–185.

76. Сергійчук О. М. Вища освіта в умовах інтеграції в європейський освітній простір. *Professional Education: Methodology, Theory and Technologies*. 2019. Vol. 9. С. 178–194.

77. Смікал В. О. Умови та чинники формування гендерної культури майбутніх викладачів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. №71. Т.2. С. 225–229.

78. Смолюк А. І. Професійний саморозвиток майбутніх учителів початкової школи в освітньому середовищі педагогічного коледжу: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Луцьк, 2018. 26 с.

79. Староста В. І. Готовність майбутніх учителів до педагогічної діяльності: сутність, структура. URL : https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=5923.

80. Терзі П. П. Формування гендерної культури студентів вищих технічних навчальних закладів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса,

2007. 236 с.

81. Ткаченко М. О. Специфіка та зміст фахової підготовки майбутніх учителів музичного мистецтва. URL : <https://cutt.ly/0Yxzb6Z>.

82. Топузов О. М. Педагогічна прогностика: теоретико-методична основа прогнозування розвитку педагогічних наук і педагогічної практики. *Рідна школа*. 2014. №7. С. 32–37.

83. Хриков Є. М. Педагогічні умови як складова наукових знань. *Шлях освіти*. 2011. №2. С. 11–15.

84. Царенко І. О. Гендерна політика в сфері вищої освіти: проблеми нерівності та шляхи їх вирішення. *Економіка: реалії часу*. 2015. №3(19). С.110–117.

85. Цокур О. Формування гендерної культури майбутніх фахівців упродовж їхньої професійної підготовки у вищому навчальному закладі: аналіз концептуальних засад дослідження проблеми. *Гендерна освіта – ресурс розвитку паритетної демократії* : зб. матеріалів міжнар. наук.-практ. конф. Тернопіль ; Київ, 2011. С. 244–246

86. Чмиленко Ф. О., Жук Л. П. Посібник до вивчення дисципліни «Методологія та організація наукових досліджень». Дніпропетровськ: РВВ ДНУ, 2014. 48 с.

87. Шапран Ю. П. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів природничих спеціальностей в умовах інноваційного освітнього середовища. *Професійна освіта: методологія, теорія та технології*. 2018. №7/1. С. 274–291.

88. Швець Ж. В. Поняття, зміст та функції професійної підготовки поліцейського в Україні. *Forum Prava*, 2017. № 5. С. 441–446.

89. Шлеїна Л. І. Теоретичні засади формування гендерної компетентності студентів непедагогічних спеціальностей. URL : <http://elar.tsatu.edu.ua/bitstream/123456789/3403/1/1.pdf>.

90. Шлеїна Л.І. Зміст гендерної компетентності викладача аграрного закладу вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип.14. Т.2. С. 178–181.

91. Шлеїна Л. І. Критерії і показники сформованості гендерної культури у студентства аграрних закладів вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип.29. Т.2. С. 151–155.

92. Шмоніна Т. А., Глухов І. Г. Сучасні підходи до розуміння поняття «педагогічні умови». *Збірник наукових праць. Педагогічні науки*. Херсон: ХДУ, 2011. Вип. 59. С. 65–69.

України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», 2005 р.

Відсутня гендерна компетентність і серед загальних компетентностей, якими повинен володіти вчитель/вчителька. Утім, з певною умовністю гендерний аспект можемо розглядати у першій (громадянській) загальній компетентності: «здатність діяти відповідально і свідомо на засадах поваги до прав і свобод людини та громадянина; реалізувати свої права і обов'язки; усвідомлювати цінності громадянського суспільства та необхідність його сталого розвитку» [1]. Звісно, гендерний складник в освіті передусім має реалізовуватися через забезпечення рівності прав і можливостей всіх учасників/учасниць освітнього процесу на якісну освіту, утім відсутність більш детального

пояснення цієї компетентності у Стандарті²¹, на нашу думку, може призвести до неврахування гендерного складника у професійній підготовці вчителя/вчительки. А отже і відобразитися на практичній педагогічній діяльності. І цей факт стає ще більш очевидним, якщо ми звертаємося до сукупності професійних компетентностей, якими має володіти майбутній вчитель/вчителька.

Обмеженість нашої публікації не дає можливості детально проаналізувати обраний для вивчення професійний стандарт, проте звернення до його тексту переконує у невизначеності сутності гендерного компоненту у підготовці майбутнього вчителя/вчительки початкових класів, що дещо ускладнює імплементацію гендерних підходів до системи вищої (зокрема педагогічної) освіти.

Література

1. Професійний стандарт за професіями «Вчитель початкових класів закладу загальної середньої освіти», «Вчитель закладу загальної середньої освіти», «Вчитель з початкової освіти (з дипломом молодшого спеціаліста)». Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України 23.12.2020 № 2736-20. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v2736915-20#n3>. 2. Уряд затвердив новий правовий української мови: у ньому є фемінітиви. URL: <https://hmarochos.kiev.ua/2019/05/23/uryad-zatverdyl-novyy-pravoviy-ukrayinskoji-movy-u-nomu-ye-feminityvi/>.

Мальцева І. А.,
магістрантка кафедри педагогіки, КДПУ,
м. Кривий Ріг

ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ТЕХНІЧНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ: ДО ПРОБЛЕМАТИЗАЦІЇ ПИТАННЯ

У статті актуалізовано проблему реалізації гендерного підходу у фаховій підготовці студентів технічних спеціальностей. На основі визначення сутності застосування гендерного підходу в освітньому процесі ЗВО, визначено особливості його реалізації у фаховій підготовці студентів технічних спеціальностей.

Ключові слова: гендер, гендерна культура студентів, гендерні стереотипи, гендерний підхід у фаховій підготовці студентів.

The article defines the features of modern Ukrainian society state and significance of the resolving the problem of preparing young people for family life for its sustainable development. It is also noted that family as a social institution is on the stage of its transformation. Therefore the resolving the problem of preparing young people for family life hasn't been determined yet and stays under consideration of social and scientific thought.

Key words: family, family life, young people preparing, gender, scientific thought.

Технічні ЗВО спрямовані на підготовку фахівців, «які швидко адаптуються в мінливих умовах ринку, творчо виявляють активну самостійність у розв'язанні професійних завдань організації ресурсозберігаючих технологій виробництва конкурентоспроможних товарів та надання інжинірингових послуг» [1, с. 283]. Вітчизняні науковці (М. Згуровський, О. Коваленко, М. Лазарев, Л. ТОВАЖЯНСЬКИЙ) стверджують важливість урахування у професійній підготовці фахівця таких організаційно-змістових складників: гуманітарний, фундаментальний, інженерно-теоретичний, технологічний, практичний,

управлінський, науково-дослідний, інформаційний, економічний, екологічний, господарсько-правовий. Гуманітарна підготовка, за О. Андрусь, «спрямована на вивчення людини, національної та світової культури, знаходження місця людини у національному та світовому культурному середовищі. Метою її є підготовка не лише інженера, фахівця, але й інтелігентної людини, яка поважає себе й оточуючих, прагне досягнення власних цілей не всупереч іншим людям та природі» [1, с. 290–291]. Саме цьому складнику відповідають завдання гендерної освіти, яка на сьогодні потребує свого системного впровадження, зокрема у технічних ЗВО.

Серед вітчизняних науковців, які актуалізують питання впровадження гендерного складника до системи вищої освіти, варто назвати Т. Голованову, С. Гришак, Т. Дороніну, О. Луценко та ін. Зокрема, Т. Дороніна вказує, що один із результатів системного впровадження гендерного складника до освітнього процесу відображається у формуванні у студентів гендерної культури. Дослідниця вважає, що гендерна культура – це «система історично сформованих, відносно стійких установок, переконань, уявлень, моделей поведінки, що втілюють досвід попередніх поколінь людей, виявляються в діяльності суб'єктів соціально-культурного процесу та забезпечують відтворення гендерного життя суспільства на основі наступності» [2, с. 212].

Сучасний розвиток вітчизняної освіти свідчить про значне поглиблення в ньому гендерного складника, що відбивається на завданнях, які мають бути реалізовані в освітньому процесі. З огляду на наявні дослідження у сфері гендерної освіти, можемо сформулювати своє бачення

можливості формування гендерної культури майбутніх фахівців технічних спеціальностей шляхом:

- розробки курсів з гендерної проблематики для майбутніх фахівців технічної сфери;
- створення навчально-методичного забезпечення навчальних курсів з гендерної проблематики;
- з'ясування ефективних методів навчання, що спрямовані на формування гендерної культури здобувачів освіти;
- встановлення можливостей уведення гендерно зорієнтованих тем до інших освітніх компонентів освітньо-професійної програми з підготовки здобувачів вищої освіти.

Переконані, системне уведення гендерного компоненту до гуманітарного складника фахової підготовки спеціалістів технічного профілю забезпечить реалізацію студентами та студентками власних їм індивідуальних запитів, потреб та нахилів, покращить засвоєння соціального досвіду та їхню соціалізацію в суспільстві.

Література

1. Андрусь О. Сучасні аспекти професійної підготовки студентів у технічних університетах. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*. 2011. № 4 (Ч.2). С. 283–294. 2. Дороніна Т., Шербина І. Гендерна культура: сутність феномену та структурні складові в педагогічному аспекті. Теорія і практика професійного становлення особистості в соціокультурному просторі: монографія. Дніпропетровськ: Акцент ПП, 2014. С. 208–222.

Нікола К. А.,
асистент вчителя КЗШ I-III ст. № 28,
м. Кривий Ріг

СУЧАСНА ПЕДАГОГІЧНА ІНТЕРПРЕТАЦІЯ ПОНЯТТЯ «ГЕНДЕРНА САМОІДЕНТИФІКАЦІЯ ОСОБИСТОСТІ»

У статті розглянуто проблему варіативності тлумачення поняття «гендерна ідентичність» у сучасних психолого-педагогічних науках. Та зроблено висновок про важливість визначення базового тезаурусу гендерної проблематики в освіті, що має запобігти катроверсійності питання задля реального просування гендерного підходу в освіті.

Ключові слова: гендер, гендерна ідентичність, освіта, ідентичність, ідентифікація.

The article considers the problem of variability in the interpretation of the concept of «gender identity» in the psychological and pedagogical sciences. It is concluded that it is important to determine the basic thesaurus of gender issues in education, which should prevent issues of control over the actual promotion of the gender approach in education.

Key words: gender, gender identity, education, identity, identification.

Дослідження феномена ідентичності у різних аспектах пов'язують з такими ученими, як: Т. Бендас, Е. Еріксон, І. Кон, М. Кордуелл, П. Рум'янцева, Р. Столлер, Г. Тайфель, З. Фрейд, Д. Шевчук, К. Ясперс та ін. Науковці визначають ідентичність, як «набір особистих характеристик, що роблять індивіда унікальним. Ставлення та сприйняття людиною самої себе, а також усвідомлення окремих складників власної особи

як природно та внутрішньо притаманних; риси, пов'язані з ідентифікацією індивіда з нормами й очікуваннями соціального середовища, в якому він знаходиться» [2, с. 327].

Метою статті є дослідження поняття і сутності «ідентичності» як самовизначення, самоідентифікації особистості.

Уперше у 1968 році американський соціолог Е. Еріксон увів термін «ідентичність». На думку

ЗАТВЕРДЖУЮ

Наказом ректора

А.О. Андрусевич

2022 р.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

Відокремлений структурний підрозділ

"Криворізький фаховий коледж Національного авіаційного університету"

Форма № П-3.01

НАВЧАЛЬНИЙ ПЛАН

№ НБ(М) - 40/03.10-15 - 073 / 21

Рівень освіти: перший(бакалаврський)

Освітній (освітньо-професійний) ступінь: бакалавра

Галузь знань: 07 "Управління та адміністрування"

Спеціальність: 073 "Менеджмент"

Освітньо-професійна програма: Менеджмент транспорту та логістики (скорочена програма підготовки)

Форма навчання: денна

Кваліфікація: бакалавр менеджменту

Термін навчання: 1 рік 10 місяців

на основі: мовлінно спілкується

I. Графік освітнього процесу

Table with columns for months (Veresen, Zhovten, Lisopad, Gruzn, Svint, Logot, Beresent, Kaiten, Travn, Chervent, Listent, Serpen) and rows for days of the week (P, N, T, C, K, X, J, D, A).

Умовні позначення: Т Теоретичне навчання, С Екзаменаційна сесія, О Навчальна практика, X Виробнича практика (технологічна, преддипломна), А Атестація, Д Дипломування, К Кандидати

II. ЗВЕДЕНІ ДАНІ ПРО БЮДЖЕТ ЧАСУ, тижнів

Table with columns: Курс, Теоретичне навчання, Екзаменаційна сесія, Практика, Виконання дипломного проєкту (роботи), Атестація, Кандидати, Усього

III. ПРАКТИКА

Table with columns: Назва практики, Семестр, Тижні

IV. АТЕСТАЦІЯ

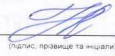
Table with columns: Назва національної дисципліни, Форма атестації (екзамін, дипломний проєкт (робота)), Семестр

V. ПЛАН ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ

Large table with columns: Назва навчальної дисципліни, Рольові та семестри, Курсові проєкти, Роботи, Кредити ЕCTS, Загальний обсяг, Всього, теоретичні, практичні, лабораторні, Семестр/робота, Рольові години на тижні, за курсами і семестрами

ВІБІРКОВА ЧАСТИНА														
3. Цикл дисциплін вільного вибору здобувача освіти (930 / 31,0)														
19	Навчальна дисципліна 1			3,0	90	38	19	19		52	2	3,0		
20	Навчальна дисципліна 2			3,0	90	38	19	19		52	2	3,0		
21	Іноземна мова (спецкурс)	1,2,3,4		10,0	300	136		136		164	2	3,0	2	3,0
22	Іноземна мова (для економістів)	1,2,3,4		10,0	300	136		136		164	2	3,0	2	3,0
23	Навчальна дисципліна 3			6,0	180	76	38	38		104	2	3,0	2	3,0
24	Навчальна дисципліна 4			6,0	180	76	38	38		104	2	3,0	2	3,0
25	Навчальна дисципліна 5			4,0	120	57	38	19		63			3	4,0
26	Навчальна дисципліна 6			4,0	120	57	38	19		63			3	4,0
27	Навчальна дисципліна 7			4,0	120	57	38	19		63			3	4,0
28	Навчальна дисципліна 8			4,0	120	57	38	19		63			3	4,0
29	Навчальна дисципліна 9			4,0	120	44	22	22		76				4
30	Навчальна дисципліна 10			4,0	120	44	22	22		76				4
УСЬОГО за вибірковою частиною				9	31,0	930	408	155	253	522	6	9,0	7	10,0
Усього з дисциплін, альтернативних військовій підготовці														
РАЗОМ ЗА ПЛАНОМ				7	21	2	120,0	3600	1537	737	800	2063	22	30,0
Кількість годин на тиждень				7	21	2	120,0	3600	1537	737	800	2063	22	30,0
Кількість екзаменів				7	21							22	21	21
Кількість заліків					21							2	2	2
Кількість курсових проектів												6	6	5
Кількість курсових робіт					2								1	1

Завідувач відділення (декан факультету)



Н.В. Андрусевич

СВІДЧЕНО педагогічною радою
ВСП "Криворізький фаховий коледж Національного авіаційного університету"
протокол № 4 від 25.03.2024 р.

Голова випускової циклової комісії (завідувач випускової кафедри)



Н.В. Смирнова