

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ҐЕНДЕРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ КЕРІВНИКІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ**

*У статті висвітлено проблеми формування ґендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, що утруднюють упровадження ґендерного підходу в освітню практику.*

**Ключові слова:** керівники загальноосвітніх навчальних закладів, ґендерна компетентність, ґендерний підхід в управлінні, ґендерна рівність, ґендерні стереотипи.

### **Постановка проблеми**

На сучасному етапі розвитку суспільства, коли через політичні, економічні й соціальні зміни відходить у минуле чітке розмежування суто чоловічих і жіночих сфер діяльності, життя вимагає гнучкіших ґендерних моделей для здійснення життєвого шляху, побудови гармонійного внутрішнього світу особистості. Це висуває нові вимоги до змісту та напрямів психологічної підготовки педагогічних працівників освітньої галузі всіх рівнів на основі компетентнісного підходу. Особливо гострим у контексті такої підготовки є усвідомлення та переосмислення психологічних проблем управлінської діяльності, зокрема, таких, що мають ґендерну природу, вибір адекватних способів та стратегій їх розв'язання.

Тому в сучасних умовах життя нашої держави постає нагальна потреба у формуванні ґендерної компетентності усіх суб'єктів навчально-виховного процесу, насамперед, керівників загальноосвітніх навчальних закладів, покликаних управляти процесом навчання, виховання та розвитку особистості прийдешніх поколінь. При цьому ґендерну компетентність керівників загальноосвітніх навчальних закладів ми розуміємо як сукупність знань, умінь і навичок, а також особистісних характеристик, що забезпечують упровадження ґендерної рівності в освітню практику.

Нині створено достатнє психолого-педагогічне підґрунтя для забезпечення цього процесу. Так, досліджувалися психолого-педагогічні аспекти процесу ґендерної соціалізації особистості загалом (С. Бем, Т. Бендас, Ш. Берн, І. Кльоцина та ін.) і в освітній практиці, зокрема (Т. Говорун, О. Кікінежді, С. Максименко, Е. Міллард та ін.).

Ґендерна компетентність, як інтегральна характеристика професійної компетентності педагога, розглядалася рядом українських та російських дослідників (О. Вороніною, І. Зайгановим, О. Кікінежді, Л. Поповою та ін.); вивчалися окремі психолого-педагогічні аспекти формування ґендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів, зокрема, у процесі підвищення їхньої кваліфікації (О. Бондарчук, Л. Карамушка, С. Максименко, В. Олійник та ін.).

Що ж до питання визначення проблем формування ґендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах післядипломної педагогічної освіти, то воно не виступало раніше предметом спеціального дослідження. Отже, актуальність і недостатня розробленість проблеми зумовили вибір *мети* роботи — визначити соціально-психологічні проблеми формування ґендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів в умовах післядипломної педагогічної освіти.

### **Виклад основного матеріалу**

Психологічні проблеми формування ґендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів доцільно, на наш погляд, аналізувати на трьох рівнях [10]:

- *на макрорівні:* у контексті ґендерних перешкод у суспільстві — диференціації соціальних функцій за статевою ознакою, поширеності стереотипних уявлень про норми статевої поведінки, існуючі культурні норми сучасного суспільства тощо;
- *на мезорівні:* через ґендерні прояви в освітній галузі — особливості діяльності органів управління в системі освіти, що спричиняють упровадження ґендерної нерівності в освітню практику, зокрема, диференціацію за статтю у процесі управління закладом освіти, поширеність ґендерної нерівності в підручниках і навчальних програмах; статеворольовий підхід у навчанні та вихованні тощо;

- *на мікрорівні*: у контексті ґендерних особливостей особистості керівника, зокрема, наявності ґендерних стереотипів та упереджень, що спричинюють недостатню толерантність до членів педагогічного колективу протилежної статі тощо.

Аналізуючи проблеми формування ґендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів *на макрорівні*, слід, насамперед, відзначити знищення традиційної системи ґендерної стратифікації, зміну культурних і соціальних стереотипів маскулінності та фемінінності, що дають змогу більше враховувати індивідуальні відмінності, а не відмінності за статтю; послаблення поляризації жіночої та чоловічої соціальних ролей, зміни в ґендерних характеристиках особистості, коли, наприклад, говорять про маскулінізацію жінок і фемінізацію чоловіків.

Слід також відзначити зростання суспільного інтересу до ґендерної проблематики, набуття певного статусу та визнання ґендерних досліджень, певні позитивні зрушення в бік схвалення суспільством ідеї ґендерної рівності. Так, Е. Лібанова зазначає [9], що очікування суспільства щодо розвитку загальноосвітнього навчального закладу спрямовано на перехід освітньої системи на новий тип гуманістично-інноваційної освіти, її конкурентність у європейському та світовому освітніх просторах, формування покоління молоді, яке буде захищеним і мобільним на ринку праці, здатним робити особистий духовно-світоглядний вибір, матиме необхідні якості інтеграції в суспільство на різних рівнях. Однією з важливих умов, що забезпечують виконання цих завдань, очевидно, є державна політика впровадження ґендерної рівності в усі сфери суспільного життя.

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

Нині в суспільстві дуже актуальним і важливим є питання формування в особистості ґендерної культури як провідного чинника становлення психологічних і соціальних характеристик, оскільки у ХХІ ст. світова спільнота своїм головним завданням вважає створення світу, заснованого на класовій, етнічній, расовій та ґендерній рівності. Увага суспільства до ґендерної проблематики, прагнення впровадити ґендерну рівність у суспільне життя є одним з основних показників виміру рівня розвитку країни [6; 7].

Отже, можна говорити про поступове становлення егалітарної, альтернативної ґендерної соціалізації. Водночас, незважаючи на невідповідність цінностям демократизму та гуманізму, що активно проголошуються в нашому суспільстві, розвиток особистості відбувається за традиційною дискримінаційною моделлю ґендерної соціалізації, проявом чого, зокрема, може слугувати надлишок ґендерно упереджених образів, що продукуються і поширюються ЗМІ, навчальною та художньою літературою. Подібні тенденції спостерігаються і в російському суспільстві, у якому навіть у великих містах традиційні ґендерні установки переважають над егалітарними [11].

До цього часу існує досить жорстка система ґендерних стереотипів і упереджень, коли стать вважається одним із провідних факторів соціальної дискримінації, а в суспільстві панує ґендерна ідеологія, за якою ґендерні відмінності та стратифікація отримують соціальне виправдання (з погляду «природного призначення»). Отже, можна говорити про те, що ґендерна асиметрія зберігається в усіх сферах суспільного життя, а ґендерний статус виступає як один із визначальних елементів соціальної ієрархії, системи розподілу влади, престижу й власності разом з етнічною та класовою приналежністю [5].

Прикладами такої асиметрії у сфері праці є фактична диспропорція питомої ваги чоловіків і жінок у підготовці фахівців різного профілю, різне ставлення до оцінки й оплати праці чоловіків і жінок. Незалежно від об'єктивних результатів, жінки в багатьох країнах отримують за свою працю нижчу заробітну плату, їм надається менше інформації, а терміни виконання завдань є більш жорсткими [14].

Такий стан речей у нашій країні пояснюється відсутністю не нормативно-правового забезпечення ґендерної рівності, а механізмів її впровадження, а також низьким рівнем правової культури, повільним переходом від тоталітарного типу мислення до культури демократичного.

Безумовно, зміни в соціальному кліматі суспільства, тенденції до його гуманізації й демократизації ведуть до трансформацій в інтенсивності та способах проявів ґендерних стереотипів та упереджень. Але такі упередження зберігаються, хоч і набувають прихованих форм. Так, І. Кльоцина зазначає, що в багатьох європейських країнах класичний сексизм поступається місцем неосексизму як відкиданню факту існування ґендерної нерівності, що жінки все ще потерпають від дискримінації, що вони вимагають більше, ніж на те заслуговують. До неосексизму також може бути віднесено доброзичливо-покровительське ставлення до жінок, надмірно підкреслене позитивне ставлення до них [12].

Ґендерні стереотипи сформувалися на основі сприйняття та тлумачення статевих відмінностей у різні історичні періоди, у різних культурах, а також унаслідок розподілу праці, яке існувало століттями. І. Кон стосовно цього відзначає: «Якщо розглядати це питання в історичному контексті, то не можна не помітити, що традиційна система диференціації статевих ролей та пов'язаних з ними стереотипів маскуліності-фемінінності відрізнялася такими характерними рисами: 1) чоловічі й жіночі види діяльності та особистісні якості відрізнялися дуже різко й здавалися полярними; 2) ці відмінності освячувалися релігією або посиленнями на природу і здавалися непорушними; 3) чоловічі й жіночі функції були не просто взаємодоповнюючими, а й ієрархічними — жінці відводилася залежна, підлегла роль, так що навіть ідеальний образ жінки конструювався з точки зору чоловічих інтересів» [8, 330–331].

Функціонування стереотипів статі є складовою частиною загальної системи визнаних суспільством переконань і норм. Їх існування не означає, що вони обов'язково визначають поведінку всіх людей [6]. Традиційним є погляд на жінку, передусім, як на берегиню сімейного вогнища, яка створює психологічний клімат у сім'ї й забезпечує відтворення представників людського роду, догляд на початку життя, опіку та виховання. Малоімовірно, що ґендерні ролі зміняться раніше, ніж зміниться розподіл обов'язків у родині, що є симптомом триваючої ґендерної нерівності й ґендерно-рольової соціалізації. «...Розподіл домашньої роботи та нагляд за дітьми відображає в мікросмосі несправедливість у стосунках між чоловіками та жінками, характерну для суспільства, у цілому» [2, 280].

*Психологічними наслідками ґендерної асиметрії*, властивої нашому суспільству, є, зокрема, внутрішній особистісний конфлікт, якщо людина вибирає нетрадиційну для її статі професію, виникнення «страху успіху» в ній, суперечлива орієнтація (особливо у жінок) на успішність у професійній і сімейній сферах [15].

Так, за даними зарубіжних дослідників, жінка-лідер у чоловічому колективі, як правило, може відігравати одну з чотирьох ролей: 1) «матері», коли від неї очікують неформальної підтримки, а не ділової активності; 2) «іграшки, талісмана», коли її сприймають як милу, неділову жінку, що приносить удачу; 3) «чарівниці», що зачаровує вище керівництво і через це «обходить» у кар'єрі колеґ-чоловіків; 4) «залізної леді», що виявляє нежіночу жорстокість і «хватку» [16].

До того ж у ряді досліджень було виявлено, що роль лідера традиційно сприймається як маскулінна, що спричинює для жінок ситуацію рольової неузгодженості і призводить до внутрішнього й зовнішнього конфліктів [1].

Водночас, як зазначає Ш. Берн «...ґендерні відмінності створюються в межах соціуму, традиційні ґендерні ролі обмежують і чоловіків, і жінок» [2, 26].

Так, якщо у жінок, які виявляють свої здібності і бажають реалізувати свій потенціал, може виникнути конфлікт із традиційними поглядами оточуючих та їхніх чоловіків на місце жінки в суспільстві і, можливо, з власними уявленнями про себе як про особистість, то в чоловіків у традиційній за статтю професійній сфері існує загроза «страху неуспіху» [12].

Адже повна відповідність нормам успішності в усіх сферах життя (статус, розумова, фізична й емоційна твердість) недосяжна, що викликає стрес у чоловіків, призводячи до обмеження емоційності, нав'язливого прагнення до успіху в усьому тощо.

Процеси, які відбуваються в суспільстві, позначаються на функціонуванні освітньої галузі як важливому інституті соціалізації особистості. Тому відповідно виникають проблеми формування ґендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів і *на мезорівні*.

Безумовно, можна виділити деякі позитивні зрушення у цьому напрямі. Насамперед, у системі післядипломної освіти вже починають упроваджувати відповідні навчальні програми та спецкурси з ґен-

дерної проблематики. Прикладом цього може бути проведений у червні 2010 р. на базі ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» (м. Київ) у межах Програми рівних можливостей та прав жінок в Україні ЄС-ПРООН Всеукраїнський науково-практичний семінар «Впровадження ґендерної освіти в систему підвищення кваліфікації педагогічних кадрів» для викладачів інституцій післядипломної педагогічної освіти.

Однак ситуація в освітній галузі залишається досить невтішною. Так, наприклад, у контексті впровадження ідей ґендерної рівності в освітню практику в 2007 р. було започатковано уроки ґендерної грамотності. Водночас, як свідчать результати опитування керівників, педагогічних працівників, методистів та практичних психологів загальноосвітніх навчальних закладів, такі уроки проводилися в багатьох випадках формально, а деякі освітяни, на жаль, взагалі не чули про них.

До того ж у закладах освіти переважно широко впроваджується статеворольовий підхід, за яким стверджується призначення чоловіка і жінки в суспільстві відповідно до їхньої біологічної статі, а виховання дітей відповідно до тих норм та стандартів, які традиційно висуває суспільство. Згідно з цим підходом, стверджується взаємодоповнюваність жіночих та чоловічих ролей, а самі чоловіки і жінки розглядаються як такі, що мають різну сутність і призначення. При цьому до уваги не береться небезпека закріплення на рівні свідомості біологічної відмінності між статями як підґрунтя нерівності статей взагалі. Звідси випливає, що статоворольовий підхід може спричинювати ґендерну нерівність та проблеми щодо самореалізації жінок і чоловіків [4; 13].

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

Такий стан речей спричинений наявністю таких основних суперечностей щодо реалізації ґендерної політики в освітній галузі [4; 6; 14]:

- між безперечними змінами культурних і соціальних стереотипів маскулінності та фемінінності, послабленням поляризації жіночої та чоловічої соціальних ролей та водночас досить усталеними позиціями управлінців — представників обох статей у ґендерних питаннях;
- між зростанням інтересу до ґендерної проблематики та відсутністю єдиної концепції ґендерного підходу в освіті, що забезпечить подолання ґендерної асиметрії в освітній галузі, побудову її на засадах ґендерної рівності;
- між єдиними суспільними вимогами до професійної діяльності управлінців і персоналу освітніх організацій загалом і наявними відмінностями в поведінці та особистісних якостях освітян залежно від статі;
- між існуючими ґендерними відмінностями суб'єктів навчально-виховного процесу та низькою орієнтацією керівників на їх врахування в практиці управління;
- між існуючими жорсткими ґендерними стереотипами й упередженнями в освітній практиці та недостатньою розробленістю методів їх усвідомлення, осмислення та корекції;
- між необхідністю встановлення паритетних, партнерських стосунків між усіма суб'єктами освітнього процесу та ґендерною асиметрією останнього;
- між об'єктивною потребою у формуванні ґендерної компетентності освітян та недостатньою розробленістю психолого-педагогічних засад забезпечення процесу через його багатомірність і міждисциплінарність;
- між необхідністю врахування ґендерної проблематики в процесі післядипломної педагогічної освіти управлінців і зосередженням працівників інституцій ППО на оновленні професійних знань, умінь, навичок управлінців без достатнього врахування ґендерних особливостей управлінської діяльності.

Отже, можна констатувати прояви ґендерної асиметрії на всіх щаблях освітнього процесу, починаючи від «вимивання» чоловіків зі сфери освіти загалом. Щодо управління загальноосвітнім навчальним закладом, то ґендерна нерівність виявляється, по-перше, на рівні управління, коли із зростанням рівня

управління зростає кількість чоловіків і зменшується кількість топ-менеджерів жіночої статі. По-друге, ґендерна нерівність виявляється в процесі управлінської взаємодії і проектується на педагогічну взаємодію, сприяючи закріпленню, насамперед, *стереотипних статевих ролей*. Так, зокрема, у поведінці дівчат не заохочуються прояви пізнавальної активності, допитливості, схильності до ризику, незалежності, хлопців же орієнтують на подолання труднощів, на прагнення до досягнення мети, від них очікують більш високих результатів.

Виокремлюють і інші стереотипні тенденції педагогічної взаємодії [3; 4; 12]:

- різне пояснення успіху і неуспіху учнів залежно від статі, зокрема, неуспіх хлопців пояснюється, як правило, через недостатні зусилля у вивченні конкретного предмета, а дівчат — через відсутність здібностей; такий підхід може сприяти більшому розвитку мотивації досягнення у хлопців, ніж у дівчат;

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

- орієнтація дівчат на міжособистісні стосунки з іншими людьми, через що у них формується чутливість до очікувань інших людей, зокрема, педагогів, а звідси, моделі поведінки, зорієнтованої на слухняність, відповідність соціальним вимогам; у той час, як у хлопців схвалюються ініціатива й активність, через що в останніх виробляється модель поведінки, зорієнтованої на демонстрацію досягнень.

У зв'язку з цим можна висловити припущення, що, орієнтуючись на розвиток лідерських рис з дитинства (таких, як активність, ініціативність, упевненість у собі, незалежність тощо), у подальшому чоловіки більшою мірою, ніж жінки, схильні до лідерства, і це одна з причин, чому вони становлять переважну більшість представників управлінського персоналу. Крім того, через те, що жінки, порівняно з чоловіками, ростуть у більш структурованому і директивному світі, вони можуть стати менш креативними, демонструвати нижчі результати в процесі розв'язання когнітивних проблем, що потребують реорганізації або зміни настановлення, бути консервативнішими у своїх судженнях, загалом, користуватися асимілятивними стратегіями, у той час, як чоловіки в ситуації розв'язання проблеми частіше схильні користуватися акомодативними стратегіями [3; 4; 6].

ґендерна нерівність виявляється і на рівні навчальних програм, зміст яких зосереджено переважно на досвіді чоловіків, практично на повному ігноруванні життєвого досвіду, цінностей та особливостей жінок, їхньої ролі у житті суспільства.

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

Аналіз проблем формування ґендерної компетентності в керівників загальноосвітніх навчальних закладів *на мікрорівні* свідчить про [4]:

- 1) амбівалентне ставлення управлінців до вдосконалення психологічної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу (позитивне стосовно до інших і невизначене або негативне в контексті самовдосконалення);

- 2) недостатньо високий рівень знань та вмінь керівників з ґендерних проблем діяльності освітніх організацій, особливо щодо забезпечення діяльності закладів освіти;

- 3) особливості особистісних характеристик керівників, зокрема, наявність ґендерних стереотипів та упереджень у значній частині управлінців;

- 4) неготовність значної кількості керівників до ґендерної просвіти та відповідного психологічного навчання щодо формування ґендерної компетентності та корекції наявних ґендерних стереотипів управлінців через «емоційне вигорання» та професійні деформації їхньої особистості.

До того ж формування ґендерної компетентності може утруднюватися через недостатній рівень розвитку у керівників певних важливих професійних якостей, зокрема, толерантності, рефлексії тощо. Адже управлінці мають помітити не лише недоліки в роботі педагогічного колективу, а й його досягнення,

завдяки яким можна ліквідувати відмічені недоліки, визначити, які аспекти власної управлінської діяльності спричинили певний стан речей, розробити програму дій з удосконалення власного стилю управлінської діяльності тощо. При цьому тут можливі труднощі врахування й автентичного подання власного «Я» через «тиск» культури, соціальний контроль емоцій, які «слід» переживати керівникові ЗНЗ як представнику певної соціальної групи [4].

Крім того, можна констатувати недостатньо чітку орієнтацію керівників ЗНЗ на партнерську взаємодію з педагогами, учнями та їхніми батьками, коли управлінці часто відводять їм роль «мовчазного слухача», який мусить у всьому погоджуватися й беззастережно виконувати всі вказівки керівників, при цьому гендерні характеристики практично не враховуються [4].

Безумовно, окремі позитивні тенденції в гендерному питанні, виявлені на макро- та мезорівнях аналізу, сприяють деяким позитивним зрушенням у цьому напрямку і на мікрорівні. Так, за результатами нашого дослідження виявлено, що серед керівників загальноосвітніх навчальних закладів спостерігається збільшення інтересу до гендерної проблематики в освіті [4]. До того ж констатовано, що частина управлінців загальноосвітніх навчальних закладів має андрогінний тип особистості. Такі керівники характеризуються гнучкістю, краще адаптуються до різноманітних змін, виявляють наполегливість у досягненні мети в контексті подолання перешкод на шляху професійного зростання шляхом розвитку асертивних властивостей особистості, краще вирішують поставлені управлінські завдання [4; 12].

Водночас значна частина керівників ЗНЗ характеризується недостатнім рівнем розвитку гендерної компетентності, що зумовлює необхідність її вдосконалення в умовах післядипломної педагогічної освіти.

## Висновки

Встановлено, що проблеми формування гендерної компетентності у керівників загальноосвітніх навчальних закладів існують:

1) *на макрорівні* (гендерні перешкоди в суспільстві): а) через відсутність механізмів упровадження нормативно-правового забезпечення щодо гендерних питань, а також низький рівень правової культури; б) через існування в суспільстві гендерних стереотипів про роль і місце чоловіків і жінок; в) через гендерну асиметрію та фактичну диспропорцію питомої ваги чоловіків і жінок у сфері праці різного профілю;

2) *на мезорівні* (гендерні прояви в освітній галузі): а) через статеворольовий підхід, за яким стверджується призначення чоловіка і жінки в суспільстві відповідно до їхньої біологічної статі; б) через відсутність у загальноосвітньому навчальному закладі організації досвіду рівноправного співробітництва хлопців і дівчат у спільній діяльності; в) через зміст програм, навчального матеріалу, дидактичних і виховних установок у навчально-виховному процесі, що продовжує відтворювати ідеї гендерної нерівності та традиційного розподілу чоловічих і жіночих ролей; г) через проблему психологічної підготовки керівників без достатнього врахування гендерних особливостей управлінської діяльності; д) через формальне проведення уроків гендерної грамотності в загальноосвітніх навчальних закладах; е) через прояви гендерної нерівності на всіх щаблях освітнього процесу: із зростанням рівня управління зростає кількість чоловіків і зменшується кількість топ-менеджерів жіночої статі; гендерна нерівність виявляється у проектуванні управлінської взаємодії на педагогічну взаємодію;

3) *на мікрорівні* (гендерні особливості особистості керівника): а) через амбівалентне ставлення управлінців до вдосконалення психологічної компетентності суб'єктів навчально-виховного процесу (позитивне стосовно інших і невизначене або негативне в контексті самовдосконалення); б) через недостатньо високий рівень знань та вмінь керівників з гендерних проблем діяльності освітніх організацій, особливо щодо забезпечення діяльності закладів освіти; в) через особливості особистісних характеристик керівників, зокрема, наявність гендерних стереотипів; г) через неготовність значної кількості керівників до гендерної просвіти та відповідного психологічного навчання щодо формування гендерної компетентності та корекції наявних гендерних стереотипів; д) через недостатній рівень розвитку у керівників певних важливих професійних якостей, зокрема, толерантності, рефлексії; е) через недостатньо чітку орієнтацію керівників загальноосвітніх навчальних закладів на партнерську взаємодію з педагогами, учнями та їхніми батьками.

Подолання перешкод та проблем на шляху розвитку особистості освітянина, розширення знань з гендерної проблематики та формування гендерної компетентності керівників загальноосвітніх навчальних закладів є важливою умовою його вдосконалення, професійного зростання та самореалізації.

## ЛІТЕРАТУРА

1. Батлер Д. Невербальные аффективные реакции в отношении лидеров – мужчин и женщин: последствия с точки зрения оценки лидерства / Д. Батлер, Ф. Л. Гейс // Общественное животное: исследования ; под ред. Э. Аронсона. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2003. — Т. 2. — С. 143–186.
2. Берн Ш. Гендерная психология (Секреты психологии мужчины и женщины. Формирование мнений и поведения, предрассудков доминирования дискриминации, механизмов влияния). – 2-е междунар. изд. / Ш. Берн ; ред. Д. Гиппиус. — СПб. : Прайм-Еврознак, 2001. — 320 с.
3. Блок Дж. Х. Влияние дифференцированной социализации на развитие личности мужчин и женщин / Дж. Х. Блок // Практикум по социальной психологии / под ред. Э. Пайнс, К. Маслач ; пер. с англ. — СПб. : Питер, 2000. — С. 167–182.
4. Бондарчук О.І. Соціально-психологічні основи особистісного розвитку керівників загальноосвітніх навчальних закладів у професійній діяльності : монографія / О.І. Бондарчук. — К. : Наук. світ, 2008. — 318 с.
5. Вержибок Г.В. Гендерная компетентность в профессиональной сфере / Г.В. Вержибок // Проблемы управления. — 2010. — № 3 (36). — Режим доступа : <http://pu.by/iss/n36/Verzhibok36.pdf>
6. Говорун Т.В. Гендерна психологія : навч. посіб. / Т.В. Говорун, О.М. Кікінежді. — К. : Академія, 2004. — 308 с.
7. Кікінежді О. М. Шляхи розвитку ґендерної культури сучасного вчителя / О.М. Кікінежді // Вісник післядипломної освіти : зб. наук. праць ; ред. кол. : О.Л. Ануфрієва та ін. ; голов. ред. В.В. Олійник. — К. : Геопринт, 2009. — Вип. 11. — Ч. 2. — С. 137–145.
8. Кон И.С. Психология половых различий / И.С. Кон // Вопросы психологии. — 1981. — № 2. — С. 47–57.
9. Людський розвиток в Україні: можливості та напрями соціальних інвестицій: монографія / за ред. Е.М. Лібанової. — К. : Ін-т демографії та соціальних досліджень НАН України, 2006. — 356 с.
10. Мудрик А.В. Социальная педагогика : учеб. для студ. пед. вузов. – 3-е изд., испр. и доп. / А.В. Мудрик ; под ред. В.А. Сластенина. — М. : Академия, 2000. — 200 с.
11. Нечаева Н.А. Патриархатная и феминистская картины мира: анализ структуры массового сознания / Н.А. Нечаева // Гендерные тетради; отв. ред. А.А. Клецин. — СПб. : ЦНСИ, 1997. — Вып. 1. — С. 17–44.
12. Практикум по гендерной психологии / под ред. И.С. Клецинной. — СПб. : Питер, 2003. — 479 с. — (Серия «Практикум по психологии»).
13. Приходькіна Н.О. Педагогічні умови реалізації ґендерного підходу у фаховій підготовці студентів гуманітарних спеціальностей : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Н.О. Приходькіна ; Державний вищий навчальний заклад «Університет менеджменту освіти». — К., 2008. — 20 с.
14. Талина И.В. Социализация и гендер: проблемы формирования гендерной идентичности в условиях гендерной асимметрии современного образования : монография / И.В. Талина. — Москва – Ульяновск, 2008. — 300 с.
15. Турецкая Г.В. Страх успеха: психологическое исследование феномена / Г.В. Турецкая // Психологический журнал. — 1998. — Т. 19. — № 1–6. — С. 37–46.
16. Фернхем А. Личность и социальное влияние / А. Фернхем, П. Хейвен ; пер. с англ. — СПб. : Питер Ком, 2001. — С. 228. — (Серия «Мастера психологии»).

**Бондарчук Е.И.,  
Нежинская Е.А.**

### **СОЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ГЕНДЕРНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ**

*В статье освещены проблемы формирования гендерной компетентности руководителей общеобразовательных учебных заведений, затрудняющие внедрение гендерного подхода в практику образования.*

**Ключевые слова:** *руководители общеобразовательных учебных заведений, гендерная компетентность, гендерный подход в управлении, гендерное равенство, гендерные стереотипы.*

**Bondarchuk E.I.,  
Nezhynska E.A.**

**SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL PROBLEMS OF SCHOOL  
PRINCIPALS' GENDER COMPETENCE FORMATION**

*The article are shown a social and psychological problems of school principals' gender competence formation which make problems for implementation of gender approach in educational practice.*

**Key words:** *school principals, gender competence, gender approach, gender equality, gender stereotype.*