

ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ І СОЦІАЛЬНА ІНКЛЮЗІЯ В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ



ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ І СОЦІАЛЬНА ІНКЛЮЗІЯ В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ

Автор_ки: Йоакім Екман, Лінда Екстрьом,
Вікторія Одусанво та Тетяна Жерьобкіна

Редакторка: Аліна Хелашвілі

Переклад: Роксолана Машкова

Ілюстрації та дизайн: студія Хижа

Цю аналітичну записку підготували аналітичний центр Cedos та Університет Седертерн. Дослідження проведене в межах ініціативи зі зміцнення партнерства між Україною та Швецією за фінансової підтримки Програми співпраці з Україною Шведського інституту.

Cedos — це незалежний аналітичний центр, урбаністичне бюро та спільнота, що працює над питаннями соціального і просторового розвитку з 2010 року. Ми віримо, що кожна людина має право на гідний рівень життя. Тому метою Cedos є пошук системних причин соціальних проблем і розробка стратегій їх вирішення. Наш підхід базується на дослідженнях. Ми вивчаємо суспільні процеси та державні політики, поширюємо критичне знання, просуваємо і втілюємо прогресивні зміни, навчаємо і посилюємо спільноту прихильниць цих змін. У своїй роботі ми керуємося цінностями гідності, рівності, солідарності, партисипативності, якості та емпатійності.

Сайт Cedos: <https://cedos.org.ua>

У цьому звіті ми використовуємо іменник з відділеним «_» гендерованим закінченням для позначення особи, гендер як_ої невідомий чи не має значення в нинішньому контексті, або групи осіб різного гендеру, гендер яких невідомий чи гендер яких не має значення в нинішньому контексті. Ми однаково поважаємо жінок, небінарних осіб і чоловіків. Оскільки в україномовному інформаційному просторі сьогодні набагато частіше підкреслюється існування чоловіків, ніж усіх інших (тобто більшості людей), ми, з метою урівноваження цього перекося, тут і надалі використовуємо таку форму для позначення сукупності різних людей чи людини, гендер як_ої невідомий.

Цитування: Йоакім Екман, Лінда Екстрьом, Вікторія Одусанво, Тетяна Жерьобкіна. 2026. Гендерна рівність і соціальна інклюзивність в українських школах. Cedos, Університет Седертерн.
<https://cedos.org.ua/researches/genderna-rivnist-i-soczialna-inklyuziya-v-ukrayinskyh-shkolah/>

Університет Седертерн — заклад вищої освіти, розташований у Стокгольмі, Швеція. Він приділяє особливу увагу міждисциплінарній освіті та дослідженням. Із 2005 року в університеті діє Центр балтійських і східноєвропейських досліджень (CBEES), який проводить дослідження регіону Балтійського моря, сприяє обміну знаннями з міжнародною науковою спільнотою та залучає студентство з різних країн світу.

Сайт Університету Седертерн:
<https://www.sh.se/english/sodertorn-university>

ГЕНДЕРНА РІВНІСТЬ І СОЦІАЛЬНА ІНКЛЮЗІЯ В УКРАЇНСЬКИХ ШКОЛАХ

Вступ	4
Передумови: шведсько-українське партнерство	5
Структура звіту	6
Гендерна рівність і соціальна інклюзія у викладанні	10
Швеція	11
Україна	16
Методологічні рамки	24
Фактори впливу на освітню соціалізацію: зовнішні, внутрішні й індивідуальні	25
Контекстуальні фактори	26
Внутрішньошкільні фактори	27
Індивідуальні фактори	28
Багатовимірний процес	30
Окреслення рамок дослідження	32
Майбутня співпраця	45
Висновки	49

Вступ

Сьогодні система освіти України працює в умовах безпрецедентного тиску. Попри виклики повномасштабної війни, школи мусять забезпечувати безперервну освіту, тоді як тривалі освітні реформи створюють додаткові вимоги для вчительства, учнівства, керівництва шкіл і батьків.

У перспективі системі освіти також доведеться підтримувати реінтеграцію дітей, для яких освітній процес зазнав суттєвих порушень. Йдеться, зокрема, про дітей, які були змушені покинути свої домівки та навчатися далеко від рідних громад, а також про уч_ениць, чие навчання постраждало через нестачу вчитель_ок, тривале онлайн-навчання та інші виклики війни. Це також стосується дітей, які жили й навчалися на тимчасово окупованих територіях, а також тих, кого Росія викрала. Забезпечення успішної реінтеграції всіх цих дітей до української системи освіти стане одним із ключових завдань у майбутньому.

За таких обставин просування гендерно чутливої та інклюзивної освіти може здаватися менш нагальним завданням, ніж реагування на безпосередні виклики. Проте змістовне та стале реформування освіти потребує комплексного підходу, у якому гендерна рівність і соціальна інклюзія залишаються невід'ємними

пріоритетами. Це особливо важливо не лише в контексті освітніх реформ, що тривають в Україні, а й у ширшому процесі європейської інтеграції, що передбачає поступове наближення до цінностей і стандартів Європейського Союзу, які дедалі більше акцентують увагу на рівності, інклюзії та недискримінації.



Учительство відіграє ключову роль у втіленні цих принципів у повсякденній освітній практиці. Водночас досі бракує знань про те, як саме гендерно чутливі та інклюзивні підходи реалізуються і сприймаються в українських школах. Спираючись на результати проєкту GENEQ-UKRAINE (2025–2026), ця аналітична записка розглядає методологічні підходи до дослідження цих питань і окреслює міркування, які можуть бути корисними для подальших досліджень та формування освітньої політики.

ПЕРЕДУМОВИ: ШВЕДСЬКО-УКРАЇНСЬКЕ ПАРТНЕРСТВО

На початку 2025 року аналітичний центр Cedos (Центр досліджень суспільства, Київ) звернувся до Університету Седертерн у Стокгольмі з пропозицією розробити спільний проєкт, присвячений гендерній рівності та соціальній інклюзії в українських школах. Метою ініціативи було створення шведсько-українського партнерства для подання заявки на участь у Програмі співпраці з Україною Шведського інституту, яка підтримує спільні проєкти за участі академічних і неакадемічних організацій зі Швеції та України. Після успішного відбору наприкінці 2025 року дослідницька команда отримала від Шведського інституту грант на започаткування проєкту.

Співпраця офіційно розпочалася в межах проекту «Розширення спроможностей освітян_ок задля гендерної рівності та соціальної інклюзії в українських школах» (Empowering Educators for Gender Equality and Social Inclusion in Ukrainian Schools, GENEQ-UKRAINE). З боку Університету Седертерн до проекту долучилися Йоакім Екман і Лінда Екстрьом, а з боку Cedos — Анастасія Боброва, а також аналітикині Cedos Тетяна Жерьобкіна та Вікторія Одусанво. Проект мав три основні цілі:

- Розробити методологічні рамки для дослідження впровадження гендерно чутливих та інклюзивних підходів до викладання в українських школах, а також визначити ключові виклики дослідження.
- Посилити співпрацю між Cedos та Університетом Седертерн через спільні заходи з обміну знаннями, зокрема онлайн-семінари та навчальний візит до Швеції.
- Закласти підґрунтя для масштабнішого спільного дослідницького проекту (починаючи з 2026 року).

СТРУКТУРА ЗВІТУ

Структура цього звіту є такою. У наступних двох розділах подано огляд сучасного стану систем початкової та середньої освіти у Швеції та Україні з особливою увагою до питань гендерної інклюзивності та соціальної рівності. Далі ми презентуємо запропоновані дослідницькі рамки, спираючись на досвід, оцінювання та наявні дослідження шкіл обох країн, щоб визначити чинники, які можуть сприяти успішному впровадженню гендерно чутливих та інклюзивних підходів до викладання. У передостанньому розділі окреслено плани

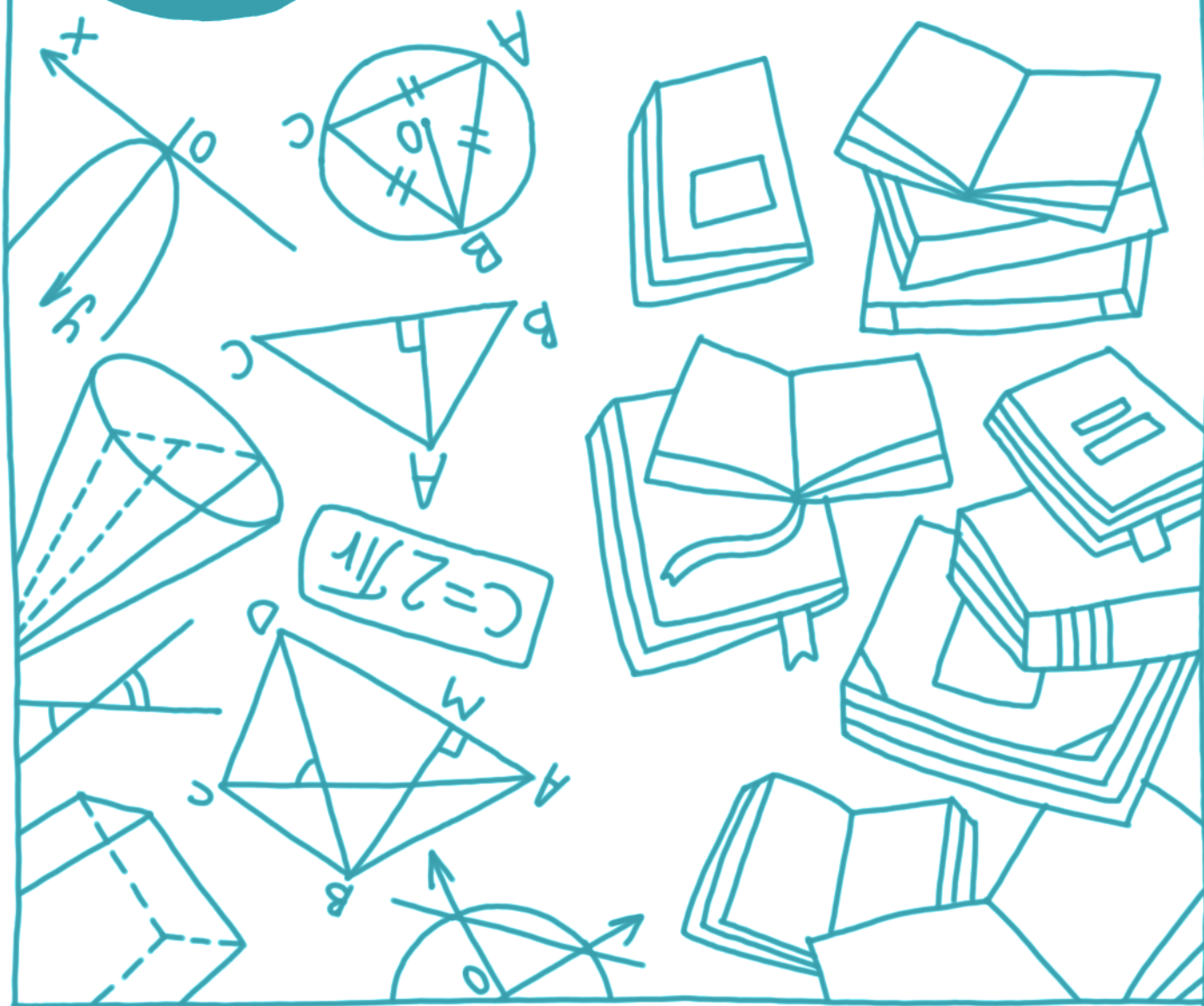
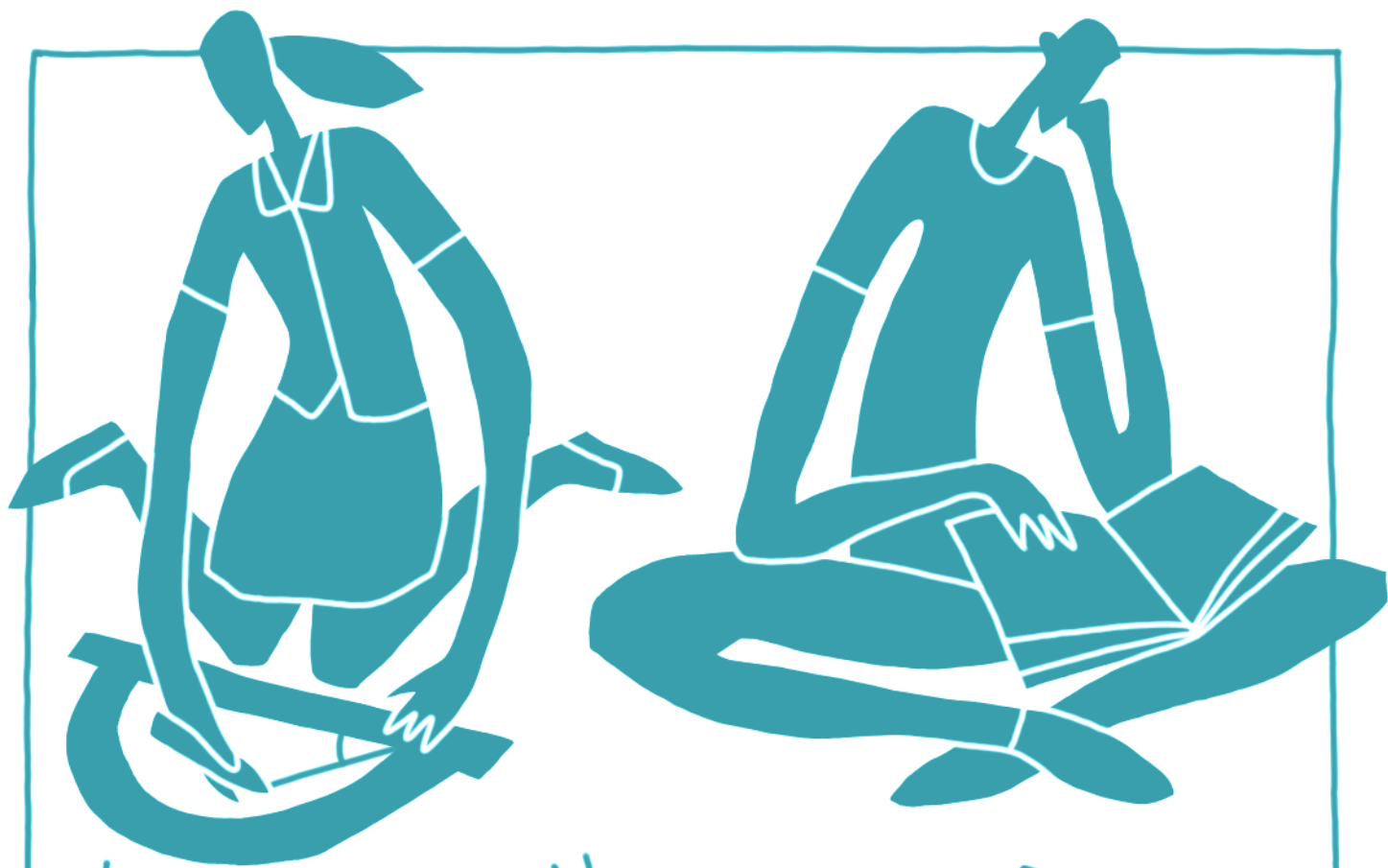
щодо продовження проекту, а в останньому — наведено попередні рекомендації для подальшої розробки політики у цій сфері.

У передостанньому розділі ми також розмірковуємо про те, як у процесі реалізації цього проекту розширилися його масштаб і амбіції. Якщо спочатку метою співпраці було з'ясувати, як досвід Швеції може сприяти розвитку гендерно чутливих і соціально інклюзивних підходів до викладання в українських школах, то згодом партнерство дедалі виразніше засвідчило важливість взаємного навчання й обміну досвідом. Українські освітянки й дослідники ціна працювали значний обсяг знань і практичних стратегій для забезпечення безперервності освіти, підтримки добробуту учнівства та створення інклюзивного освітнього середовища в умовах війни та тривалої кризи. Цей досвід можна застосувати не лише для майбутньої відбудови України, а й для систем освіти в інших європейських країнах, які дедалі частіше стикаються з викликами, пов'язаними з невизначеністю, вимушеним переміщенням, соціальною нерівністю та суспільними змінами.

У перспективі партнерство може розвиватися й надалі шляхом залучення інших європейських і міжнародних суб'єктів, які можуть привнести релевантні знання, досвід і перспективи. Таке розширення мережі може посилити порівняльне навчання та створити нові можливості для дослідницької співпраці, розвитку спроможностей і формування політик.

Таким чином, цей проект не варто розглядати як односторонню передачу знань від однієї системи освіти до іншої. Натомість ідеться про процес співпраці, у межах якого партнери з різних контекстів діляться своїми експертними знаннями, досвідом і баченням. Уроки Швеції щодо інституційних підходів до гендерної рівності та інклюзії можуть бути корисними для поточних

реформ в Україні, тоді як український досвід забезпечення стійкості освіти, адаптації вчительства та ролі шкіл у часи криз може дати цінні орієнтири для Швеції та інших європейських країн. Подальший розвиток цього партнерства, таким чином, створює можливість поглибити розуміння того, як школи можуть сприяти рівності та інклюзії не лише у стабільних умовах, а й у ситуаціях глибоких соціальних і політичних потрясінь.



Гендерна рівність і соціальна інклюзія у викладанні

ШВЕЦІЯ

Гендерна рівність є однією з ключових і чітко визначених цілей системи освіти у Швеції, закріпленою як у законодавстві, так і в педагогічній практиці. Від шкіл очікується не лише забезпечення рівного доступу до освіти, а й активне сприяння рівності між дівчатами та хлопцями і протидія традиційним гендерним нормам. Таке прагнення відображає ширшу суспільну мету: освіта має сприяти формуванню більш гендерно рівного суспільства, впливаючи з раннього віку на можливості, прагнення та уявлення уч_ениць про себе. На формальному рівні Швеція значною мірою досягла рівності доступу: дівчата й хлопці навчаються в тих самих школах, за єдиною національною навчальною програмою і мають однакове право на підтримку¹.

Водночас шведська освітня політика наголошує, що рівність стосується не лише доступу, а й умов та результатів. Дослідження й офіційні звіти свідчать про збереження певних відмінностей: дівчата загалом мають вищі оцінки, тоді як хлопці в середньому навчаються менш успішно; водночас дівчата частіше повідомляють про високий рівень стресу та тиску, пов'язаного з навчанням². Ці тенденції помітні вже у базовій середній школі (7–9 класи) і зберігаються на рівні старшої школи, де учнівство обирає між академічними та професійними освітніми програмами. Цей вибір і досі має

¹ Swedish National Agency for Education. (2024). *Curriculum for Compulsory School, Preschool Class and School-Age Educare — Lgr22*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13128>; Government Offices of Sweden. (2018). *Sub-target 3: Gender-equal education*. <https://www.government.se/articles/2018/01/sub-target-3-gender-equitable-education/>

² Swedish National Agency for Education. (2024). *Official statistics on compulsory school*. <https://www.skolverket.se>; Public Health Agency of Sweden. (2024). *School-aged Children's Health Behaviour (HBSC) in Sweden*. <https://www.folkhalsomyndigheten.se>

виразний гендерний характер: дівчата частіше обирають напрями, пов'язані із соціальною сферою та доглядом, тоді як хлопці віддають перевагу технічним і робітничим спеціальностям. Це, своєю чергою, сприяє відтворенню гендерного поділу на ринку праці³.



Особливістю шведського підходу є те, що гендерна рівність не розглядається як окремий предмет, а інтегрується в повсякденну навчальну практику. Учителі_ок заохочують критично осмислювати власні очікування та поведінку в класі, адже навіть незначні відмінності в тому, кому приділяється увага, який зворотний зв'язок надається чи кого більше заохочують, можуть відтворювати гендерні стереотипи. Однією з поширених практик є урізноманітнення методів навчання (поєднання лекцій, дискусій і групової роботи), щоб усі уч_ениці мали рівні можливості брати активну участь у навчанні та досягати успіху. Учителі_кам також рекомендують уважно стежити за динамікою роботи в групах, зокрема забезпечувати, щоб хлопці та дівчата відігравали однаково активні ролі у спільній роботі, а не відтворювали стереотипні схеми поведінки⁴.

Дослідження також виокремлюють низку конкретних педагогічних практик, які застосовуються у шведських школах. Одним із найпоширеніших підходів є цілеспрямоване осмислення гендерних стереотипів через їх обговорення та аналіз. Наприклад, уч_ениці можуть аналізувати рекламу, фільми чи контент у соціальних мережах, щоб простежити, як у них репрезентуються гендерні ролі, а потім обговорювати свої спостереження під час дискусій або рольових вправ у класі. Такі заняття покликані допомогти учнівству усвідомити, як суспільні

³ Government Offices of Sweden. (2018). *Sub-target 3: Gender-equal education*. <https://www.government.se/articles/2018/01/sub-target-3-gender-equitable-education/>; Statistics Sweden. (2024). *Upper secondary education: Students by programme and sex*. <https://www.scb.se>

⁴ Swedish National Agency for Education. (2024). *Curriculum for Compulsory School, Preschool Class and School-Age Educare — Lgr22*. <https://www.skolverket.se/publikationer?id=13128>

норми впливають на їхній власний вибір, зокрема щодо подальшого навчання та професійного шляху. Ще одна стратегія полягає в розширенні світогляду учнівства через використання нетипових прикладів — скажімо, інженерок або медбратів. Це допомагає ставити під сумнів усталені уявлення про те, які навчальні предмети чи професії «належать» певному гендеру⁵.

Учитель_ки також цілеспрямовано працюють над зміцненням упевненості учнівства у власних силах незалежно від гендеру. Це може передбачати пряме спростування таких уявлень, як «хлопцям від природи краще дається математика» або «дівчата краще дають собі раду з мовами», і натомість наголошення на тому, що здібності розвиваються завдяки зусиллям і практиці. Крім того, можливість уч_ениць впливати на власне навчання — наприклад, обирати теми або формат оцінювання — може допомагати зменшувати нерівність у залученні до навчального процесу та сприяти створенню більш інклюзивного середовища у класі. Ще одним важливим інструментом є чітко структурований супровід: зрозуміла організація завдань і очікувань дає змогу зменшити вплив соціальних норм, які в іншому разі можуть стримувати окремих уч_ениць, особливо хлопців, від повноцінного залучення до навчання⁶.

У старшій школі ці педагогічні підходи доповнюються практиками професійної орієнтації, покликаними впливати на освітній вибір учнівства. Під час профорієнтаційної роботи та викладання окремих предметів часто обговорюються гендерні особливості ринку праці, а уч_ениць заохочують розглядати менш традиційні траєкторії. Втім, попри ці зусилля, виразні гендерні відмінності у виборі зберігаються.

⁵ Wernersson, I. (2015). "Gender and education in Sweden", in *Education in Sweden*. Routledge.

⁶ Swedish Institute for Educational Research. (2023). *Teaching for gender equality: A systematic review*. <https://www.skolfi.se>

Це свідчить про те, що школа функціонує в рамках ширших соціальних структур, які освіта сама по собі не здатна швидко змінити⁷.

Отже, шведська система освіти поєднує чітко задекларовану відданість принципу гендерної рівності з педагогічним підходом, що передбачає його послідовне втілення в повсякденній навчальній практиці. Хоча рівність у доступі до освіти значною мірою вже досягнута, відмінності в навчальних результатах, добробуті та освітньому виборі учнівства зберігаються. Досвід Швеції демонструє як можливості, так і обмеження освіти як інструменту суспільних змін. Школи можуть відігравати активну роль у подоланні гендерних стереотипів і трансформації усталених норм, однак вони не існують ізольовано від ширшого суспільства, у якому ці норми формуються та відтворюються.

Поряд із гендерною рівністю ще одним важливим напрямом шведської освітньої політики є соціальна інклюзія, зокрема щодо учнівства з родин мігрант_ок. Школярство Швеції є доволі різноманітним, і від шкіл очікується забезпечення рівних можливостей для всіх уч_ениць незалежно від їхнього етнічного походження, мови чи сімейного походження. Водночас дослідження свідчать, що учнівство з досвідом міграції або з родин мігрант_ок може стикатися з бар'єрами, які впливають на їхній освітній досвід і результати. Ці бар'єри пов'язані не лише із соціально-економічною нерівністю, а й можуть включати дискримінацію, негативні стереотипи та занижені очікування з боку частини суспільства. Такий досвід здатен впливати на відчуття належності до шкільної спільноти та взаємодію учнівства зі школою⁸.

⁷ OECD, *Education at a Glance 2020: OECD Indicators*. (2020). Paris: OECD Publishing; Swedish Higher Education Authority. (2023). *Higher Education in Sweden 2023: Status Report*. Stockholm.

⁸ Bunar, S. (2010). *State Schooling and Ethnic Relations in Sweden: Understanding the Success and Failure of Immigrant Students*. New York: Palgrave Macmillan; Swedish National Agency for Education. (2023). *Education in Sweden: The Swedish School System and Current Challenges*, Stockholm.

Подібно до підходів, що застосовуються у сфері забезпечення гендерної рівності, шведські школи дедалі більше уваги приділяють інклюзивним педагогічним практикам, спрямованим на подолання стереотипів і зменшення нерівного ставлення. Учителі_ок заохочують розпізнавати й долати власні неусвідомлені упередження, дбати про те, щоб досвід і різні ідентичності всіх уч_ениць були представлені в навчальних матеріалах, а також створювати освітнє середовище, у якому різноманіття сприймається як ресурс, а не як проблема. Наприклад, під час викладання літератури, історії чи суспільствознавства можуть використовуватися матеріали, що відображають досвід людей із різним культурним походженням, а класні дискусії можуть ставати простором для обговорення таких тем як расизм, міграція та дискримінація. Такі практики покликані не лише підтримати учнівство з родин мігрант_ок, а й розвивати в усіх уч_ениць здатність розуміти й поважати соціальне різноманіття⁹.

У цьому сенсі стратегії просування соціальної інклюзії подібні до підходів, що застосовуються для утвердження гендерної рівності. В обох випадках ідеться про критичне переосмислення усталених уявлень, оприятання нерівностей та цілеспрямоване створення можливостей для рівної участі всіх. Заохочуючи критичне мислення та відкритий діалог, школа може сприяти подоланню негативних уявлень про мігрант_ок, поширених у шведському суспільстві, а також зміцнювати відчуття належності до шкільної спільноти в учнівства. Водночас, як і у випадку з гендерною рівністю, сама лише освіта не здатна усунути ширші соціальні нерівності. Школи можуть протидіяти упередженням і створювати більш інклюзивне освітнє середовище, однак вони залишаються частиною суспільства, чий структури впливають на можливості та досвід уч_ениць.

⁹ Swedish National Agency for Education. (2022). *Curriculum for the Compulsory School, Preschool Class and School-Age Educare (Lgr22)*, Stockholm; Bunar, S. (2015). *Education, Migration and Diversity in the Swedish Context*, Stockholm: Swedish Research Institute for Migration, Ethnicity and Society.

УКРАЇНА

Недискримінаційна та гендерно чутлива освіта є важливою темою для розробників українських політик протягом останнього десятиліття. За цей час за участі українських і міжнародних стейкхолдерів було розроблено низку ініціатив, стратегій і законодавчих актів, покликаних забезпечити системне й послідовне впровадження принципів інклюзивності в діяльність українських закладів освіти.



Водночас важливо зазначити, що для України шлях до гендерної рівності розпочався 24 серпня 1991 року, коли було ухвалено Акт проголошення незалежності України. До цього освітню політику України визначав Радянський Союз. У СРСР жінок сприймали крізь призму образу «працюючої матері» та всіх обмежень і обов'язків, пов'язаних із цією роллю. Хоча різні феміністичні рухи існували в Україні ще наприкінці XIX століття та протягом усього XX століття, справжній поступ у розробленні гендерно чутливої політики та розбудові інклюзивної системи освіти розпочався лише після відновлення незалежності України¹⁰.

З 1991 року Україна досягла низки важливих етапів у подоланні радянського минулого та закладанні основ гендерно чутливого й інклюзивного суспільства. Було ухвалено відповідні закони, зокрема Закон України «Про забезпечення рівних прав та можливостей жінок і чоловіків», який набув чинності у 2005 році та засудив гендерну дискримінацію і гендерно зумовлене насильство¹¹,

¹⁰ Martsenyuk, T. (2023). "Towards gender equality in the Ukrainian society", in O. Palko, & MF Gil (eds.), *Ukraine's Many Faces: Land, People, and Culture Revisited* (pp. 345–356). Transcript Publishing House. <https://doi.org/10.1515/9783839466643-034>

¹¹ Verkhovna Rada of Ukraine. (2005). *On Ensuring Equal Rights and Opportunities for Women and Men*. Official Website of the Parliament of Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2866-15#Text>

а також кілька редакцій Державної програми утвердження гендерної рівності в українському суспільстві. У 2012 році було ухвалено Закон України «Про засади запобігання та протидії дискримінації в Україні», покликаний забезпечити, щоб жодна людина або група людей не зазнавала переслідувань чи несправедливого ставлення за ознаками статі, релігії, етнічного чи соціального походження, кольору шкіри, інвалідності або інших ознак¹².

Однак саме тоді, коли політика, орієнтована на інклюзію, почала набирати обертів, у 2014 році Україна зіткнулася з черговою загрозою своїй незалежності та демократичному розвитку — Росія анексувала Крим і розпочала російсько-українську війну. Війна створила нові виклики для інституційного розвитку України. Діти та підлітки, які залишилися в тимчасово окупованих громадах, були відрізані від української системи освіти та української ідентичності й були змушені продовжувати навчання за російською програмою та російською мовою. Школи, розташовані на територіях поблизу лінії бойових дій, постійно перебували під загрозою руйнування, а система освіти зазнавала економічних і соціальних наслідків війни¹³.

Попри це, Україна продовжувала працювати над створенням міцного підґрунтя для інклюзивної та гендерно чутливої системи освіти. У 2015 році при Міністерстві освіти і науки України було створено робочу групу з питань політики гендерної рівності та протидії дискримінації в освіті¹⁴. У межах її діяльності було

¹² Verkhovna Rada of Ukraine. (2012). *On the Principles of Prevention and Counteracting Discrimination in Ukraine*. Official Website of the Parliament of Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5207-17?lang=en#Text>

¹³ Свідомі, & Вовк, К. (2024). *Десять класів в окупації. Освіта на тимчасово окупованих територіях з 2014 року*. <https://svidomi.in.ua/page/desiat-klasiv-v-okupatsii-osvita-na-tymchasovo-okupovanykh-terytoriakh-z-2014-roku>

¹⁴ Ministry of Education and Science of Ukraine. (2015). *On the establishment of a working group on gender equality policy and combating discrimination in education*. Official Website of the Parliament of Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0713729-15?lang=en#Text>

розроблено теоретичні й методологічні засади антидискримінаційної експертизи підручників та започатковано її впровадження. Уже за кілька років проведення антидискримінаційної експертизи стало обов'язковим для всіх підручників перед їх публікацією¹⁵. У 2017 році принципи недискримінаційного доступу до освіти були закріплені в Законі України «Про освіту», який проголосив, що кожен і кожна повинні мати на доступ до освітнього процесу¹⁶.

Ще одним важливим кроком на шляху до створення інклюзивного та гендерно чутливого освітнього середовища стало схвалення Кабінетом Міністрів України Концепції Нової української школи (НУШ). Ця реформа передбачала перехід до 12-річної повної загальної середньої освіти, а також зміни до навчальних програм, необхідні для підвищення якості освіти та зміцнення інституції школи. До ключових принципів Нової української школи належать розвиток громадянських і соціальних компетентностей учнівства поряд із предметними знаннями та іншими ключовими компетентностями, а також упровадження принципів інклюзивної освіти¹⁷. У 2017 році 143 школи по всій Україні стали учасницями пілотного проекту. Відтоді система освіти України трансформується для реалізації реформи Нової української школи, яка має охопити старшу школу у 2027 році.

Після запуску реформи Міністерство освіти і науки України запланувало серію моніторингових досліджень, щоб відстежувати перебіг упровадження Нової

¹⁵ Єдиний веб-портал органів виконавчої влади України. (2018). МОН пояснює, для чого потрібна антидискримінаційна експертиза підручників. Урядовий портал. <https://www.kmu.gov.ua/news/mon-rozjasnyuye-dlya-chogo-potribna-antidiskriminacijna-ekspertiza-pidruchnikiv>

¹⁶ Verkhovna Rada of Ukraine. (2017). *On education*. Official Website of the Parliament of Ukraine. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19?lang=en#Text>

¹⁷ Ministry of Education and Science of Ukraine. (2016). *The New Ukrainian School*. <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/Book-EN.pdf>

української школи. Перша хвиля дослідження завершилася у 2020 році та охопила керівництво й учительство шкіл, відібраних для пілотного впровадження реформи. Згідно з відповідями респондент_ок, реформа сприяла покращенню освітнього процесу як для вчительства, так і для учнівства, а також інтеграції батьків як стейкхолдерів системи освіти. Водночас у звіті було зазначено, що пандемія COVID-19 стала суттєвою перешкодою для впровадження реформи¹⁸. Пізніше, у 2024 році, Український центр оцінювання якості освіти (УЦОЯО) опублікував звіт, до якого було включено уч_ениць, які завершили навчання в 1–4 класах за програмою Нової української школи. УЦОЯО зазначив, що в умовах криз, спричинених пандемією COVID-19 і повномасштабним російським вторгненням, повноцінно оцінити результати реформи Нової української школи неможливо, адже обидва чинники негативно вплинули на освітній процес. Водночас, хоча оцінювати ефективність реформи було ще зарано, порівняно з попередніми роками вже спостерігалися певні позитивні тенденції. Разом із тим звіт показує, що вже існує простір для вдосконалення, зокрема щодо підходів до викладання математики¹⁹.

Узагальнюючи попередні політики та ініціативи, у 2022 році було ухвалено Стратегію впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року та затвердження операційного плану заходів на 2022–2024 роки з її реалізації²⁰. У Стратегії визначено основні проблеми,

¹⁸ Міністерство освіти і науки України & ДНУ «Інститут освітньої аналітики». (2020). *Дослідження щодо стану реалізації НУШ в пілотних закладах освіти*. https://iea.gov.ua/wp-content/uploads/2020/12/Pilot_NUS_Report_2020.pdf

¹⁹ Український центр оцінювання якості освіти, Лісова, Т., Бичко, Г., Терещенко, В., Горох, В., Нікитчук, А., Мазорчук, М., & Вакуленко, Т. (2025). *Звіт про результати третього циклу загальнодержавного зовнішнього моніторингу якості початкової освіти 2024 р.: у 2-х частинах. Частина I. Навчання в кризових умовах: читацька, математична та природничо-наукова компетентності випускників початкової школи*. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2025/04/Zvit-ZZMYAPO-2024.-CHastyna-I_na-sajt.pdf

²⁰ Cabinet of Ministers of Ukraine. *On approval of the Strategy for the Implementation of Gender Equality in Education until 2030 and Approval of the Operational Plan of Measures for 2022–2024 for Its Implementation*. Order 1163-p. December 20, 2022. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163-2022-%D1%80#Text>

які Україна має вирішити для успішного впровадження принципу гендерної рівності як невід'ємної складової системи освіти. Серед них:

- Фемінізація сфери освіти (жінки становлять понад 78% працівни_ць).
- Помітне скорочення частки жінок із просуванням кар'єрними щаблями.
- Брак статистичних даних щодо гендерної рівності, а також наявність «прихованих» форм дискримінації в деяких навчальних матеріалах.
- Існування випадків поширення гендерних стереотипів педагогічними працівни_цями.

Стратегія визначає комплекс кроків і заходів, спрямованих на подолання цих викликів, реалізацію яких заплановано до 2030 року.

Попри те що українська система освіти змогла продовжити свій розвиток в умовах надзвичайного тиску, її поступ знову був суттєво ускладнений повномасштабним російським вторгненням. За даними Міністерства освіти і науки України, оприлюдненими з 2022 року, понад 4500 закладів освіти було пошкоджено, а майже 400 — повністю зруйновано²¹. Через безпекові ризики школи змушені продовжувати навчання в дистанційному або змішаному форматі, що поглиблює освітні втрати та цифровий розрив, які виникли ще під час пандемії COVID-19.

Економічні наслідки війни унеможливили реалізацію частини запланованих реформ і ініціатив, а психологічний вплив життя в умовах постійного стресу війни

²¹ Education in Emergency. (2026). *Освіта під загрозою*. <https://saveschools.in.ua/en/>

негативно позначається на здатності дітей навчатися. Діти з вразливих груп (зокрема дівчата, діти з родин ВПО і малозабезпечених сімей, діти з інвалідністю) стикаються з ще більшими перешкодами через перевантаженість системи освіти²².

Деякі діти, які перебувають у вразливих життєвих обставинах, залишаються поза увагою (наприклад, діти, чий батьки проходять військову службу) або зазнають негативного впливу через поєднання кількох факторів вразливості — наприклад, коли малозабезпечена сім'я одночасно стає сім'єю ВПО. Поряд з учнівством нові виклики постають і перед вчительством та керівництвом шкіл. Зокрема, на вчитель_ок дедалі частіше покладаються додаткові обов'язки — наприклад, надання психологічної підтримки уч_еницям, тоді як вони й самі стикаються з вигоранням і надмірним навантаженням²³. Багато вчитель_ок зазначають, що потребують додаткового навчання та інформації з таких питань як ефективні методи викладання та сучасні педагогічні підходи, а майже половина повідомляє про недостатні знання у сфері психічного здоров'я. Деякі вчитель_ки також вказують на нестачу фахів_чинь, які володіють мовами та знають культури, необхідні для навчання учнівства з етнічних меншин²⁴. Водночас кількість учитель_ок щороку скорочується через демографічні зміни, міграцію, низький рівень оплати праці та загалом невисокий престиж педагогічної професії. У 2025 році голова Комітету Верховної Ради України з питань освіти, науки та інновацій Сергій Бабак заявив, що станом на 2025 рік в освітньому процесі фактично були задіяні лише

²² Save the Children Ukraine, & Yamin, A. (2025). *"We can rebuild schools, but not childhoods": Education under Fire in Ukraine (2014–2025)* — Save the Children's Resource Centre. Save the Children's Resource Centre. <https://resourcecentre.savethechildren.net/document/we-can-rebuild-schools-but-not-childhoods-education-under-fire-in-ukraine-2014-2025>

²³ Cedoss, Когут, І., & Назаренко, Ю. (2024). *Умови праці вчитель_ок: вплив повномасштабної війни*. Cedoss. https://cedos.org.ua/researches/umovy-praczi-vchytel_ok-vplyv-povnomasshtabnoyi-vijny/

²⁴ Громадська спілка «Освіторія» & Дослідницька агенція Fama. (2024). *Вчителі України: кадровий потенціал*. Освіторія. https://nushub.org.ua/wp-content/uploads/2024/11/osvitoriya_zvit_web.the.pdf

228 тисяч учитель_ок, що на 19,7% менше, ніж 10 років тому. Кількість педагог_инь віком до 30 років також скоротилася вдвічі, тоді як кількість учитель_ок віком понад 60 років зросла²⁵. Недостатня кількість працівни_ць у школах і несприятливі умови праці негативно впливають на ефективність роботи вчительства, особливо в контексті реалізації принципів інклюзивної освіти²⁶. Тому належна увага до умов праці вчитель_ок є невід'ємною складовою передбачення того, наскільки успішним буде впровадження гендерно чутливої та інклюзивної освіти.

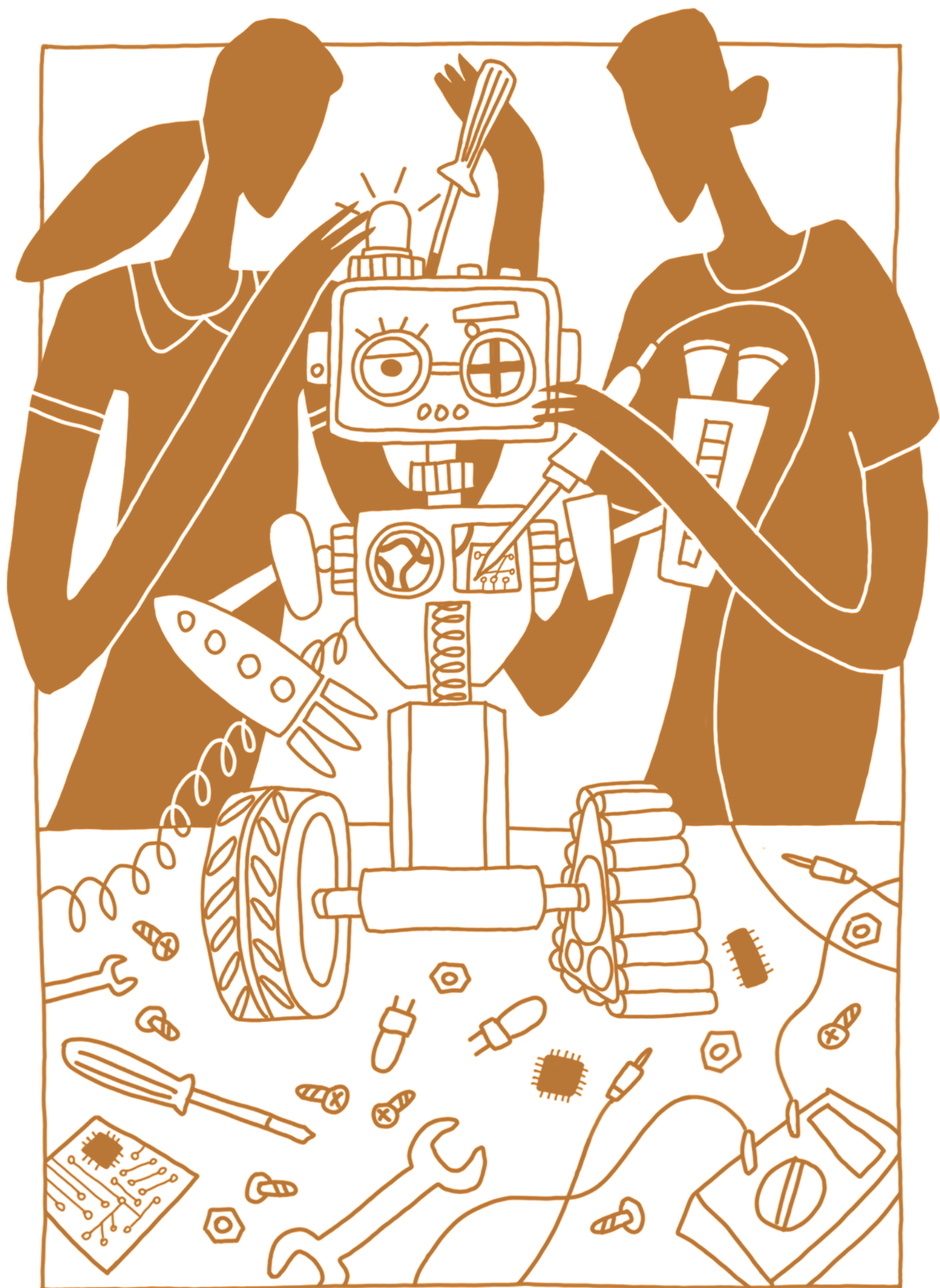


Наразі українська система освіти функціонує в умовах полікризи²⁷. Це створює хибне уявлення, що існують нагальніші проблеми, ніж подальший розвиток політик, спрямованих на впровадження гендерно чутливої та інклюзивної освіти. Проте комплексний підхід залишається необхідною умовою збалансованого розвитку. Тому українська система освіти має шукати способи зберегти гендерно чутливу освіту серед своїх пріоритетів навіть в умовах війни.

²⁵ Українська правда, & Шурмакевич, В. (2025, October 14). Бабак: За 10 років кількість молодих вчителів в Україні зменшилася більш ніж удвічі. Українська правда. <https://life.pravda.com.ua/society/yak-zminilasya-kilkist-vchiteliv-vikom-do-30-rokiv-za-desyatilittya-310847/>

²⁶ DeMatthews, D., Bettini, E., Billingsley, B., & Burns, E. M. (2025). *Educators' Perspectives of Working Conditions in Inclusive Elementary Schools*. *Journal of Learning Disabilities*, 58(4), 304–324. <https://doi.org/10.1177/00222194251325857>

²⁷ GPE KIX, Cedos, & IDRC CRDI. (2026). *Education System Resilience in Eastern Europe, the Caucasus, and Central Asia: Policies and Practices*. GPE KIX. https://www.gpekix.org/sites/default/files/2026-03/Cedos_ESR_EECCA_Report%231_ENG.docx_0.pdf



Методологічні рамки

Першим кроком у розробці комплексної методології є аналіз чинників, які можуть впливати на досліджувані сфери. Наявні оцінювання та дослідження, проведені у школах Швеції й України, дають змогу виокремити фактори, що можуть сприяти успішному впровадженню гендерно чутливих та інклюзивних підходів до викладання. До них належать контекстуальні чинники, чинники на рівні школи, чинники на рівні класу та індивідуальні чинники²⁸.

²⁸ Цей розділ ґрунтується на: Ekman, J. & Pilo, L. (2024). *Skolan, demokratin och de unga medborgarna*. Liber; Ekman, J. & Zetterberg, P. (2010) "Vad förklarar skillnaderna mellan 14-åringarnas medborgarkompetens?", in Amnå, E. & Englund, T. (eds.) *Skolor som politiska arenor*. Swedish National Agency for Education; cf. Ulla, T., & Poom-Valickis, K. (2023). *Program support matters: A systematic review on teacher- and school-related contextual factors facilitating the implementation of social-emotional learning programs*. *Frontiers in Education*, 7, 965538. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.965538>

ФАКТОРИ ВПЛИВУ НА ОСВІТНЮ СОЦІАЛІЗАЦІЮ: ЗОВНІШНІ, ВНУТРІШНІ Й ІНДИВІДУАЛЬНІ

Освітні практики, спрямовані на просування цінностей, установок і соціальних компетентностей — незалежно від того, чи йдеться про гендерну чутливість, соціальну інклюзію, демократичне громадянство або інші нормативні цілі освіти, — варто розглядати як процеси соціалізації, а не лише як процеси передачі знань.



Хоча школа є одним із ключових інститутів соціалізації, результати освіти не можна пояснити виключно змістом навчання чи педагогічними намірами. Натомість формування цінностей, ідентичностей і моделей поведінки учнівства відбувається через взаємодію численних контекстуальних, інституційних та індивідуальних чинників.

Тому ефективність освітніх втручань залежить не лише від того, що саме викладається, а й від контексту, у якому відбувається навчання, а також від того, як уч_ениці активно взаємодіють з освітнім досвідом.

Доцільною відправною точкою є розмежування різних рівнів впливу на освітню соціалізацію. На найширшому рівні школи функціонують у зовнішньому контексті,

який охоплює освітню політику, рамки навчальних програм, систему управління, розподіл ресурсів і соціально-економічний склад громади, у якій розташована школа. Саме ці інституційні умови визначають як можливості, так і обмеження для педагогічної практики. Політики, що просувають рівність, інклюзію чи гендерну рівність, можуть створювати формальні передумови для певних педагогічних підходів, однак їх реалізація неминуче залежить від місцевих організаційних умов і наявних ресурсів. Так само школи суттєво відрізняються за своїм демографічним складом, соціально-економічними умовами та інституційною культурою, що також може впливати на освітні можливості й досвід учнівства.

КОНТЕКСТУАЛЬНІ ФАКТОРИ

Дослідження контекстуальних впливів уже давно демонструють, що освітнє середовище має значення незалежно від індивідуальних характеристик уч_ениці. На учнівство впливає не лише їхнє власне походження чи особисті особливості, а й характеристики середовища, у якому вони навчаються. Такі контекстуальні впливи можуть бути зумовлені як складом учнівської спільноти (наприклад, соціально-економічним різноманіттям, культурною неоднорідністю або розподілом академічних і соціальних ресурсів чи сімейного походження), так і інституційними характеристиками школи, зокрема особливостями її керівництва, організаційною структурою та забезпеченістю ресурсами. Ці контекстуальні чинники формують потоки інформації, соціальні

норми, очікування та можливості для взаємодії в межах шкільного середовища. Своєю чергою, вони можуть впливати на установки учнівства, їхнє відчуття належності, віру у власні сили та готовність брати участь у соціальному й академічному житті.

ВНУТРІШНЬОШКІЛЬНІ ФАКТОРИ

У межах цих ширших інституційних умов формується внутрішній освітній контекст — повсякденні практики викладання й навчання. Цей рівень охоплює атмосферу в класі, взаємини між учительством та учнівством, методи навчання, взаємодію між уч_еницями, практики оцінювання та можливості для участі учнівства. Дослідження послідовно підтверджують важливість сприятливого освітнього середовища, що ґрунтується на довірі, взаємній повазі, психологічній безпеці та змістовній участі. Таке середовище сприяє не лише когнітивному навчанню, а й формуванню соціальних ідентичностей, міжособистісних компетентностей та інклюзивних норм.

Важливо, що освітня соціалізація відбувається як через явні, так і через неявні процеси. Явна соціалізація передбачає цілеспрямоване передавання певних цінностей, норм або компетентностей через зміст навчальних програм, класні обговорення, заплановані активності та формальні педагогічні практики. Наприклад, учитель_ки можуть цілеспрямовано порушувати теми гендерної рівності, різноманіття, дискримінації чи інклюзії під час структурованих уроків і рефлексійних діалогів.

Однак не менш важливими є неявні повідомлення, які передаються через повсякденну організацію шкільного життя. Уч_ениці постійно спостерігають за тим, як учитель_ки взаємодіють із різними людьми, чий погляд представлений в навчальних матеріалах, чий голоси звучать під час обговорень у класі, а також як на практиці врегульовуються конфлікти, забезпечується участь і враховується різноманіття. Ці неявні аспекти педагогіки (які іноді описують як «приховану шкільну програму»), можуть посилювати, змінювати або навіть суперечити явним повідомленням, що передаються через формальне навчання. Відтак освітні втручання, спрямовані на розвиток інклюзії або гендерної чутливості, залежать не лише від змісту навчальних програм, а й від того, наскільки задекларовані цінності узгоджуються з повсякденною освітньою практикою.

ІНДИВІДУАЛЬНІ ФАКТОРИ

Ще один важливий аспект полягає в тому, що учнівство не варто розглядати як пасивних отримувач_ок освітнього впливу. Сучасні теорії соціалізації наголошують на суб'єктності уч_ениць і розглядають навчання як інтерактивний процес, у якому люди активно інтерпретують, переосмислюють, а іноді й відкидають цінності та норми, що їм пропонуються²⁹. Уч_ениці приходять до школи з певним досвідом, ідентичностями, переконаннями та соціальними зв'язками, які впливають на те, як вони сприймають і засвоюють освітні меседжі.

²⁹ Stattin, H. (2024). *Understanding Adolescents' Political Agency: Examining How Political Interest Shapes Political Development*. Routledge.

Важливу роль у цьому процесі також відіграє взаємодія між однолітками: через повсякденні соціальні взаємини учнівство впливає одне на одного, створюючи можливості як для підтримки й закріплення освітніх цілей, так і для їх переосмислення чи заперечення.

Крім того, школа є лише одним із кількох важливих середовищ соціалізації. Сімейне оточення, коло друзів, громадські організації, соціальні мережі та ширші культурні дискурси також відіграють важливу роль у формуванні цінностей та ідентичностей учнівства. Ці впливи можуть як підтримувати освітні цілі, так і конкурувати з ними або навіть підривати їх. Отже, результати освітньої соціалізації є наслідком взаємодії шкільного досвіду з ширшою екологією соціальних впливів, а не лише результатом навчання у класі.

Насамкінець варто зазначити, що між уч_еницями існують суттєві відмінності за соціально-економічним походженням, культурним досвідом, мовою, попереднім освітнім досвідом і доступом до соціальних та матеріальних ресурсів (зокрема рівнем освіти батьків). Такі відмінності впливають як на стартові можливості учнівства, так і на те, як вони реагують на освітні втручання. Тому педагогічні практики, які є ефективними для одних уч_ениць, можуть мати зовсім інакший ефект для інших залежно від того, як вони взаємодіють із попереднім досвідом і наявними ресурсами кожної дитини. Це підкреслює важливість розуміння освітніх втручань не як універсально ефективних рішень, а як контекстно зумовлених процесів, результати яких формуються внаслідок складної взаємодії педагогічних практик, інституційних умов, середовища однолітків та індивідуальних характеристик учнівства.

БАГАТОВИМІРНИЙ ПРОЦЕС

У сукупності ці міркування свідчать про те, що освітню соціалізацію доцільно розглядати як багатовимірний процес, який відбувається на кількох взаємопов'язаних рівнях.



Зовнішні інституційні умови, практики викладання у класі, явні й неявні педагогічні меседжі, взаємодія між однолітками, суб'єктність самих уч_ениць, а також впливи, що виходять за межі школи, — усі ці чинники спільно формують освітні результати. Такий ширший погляд створює важливі аналітичні рамки для розуміння того, як педагогічні підходи, спрямовані на розвиток гендерної свідомості, соціальної інклюзії та досягнення інших нормативних цілей освіти, можуть давати різні результати в різних школах, класах і серед різних груп учнівства.



Окреслення рамки дослідження

Для розроблення спільної методологічної рамки дослідження гендерної рівності та соціальної інклюзії в системах підготовки вчительства та шкільної освіти України і Швеції важливо насамперед концептуалізувати відповідні поняття, а також чинники, що впливають на освітню соціалізацію. Йдеться як про ширші поняття, такі як гендерна чутливість і гендерна освіта, так і про більш конкретні — зокрема гендерно чутливе та інклюзивне викладання.

Нижче представлено наше розуміння ширших понять, пов'язаних із гендерною рівністю та соціальною інклюзією в освіті.

- **Гендерну чутливість** можна визначити як прагнення зрозуміти й усунути культурні та соціальні причини гендерного виключення й дискримінації у публічному та приватному житті³⁰.
- **Інклюзивну освіту** можна розглядати як забезпечення шкіл підходами та інструментами, що дають змогу залучити всіх уч_ениць до навчального процесу³¹.
- **Гендерну освіту** можна розуміти як визнання наявної гендерної дискримінації та сприяння гендерній рівності³².
- Своєю чергою, **гендерну рівність в освіті** можна визначити як забезпечення рівного права на освіту для всіх здобувач_ок освіти незалежно від гендеру. Поняття **гендерної рівності через освіту** має більш активний характер і виходить із того, що освіта й освітні інституції відіграють ключову роль у трансформації уявлень про гендерні ролі та розширенні можливостей здобувач_ок освіти³³.
- Окремої уваги також потребує поняття **гендерно-трансформативної освіти**, яке передбачає подолання гендерних стереотипів через вивчення та критику нерівності³⁴.

³⁰ European Institute for Gender Equality. (n.d.). *Gender Sensitivity*. <https://eige.europa.eu/publications-resources/thesaurus/terms/1107>

³¹ UNESCO. (2022). *Glossary: Understanding Concepts around Gender Equality and Inclusion in Education, Tool 1*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380971>

³² UNESCO. (n.d.). *Gender Education*. <https://www.unesco.org/en/query-list/g/gender-education>

³³ UNESCO. (2022). *Glossary: Understanding Concepts around Gender Equality and Inclusion in Education, Tool 1*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380971>

³⁴ The UN Girls Education Initiative. (2025). *Gender-Transformative Education: A Multiple-Impact Investment In a Resource-Constrained World*. https://www.ungei.org/sites/default/files/2025-09/Gender-Transformative%20Education%20A%20Multiple-Impact%20Investment%20in%20a%20Resource-Constrained%20World_0.pdf

Ініціатива ООН з освіти дівчат (UNGEI) та Глобальне партнерство заради освіти (Global Partnership for Education, GPE) наголошують, що створення гендерно рівної та гендерно чутливої системи освіти потребує впровадження **гендерно чутливого планування в секторі освіти** (*gender-responsive education sector planning, GRESP*). Цей підхід ґрунтується на виявленні бар'єрів для гендерної інклюзивності та боротьбі з ними у процесі планування розвитку системи освіти. Відповідно, реформи в освітній сфері, навчальні матеріали, методи викладання, підготовка вчительства та інші пов'язані напрями слід планувати відповідно до принципів і цінностей гендерної рівності та інклюзії³⁵. Україна підходить до розвитку гендерно чутливої та інклюзивної освіти в подібний спосіб, що знайшло відображення у Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року. Її метою є забезпечення рівних прав і можливостей для жінок і чоловіків, а також протидія дискримінації на всіх рівнях системи освіти та щодо всіх учасни_ць освітнього процесу. Для цього передбачено збір релевантних статистичних даних, аудит і оновлення навчальних матеріалів, розроблення ініціатив і політик у сфері освіти, а також упровадження інклюзивних педагогічних практик³⁶.

Якщо дотримуватися цієї логіки, **гендерно чутливу систему освіти** можна розглядати як складну систему, що потребує налагодження багаторівневої співпраці між державними інституціями, а також роботи над викоріненням гендерних стереотипів і дискримінаційних практик, укорінених у повсякденному житті. **Гендерно чутливе викладання** у такому разі можна

³⁵ United Nations Girls' Education Initiative & Global Partnership for Education. (2019). *Gender-Responsive Education Sector Planning: A Pathway to Gender Equality in Education*. <http://ungei.org/sites/default/files/flipbook-files/Gender-responsive-education-sector-planning-eng-2019.pdf>

³⁶ Cabinet of Ministers of Ukraine. *On approval of the Strategy for the Implementation of Gender Equality in Education until 2030 and approval of the operational plan of measures for 2022–2024 for its implementation*. Order 1163-p. December 20, 2022. <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1163-2022-%D1%80#Text>

вважати одним з елементів гендерно чутливої системи освіти. Звужуючи теоретичні поняття, необхідно визначити, що саме в межах цієї дослідницької рамки мається на увазі під гендерно чутливим та інклюзивним викладанням. Зокрема, в українському контексті ЮНІСЕФ запропонував визначення гендерної компетентності вчительства. **Гендерно компетентне викладання**, як його описано в цьому документі, є поєднанням практичних навичок, знань та особистих цінностей, які дають змогу педагог_иням сприяти гендерній рівності у своєму викладанні. Цю концепцію було розроблено відповідно до принципів Нової української школи. Модель гендерної компетентності ЮНІСЕФ включає три компоненти:

- 1. Когнітивний** — знання законів і нормативно-правових актів, що стосуються гендерної рівності.
- 2. Операційний** — навички, які дають змогу педагог_иням розпізнавати прояви дискримінації та належно реагувати на них.
- 3. Поведінковий** — особисті переконання та усвідомлення важливості недискримінаційного викладання³⁷.

Британська рада звертає увагу ще на один важливий чинник — перетин різних форм вразливості. Наприклад, дівчата з інвалідністю, а також дівчата з етнічних меншин, малозабезпечених сімей чи сільської місцевості можуть стикатися з додатковими бар'єрами. Тому для забезпечення комплексного підходу до гендерно чутливого та інклюзивного викладання Британська рада наголошує на важливості надання школам

³⁷ UNICEF. (2024). Гендерна компетентність вчительства. <https://spilnoteka.org/wp-content/uploads/2024/04/genderna-kompetentnist-vchytelstva.pdf>

і вчительству необхідних знань і навичок³⁸. Такий підхід є особливо актуальним для України, адже освітній процес нині відбувається в умовах надзвичайної ситуації. У таких умовах освіта дівчат зазвичай страждає більше³⁹.

Огляд цих підходів дає дослідникам змогу окреслити можливі способи вимірювання компетентностей учительства у сфері інклюзивного та гендерно чутливого викладання. Узагальнивши наведені вище підходи та контекст системи освіти, представлений у розділі «Гендерна рівність і соціальна інклюзія у викладанні», а також звернувшись до наявних досліджень на цю тему, можна перейти до розробки методологічних рамок дослідження.

Насамперед важливо визначити базовий рівень гендерно чутливого та інклюзивного викладання. Ще один аспект, який ми хотіли б розглянути, — це контекстуальні чинники, що можуть впливати на формування гендерної компетентності вчительства. Тут можна спиратися на підхід ЮНІСЕФ, розділивши цю компетентність на окремі компоненти.

- 1. Законодавче поле.** Чинне законодавство, державні стратегії та реформи, які визначають розвиток інклюзивної та гендерно чутливої освіти.
- 2. Оцінювання бази знань.** Передбачає аналіз того, чи включено тематику інклюзивної та гендерно чутливої освіти до системи підготовки вчительства (як у педагогічних університетах, так і в програмах підвищення кваліфікації).

³⁸ British Council, & Wekesa, A. (n.d.). *The British Council's approach to gender sensitive schools and girls' education*. <https://www.britishcouncil.org/partner/international-development/news/british-council-approach-gender-sensitive-schools-girls-education>

³⁹ Geneva Global Hub for Education in Emergencies. (2025, February 3). *Education in Emergencies and Gender*. <https://eiehub.org/education-in-emergencies-and-gender>⁴¹ EEAS. (2026). *EU and Ukraine open first accession negotiations cluster*. https://www.eeas.europa.eu/delegations/ukraine/eu-and-ukraine-open-first-accession-negotiations-cluster_en

3. Індивідуальний рівень. Охоплює соціально-демографічні характеристики, особисті переконання вчитель_ок щодо гендерно чутливої та інклюзивної освіти, а також їхні педагогічні практики.

На додаток до цього переліку варто також врахувати зовнішні чинники, які можуть впливати на те, як учитель_ки впроваджують гендерно чутливе та інклюзивне викладання. Їхній вплив може як перешкоджати, так і сприяти забезпеченню гендерної інклюзивності та недискримінації в освітньому процесі:

- 1. Геополітичний вплив.** Станом на 2026 рік Україна прагне вступу до Європейського Союзу⁴⁰, що передбачає ухвалення законодавства та нормативно-правових актів, які відповідають цінностям і принципам ЄС.
- 2. Стейкхолдери.** До них належать люди, організації та інституції, здатні впливати на підходи до викладання, зокрема громадські організації, державні інспекції, релігійні організації та батьківські спільноти.
- 3. Особливості школи.** До них належать тип школи (сільська чи міська, приватна чи державна), зв'язки або спонсорство з боку різних організацій, а також відмінності в регіональному законодавстві.

⁴⁰ EEAS. (2026). *EU and Ukraine open first accession negotiations cluster*. https://www.eeas.europa.eu/delegations/ukraine/eu-and-ukraine-open-first-accession-negotiations-cluster_en

На основі цього можна побудувати такі контекстуальні рамки:



Взаємодія між цими чинниками формує гендерну компетентність конкретних шкіл і вчитель_ок. Переходячи до розробки методології, ці рамки дають змогу дослідниц_цям перевести теоретичні поняття у конкретний дизайн дослідження. Концептуалізація та операціоналізація відповідних понять і чинників створюють

основу для визначення ключових показників, які мають бути виміряні в межах дослідження. Щоб урахувати їх, найбільш доцільним є використання змішаного дизайну дослідження, який поєднує якісний і кількісний етапи:

- **Етап 1. Кабінетне дослідження.** Метою цього етапу є огляд навчальних програм педагогічної освіти, щоб визначити, чи включено до підготовки вчительства тематику гендерно чутливої та інклюзивної освіти. Якщо ці питання є складовою програм підготовки майбутніх учитель_ок і/або програм підвищення кваліфікації, відповідні навчальні матеріали можна проаналізувати й оцінити.
- **Етап 2. Експертні інтерв'ю.** Інтерв'ю планується провести зі стейкхолдерами, які відповідають за розробку державної політики у сфері викладання та підготовки вчительства. До них належать активіст_ки, політики_ні, експерт_ки, а також фахів_чині, залучені до розробки навчальних програм для педагогічних університетів та/або програм підвищення кваліфікації, а також до викладання курсів для майбутніх учитель_ок. Цей етап дає змогу верифікувати результати аналізу документів і зібрати додаткову інформацію про місце гендерно чутливої та інклюзивної освіти в системі підготовки вчительства в Україні. Проведення експертних інтерв'ю також дає можливість зібрати погляди експерт_ок щодо траєкторії та пріоритетів поточної розробки державних політик у цій сфері.
- **Етап 3. Фокус-групові дискусії.** Цільовою аудиторією цього етапу є вчитель_ки, які працюють у закладах загальної середньої освіти. На цьому етапі дослідни_ці можуть розпочати вивчення наявних уявлень і підходів учительства до гендерно чутливої та інклюзивної освіти, а також зібрати інформацію про педагогічні практики і формальну та неформальну комунікацію між учитель_ками й уч_еницями.

- **Етап 4. Опитування вчительства.** Завершальним етапом дослідження є проведення репрезентативного опитування в Україні. Для розробки анкети дослідни_ці використають інформацію, зібрану на попередніх етапах проекту. Опитувальник дасть змогу верифікувати отриману інформацію та сформулювати комплексне уявлення про стан гендерно чутливої та інклюзивної освіти в Україні.

Щодо вибірки дослідження — вона матиме кілька версій. Оскільки збір даних відбуватиметься поетапно, дослідження охоплює кілька цільових аудиторій. До них належать:

- **Стейкхолдери,** відповідальні за розробку державних політик у сфері викладання та підготовки вчительства. Це цільова аудиторія другого етапу дослідження. Для формування цієї вибірки дослідни_цям необхідно провести мапування стейкхолдерів. У результаті такого мапування має бути сформовано перелік груп стейкхолдерів (на основі їхньої залученості та ролей), а також визначено представни_ць кожної групи, які можуть виступити інформант_ками для записуваних інтерв'ю.
- **Вчитель_ки й освітян_ки,** які працюють у закладах загальної середньої освіти. Вони є цільовою аудиторією третього та четвертого етапів дослідження. Для проведення фокус-групових дискусій і кількісного опитування відбір учасни_ць насамперед визначатиметься метою відповідного етапу дослідження. Водночас подальше формування вибірки здійснюватиметься на основі контекстуальних рамок, представлених вище, із застосуванням квот за такими характеристиками:
 - Соціально-демографічні характеристики: гендер, вік, місце народження й освіта.
 - Тип школи: приватна чи державна, міська чи сільська.

- Класи, з якими працює вчительство: початкові, середні або старші класи.
- Професійне походження: педагогічна освіта або перехід у вчительську професію з іншої сфери.
- Близькість до лінії фронту: школи, розташовані далі від лінії фронту, та школи, розташовані поблизу неї.
- Інші чинники, визначені як релевантні на попередніх етапах дослідження.

Розробка дослідницького інструментарію має ґрунтуватися на цілях і завданнях конкретного дослідницького проекту. Водночас важливо спиратися на досвід попередніх досліджень. У контексті цієї співпраці йдеться про проекти, реалізовані в Україні та Швеції⁴¹. Також важливо використовувати переваги поетапного проведення дослідження. Наприклад, результати кабінетного дослідження слід використати для розробки гайдів для експертних інтерв'ю; гайди для фокус-групових дискусій мають ґрунтуватися на результатах експертних інтерв'ю тощо. Використання висновків і результатів попередніх етапів під час розробки інструментарію для кожного наступного етапу дає змогу верифікувати зібрані дані на кожному етапі дослідження. Ще однією перевагою поетапної розробки дослідницького інструментарію є можливість тріангуляції даних і отримання зворотного зв'язку після кожного етапу. Наприклад, дослідницька команда може залучати незалежних експерт_ок, а також представни_ць цільових аудиторій

⁴¹ Аналітичний центр Cedoss має досвід дослідження ставлення до сексуальної освіти, зокрема серед учительства як однієї з цільових аудиторій. Це дослідження може слугувати орієнтиром для розроблення формату запитань і вибору підходів, які є найбільш доречними під час опитування вчитель_ок. Див.: Kudelia, M., Zheriobkina, T., Nazarenko, Y. (2020). *Awareness and Attitudes of Teachers and Parents to Comprehensive Sexuality Education*. Cedoss, Info Sapiens. https://cedoss.org.ua/system/articles/pdfvs/000/000/446/original/sexual_education_ua_0.pdf?1606145254

через валідаційні воркшопи та презентації попередніх результатів дослідження. Окрім потенційного збагачення даних, такі заходи можуть сприяти адвокації проекту, привертаючи увагу стейкхолдерів.

Під час розробки гайдів та анкет також доцільно використовувати спеціальні методики вимірювання. Наприклад, особисті переконання педагог_инь, наявність гендерних стереотипів і дискримінаційних практик у викладанні можна досліджувати за допомогою проєктивних запитань, розроблених на основі гендерно інклюзивних навчальних програм Швеції. Зокрема, вчитель_кам можна пропонувати висловити свою думку щодо певних навчальних вправ, тем і/або предметів у Швеції, оцінити, чи є місце таким ініціативам в українській системі освіти, а також погодитися або не погодитися з описаними підходами⁴².



Під час розробки дослідницького інструментарію також необхідно враховувати етичні аспекти. Як уже було зазначено, вчитель_ки часто працюють в умовах надмірного навантаження та можуть стикатися з професійним вигоранням. В Україні на психічне здоров'я педагог_инь додатково негативно впливає стрес, пов'язаний із життям в умовах повномасштабної війни, що робить учительство вразливою групою. Крім того, українські педагоги_ні зобов'язані брати участь у заходах із моніторингу якості освіти (як на місцевому, так і на національному рівнях)⁴³. Через це вони можуть відчувати перевантаження, коли протягом короткого часу їх запрошують брати участь у кількох дослідженнях. Тому відповідальність дослідницької команди та етичної комісії полягає в тому, щоб організувати дослідницький процес у спосіб, який не матиме негативного впливу на цільову аудиторію.

⁴² Skolverket. (2024). *Sexuality, consent and relationships in the Swedish curricula*. <https://www.skolverket.se/download/18.42902a0c192557b9a4690/1728032029302/pdf13156.pdf>

⁴³ Офіційний вебпортал Парламенту України. *Про затвердження Порядку проведення моніторингу якості освіти*. (2020.). <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0154-20#n14>

Представлені в цьому розділі рамки дослідження можуть бути використані для оцінки поточного стану інклюзивної та гендерно чутливої освіти в закладах загальної середньої освіти України. Своєю чергою, отримання комплексних даних із цієї теми стане важливим кроком до вдосконалення чинних освітніх реформ, розробки навчальних програм для педагогічних університетів і програм підвищення кваліфікації вчительства, а також допоможе стейкхолдерам системи освіти ефективніше підтримувати заклади освіти, учитель_ок, батьків та уч_ениць.



Майбутня співпраця

Офіційне партнерство між Cedos (Україна) та Центром балтійських і східноєвропейських досліджень (CBEES) Університету Седертерн (Швеція) ґрунтується на спільному прагненні сприяти розвитку інклюзивної освіти, заснованої на правах людини, через дослідження та громадянську активність. CBEES має академічну експертизу у сфері політичних трансформацій, політичної культури та суспільних змін у Центральній та Східній Європі. Кафедра педагогічної освіти Університету Седертерн, своєю чергою, має значний досвід у сфері інтерсекційної та міжкультурної освіти. А Cedos привносить у співпрацю понад десятирічний досвід у сфері аналізу державної політики, досліджень освіти та адвокації гендерної рівності в Україні. Це одна з провідних українських організацій, що працює у сфері освітньої політики, застосовуючи підхід, заснований на правах людини та принципах рівності. Аналітичний центр реалізував значну кількість дослідницьких та політичних проєктів і регулярно готує аналітичні матеріали для Міністерства освіти і науки України.

У сфері гендерної та соціальної інклюзії Cedos провів низку досліджень, які є надзвичайно релевантними як для цього, так і для майбутніх проєктів. У 2019–2020 роках Cedos реалізував два загальнонаціональні дослідження сексуальної освіти в українських школах, присвячені доступності навчального змісту, підготовці вчительства та ставленню батьків. У 2021 році команда провела гендерний аналіз вибору вищої освіти, який продемонстрував, як гендерні стереотипи впливають на вибір абітурієнт_ок і сприяють відтворенню горизонтальної сегрегації. У 2022–2023 роках Cedos здійснив велике дослідження впливу повномасштабного російського вторгнення на українські школи, яке включало опитування та інтерв'ю з педагог_инями й уч_еницями щодо вимушеного переміщення, доступу до освіти та емоційного благополуччя.



Основною активністю цього проєкту стала спільна розробка методологічних рамок для майбутнього дослідження чинників, які впливають на підготовку вчительства та його професійний розвиток в Україні (з метою підвищення гендерної чутливості та соціальної інклюзивності педагог_инь). Не менш важливою є й підготовка спільної заявки на проведення загальнонаціонального дослідження щодо обізнаності українського вчительства, його ставлення до питань гендерної рівності та соціальної інклюзії, а також відповідних педагогічних практик. Таке дослідження дасть змогу отримати емпіричні дані, необхідні для вдосконалення підготовки вчительства, програм професійного розвитку та реформ освітньої політики, а також сприятиме розробці навчальних програм і практичних інструментів у співпраці з ключовими стейкхолдерами. Посилюючи спроможність педагог_инь створювати інклюзивне та гендерно чутливе освітнє середовище, проєкт сприятиме реалізації Стратегії впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року, а також поглибленню шведсько-української співпраці в освітніх реформах.

Проект GENEQ-UKRAINE продемонстрував складність просування гендерно чутливої та соціально інклюзивної освіти. Як видно з цієї аналітичної записки, на цей процес впливає багато різних чинників. Хоча проект був насамперед зосереджений на розробці методологічних рамок для майбутніх досліджень, а не на отриманні емпіричних результатів, уже зараз можна зробити кілька попередніх спостережень.

Важливою доданою цінністю подальшої співпраці є можливість досліджувати освітню стійкість з порівняльної точки зору. Тоді як Швеція може поділитися досвідом багаторічної роботи у сфері гендерної рівності, інклюзивної освіти та професійного розвитку вчительства в умовах стабільної системи освіти, Україна пропонує унікальні знання про те, як школи, вчительство та місцеві громади забезпечують безперервність навчання в умовах війни, вимушеного переміщення та тривалих суспільних потрясінь. У рамках цього партнерства ми не розглядаємо цей досвід як притаманний винятково цій країні. Натомість нашою метою є дослідити, як він може сприяти ширшому розумінню стійкості, інклюзії та безперервності освіти в часи криз.

Співпрацю також можна розширити шляхом залучення додаткових партнерів і країн. У ході реалізації проекту «Розширення спроможностей освітян_ок задля гендерної рівності та соціальної інклюзії в українських школах» (GENEQ-UKRAINE) до ініціативи вже долучився польський партнер — Фондація «Затока» (Гданськ), яка привнесла додаткові точки зору та досвід країни, що відіграє важливу роль у підтримці освітнього сектору України та реагуванні на наслідки війни й вимушеного переміщення.

Майбутній порівняльний дослідницький проєкт міг би зосередитися на тому, як різні системи освіти готують учительство до роботи в умовах невизначеності, підтримки добробуту учнівства і забезпечення інклюзивного освітнього середовища за мінливих обставин. Такий підхід не лише посилить розвиток освітніх реформ і післявоєнне відновлення України, а й дозволить отримати знання, актуальні для європейських систем освіти, які дедалі частіше стикаються з викликами, пов'язаними зі збройними конфліктами, міграцією, соціальною поляризацією, кліматичними потрясіннями та іншими комплексними суспільними ризиками. Серед потенційних джерел фінансування такого проєкту можна розглядати Фонд балтійських і східноєвропейських досліджень (Östersjöstiftelsen), Шведську дослідницьку раду (VR) та Шведський інститут (SI).

Висновки

У межах цього проекту ми зосередилися на створенні базових методологічних рамок, які надалі можна буде застосувати у практичних дослідженнях. Один із ключових висновків, що випливає з аналізу розвитку гендерно чутливої та інклюзивної освіти в Україні та Швеції, полягає в тому, що наявність даних і попередніх досліджень є необхідною передумовою для подальшого успіху. В українському контексті це підтверджується розривом між, з одного боку, Стратегією впровадження гендерної рівності у сфері освіти до 2030 року та реформою Нової української школи, а з іншого — практикою, у якій учительство, учнівство, адміністрації шкіл та інші стейкхолдери змушені працювати в умовах перевантаження через виклики, спричинені повномасштабним вторгненням, освітніми втратами після пандемії та довготривалими проблемами, успадкованими від радянської системи освіти.

Підсумовуючи результати цього проєкту та огляд розвитку гендерно чутливої й інклюзивної освіти в Україні та Швеції, можна сформулювати такі міркування:

- Гендерну рівність і соціальну інклюзію не слід розглядати як цілі, реалізацію яких можна відкласти до моменту, коли буде подолано більш нагальні виклики. Натомість їх варто сприймати як невід’ємні складові якості та стійкості освіти. Школи, які плекають інклюзивне освітнє середовище, враховують різноманітні потреби учнівства та забезпечують рівні можливості для участі, ймовірно, будуть краще підготовлені до підтримки уч_ениць у періоди невизначеності та потрясінь.
- Учителство залишається ключовою ланкою у втіленні політичних амбіцій у повсякденну навчальну практику. Тому зміцнення як системи початкової підготовки вчитель_ок, так і їхнього безперервного професійного розвитку має залишатися одним із пріоритетів. Особливу увагу слід приділяти гендерно чутливій педагогіці, інклюзивним методам викладання, управлінню класом, а також підтримці учнівства, яке постраждало від вимушеного переміщення, травм чи інших форм вразливості. Керівництво шкіл також має отримати необхідні спроможності та ресурси для інтеграції цих підходів у всі аспекти організації шкіл. Водночас реформування принципів підготовки вчителства має супроводжуватися покращенням умов праці педагог_инь. Учител_ки нерідко стикаються з вигоранням і надмірним навантаженням, спричиненими тривалими кризами, тому поліпшення умов їхньої праці є необхідною передумовою для успішного впровадження гендерно чутливого викладання.
- Проєкт засвідчує цінність міжнародних партнерств, заснованих на взаємному навчанні, а не на односторонній передачі знань. Тоді як Швеція пропонує багаторічний досвід інституційного забезпечення рівності, інклюзії та демократичної освіти, Україна надає важливі уроки щодо освітньої стійкості, здатності вчителства адаптуватися та ролі шкіл

у забезпеченні безперервності навчання й підтриманні соціальної згуртованості в умовах кризи. Тому продовження порівняльних досліджень може сприяти зміцненню освітньої політики та практики по всій Європі, допомагаючи визначити підходи, які залишаються ефективними як у стабільних умовах, так і в умовах стрімких змін.

- Практичні дослідження є одним із ключових елементів подолання розриву між стратегічним плануванням і впровадженням реформ. Такі дослідження мають бути комплексними, а їхня методологія та дослідницький інструментарій — розробленими з урахуванням актуального контексту країни та позицій ключових стейкхолдерів. Проведення валідаційних зустрічей з експерт_ками, стейкхолдерами, громадськими та міжнародними організаціями після завершення основної частини роботи може доповнити дослідження цінними точками зору, які збагатять його результати.
- Мапування стейкхолдерів може суттєво поглибити розуміння дослідни_цями реальної ситуації «на місцях». Освітній процес охоплює численних учасни_ць на різних рівнях — від органів державної влади до місцевих громадських організацій та адміністрацій шкіл. Аналізуючи цю систему, важливо враховувати особливості освітнього процесу, адже різні стейкхолдери можуть впливати на впровадження гендерно чутливого та інклюзивного викладання. Зокрема, у цьому проєкті важливою складовою методологічної рамки стало дослідження контексту, у якому функціонують інституції та організації, що впливають на викладацькі методи педагог_инь.
- Під час оцінювання дослідницького інструментарію етична комісія має враховувати умови праці та робоче навантаження вчительства. На педагог_инь часто покладаються додаткові обов'язки, що призводить до вигорання та виснаження. Хоча комплексні дослідження важливі для успішного впровадження політик, їх проведення не повинно відбуватися за рахунок цільової аудиторії.

