УДК 378.7+374.7(4)
DOI:

Бабушко Світлана Ростиславівна *− доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри туризму Національного університету фізичного виховання і спорту України*

Babushko Svitlana *− Doctor of Sciences in Pedagogy, Professor, Head of Tourism Department at National University of Ukraine on Physical Education and Sport*

ORCID iD: http://orcid.org/0000-0001-8348-5936
E-mail: babushko64sr@gmail.com

Соловей Мирослав Іванович *– кандидат педагогічних наук, доцент, проректор з навчально-виховної роботи Київського національного лінгвістичного університету*

Solovei Myroslav *– Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Vice-Rector for Academic Affairs, Kyiv National Linguistic University*

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-8380-3674
E-mail: mir.solovei@gmail.com

Соловей Людмила Сергіївна *– кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови та комунікації Київського університету імені Бориса Грінченка*

Solovei Liudmyla *– Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of English Language and Communication Department, Borys Grinchenko Kyiv University*

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0002-5876-3532
E-mail: l.solovei@kubg.edu.ua

ГЕНДЕРНІ БАР'ЄРИ В НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРОСЛИХ В ЄВРОПІ

Анотація. *Освіта, у тому числі освіта дорослих, є ключовим чинником досягнення гендерної рівності. Гендерне рівноправ'я в освіті дорослих означає рівні можливості доступу до освіти, рівні права у всіх освітніх системах та рівні права, набуті завдяки отриманій освіті незалежно від статі. Неформальна освіта має потужний потенціал досягнення гендерного балансу. Водночас, у ній простежуються й гендерні нерівності. Метою дослідження є висвітлення тих перешкод в освіті дорослих європейських країн, з якими стикається жінка. У процесі дослідження було використано комплекс взаємодоповнюючих методів: загальнонаукових (аналіз, синтез, узагальнення, систематизація) і конкретно-наукових (контент аналіз сайту статистики Єврокомісії, аналіз статистичних даних досліджень в освіті дорослих Adult Education Survey, системно-структурний для визначення бар'єрів у неформальній*

освіті дорослих за статевою ознакою). Результати дослідження свідчать, що гендерні стереотипи мало змінилися за останні десятиліття. Чоловіки та жінки мають різні цілі, мотиви та очікування від освіти. З'ясовано, що чоловіки більше, ніж жінки, покладаються на такі результати навчання у неформальній освіті, як підвищення заробітної плати чи просування по службі. В Європейському Союзі, більша частка (83,2%) неформальних освітніх ініціатив, в яких брали участь чоловіки, мала безпосереднє відношення до їх роботи. Лише 74,6% жінок були учасниками програм неформальної освіти, що пов'язані з робочими питаннями. Підраховано, що загальноєвропейський показник розриву між чоловічою та жіночою частками у неформальній навчальній діяльності, пов'язаній з роботою, становить 8,6%. Було виокремлено причини гендерної нерівності, що перешкоджають жінкам повноцінно брати участь у неформальній освіті. Їх охарактеризовано та згруповано у 4 категорії: соціальні, економічні, культурні, історичні. Запропонована категоризація перешкод є доволі умовною. На практиці ці бар'єри часто взаємопов'язані і постають перед жінкою в комплексі. Подолання окреслених бар'єрів може стати ефективним інструментом досягнення гендерної рівності у суспільстві.

Ключові слова: *гендерність; Європейський Союз; неформальна освіта; бар'єри; класифікація перешкод.*

Babushko Svitlana,
Solovei Myroslav,
Solovei Liudmyla

GENDER OBSTACLES IN NON-FORMAL ADULT EDUCATION IN EUROPE

Abstract*. Education, including adult education, is a key factor in achieving gender equality. Gender equality in adult education means equal access to education, equal rights in all education systems, and equal rights acquired through education regardless of gender. Non-formal education has a powerful potential to achieve gender balance. At the same time, gender inequalities can be traced in it. The purpose of the research is to highlight those obstacles in adult education that women face in European countries. In the research process, a complex of complementary methods was used: general scientific (analysis, synthesis, generalization, systematization) and specific scientific (content analysis of the European Commission statistics website, analysis of statistical data in Adult Education Survey, system-structural method to identify barriers in non-formal education of adults by gender). The results of the research show that gender stereotypes have changed little over the past decades. Men and women have different goals, motivations, and expectations for education. It has been found that men rely more than women on the results of job-related non-formal education programs, such as a salary increase or promotion. In the European Union, a higher proportion (83,2%) of non-formal education initiatives involving men were directly related to their work. Only 74,6% of women participated in job-related non-formal education programs. The*

European-wide gap between male and female shares in non-formal job-related learning is estimated to be 8,6%. The obstacles to gender equality that prevent women from fully participating in non-formal education were highlighted in the article. They are characterized and grouped into 4 categories: social, economic, cultural, and historical. The offered categorization of barriers is quite relative. In practice, these barriers are often interconnected and appear before a woman in a complex. Overcoming the outlined barriers can become an effective tool for achieving gender equality in society.

Key words: *gender; European Union; non-formal education; barriers; classification of obstacles.*

Постановка проблеми, її актуальність. Нині питання гендерної рівності набуває особливої актуальності, зокрема у сфері освіти, адже гендерний паритет в освіті є важливим кроком до повного гендерного рівноправ'я. За словами аналітикині І. Когут, освіта має стати ключовим чинником у досягненні гендерної рівності (Когут, 2014). Освіта дорослих, зокрема, вже стала ефективним інструментом досягнення гендерного балансу. Завдяки освіті дорослі люди отримують необхідні уміння та навички адаптуватися до потреб суспільства, що змінюється. Саме освіта дає змогу відстоювати свої права у всіх сферах життя.

У сфері освіти дорослих гендерна рівноправність означає рівні можливості для задоволення своїх освітніх потреб для чоловіків і жінок у всіх освітніх системах (формальній, неформальній та інформальній освіті), що дає їм змогу максимально реалізувати свій потенціал, незалежно від статі. Для того, щоб бути активним учасником суспільного життя люди, незалежно від своєї статі (чоловіча, жіноча, трансгендерна), мають користуватися рівними правами на освіту, правами у сфері освіти, та правами, яких вони набувають завдяки отриманій освіті.

У цьому контексті потенціал неформальної/інформальної освіти дорослих важко переоцінити, адже вона відбувається в усіх просторах і контекстах, де щоденний життєвий досвід цінується рівнозначно професійним знанням, а інколи навіть більше (Ostrouch-Kamińska, Vieira, 2016, с. 40). Зважаючи на доведений факт активнішої участі жінок у неформальній освіті, вона може стати ефективним інструментом досягнення гендерного балансу не лише в освіті, але й у суспільстві загалом. Разом з тим, в неформальній освіті чітко простежуються гендерні нерівності, великі прогалини і розрив між чоловіками і жінками. Адаптуючи твердження І. Когут до теми нашого дослідження, констатуємо, що освіта загалом, і неформальна освіта дорослих, «сама є полем для їх існування» (Когут, 2014). Дослідження цього «поля гендерних проблем» і є об'єктом нашого дослідження.

У науковому просторі є чимало публікацій, присвячених гендерним аспектам (гендерній рівності, гендерному паритету, гендерному балансу тощо), у тому числі й забезпеченню рівних прав та можливостей жінок і чоловіків в освітній сфері. Проте теоретичні засади зазначених досліджень є недостатньо розробленими й обґрунтованими. З огляду на викладене,

метою нашого дослідження є висвітлення тих обмежень в освіті дорослих та навчанні упродовж життя, з якими стикається жінка в європейських країнах. Іншими словами, аналізуємо показники участі, мотиви здобуття освіти чи навчання у неформальній освіті, причини гендерної нерівності, що перешкоджають жінкам повноцінно брати участь в освіті дорослих.

Для досягнення поставленої мети будемо використовувати комплекс взаємодоповнюючих методів, а саме загальнонаукових і конкретно-наукових. У першій групі пріоритетними стали аналіз і синтез, узагальнення і систематизація. Їх було використано для опрацювання джерельної бази; опису перешкод, що існують в неформальній освіті дорослих за статевою ознакою; узагальнення отриманих статистичних результатів дослідження; формулювання висновків.

Завдяки конкретно-науковим методам, а саме пошуково-бібліографічному було визначено ступінь дослідженості проблеми; контент-аналіз матеріалів сайту (Eurostat) дозволив отримати необхідні статистичні матеріали; метод аналізу статистичних даних досліджень в освіті дорослих Adult Education Survey дав змогу встановити певні гендерні закономірності в неформальній освіті дорослих; системно-структурний метод уможливив визначення основних бар'єрів в освіті дорослих за статевою ознакою.

Аналіз актуальних досліджень і публікацій. Огляд наукової літератури з гендерного питання у освіті дорослих, і зокрема у неформальній та інформальній освіті, свідчить про наявність невеликої кількості наукових праць. Переважна їх більшість представлена іноземними мовами. Натомість у вітчизняному науковому дискурсі питання гендерності доволі повно розкрито у дошкільній та шкільній (початковій, середній) освіті. Не залишилися поза увагою українських дослідників і питання гендерного рівноправ'я у вищій школі. Натомість, проблема гендерності в освіті дорослих лише очікує свого вивчення, теоретичного обґрунтування й прогностичного вирішення.

У зарубіжному науковому дискурсі питання гендерної рівності в освіті дорослих є предметом чисельних наукових досліджень. Однак, величезний обсяг наукової літератури з освіти дорослих присвячено характеристиці дорослих учнів (Clark, 1992). Проте, на переконання дослідниці М. Кейн (M. Cain) із Вестмінстерського коледжу в Солт-лейк Сіті (США), останнім часом все більше уваги приділяється контекстуальним чинникам, а саме гендерним аспектам, класовій приналежності, расі, фізичним здатностям, сексуальній орієнтації дорослих учнів тощо та їхньому впливу на освіту дорослих (Cain, 2002). Як підкреслюється у зарубіжних наукових публікаціях, ці контекстуальні чинники мають чималий вплив на суспільство і на освіту. Варто зауважити, що попри визнання їх вагомості і кількості публікацій, фундаментальні праці, де б теоретично обґрунтовувалися й розкривалися концептуальні засади гендерних проблем в неформальній освіті дорослих, майже відсутні. Звертає на себе увагу колективна монографія американських дослідників «Гендерний вплив на освіту дорослих» (Gender impact, 2011), європейська серія публікацій під

назвою «Вона фігурує» (She figures, 2019) та окремі наукові статті. До прикладу, «Гендерно чутлива освіта дорослих: критична перспектива» польської та португальської дослідниць Дж. Остроух-Камінської (J. Ostrouch-Kamińska) та К. Віейри (C. Vieira) (Ostrouch-Kamińska, & Vieira, 2016), в якій критично проаналізовано питання гендерного рівноправ'я в освіті дорослих. Однак, акцент у праці все ж таки зроблено на інституалізованій освіті. Зважаючи на викладене, можна констатувати, що питання забезпечення рівних прав жінок і чоловіків саме у неформальній освіті дорослих залишається поки що за межами наукових інтересів дослідників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Як правило, кожне дослідження розпочинається з визначення його базової термінології. Основними для нашого дослідження є терміносплоуки «гендерна освіта», «гендерність у неформальній освіті дорослих». Щодо першого терміну, нам імпонує стисле і чітке визначення гендерної освіти, наведене О. Желібою: це – освіта, яка сприяє формуванню гендерної рівності та подоланню негативних гендерних стереотипів (Желіба, 2019, с. 128). Сутність іншого ключового терміну «гендерність у неформальній освіті дорослих» та її основні характеристики ми наводили у своїй попередній праці, присвяченій кращим європейським практикам із забезпечення рівних можливостей в неформальній освіті дорослих (Бабушко, 2021, с. 15).

Аналіз досліджень з гендерних питань свідчить, що гендерні стереотипи мало змінилися за останні десятиліття (Council of Europe, 2015), і питання гендерності залишається базовою категорією, що використовується для вивчення і розуміння життя в соціумі, у тому числі й освіті. На думку вчених-педагогів, гендерність відіграє головну роль у визначенні, конструюванні та спрямованості освіти та навчання (Dybbroe, & Ollagnier, 2003). Загалом, це обумовлено тим, що чоловіки та жінки мають різні цілі, мотиви та очікування від освіти. Так, згідно з проведеними дослідженнями (ILO, 2016), чоловіки більше, ніж жінки, покладаються на такі результати навчання, як підвищення заробітної плати чи просування по службі. Про це свідчить і загальноєвропейська статистика. Найбільш показові приклади участі чоловіків і жінок у освітніх програмах неформальної освіти, що пов'язані чи непов'язані з роботою респондентів, представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Участь чоловіків і жінок у програмах неформальної освіти, пов'язаних з робочими питаннями

Країна	Загальний показник участі в неформальній освіті (%)		Чоловіки (%)		Жінки (%)	
	пов'язаній з роботою	непов'язаній з роботою	пов'язаній з роботою	непов'язаній з роботою	пов'язаній з роботою	непов'язаній з

						робот ою
Бельгія	81,1	12,7	84,8	8,8	77,8	16,1
Болгарія	97,5	12,5	98,4	-	96,7	3,3
Німеччи-на	82,1	16,7	86,7	12,1	77,5	21,4
Естонія	87,6	12,4	90,1	9,9	86,1	13,8
Греція	81,5	18,5	90,5	9,5	73,5	26,5
Кіпр	72,4	27,6	66,3	33,7	79,3	20,7
Італія	75,4	24,6	82,6	17,4	67,8	32,2
Чехія	85,6	14,4	90,8	9,2	79,9	20,1
Франція	73,5	25,4	80,3	18,6	67,9	31,1
Польща	84,7	15,3	86,5	13,5	83,1	16,9
Загалом по ЄС	78,8	12,7	83,2	8,8	74,6	23,6

Джерело: вибрано автором за матеріалами (Eurostat, 2022).

Як бачимо, в Європейському Союзі, більша частка (83,2%) неформальних освітніх ініціатив, в яких брали участь чоловіки, мала безпосереднє відношення до їх роботи. Разом з тим, лише 74,6% жінок були учасниками програм неформальної освіти, тематика яких була пов'язана саме з робочими питаннями (Eurostat, 2021). Така ситуація типова для всіх країн Євросоюзу. Єдиним винятком виявився Кіпр, де ситуація зовсім протилежна: частка жінок більша за частку чоловіків. 79,3% жінок на Кіпрі брали участь у програмах неформальної освіти, що пов'язані з роботою, проти 66,3% чоловіків.

Детальний аналіз цього питання в окремо взятих країнах Євросоюзу показує певні відхилення від загальноєвропейської тенденції. Зокрема, у Греції частка неформальної навчальної діяльності, пов'язаної з роботою, в якій беруть участь чоловіки становить 90,5%. Як і в інших країнах Євросоюзу вона більша за жіночу частку, що становить 73,5%. Проте розрив між чоловічою та жіночою частками є найбільшим у списку 28 країн Євросоюзу і становить 17%, в той час, коли загальноєвропейський показник становить 8,6%. Пораховані показники гендерного дисбалансу участі чоловіків і жінок у програмах неформальної освіти, що пов'язані з їх роботою, подано у таблиці 2.

Таблиця 2

Показники гендерного дисбалансу участі чоловіків і жінок у програмах неформальної освіти, що пов'язані з їх роботою

Країна	Показники %		Гендерний розрив
	чоловіки	жінки	
Бельгія	84,8	77,8	- 7
Болгарія	98,4	96,7	- 1,7
Німеччина	86,7	77,5	- 9,2

Естонія	90,1	86,1	- 4
Греція	90,5	73,5	- 17
Кіпр	66,3	79,3	+ 13
Італія	82,6	67,8	- 14,8
Чехія	90,8	79,9	- 10,9
Франція	80,3	67,9	- 12,4
Польща	86,5	83,1	- 3,4
Загалом по ЄС	83,2	74,6	- 8,6

Джерело: вибрано автором за матеріалами (Eurostat, 2021).

До порівняння, в Італії та Франції гендерний розрив є також доволі великим і становить 14,8% (Італія) та 12,4% (Франція). Прикметно, що найменший гендерний розрив за цим показником спостерігається у Болгарії – 1,7%, а також у Польщі та Естонії – 3,4% та 4% відповідно.

Щодо програм неформальної освіти, які не пов'язані з робочими моментами, варто відзначити, що в Італії та Франції цей показник є найвищим: 32,2% та 31,1%. Найнижчий рівень участі жінок у програмах, що пропонуються у неформальній освіті, спостерігається у Болгарії – 3,3%. В той же час, як зазначалося вище, показник їхньої участі у програмах, пов'язаних з роботою є найвищим в Європі (96,7%).

Як відомо, статистика дозволяє констатувати проблеми. Однак не спроможна дати відповідь на питання про причини їх виникнення. Разом з тим, завдяки статистичним даним можна виокремити певні тенденції, охарактеризувати типові риси, простежити динаміку позитивних змін. На наше переконання, припущення, що базуються на статистичних даних, можуть бути цілком вірогідними. Їх можна перевірити і підкріпити цифрами. Відтак, зважаючи на статистичні дані, можна виокремити характерну гендерну рису неформальної освіти в країнах Євросоюзу: чоловіки домінують у неформальній освіті в освітніх ініціативах, що пов'язані з роботою. Натомість, жінки віддають перевагу тим програмам, що непов'язані з роботою. У них домінують інші чинники, а саме – особисті мотиви.

Прикметно, що такі гендерні особливості характерні для вищої освіти у формальній освітній ланці. Однак, на відміну від формальної освіти, де ці особливості чітко простежуються, в межах неформальної та інформальної освіти вони не є такими очевидними, Їх існування набуває «прихованих форм дискримінації». Дж. Остроч-Камінска та К. Віеіра називають їх (Ostrouch-Kamiska, & Vieira, 2016, с. 44) «мікро-несправедливістю» і наводять такі приклади їх проявів: дорослих учнів-чоловіків часто заохочують до відповіді на питання, їх менше перебивають, коли вони відповідають, їх відповіді сприймають більш серйозно, ніж відповіді жінок.

На жаль, в освіті дорослих ще недостатньо уваги приділяється

вивченню тих бар'єрів, що перешкоджають участі жінок у неформальній та інформальній освіті. Однак, варто зауважити, що попри позитивну динаміку росту кількості дорослих, зайнятих у неформальній та інформальній освіті, доволі часто дорослі учні, зокрема жінки, можуть «потерпати» від контекстуальних чинників. Їх можна класифікувати як: соціальні, економічні, культурні та історичні бар'єри.

Соціальні бар'єри. У суспільстві жінок найчастіше сприймають у ролі матері та дружини. Ці ролі потенційно створюють перешкоди і відволікають жінку від навчання (Home, 1998). До прикладу, жінки, які беруть участь у освітніх програмах своїх громад, переважно сприймаються лише як «піклувальниці» своїх родин. Їх головна роль полягає у догляді за дітьми, піклуванні про родину, що відображається у змісті освітніх програм. Останні акцентують увагу на ролі жінки в родині, таким чином обмежуючи її право й на інші ролі, які вона може відігравати у суспільстві. Іншими словами, такі соціальні стереотипи є часто архаїчними та дискримінаційними по відношенню до жінок (Кіпень, 2020, с. 17). Цей соціальний чинник віддзеркалюється в тематиці освітніх програм, що пропонуються жінкам. Часто обмеженість тематики освітніх пропозицій може не лише демотивувати жінку взяти участь в освітній програмі, але й стати справжньою перешкодою для неї. Натомість, участь жінки в неформальній освіті сприяє її особистісному розвитку. Так, у багатьох емпіричних дослідженнях підкреслюється зміна у ставленні жінки до себе за час участі в освітній програмі громади: вона починає себе відчувати «не затурканою домашніми турботами мамою», а «інтелігентною леді». Особливо це стосується тих жінок, що постраждали від домашнього насилля. Вони починають сприймати себе вже не як жертву, а як здібну, кваліфіковану особистість (Cain, & Kjar, 2001).

Відтак, існує нагальна потреба руйнувати стереотипи та розширювати тематику освітніх програм, яка не пов'язана з їхньою професійною діяльністю. Їх спектр має бути диверсифікованим і націленим на всесторонній розвиток жінки: від громадянської освіти і фінансової грамотності до особистого життя.

Серед інших бар'єрів варто назвати – ***економічні перешкоди***. Відсоток працюючих жінок значно нижчий за відсоток чоловіків. До прикладу, у 2017 р. у 28 країнах ЄС частка безробітних чоловіків з вищою освітою становить всього 2,9%, в той час, як для жінок – 3,9% (She figures, 2019). Крім того, багато жінок працюють неповний робочий день, а лише частину дня. Через це жінки менше заробляють у порівнянні з чоловіками. Також гендерна нерівність з економічної точки зору простежується і в оплаті за ту ж саму виконану роботу. Заробітна плата жінок, по великому рахунку, є меншою на рівноважливих посадах, що їх займають чоловіки. Витрати на освіту, особливо ту, що не пов'язана з роботою, часто можуть стати фінансовим тягарем для родини. Це змушує жінку відмовлятися від освіти, у тому числі й неформальних освітніх ініціатив. Жінка жертвує шансом задовольнити свої освітні потреби на користь чоловіка чи дітей. Загалом, питання оплати за курс навчання стає викликом більше для жінок,

ніж для чоловіків (Boeren, 2011, с. 16).

Культурні бар'єри – це ті перешкоди, що заважають жінці прийняти рішення щодо того брати участь в освітніх програмах чи ні, які ґрунтуються на нормах, ролях, цінностях і уявленнях, закладених у сім'ї та суспільстві. Насамперед, це гендерне виховання, через яке у дівчаток і хлопчиків формуються гендерно марковані риси характеру, соціальні схильності і навіть когнітивні звички. До прикладу, у сім'ях мусульманського віросповідання завдяки їх культурним традиціям пріоритетна роль належить чоловікові. Так історично склалося, що у мусульманській родині головний – це чоловік. Тому бажаючи отримати ту чи іншу освітню послугу, доросла жінка, насамперед, має узгодити своє рішення з чоловіком.

До культурних перешкод можемо віднести й наявність вищої освіти у меншої кількості жінок у порівнянні з чоловіками. Загальновідомо, що особи з вищою освітою, усвідомлюють необхідність продовжувати навчання упродовж життя й охочіше беруть участь у різних освітніх програмах. Відтак, оскільки менша кількість жінок має вищу освіту, логічно, що це може також слугувати ще однією причиною гендерної нерівності у неформальній освіті дорослих.

Крім того, основною причиною нерівності також є нерівномірний поділ домашніх обов'язків навіть у родинах, де чоловік і дружина – рівноправні партнери. І це за умови невключення до цієї категорії питання виховання та освіти дітей (Boeren, 2011, с. 17). Так історично склалося, що більшість хатніх обов'язків лягає на плечі жінки, а це, в свою чергу значно скорочує її час на саморозвиток. Безперечно, у цьому випадку історичні традиції та норми призводять до збереження наявної гендерної нерівності. Цю групу перешкод, у витоків яких історичні причини, назвемо ***історичні бар'єри***.

Варто зауважити, що запропонована категоризація перешкод у неформальній освіті дорослих з точки зору рівноправного доступу до неї є доволі умовною, оскільки на практиці ці бар'єри часто взаємопов'язані і майже завжди постають перед жінкою в комплексі. Проте, попри наявність таких серйозних перешкод, позитивним є той факт, що у неформальній освіті жінки становлять переважну більшість дорослих учнів (Spencer, 2006). Їх чисельність можна і потрібно збільшувати завдяки подоланню описаних вище перешкод.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Таким чином, викладене вище засвідчує**,** що чоловіки домінують у неформальній освіті, зокрема в освітніх програмах, що пов'язані з роботою. Щодо жінок, вони є активнішими, але показник їх участі є значно нижчим. Крім того, жінки віддають перевагу тим програмам, що непов'язані з професійною діяльністю. Їх цікавлять, насамперед, програми, що не пов'язані з роботою, а спрямовані на особистісний розвиток.

У висновку, констатуємо, що виокремлення і дослідження бар'єрів, що постають перед жінками у неформальній освіті, є доцільним. Адже знаючи перешкоду, можна підібрати ефективні засоби її подолання, що в результаті підвищуватиме рівень участі жінок в освіті дорослих. Як

наслідок, активність жінок у суспільному житті зростатиме і це сприятиме досягненню гендерного балансу.

Список використаних джерел

Бабушко, С.Р. (2021). Гендерність у неформальній/інформальній освіті дорослих: європейські практики. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 2(20), 10-20.

Желіба, О.В. (2019). *Освіта і ґендер*: навч.-метод. посіб. Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М.

Кіпень, В.П. (2020). *Освітні потреби і неформальна освіта дорослих*. Аналітичний звіт. Вінниця: Видавництво ФОП Кушнір Ю.В.

Когут, І. (2014). Чим відрізняються жінки і чоловіки: про гендерну (не)рівність у вищій освіті. *Освіта CEDOS*. URL: https://cutt.ly/PVH4J21

Boeren, E. (2011). Gender differences in formal, non-formal and informal adult learning. Studies in Continuing Education, 33(3), 333-346. URL: https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.610301

Cain, M.L., & Kjar, E. (2001, June 1-3). Learning in context: Women in transition from situations of domestic violence. In Proceedings of the 42nd Annual Adult Education Research Conference. Michigan State University.

Cain, Margaret L. (2002). Theorizing the Effects of Class, Gender, and Race on Adult Learning in Nonformal and Informal Settings. *Adult Education Research Conference*. URL: https://newprairiepress.org/aerc/2002/papers/12

Clark, C.M. (1992). The restructuring of meaning: An analysis of the impact of context on transformational learning. In Proceedings of the 33rd Annual Adult Education Research Conference. University of Saskatchewan.

Council of Europe (2015). *Combating gender stereotypes in and through education.* Report of the 2nd Conference of the Council of Europe National Focal Points on Gender Equality. Council of Europe. URL: https://cutt.ly/cVH5RRm

Dybbroe, B., & Ollagnier, E. (Eds.). (2003). *Challenging gender in lifelong learning: European perspectives*. Copenhagen: Roskilde University Press.

Eurostat Statistics. (June, 2021). URL: https://cutt.ly/RVH5t8d

Home, A.M. (1998). Predicting Role Conflict, Overload and Contagion in Adult Women University Students with Families and Jobs. *Adult Education Quarterly*, *48*(2), 85-97.

ILO (International Labour Organization) (2016). *Women at work: Trends 2016*. Geneva: International Labour Office.

Ostrouch-Kamińska, J., & Vieira, C. (2016). Gender-sensitive adult education: critical perspective. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 50-1, 37-55. URL: https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_2

She figures 2018. (2019). *Directorate-General for Research and Innovation. European Commission.* URL: https://cutt.ly/BRLylUy

Spencer, B. (2006). *The Purposes of Adult Education*: A Short Introduction. Toronto: Thompson Educational Publishing.

References (translated and transliterated)

Babushko, S.R. (2021). Hendernist' u neformal'niy/informal'niy osviti doroslykh: yevropeys'ki praktyky [Gender in non-formal/informal adult education: European practices]. *Osvita doroslykh: teoriya, dosvid, perspektyvy – Adult education: theory, experience, perspectives*, 2(20), 10-20 [in Ukrainian].

Boeren, E. (2011). Gender differences in formal, non-formal and informal adult learning. Studies in Continuing Education, 33(3), 333-346. https://doi.org/10.1080/0158037X.2011.610301 [in English].

Cain, M.L., & Kjar, E. (2001, June 1-3). Learning in context: Women in transition from situations of domestic violence. In Proceedings of the 42nd Annual Adult Education Research Conference. Michigan State University [in English].

Cain, Margaret L. (2002). Theorizing the Effects of Class, Gender, and Race on Adult Learning in Nonformal and Informal Settings. Adult Education Research Conference. https://newprairiepress.org/aerc/2002/papers/12 [in English].

Clark, C.M. (1992). The restructuring of meaning: An analysis of the impact of context on transformational learning. In Proceedings of the 33rd Annual Adult Education Research Conference. University of Saskatchewan [in English].

Council of Europe (2015). Combating gender stereotypes in and through education. Report of the 2nd Conference of the Council of Europe National Focal Points on Gender Equality. Council of Europe. https://cutt.ly/cVH5RRm [in English].

Dybbroe, B., & Ollagnier, E. (Eds.). (2003). Challenging gender in lifelong learning: European perspectives. Copenhagen: Roskilde University Press [in English].

Eurostat Statistics. (June, 2021). https://cutt.ly/RVH5t8d [in English].

Home, A.M. (1998). Predicting Role Conflict, Overload and Contagion in Adult Women University Students with Families and Jobs. Adult Education Quarterly, 48(2), 85-97 [in English].

ILO (International Labour Organization) (2016). Women at work: Trends 2016. Geneva: International Labour Office [in English].

Kipen', V.P. (2020). Osvitni potreby i neformal'na osvita doroslykh. Analitychnyy zvit [Educational needs and non-formal education of adults. Analytical report]. Vinnytsya: Vydavnytstvo FOP Kushnir YU. V. [in Ukrainian].

Kohut, I. (2014). Chym vidrizniaiutsia zhinky i choloviky: pro hendernu (ne)rivnist u vyshchii osviti [What are the differences between women and men: about gender (in)equality in higher education]. *Osvita CEDOS – Education CEDOS*. https://cutt.ly/PVH4J21 [in Ukrainian].

Ostrouch-Kamińska, J., & Vieira, C. (2016). Gender sensitive adult education: critical perspective. Revista Portuguesa de Pedagogia. 50-1, 37-55. https://doi.org/10.14195/1647-8614_50-1_2 [in English].

She figures 2018. (2019). Directorate-General for Research and Innovation. European Commission. https://cutt.ly/BRLylUy [in English].
Spencer, B. (2006). The Purposes of Adult Education: A Short Introduction. Toronto: Thompson Educational Publishing [in English].
Zheliba, O.V. (2019). Osvita i gender: navch.-metod. posib. [Education and gender: teaching method. manual]. Nizhyn: Vydavets PP Lysenko M.M. [in Ukrainian].

УДК 378.937
DOI:

Баніт Ольга Василівна *– доктор педагогічних наук, старший дослідник, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*

Banit Olga *– Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher at the Department of Androgology of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine*

ORCID iD: http://orcid.org/0000-0001-9002-6439
E-mail: olgabanit@gmail.com

СИСТЕМА ПРОФЕСІОНАЛІЗАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ У СФЕРІ КОРПОРАТИВНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *Обґрунтовано систему професіоналізації педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти. Це цілеспрямований, системно організований процес набуття нових компетентностей або розширення наявних як під керівництвом внутрішніх і зовнішніх викладачів, наставників, фахівців та експертів, так і в процесі самоосвіти. Систему професіоналізації педагогічного персоналу у сфері корпоративної освіти представлено як комплекс взаємопов'язаних чотирьох структурно-функціональних складових. Концептуально-методологічна складова охоплює концепції, теорії, моделі, закономірності, принципи, підходи, категоріальний апарат, законодавче й нормативно-правове забезпечення і базується на філософських засадах розвитку особистості в контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених стрімким розвитком сучасних інформаційно-комунікаційних технологій і суттєвим розширенням можливостей та потреб навчатися упродовж життя. Змістово-цільова складова охоплює цілі, зміст, плани, програми. Цілі й завдання визначаються місією й стратегією компанії. У змістовому плані педагогічному персоналу у сфері корпоративної освіти передусім необхідні знання з основ педагогіки, психології та андрагогіки, андрагогічного менеджменту, а також дослідницькі, організаторські, комунікативні вміння. Проєктно-технологічна складова забезпечується*