

**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 КОМПЕТЕНТНОСТІ**  
**СЛУХАЧІВ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ В ПРОЦЕСІ**  
**ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ**

Магістерська робота

студентки групи \_\_\_\_\_ ЗПВШМ-17  
(шифр групи)

ступінь вищої освіти : \_\_\_\_\_ магістр

спеціальності : 011 Освітні, педагогічні науки

спеціалізація: Педагогіка вищої школи)  
(шифр і назва спеціальності)

\_\_\_\_\_ Побочої Тетяни Дмитрівни  
(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)

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b> .....	3
<b>РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛУХАЧІВ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ</b> .....	8
1.1. Наукова семантика ключових понять дослідження (компетенція, компетентність, професійна компетентність, гендерна компетентність) .....	8
1.2. Особливості організації вітчизняної системи підвищення кваліфікації вчителів .....	24
<b>Висновки до першого розділу</b> .....	37
<b>РОЗДІЛ 2. ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTІ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛУХАЧІВ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ (на прикладі КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»)</b> .....	39
2.1. Характеристика КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»: організаційна структура, гендерний складник у діяльності закладу .....	39
2.2. Аналіз стану сформованості гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації в Дніпровській академії .....	49
<b>Висновки до другого розділу</b> .....	61
<b>РОЗДІЛ 3. ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛУХАЧІВ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ (на прикладі КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»)</b> .....	63
3.1. Практична робота з формування гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації в процесі післядипломної підготовки.....	63
3.2. Програма формування гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації .....	68
<b>Висновки до третього розділу</b> .....	83
<b>ВИСНОВКИ</b> .....	84
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b> .....	86
<b>ДОДАТКИ</b> .....	98

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Інтенсивний розвиток українського суспільства сьогодні позначений змінами в реформуванні всіх складників системи державного функціонування, зокрема й освітньої галузі. Саме ці пріоритети визначені у вітчизняному освітньому законодавстві України (Закони України «Про освіту», 2017 р., «Про вищу освіту», 2014 р.; укази Президента України «Про заходи щодо вдосконалення системи вищої освіти України», 2004 р., «Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні», 2010 р. тощо).

Проблема готовності сучасного вчителя до роботи в нових соціокультурних умовах спонукає МОН України, з одного боку, до пошуку шляхів оновлення наявної системи підготовки педагогічних кадрів, а з другого – встановлення можливостей модернізації системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Серед чинних документів, які констатують новий погляд суспільства на функції вчителя та його професійну кваліфікацію варто виділити Накази МОН України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів» (від 01.06.2013, №665) [65], яким визначено сукупність (4) компетентностей педагогічних та науково-педагогічних працівників, та «Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти» (від 16 липня 2018 р., № 776), яким з-поміж іншого наголошено на «необхідності переосмислення змісту освіти на користь зростання частки міжпредметної і міжгалузевої інтеграції знань, яка є можливою лише на основі переходу від знання фактів до розвитку компетентностей» [66].

Наукова спільнота також уважна до проблем впровадження компетентнісного підходу до системи освіти, що знайшло відображення у значній кількості праць, які складають наукове підґрунтя дослідження. Вчені (К. Авраменко [1], О. Акімов [2], А. Андрєєв [3], Н. Бакуліна [6], В. Болотов [9], В. Бондарчук [11], І. Драч [26], І. Зимня [31], В. Колесов [38],

Л. Овсієнко [53], К. Рудницька [76], Н. Сарновська [77], Ю. Тартур [84], А. Хуторської [94] та ін.) презентують тлумачення ключових понять відповідно до предмету дослідження, пропонують свої варіанти класифікацій компетенцій та компетентностей, окреслюють їх сутнісні характеристики та визначають різноманітні шляхи формування та розвитку компетентностей всіх суб'єктів освітнього процесу.

Попри значні наукові опрацювання теми, можемо констатувати, що гендерна компетентність сьогодні не знайшла свого місця в системі фахової підготовки вчителя та системі кваліфікаційних компетенцій викладача, хоча питанням сутності та значення гендерної компетентності фахівця, присвячені роботи С. Гришак [17], С. Заваржина [28], І. Загайнова [29], І. Кльоциної [35], І. Мунтяна [45], О. Нежинської [49], М. Радзивілової [73], С. Рожкової та В. Мошненко [74], Л. Столярчук [82; 83]. Науковці визначену проблему переважно розглядають у системі професійних компетентностей фахівців взагалі. Питання уведення гендерної компетентності до системи професійних компетентностей сучасного вчителя висвітлюється побічно до проблем готовності повноцінної роботи вчителя у нових соціокультурних умовах.

Проте гендерний складник поступово впроваджується до системи вітчизняної освіти відповідно до низки нормативно-правових актів, що були ухвалені Україною з початку XXI ст. (Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок та чоловіків», 2005 р.; Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року», 2012 р.; наказ Міністерства освіти і науки України «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту», 2009 р. тощо)

Аналіз праць науковців та затребуваність питання в освітньому дискурсі дозволяє стверджувати актуальність проблеми для вітчизняної освіти зумовили вибір теми магістерського дослідження «Формування гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації в процесі післядипломної підготовки».

Тему магістерської роботи затверджено за засіданні кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету (протокол від 16 листопада 2017 року №4) та вченою радою Криворізького державного педагогічного університету (протокол від 21 грудня 2017 року №5).

**Мета дослідження** – розкрити особливості організації, змісту, форм та методів формування гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації в процесі післядипломної підготовки.

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

- 1) здійснити теоретичний аналіз понять «компетенція», «компетентність», «гендерна компетентність» у сучасному науково-педагогічному дискурсі;
- 2) визначити особливості організації системи післядипломної педагогічної освіти України;
- 3) проаналізувати стан сформованості гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації ДОППО (КЗВО «Дніпровська академія безперервної педагогічної освіти»);
- 4) схарактеризувати практичний досвід з формування гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації (на прикладі КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»).

**Об’єкт дослідження** – система післядипломної педагогічної освіти в Україні.

**Предмет дослідження** – формування гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації (в системі післядипломної педагогічної освіти).

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

– *загальнонаукові* (аналіз, систематизація та узагальнення) сприяли системному опрацюванню матеріалів дослідження та формулюванню його результатів та висновків;

– конкретно наукові (*структурний* – сприяв розробці структури дослідження; *термінологічного аналізу* – сприяв встановленню

терміносистеми дослідження, визначенню ключових дефініцій тощо; часткове застосування *ретроспективного методу* дало змогу простежити генезу вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти; *метод порівняльного аналізу* сприяв уточненню термінології дослідження та співставленню нормативних документів, що регулюють функціонування вітчизняної післядипломної педагогічної освіти; використання методу *теоретичного аналізу наукової літератури* дозволило встановити розуміння сутності післядипломної педагогічної освіти сучасною педагогічною наукою та з'ясувати її структурно-змістові особливості).

**Джерельну базу дослідження становлять:**

– *нормативно-правові акти*, що регулювали діяльність інституцій підвищення кваліфікації вчителів (законодавчі акти, листи, розпорядження Міністерства освіти та науки України);

– *інтерпретаційні джерела науково-теоретичного характеру* (вітчизняні та зарубіжні науково-педагогічні видання, які містять публікації, що висвітлюють проблему дослідження; монографії та дисертації тощо);

– *дидактичні джерела* (навчальні посібники, програми, методичні матеріали різного призначення).

**Практичне значення** одержаних результатів полягає в тому, що до основи магістерського дослідження покладено розроблену програму навчального семінару-тренінгу «Гендерний вимір освіти як складова регіонального проекту “Новій Дніпропетровщині – нові стандарти освіти”», який було апробовано впродовж 2009-2011. Окремі частини програми нині активно використовуються в практичній діяльності КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти». Теоретичні результати й висновки дослідження, фактологічний матеріал додатків, джерельна база можуть використовуватись у процесі розв’язання наукових і практичних завдань післядипломної освіти педагогів в аспекті формування їхньої гендерної компетентності.

**Апробація результатів дослідження.** Основні положення й наукові результати оприлюднено у формі доповідей, повідомлень на всеукраїнських науково-практичних конференціях: «Гендерна освіта в Україні: теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації» (Дніпропетровськ, 2012); «Роль компетентнісно-зорієнтованої гуманітарної освіти у розвитку інноваційної особистості» (Дніпропетровськ, 2012); «Філософсько-теоретичні та практико-зорієнтовані аспекти випереджаючої освіти для сталого розвитку» (Дніпропетровськ, 2012-2014); «Філософія, теорія та практика випереджаючої освіти для сталого розвитку» (Дніпропетровськ, 2016); «Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади» (Суми, 2017), «Гендерні аспекти підготовки фахівців соціально-психологічної сфери» (Умань, 2016); на засіданнях кафедри педагогіки Криворізького державного педагогічного університету, кафедри виховання, культури здоров'я, професійної та позашкільної освіти КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» (2017–2018 рр.).

**Публікації.** Основні результати дослідження висвітлено в 8 публікаціях, серед яких: 6 – одноосібні, 2 – у співавторстві; 1 – у збірнику наукових праць, 7 – у збірниках матеріалів і тез конференцій.

**Структура та обсяг роботи.** Робота складається зі вступу, трьох розділів, висновків до розділів, загальних висновків, списку використаних джерел (101 найменування). Загальний обсяг роботи складає 138 сторінок, основний текст – 85 сторінок. Робота містить 5 додатків (31 сторінка).

## РОЗДІЛ 1.

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛУХАЧІВ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ

У розділі представлені узагальнені результати теоретичного опрацювання проблеми дослідження. Шляхом використання методу *термінологічного аналізу* було визначено розуміння сутності ключових для роботи понять (компетенція, компетентність, професійна компетентність, гендерна компетентність) у сучасному науково-педагогічному дискурсі; часткове застосування *ретроспективного методу* дало змогу простежити генезу вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти; *метод порівняльного аналізу* сприяв уточненню термінології дослідження та співставленню нормативних документів, що регулюють функціонування вітчизняної післядипломної педагогічної освіти; використання методу *теоретичного аналізу наукової літератури* дозволило встановити розуміння сутності післядипломної педагогічної освіти сучасною педагогічною наукою та з'ясувати її структурно-змістові особливості.

#### **1.1. Наукова семантика ключових понять дослідження (компетенція, компетентність, професійна компетентність, гендерна компетентність)**

Передусім варто зазначити, що поняття, пов'язані із компетентністю, увійшли до вітчизняного наукового обігу з 80-х рр. ХХ ст. Сучасний розвиток вітчизняної освіти позначений інтенсивним впровадженням компетентнісного підходу стосовно різних формальних та змістових аспектів освітнього процесу.

Структура вітчизняної освіти, її зміст та організація постали перед необхідністю узгодження кваліфікацій випускників навчальних закладів з відповідними кваліфікаційними вимогами випускників закордонних

(європейських) навчальних закладів, що у свою чергу зажадало невідкладного пошуку шляхів та способів інтеграції вітчизняної системи освіти до загальноєвропейського освітнього простору. Один з варіантів рішення даної проблеми вбачається у використанні компетентнісного підходу (СВЕ – Competence based education), який розглядається «як свого роду інструмент посилення соціального діалогу вищої школи із світом праці, засіб поглиблення їхнього співробітництва та відновлення в нових умовах взаємної довіри» [91] та спрямований «на досягнення якості освіти через формування в учнів сукупності різного виду компетенцій» [99, с. 3]. При цьому, «компетенції інтерпретуються як єдина (погоджена) мова для опису академічних та професійних профілів та рівнів вищої освіти» [91].

Отже, саме умови сучасного розвитку системи освіти, спрямованої на формування конкурентноздатних, високопрофесійних фахівців визначають необхідність звернення дослідників-педагогів до проблеми використання компетентнісного підходу в практиці вузівського навчання. Особливо актуальними стали обговорення проблем, пов'язаних із впровадженням компетентнісного підходу, у світлі включення вітчизняної системи освіти до Болонського процесу.

Відтак, якщо ще 10-15 років тому у науковому дискурсі достатньо широко обговорювалися питання сутності компетенцій та компетентностей, співвідношення цих понять, то на сьогодні сукупність компетентностей міцно увійшла до професійних стандартів вищої школи. На компетентнісному підході побудовано і концепцію «Нової української школи», що з 2017-2018 н. р. отримала свою практичну реалізацію у початковій школі.

Дослідники обґрунтовують необхідність використання компетентнісного підходу у сучасних умовах оновлення системи освіти, розкривають сутність компетентнісного підходу, визначаючи його концепти («компетентність», «компетенція»); визначають шляхи запровадження компетентнісного підходу до системи неперервної освіти. З огляду на

значне поширення процесу впровадження гендерного підходу до вітчизняної освіти та тему нашої роботи необхідним вважаємо визначення тих понять та категорій, які становлять науковий апарат дослідження. А саме – компетентність, компетенція та компетентнісний підхід. Узагальнений погляд на науковий доробок вітчизняних та зарубіжних вчених дозволить з'ясувати сутність гендерної компетентності взагалі та гендерної компетентності сучасного педагога (як потенційного слухача курсів підвищення кваліфікації) зокрема.

У визначенні понять звертаємося до сучасної довідково-словникової літератури, де презентоване таке визначення аналізованих понять.

«Компетенція: (від лат. *competere* – відповідаю, підхожу). 1) коло повноважень, що надані законом, уставом чи іншим актом конкретному органу чи посадовій особі; 2) знання, досвід у тій чи тій галузі» [10, с. 614].

«Компетентність – якість по значенню прикметника Компетентний.

Компетентний:

- 1) той, хто має достатні знання у тій чи тій галузі;
- 2) той, хто має компетенції.

Компетенція:

- 1) галузь питань, в яких хто-небудь добре інформований;
- 2) коло повноважень певного закладу, особи чи коло справ, питань, які належать до чийого не будь відома» [78, с. 385].

Компетентнісний підхід (*competence-based approach*) – «підхід до визначення результатів навчання, що базується на їх описі в термінах компетентностей» [48].

Узагальнений погляд на наукові розвідки з проблеми компетентнісного підходу (В. Болотов [9], І. Зимня [30], В. Колесов [36], Е. Огарьов [52], Ю. Татур [84], Ю. Фролов [93], А. Хуторської [94], М. Чошанов [96], С. Шехавцова [98] та ін.) дозволяють визначити таке.

Попри відсутність у сучасній педагогічній науці єдиного визначення понять “компетентність” і “компетенція”, всі науковці єдині у думці, що це

відмінні поняття, при чому перше є похідним від другого (компетентність від компетенції). Отже, бути компетентним означає володіти певними компетенціями. Саме у компетенціях характеризується зміст освіти. У сучасній педагогічній науці виділяють компетенції – ключові / базові (соціально-особистісні, загальнонаукові, інструментальні) та професійні (загально-професійні та спеціалізовано-професійні).

У своїй роботі ми керувалися визначенням понять компетенція та компетентність, презентованому А. Хуторським. Він зазначав, що компетенція – це сукупність особистісних якостей людини (знань, умінь, навичок, способів діяльності), пов'язаних із відповідним колом предметів і процесів, потрібних для продуктивної дії, а компетентність – це володіння людиною відповідною компетенцією, що містить особистісне ставлення до предмета її діяльності [94, с. 58–64]. Схематично погляд науковця представляємо на рис.1.1.

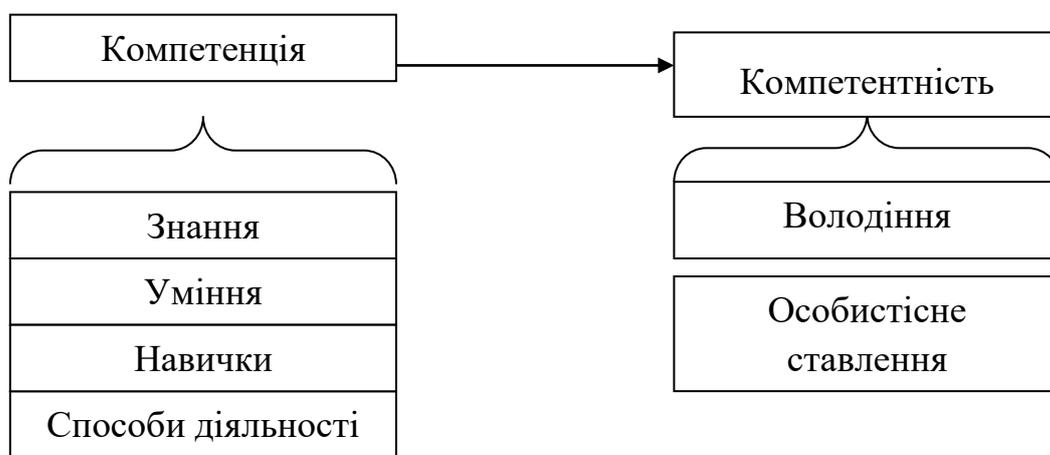


Рис. 1. 1. Сутність компетенції та компетентності за А. Хуторським.

Практично всі науковці погоджуються з тим, що компетентність – це *особистісна риса людини*.

І. Зимня вважає компетентність сукупністю особистісних новоутворень: знань, системи цінностей та відносин, що сприяють створенню ціннісно-змістових, поведінкових, мотиваційних, емоційно-вольових, когнітивних результатів особистої діяльності суб'єктів [31]. На думку

Е. Огарьова, складниками компетентності є: добре знання досвіду; вміння добирати засоби та способи дії адекватно до конкретних обставин; почуття відповідальності за результат дії та здатність знаходити та виправляти свої помилки [52]. Аналогічні думки висловлює М. Чошанов [96], коли стверджує, що компетентність виражає значення традиційної тріади (знання, вміння, навички) та слугує об'єднувальною ланкою між її компонентами. У широкому розумінні компетентність може бути визначена як поглиблене знання предмету або засвоєне вміння. Тому компетентність містить у собі змістовий (знання) та процесуальний (вміння) компоненти. Компетентнісна людина повинна розуміти сутність проблеми та вміти її практично розв'язати. Саме врахування обставин застосування того чи того методу вирішення проблеми, добір адекватних проблемі методів (варіативність методів) робить компетентність гнучкою. Так, вчений доходить до висновку про «формулу компетентності», яка складається з мобільності, гнучкості метода та критичного мислення.

Як педагогічна категорія компетентність дозволяє інтерпретувати результат освіти у сукупності когнітивних, мотиваційно-ціннісних та соціальних складників. З цих позицій компетентність розглядається як якість людини, що має завершену освіту та виражається у її готовності здійснювати діяльність з урахуванням отриманих компетенцій (тобто освіти). Такої думки дотримуються Ю. Татур [84] та А. Маркова [43]. Зокрема А. Маркова дійшла висновку, що компетентність – психологічний стан людини, який дозволяє їй діяти самостійно та відповідально, як набуття здібності та вміння виконувати певні трудові функції. Схожу позицію презентує дослідження С. Степанова, О. Полищук, І. Семенова, коли стверджують, що компетентність крім загальної сукупності знань включає знання про можливі наслідки практичного використання знань та досвід з цього застосування. Дослідники зазначають, що компетентність це не лише наявність знань та досвіду, але й вміння скористатися ними під час виконання своїх функцій [81].

Взявши до уваги наведені визначення ми доповнили рис. 1.1. (стор. 11)

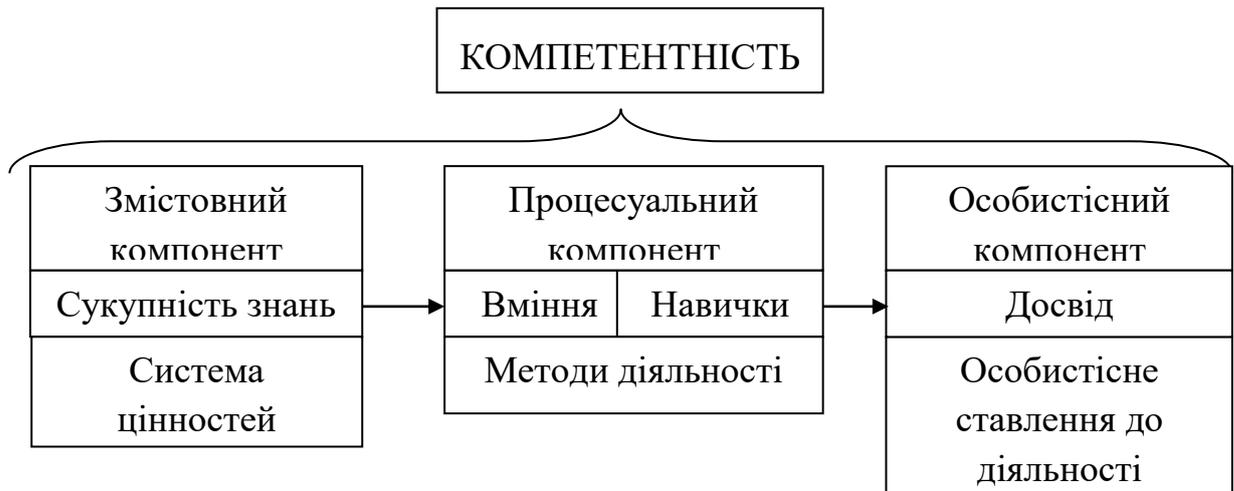


Рис.1.2. Структура компетентності за матеріалами сучасних наукових розвідок

На емоційному складнику компетентності акцентує увагу Н. Нічкало, коли проводять зв'язок між професійними знаннями, навичками і досвідом у спеціальності, та і ставленням до справи. Визначне значення при цьому набувають визначені (позитивні) схильності, інтереси і прагнення, здатність ефективно використовувати знання, уміння та особистісні якості для забезпечення необхідного результату на конкретному робочому місці у конкретній робочій ситуації [22, с. 96].

Процедурним вмінням вважає компетентність С. Рудишин. Автор зазначає, що «ядром компетенції є сукупність способів діяльності. Компетентність – це сукупність компетенцій; наявність знань і досвіду, потрібних для ефективної діяльності в конкретній предметній галузі; особиста здатність фахівця виконувати певний клас професійних завдань» [75, с. 71].

Отже, компетентність проявляється у конкретному виді діяльності, що дозволяє вченим виокремлювати поняття «професійної компетентності», як категорії, що характеризує дії людини у конкретній сфері, з якої здобуто освіту (що описана у категоріях компетенцій). Вчені відзначають відсутність єдиного розуміння поняття, що частково обмежується власне професійними

знаннями, вміннями та навичками. Важливим для нашої роботи вважаємо погляд на професійну компетентність як сукупність цілепокладаючого, мотиваційно-особистісного, змістово-операційного, ціннісно-орієнтаційного та комунікативного компонентів.



Рис.1.3. Структура професійної компетентності

Здається цікавою думка Н. Іванцової, яка поєднує поняття професійності із поняттям компетентності. Авторка визначає термін «компетентність» як «рівень поінформованості фахівця в своїй професійній діяльності, результат професійного досвіду, такий наслідок його накопичення протягом професійного життя та діяльності, який забезпечує глибоке знання своєї справи, змісту роботи, що виконується, способів та засобів досягнення цілей, здатність правильно оцінювати професійну ситуацію, що склалася, і приймати у зв'язку з цим потрібне рішення [92, с. 17].

Професійність та компетентність у сфері педагогічної освіти пов'язується і іншими дослідниками. З цієї точки зору варто звернутися до роздумів Т. Сорочан, А. Данильєва, Б. Дьяченка, О. Рудіної, які вказують, що педагогічна професія, як і будь-яка інша, передбачає коло повноважень людини, отже, й професійна педагогічна діяльність передбачає певне поле, в якому вчитель компетентний діяти, тобто є межі його компетенції як обсягу повноважень. Для того щоб бути реалізованими в діяльності, повноваження (у цьому сенсі – компетенції) мають бути забезпечені сформованими в учителя компетентностями, тобто здатностями виконати професійну

діяльність. Це один із аргументів щодо виявленого нами взаємозв'язку понять «компетентність» та «професіоналізм». Очевидно, що чим більш розвинуті компетентності, тим професійна діяльність виконується на більш високому рівні, що є однією з фундаментальних ознак професіоналізму [80, с. 39].

Професійні компетенції, у свою чергу, класифікуються науковцями [21; 30] як *прості* та *ключові*, чи *стандартні*, *ключові* та *провідні* [4]. Свій варіант визначення професійної компетенції представляє І. Зимня через поняття загальної культури: «Якщо загальна культура людини – це соціально-детермінований спосіб його життєдіяльності, то соціально-професійна компетентність є проекцією цього способу на певну сферу, галузь діяльності» [30, с. 21].

В цілому, на думку О. Шпирні, «формування професійної компетентності фахівців представляється як процес цілісного розвитку особистості – суб'єкта професійної діяльності. Професійно-особистісний розвиток фахівця полягає в досягненні нових значеннєвих рівнів. Результативна сторона складається в досягненні певного рівня кваліфікації, самостійності в процесі виконання професійної діяльності, ініціативності, суб'єктивності й саморозвитку» [99, с. 3].

Відповідно до теми нашого дослідження – професійної підготовки вчителів/педагогів- суб'єктом професійної діяльності є студенти педагогічного освітнього закладу та вчителі/викладачі. Тому необхідно визначитися з тим, які саме компетенції входять до професійної педагогічної компетентності.

Сучасними дослідниками представляються різні варіанти визначення професійної компетенції викладачів.

А. Маркова вказує, що професійна компетенція викладача – «це такий труд вчителя, в якому на достатньо високому рівні здійснюється педагогічна діяльність, педагогічне спілкування, реалізується особистість вчителя, в якому досягаються добрі результати у навчанні та вихованні школярів» [43].

Т. Ісаєва трактує професійні компетенції викладачів як «сукупність знань, умінь, методів навчання, способів трансляції професійно-корпоративного досвіду, обумовлених специфікою дисципліни яку викладають та обирають у відповідності з педагогічною системою, якої дотримується викладач» [33, с. 59]. Дослідниця професійні компетенції викладачів розділяє на дві групи: *адаптаційно-цивілізаційні* («...сукупність інтелектуальних, фізичних та психомоторних навичок, знань людини про навколишній світ, відносин до природи, які використовуються нею для створення комфортних умов життя, адаптації до середовища, що змінюється, і збереження унікальних природних багатств шляхом творчого перетворення дійсності»); та *соціально-організаційні* («...являють собою сукупність знань, рефлексивних умінь і здатностей особистості, які вона обирає цілеспрямовано для рішення різних конкретних соціальних ситуацій, що приводять до зміни відносин між людьми на основі пошуку шляху, найбільш сприятливого для всіх учасників, у процесі чого виникає необхідність регулювання своїх цілей, емоцій, способів поведінки» [33, с. 58]. Як бачимо, саме до числа *соціально-організаційних* компетенцій входять компетенції *професійні* (разом із компетенціями *комунікативними* та *ціннісно-змістовними*).

Щодо професійної компетентності вчителів тут в освітній царині сформовано усталене твердження, що саме професійна компетентність є головним показником рівня кваліфікації фахівців. З цієї точки зору важливим вважаємо зауваження авторів колективної монографії («Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня», 2013 р.), про можливість формування компетентностей в умовах курсів підвищення кваліфікації вчителів, що відбувається шляхом «використання інтерактивних, проектних технологій професійного розвитку педагогів, організацію середовища професійних комунікацій, створення школи як організації, яка навчається. Метою безперервної освіти педагогів з цих позицій є

забезпечення розвитку компетентностей відповідно до викликів часу, запитів освітньої практики. Це спонукає до надання педагогічним працівникам пропозицій щодо вибору різних термінів, форм навчання, модулів, різноманітного діагностичного інструментарію, який коректно вимірює рівні розвитку окремих компетентностей і професіоналізму в цілому» [80, с. 24].

Привертає увагу наявне у вітчизняній нормативній базі (наказ МОН України «Про затвердження кваліфікаційних характеристик (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України» від 01.06.2013, №665) визначення професійної компетентності вчителя, яка розглядається складником «компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників» [65]. Вказаним документом до інших складників компетентності відносять (інформаційну компетентність, комунікативну компетентність та правову компетентність).

Документом презентоване таке визначення професійної компетентності: «якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії» [65] (фрагмент цитованого наказу, в якому міститься визначення інших компетенцій-складників вміщено у Додатку А). Наведене визначення достатньо розлоге та важко співвідноситься з теоретичним баченням компетентності (її змістового, процесуального та особистісного компонентів), що припускаємо свідчить про прагнення авторів наказу максимально наблизити поняття

компетентності до розуміння іншого поняття – професійної кваліфікації, яка і повинна виписуватися у термінах здатності особи до виконання того чи того виду робіт.

Оцінюючи стан підготовки сучасних учителів, Н. Нічкало вказує на необхідність підготовки «кваліфікованих, конкурентноспроможних кадрів із високим рівнем професійних знань, умінь, навичок і мобільності, які відповідають вимогам науково-технічного прогресу і ринковим відносинам в економіці, виховання соціально активних членів суспільства, формування в них наукового світосприйняття, творчого мислення, кращих людських якостей, національної свідомості» [51, с. 11].

Оскільки професійна компетентність є результатом фахової підготовки спеціалістів, зміст якої відображено у освітньо-професійних програмах зі спеціальності, поділяємо позицію дослідників, які так визначають професійну компетентність: «професійна підготовка (теоретична і практична) і здатність фахівця виконувати певні завдання та обов'язки, критерій відповідності фахівця вимогам професійної діяльності, а також найвищий рівень професійної майстерності, що надає можливості досягати високих результатів у певній професійній діяльності [91, с. 348].

Структуру професійної компетентності сучасні вчені визначають у різний спосіб. Зокрема, Н. Іванцова виявляє такі компоненти: знання (логічна інформація про навколишній і внутрішній світ людини, зафіксована в її свідомості), вміння (психічні утворення, які полягають у засвоєнні людиною способів і навиків діяльності), навички (дії, сформовані в процесі повторення і доведені до автоматизму), професійна позиція (система сформованих установок і орієнтацій, відношення і оцінок внутрішнього і навколишнього досвіду, реальності і перспектив, а також домагань, які визначають характер дій, поведінки) [91, с. 20–21]. Наведене визначення лише доводить нашу думку про зорієнтованість нормативних документів МОН України на практичний бік проблеми, тобто зрівняння понять “компетентність” та “кваліфікація”, у той час, як кваліфікація у теоретичному аспекті є лише

«професійною готовністю» та зорієнтована переважно на технологічну підготовку вчителя.

Підтвердження нашого погляду знаходимо у праці С. Якименко та П. Якименко, які структуру професійної компетентності експлікували на педагогічну діяльність, що дозволили їм виявити такі компоненти професійної компетентності: *змістовний* (знання теоретичних і методологічних основ предметної галузі освіти, психолого-педагогічних основ сучасної освіти та вимог, що пред'являються до сучасного вчителя), *технологічний* (методичні, проектувальні, комунікативні, конструктивні, креативні, оцінні, інформаційні вміння), *особистісний* (ціннісне ставлення до професії, подій і людей, готовність до прояву особистої ініціативи і подальшого професійного росту) [92, с. 29].

Набуті компетентності розвиваються у системі післядипломної освіти у визначених вище (змістова, технологічна та особистісна) площинах, актуалізуючи такі компетентності педагога: методологічна, правова, комунікативна, професійно-педагогічна, психолого-фасилітативна, дидактична, виховна, інформаційна, предметно-наукова та методична (детальний зміст цих компетентностей узагальнений у Додатку Б.).

Наступним кроком нашої роботи стало з'ясування сутності *гендерної компетентності* відповідно до встановленого вище тлумачення поняття компетентність, оскільки вище доведено, що будь яка компетентність базується на понятті компетенція. Отже – гендерна компетентність – результат опанування суб'єктом освітньої діяльності гендерною компетенцією.

Передусім наголосимо, що сучасні наукові розвідки (І. Загайнов [29], С. Заваржин і М. Назарова [28], І. Мунтян та О. Цокур [45], С. Рожкова та В. Мошненко [74] та ін.) містять дефініції поняття у педагогічному ракурсі.

Так, І. Загайнов вважає, що гендерна компетентність – «базова (ключова) компетентність педагога, представлена сукупністю засвоєних ним знань про сутність гендерного підходу в освіті, умінь здійснювати гендерну

стратегію в організації педагогічного процесу та досвіду використання гендерних знань та умінь як основу гендерної взаємодії в умовах освітньої системи» [29, с. 7]. Про гендерну компетентність, «яка есплікується сукупністю засвоєних знань про сутність гендерного підходу в освіті, умінь здійснювати гендерну стратегію в організації педагогічного процесу та досвіду використання гендерних знань й умінь як основу гендерної взаємодії в умовах освітньої системи», пишуть С. Заваржин і М. Назарова [28]. Отже, якщо І. Загайнов виділяє у гендерній компетентності змістовний та технологічний складники, то С. Заваржин та М. Назарова додають «досвід» що можемо вважати складником особистісним. Більш детально особистісний складник описує О. Нежинська, коли стверджує, що до гендерної компетентності повинні увійти знання, «опосередковані їхніми (тими, що належить педагогам-управлінцям відповідно до предмету дослідження авторки. – Т.П.) індивідуально-психологічними гендерними характеристиками (маскулінність / фемінінність, гендерна ідентичність, гендерна роль, гендерні установки та стереотипи)» [49, с. 233-234].

Проте, названі автори не визначають сукупність знань, якими повинен володіти вчитель, описуючи їх у загальному формулюванні «знання про сутність гендерного підходу в освіті». Більш детально когнітивний (сутнісний) компонент характеризують І. Мунтян та О. Цокур, коли стверджують, що цей компонент охоплює «систему знань про людину як індивід, індивідуальність, особистість і суб'єкт праці з урахуванням її статевих особливостей, а також професійно важливих (гностичних, інформаційних, комунікативних, організаційних, ауто-психологічних та ін.) умінь, які вона набуває одночасно із набуттям досвіду рефлексивної самоорганізації діяльності й особистості» [45, с. 11].

С. Рожкова та В. Мошненко трактують гендерну компетенцію таким чином: «Гендерна компетенція припускає сформованість у викладача або вчителя розуміння призначення чоловіків і жінок у суспільстві, їхнього статусу, функцій і взаємин, здатність критичного аналізу своєї діяльності як

представника певного гендеру, а також знання про гендерні особливості суб'єктів освітнього процесу та інших аспектів гендерної педагогіки» [74]. Схоже визначення презентує М. Радзивілова: «Під гендерною компетентністю ми розуміємо динамічне утворення особистості (студента / спеціаліста), яке включає уявлення про призначення чоловіків та жінок у суспільстві, особливості особистої жіночої / чоловічої індивідуальності; образ “Я”, знання про гендерні особливості суб'єктів педагогічної взаємодії; ціннісне ставлення до представників обох статей, їхніх взаємовідносин» [73, с. 6]. Варто відзначити, що ці російські дослідниці не взагалі уникають у трактуванні поняття принципу рівності і хлопців і дівчат, констатуючи їхні розбіжності, що нібито визначені суспільством, а отже є сталими та непохитними.

На технологічному аспекті гендерної компетентності зосереджує увагу М. Бояркіна, яка пропонує виділяти три типи гендерної (гендерно-рольової) поведінки особистості: репродуктивно-стереотипний («низький рівень уявлень про гендерно-рольову соціалізацію, традиційне виконання ролей із метою пристосування людини до соціуму»), гендерно-індивідуальний («стабільне збільшення інформації про гендерно-рольову соціалізацію, вияв індивідуальних рис особистості при виконанні ролей у відповідності з “іншою” статтю з метою відокремлення людини в соціумі») та гендерно-персональний («продуктивність пізнавального інтересу особистості, спрямованого на проблеми гендерно-рольової соціалізації, персональне виконання гендерних ролей на основі власного типу поведінки з метою самоактуалізації в суспільстві») [12, с. 8]. Власне тип поведінки, таким чином, може характеризувати і ступінь гендерної компетентності особистості (від низької – репродуктивно-стереотипної до високої – гендерно-персональної, тобто творчої).

Безумовно важливим є визначення гендерної компетентності І. Кльоциної, яка розглядає це поняття «як таку характеристику, що дозволяє особистості не бути суб'єктом та об'єктом ситуацій гендерної нерівності.

Інакше кажучи, гендерна компетентність – це здатність чоловіків і жінок відзначати ситуації гендерної нерівності в навколишньому житті; протистояти сексистським, дискримінаційним впливам; самим не створювати ситуації гендерної нерівності» [35, с. 61]. Тобто дослідниця акцентує увагу саме на сутності гендерного компоненту – розуміння його як визначальної дискримінаційно/недискримінаційної категорії.

Дослідниця пропонує такий зміст гендерної компетентності (тобто описує наступні гендерні компетенції): «1) знання про існуючі ситуації гендерної нерівності, чинники й умови, що їх викликають; 2) уміння помічати та адекватно оцінювати ситуації гендерної нерівності в різних сферах життєдіяльності; 3) здатність не виявляти у своїй поведінці гендерно дискримінаційних практик; 4) здатність вирішувати свої гендерні проблеми й конфлікти, якщо вони виникають» [31, с. 64].

На основі синтезу ідей, які є в науковій літературі, та даних власного дослідження Т. Дороніна дійшла висновку про те, що гендерна компетентність – інтегральний критерій, який складається з трьох складових – когнітивної, операційної та ціннісної [25, с. 247].



Рис. 1.4. Структура гендерної компетентності за Т. Дороніною

Відповідно до виділених вище складових гендерної компетентності, можна сформулювати зміст гендерної компетентності, що являє собою наступну сукупність певних гендерних компетенцій (М. Бояркіна [12], І. Кльоцина [35], І. Мунтян [45], С. Рожкова [74], Л. Солярчук [83]):

- готовність та здатність вчителя /вчительки дотримуватися етнокультурних традицій гендерної поведінки, розуміючи варіативність типів гендерної поведінки взагалі та їхню залежність від соціокультурних чинників;

- готовність вчителя /вчительки вивчати різні типи гендерної культури з метою налагодження комфортного існування в сьогоденному соціумі, подолання обмеженості світогляду та усвідомлення взаємовпливу культур;

- готовність та здатність вчителя /вчительки шукати інформацію, здобувати знання щодо гендерної проблематики, використовуючи різні бази даних, диференціювати їх із погляду значущості та вірогідності, застосовувати їх для вирішення проблем у сфері міжстатевого взаєморозуміння й взаємодії;

- готовність і здатність вчителя /вчительки осмислювати соціальні та пов'язані з ними культурні процеси модифікації гендеру шляхом аналізу й систематизації знань про гендерну культуру, пошуку й визнання в них загального й різного (специфічного);

- готовність і здатність вчителя /вчительки брати участь у процесі подолання гендерної асиметрії в суспільстві.

Кожен із компонентів гендерної компетентності має своє змістовне навантаження, що дозволяє вивести загальну структуру гендерної компетентності. Тому до змісту цих компетенцій повинні бути введені такі компоненти:

- *змістовний компонент* (опанування основ гендерної теорії, розуміння провідних понять та термінів гендерної теорії, розуміння ідеології гендерної рівності);

– *технологічний компонент* (здобування знань щодо гендерної проблематики та використання їх у своєму повсякденному житті та подальшій діяльності; усвідомлення себе не лише об'єктом, але й суб'єктом процесу встановлення в суспільстві гендерної рівності; опанування уміннями аналізу явищ та ситуацій гендерної нерівності);

– *особистісний компонент* (опанування спеціальними якостями особистості: егалітарна свідомість, гендерна толерантність, гендерна чутливість тощо), які дозволяють говорити про рівень гендерної культури особистості.

На основі компетенції формується гендерна компетентність із залученням рефлексійної складової як розвиток самопізнання, егалітарної свідомості, морального самовизначення, формування життєвої позиції щодо сприйняття системи егалітарних цінностей, розуміння об'єктивної зумовленості впровадження принципу гендерної рівності в суспільне (та особисте) життя.

Підсумовуючи, можемо стверджувати, що поняття компетентність та компетенція сутнісно пов'язані один з одним, позначають формальний та реальний аспекти діяльності особи відповідно до набутої кваліфікації. Отже, говорити про компетентність (та гендерну компетентність) сучасного вчителя можливо, якщо освітньо-професійною програмою попередньої підготовки було передбачене опанування гендерних компетенцій.

## **2. 2. Особливості організації вітчизняної системи підвищення кваліфікації вчителів**

Вчителі-практики можуть вдосконалити власну професійну компетентність у системі післядипломної освіти, зокрема – системі підвищення кваліфікації вчителів.

Важливість післядипломної педагогічної освіти для сучасного вчительства повно визначив президент НАПН України В. Кремень, коли

констатував: «післядипломна педагогічна освіта – надзвичайно важлива ланка в системі освіти України, значущість якої важко переоцінити, бо від учителя залежить, чи зможе дитина навчитися постійно вдосконалювати себе і свої знання, а для цього педагогові необхідна допомога і тут незаперечну роль відіграє Університет менеджменту освіти й обласні інститути післядипломної педагогічної освіти» [15].

Сучасні науковці переконливо стверджують, що зміст підвищення кваліфікації вчителів завжди визначався суспільним запитом. Так само, відповідно до освітніх потреб було побудовано структуру післядипломної педагогічної освіти, що доводиться її історією.

Підвалини вітчизняної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників були закладені на початку формування радянської державності. Ретроспективний аналіз розвитку системи підвищення кваліфікації керівних і педагогічних кадрів закладів України у період становлення більшовизму та довоєнний період (1917-1941 рр.) презентований у науковому дослідженні Г. Біляніна. Автор крок за кроком відтворює еволюцію форм (учительські семінарії, педагогічні курси різних типів, з'їзди, конференції гуртки тощо) та змісту системи підвищення кваліфікації вчителів цього періоду, і наголошує: «Значним досягненням радянської системи освіти в досліджуваній період є створення спеціалізованих закладів підвищення кваліфікації педагогічних працівників – інститутів вдосконалення вчителів» [8, с. 51].

У повоєнні часи почалася відбудова системи підвищення кваліфікації вчителів, та вже з середини минулого століття в СРСР функціонувала струнка система післядипломної педагогічної освіти, що містила у собі інститути підвищення кваліфікації вчителів, заочні інститути та відділення вищих навчальних закладів, міські та районні методичні кабінети, предметні об'єднання педагогів та народні університети. На думку сучасних науковців ці роки характеризуються «широкою підготовкою великої кількості кваліфікованих кадрів для народного і промислового господарства та закріплюється у прийнятому Законі 1958 р. «Про зміцнення зв'язку школи із

життям і про подальший розвиток системи народної освіти СРСР» [44, с. 154].

На цей час головну увагу приділяли ідейній підготовці вчителів та громадянській освіті, тому переважно розглядали можливість застосовувати систему заходів для підготовки вчителів історії. З середини 60-х рр. було започатковано нову (очно-заочну) форму підвищення кваліфікації педагогічних працівників – дворічні курси для вчителів, які викладали два предмети [32].

Суттєво активізується діяльність системи підвищення кваліфікації вчителів з 1970 рр. ХХ ст., у зв'язку із уведенням загальної середньої освіти. За даними дослідників, на цей час в СРСР функціонувало 178 інститутів удосконалення вчителів, більше 2000 районних (міських) методичних кабінетів, де щорічно підвищували кваліфікацію у середньому до 500 000 осіб [16, с. 18].

Із середини 70-х років система підвищення кваліфікації надавала великі можливості для професійного зростання вчителів, відповідно до умов. І на початок 80-х рр. інститути удосконалення вчителів досягли рівня, за яким їх навчально-матеріальна база, зміст, форми та організація роботи з педагогічними кадрами, штати, науково-викладацький та методичний склад дозволили їм набути статус науково-методичних та навчальних центрів.

Як стверджують автори колективної монографії («Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня») наприкінці 80-х рр. вітчизняна освіта подолала уніфікованість навчальних закладів. «Творчість керівників і педагогічних колективів набула нового спрямування і зосередилась на пошуку ідей, які б могли забезпечити розвиток навчальних закладів на науковому обґрунтуванні цих ідей та опрацюванні технологій їх запровадження в практику. З цього етапу можна вважати, що методична робота трансформувалась у науково-методичну. Ознаками цього є не лише посилення впливу теорії та методології освіти на

практику, а й набуття цією системою нових функцій, необмежених підвищенням рівня кваліфікації учителів» [80, с. 21-22].

З кінця 80-х рр. почала формуватися система нових інститутів удосконалення вчителів/інститутів підвищення кваліфікації в обласних центрах.

Після розпаду СРСР та набуття республіками державної самостійності почалася перебудова всієї системи вітчизняної післядипломної освіти, що позначилася і на вітчизняній освіті. Втім у обласних центрах все більше зміцнили свої позиції Інститути післядипломної педагогічної освіти (далі – ІППО). Серед позитивного досвіду функціонування системи обласних ІППО називають:

- створення передумов для забезпечення наступності в розвитку професіоналізму педагогів шляхом підвищення кваліфікації на курсах і в системі науково-методичної роботи в міжкурсний період (практичне втіленням принципу безперервності освіти);
- ІППО по вертикалі взаємодіють із методичними кабінетами і методичними об'єднаннями вчителів, що сприяє більш повному задоволенню практичних запитів окремих керівників, педагогів і педагогічних колективів, а також дозволяє врахувати особливості розвитку освіти в конкретних регіонах області (індивідуалізація та диференціація післядипломної освіти керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів);
- ІППО поєднують науковий потенціал професорсько-викладацького складу з практичним досвідом методистів, що є важливою умовою інтеграції педагогічної науки і практики в процесі розвитку професіоналізму педагогічних працівників;
- у системі ІППО цілеспрямовано здійснюється апробація різних нововведень, узагальнюється досвід і виробляються практичні рекомендації

щодо їх подальшого впровадження (можливість одночасного введення великої кількості інновацій) [80, с. 26].

*Отже першою особливістю організації вітчизняної системи підвищення кваліфікації вчителів є успадкування її структури від радянського періоду розвитку України. Традиційно підвищення кваліфікації вчителів відбувається у формалізованій структурі Інститутів післядипломної педагогічної освіти(далі – ІППО). І попри те, що час від часу в науково-педагогічному дискурсі обговорюються питання доцільності існування цієї структури (ІППО) у кожному обласному центрі України і сьогодні діють ці освітні установи.*

Отже, на сьогодні в Україні склалася доволі струнка система післядипломної підготовки вчителів, функціонування якої регламентовано чинною нормативно-правовою базою: Закон України «Про освіту», 2017 р. [68], Закон України «Про вищу освіту», 2014 р. [64], Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти, 2013 р. [40], Концепція розвитку післядипломної освіти, 2002 р. [41] тощо. Попри наявність вказаних документів та низки наказів (рекомендацій, листів тощо) МОН України щодо роботи закладів післядипломної освіти, сучасні дослідники наголошують на існуванні проблеми її законодавчого забезпечення, визначаючи розробку необхідних нормативних документів у галузі післядипломної (зокрема педагогічної освіти актуальною проблемою сьогодення [20, с. 5].

Певним зрушенням у цьому напрямі можна вважати наказ МОН України «Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти» (від 16 липня 2018 р., № 776) [66]. Окремо наголосимо, що попри таке широке визначення документу, власне поняття “післядипломна педагогічна освіта” не знайшло свого визначення у «Списку використаних термінів», хоча він і містить Розділ III «Визначення перспективних шляхів безперервного професійного розвитку та підвищення кваліфікації педагогічних працівників».

Загалом варто зазначити, що окреслені документи визначають організаційну структуру, зміст, форми і методи здійснення післядипломного навчання з урахуванням пріоритетів державної освітньої політики. Разом з тим, як справедливо зазначає Н. Клясен, «на систему, що сформувалася, суттєво впливають зовнішні чинники: процеси глобалізації суспільства, інтернаціоналізація освіти, діяльність міжнародних організацій, які акумулюють прогресивні педагогічні ідеї і висувають нагальні вимоги щодо її вдосконалення» [37]. Тому поняття компетенцій та компетентностей неминуче з'являються і у післядипломній освіті, з огляду на зростання вимог соціуму до рівня кваліфікації вчителів, їх професійної компетентності.

Зокрема, у Законі України «Про вищу освіту» (п. 1, стаття 60) визначено: «Післядипломна освіта – це спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення та оновлення її професійних знань, умінь та навичок або отримання іншої професії, спеціальності на основі здобутого раніше освітнього рівня та практичного досвіду» [64]. Ця освіта, за Законом, містить у собі перепідготовку, спеціалізацію, розширення профілю (підвищення кваліфікації) та стажування фахівців.

Законом також визначено, що післядипломна освіта «включає здобуття другої (наступної) вищої освіти – здобуття ступеня бакалавра (магістра) за іншою спеціальністю на основі здобутої вищої освіти не нижче ступеня бакалавра та практичного досвіду» [64].

Відповідно до Закону післядипломну освіту здійснюють заклади післядипломної освіти або відповідні структурні підрозділи закладів вищої освіти і наукових установ [64].

Згадані положення цитованого Закону майже повністю відтворюють ті ж самі рядки попереднього Закону «Про вищу освіту» (редакція 18.10.2012 р.). Ми поділяємо думку Є. Тихомірової, яка звертаючись до попереднього варіанту Закону «Про вищу освіту», констатує, «таке трактування, як нам здається, дещо відрізняється від прийнятого в деяких

інших країнах. Перш за все, у такому розумінні за межами післядипломної освіти залишається низка форм освіти. До речі, російські аналітики у структуру післядипломної освіти включають: загальні форми, властиві різним галузям професійної підготовки (асистентура-стажування, аспірантура (ад'юнктура), докторантура, підготовка дисертацій різного рівня), і специфічні, характерні для окремих сфер, наприклад, медицини (інтернатура, ординатура), які у нашому законі не відносяться до післядипломної освіти» [87].

Невдалою спробою щодо унормування системи післядипломної педагогічної освіти вважаємо створення проекту «Положення про післядипломну освіту у сфері вищої освіти України» (2015 р.) [71]. Цей документ умовно вважаємо «невдалим» лише через те, що він так і залишився проектом, хоча містив позитивні елементи, серед яких перелік завдань післядипломної освіти.

До цих завдань проектом віднесено:

- поглиблення, розширення, оновлення знань, умінь, навичок та компетентностей фахівців відповідно до досягнень науково-технічного прогресу та вимог ринку;
- удосконалення професійної майстерності та розширення фахової компетенції;
- сприяння інноваційному розвитку особистості, її здатності адаптуватись до умов стрімкозмінного суспільства;
- стимулювання потреби у загальній та професійній самоосвіті;
- формування потреби особистості в інтелектуальному, культурному і духовному розвитку, орієнтації особи на збереження та примноження гуманістичних суспільних цінностей;
- сприяння формуванню громадянської позиції особи, здатності до життя в умовах сучасної цивілізації, демократичного розвитку суспільства [71].

Законом України «Про освіту» (2017 р.) післядипломна освіта розглядається у системі освіти дорослих (стаття 18), складниками якої також визначаються: професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою [68].

З іншого боку тим самим Законом вказується, що Післядипломна освіта включає:

- «спеціалізацію – профільну спеціалізовану підготовку з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, що мають особливості в межах спеціальності;
- перепідготовку – освіту дорослих, спрямовану на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями);
- підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань;
- стажування – набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань [68].

Наведені фрагменти Закону України «Про освіту», на нашу думку, демонструють певну неузгодженість, проте власне підвищення кваліфікації, як педагогічне явище, все ж таки розглядається у межах післядипломної освіти.

*Тобто другою особливістю організації системи післядипломної педагогічної освіти є її недостатнє унормування законодавчими актами. Так, до сьогодні не ухвалено відповідний закон. Хоча необхідність його прийняття також періодично обговорюється у педагогічному дискурсі. Натомість представниками МОН України порушується питання про ухвалення більш широкого закону – Закон про освіту дорослих, дозволяє констатувати перехід вітчизняної системи освіти (у тому числі*

*післядипломної) до концепції неперервності (безперервності, освіти впродовж життя та ін.).*

Виявлена вище концепція, у світовій площині також мала свою історію. На початку вона розумілася як «компенсаторне навчання», що дозволяло доповнити недоліки у базовій освіті дорослих. Згодом, як вказує Є. Тихомірова, «представники компенсаторного підходу стали акцентувати увагу на ідеї неперервності освіти і виокремили чотири основні рівні неперервної освіти: нижчий (початкова школа), середній (загальноосвітня школа), вищий (вища професійна освіта) й освіту «за інтересами», пов'язану із задоволенням культурних потреб людей [89]. Відповідно виникають і нові позначення: триваюча освіта (continuing education), довічна освіта (lifelong education), перманентна освіта (permanent education), освіта, що відновлюється (recurrent education), освіта дорослих (adult education), продовжено навчання (further education), післядипломна освіта (postgraduate education), компенсаторна освіта (remedial) тощо [89].

Термін «післядипломна освіта», на думку вчених, порівняно новий, оскільки він означає «навчання після завершення інституціалізованої підготовки і отримання формальної освіти базового характеру. Не випадково, в українському та російському інформаційному просторі паралельно з цим терміном є досить поширеним термін «післявузівська освіта». Саме у такому сенсі цей термін знайшов відображення у законодавстві України» [89].

В аспекті нашої роботи привертає увагу судження, щодо реалізації ідеї безперервності у системі післядипломної освіти, яка практично втілюється як наступність між вищою педагогічною та післядипломною освітою, як взаємодія закладів різного рівня в забезпеченні професійного розвитку педагогів, як професійна взаємодія в цьому процесі різних суб'єктів, як єдність мети, змісту та спрямованість на результат [80, с. 24]. Тобто безперервність тлумачиться тут як постійне вдосконалення у фаховій підготовці вчителів. «У цьому контексті, – продовжують автори, – діяльність ОППО базується на ідеї наступності між підготовкою фахівців у системі

вищої та післядипломної освіти, а в системі ППО – між курсами підвищення кваліфікації та іншими формами професійного розвитку в міжкурсовий період [80, с. 25].

Концепція освіти впродовж життя, що розглядає післядипломну освіту як органічне продовження особою свого навчання, шляхом опанування знань, умінь і навичок з метою розширення професійних знань, удосконалення навичок і компетентностей, та у різний спосіб набуває сьогодні значного поширення. Поділяємо думку О. Волік про те, що метою цієї освіти є «професійний і особистісний розвиток дорослої людини, її здатність адаптуватися до економічних, професійних і соціокультурних змін» [14, с. 21].

Законодавчими документами визначено різні форми оновлення сучасними вчителями своєї освіти, що може відбуватися на *формальному* (базова професійна підготовка), *неформальному* (додаткове навчання) та *інформальному* (самоосвіта) рівнях. Тому такої актуальності набули проблеми, що пов'язані із андрагогікою – наукою про навчання дорослих. Визнаним авторитетом у цьому напрямі є Н. Ничкало, яка наголошує що неперервна освіта є складником освіти дорослих [50].

Треба також відзначити, що формальне підвищення кваліфікації вчителів може відбуватися не лише через систему ППО. Загалом на сьогодні, як справедливо вказує Н. Івко «система післядипломної освіти педагогічних університетів є повноправним і найважливішим, на наш погляд, елементом єдиної системи безперервної освіти. Можливості цієї освітньої системи майже не обмежені, оскільки вона здатна не лише здійснювати перепідготовку та підвищення кваліфікації уже дипломованих спеціалістів, а й організувати цілу низку додаткових освітніх послуг у вигляді лекційних курсів, семінарів, консультацій, забезпечувати навчання за різними робітничими професіями, надавати допомогу в самоосвіті усім бажаючим дорослого віку, незважаючи на наявність будь-яких попередніх дипломів» [32].

*Відтак, наступною особливістю сучасної системи післядипломної педагогічної освіти вважаємо нормативне упровадження та співіснування різних форм та видів підвищення кваліфікації учителів.*

Вище було наголошено на тому, що сьогодні післядипломна освіта у законодавчому аспекті розглядається складником освіти дорослих, як і підвищення кваліфікації викладачів, що може здійснюватися у ІППО та інших освітніх закладах, що мають відповідну ліцензію. Тому ми звернулися до одного з новітніх документів МОН України, наказу «Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти» (від 16 липня 2018 р., № 776)

Наведемо важливі, з огляду на нашу тему, положення наказу.

*По-перше*, наказом визнається існування традиційного виду підвищення кваліфікації викладачів, що здійснюються «у закладах освіти, які мають ліцензію на підвищення кваліфікації або провадять освітню діяльність за акредитованими освітніми програмами, що передбачає набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань і може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій, а його результати не потребують окремого визнання та підтвердження.

*По-друге*, підкреслюється необхідність розширення загальних компетентностей вчителів.

*По-третє*, визначається низка видів підвищення кваліфікації педагогічних працівників: стажування, участь у сертифікаційних програмах, тренінгах, семінарах, семінарах-практикумах, семінарах-нарадах, семінарах-тренінгах, вебінарах, майстер-класах тощо [66].

Узагальнюючи викладене вище, можемо сказати, що сучасні вчені, аналізуючи теоретичне підґрунтя проблеми післядипломної підготовки вчителя, розуміють його як спеціально організований пролонгований процес професійного розвитку, що забезпечує розвиток професійних знань, умінь, навичок, практичного досвіду та сформованість особистісних якостей [14, с. 19].

Щодо підвищення кваліфікації як виду післядипломної освіти, доцільно звернутися до зауваження Г. Дегтярьової про головні напрями підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Науковець вказує, що на сьогодні підвищення кваліфікації педагогів відбувається через:

- навчання що п'ять років на курсах підвищення кваліфікації різної тривалості в системі післядипломної педагогічної освіти,
- в закладах підвищення кваліфікації (інститутах, академіях);
- здійснення методичної роботи на базі районних (міських) методичних кабінетів (центрів), закладів освіти системи загальної середньої, дошкільної, позашкільної, професійно-технічної освіти відповідно до річних планів їх роботи;
- постійна самоосвіта [20, с. 8].

На думку В.Олійника, визначення форм організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників навчальних закладів має ґрунтуватися на положеннях про те, що: підвищення кваліфікації як багатоцільова функція потребує наступності щодо розробки форм підвищення кваліфікації викладачів, спрямованих на розвиток їхніх професійних і особистісних якостей, педагогічної майстерності; синтез контактних і дистанційних форм підвищення кваліфікації; перехід від традиційної до інноваційної стратегії організації підвищення кваліфікації викладачів [54].

За таких умов головною метою підвищення кваліфікації педагогічних працівників, як вважають вчені, є створення умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку педагогічного таланту педагогів. Якість освіти педагогічних працівників може визначатися вимогами суспільства до якості освіти педагогічних кадрів, найновіших даних вітчизняної і світової науки й практики з урахуванням особистісних потреб працівників освіти. Отже до основи неперервного підвищення кваліфікації працівників освіти закладаються перспективні педагогічні технології, які формують зацікавлене

ставлення слухачів до теоретичних знань як засобу розв'язання практичних завдань професійної освіти і навчання [100].

Зважаючи на значний науковий доробок вітчизняних дослідників щодо післядипломної педагогічної освіти, можемо узагальнити їхні погляди та встановити її загальні характеристики (тобто особливості).

1. Післядипломна педагогічна освіта на сьогодні передбачає організоване й систематичне навчання саме дипломованих фахівців для подолання розриву між здобутою ними у вищих навчальних закладах професійною підготовкою, набутим практичним досвідом і новими вимогами, зумовленими змінами, що відбуваються в науці й суспільстві. Саме ці зміни та сучасний розвиток суспільства вимагає вдосконалення системи післядипломної освіти педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство, про що зазначено в Національній стратегії розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [47].

2. Нормативно-правова база здійснення післядипломної (зокрема – педагогічної) освіти потребує свого оновлення, оскільки розгляд її лише у межах «освіти дорослих», чи обмеження її певними функціями, здається суперечливим. Втім, важливим для нашої роботи, вважаємо те, що підвищення кваліфікації у нормативно-правовому аспекті розглядається формою післядипломної освіти, яка здійснюється освітніми закладами, що мають ліцензію на здійснення відповідної освітньої діяльності.

3. Післядипломна освіта набуває різних форм, до числа яких входить і підвищення кваліфікації, що може відбуватися переважно у закладах освіти, які мають ліцензію на здійснення цього виду освітньої діяльності.

## Висновки до першого розділу

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

1) Сучасною педагогічною наукою достатньо плідно опрацьовано проблему компетенцій та компетентностей педагогічних працівників. Опрацювання джерельної бази дослідження сприяло визначенню ключових понять.

Компетентність – багатогранне поняття, якісна характеристика потенціалу особистості від рівня розвитку якої залежить ступінь активності та досягнення результату різноманітної діяльності людини. Компетентність містить не лише знання але й уміння, навички та досвід практичного використання знань.

Гендерна компетентність – інтегральний критерій, який складається з трьох складових – змістової (знання основ гендерної теорії, розуміння провідних понять та термінів гендерної теорії, розуміння ідеології гендерної рівності), технологічної (використання їх у своєму повсякденному житті та подальшій діяльності; усвідомлення себе не лише об'єктом, але й суб'єктом процесу встановлення в суспільстві гендерної рівності; опанування уміннями аналізу явищ та ситуацій гендерної нерівності) та особистісної (опанування спеціальними якостями особистості: егалітарна свідомість, гендерна толерантність, гендерна чутливість тощо).

2) В Україні на сьогодні створено струнку систему післядипломної освіти, через яку здійснюється системне вдосконалення педагогічних кадрів, задля подолання розриву між вже здобутою кваліфікацією та новими освітніми вимогами сучасності. Ця система допускає співіснування різних форм (формальна, неформальна та інформальна) та видів (курси підвищення кваліфікації різної тривалості; здійснення методичної роботи на базі районних (міських) методичних кабінетів (центрів), закладів освіти системи загальної середньої, дошкільної, позашкільної, професійно-технічної освіти, самоосвіта) післядипломної педагогічної освіти.

3) Курси підвищення кваліфікації педагогічних кадрів – основна форма навчання, яка забезпечує взаємодію всіх складових системи неперервної педагогічної освіти, розкриває слухачам шляхи використання теоретичних знань у їхній практичній діяльності з метою удосконалення професійної майстерності. Ця традиційна та відпрацьована роками педагогічного досвіду форма підвищення кваліфікації вчителів, на нашу думку, може стати найбільш впливовим чинником практичного впровадження гендерної освіти шляхом формування гендерної компетентності вчителів, оскільки передбачає розширення кола професійних компетентностей вчителів.

4) У сучасних умовах, коли гендерний складник відсутній у системі професійної підготовки майбутніх вчителів, набуття гендерної компетентності вчителями-практиками, можливо за умов опанування ними гендерної компетенції через систему формальної – післядипломної – освіти. Отже, процес гендерної освіти повинен бути спрямований на формування гендерно компетентної особистості шляхом уведення гендерних компетенцій до освітнього стандарту відповідного рівня освіти та шляхом набуття особистістю рис, які обумовлюють та характеризують рівень її гендерної культури (що виявляється в поведінці) та формуються завдяки виховним зусиллям педагогічного середовища.

Окремі положення дослідження викладено в публікаціях автора: [60, 61].

**РОЗДІЛ 2.**  
**ДОСЛІДЖЕННЯ СТАНУ СФОРМОВАНOSTI**  
**ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СЛУХАЧІВ КУРСІВ**  
**ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ**  
**(на прикладі КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»)**

Дослідницька частина роботи передбачала емпіричне дослідження матеріалів, які висвітлюють діяльність КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» (плани та звіти), що дозволяє виявити наявність гендерного складника у навчанні слухачів курсів підвищення кваліфікації. У розділі також висвітлюються чинники, що сприяли появі гендерного складника у системі післядипломної освіти та наведено результати тестування слухачів курсів підвищення кваліфікації щодо сформованості їхньої гендерної компетентності.

**2.1. Характеристика КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»**

Для характеристики КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» було використано матеріали із відкритих інтернет джерел, які дозволили встановити таке.

Організаційно КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» було утворено шляхом реорганізації комунального вищого навчального закладу «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» (далі – ДОШПО) на початку 2018 року.

Історія становлення ДОШПО відповідає загальним тенденціям розвитку системи післядипломної освіти в Україні. Заклад було започатковано у 1939 р., коли на базі *Обласного методичного кабінету* було створено *Обласний інститут удосконалення вчителів* (підстава: постанова Ради Народних Комісарів УРСР від 17 березня 1939 р. та постанова Президії Дніпропетровського обласного виконавчого комітету від 21 грудня 1939 р.).

Під такою назвою заклад проіснував до 1993 р., коли Рішенням колегії управління народної освіти облдержадміністрації (від 08.06.1993 року, протокол №5; затверджено наказом від 27.10.1993 №619) на його основі було створено *Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти* (ДОІППО). У наступні роки заклад змінював свою назву відповідно і підпорядкування. Зокрема вже через три роки цей інститут було перетворено на *Дніпропетровський інститут освіти* (Розпорядження голови обласної державної адміністрації від 31.03.1997 р., №115-р), в ще через три – у *Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти* (Рішення Дніпропетровської обласної ради від 13.07.2000 №254-12/XXIII). Тобто 2000 р. заклад отримав свою усталену назву. І у такому вигляді проіснував ще 18 років, коли з січня 2018 р. Комунальний вищий навчальний заклад «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» був реорганізований у *Комунальний вищий навчальний заклад «Дніпровська академія неперервної освіти»*.

Наведена зміна назв відображає загальну генезу закладів післядипломної освіти (*методичний кабінет, обласний інститут удосконалення учителів та обласний інститут післядипломної педагогічної освіти*) та свідчить про зміни у напрямі підготовки/перепідготовки педагогічних кадрів.

На офіційному сайті закладу (<https://doippo.dp.ua/home.html>) вказано, що Комунальний вищий навчальний заклад «Дніпропетровський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти» – сучасний навчальний заклад післядипломної освіти, який забезпечує підвищення кваліфікації педагогічних працівників за основними напрямками, перепідготовку працівників з корекційної педагогіки, спеціальну підготовку з питань впровадження інформаційно-комунікаційних та медіаосвітніх технологій у практику роботи вчителя. На 2015 р. (згідно до річного звіту ДОІППО) в інституті склалася третя в Україні за потужністю наукова школа з філософії освіти.

На цей час (2015 р.) ДОШПО був організатором та координатором науково-дослідної та експериментальної роботи (над експериментальними дослідженнями Всеукраїнського рівня працювали 67 навчальних закладів). Експериментальна робота обласного рівня проводилася за напрямками:

- формування механізмів трансформації регіональної системи освіти на основі принципів випереджаючої освіти для сталого розвитку (70 закладів);
- використання Інтернет- та медіаосвітніх технологій у навчально-виховному процесі сучасної школи та їх вплив на становлення інноваційної особистості (68 закладів);
- науково-методичні засади впровадження вітчизняної моделі медіаосвіти в навчально-виховний процес загальноосвітніх навчальних закладів (39 шкіл);
- створення системи розвитку особистості на засадах традиційних духовних цінностей (42 заклади).

На кінець 2017 р. за безпосередньою участю працівників ДОШПО в області було створено єдиний інформаційно-освітній простір, до кола завдань якого входили: формування та розвиток інформаційної культури у педагогів, учнів та батьків; освоєння комп'ютерних технологій у галузі освіти; створення інформаційно-освітнього простору навчального закладу. Крім того, було реалізовано низку інноваційних освітніх проектів: «Обласна електронна школа», «Інформаційна система управління освітою», «Електронний методичний кабінет», «Віртуальна майстерня Петриківського розпису», «Електронна атестація педагогічних працівників», «Дистанційне навчання педагогів».

Серед пріоритетних напрямів діяльності визначалися:

- оновлення змісту і форм підвищення кваліфікації;
- розробка і апробація сучасних форм роботи із педагогічними кадрами;
- удосконалення дистанційної форми підвищення кваліфікації;

- перепідготовка педагогічних працівників за спеціальністю «Корекційна освіта»;
- відкриття магістратури з додаткових спеціальностей;
- формування медіа-інформаційної компетентності сучасного вчителя;
- розвиток єдиного інформаційно-освітнього простору регіону.

Серед перелічених напрямів привертає увагу прагнення керівництва ДООППО до «відкриття магістратури з додаткових спеціальностей». Втім, відкриття магістратури передбачало виконання певних умов, серед яких рівень акредитації.

Структурно ДООППО складався з трьох факультетів:

1) *Факультет підвищення кваліфікації педагогічних працівників* (3 кафедри та НМ відділ: кафедра гуманітарної освіти, кафедра природничо-математичної освіти, кафедра дошкільної та початкової освіти, навчально-методичний відділ моніторингу якості освіти);

2) *Факультет підготовки та перепідготовки педагогічних працівників* (3 кафедри: кафедра корекційної педагогіки, кафедра освітнього менеджменту, кафедра педагогіки та практичної психології);

3) *Факультет відкритої освіти та стажування* (3 кафедри та НМ відділ: кафедра філософії освіти, кафедра управління інформаційно-освітніми проектами, кафедра виховання та культури здоров'я, навчально-методичний відділ організації неперервного навчання керівних кадрів).

Після реорганізації закладу у «Дніпровську академію неперервної освіти» на початку 2018 р., до нього входять три факультети, проте дещо іншого спрямування:

1) *Факультет менеджменту та освітніх інновацій* (3 кафедри та НМ центр: кафедра публічного управління та права; кафедра освітнього менеджменту, державної політики та економіки; кафедра управління інформаційно-освітніми проектами; навчально-методичний центр з питань управління в освіті);

2) *Факультет підвищення кваліфікації* (3 кафедри: кафедра дошкільної та початкової освіти; кафедра соціально-гуманітарної освіти та кафедра природничо-математичної освіти).

3) *Факультет підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів* (4 кафедри та НМ центр: кафедра психології; кафедра загальної, спеціальної педагогіки, реабілітації та інклюзивної освіти; кафедра філософії; кафедра виховання, культури здоров'я, професійної та позашкільної освіти та навчально-методичний центр здоров'язберігаючих та виховних технологій).

Окреслені вище зміни у структурі закладу вищої освіти узагальнено на рис. 2.1.

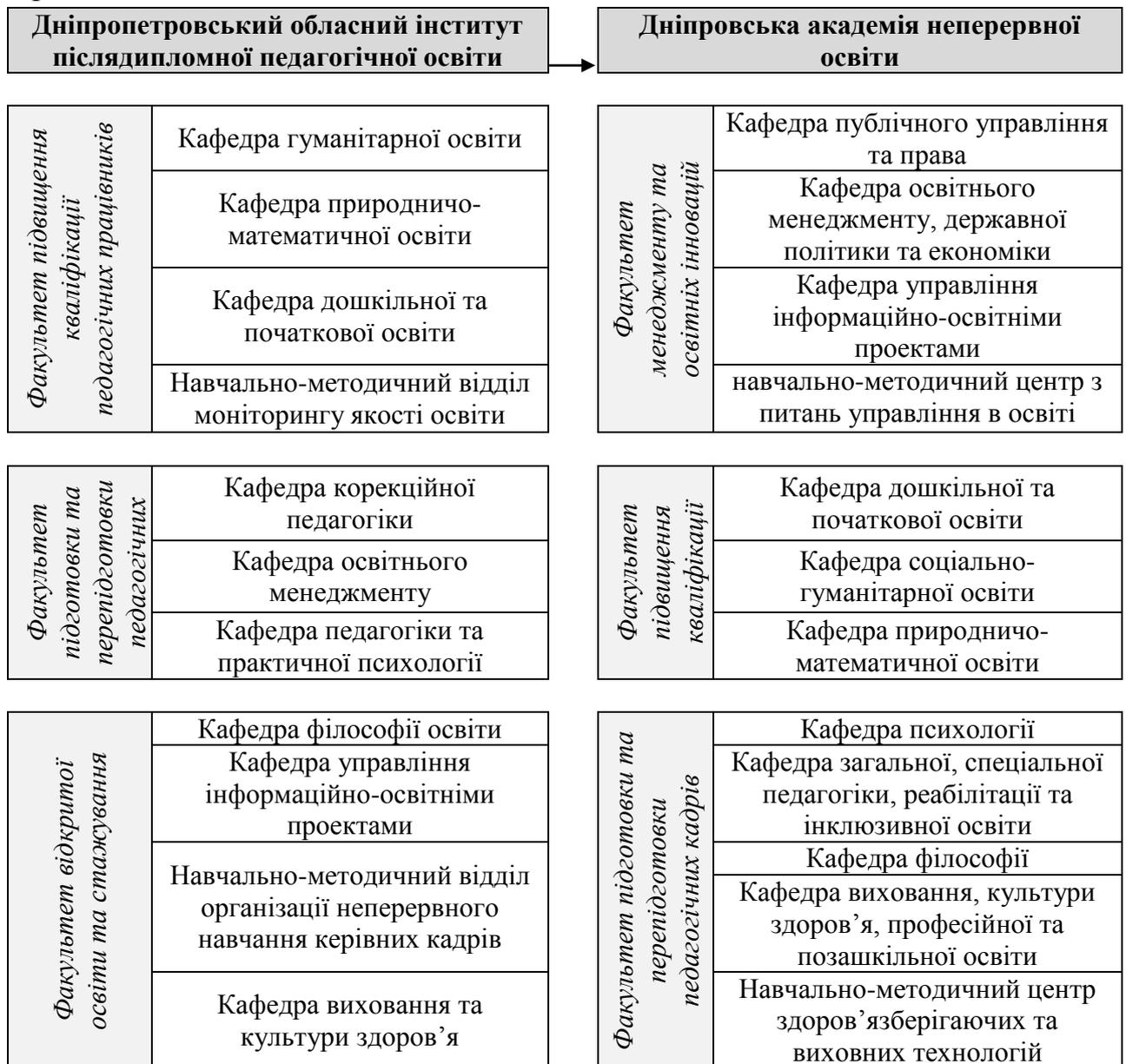


Рис. 2.1. Організаційна структура ДОППО та ДАНО

Опис чинної структури (розміщено на сайті Академії), доводить, що *Факультет менеджменту та освітніх інновацій* з поміж іншого передбачає роботу з підготовки фахівців за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавр та магістр відповідно до отриманих у 2018 р. ліцензій на впровадження освітньої діяльності за спеціальностями: 281 Публічне управління та адміністрування, 073 Менеджмент.

Власне післядипломна підготовка вчителів здійснюється переважно на двох факультетах: *підвищення кваліфікації; підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів*, які провадять майже ідентичну роботу.

З огляду на тему роботи, ми зосередили свою увагу на діяльності цих двох факультетів.

Факультет підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів, як вказано на сайті закладу, є основним навчально-науковим структурним підрозділом комунального закладу вищої освіти «Дніпровська академія неперервної освіти». Діяльність факультету спрямована на якісну підготовку й проведення навчального процесу з урахуванням сучасних досягнень науки й практики. Діяльність факультету спрямована на якісну підготовку й проведення навчального процесу з урахуванням сучасних досягнень науки й практики.

Факультет на рівні структурної одиниці Академії реалізує функції організації та управління основними формами освіти:

- розширення профілю (довгострокове підвищення кваліфікації) – набуття педагогом здатностей виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності;
- перепідготовка – отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду (рівнів магістра чи бакалавра);
- спеціалізація (короткострокове підвищення кваліфікації або спеціальна підготовка) – набуття педагогом здатностей виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості в межах спеціальності або

науково-дослідної, експериментальної діяльності (підготовка координаторів, тренерів педагогів-тьюторів тощо);

- стажування – набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності;

- додаткова освіта – надання додаткових освітніх послуг.

Факультет підвищення кваліфікації. На сайті факультету виокремлено мета та пріоритетні напрями роботи факультету.

Отже, *головною метою* діяльності факультету підвищення кваліфікації педагогічних працівників є забезпечення ефективного функціонування системи підвищення кваліфікації вчителів як складової, органічної частини якісної неперервної освіти педагогів відповідно до вимог і запитів суспільства та інтеграції в світовий освітній простір у контексті збагачення їх професійних знань, подолання розриву між раніше отриманою ними фаховою підготовкою й новими вимогами до освіти держави й конкретного регіону.

Ця мета реалізується через відповідні пріоритетні напрями:

- підвищення ефективності навчального процесу шляхом його інтенсифікації, інформатизації, застосування інтерактивних форм та методів зростання якості навчального процесу через запровадження різних форм організації курсів підвищення кваліфікації (3-х тижневих; 2-х тижневих; очно-заочних; очно-дистанційних; тематичних; 1-о тижневих на базі навчальних закладів; короткотривалих курсів практичного спрямування);

- оновлення навчальних програм курсів підвищення кваліфікації педагогічних працівників;

- переосмислення завдань освіти (орієнтація на індивідуальний стиль навчання педагогів, здійснення диференційованого підходу з урахуванням категорій та кваліфікації педагогічних працівників);

- втілення сучасних педагогічних та інформаційних технологій (запровадження мультимедійних проєктів для підготовки та підвищення

кваліфікації освітян області щодо ефективного використання комп'ютерної, мультимедійної техніки у навчальному процесі);

- забезпечення комплексної діагностики навчальних досягнень слухачів;

- стимулювання розвитку мотивації слухачів курсів підвищення кваліфікації до самостійної роботи в контексті розвитку професійних компетенцій, особливо на дистанційному етапі навчання та у міжкурсовий період;

- формування професійної мобільності педагогічних працівників регіону в умовах упровадження нових Державних стандартів початкової, базової та повної загальної середньої освіти;

- продовження практики організації та проведення різнорівневих моніторингів;

- реалізацію організаційних моделей забезпечення та впровадження дистанційної освіти в регіоні, яка передбачає чітку організацію, координацію дій, професійне планування та ефективний контроль;

- розробку та адаптацію моделі взаємодії всіх структур та освітніх установ, що забезпечують неперервне підвищення професійної майстерності педагогічних працівників;

- створення належних умов для навчання й відпочинку педагогічних працівників.

Аналіз розміщених на сайті Академії матеріалів дає підстави для висновку про те, що на підготовку, перепідготовку, тобто підвищення кваліфікації вчителів переважно спрямована робота *факультету підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів*.

Наступним кроком нашого аналізу було звернення до доступних матеріалів: програм підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів та звітів ДОШПО та Академії.

У «Звіті про роботу комунального закладу «Дніпропетровський обласний інституту післядипломної педагогічної освіти» за 2014 рік» міститься дослідна інформація про: засідання ради ДОІППО; вченої, методичної, експертних рад; співпрацю з ЗВО та громадськими організаціями; науково-методичне забезпечення реалізації державних і регіональних програм, масові заходи міжнародного і всеукраїнського рівня; наукова діяльність факультетів, кафедр ДОІППО; експертно-аналітичну діяльність (апробація/ рецензія, підручників); розробку (оновлення) програм, посібників, рекомендацій, інструктивно-методичних листів; науково-методичну діяльність тощо.

Протягом 2014 р. на базі ДОІППО проведено курси підвищення кваліфікації, де пройшли навчання 15 097 осіб. Втім нам не вдалося встановити кількість тих, хто прослухав курси з гендерної проблематики. Однак, у цьому ж звіті наведено дані, що свідчать про роботу викладачів закладу у гендерному напрямі: участь у Семінарі центрів гендерної освіти ВНЗ «Гендерний аудит вищих навчальних закладів та уніфікація діяльності осередків гендерної освіти» (28-30 червня 2014 р.); участь у Всеукраїнському семінарі-тренінгу за проектом ОБСЄ «Впровадження гендерного підходу: нові можливості для української журналістики» (04-05 вересня 2014 р.), участь у Засіданні Громадської ради з гендерної освіти МОН України (20-22 листопада 2014 р.), проведення Обласного навчально-методичного семінару «Гендерне виховання у сучасній школі» (28 березня 2014 р.). Крім того, для директорів ЗНЗ, заступників директорів ЗНЗ та методистів методичних служб проводилися навчальні семінари-тренінги «Гендерний вимір освіти».

У «Плані роботи комунального закладу «Дніпропетровський обласний інституту післядипломної педагогічної освіти» за 2015 рік» також було заплановано декілька заходів із гендерної проблематики. Зокрема: «Гендерна соціалізація дошкільників – передумова повноцінної реалізації його “Я”», проведення обласного науково-методичного семінару «Гендерна освіта у сучасній школі»

У «Звіті про роботу комунального закладу «Дніпропетровський обласний інституту післядипломної педагогічної освіти» за 2015 рік» також наведено багатоаспектні відомості про діяльність закладу. Серед яких знаходимо вказівки про впровадження гендерного складника до освітнього процесу. Зокрема сказано, що робота кафедр інституту в 2015 р. сприяла тренінговій практиці з питань реалізації гендерної політики в Україні, проблемам соціалізації дитини, профілактиці девіантної поведінки дітей та підлітків. Варто зазначити, що з цього року до структури ДОППО уведено *Навчально-методичну лабораторію гендерної освіти*, яка увійшла до складу Всеукраїнської мережі осередків гендерної освіти.

Робота у гендерному напрямі продовжувалася і у 2016–2017 рр., зокрема у межах поширення передового досвіду з проблеми «Гендерне виховання дітей дошкільного віку» (2016 р.) та «Гендерна соціалізація дошкільника – передумова повноцінної реалізації його “Я”» (2017 р.).

У планах роботи ДОППО/Академії на 2018 р. передбачено окреме вивчення гендерних тем для певних груп вчителів. Зокрема: одноденні тематичні курси для методистів дошкільних навчальних закладів «Формування навичок реалізації принципів гендерної рівності в системі сучасної дошкільної освіти». На 2019 р. також заплановано проведення одноденного тренінгу «Формування навичок реалізації принципів гендерної рівності в системі сучасної шкільної освіти», «Формування навичок реалізації принципів гендерної рівності в системі сучасної дошкільної освіти» та «Формування гендерно – чутливого освітнього середовища».

Викладений матеріал дає підстави до таких проміжних висновків:

- історія формування та розвитку КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» відображає загальні тенденції становлення вітчизняної системи післядипломної педагогічної освіти;
- зміни у внутрішній структурі закладу відповідають змінам у освітніх пріоритетах КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» ;

– у змісті курсів підвищення кваліфікації присутній гендерний компонент, проте його частка значно менша (порівняно із іншими тематичними напрямками); та загалом гендерна тематика поступово перейшла на рівень просвітницької діяльності КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» .

## **2.2. Аналіз стану сформованості гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації в Дніпровській академії неперервної освіти**

Передусім наголосимо, що впровадження гендерного напрямку до змісту курсів підвищення кваліфікації вчителів в системі післядипломної освіти стала можливою завдяки ухваленню Закону України «Про забезпечення рівних прав і можливостей жінок і чоловіків» від 08.09.2005 р., Постанова Кабінету міністрів України «Про затвердження Державної програми забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків на період до 2016 року» від 29.09.2016 р. Крім того, завдяки активній співпраці органів державного управління із міжнародними організаціями з 2008 року в Україні стартував спільний проект Європейського Союзу, Шведського агентства з питань міжнародної співпраці та розвитку (Sida) та програми розвитку ООН «Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні». Національним впроваджуючим партнером з реалізації проекту є Міністерство освіти і науки України. Варто зазначити, що Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні використовує напрацювання та результати, досягнуті в рамках попередніх етапів Програми рівних можливостей «Україна – на шляху до рівності», котра була запроваджена ще у 2003 році [21].

У 2009 р. МОН України було видано важливий для нашої роботи наказ «Про впровадження принципів гендерної рівності в освіту» (від 10 вересня 2009 р. № 839) (Додаток В), яким передбачалося системну підготовку вчителів для впровадження гендерного підходу Тож з 2009 р. почалося

активнее впровадження цього напрямку у систему післядипломної освіти. Виходячи з актуальності проблеми, у Дніпропетровському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти за власною ініціативою нами було проведено моніторинг щодо визначення рівня гендерної компетентності вчителів за трьома критеріями, які вище ми визначали як складові гендерної компетентності вчителя: змістовий, технологічний та особистісний (ціннісний).

*Метою дослідження* стало отримання інформації щодо рівня гендерної компетентності вчителів, що проходять навчання на курсах підвищення кваліфікації.

*Методика дослідження.*

1. На початку відповідно до визначених критеріїв було встановлено показники, за якими мали визначатися рівні гендерної компетентності вчителів.

2. Далі нами було модифіковано наявні у педагогічній науці анкети, заповнення яких дозволяло встановити наявність показників, що відповідають тому чи тому складнику гендерної компетентності.

3. У підсумку, було оброблено анкети та зроблено висновок щодо рівня гендерної компетентності вчителів.

Наголосимо, що опитування мало характер власної ініціативи, і проводили ми його впродовж 4 років (2013 р. – 34 особи; 2014 р. – 42 особи; 2015 – 25 осіб; 2016 – 34 особи). Загалом у опитуванні взяли участь 135 осіб. До опитування були залучені вчителі різних спеціальностей та кваліфікацій, фактором їх об'єднання було те, що вони – слухачі курсів підвищення кваліфікації, які були залучені до гендерних тем (одноденний тренінг).

У підрозділі 1.1. (стор. 22) нами було визначено три складники гендерної компетентності вчителя, які ми означили критеріями, з відповідними показниками, які надалі були поділені за рівнями, що представлено у таблиці 2.1.

Таблиця 2.1.

**Критерії (показники) та рівні сформованості гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації**

Рівні	Критерії та показники
1	2
<p align="center"><b>Високий рівень гендерної компетентності</b></p>	<p><i>змістовий критерій</i> (володіє основами гендерної теорії, розуміє провідні поняття та терміни гендерної теорії, поділяє ідеологію гендерної рівності);</p> <p><i>технологічний критерій</i> (вміє віднайти знання щодо гендерної проблематики та використовує їх у своєму повсякденному житті та професійній діяльності; усвідомлює себе не лише об'єктом, але й суб'єктом процесу встановлення в суспільстві гендерної рівності; уміє аналізувати явища та ситуації гендерної нерівності);</p> <p><i>особистісний критерій</i> (володіє спеціальними якостями особистості: егалітарна свідомість, гендерна толерантність, гендерна чутливість тощо), які дозволяють говорити про рівень гендерної культури особистості.</p>
<p align="center"><b>Середній рівень гендерної компетентності</b></p>	<p><i>змістовий критерій</i> (володіє основами гендерної теорії, може пояснити провідні поняття та терміни гендерної теорії, ідеологія гендерної рівності здається суперечливою);</p> <p><i>технологічний критерій</i> (користується набутими раніше знаннями з гендерної проблематики не завжди використовує їх у своєму повсякденному житті та професійній діяльності; усвідомлює себе лише об'єктом процесу встановлення в суспільстві гендерної рівності; лише констатує наявність явищ та ситуацій гендерної нерівності);</p> <p><i>особистісний критерій</i> (лише усвідом необхідність володіння спеціальними якостями особистості, проте знаходиться в процесі особистісного пошуку).</p>

## Продовження таблиці 2.1.

1	2
<p style="text-align: center;"><b>Низький рівень гендерної компетентності</b></p>	<p><i>змістовий критерій</i> (не володіє основами гендерної теорії, не розуміє провідні поняття та терміни гендерної теорії, не поділяє ідеологію гендерної рівності);</p> <p><i>технологічний критерій</i> (не вміє віднайти знання щодо гендерної проблематики та не використовує їх у своєму повсякденному житті та професійній діяльності; не усвідомлює себе не лише об'єктом, але й суб'єктом процесу встановлення в суспільстві гендерної рівності; не уміє виділяти та аналізувати явища та ситуації гендерної нерівності);</p> <p><i>особистісний критерій</i> (не володіє спеціальними якостями особистості: егалітарна свідомість, гендерна толерантність, гендерна чутливість тощо), які дозволяють говорити про низький рівень гендерної культури особистості.</p>

Відповідно до визначених критеріїв гендерної компетентності було складено опитувальний лист (Додаток Г), який містив три розділи.

Відповіді на питання *першого розділу* відображають змістовий складник (Продовжите речення: «Емансипація – це...», Продовжите речення: «Фемінізм – це...», Продовжите речення: «Гендер – це...», Чи існує гендерна дискримінація в Україні? Ваше ставлення до появи гендерної тематики у суспільному житті сучасної України?).

До завдань входило з'ясування ступеня обізнаності викладачів щодо проблем, пов'язаних із запровадженням гендерної освіти; інформування вчителів щодо кола гендерних проблем у педагогіці, залучення педагогів до активного впровадження ідей гендерної рівності в освіту.

У опитуванні взяли участь 135 учителів загальноосвітніх навчальних закладів різних категорій Дніпропетровської області. Варто також наголосити, що попри те, що дослідження проводилося впродовж чотирьох

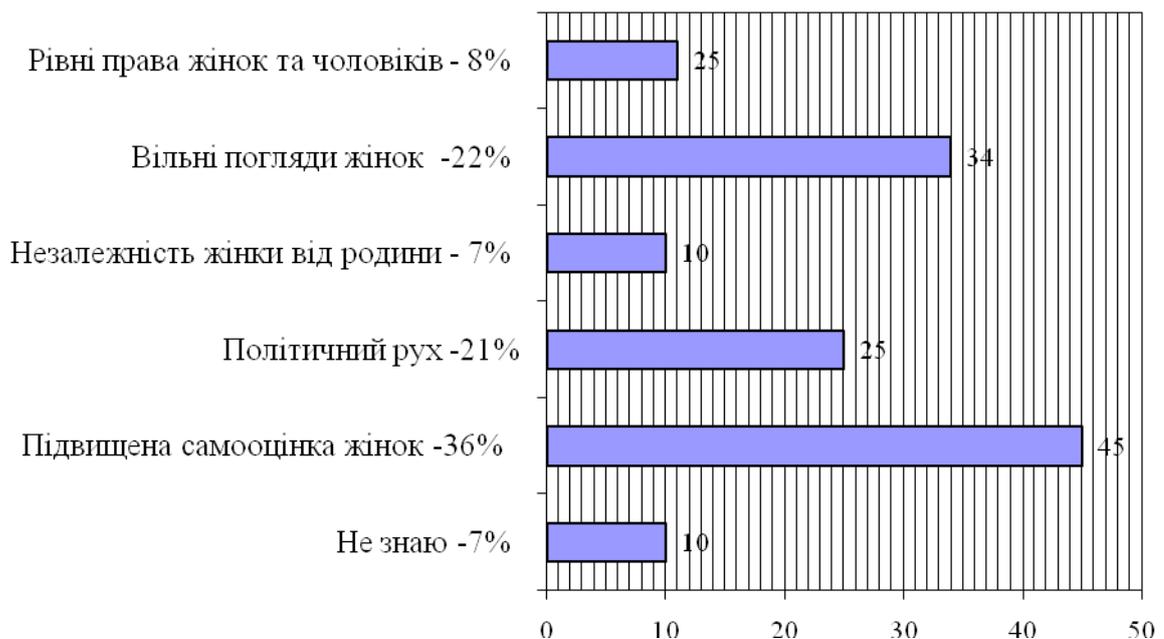
років, значної різниці у відповідях вчителів ми не спостерігали, що передусім доводить недостатність поінформованості вчителів в питанні гендерної теорії освіти а також незмінність їхнього рівня гендерної компетентності.

Запропонований опитувальний лист містив запитання закритого та відкритого типів, на які можна було відповідати в довільній формі. Саме такі – відкриті запитання – входили до першого блоку.

Відповіді на перше питання першого розділу можна представити у вигляді декількох діаграм.

*Діаграма 1.*

### Визначення поняття "емансипація"

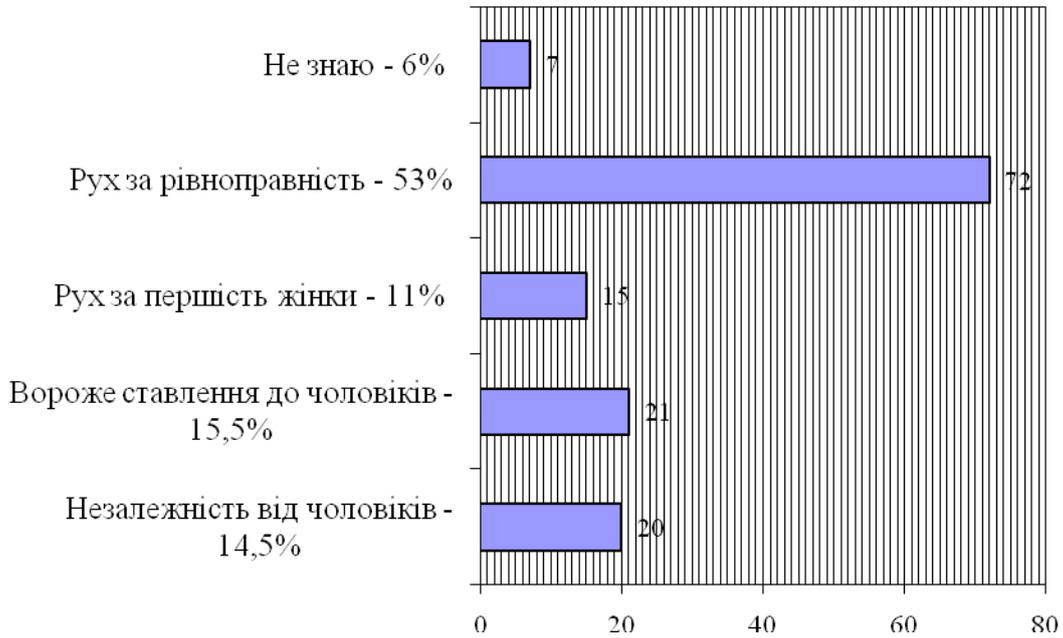


Наведені у діаграмі результати свідчать, що вчителі розуміють емансипацію переважно як «підвищену самооцінку жінки», що суголосні визначенням «вільні погляди жінок» та «політичний рух». Тобто відповідь на це питання ми визначали таким чином: 8 осіб відповіли правильно; 21 особа не дала правильної відповіді, інші 106 – надають відповіді наближені до правильних.

В відповідях на друге питання вчителі продемонстрували більшу обізнаність. Відповіді вчителів вміщено у наступній діаграмі.

Діаграма 2.

### Визначення поняття "фемінізм"

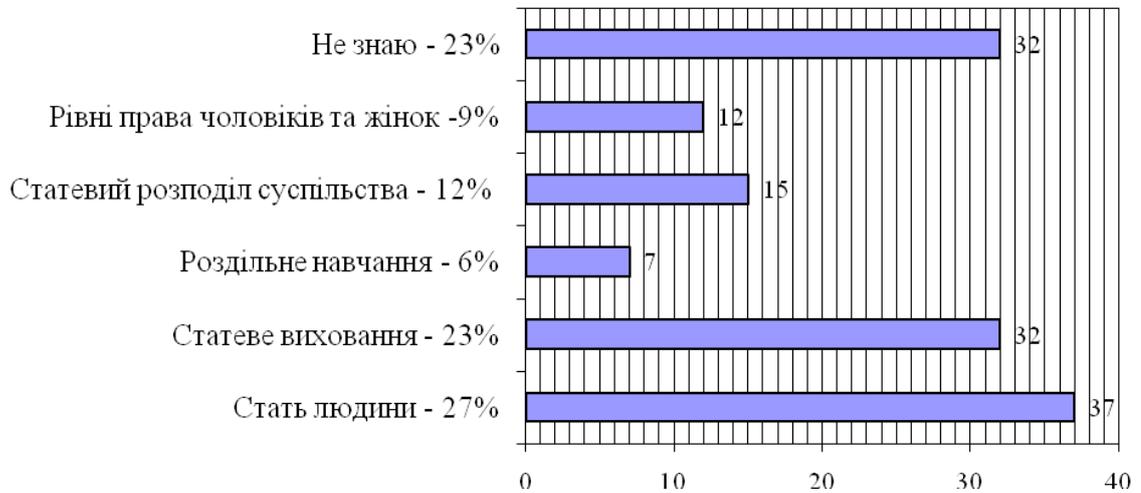


В відповідях на друге питання вчителі продемонстрували більшу обізнаність, що дозволило виділити правильні (72), неправильні (28) та наближені до правильних (35) відповіді.

Наступна діаграма ілюструє розуміння вчителями поняття "гендер".

Діаграма 3.

### Визначення поняття "гендер"



Варто відзначити, що декілька (12) учителів зуміли дати правильну відповідь, наближене до правильного (15) визначення поняття гендер. Не зуміли відповісти 108 осіб. Слід зазначити, що дійсно, це поняття на сьогодні не має єдиного загальновизнаного визначення та його трактування в наукових та науково-популярних публікаціях має певні розбіжності. Г. Темкіна, зокрема, аналізуючи різні інтерпретації поняття, представлені в сучасній науці, відокремлює його наступні риси:

- поняття, “що відрізняється від біологічного поняття статі”;
- “характеристика способу соціальних відносин між чоловіками і жінками” (чи – “соціальний аспект статі”);
- “у звичайному вживанні “гендер” є синонімом “жінки”, як більш нейтральне й об’єктивне слово”;
- поняття гендера “рухливе, історичне і змінюване”, і залежить «від культурного і соціального контекстів, від специфіки гендерних відносин у різних суспільствах, у різні історичні періоди, у різних етнічних групах, соціальних класах і поколіннях» [85, с. 15].

Четверте – шосте питання передбачало однозначні відповіді, які можна представити у тріаді « так – ні – не знаю». Що дозволили також з’ясувати ступінь правильності відповідей респондентів. При цьому питання позначені, як, «не знаю» свідчили скоріше про сумніви вчителів.

Таблиця 2.2.

## Зведена таблиця відповідей на питання 1 розділу

	<b>Правильно</b>	<b>Наближено</b>	<b>Неправильно</b>
1/1	8	106	21
1/2	72	35	28
1/3	12	15	108
1/4	25	75	35
1/5	30	45	60
1/6	25	45	65
Загалом	172/21%	321/40%	317/39%

Загалом на питання першого (змістового) розділу було подано 810 відповідей, учасників було 135. Відповідно до наведеної у таблиці 2.2. відсоткової пропорції: 21 – 40 – 39, нами було встановлено: високий рівень гендерної компетентності за змістовим критерієм мають 28 вчителів; середній – 54 вчителів; низький рівень – 53 вчителів.

Відповіді на питання *другого розділу* відображають технологічний складник сформованості гендерної компетентності вчителів (Чи вважаєте Ви, що чоловік і жінка повинні (чи можуть) рівною мірою брати участь у суспільному житті? Чи припускаєте Ви, що президентом України може бути жінка? Яке становище в суспільстві повинна займати жінка? Сформулюйте своє розуміння поняття “насильство”, продовжуючи речення: «Насильство – має форму...»; Продовжите речення: «Гендерне насильство – це...», Продовжите речення: «Гендерні проблеми ...»).

Перше – четверте та шосте питання передбачало однозначні відповіді, які можна представити у тріаді « так – ні – не знаю». Що дозволили також з’ясувати ступінь правильності відповідей респондентів. При цьому питання позначені, як, «не знаю» свідчили скоріше про сумніви вчителів.

Відповіді на п’яте питання третього розділу можна представити у вигляді діаграми.

Діаграма 4.



Очевидно, що лише 35 вчителів, тобто 26% респондентів розуміються на проблемах гендерного насильства; у інших наявне обмеження позиції розумінням насильства щодо жінок (40 осіб – 30% респондентів). Узагальнені результати вміщено у таблиці 2.3.

Таблиця 2.3.

**Зведена таблиця відповідей на питання 2 розділу**

	<b>Правильно</b>	<b>Наближено</b>	<b>Неправильно</b>
1/1	12	15	108
1/2	62	65	8
1/3	86	29	20
1/4	8	106	21
1/5	35	40	60
1/6	25	45	65
<b>Загалом</b>	228/28%	300/37%	282/35%

Загалом на питання другого (*технологічного*) розділу було подано 810 відповідей, учасників було 135. Відповідно до наведеної у таблиці 2.3. відсоткової пропорції: 28 – 37 – 35, нами було встановлено: високий рівень гендерної компетентності за технологічним критерієм мають 39 вчителів; середній – 50 вчителів; низький рівень – 46 вчителів.

Відповіді на *питання третього розділу відображають особистісний складник* сформованості гендерної компетентності вчителів (Чи має істотне значення в досягненні життєвих цілей (успіху) у чоловіків і жінок освіта? Чи існують відмінності у вихованні й освіті хлопчиків і дівчинок? Як Ви до цього ставитеся? Які особисті якості прищеплюються хлопчикам і дівчаткам, і як ви це оцінюєте? Чи потрібна роздільна освіта?).

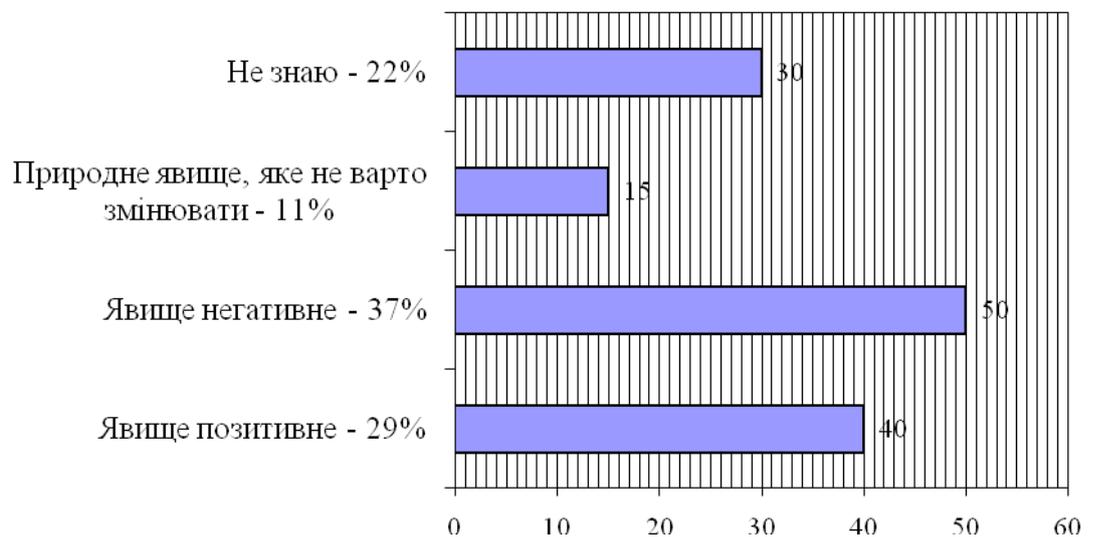
Питання третього розділу були спрямовані на з'ясування педагогічного досвіду вчителя щодо гендерної проблематики в освітній практиці.

Перше, друге, п'яте та шосте питання також передбачали однозначні відповіді, які можна представити у вигляді дихотомії: «так – ні». Що дозволили також з'ясувати ступінь правильності відповідей респондентів.

Уважаючи на ствердження існування у відмінностях виховання та навчання хлопців та дівчат вчителі переважно позитивно ставляться до цієї різниці (65 осіб), як негативне – оцінюють явище 50 осіб, і не визначилися із своїм ставленням – 30 осіб. Наведені дані унаочнені у Діаграмі 5.

*Діаграма 5.*

**Відмінність у навчанні та вихованні дівчат та хлопців–**



Учителі погодилися, що у школі значення навчальних предметів для хлопців та для дівчат відрізняється. 65 осіб (48%) не заперечили проти того, що такий розподіл існує, та вважали, що він цілком виправданий. Отже поняття “прихованого навчального плану” (hidden curriculum) вчителям не знайоме, хоча воно є одним із ключових для гендерної педагогіки.

Поняття “прихований навчальний план” визначає ряд практичних механізмів, що діють на рівні освітньої установи й сприяють відтворенню й підтримці існуючого у соціумі гендерного порядку (підтримка гендерної нерівності й здійснення соціального контролю).

Дослідники (О. Ярська-Смирнова, Т. Паньшина, Л. Попова, С. Матюшкова та ін.) виокремлюють кілька компонентів дії прихованого навчального плану:

- організація самої освітньої установи та гендерна стратифікація вчителювання (виконавчі функції, як правило, здійснюються жінками, тоді як керівні посади займають чоловіки; підвищення кількості чоловіків-викладачів відповідно до підвищення статусу освітньої установи);
- зміст навчальних предметів (неявний розподіл навчальних дисциплін на “чоловічі” й “жіночі” з подальшою орієнтацією учнів на певну професійну сферу; закріплення стереотипів жіночої/чоловічої роботи на уроках праці; у змісті гуманітарних дисциплін ігнорується “жіноча присутність”);
- стиль викладання (заохочення хлопчиків до самовираження й активності, дівчат до слухняності й старанності; форми контролю знань - іспити/тести, індивідуальні доповіді, змагання за оцінки - заохочують “мужність” у поведінці); різне ставлення до хлопців та дівчат у навчальному процесі (якщо хлопців спонукають до активних дій пошукового характеру, то дівчат до дій супутніх); статева упередженість вчителів в оцінюванні знань учнів тощо.

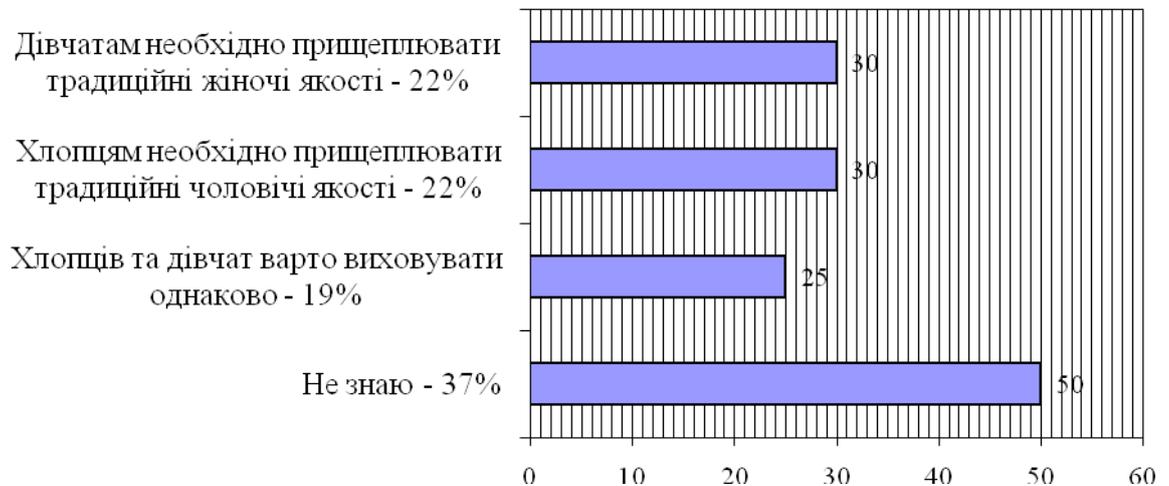
Указані вище виміри дії прихованого навчального плану призводять до підтримки гендерної нерівності, «віддаючи перевагу чоловічому і домінантному й недооцінюючи жіноче та нетипове» [101, с. 110].

Четверте питання було спрямовано на з’ясування «Які особисті якості прищеплюються хлопчикам і дівчинкам, і як ви це оцінюєте».

Відповіді вчителів представлені у наступній діаграмі.

Діаграма 6.

## Якості, які прищеплюються дівчатам та хлопцям



Наведені дані переконують у стійкості традиційних уявлень викладачів щодо традиційного виховання, лише 25 респондентів є прибічниками гендерного підходу в навчанні та вихованні.

Таблиця 2.4.

## Зведена таблиця відповідей на питання 4 розділу

	Правильно	Наближено	Неправильно
1/1	54	0	81
1/2	11	0	124
1/3	50	20	65
1/4	25	0	110
1/5	28	0	107
1/6	30	0	105
<b>Загалом</b>	<b>198/24%</b>	<b>20/3%</b>	<b>592/73%</b>

Загалом на питання третього (*особистісного*) розділу було подано 810 відповідей, учасників було 135. Відповідно до наведеної у таблиці 2.4. відсоткової пропорції: 24 – 3 – 73, нами було встановлено: високий рівень гендерної компетентності за особистим критерієм мають 32 вчителів; середній – 5 вчителів; низький рівень – 98 вчителів.

Узагальнення трьох таблиць (2.2; 2.3 та 2.4.) щодо рівня гендерної компетентності вчителів, було унаочнено у таблиці 2.5.

Рівні гендерної компетентності	Змістовий компонент		Технологічний компонент		Особистісний компонент	
	Кількість	Відсоток	Кількість	Відсоток	Кількість	Відсоток
Високий	28	21%	39	28%	32	24%
Середній	54	40%	50	37%	5	3%
Низький	53	39%	46	35%	98	73%
Всього	135	100%	135	100%	135	100%

Наведені дані дозволяють стверджувати, що високий рівень сформованості гендерної компетентності мають 32 особи, середній – 37, низький – 66 ; що відповідно становить 24%, 27% та 49%. Очевидно, що це показники загальної недосконалості гендерної компетентності сучасних вчителів, що обумовлено, з-поміж іншого, відсутністю системного провадження гендерного чинника до змісту навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів в системі післядипломної освіти.

## Висновки до розділу 2

Наведені у підрозділі результати дослідження дають підстави до таких висновків.

1) КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» - сучасний потужний заклад післядипломної педагогічної освіти, що забезпечує якісну підготовку педагогічних кадрів придніпровського регіону відповідно до запитів суспільства та потреб області у висококваліфікованих педагогічних працівниках. Головною метою діяльності закладу визначено наукове та методичне забезпечення системи освіти Дніпропетровської області, підготовка, підвищення кваліфікації, перепідготовка керівних кадрів і педагогічних працівників освіти, здійснення на базі освітніх закладів теоретичних і прикладних досліджень у галузі освіти, їх упровадження в практику освітньої системи.

2) Виходячи з основних напрямів розвитку та модернізації національної системи освіти, Академією визначені такі пріоритетні напрями діяльності:

- науково-методичний супровід реформування освіти в умовах децентралізації та створення об'єднаних територіальних громад
- забезпечення зростання професійної компетентності педагогічних працівників через систему неперервної післядипломної педагогічної освіти;
- підвищення управлінської компетентності керівника сучасної школи, його готовності до свідомого вибору стратегій розвитку навчального закладу;
- науково-методична підтримка перебудови освітнього процесу у навчальних закладах на основі компетентнісного підходу;
- науково-методичний супровід та координація інноваційної та дослідно-експериментальної роботи в установах і закладах освіти області;
- науково-методичне забезпечення організації виховної роботи в навчальних закладах, національного та військово-патріотичного виховання.

3) Реалізація пріоритетного напрямку із забезпечення зростання професійної компетентності педагогічних працівників через систему неперервної післядипломної педагогічної освіти, на нашу думку, передбачає розвиток у вчителів гендерної компетентності як невід'ємного складника професійної компетентності. Втім, проведене дослідження переконує у недостатній підготовленості вчителів до завдань сучасної освіти із упровадження гендерних підходів у практику навчання та виховання. Виправлення ситуації можливо, лише якщо вчителі зуміють врівноважити свої знання, досвід, уміння із досягненнями гендерної теорії саме в педагогіці. Указати шляхи цього поєднання потрібно на курсах підвищення кваліфікації освітніх працівників.

Окремі положення дослідження викладено в публікаціях автора: [58, 62].

**РОЗДІЛ 3.**  
**ДОСВІД ФОРМУВАННЯ ГЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ**  
**СЛУХАЧІВ КУРСІВ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ (на прикладі**  
**КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти»)**

У розділі наводиться опис практичної роботи щодо формування гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації, що було системно та масштабно впроваджено у роботу ДОППО впродовж 2010-2011 рр., та яка з 2012 р. – донині має крапковий характер, проте затребувана з огляду на спрямування післядипломної підготовки вчителя на компетентнісних засадах.

**3.1. Практична робота з формування гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації в процесі післядипломної підготовки**

Одним із основних засобів демократизації українського суспільства є систематична стратегія створення рівних можливостей для жінок і чоловіків, подолання гендерної асиметрії в усіх сферах життєдіяльності суспільства. Для досягнення цієї мети не достатньо лише прийняття відповідних нормативно-правових актів, потрібне формування відповідних світоглядних засад, що можливо лише за умови включення гендерного компонента до системи неперервної освіти.

Особливої уваги, на нашу думку, потребують учителі. Саме від них уже сьогодні вимагається активізація діяльності з гендерної освіти та виховання учнів. Проте саме вчителі опинилися в ситуації, коли вони виявилися не підготовленими до роботи у нових умовах, не спроможними виконати поставлені перед ними завдання через відсутність гендерної складової в системі професійних компетенцій. Задля подолання суперечності між суспільним запитом на гендерну освіту та станом професійних компетенцій сучасного вчительства впродовж останніх років серед освітян проводяться

різноманітні інформаційно-просвітницькі заходи (конференції, семінари, тренінги).

Вважаємо, що продуктивним засобом формування та розвитку гендерної компетентності сучасного вчителя є тренінг, який, через свою динамічність та діалогову форму навчання, найбільш ефективно сприяє розвитку гендерно збалансованої свідомості вчителя. Тренінгова форма на відміну від традиційного навчання не лише надає педагогам певні гендерні знання, ця форма дозволяє кожному учаснику навчального модулю стати активним суб'єктом навчання. Ефективність тренінгу визначається і тим, що він, як сприяє засвоєнню нової інформації, так і формує ставлення до тієї чи іншої проблеми. Крім того, тренінги допомагають розвинути комунікативні здібності учасників, вміння працювати в команді, спільно знаходити оптимальне вирішення проблеми.

На думку І. Вачкова (Основи технології групового тренінга; М., 2000) специфічними рисами тренінгів є: підпорядкованість принципам групової роботи; націленість на допомогу учасникам групи у саморозвитку, при цьому така допомога йде не стільки від ведучого, скільки від самих учасників; наявність більше чи менше постійної групи (зазвичай від 10 до 20 осіб); визначена просторова організація (частіше всього – робота у зручному ізольованому приміщенні, учасники більшу кількість часу сидять у колі); акцент на стосунках між учасниками групи, які розвиваються й аналізуються в ситуації «тут і тепер»; використання активних методів групової роботи; об'єктивація суб'єктивних почуттів та емоцій учасників групи відносно один до одного і того, що відбувається в групі, вербалізована рефлексія; атмосфера розкритості та свободи спілкування між учасниками, клімат психологічної безпеки. Сформульовані методичні засади стали провідними у нашій роботі із проведення тренінгів із гендерної тематики для вчителів Дніпропетровської області.

Рішення про проведення тренінгових занять було ухвалено керівництвом Дніпропетровським обласним інститутом післядипломної

педагогічної освіти у рамках заходів щодо виконання Закону України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві.

Спільно з Програмою рівних можливостей та прав жінок в Україні з листопада 2010 по грудень 2011 було проведено близько 60 тренінгів для педагогів Дніпропетровської області. Учасниками тренінгів стали близько 1200 педагогічних працівників: директори шкіл та їх заступники з навчально-методичної та виховної роботи; педагоги-організатори; вчителі; педагоги позашкільних навчальних закладів. За підтримки облдержадміністрації в рамках регіонального проекту «Новій Дніпропетровщині - новий стандарт освіти» організовано 4 тренінги (Дніпропетровськ, Кривий Ріг, Дніпродзержинськ, Павлоград) для начальників міських та районних відділів освіти області.

Варто наголосити, що навчання проводилося не лише в стінах ДООППО, але головне – в регіонах. Так в м. Дніпродзержинськ, м. Кривий Ріг відбулося по чотири тренінги, в м. Жовті Води, Васильківському, Дніпропетровському, Криворізькому, Новомосковському районах по два тренінги та по одному - у смт. Софіївка, Апостолівському, Криничанському, Синельниківському, Солонянському, Томаківському районах.

*Метою тренінгів* було ознайомлення вчителів з теоретико-методичними засадами гендерної педагогіки та психології, сприяння формуванню нового гендерного світогляду; розвиток професійної компетентності вчителів і формування навичок здійснення гендерної освіти, виховання та інформаційно-просвітницької діяльності щодо забезпечення гендерної рівності на практиці. Відповідно до мети тренінгу було сформовано його структуру, яка складалася з чотирьох блоків (сесій).

*Перша сесія* мала загально інформаційний характер щодо сутності гендерної тематики у суспільно-політичному дискурсі та була спрямована на пояснення причин сучасної актуалізації гендерних питань в освіті.

*Друга сесія* мала теоретико-практичний характер. Тут розглядалися теоретичні питання, які вчителі опановували під час інтерактивних вправ.

*Третя сесія* сприяла з'ясуванню сутності одного з головних, на наш погляд, питань щодо гендерної освіти – питанню функціонування гендерних стереотипів в освіті та подолання гендерної упередженості в навчальному процесі.

*Четверта сесія* мала більш практичний характер, оскільки її матеріали були покликані продемонструвати дію прихованого навчального плану в практиці шкільної освіти та виховання.

Для забезпечення ефективної навчальної роботи була проведена відповідна методична робота: підготовлені і успішно використовувалися презентаційні, роздаткові матеріали, завдання для інтерактивів, підготовлені і видані навчально-методичні матеріали «Гендерний вимір освіти як складова регіонального проекту «Новій Дніпропетровщині - новий стандарт освіти» (Долгополий В.Г., Дороніна Т.О., Кравченко Т.М., Побоча Т.Д.).

Додамо, що тренінги стали поштовхом до проведення в Дніпропетровському обласному інституті післядипломної педагогічної освіти двох науково – практичних конференцій: 24.11.2011 р. «Гендерна освіта в Україні: теоретичний та праксеологічний аспекти реалізації» та 22.11.2012 р. «Філософсько-теоретичні та практико-зорієнтовані аспекти випереджаючої освіти для сталого розвитку» (секція «Гендерна освіта в контексті сучасних освітніх процесів»).

Інформація про тренінги висвітлювалася на сайті МОН України, сайті ДОІППО, в інформаційних програмах обласного та регіонального телебачення; в обласній педагогічній газеті «Джерело». Тема «Формування гендерної чутливості педагогів. Гендерний підхід в освіті і вихованні» включена в програму перепідготовки вчителів області.

Щодо змісту та особливостей проведеної роботи слід зазначити наступне. Серед очікувань вчителів від тренінгу головними були: знайомство з новою тематикою; набуття інформації щодо змісту гендерної теорії в освіті;

опанування навичками проведення навчально-вихованих заходів з гендерної тематики. Відповідно до вимог тренінгу на початку кожного заняття учасниками були сформульовані “побоювання”, зміст яких дозволяє стверджувати вчасність проведення гендерно-освітньої роботи та нагальну потребу у проведенні цього напряму освітньої діяльності ДОШПО. Побоювання були і стосовно того, що не все буде зрозумілим, що учасник / учасниця можуть виявитися не компетентними, що не вистачить часу, деякі вчителі боялися одноманітності та млявості роботи. Значна частина учасників висловлювала свою позицію як відсутність будь-яких побоювань.

Вчителі схвально висловлювалися щодо результатів тренінгу та одностайно висловили побажання щодо продовження таких зустрічей на майбутнє. На нашу думку, ціль роботи була досягнута, вчителі дуже активно обговорювали порушені питання, виявляли зацікавлення темою тренінгу, після роботи залишалися із запитаннями, цікавилися, чи можна провести такі ж заходи у їхніх школах та чи буде у тренінгів продовження. Практично одногласно вчителі говорили про брак часу та відмічали швидкість проведення тренінгу. Труднощі у проведенні навчання були обумовлені браком часу та практичною невідповідністю аудиторії до розуміння сутності проблеми. Тому обговорення затягувалися та відчувалося бажання слухачів обговорити найбільш болючі для них освітні теми. Крім того слід було зважати на професійні особливості вчителів, які майже завжди мислять та висловлюються категорично, прагнуть до визнання лише своєї точки зору правильною, а також “страждають” на довгі та розлогі висловлювання.

Проблеми, які виникали, ми намагалися вирішувати зверненням до принципів роботи та тактовним переведенням розмови власне у “гендерне” русло. Можемо з впевненістю сказати, що всі питання сприймалися слухачами з великою зацікавленістю та викликали зворотну реакцію. Втім, певний опір у учасників викликало питання гендерних стереотипів, оскільки в існуванні статево-рольових норм учителі вбачали запоруку збереження статевої (та навіть, етнічної) ідентичності. Крім того викликало занепокоєння

співвіднесення гендерної теорії з питаннями релігії. Інколи учасники висловлювали своє занепокоєння західною експансією та намагалися віднайти у розповсюдженні гендерної теорії “приховані мотиви”.

Наприкінці заняття вчителі схвально висловлювалися щодо результатів тренінгу та одностайно висловлювали побажання щодо продовження таких зустрічей на майбутнє. В цілому завдання, які було поставлено тренерами були виконані. Слід зазначити доброзичливість аудиторії та готовність вчителів до співпраці, про що свідчать результати анкетування вчителів наприкінці тренінгу. Відгуки були настільки позитивними, що ми переконалися у правильності нашої роботи. Тому ми переконані у правильному спрямуванні роботи перш за все на вчительську аудиторію, оскільки саме ця категорія не залишається байдужою до гендерної проблематики та саме вчителі мають можливість поширювати ідеї гендерної рівності у суспільній свідомості, формують нове покоління української молоді.

З огляду на ефективність роботи та її завершеність вважаємо за доцільне презентувати матеріали, які було розроблено відповідно до мети та тематичного спрямування тренінгової роботи.

### **3.2. Програма формування гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації.**

Задля системного проведення тренінгової роботи серед різних груп педагогічних кадрів області було розроблено програму семінару одноденного тренінгу. Тренінг містив чотири сесії тривалістю 1 година 20 хвилин кожен із перервою 15 хвилин.

Програмне планування роботи наводимо нижче, вказуючи види завдань та час, який відведено на їхнє виконання. Додатково описані інтерактивні вправи, та подано роздатковий матеріал. Лекційний матеріал було представлено у вигляді презентацій, текстове наповнення яких подано у Додатку Д.

Варто наголосити, що перша сесія була інформаційно-ознайомлювальною; друга – теоретичною; третя – практико-зорієнтованою; четверта – узагальнювальною.

## ПРОГРАМА

навчального семінару – тренінгу

**«Гендерний вимір освіти як складова регіонального проекту**

**“Новій Дніпропетровщині – нові стандарти освіти”»**

### I сесія

Зміст	
9.00-9.10	1.1. Гендерні аспекти проекту «Новій Дніпропетровщині – нові стандарти освіти»
9.10-9.20	1.2. Гендерні стандарти сучасної освіти
9.20-9.30	1.3. Структурні вправи: знайомство групи, принципи роботи, очікування.
9.30-9.55	1.4. Лекція - презентація: «Гендерна проблематика в Україні та світі» та її обговорення
9.55-10.00	1.5. Перегляд фільму «Гендерне оповідання», його обговорення.
10.00-10.20	1.6. Інтерактив «Дістань свою зірку»

### 1.3. СТРУКТУРНІ ВПРАВИ:

#### **ЗНАЙОМСТВО ГРУПИ, ПРИНЦИПИ РОБОТИ, ОЧІКУВАННЯ**

**Знайомство учасниць та учасників**, надання загальних характеристик тренінгу та повідомлення про умови організації та проведення тренінгу, проведення вправ для стимуляції комунікабельності та згуртованості учасниць та учасників (комунікативні вправи мають на меті досягти розкритості учасниць та учасників, сприяти посиленню їхньої активності та зацікавленості в спільній роботі).

***Хід роботи:***

- 1 повідомлення теми тренінгу;
- 2 коротка інформація про організаторів/організаторок і донорів/донорок, які фінансують проведення тренінгу;
- 3 представлення тренерської команди;
- 4 ознайомлення учасниць та учасників із методичними та організаційними особливостями роботи на тренінгу.

**Структурна вправа «Принципи роботи».**

*Мета:* обговорення та прийняття принципів роботи у групі.

*Час:* 10 хвилин

*Обладнання:* аркуш паперу для фліпчарту, маркери.

*Хід проведення:* Тренер/тренерка називаючи кожний принцип, пропонує учасникам і учасницям у великому колі обговорити його розуміння, доцільність чи важливість. Після обговорення, запитує: «Приймаємо цей принцип?» – відповідний запис на аркуші паперу для фліпчарту.

Принципи записуються на листку фліпчарту і розташовуються на видному місці; у випадку порушення правил, ведучі або учасники групи нагадують порушнику чи порушниці про це, посилаючись на перелік (у цьому випадку доречно ще раз наголосити на значенні дотримання того чи іншого правила).

**Принципи**

**1. Пунктуальність** Дисциплінованість важлива не лише стосовно себе, а й тих, хто нас оточують. Свобода — це усвідомлена необхідність. Усвідомлена необхідність поважати право інших не втрачати час на очікування тих, хто приходить пізніше.

**2. Позитивність.** Позитивне налаштування створює дружню безпечну атмосферу. Позитивне ставлення до себе і до інших веде до конструктивізму, запобігає руйнівним процесам.

**3. Не критикувати.** Різниця в думках і позиціях виходить не з різниці

в якостях, характеристиках, але і в засобах відображення однієї й тієї ж реальності.

4. **Говорити коротко, не перебивати, говорити по черзі.** Дбаючи про свою свободу, не слід забувати про свободу і права інших висловитися в комфортній атмосфері (без чужого галасу), встигнути це сказати і почути думку і позицію інших.

5. **Добровільність.** Кожна людина має право виконати вправу або утриматися від її виконання.

6. **Персоналізація.** Дотримання цього принципу допомагає людині уникати стереотипів в своєму мисленні, мовленні, діях, а також виявляти стереотипність в інших людях. Ми майже ніколи не маємо права говорити, що "всі діти...", "всі люди...", "всі жінки...", "всі чоловіки...". Для цього ми мали би опитати ВСІХ дітей, людей, жінок, чоловіків ... і спитати, чи насправді вони так думають.

7. **Конфіденційність** (цінувати довіру). Плітки, неправильне переформулювання, обговорення чужих справ є часто причиною або початком конфліктних ситуацій. Відсторонення або, мовою міжнародних документів, "невтручання у внутрішні справи держав" є важливою складовою навчання.

8. **Чутливість (чуйність, сенситивність) до різноманітності.** Термін "гендер" зустрічає опір як в англійськомовних, так і в іншомовних середовищах. Перекладачі і перекладачки, які не ознайомлені з термінологією, перекладають його інколи як "загальний", "належний роду". Будьте чутливими до будь-яких узагальнень, які стосуються жіночих і чоловічих ролей в суспільстві.

### **Структурна вправа «знайомство».**

*Мета:* познайомити учасників/учасниць тренінгу, створити атмосферу довіри.

*Час:* 10 хв.

*Обладнання:* бейджі, маркери.

*Хід проведення:* Тренер/тренерка роздає бейджі та маркери учасницям/учасникам тренінгу, просить на них написати своє ім'я та пропонує представитись по черзі, продовжуючи речення «Мене звати... Моє ім'я означає...». Почати тренери можуть із себе.

*Нотатки:* При знайомстві учасниць та учасників тренінгу важливо слідкувати за дотриманням принципів роботи в групі та часом. Доречно дати 1-2 хвилини подумати перед своїм представленням.

*Які у вас враження після виконання цього завдання?*

*Чому важливо говорити чи думати про свої очікування*

### **Структурна вправа «Мої очікування від тренінгу»**

*Мета:* Визначити очікування групи від тренінгу.

*Час:* 10 хв.

*Обладнання:* великий аркуш паперу з зображенням будь – якого предмету( сонцем, ялинкою, парусником...) стікери, ручки.

*Хід проведення:* Учасниці/учасники отримують стікери. Пропонуємо техніку «Закінчіть речення...». Учасникам і учасницям записують на стікерах продовження фрази: «Від тренінгу я очікую...». Стікери розміщують на аркуші паперу з малюнком. Він зберігається впродовж тренінгу.

### **1.6. Інтерактив «Дістань свою зірку»**

*Тривалість:* 20 хвилин.

*Мета:* Показати, що не всі члени одного суспільства мають рівні можливості на шляху досягнення своєї мрії (мети).

Спонукає учасників тренінгу до роздумів щодо того, які чинники створюють нерівні можливості в сучасному суспільстві.

*Обладнання та матеріали:* зірка вирізана з блискучого паперу (як символ мрії), карточки, з написаними на них назвами ролей, список ситуацій (які зачитує тренер).

В тих випадках, коли згідно ролі герой має дітей, можна дати важкі сумки (кількість їх відповідає кількості дітей. Якщо герой хворий, або має хворого члена родини він рухається сидячи на стільці.

***Опис вправи.***

Тренер /тренерка зачитує ситуації. Учасники роблять крок вперед, якщо вони згідно ролі можуть реалізувати цю ситуацію в житті. Якщо ні, то залишаються на місці.

***Нотатки тренеру:***

Потрібно звернути увагу групи на той факт, що люди, які є членами одного суспільства, мають різні можливості в плані досягнення однієї й тієї ж мети.

***Обговоріть з групою:***

Що спричиняє нерівні можливості? Чому?

Учасники тренінгу висловлюють свої міркування і думки відносно гендерної нерівності.

Зверніть увагу групи на те, що дискримінації зазнають обидві гендерні групи (і чоловіки і жінки). Продукує її (дискримінацію) соціум. Один із шляхів ліквідації гендерної нерівності – вдосконалення суспільства.

1. Я можу вільно планувати свій відпочинок.
2. У мене є можливість в будь – який час взяти кредит в банку.
3. У мене є можливість проходити систематичне медичне обстеження
4. Я можу постійно працювати над своєю самоосвітою.
5. Я можу користуватися медичною допомогою без будь – яких обмежень.
6. Моя робота дозволяє мені не думати про пенсію.
7. Моя сім'я відпочиває в місцях найбільш придатних для відновлення сил і здоров'я.
8. Побудова кар'єри для мене ніяк не пов'язана з сімейними

обов'язками.
9. Мої діти отримують достойну освіту, яка забезпечить їм надійне майбутнє.
10. Я можу самостійно планувати сімейний бюджет і приймати рішення про фінансові затрати.
11. Моя компетентність визначається роботою, а не думкою начальника.
12. Я можу брати участь у виборах.
13. Я можу бути обраною / обраним депутатом ради будь якого рівня.

Мати – одиначка (вихователька дитячого садка) з дитиною дошкільного віку	Батько – одинак (керівник гуртка в позашкільному навчальному закладі) з двома дітьми дошкільного віку
Молодий хлопець. Студент вищого навчального закладу.	Вчителька пенсійного віку.
Державний службовець, сімейний, з дітьми. Дружина - домогосподарка.	Жінка 40 років, з двома дітьми, хворою матір'ю чоловіка. Працює вихователькою школи - інтернату.
Бізнесмен / бізнесвумен	Безробітний / безробітна

## II сесія

10.35-11.00	2.1. Інтерактив «Гендерні норми у формуванні особистості»
11.00-11.30	2.2. Лекція – презентація «Базові поняття гендерної теорії». Її обговорення.
11.30-11.55	2.3. Інтерактив «Займи позицію»

### 2.1. Інтерактив «Гендерні норми у формуванні особистості»

#### «Близнюки»

**Мета:** Допомогти в усвідомленні того, що відмінності є такі, які притаманні всім хлопцям і чоловікам або всім дівчатам і жінкам – статеві, і такі, які можуть належати як тим, так і іншим – гендерні.

**Час:** 25 хвилини

**Обладнання:** Папір для фліпчарту, маркери, два бантика (стрічки): рожевий і блакитний.

**Хід проведення:** Тренер/ тренерка: «Жили-були король та королева, і не мали вони дітей. Це їх дуже засмучувало, але вони мали віру, що одного разу таки стануть батьками. І щастя не оминуло їхньої оселі. Одного прекрасного весняного дня у них народилися чудові близнюки – дівчинка й хлопчик. Багато друзів зібралося, щоб привітати новонароджених, але, завітавши до кімнати, розгубилися, бо перед ними лежали два зовсім однакових згортки, і було незрозуміло – де хлопчик, а де дівчинка. Тоді на допомогу їм прийшла бабуся, яка перев'язала один згорток блакитною стрічкою і сказала, що це – хлопчик (кріпимо зверху з одного боку аркуша бантик блакитного кольору), а інший – рожевою, це – дівчинка (кріпимо зверху з іншого боку аркуша бантик рожевого кольору). Давайте і ми привітаємо наших новонароджених. Хто перший, за принципом добровільності залишить побажання для двох малюків, а я їх буду записувати у два стовпчика: під рожевим бантиком для дівчинки, а під блакитним – для хлопчика».

*Після того, як усі учасники/учасниці залишили свої побажання, тренер/тренерка говорить: «У цей час до кімнати зайшла мама новонароджених, подивилася на малюків, посміхнулася і сказала, що блакитною стрічкою перев'язана дівчинка, а рожевою – хлопчик (промовляючи це тренер/тренерка міняє місцями бантики). Друзі вдруге розгубилися і почали переглядати всі свої побажання. Поглянемо, що вийшло...»*

**Для обговорення можна використати наступні питання:**

1. Які риси та якості особистості вважаються традиційно «жіночими», а які «чоловічими»?
2. Чи можуть чоловіки мати характеристики/якості, що традиційно пов'язуються із жіночими (та навпаки)?
3. Що це за характеристики/якості?

## 4. Чи зустрічалися Вам такі чоловіки або жінки?

*Нотатки:* Під час обговорення можна використовувати прийом, що називається «закреслювання». Можна закреслювати або малювати квіточку біля кожного побажання, яке стосується як хлопчика, так і дівчинки.

## 2.3. Інтерактив «Займи позицію»

1.	Гендерна політика держави не має нічого спільного з економікою
2.	Якщо б жінок задовольняло те, як чоловіки справляються на кухні, не залишилося б проблем щодо розподілу домашніх обов'язків
3.	Якщо б була реальна гендерна рівність, було б і більш процвітаюче суспільство
4.	Жінки України, які бажають стати керівниками або політиками, повинні більше навчатися
5.	Жінки більше схильні підтримувати інших жінок, які бажають робити політичну та підприємницьку кар'єру, ніж чоловіків, що прагнуть цього
6.	Ніхто б не заважав жінкам брати участь у прийнятті рішень, якщо би вони краще освоїли моделі чоловічої поведінки
7.	Перед тим, як зайнятися розповсюдженням ідей гендерної рівності, слід переконатися, що ваш шлюб заснований на принципах гендерної рівності
8.	Питання гендерної рівності важливі для жінок, які бажають робити кар'єру, але не для тих, які дома виховують дітей
9.	Якби міністром оборони України стала жінка, іноземні держави і військові України почали б сумніватися у здатності України захистити себе
10	Чоловікам не вигідно, щоб кількість жінок в політиці збільшилася

### III сесія

12.30-12.45	3.1. Інтерактив «Сніжинка»
12.45-13.15	3.2. Лекція – презентація «Індикатори гендерного виміру освіти». Її обговорення.
13.15-13.50	3.3. Інтерактив «Аналіз освітніх видань»

#### **3.1. Інтерактив «Сніжинка»**

*Тривалість:* 15 хвилин

*Мета:* Вчитися бачити різноманітність, цінувати і знаходити її різноманітне застосування; Виробляти навички не полярного мислення.

*Обладнання та матеріали:*

Серветки або аркуші паперу.

*Опис вправи:*

Роздати присутнім серветки чи аркуші паперу, запропонувати всім встати та повернутися спиною до кола. Попросити виконувати те, що виконує тренер чи тренерка, не перепитувати, а робити так, як вважаєте за потрібним.

*Розгоріть серветку.*

*Складіть серветку вдвоє, відірвіть верхній лівий куток серветки.*

*Складіть серветку вдвоє, відірвіть нижній правий куток.*

*Складіть серветку вдвоє, відірвіть нижній лівий куток.*

*Складіть серветку вдвоє, відірвіть верхній правий куток серветки.*

*Складіть серветку вдвоє, відірвіть правий нижній куток серветки.*

*Попросити присутніх повернутися до кола обличчям і сісти.*

*Запропонувати всім розгорнути серветки та показати в коло.*

*Обговорити.*

Які думки у вас виникають? Які запитання?

Яка з «сніжинок» найправильніша? Чому?

Чи можна взагалі ставити питання про правильне чи неправильне виконання вправи? Чому?

Які ризики може нести одноманітність світу?

Як їх можна подолати?

Які ризики може нести різноманітність світу? Чому

Як їх можна подолати?

Чому ми починаємо гендерний блок саме з цієї вправи?

**Нотатки тренера:**

Двополярне або біполярне мислення – примітивне чорно-біле мислення, яке визначається термінами: поганий – добрий, за – проти, нормально – аномально, логічно – алогічно, а також у реченні «ти можеш отримати і те, й інше»...

З очевидних причин відсутність упевненості в собі, посилена нашим біполярним мисленням, робить нас неспроможними легко ставитись до відмінностей. Відмінності нас лякають. У дійсності вони – щось нейтральне, але ми розуміємо їх як загрозу. Подібним чином нові ідеї і традиції звичайно сприймаються з великими складнощами, бо їх розглядають як критику старого.

При біполярному мисленні когось доводиться вміщувати в категорію «поганих», а це крок на шляху до формування образу ворога.

### 3.3. Інтерактив «Аналіз освітніх видань»

Робота в малих групах. Заповнення відповідних аркушів та виступи спікерів.

**Нотатки.** Аналізу може бути піддано будь-яке періодичне педагогічне видання, полегшує роботу опрацювання педагогічних газет, що звужує масштаб залученого матеріалу, робить роботу динамічною та зрозумілою і для виконавців, і для спікерів, і для слухачів. Робота передбачає лише підрахунок кількісних показників, які потім узагальнюються.

Спочатку члени груп заповнюють роздаткові таблиці (А, Б) та лист з питаннями для аналізу (В), а далі спікери, яких висуває група презентують результати своїх напрацювань.

Таблиця А

## R 1 – Аналіз

Категорії	Жінки	Чоловіки	% жінок	% чоловіків
Власники				
Правління				
Редактори				
Репортери				
Фотографи				
Люди України				
Передплатники				

Таблиця Б

## R 2 – Аналіз

Вид ресурсів	Для жінок/ кількість жінок	Для чоловіків/ кількість чоловіків	% жінок	% чоловіків
Місце візуальне (фотографії жінок і чоловіків)				
Місце словесне (текст про жінку або про чоловіка)				
Інтерпретація візуальна (фотографи жінки або чоловіки)				
Інтерпретація словесна (журналісти жінки або чоловіки)				
Портретне зображення (жінки або чоловіки)				
Згадування, цитування				
Перша сторінка (візуальний образ)				

**Р 3 – питання**

1. Які явища, пов'язані з гендером в газеті, інтерпретуються як такі, що розуміються самі собою, які як ненормальні?
2. Чи зображуються чоловіки і жінки однаково? Чи говориться про жінок і чоловіків однаково? Чи виконують чоловіки і жінки такі ж ролі в реальності?
3. Які питання маються на увазі? Які з них видимі, які ні?
4. Кому корисне таке відображення реальності?
5. Кому дозволяється висловлюватися (хто пише статті, у кого беруть інтерв'ю, кого цитує видання, чю поведінку описує видання).
6. Чи є в цьому суперечність?
7. Чи можна зображувати чоловіків і жінок інакше? Чи можна змінити зміст статей?
8. Що можна змінити, коли проблема чи реальність зображуються таким чином?

**IV сесія**

14.05-14.15	4.1.Інтерактив «Ходимо разом, ходимо нарізно»
14.15-14.45	4.2. Лекція-презентація «Гендерний підхід в освіті і вихованні». Її обговорення.
14.45-15.10	4.3 Інтерактив «Перспективи впровадження гендерної теорії в освітню практику»
15.10-15.25	4.4. Підведення підсумків.

**4.1. Інтерактив «Ходимо разом, ходимо нарізно»**

**Мета:** вчитися бачити різноманітність, помічати не тільки те, чим люди відрізняються, а і те чим схожі.

**Тривалість:** 10 хвилин.

**Опис вправи:** запросити двох учасників /учасниць, які добровільно погодились виконувати вправу.

Тренер пропонує стати спиною один до одного.

Група називає те, чим відрізняються ці учасники. В цей час вони кожного разу роблять один крок і поступово розходяться в різні сторони.

Після того як розійшлися достатньо далеко тренер пропонує учасникам повернутися обличчям один до одного.

Група називає те, чим схожі вони між собою.

Учасники роблять кожного разу крок назустріч один одному.

Після того, як вони зійшлися тренер дякує учасникам, пропонує сісти на своє місце а з групою обговорює вправу.

**Питання обговорення:**

Які думки у вас виникли після вправи ? (що люди мають багато того чим відрізняються але мають і спільне).

Які риси (спільні чи відмінні) вам було знайти легше? ( Відмінні)

Чому?

**Висновок:** давайте намагатися помічати те, що у нас є спільне, а не те, що відрізняє нас.

### **4.3 Інтерактив «Перспективи впровадження гендерної теорії в освітню практику»**

*Робота в малих групах*

**Нотатки:** на розданих тренером/тренеркою аркушах, учасники повинні сформулювати проблему та представити шляхи її подолання. Проблему варто формулювати, виходячи з досвіду практичної (педагогічної) роботи вчителів. За таким алгоритмом:

1 крок: виявлення проблеми;

2 крок: виявлення причин її існування;

3 крок; визначення шляхів її усунення.

Визначаючи шляхи усунення проблеми особливу увагу варто

зосередити на питання – а що саме може зробити кожен учасник/учасниця задля подолання означеної проблеми. Тобто перевести обговорення у план з теоретико-практичного у особистісний план.

Наводимо варіант таблиці, який запропоновано заповнити учасникам тренінгу.

**Таблиця для виконання завдання «Перспективи впровадження гендерної теорії в освітню практику»**

<b>Проблема</b>		
<b>Чому вона існує</b>		
<b>Як її подолати</b>		
Необхідні структурні зміни (що заважає)	Що можна зробити у перспективі	Що обов'язково зробимо

Виступи спікерів.

Обговорення.

Наприкінці заняття тренери повертаються до вправи «Очікування та побоювання» та визначають, чи справдилися думки учасників. Для цього звертаються до листа із стікерами, які були використані учасниками на початку роботи, зачитують очікування/побоювання – а відповіді щодо їхнього здійснення дають самі учасники.

### **Висновки до третього розділу**

Матеріал, наведений у розділі уможливив такі висновки.

1) Розвиток професійної компетентності вчителів має різні організаційні форми. Тому включення до змісту курсів гендерної проблематики має лише частковий характер щодо загально-теоретичного та практичного професійного удосконалення. Найбільш продуктивною формою у реалізації поставленого завдання – розвиток гендерної компетентності вчителів – є одноденний тренінг. Саме ця форма сприяє активізації спільної роботи учасників та їхньому саморозвитку у груповій роботі.

2) Проведення гендерних одноденних тренінгів можливе лише за сприянням керівників освітньої установи. Результатом такого спрямування роботи курсів стало проведення продовж 2010 – 2011 рр. низки тренінгів для вчителів області. Схвальні відзиви учасників та учасниць та загальна затребуваність наявності гендерної компетентності у системі професійних компетенцій вчителя спонукали до проведення такого роду занять і в наступні роки. Хоча наразі ця робота не має такого масштабного, системного та обов'язкового характеру.

3) Представлена програма навчального семінару – тренінгу «Гендерний вимір освіти як складова регіонального проекту “Новий Дніпропетровщині – нові стандарти освіти”» дала позитивні результати, отримала схвальні відзиви та може бути системно впроваджена і в нинішніх умовах розвитку системи післядипломної педагогічної освіти.

## ВИСНОВКИ

Проведене дослідження проблеми формування гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації в процесі післядипломної підготовки дозволяє зробити такі узагальнюючі висновки.

1. Здійснено теоретичний аналіз понять «компетенція», «компетентність», «гендерна компетентність» у сучасному науково-педагогічному дискурсі, на підставі чого було визначено сутність ключових для нашої роботи понять.

Компетенція – це сукупність особистісних якостей людини (знань, умінь, навичок, способів діяльності), пов'язаних із відповідним колом предметів і процесів, потрібних для продуктивної дії (за А. Хуторським)

Компетентність – характеристика людини, щодо її здібності та можливості застосовувати сукупність здобутих знань, умінь, навичок у практичній діяльності. Вона проявляється у здатності робити кваліфіковані судження, ухвалювати адекватні та відповідальні рішення у складних ситуаціях, планувати та здійснювати свою діяльність у певній сфері.

Гендерна компетентність (вчителя) – професійна якість вчителя/вчительки, яка у своєму складі містить змістовий, технологічний та особистісний компонент, що виражається в її здібності провадити гендерний підхід до освітнього процесу.

2. Визначено особливості організації системи післядипломної педагогічної освіти України: успадкування структури підвищення кваліфікації вчителів від радянського періоду розвитку України (основною формою підвищення кваліфікації вчителів є традиційно формалізована структура – Інститути післядипломної педагогічної освіти); недостатнє унормування діяльності закладів післядипломної педагогічної освіти законодавчими актами (до сьогодні не ухвалено відповідний закон, хоча необхідність його прийняття також періодично обговорюється у педагогічному дискурсі); нормативне упровадження та співіснування різних форм та видів підвищення кваліфікації учителів.

3. Результати аналізу стану сформованості гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації ДОППО (КЗВО «Дніпровська академія безперервної освіти» дозволяють констатувати наявність гендерного складника у навчанні слухачів курсів підвищення кваліфікації. Втім його впровадження до змісту курсової підготовки на сьогодні не має системного характеру та залежить майже виключно від ініціативи окремих викладачів. Проведене дослідження (результати опитування) переконує у недостатній підготовленості вчителів до завдань сучасної освіти із упровадження гендерних підходів у практику навчання та виховання. Виправлення ситуації можливо, лише якщо вчителі зуміють врівноважити свої знання, досвід, уміння із досягненнями гендерної теорії саме в педагогіці. Указати шляхи цього з'єднання й потрібно на курсах підвищення кваліфікації освітніх працівників.

4. У розділі схарактеризовано досвід практичної роботи щодо формування гендерної компетентності слухачів курсів підвищення кваліфікації, що було системно та масштабно впроваджено у роботу ДОППО впродовж 2010-2011 рр., та яка з 2012 р. – донині має крапковий характер, проте затребувана з огляду на спрямування післядипломної підготовки вчителя на компетентнісних засадах. Представлено програму навчального семінару – тренінгу «Гендерний вимір освіти як складова регіонального проекту “Новій Дніпропетровщині – нові стандарти освіти”» яка має позитивні результати та може бути системно впроваджена і в нинішніх умовах розвитку системи післядипломної педагогічної освіти.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми. Подальшого вивчення вимагають питання вивчення та узагальнення досвіду вітчизняних закладів післядипломної освіти із провадження гендерного складника до змісту освіти слухачів курсів підвищення кваліфікації, заслуговує на увагу і питання практичної діяльності вчителів у визначеному напрямі.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авраменко К. Б. Реалізація компетентнісного підходу у вищих навчальних закладах України як умова модернізації підготовки педагогів. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія : Педагогічні науки*. 2017. Вип. 144. С. 3–6.
2. Акімов О. О., Акімова Л. М. Професійні компетентності як чинник модернізації вищої освіти. *Розвиток громадянських компетентностей в Україні: [матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції за міжнародною участю, 17-18 березня 2016 р. ]*. Київ : НАДУ при Президентові України. 2016. С. 33–39.
3. Андреев А. Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа. *Педагогика*. 2005. № 4. С. 19–27.
4. Базаров Т.Ю. Компетенции будущего: Квалификация? Компетентность (критерии качества)? URL : <http://gov.cap.ru/hierarchy.asp?page=../97301/123458/141481/141484> (дата звернення 25.08.2018).
5. Байденко В. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода). *Высшее образование в России*. 2004. № 11. С. 3–13.
6. Бакуліна Н. Ключові компетентності у дискурсі європейського виміру в освіті. URL : [http://lib.iitta.gov.ua/707163/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8\\_%D0%91%D0%B0%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf](http://lib.iitta.gov.ua/707163/1/%D0%A2%D0%B5%D0%B7%D0%B8_%D0%91%D0%B0%D0%BA%D1%83%D0%BB%D1%96%D0%BD%D0%B0.pdf) (дата звернення 25.08.2018).
7. Білогорка М., Мороз Т. Шляхи формування мовної компетентності особистості: науково-методичний підхід. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2015. №11. С.222-228.
8. Білянін Г. Підвищення кваліфікації керівних та педагогічних кадрів закладів освіти України у період більшовизму та довоєнний період

- (1917-1941 pp.). *Витоки педагогічної майстерності*. 2014. Вип. 13. С. 48-54.
9. Болотов В. А., Сериков В. В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме. *Педагогика*. 2003. № 10. С. 7–13.
10. Большой энциклопедический словарь. Москва : Просвещение, 1981. 614 с.
11. Бондарчук В. Сутність і зміст поняття «компетенція» в державному управлінні. *Державне управління та місцеве самоврядування*. 2016. Вип. 2(29). С. 19-26.
12. Бояркина М. В. Гендерно-ролевая социализация как фактор воспитания личности студента в образовательном процессе вуза : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.01. Чита, 2007. 19 с.
13. Бусыгина А. Л. Профессор – профессия: теория проектирования содержания образования преподавателя вуза. Самара : ГП «Перспектива», 2003. 198 с.
14. Волик О. Ю. Післядипломна підготовка вчителя до розвитку творчого потенціалу молодших школярів. 13.00.04. теорія і методика професійної освіти : дис. НАПН України Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ, 2017. 296 с.
15. I Всеукраїнська виставка-презентація «Післядипломна педагогічна освіта в контексті сучасних цивілізаційних змін». URL : <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/658/> (дата звернення 25.08.2018).
16. Григорьева Н. А. Государственные приоритеты по развитию гражданского образования в системе повышения квалификации педагогов (1958-2006 гг). *Наука и школа*. 2008. №3. С. 18-20.
17. Гришак С. Гендерна компетентність як необхідна складова портрета сучасного професіонала в соціальній роботі. *Соціальна педагогіка : теорія та практика*. 2008. № 1. С. 54–58.
18. Даниленко Л. Післядипломна педагогічна освіта в умовах інноваційних змін. *Післядипломна освіта в Україні*. 2011. №2 (11). С. 21-23.

19. Дасюк Ж. М. Психологічний аналіз проблеми комунікативної компетентності у вітчизняній та зарубіжній науковій думці. *Проблеми загальної та педагогічної психології* / за ред. С. Д. Максименка. Київ : Міленіум, 2007. Т. IX. Ч. 4. С. 137-142.
20. Дегтярєва Г. А. Система післядипломної педагогічної освіти як одна із пріоритетних складових неперервної освіти. *Журнал Науковий огляд*. 2015. №10 (20). С.1-13.
21. Державна програма з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року. *Офіційний вісник України*. 2007. № 1. С. 91.
22. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика : монографія / за ред. Н. Г. Ничкало. Хмельницький : ТУП, 2002. 396 с.
23. Дороніна Т. О. Гендерна складова системи післядипломної педагогічної освіти. *Вісник післядипломної освіти : зб. наук. пр. / Ун-т менедж. освіти АПН України, Асоц. безперерв. освіти дорослих ; [редкол.: О.Л. Ануфрієва та ін. ; гол. ред. В.В. Олійник]*. Київ : Геопринт, 2009. № 12. С. 32–40.
24. Дороніна Т. А. Проблема выделения “гендерной компетенции” в составе профессиональных компетенций педагога. *VI Міжнар. наук.-практ. конф. з питань методики викладання іноземної мови пам'яті професора В.Л. Скалкіна* : зб. наук. пр., (м. Одеса, 19–20 лютого 2009 р.). Одеса : Астропринт, 2009. С. 367–374.
25. Дороніна Т. О. Теоретико-методологічні засади гендерної освіти та виховання учнівської молоді : монографія; НАПН України, Інститут вищої освіти, КДПУ МОНМС України. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2011. 331 с.
26. Драч І. І. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / [Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.]; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ ; Чернівці : Книги-XXI, 2010. 460 с.
27. Евдокимова Н. В. Становление понятий «компетентность» и

«компетенція» в сучасній педагогічній практиці. URL : <http://www.masters.donntu.edu.ua/talented/library/article/evdokimova.htm> (дата звернення 15.10.2018).

28. Заваржин С., Назарова М. Гендерний підхід в професійній підготовці педагога / *матеріали Міжнарод. научн.-практ. конф. [“Класическа дидактика и сучасне освітє”]*, (Рязань, 23–24 жовтє 2007 г.). URL: [http://lerner.edu3000.ru/Wladimir\\_biblos/Zavragin\\_Nazarova\\_1.htm](http://lerner.edu3000.ru/Wladimir_biblos/Zavragin_Nazarova_1.htm). (дата звернення : 15.10.2018).

29. Загайнов І. А. Формування гендерної компетентності педагога в процесі професійної підготовки : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Йошкар-Ола, 2007. 22 с.

30. Зимня І. А. Ключеві компетентності як результативно-цєлевая основа компетентного підходу в освітє. *Ректор вуза*. 2005. № 6. С. 13–29.

31. Зимня І. А. Компетентність и компетентність: вивчення з виступлення). *Студенчєскє діалоги о вихованні*. 2004. №6. С.13-14.

32. Івко Н. Становлення та розвиток в Україні системи післядипломної освіти педагогічних університетів. URL : [http://library.udpu.org.ua/library\\_files/psuh\\_pedagog\\_probl\\_silsk\\_shkolu/17/visnu\\_k\\_35.pdf](http://library.udpu.org.ua/library_files/psuh_pedagog_probl_silsk_shkolu/17/visnu_k_35.pdf) (дата звернення 15.10.2018).

33. Исаева Т. Е. Классификация профессионально-личностных компетенций вузовского преподавателя. *Педагогика*. 2006. № 9. С. 55–60.

34. Кіріленко О. Г. Зміст гендерної компетентності викладача ВТНЗ. *Педагогіка та психологія*. 2012. № 41. С. 93-103.

35. Клецина И. С. Развитие гендерной компетентности государственных и муниципальных служащих в процессе гендерного образования. *Женщина в российском обществе*. 2007. №3 (44). С. 60–65.

36. Клясен Н. Л. Діяльність закладів післядипломної педагогічної освіти в умовах модернізації освітньої галузі в Україні. *Післядипломна*

*освіта в Україні: науково-освітній журнал*. 2014. Вип. 2. С. 10-13.

37. Клясен Н. Післядипломна педагогічна освіта: зарубіжний досвід та сучасна практика. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 2. С. 187-190.

38. Колесов В. П. О классификации компетенций. *Высшее образование сегодня*. 2006. № 2. С. 20–22.

39. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: Бібліотека з освітньої політики: колективна монографія / [Н.М.Бібік, Л.С.Ващенко, О.І.Локшина [та ін.]; за заг. ред. О.В.Овчарук. Київ : «К.І.С.», 2004. 112 с.

40. Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти від 14 серпня 2013 р. №1176. URL : [http://old.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/publish/article?art\\_id=246597907&cat\\_id=248446167](http://old.kmu.gov.ua/kmu/control/uk/publish/article?art_id=246597907&cat_id=248446167) (дата звернення : 15.10.2018).

41. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні / ЦППО АПН України. Київ: вид.-ред. центр ЦППО АПН України, 2002. 49 с.

42. Маслов В. Принципи ефективного розвитку системи післядипломної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2010. № 1(16). С. 7-11.

43. Маркова А. К. Психология профессионализма. Москва : Знание, 1996. 308 с.

44. Мартіросян О.І, Суспільно-історичні умови становлення і розвитку освіти дорослих в Україні як педагогічного напрямку у 1920-1960-х рр. ХХ ст. *Наукові записки : [збірник наукових статей]* / М-во освіти і науки, молоді та спорту України; Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова ; укл. Л. Л. Макаренко. 2011. Випуск LXXXIV (94). 2011. Вип.94. С. 152-163.

45. Мунтян І. С. Гендерний підхід у професійній підготовці студентів вищих педагогічних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 23 с.

46. Навчання професійного іншомовного спілкування студентів:

монографія / [Г. А. Чередніченко, Л. В. Вікторова, Л. Ю. Шапран, Л. І. Куниця]. Київ : Інкос-Видавництво, 2013. 464 с.

47. 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> (дата звернення: 10.12.2017).

48. 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.

49. 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.

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

51. 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.

52. Огарев Е. И. Компетентность образования: социальный аспект. Санкт- Петербург: РАО ИОВ, 1995. 39 с.

53. 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](http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvd_2013_2_32). (дата звернення 15.10.2018).

54. Олійник В. В. Концептуальні підходи до розвитку наукових і науково-педагогічних кадрів. *Інноваційність у науці і освіті*; Хмельницький національний університет. Київ : Богданова А. М., 2013. С. 133–140.

55. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, Ю.В.Ковбасюка ; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова,

Т.В. Куренна; ред. рада: В.Г. Кремень, Ю.В.Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.] ; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентові України [та ін.]. Київ : Основа, 2014. 496 с.

56. Офіційний сайт КЗВО Дніпровської академії неперервної освіти. URL : <http://www.dapo.dp.ua/uk/> (дата звернення 15.10.2018).

57. Побоча Т. Д. Гендерні стереотипи: міф чи реальність? *Філософсько-теоретичні та практико-зорієнтовані аспекти випереджаючої освіти для сталого розвитку: Матеріали III всеукраїнської наукової конференції*. 11 грудня 2014 р., м. Дніпропетровськ / Наук. ред. О. Є. Висоцька. Дніпропетровськ : «Роял Принт», 2015. С. 72-73.

58. Побоча Т. Д. Гуманістичний характер цінностей в гендерному вихованні. *Гендерна освіта в Україні: теоретичні та праксеологічні аспекти реалізації: Матеріали всеукраїнської науково-практичної конференції*. 24 листопада 2011 р., м. Дніпропетровськ / Наук. ред. О. Є. Висоцька. Дніпропетровськ : Роял Принт, 2012. С. 256-259.

59. Побоча Т. Програмне забезпечення розвитку дітей дошкільного віку крізь призму гендерного аналізу. *Гендерна парадигма освітнього простору*. 2016. №3/4. С. 116-121.

60. Побоча Т. Д., Дороніна Т. О. Розвиток гендерної компетентності сучасного вчителя: з практики проведення тренінгової роботи. *Філософсько-теоретичні та практико-зорієнтовані аспекти випереджаючої освіти для сталого розвитку Матеріали всеукраїнської наукової конференції*. 22 листопада 2012 р., м. Дніпропетровськ. Частина I. / Наук. ред. О. Є. Висоцька. Дніпропетровськ : Роял Принт, 2013. С. 229-231.

61. Побоча Т. Д. Розвиток ключових компетентностей педагога щодо соціальної підтримки сім'ї та дитини в умовах післядипломної педагогічної освіти. *Соціальна підтримка сім'ї та дитини у соціокультурному просторі громади. Матеріали II Всеукраїнської науково – практичної конференції*. 15 листопада 2017 року., м. Суми. Суми :ФОП Цьома С.П., 2017. С.211-213.

62. Побоча Т. Д. Роль освіти у формуванні гендерно чутливої особистості. *Філософсько-теоретичні та практико-зорієнтовані аспекти випереджаючої освіти для сталого розвитку: Матеріали II всеукраїнської наукової конференції. 5-6 грудня 2013 р., м. Дніпропетровськ. / Наук. ред. О. Є. Висоцька. Дніпропетровськ : Роял Принт, 2014. С. 73-74.*

63. Побоча Т. Д. Формування гуманістичних цінностей в гендерному вихованні дошкільників. *Філософія, теорія та практика випереджаючої освіти для сталого розвитку: Матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції. 17 листопада 2016 р., м. Дніпро, ДОШПО. Частина I / Наук. ред. О. Є. Висоцька. Дніпропетровськ : «Роял Принт», 2016. С. 208-210.*

64. Про вищу освіту: Закон України від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.12.2017).

65. Про затвердження кваліфікаційних характеристик (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України (від 01.06.2013, №665) URL : <http://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0665729-13> (дата звернення: 10.12.2017).

66. Про затвердження концепції розвитку педагогічної освіти : Наказ МОН України (від 16 липня 2018 р., № 776) URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogic-hnoyiosviti> (дата звернення: 10.12.2017).

67. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. Указ Президента України. Від 25 червня 2013 року №344/2013. URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>(дата звернення: 10.12.2017).

68. Про освіту: Закон України від 5.09.2017 р. № 2145-VIII. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 10.12.2017).

69. Протасова Н. Г. Андрогогічний підхід до підвищення кваліфікації державних службовців. Підвищення кваліфікації державних службовців:

вивчення потреби та організація навчання : зб. наук. праць/ [М. О. Скоромнюк, Н. Г. Протасова, В. І. Луговий та ін.]. київ: УАДУ, 2000. С. 66-77.

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

71. Проект Положення про післядипломну освіту у сфері вищої освіти України/ Офіційний веб-сайт Міністерства освіти і науки України. URL: <http://old.mon.gov.ua/ua/prviddil/1312/1421144886/1428566485/> (дата звернення: 10.12.2017).

72. Пуцов В. Теоретичні основи розвитку післядипломної освіти як невід'ємної складової неперервної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2007. № 2(11). С. 7-11.

73. Радзивилова М. А. Структура гендерной компетентности педагога. *Педагогическое образование в России*. 2009. № 4. С. 5–10.

74. Рожкова С. В., Мошненко В. В. Гендерная компетенция педагога: материалы Междунар. научн.-практ. интернет-конф. [“Преподаватель высшей школы в XXI веке”], (Ростов, 15 дек. 2007 г. по 31 марта 2008 г.). URL: <http://t21.rgups.ru/doc2007/1/16.doc> (дата звернення: 15.10.2018).

75. Рудишин С. Д. Системний підхід до вищої освіти в Україні: освіченість, компетентність, національні цінності. *Педагогіка і психологія : Вісник НАПН України*. 2013. № 3 (80). С. 69–75.

76. Рудницька К. В. Сутність понять «компетентнісний підхід», «компетентність», «компетенція», «професійна компетентність» у світлі сучасної освітньої парадигми. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія : Педагогіка, соціальна робота*. 2016. Вип. 1(38). С.241–244.

77. Сарновська Н.І. Проблеми формування загальних і професійних компетенцій студентів у навчально-професійній діяльності «*Young Scientist*». October, 2017. № 10 (50) .С.538-542.

78. Словарь по этике/ Под ред. И.С.Кона. Москва : Политиздат, 1975.

392 с.

79. Смагулова Н. О. Сутність понять «фахова та професійна компетентність: їх тлумачення, різниця та взаємодія. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. 2016. Вип.1. С.227-231.

80. Сорочан Т.М., Данильєв А.О., Дьяченко Б.А., Рудіна О.М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) / Т.М. Сорочан, А.О. Данильєв, Б.А.Дьяченко, О.М. Рудіна. Луганськ : СПД Резніков В.С., 2013. 524 с.

81. Степанов С.Ю, Полицук О.А., Семенов И.Н. Развитие рефлексивной компетентности кадров управления (методические рекомендации). Москва: РАГС, 1996. 80 с.

82. Столярчук Л. И. Гендерное образование : теоретические аспекты. *Известия Волгоградского государственного педагогического университета*. 2006. № 1. С. 107–112.

83. Столярчук Л. И. Становление гендерной компетенции будущего учителя: материалы *Международ. научн.-практ. интернет-конф. [“Преподаватель высшей школы в XXI веке”]*, (Ростов-на-Дону, 15 дек. 2007 г. по 31 марта 2008 г.). URL : <http://t21.rgups.ru/doc2007/1/19.doc> (дата звернення: 25.10.2018).

84. Татур Ю. Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 3. С. 21-26.

85. Темкина А.А. Феминизм: Запад и Россия. *Преобразование*. 1995. №3. С. 5–17.

86. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти: монографія / керівн. авт. кол. Н. В. Гузій; Мін-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 516 с.

87. Теоретичні і методичні засади моделювання фахової компетентності керівників закладів освіти: монографія / [Г. В. Єльнікова, О. І. Зайченко, В. І. Маслов та ін.]; за ред. Г. В. Єльнікової. Київ ; Чернівці : Книги-XXI, 2010. 460 с.

88. Титаренко І. Фахове вдосконалення вчителя в системі післядипломної освіти: теоретичний аспект . URL : <http://lib.chmnu.edu.ua/pdf/metodser/111/6.pdf>. (дата звернення: 10.12.2017).

89. Тихомірова Є. Післядипломна освіта як засіб забезпечення ступеневості підготовки кадрів. URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/106/19491-pislyadiplomna-osvita-yak-zasib-zabezpechennya-stupenevosti-pidgotovki-kadriv.html> (дата звернення: 10.12.2017).

90. Толстокорова А. Гендерні інновації як механізм гуманізації освіти та розвитку людського капіталу. *Агора. Україна і США: взаємодія у галузі політики, економіки, науки та культури*. 2007. Випуск 6. С. 91–100.

91. Уткина Т. Б., Сидорова Л. В., Ягубянц Э. А., Подчерняева Н. С. Компетентностный подход и его роль в современном высшем медицинском образовании. URL : <http://www.mma.ru/article/id27143> (дата звернення: 10.12.2017).

92. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя в умовах вищого навчального закладу. Науковий посібник / Під загальною редакцією професора С. І. Якименко. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. 464 с.

93. Фролов Ю. В., Махотин Д. А. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов. *Высшее образование сегодня*. 2004. № 8. С. 34-41.

94. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы. *Народное образование*. 2003. № 2. С. 58–64.

95. Черезова І. О. Комунікативна компетентність як інтегральна

якість особистості. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2014. Вип. 1. Том. 1. С. 103-107.

96. Чошанов М. А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие. Москва : Народное образование, 1996. 25 с.

97. Чуешкова О. В. Формування гендерної компетенції майбутніх інженерів-педагогів на заняттях з української мови (за професійним спрямуванням) *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2013. № 38-39. С. 372-377.

98. Шехавцова С. О. Компетентнісний підхід як педагогічна умова формування соціокультурної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов. *Наук. портал Донбасу : Педагогічні науки*. 2007. №1. URL : alma-mater. Inpu. edu. Ua (дата звернення: 10.12.2017).

99. Шпырня О. В. Формирование профессиональной компетентности в области информационных технологий в процессе повышения квалификации специалистов туристической индустрии : автореф. дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.08. Майкоп, 2007. 24 с.

100. Щербак О. І. Організаційно-педагогічні засади підвищення кваліфікації педагога професійного навчання *Інноваційність у науці і освіті*; Хмельницький національний університет. Київ : Богданова А. М., 2013. С. 294–301.

101. Ярская-Смирнова Е. Р. Гендерная социализация в системе образования: скрытый учебный план. Одежда для Адама и Евы : Очерки гендерных исследований. Москва, 2001. С. 93–111.

## Додаток А

### Про затвердження кваліфікаційних характеристик (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів : наказ МОН України (від 01.06.2013, №665)

(фрагмент)

#### **Головні складові компетентності педагогічних і науково-педагогічних працівників**

**Професійна компетентність** - якість дії працівника, що забезпечує ефективність вирішення професійно-педагогічних проблем і типових професійних завдань, які виникають у реальних ситуаціях педагогічної чи науково-педагогічної діяльності, і залежить від кваліфікації, загальноприйнятих цінностей моралі та етики, володіння освітніми технологіями, технологіями педагогічної діагностики (опитування, індивідуальні та групові інтерв'ю) та психолого-педагогічної корекції, життєвого досвіду, постійного удосконалення та впровадження у практику ідей сучасної педагогіки, методів навчання та викладання навчальних дисциплін і предметів, використання наукової літератури та інших джерел інформації для створення сучасних форм навчання, впровадження оціночно-ціннісної рефлексії.

**Інформаційна компетентність** - якість дій працівника, що забезпечують ефективний пошук, структурування інформації, її адаптацію до особливостей педагогічного процесу і дидактичних вимог, формулювання навчальної проблеми різними інформаційно-комунікативними способами, кваліфіковану роботу з різними інформаційними ресурсами, професійними інструментами, готовими програмно-методичними комплексами, що дозволяють проектувати рішення педагогічних проблем і практичних завдань, використання автоматизованих робочих місць педагогічного та науково-педагогічного працівника в освітньому процесі; регулярну

самостійну пізнавальну діяльність, готовність до ведення дистанційної освітньої діяльності, використання комп'ютерних і мультимедійних технологій, цифрових освітніх ресурсів в освітньому процесі, ведення документації навчального закладу на електронних носіях.

**Комунікативна компетентність** - якість дії працівника, що забезпечує ефективний прямий та зворотній зв'язок з особою, яка навчається, контакт з учнями (вихованцями, дітьми) різного віку, студентами, батьками (особами, які їх замінюють), колегами, здатність до розробки стратегії, тактики і техніки взаємодії з людьми, організацію їхньої спільної діяльності для досягнення певних суспільно значимих цілей; здатність переконувати, стверджувати свою позицію; володіння державною мовою, грамотним усним та писемним діловим мовленням, ораторським мистецтвом, професійним етикетом, а також навичками публічної презентації результатів роботи, вміннями обирати відповідні форми і методи презентації.

**Правова компетентність** - якість дії працівника, що забезпечує ефективне використання у професійній діяльності законодавчих та інших нормативних документів органів державної влади для вирішення відповідних професійних завдань.

## Додаток Б

## Компетентності педагога, які розвиваються в системі післядипломної педагогічної освіти

Компетентності	Знання (змістовий компонент)	Уміння (технологічний компонент)	Цінності (особистісний Компонент)
1	2	3	4
Методологічна	філософія сучасної освіти; сутність теоретичних понять у галузі педагогіки та суміжних галузей гуманітарних наук; державні документи стосовно освіти; освітні концепції, програми	обґрунтовувати вибір змісту та методів педагогічної діяльності, вести науково-педагогічне дослідження	особистість дитини, наукові знання щодо її фізіології, психології, розвитку, навчання та виховання
Правова	нормативно-правові акти у галузі ювенальної юстиції та освіти	формувати в учнів правову свідомість, громадянську позицію, суспільну активність	громадянське суспільство, права і свободи людини; почуття власної гідності; права дитини; особистість, здатна протистояти негативним впливам оточуючого середовища; правовий захист дитини, учителя, усіх учасників навчально-виховного процесу

Продовження таблиці

1	2	3	4
<b>Комуніка- тивна</b>	соціальна педагогіка; культура мовлення	вести діалог, навчати цьому учнів; досягати педагогічного результату у взаємодії та спілкуванні	спілкування як професійна діяльність
<b>Професійно- педагогічна</b>	педагогіка як галузь наукового знання, педагогічна етика	здійснювати педагогічну діяльність як професійну, забезпечувати сучасну якість освіти	діяльність з навчання та виховання молоді; якість освіти
<b>Психолого- фасилітативна</b>	загальна, педагогічна, вікова, соціальна психологія, психологія творчості	створювати умови для творчого розвитку особистості; забезпечувати індивідуалізацію навчально- виховного процесу	фізичне, психічне та моральне здоров'я дитини; творчий розвиток особистості; індивідуальність дитини
<b>Дидактивна</b>	загальна теорія пізнання; закономірності дидактики; технології формування загально-навчальних компетентностей в учнів	формувати вміння вчитись; організувати пізнавальну діяльність учнів на основі закономірностей дидактики; вимірювати та аналізувати навчальні досягнення учнів; мотивувати пізнавальну активність; розвивати пізнавальні інтереси	знання, навчання впродовж життя

## Продовження таблиці

1	2	3	4
<b>Виховна</b>	<p>концепції та програми виховання; технології, методики, методи виховання та соціалізації; методики діагностики вихованості учнів, визначення результатів виховання; методи корекції негативної поведінки та особистісних якостей</p>	<p>організувати різні види діяльності учнів з виховною метою; забезпечувати узгоджену дію різних чинників соціалізації та виховання учнів; залучати учнів до суспільно-корисної та особистісно-розвивальної діяльності; мотивувати до морального вчинку; встановлювати результати виховання; діагностувати та коригувати негативні прояви особистості дитини; формувати готовність до самовиховання</p>	<p>соціалізована, фізично здорова особистість, здатна до самореалізації та творчості в різних сферах життя, до морального вчинку; виховний ідеал</p>
<b>Предметно-наукова</b>	<p>зміст предмета як галузі науки та суміжних наук</p>	<p>використовувати зміст предмета для розвитку особистості учня, реалізувати виховний потенціал змісту освіти; навчати учнів основам наукових досліджень</p>	<p>наукова картина світу; науковість змісту освіти; інтерес до певної галузі знань; ерудиція учнів</p>

Продовження таблиці

1	2	3	4
інформаційна	закономірності роботи з інформацією	використовувати інформаційні технології в навчально-виховному процесі	життя людини в інформаційному суспільстві
Методична	закономірності, технології, методики, методи викладання та навчання конкретного предмета; часткові методики	добирати технології, методики, методи навчання; забезпечувати профілізацію, диференціацію, індивідуалізацію навчально-виховного процесу; здійснювати оцінювання навчальних досягнень учнів; формувати в учнів навички самоосвіти; використовувати кращий педагогічний досвід; узагальнювати власний педагогічний досвід	раціональне, педагогічно доцільне наукове пізнання світу

*Джерело:* Сорочан Т.М., Данильєв А.О., Дьяченко Б.А., Рудіна О.М. Професійний розвиток керівників і педагогічних працівників загальноосвітніх навчальних закладів у післядипломній педагогічній освіті регіонального рівня (за матеріалами Луганського обласного інституту післядипломної педагогічної освіти) / Т.М. Сорочан, А.О. Данильєв, Б.А. Дьяченко, О.М. Рудіна . Луганськ: СПД Резніков В.С., 2013. С. 40-43.

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ**  
**НАКАЗ**

№ 839 від 10 вересня 2009 року

**Про впровадження принципів  
гендерної рівності в освіту**

На виконання постанови Кабінету Міністрів України від 27 грудня 2006 р. № 1834 «Про затвердження Державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року» та з метою впровадження гендерних підходів в освіту наказую:

1. Затвердити План заходів з впровадження принципів гендерної рівності у роботу Міністерства освіти і науки України, Міністерства освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінь освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, навчальних закладів всіх типів та форм власності, що додається.

2. Департаменту загальної середньої та дошкільної освіти (Єресько О.В.), департаменту професійно-технічної освіти (Десятов Т.М.), департаменту вищої освіти (Болюбаш Я.Я.), департаменту роботи з кадрами вищої школи та державної служби (Гевко А.Є.), департаменту міжнародного співробітництва (Сухолиткий О.С.), Інституту інноваційних технологій та змісту освіти (Удод О.А.), Українському науково-методичному центру практичної психології і соціальної роботи (Панок В.Г), Міністерству освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінням освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій:

2.1. забезпечити своєчасне та якісне виконання зазначеного Плану заходів в межах компетенції;

2.2. інформувати про проведену роботу два рази на рік до 1 січня та 1 липня, що настає за звітним періодом, відділ позашкільної освіти, виховної роботи та захисту прав дитини (Середницька А.Д.), на який покладається

координація роботи структурних підрозділів міністерства щодо впровадження принципів гендерної рівності в освіту.

3. Керівникам вищих, професійно-технічних, загальноосвітніх, дошкільних та позашкільних навчальних закладів забезпечити системну роботу щодо впровадження гендерних підходів у навчально-виховний процес.

4. Визнати таким, що втратив чинність, наказ Міністерства освіти і науки від 18.05.2007 № 399 «Про заходи Міністерства освіти і науки України на виконання державної програми з утвердження гендерної рівності в українському суспільстві на період до 2010 року».

5. Контроль за виконанням наказу покласти на заступника міністра Полянського П.Б.

Міністр І.О. Вакарчук

Затверджено  
наказом МОН  
від 10.09.2009 № 839

**План заходів  
з впровадження принципів гендерної рівності в освіту**

	<b>Назва заходу</b>	<b>Термін виконання</b>	<b>Відповідальний за виконання</b>
1	2	3	4
1.	Провести експертизу державних стандартів, навчальних програм для дошкільних, загальноосвітніх, професійно-технічних і вищих навчальних закладів щодо їх відповідності принципам забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків.	до 1 грудня 2009 р.	Департаменти загальної середньої та дошкільної освіти (Єресько.О.В.), департамент професійно-технічної освіти (Десятов Т.М.), департамент вищої освіти (Болюбаш Я.Я.)

## Продовження таблиці

1	2	3	4
2.	Проаналізувати кадровий склад Міністерства освіти і науки України, Міністерства освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінь освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій з точки зору дотримання гендерної рівності.	до 1 грудня 2009 р.	Департамент роботи з кадрами вищої школи та державної служби (Гевко А.Є.), Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій
3.	Дотримуватись принципу забезпечення гендерної рівності при призначенні, формуванні кадрового резерву на заміщення посад державних службовців, а також при здійсненні їх просування по службі.	постійно	Департамент роботи з кадрами вищої школи та державної служби (Гевко А.Є.), Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій
4.	Проводити семінари, тренінги для керівного складу Міністерства освіти і науки України, Міністерства освіти і науки Автономної Республіки Крим, управлінь освіти і науки обласних державних адміністрацій з питань утвердження гендерної рівності в українському суспільстві.	постійно	Департамент загальної середньої та дошкільної освіти (Єресько.О.В.), відділ позашкільної освіти, виховної роботи та захисту прав дитини (Середницька А.Д.), Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні ПРООН

## Продовження таблиці

1	2	3	4
5.	Провести обговорення Державної доповіді «Гендерна освіта в Україні»	до 1 листопада 2009 р.	Департамент загальної середньої та дошкільної освіти (Єресько.О.В.), департамент професійно-технічної освіти (Десятов Т.М.), департамент вищої освіти (Болюбаш Я.Я.), відділ позашкільної освіти, виховної роботи та захисту прав дитини (Середницька А.Д.) Інститут інноваційних технологій та змісту освіти (Удод О.А.)
6.	Забезпечити участь членів робочої групи з впровадження гендерних підходів МОН у відповідних міжвідомчих заходах, семінарах, тренінгах, нарадах.	постійно	Департаменти загальної середньої та дошкільної освіти (Єресько.О.В.), професійно-технічної освіти (Десятов Т.М.), вищої освіти (Болюбаш Я.Я.), роботи з кадрами вищої школи та державної служби (Гевко А.Є), відділ позашкільної освіти, виховної роботи та захисту прав дитини (Середницька А.Д.), Інститут інноваційних технологій та змісту освіти (Удод О.А.)
7.	Продовжити впровадження курсів гендерної рівності у вищих навчальних закладах I- ІУ рівнів акредитації.	постійно	Інститут інноваційних технологій та змісту освіти (Удод О.А.), департамент вищої освіти (Болюбаш Я.Я.)

## Продовження таблиці

1	2	3	4
8.	Розширювати мережу та активізувати діяльність освітніх та дослідницьких гендерних центрів, лабораторій, які діють при вищих навчальних закладах.	постійно	Департамент вищої освіти (Болюбаш Я.Я.), ректори вищих навчальних закладів
9.	Здійснити анкетування вищих навчальних закладів України на предмет впровадження гендерного компоненту у зміст вищої освіти та узагальнити його результати	до 1 квітня 2010 р.	Департамент вищої освіти (Болюбаш Я.Я.) Інститут інноваційних технологій та змісту освіти (Удод О.А.)
10.	Створити банк даних методичного забезпечення гендерних курсів вищих навчальних закладів.	2010 р.	Інституту інноваційних технологій та змісту освіти (Удод О.А.) Департамент вищої освіти (Болюбаш Я.Я.)
11.	Організувати проведення гендерного аналізу кадрового забезпечення вищих навчальних закладів за галузями знань.	2010 р.	Департамент вищої освіти (Болюбаш Я.Я.)
12.	Дослідити теоретико-методологічні аспекти механізмів формування гендерної політики у вищій школі шляхом залучення до цієї роботи наукових підрозділів вищих навчальних закладів.	2009—2010 рр.	Інститут інноваційних технологій та змісту освіти (Удод О.А.) Департамент вищої освіти (Болюбаш Я.Я.)
13.	Сприяти створенню у вищих навчальних закладах кафедр гендерної рівності.	до травня 2010 р.	Департамент вищої освіти (Болюбаш Я.Я.)

## Продовження таблиці

1	2	3	4
14.	Запровадити тренінгові програми для педагогічних працівників системи освіти з питань гендерної рівності. Створити мережу національних тренерів з питань впровадження тендерних підходів в освіту.	2009-2010 рр.	Департаменти загальної середньої та дошкільної освіти (Єресько.О.В.), відділ позашкільної освіти, виховної роботи та захисту прав дитини (Середницька А.Д.), Програма рівних можливостей та прав жінок в Україні ПРООН
15.	Щорічно проводити у загальноосвітніх навчальних закладах Урок гендерної рівності, забезпечити навчальні заклади відповідними методичними рекомендаціями . Сприяти залученню до проведення Уроку регіональних гендерних центрів	щорічно жовтень-листопад	Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій, Інститут інноваційних технологій та змісту освіти (Удод О.А.)
16.	Організувати та провести конкурс дитячих малюнків на гендерну тематику серед учнів початкових класів загальноосвітніх навчальних закладів.	щорічно до 1 червня	Відділ позашкільної освіти, виховної роботи та захисту прав дитини (Середницька А.Д.) Інститут інноваційних технологій та змісту освіти (Удод О.А.) Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій

## Продовження таблиці

1	2	3	4
17.	Забезпечити обговорення питань гендерної рівності на заходах, які проводяться для лідерів учнівського та студентського врядування.	постійно	Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій
18.	Взяти участь у розробленні для різних верств населення інформаційно-просвітницьких програм з подолання гендерних стереотипів і формування гендерної культури українському суспільстві.	2009—2010 рр.	Інститут інноваційних технологій та змісту освіти (Удод О.А.)
19.	Розробити методичні рекомендації для позакласної роботи з дітьми та учнівською молоддю з питань формування гендерної культури та гендерного виховання.	2009 р.	Інститут інноваційних технологій та змісту освіти (Удод О.А.)
20.	Провести дослідження психолого-соціальних аспектів гендерного виховання учнів у загальноосвітніх та професійно-технічних навчальних закладах та стану гендерного насильства у молодіжному середовищі.	до 1 грудня 2010 р.	Український науково-методичний центр практичної психології і соціальної роботи (Панок В.Г)

*Продовження таблиці*

1	2	3	4
21.	Забезпечити впровадження гендерного компонента в усі міжнародні проекти і програми відповідної тематики, які реалізуються за підтримки міжнародних організацій і фондів.	постійно	Департамент міжнародного співробітництва (Сухолиський О.С.), Міністерство освіти і науки Автономної Республіки Крим, управління освіти і науки обласних, Київської та Севастопольської міських державних адміністрацій

## Додаток Г

## Опитувальний лист, щодо ступеня гендерної компетентності вчителів

## Частина 1

1. Продовжите речення: «Емансипація – це...»

---

---

2. Продовжите речення: «Фемінізм – це...»

---

---

3. Продовжите речення: «Гендер – це...»

---

---

4. Чи існує гендерна дискримінація в Україні? (Позначте ✓)

- а) Так                      б) ні                      в) не знаю

5. Ваше ставлення до появи гендерної тематики у суспільному житті сучасної України? (Позначте ✓)

- а) позитивне              б) негативне              в) не визначене

6. Ви вважаєте, що актуалізація гендерних питань сьогодні (Позначте ✓)

- а) викликана об'єктивними обставинами суспільного розвитку країни  
б) неприйнятна країні і є лише поступкою зарубіжним експертам  
в) не знаю



6. Продовжите речення: «Гендерні проблеми ...» (Позначте ✓)

- а) Стосуються лише жінок
- б) Стосуються лише чоловіків
- в) Стосуються і жінок, і чоловіків

### Частина 3

1. Чи має істотне значення в досягненні життєвих цілей (успіху) у чоловіків і жінок освіта?

- а) так
- б) ні

2. Чи існують відмінності у вихованні й освіті хлопчиків і дівчаток?

- а) так
- б) ні

3. Як Ви до цього ставитеся? \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_ (Написати)

4. Які особисті якості прищеплюються хлопчикам і дівчаткам, і як ви це оцінюєте? \_\_\_\_\_ (Написати)

5. Чи потрібна роздільна освіта?

- а) так \_\_\_\_\_ (Вказати, чому?)
- б) ні \_\_\_\_\_ (Вказати, чому?)

6. Чи поділяєте Ви твердження, що найбільш важливими шкільними предметами для хлопчиків та дівчат є:

Для хлопчиків	Для дівчат
Математика	Домашнє господарство
Фізика	Література
Хімія	Історія
Фізкультура	Етика
Правові знання	Психологія сімейного життя
Технічні знання	Статеве виховання

(Підкресліть)

- а) так
- б) ні