

ГЕНДЕРНЕ НАВЧАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Посібник



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

За підтримки уряду Швейцарії.

DCAF Женевський центр
урядування у секторі
безпеки

ГЕНДЕРНЕ НАВЧАННЯ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ

Посібник



Schweizerische Eidgenossenschaft
Confédération suisse
Confederazione Svizzera
Confederaziun svizra

За підтримки уряду Швейцарії.

DCAF Женеvський центр
урядування у секторі
безпеки

Подяка за надану інформацію

Цей посібник був створений Робочою групою з реформування сектору безпеки (під головуванням ДКЗС) у співробітництві з Робочою групою з питань розвитку освіти Консорціуму військових академій та інститутів з вивчення проблем безпеки у рамках програми «Партнерство заради миру».

Редакційна колегія

Бояна Балон, ПРООН, Організація Південно-Східної й Східної Європи зі збирання та поширення інформації щодо контролю над легкою і стрілецькою зброєю
Анна Бйорссон, Збройні Сили Швеції
Таня Гейсс, Школа НАТО
Айко Холвіківі, Гендерний інститут, Лондонська школа економіки і політичних наук
Анна Кадар, ДКЗС
Ірина Лисичкіна, Національна академія Національної гвардії України
Каллум Уотсон, ДКЗС

Рецензенти

Наталія Альбу, Військова академія Збройних Сил Молдови «Александру чел Бун»; Нейла Арнас, Університет національної оборони (США); Ксенія Юріяч-Атанасієвська, Військова академія Сербії; Памела Болл, Центр імені Джорджа К. Маршалла; Меган Бастік, ДКЗС; Стефан Беллами, Об'єднаний центр бойових дій; Аня Ебнотер, Міріам Фугфугош, Женевський центр політики безпеки; Стеффі Гротедде, Центр передового досвіду цивільного й військового співробітництва; Арам Хонг, штаб-квартира Верховного Головнокомандуючого ОЗС НАТО з питань трансформації; Клер Хатчінсон, ДОПМ ООН; Фернандо Іск'єрдо, Комітет НАТО з питань гендерної перспективи, Іспанська обсерваторія з питань гендерної рівності в збройних силах; Грета Керемідчиева, Національний оборонний коледж імені Раковського (Болгарія); Крістофер Кілмартін, Університет Мері Вашингтон; Фредерік Лабар, Консорціум військових академій та інститутів з вивчення проблем безпеки у рамках програми «Партнерство заради миру»; Ваня Матіч, Місія ОБСЄ в Боснії і Герцеговині; Яна Науйокс, International Alert; Лія Нодвін; Джоді М. Прескотт, ад'юнкт-професор Вермонтського університету; Ремі Л. Г. Тремблей, Школа НАТО в Обераммергау.

Консорціум військових академій та інститутів з вивчення проблем безпеки у рамках програми «Партнерство заради миру» є міжнародною організацією зі співробітництва в галузі безпеки, до якого входять більш ніж 800 академій оборони і дослідницьких інститутів сектору безпеки в 60 країнах. Консорціум заснований в 1999 році на самміті НАТО. Основними завданнями Консорціуму були визначені сприяння створенню інститутів оборони та сприяння регіональній стабільності й співробітництву в галузі безпеки за допомогою багатонаціональної освіти в сфері оборони і досліджень, які Консорціум виконує завдяки своїй міжнародній мережі викладачів і дослідників. Відвідайте нас за адресою: www.pfp-consortium.org.

Женевський центр демократичного контролю над збройними силами (ДКЗС) — міжнародний фонд, метою якого є допомога міжнародному співтовариству в здійсненні належного керування й реформування сектору безпеки. ДКЗС розробляє та просуває норми і стандарти, проводить спеціалізовані дослідження в галузі політики, визначає передові методи та рекомендації для підтримки демократичної безпеки, а також надає консультативні послуги та програми практичної допомоги усередині країни. Відвідайте нас за адресою www.dcaf.ch.

ISBN: 978-92-9222-399-1

Дизайн: Еліс Лейк-Хаммонд, www.alicelh.co за допомогою Ерін Локхарт

Редагування й коректорські правки: Черрі Екінс

Фотографії обкладинки й фотографії розділів: © Торейр Хогарт / Збройні Сили (Збройні Сили Норвегії)

Посилання: PfpC SSRWG and EDWG (Робоча група представників громадянського суспільства з питань реформування сектору безпеки; Робоча група з питань розвитку освіти в рамках Консорціуму ПЗМ), посібник «Гендерне навчання військовослужбовців» (Женева: ДКЗС, Консорціум ПЗМ, 2016).

Точки зору є авторськими і не обов'язково відображають погляди інституцій, згаданих або представлених у цьому посібнику.

© ДКЗС і Консорціум ПЗМ, 2016. ДКЗС і Консорціум ПЗМ заохочують використання, адаптацію, переклад і копіювання цього посібника. Однак ми просимо вказувати авторство з посиланням на всі матеріали, які будуть використані.

Усі права захищені.

Вступ

Генерал Бенгт Аксельссон, Швеція

На порядку денному «Жінки, мир і безпека» (ЖМБ) стало питання про необхідність інтегрування ґендерних міркувань, властивих військовим інституціям і використовуваних у процесі проведення операцій, в основні дискусії військового і ґендерного співтовариств експертів, практиків та військовослужбовців. Організація Об'єднаних Націй установила загальні рамки, прийнявши резолюції Ради Безпеки 1325, 1820, 1888, 1889, 1960, 2106, 2122 і самої останньої — 2422, іноді іменованих резолюціями РБ ООН ЖМБ. Організація Об'єднаних Націй підтвердила свою прихильність включенню жінок у питання миру і безпеки, а також націленість на запобігання сексуального насильства в умовах конфлікту та захист від нього жінок і дівчат (а останнім часом чоловіків і хлопців) у 2015 році під час святкування XV річниці прийняття історичної Резолюції 1325. Аналогічним чином НАТО відреагувало на цю нагальну тему політикою та оперативним планом імплементації названих резолюцій ООН. Країни НАТО і країни-партнери також на національному рівні прийняли Національні плани дій з виконання Резолюції РБ ООН 1325 та інших резолюцій.

У сімох резолюціях РБ ООН ЖМБ заявлено про необхідність навчання. Оскільки значна частина підготовки з ґендерних питань є спеціальною й зовнішньою практикою, існує значна потреба в інституціоналізації та удосконаленні навчання в освіті з ґендерних питань. Викладачі зіштовхуються з подвійною проблемою — розробленням нових навчальних програм і навчальних матеріалів з ґендерних питань та з питань жінок, миру і безпеки, а також з необхідністю більш широкого охоплення ґендерних аспектів у військовій освіті та професійній підготовці.

Робочі групи з питань реформування сектору безпеки (РСБ) і розвитку освіти Консорціуму військових академій та інститутів з вивчення проблем безпеки у рамках програми «Партнерство заради миру» ще в 2010 році включили ґендерну проблематику у свою діяльність. З 2012 року ці дві робочі групи започаткували спільну програму викладання ґендерної проблематики в збройних силах. Програма складалася із чотирьох семінарів, які проводилися в Школі НАТО в Обераммергау (липень 2012 р.)¹, Європейському центрі досліджень безпеки імені Джорджа К. Маршалла в Гарміш-Партенкірхені (грудень 2012 р.)² і в Женеві (грудень 2013³, липень 2014⁴ року).

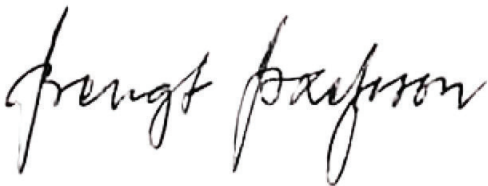
Ці проекти продемонстрували, що існує необхідність щодо сприяння викладачам у питаннях інтеграції ґендерної тематики в їхню діяльність, а також військовим експертам з ґендерних питань — щодо надання необхідного освітнього контенту. Учасники семінару висловили потребу в більшій кількості матеріалів і ресурсів для створення ефекту мультиплікатора та зміцнення потенціалу викладачів і ґендерних експертів, що, відповідно, сприятиме інтеграції ґендерної перспективи у військову освіту, а також використанню освітніх принципів у наданні ґендерного контенту експертами з ґендерних питань.

Посібник призначений для надання деяких із цих ресурсів. Він спрямований на зміцнення потенціалу викладачів і ґендерних експертів у забезпеченні ґендерної освіти, а також сприяє формуванню практичного співтовариства серед експертів, які беруть участь у цьому процесі. Такий підхід передбачає інтеграцію ґендерної тематики у військову освіту країн НАТО / РСАП, в остаточному підсумку, сприяючи інтеграції ґендерного підходу у військові інститути та операції, як це передбачено національною і міжнародною політикою, а також політикою НАТО. По суті, посібник відповідає на питання «чому навчати?» і «як викладати?» у ґендерній та військовій сферах. Він складається з десяти розділів, розділених на дві частини. Мета посібника — зробити ґендерну проблематику помітнішою, особливо у військовому контексті.

Цей посібник був розроблений у рамках спільного процесу, спрямованого на сприяння постійного обміну досвідом і знаннями учасників, залучених до викладання гендерної тематики у військових програмах. Редакційна група опікувалася реалізацією проекту, координувала статті й приймала на себе відповідальність за редакцію остаточного продукту; визначала авторів із числа учасників програми та експертів в галузі гендерної й / або військової освіти, які виступали як рецензенти.

Відповідальність за реалізацію порядку денного «Жінки, мир і безпека» лежить на керівництві. Освіта і навчання мають вирішальне значення для зміцнення потенціалу керівників та інструкторів з гендерних питань, а також діючих військовослужбовців і жінок. Проте, кращий досвід у світі не має ніякого впливу і важелів впливу, якщо керівництво не прийме на себе ініціативу і не буде відстоювати ці питання, якщо виникне така потреба.

Я хотів би висловити свою вдячність всім, хто підтримував і брав участь у створенні цього посібника. Я дякую авторам за їхній внесок і співробітництво. У цьому посібнику продемонстровано, наскільки важливо і актуально військовим викладачам і гендерним експертам зібратися разом і спільно створити ресурс, цінний для всіх учасників. Я радий, що такий унікальний ресурс з викладання гендерної тематики в збройних силах був розроблений. Обмін знаннями і досвідом у сфері гендерного навчання та підготовки в збройних силах повинен бути в центрі майбутніх обговорень.



Бригадний генерал Бенгт Аксельссон

Заступник віце-канцлера,

Університет оборони Швеції



Примітки

1. <http://www.dcaf.ch/Event/PFPC-Workshop-on-Teaching-Gender-to-the-Military>
2. <http://www.dcaf.ch/Event/Designing-Sample-Gender-Lessons-Second-PFPC-Workshop-on-Teaching-Gender-to-the-Military>
3. <http://www.dcaf.ch/Event/Integrating-Gender-in-the-Curriculum-3rd-Workshop-on-Teaching-Gender-to-the-Military>
4. <http://www.dcaf.ch/Event/Gender-Responsive-Evaluation-in-Military-Education-4th-Workshop-on-Teaching-Gender-to-the-Military>

Передмова: трохи історії ... або як ми з'явилися?

Аня Ебнотер, від імені Робочої групи з питань реформування сектору безпеки Консорціуму ПЗМ; Каталін Рейд-Мартінес, від імені Робочої групи з питань розвитку освіти Консорціуму ПЗМ

Шлях, що привів нас до створення цього посібника, почався у 2009 році, коли під час пленарного виступу на щорічній конференції Консорціуму військових академій та інститутів з вивчення проблем безпеки у рамках програми «Партнерство заради миру» у Мюнхені Міністром оборони Словенії була підкреслена необхідність більш повної інтеграції ґендерної перспективи в НАТО і роботу програми «Партнерство заради миру» (ПЗМ) у питаннях безпеки. В 2010 році ми в складі Робочої групи з питань реформування сектору безпеки (РГ РСБ) Консорціуму ПЗМ прийняли це положення як рекомендацію для розроблення програм у сфері забезпечення безпеки людини і ґендерної перспективи в діяльності Консорціуму.

У 2011 році РГ РСБ був проведений семінар у Національному коледжі оборони Швеції (тепер він перейменований у Шведський університет оборони) у Стокгольмі. Семінар пройшов досить продуктивно, було ухвалене рішення щодо створення спільноти, в межах якої можна було б сконцентрувати обмін ідеями та інформацією, а також розробляти спільні ініціативи в сфері ґендеру і трансформації сектору оборони. Консорціум ПЗМ є унікальним учасником, оскільки має знання й досвід професійної військової освіти завдяки успішній діяльності Робочої групи з питань розвитку освіти (РГ РО) і Робочої групи з реформування сектору безпеки (РГ РСБ), які, у свою чергу, з'явилися в результаті просування програми з вивчення ґендерної тематики, що об'єднала експертів з ґендерних питань і питань безпеки зі всіх країн-членів НАТО і країн-партнерів.

Починаючи з 2010 року, була проведена серія із чотирьох досить конструктивних семінарів, присвячених досвіду, напрацьованому групою. Усе почалося із семінару, присвяченого викладанню ґендерної тематики військовослужбовцям, у липні 2012 року на базі Школи НАТО. На семінарі були присутні експерти з метою взаємного обміну знаннями і досвідом. Були розглянуті питання щодо теорії викладання ґендерної тематики і конкретних методів навчання. Потім пройшов семінар у грудні 2012 року з питань розроблення типових занять з ґендерної тематики, організований ДКЗС у партнерстві з Європейським центром досліджень безпеки імені Джорджа К. Маршалла.

Третій семінар був проведений двома робочими групами в Женеві в грудні 2013 року. Цього разу темою семінару стала інтеграція ґендерної тематики в навчальну програму. Це дозволило учасникам-представникам країн НАТО і країн-партнерів, що мають досвід роботи в сфері ґендерної перспективи і освіти, сформулювати стратегії, спрямовані на інтеграцію ґендерної тематики у військові навчальні програми. У липні 2014 року дві робочі групи провели спільний четвертий семінар, присвячений викладанню ґендерної тематики військовослужбовцям у Женеві, цього разу зосередивши увагу на аналізі урахування ґендерної перспективи у військовій освіті, а також коучингу та наставництві. На цьому семінарі учасники відзначили необхідність створення додаткових ресурсів з ґендерного навчання і підготовки. Також було ухвалене рішення щодо розроблення практичного ресурсу, який би містив у собі весь обсяг знань і досліджень, отриманих за останні два роки в ході чотирьох семінарів з питань ґендерного навчання військовослужбовців. Даний посібник «Ґендерне навчання військовослужбовців» є результатом цього співробітництва.

Пропонований посібник також є прикладом колективного підходу представників Консорціуму ПЗМ до освіти в сфері оборони, він сприяє співробітництву між неурядовими інститутами, університетами і аналогічними організаціями, а також урядовими академіями оборони і дослідницькими інститутами сектору безпеки. Посібник є корисним інструментом для гендерних експертів, військових інструкторів і викладачів. Це всеосяжний ресурс і керівництво щодо того, чому варто вчити і як викладати гендерну тематику в збройних силах, і, в остаточному підсумку, — служити підтримкою військовій викладацькій спільноті, розвивати мережу експертів і зміцнювати подальше співробітництво між НАТО і державами-партнерами.

Таким чином, цей посібник являє собою так званий «рівень розвитку», коли мова йде про викладання гендерних питань у збройних силах у 2016 році. Наша мета — поширити допомогу на всій території держав-членів НАТО і членів Консорціуму ПЗМ, щоб ті, у кого не було можливості бути присутнім на семінарах, могли б також використовувати базу знань, отриману в результаті цього плідного співробітництва. Ми також сподіваємося, що це приверне додаткову увагу до теми, тим самим сприяючи подальшому співробітництву в сфері НАТО/ПЗМ і розробленню інноваційних підходів, що забезпечують гендерну рівність у збройних силах і серед військовослужбовців зокрема.



Аня Ебнотер
Помічниця директора і керівниця Операцій III
ДКЗС

Голова Робочої групи з реформування сектору
безпеки Консорціуму ПЗМ



Каталін Рейд-Мартінес
Проректорка і головний академік
Університету Роберта Орала

Голова семінарів для військових викладачів
Робочої групи з розвитку освіти Консорціуму ПЗМ

Інформація про авторів і редакторів

Пані Бояна Балон (редакторка) координує роботу Ресурсного центру контролю за стрілецькою зброєю й легким озброєнням в Південно-Східній і Східній Європі в рамках Програми розвитку Організації Об'єднаних Націй. Її координаційна діяльність пов'язана з актуалізацією ґендерної перспективи в сфері безпеки, включаючи Мережу жінок-поліцейських у Південно-Східній Європі й проект «ґендерна рівність у збройних силах», у розробленні якого вона брала участь. Спочатку пані Бояна приєдналася до штату Ресурсного центру контролю за стрілецькою зброєю й легким озброєнням в Південно-Східній і Східній Європі в липні 2010 року як проектний співробітник, у чю сферу діяльності входило впровадження програми «Жінки-поліцейські в Південно-Східній Європі», а саме питанням підтримки процесу інтеграції ґендерної перспективи в практику поліцейської діяльності в Південно-Східній Європі. Пані Бояна одержала ступінь магістра міжнародних відносин і європейських досліджень Центрально-Європейського університету в Будапешті, Угорщина, а також ступінь бакалавра в галузі політології в Люблінському університеті, Словенія. Раніше вона працювала в Головному управлінні поліції в Любляні, Словенія, і Місії ОБСЄ в Сербії до приходу в ПРООН у Сербії, де виконувала обов'язки фахівця з ґендерних питань і була призначена Радником з ґендерних питань в 2008 році.

Капітан Анна Бйорссон (редакторка) – армійський офіцер у Штабі Збройних Сил Швеції. У цей час обіймає посаду Радника з ґендерних питань в Об'єднаному командуванні ЗС. Вона здійснює підтримку співробітників і представників командного складу в плануванні, виконанні й оцінюванні Збройних Сил Швеції відповідно до Резолюції 1325 Ради Безпеки ООН. Анна раніше обіймала посаду Радника з ґендерних питань в Афганістані. Має ступінь магістра державної політики Університету імені Еразма Роттердамського й ступінь бакалавра в галузі політології та досліджень миру і конфліктів Стокгольмського університету.

Майор Іветт Фоліант (авторка Розділу 3) – юрисконсульт Збройних Сил Голландії. Раніше проходила службу в Центрі обміну передовим досвідом НАТО в рамках Програми військово-цивільної взаємодії, де обіймала посаду офіцера зв'язку Голландії при Північному центрі з ґендерних питань у військових операціях. Вона перебувала в Афганістані в 2012-2013 рр. як Радник з ґендерних питань Регіонального Командування «Північ», ISAF. Іветт має ступінь магістра права, спеціалізується на міжнародному кримінальному праві.

Пані Таня Гейсс (редакторка і авторка Глави 9) – керівниця програми Перспективної розподіленої освіти в Школі НАТО, Обераммергау, Німеччина. Керує навчальною програмою курсу Школи НАТО, сприяє стратегічній взаємодії Школи з її основними партнерами з електронного навчання в рамках НАТО і програми ПЗМ. Вона також брала участь у концептуальному розвитку курсу електронного навчання в Школі НАТО, що надає учасникам можливість розвитку навичок оцінювання й впровадження електронного навчання в підтримку вимог НАТО з використання інформаційних технологій. Пані Таня брала участь у Робочій групі з питань перспективної розподіленої освіти й Робочій групі з питань розвитку освіти в рамках Консорціуму ПЗМ протягом багатьох років. Читає лекції «Боротьба з торгівлею людьми», «ґендер», «Рівні можливості» і «Тероризм». Має ступінь магістра університету Людвіга-Максиміліана, Мюнхен, в галузі політології й міжнародних відносин, історії й маркетингової психології.

Майор Рейчел Граймс (авторка Розділу 1) прослужила в британській армії більше двадцяти років. Проходила службу в Північній Ірландії, Боснії, Іраку та Афганістані. Працювала в Демократичній Республіці Конго військовим радником ООН із захисту дітей і ґендерних питань. Пані Рейчел недавно повернулася з Ербіля, Північний Ірак, де з метою підтримки Ініціативи Великобританії із запобігання сексуального насильства навчала солдатів пешмерга й інструкторів різних національностей правильному реагуванню на жертви сексуального насильства з боку ІДІЛ. У 2011-2013 рр. пані Рейчел була заступницею голови Комітету НАТО з ґендерних питань. У цій ролі вона брала участь у різних семінарах і конференціях, присвячених ролі військових організацій у підтримці Резолюції РБ ООН 1325. Викладала теми боротьби з повстанцями, стабілізації й ґендерного підходу різним аудиторіям від Монголії до Уганди. Пані Рейчел має ступінь магістра в галузі міжнародних відносин і ґендеру Брістольського університету.

Капітан 2-го рангу Андреас Хільденбранд (автор Розділів 5 і 7) – професор Коледжу міжнародних досліджень і досліджень проблем безпеки при Європейському центрі досліджень безпеки імені Джорджа К. Маршалла. Був заступником директора Програми поглиблених досліджень у галузі безпеки – найбільшої програми стаціонарного навчання — протягом декількох років. Основну увагу в професійній діяльності приділяв сучасному лідерству, європейській політиці безпеки і оборони, а також активним методам навчання. Був членом Робочої групи з питань розвитку освіти в рамках Консорціуму ПЗМ протягом восьми років і брав участь у кількох семінарах, присвячених викладанню гендерної тематики військовослужбовцям. Має диплом магістра авіації.

Пані Айко Холвіківі (редакторка і авторка Розділу 4) – докторантка Інституту вивчення гендерних проблем Лондонської школи економіки і політичних наук. Тема її кандидатської роботи присвячена гендерній освіті й навчанню миротворчого персоналу. Раніше пані Айко була керівницею Програми гендерного розвитку і забезпечення безпеки при ДКЗС, а також співголовою Робочої групи з питань безпеки Консорціуму ПЗМ. Має багатий досвід проведення наукових і технічних консультацій, а також керування проектами з питань реформування в галузі гендерної перспективи і сектору безпеки під егідою НАТО, «ООН-жінки» і національних партнерів на Західних Балканах, Південному Кавказі, у Західній і Південній Африці. Пані Айко має ступінь магістра політичних наук Інституту післядипломної освіти в галузі досліджень міжнародних проблем і проблем розвитку, а також ступінь магістра в галузі міжнародних відносин (диплом з відзнакою) Університету Сент-Ендрюс.

Пані Анна Кадар (редакторка) працює в рамках програми «Гендер і безпека» у Женевському центрі демократичного контролю над збройними силами (ДКЗС). Пані Анна вивчала гуманітарні науки в університетському коледжі Маастріхту, спеціалізувалася в галузі міжнародних відносин, міжнародного права і соціології. Має ступінь магістра в галузі гендерних досліджень Університету Утрехту. Раніше працювала в Інституті досліджень миру у Центрі міжнародних операцій з підтримки миру, має досвід роботи в Організації спостереження за дотриманням прав людини «Хьюман Райтс Вотч» і Міжнародної мережі молодих миротворців.

Підполковник Лена П. Кварвінг (авторка Розділу 1) почала свою кар'єру у ВПС Королівства Норвегії в 1989 році, займала різні військові посади в Норвегії, США та Афганістані. Крім вищої військової освіти має ступінь магістра в галузі європейських порівняльних соціальних досліджень Університету прикладних наук м. Маастріхт / Університету Північного Лондона (Лондонський столичний університет), де проводила порівняльний аналіз у сфері рівних можливостей чоловіків і жінок в ЄС і Раді Європи. Протягом двох років обіймала посаду керівниці Гендерного проекту в Норвезькому коледжі оборонного університету (NDUC) у м. Осло, де основним завданням її було виконання Резолюції РБ ООН 1325 і забезпечення гендерного підходу у воєнних діях за допомогою освіти, популяризації й досліджень. Зараз перебуває на заключному етапі кандидатського дослідження (PhD), у якому вивчає культурні, функціональні та структурні фактори, що сприяють і перешкоджають впровадженню гендерної перспективи у воєнні дії. Читає лекції на національному та міжнародному рівнях, є членкинею Об'єднаної групи представників поліції та збройних сил у рамках Індонезійсько-Європейського діалогу з питань захисту прав людини з 2010 року, приділяючи при цьому особливу увагу впровадженню Резолюції РБ ООН 1325 і гендерної перспективи. У цей час пані Лена – старший офіцер Штабу Сил оборони Норвегії, акцентує свою діяльність на проблемах рівності, диверсифікованості й розвитку гендерної перспективи.

Капітан 2-го рангу Елізабет Оуенс Лейп (офіцер ВМС США у відставці) (авторка Розділу 8) завершила 23-річну кар'єру в ВМС США після служби в різних підрозділах управління берегової охорони, освітніх і тренінгових підрозділах. Пішла у відставку як фахівець з питань освіти, підготовки кадрів і взаємодії. Закінчила програму позавійськової підготовки офіцерів резерву ВМС (NROTC) Університету Пердью, одержала ступінь магістра в галузі освіти в Університеті Олд Домініон, є докторанткою за програмою управління вищою освітою у цьому ж університеті. Як державний службовець працює заступником керівника Сектору індивідуального навчання й освіти при Об'єднаному штабі, де відповідає за сертифікацію спільного курсу, змішане навчання, основні принципи навчання особового складу персоналу і навчання в рамках програми «Жінки, мир і безпека».

Майор Наталі Левеск (авторка Розділу 10) – фахівець з питань розвитку освіти в рамках Командування Повітряно-космічної оборони Північної Америки, Колорадо-Спрінгс, США. Оскільки вона приєдналася до Збройних Сил Канади лише в 2006 році, то займала всього кілька посад. Пройшла програму Об'єднаного командного штабу в 2013 році. Має три ступені магістра в галузях викладання французької мови, технологій розвитку людського потенціалу і оборони. У сферу дослідницьких інтересів пані Наталі входять

взаємини між Збройними Силами Канади і Консорціумом ПЗМ. Досвід у сфері навчання і освіти дозволив їй представляти Канадську академію оборони в Робочій групі з розвитку освіти протягом останніх чотирьох років.

Пані Вірпі Левомаа (авторка Розділу 7) працює в Міжнародному центрі Сил оборони Фінляндії (FINCENT). З 2014 по 2015 рік працювала в Північному центрі з ґендерних питань у військових операціях. Була керівницею курсу та інструкторкою, виконувала завдання щодо розроблення навчальної програми та освітнього курсу. Очолювала курс навчання тренерів з ґендерних питань і семінар для командного складу за тією ж темою. Раніше була в складі Командування Силами оборони Фінляндії й працювала в Національному університеті оборони Фінляндії. Має два ступені магістра — в галузі політології й освіти.

Пані Мартіна Ліндберг (авторка Розділу 3) – викладачка університету і керівниця програми впровадження Резолюції РБ ООН 1325 і ґендерної перспективи в Університеті оборони Швеції, Стокгольм. Мартіна тісно співпрацює зі Збройними Силами Швеції та іншими інституціями в галузі військової освіти і навчання. Раніше працювала в Північному центрі з ґендерних питань у військових операціях, входить до групи експертів у рамках Центру, задіяних у процесі проведення навчань і операцій на національному та міжнародному рівнях. Має ступінь магістра гуманітарних наук у галузі підтримки миру і кризового управління і ступінь бакалавра гуманітарних наук у галузі вивчення проблем миру і конфліктів Університету Умео, Швеція, та Інституту політичних досліджень, Лілль, Франція.

Пані Саллі Лонгворт (авторка Розділу 2) – адвокатка, у цей час не займається практикою, спеціалізується на міжнародних правах людини, питаннях міжнародного гуманітарного і міжнародного кримінального права. Була запрошена в Судову колегію Англії та Уельсу в липні 2010 року, одержала ступінь магістра в галузі міжнародного права в Інституті гуманітарного права і захисту прав людини імені Рауля Валленберга. Читала лекції й займалася дослідженнями в галузі міжнародного права в Університеті оборони Швеції, була консультантом з юридичних питань у групі захисту в справі полковника Сисея в Спеціальному суді Сьєрра-Леоне, представником захисту в Суддівській колегії з міжнародних злочинів у Бангладеш. Пані Саллі виступала як юридичний консультант у різних міжнародних і міжурядових організаціях з широкого кола питань, включаючи перехідні механізми правосуддя, міжнародне гуманітарне право, міжнародне право і процес в галузі прав людини і права ЄС.

Доктор Ірина Лисичкіна (редакторка і авторка Розділів 5 і 7) – завідувачка кафедри філології, перекладу й мовної комунікації Національної академії Національної гвардії України. Випускниця курсу прикладних досліджень в галузі безпеки PASS-CB Європейського центру досліджень безпеки ім. Джорджа К. Маршалла. Більше 5 років бере участь у Робочій групі з розвитку освіти Консорціуму ПЗМ і ділиться досвідом щодо реалізації багатонаціональних і національних програм для викладачів з питань оборони. Забезпечує навчальний процес, спеціалізується на розробленні навчальних програм, активному навчанні й оцінюванні. Має докторський ступінь в галузі лінгвістики. У цей час її дослідження присвячені формуванню суспільного сприйняття збройних сил і впливу глобалізації на військово-професійну міжкультурну комунікацію та розвиток лідерських навичок.

Підполковник Невена Мітева (авторка Розділу 2) була керівницею Асоціації жінок Збройних Сил Болгарії (BUAFWA) з 2009 року, у цей час — голова Комітету НАТО з ґендерних питань (NCGP). Асоціація жінок Збройних Сил Болгарії (BUAFWA) — неурядова організація, мета якої полягає в підтримці міжнародного проекту «Жінки і мир» і порядку денного в галузі безпеки в болгарському оборонному секторі. Один з відомих проектів у рамках Асоціації «Жінки-лідери в галузі безпеки і оборони» (FLSD) був розроблений в 2010 році й схвалений Міністерством оборони Південно-Східної Європи (SEDM) в 2011 році. Згодом даний проект був включений як перший пункт Ініціативи НАТО з ефективної оборони. Проект продовжує розвиватися паралельно в регіональних організаціях. Пані Невена є керівницею проекту, координаторкою і однією з авторів «Білої книги і дорожньої карти в рамках Асоціації «Жінки-лідери в галузі безпеки і оборони» (FLSD)», що послужило підставою для її успішного висунення на пост заступниці голови Комітету НАТО з ґендерних питань на період 2013-2015 рр. і голови — на період 2015-2017 р.

Пані Мака Петріашвілі (авторка Розділу 10) працює в Міністерстві оборони Грузії з 1999 року. У цей час обіймає посаду заступниці директора Департаменту управління персоналом і очолює Групу контролю за ґендерною рівністю в Міністерстві оборони. Має досвід перебування на посаді в Департаменті військової розвідки, Департаменті оборонної політики і планування, а також Комісії з питань стратегічних досліджень в галузі оборони при Міністерстві оборони.

Викладає аспекти цивільно-військових відносин і цивільного контролю над збройними силами в Командно-штабному коледжі. Пані Мака має ступінь магістра гуманітарних наук в галузі безпеки (військово-цивільні відносини) Військово-морської школи післядипломної освіти, США, і ступінь магістра в галузі управління людськими ресурсами Манчестерського університету, Великобританія.

Доктор Каталін Рейд-Мартінес (авторка Розділу 5) проректорка з навчальної роботи і керівниця навчальної частини Університету Орала Робертса. Після одержання ступеня в галузі комунікацій останні два десятиліття проводила дослідження в сфері комунікацій, лідерства і навчання керівних кадрів, а також адміністрування й викладання. Є дослідницею, консультанткою і радницею з інноваційних підходів у використанні експериментального і віртуального навчання в підготовці керівних кадрів. Дослідження, презентації й консультації пані Каталін охопили п'ять континентів, оскільки вона прагне до кращого розуміння керівників та їхньої комунікаційної взаємодії. Її досягнення включають керівництво командою з розроблення першої міждисциплінарної освітньої програми аспірантури з питань лідерства, доступної в режимі онлайн. На міжнародному рівні вона відома по роботі з багатонаціональними командами з питань впровадження демократичних цінностей у кращі практики розвитку лідерства в глобально різноманітних умовах.

Пан Гігі Роман (автор Розділу 9) – керівник програми розроблення й використання проекту електронного навчання в школах НАТО, координатор просунутого розподіленого навчання (електронного навчання), відповідальний за онлайнове навчання, тренінги та управління онлайнним контентом у школах НАТО. Його діяльність включає розроблення нових продуктів і стратегічних відносин для системи управління навчанням організації, рішення відносно інструментів розроблення і спільної роботи. На попередніх посадах у Школі НАТО і Консорціумі «Партнерство заради миру» керував розробленням веб-систем управління знаннями і перепрофілюванням навчальних матеріалів для онлайнної роботи. Пан Гігі – член робочих груп із просунутого розподіленого навчання й розвитку освіти Консорціуму ПЗМ.

Пані Анкіца Томич (авторка Розділу 2) останні 15 років займалася питанням міжнародних відносин у Міністерстві внутрішніх справ Федерації Боснії і Герцеговини (БіГ) і Міністерстві безпеки. Вона внесла вклад у реалізацію ініціативи «Участь громадськості в процесах мирного врегулювання — Резолюція РБ ООН 1325 у Боснії і Герцеговині: жінки, мир і безпека», за яку Міністерство безпеки БіГ одержало нагороду Організації Об'єднаних Націй в 2012 році в категорії «Сприяння наданню державних послуг з урахуванням ґендерних факторів». Є співголовою Координаційного комітету Ради міністрів БіГ з моніторингу виконання Резолюції РБ ООН 1325. Викладає ґендерно орієнтовані теми для військової й поліцейської аудиторії в Навчальному центрі операцій з підтримки миру (англ. PSOTC) у Сараєво. Працює над кандидатською дисертацією «Урахування ґендерних факторів у політиці оборони і поліцейських системах євроатлантичних країн» на факультеті політичних наук університету Сараєво. Пані Анкіца має ступінь магістра в галузі міжнародних відносин і національної безпеки, отриману в Загребському університеті, Хорватія.

Пані Крістін Валасек (авторка Розділу 4) має більш ніж десятилітній досвід роботи в сфері реформування сектору безпеки та ґендерних питань, включаючи польові місії в Домініканській Республіці, Гані, Ліберії, Палестині, Сьєрра-Леоне, Південній Африці й Тиморі-Лешті. Консультантка з питань ґендерної рівності в Агентстві Організації Об'єднаних Націй у справах біженців (УВКБ), раніше була координаторкою проекту з ґендерних питань і питань безпеки в Женевському центрі демократичного контролю над збройними силами (ДКЗС), де займалася головним чином питаннями освіти і навчання, розробленням політики, консультуванням з технічних і дослідницьких питань, включаючи управління трирічним мультирегіональним проектом нарощування внутрішнього ґендерного потенціалу навчальних закладів з питань безпеки, зокрема академій оборони. Пані Крістін також була фахівцем з ґендерних питань, питань миру і безпеки в структурах Організації Об'єднаних Націй «ООН-Жінки», Міжнародному навчальному і науково-дослідному інституті поліпшення становища жінок і Департаменті ООН з питань роззброєння. Має ступінь магістра гуманітарних наук з вирішення конфліктів Університету Бредфорду і ступінь бакалавра гуманітарних наук в галузі фемінології й міжнародних досліджень Університету Орегону.

Пан Каллум Уотсон (редактор і автор Розділу 6 і висновків) працює над проблемою посилення можливостей збройних сил у сфері ґендерної перспективи, крім того кілька років проводить дослідження за темою чоловіків і мужності. У цей час працює в програмі «Ґендер і безпека» у Женевському центрі демократичного контролю над збройними силами (ДКЗС), для якого раніше проводив дослідження у сфері розроблення політики національної безпеки. До цього працював учителем англійської мови в Раді освіти Фукуями в Японії. Пан Каллум отримав ступінь магістра в галузі міжнародних відносин у Женевському інституті міжнародних відносин і розвитку, і ступінь бакалавра в галузі міжнародних відносин у Лондонській школі економіки і політичних наук.

Зміст

Вступ	I
Генерал Бенгт Аксельссон, Швеція	
Передмова: трохи історії ... або як ми з'явилися?	III
Аня Ебнотер, Каталін Рейд-Мартінес	
Інформація про авторів і редакторів	V
Акроніми	X
Глосарій ключових понять	XI
Передмова	1
Редакційна колегія	
Частина I. Чому навчати	7
1. Чому і наскільки ґендерне питання важливе для проведення військових операцій	9
Лена Кварвінг, Рейчел Граймс	
2. Ґендерна підготовка і збройні сили. Правові та політичні рамки	27
Саллі Лонгворт, Невена Мітева, Анкіца Томич	
3. Ґендерне навчання і підготовка військовослужбовців	63
Мартіна Ліндберг, Іветт Фоліант	
4. Як інтегрувати ґендерну перспективу в навчальні програми військової підготовки	81
Айко Холвіківі, Крістін Валасек	
Частина II. Як викладати	99
5. Принципи навчання дорослих і трансформаційного навчання у викладанні ґендерних аспектів	101
Ірина Лисичкіна, Андреас Хільденбранд і Каталін Рейд-Мартінес	
6. Оптимізація навчального середовища: облік ґендерної динаміки в аудиторії	113
Каллум Уотсон	
7. Плани занять: навчання, сплановане у зворотному порядку, і активне навчання у викладанні ґендерних аспектів	131
Вірпі Левомая, Ірина Лисичкіна, Андреас Хільденбранд	
8. Оцінювання і аналіз результатів як інструменти покращення якості навчання	159
Бет Лейп	
9. Ефективні технології у викладанні ґендерної тематики	173
Таня Гайсс, Гігі Роман	
10. Наставництво і коучинг	189
Наталі Левеск, Мака Петріашвілі	
Висновки	207
Каллум Уотсон, за участі Віденської групи редакторів	

Акроніми

ADDIE	Структура проектування навчальних систем: дослідження, дизайн, розвиток, реалізація, оцінювання	JPME	Спільна програма професійної підготовки
ADL	(перспективне розподілене навчання)	LMS	Система управління навчальним процесом: інформаційна система, призначена для надання адміністративної й технічної підтримки електронному навчанню
ARRC	Корпус швидкого реагування союзників (створений країнами-членами після закінчення Холодної війни)	LO	Результат навчальної діяльності
ACO	Оперативне Командування ОЗС НАТО	MOE	Показник ефективності
ACT	Командування ОЗС НАТО з трансформації	MOP	Показник виконання (завдання)
CEDAW	Конвенція з ліквідації всіх форм дискримінації жінок	NAP	НПД (Національний план дій з питань жінок, миру і безпеки)
CIMIC	Цивільно-військове співробітництво	NATO	НАТО (Організація Північноатлантичного Альянсу)
COMARRC	Командувач КСШР (Командуючий Корпусу Сил швидкого реагування НАТО)	NCGM	Північний центр з гендерних питань у військових операціях
CRSV	Насильницькі дії сексуального характеру, обумовлені конфліктом (у зоні конфлікту)	NCGP	Комітет НАТО з гендерних питань
CSDP	ЗПБО ЄС (загальна політика безпеки й оборони ЄС)	NCM	Військовослужбовець сержантського складу
DFS	Департамент польової підтримки ООН	NCO	Сержант, унтер-офіцер, військовослужбовець сержантсько-старшинського складу
DPKO	ДОПМ (Департамент ООН по проведенню миротворчих операцій)	NGO	НУО (неурядова організація)
ESDP	ЄПБО (Європейська політика безпеки й оборони)	OSCE	ОБСЄ (Організація з безпеки і співробітництва в Європі)
ESDC	Європейський коледж безпеки й оборони	PfP	ПЗМ (Програма НАТО «Партнерство заради миру»)
EU	ЄС (Європейський Союз)	PfPC	Консорціум ПЗМ (Консорціум військових академій та інститутів з вивчення проблем безпеки у рамках програми «Партнерство заради миру»)
GENAD	РГП (Радник з гендерних питань)	PME	Професійна військова освіта
GFA	РГППМ (Радник з гендерних питань у складі польової місії)	PMESII	Фактори, які впливають на проведення оперативної діяльності (політичний, економічний, соціальний, інформаційний і фактор розвитку інфраструктури)
GFP	КГП (координатор з гендерних питань)	QIP	Проект, що припускає швидке одержання результату
GO	УО (урядова організація)	R2P	Відповідальність за захист
HQ	Штаб-квартира	RFI	Інформаційний запит
ICC	МКС (Міжнародний кримінальний суд)	SAE	Зона особливої уваги
INSTRAW	МНДНПСЖ ООН (Міжнародний науково-дослідний і навчальний інститут ООН з поліпшення становища жінок)	SME	Фахівець вузького профілю / у конкретній сфері
ISAF	Міжнародні сили сприяння безпеці	STEM	Точні науки
IO	МО (міжнародна організація)	TA	Аудиторія впливу / учасники навчального процесу
JADL	Спільна програма перспективного розподіленого (дистанційного) навчання	UN	ООН (Організація Об'єднаних Націй)
		UNSCR	РРБ ООН (Резолюція Ради Безпеки ООН)
		WPS	ЖМБ («Жінки, мир і безпека» (Резолюція ООН №1325))

Глосарій ключових понять

Активне навчання (*active learning*). Навчання, при якому учень виступає основною рушійною силою, тоді як викладач (у випадку присутності) є організатором процесу; серед багатьох активних підходів до навчання можна виділити експериментальне навчання, кооперативне (спільне) навчання, вправи з вирішенням проблем, письмові завдання, комунікативну діяльність, дискусії в класі, методи дослідження навчальних ситуацій, моделювання, рольову гру, навчання однолітків, польові роботи, самостійне вивчення, бібліотечні завдання, навчання за допомогою комп'ютера і домашні завдання.¹

Андрагогіка (*andragogy*) Мистецтво й наука про сприяння розвитку дорослих, відрізняється від педагогіки, орієнтованої на дітей у питаннях особистої спрямованості учня, застосуванням знань і досвіду, готовністю до навчання, орієнтацією на сьогодення й проблемоцентричністю.²

Безпека людини (*human security*). Основа оцінювання загроз свободі цивільного населення від злиднів, страху й право жити гідно. Є складовою частиною державної безпеки, оцінює загрози виживанню й територіальній цілісності держави.³

Бі-Стратегічна директива Командування 40-1 (*Bi-Strategic Command Directive 40-1: This Directive*) Директива, що описує ґендерну політику НАТО. Вона спрямована на забезпечення виконання Резолюції Ради Безпеки Організації Об'єднаних Націй (РБ ООН) 1325, інших резолюцій і інтеграції ґендерної перспективи у військових організаціях і збройних силах в рамках управлінської структури НАТО й структури ОЗС НАТО, а також в операціях, проведених НАТО.⁴

Ґендер (*gender*). Соціальні атрибути, пов'язані із процесом соціалізації чоловіків і жінок, які визначають позицію й цінності людини в певному контексті.⁵

Ґендерна інтеграція (*gender mainstreaming*). Стратегія досягнення ґендерної рівності шляхом

оцінювання того, що заплановані дії можуть означати для чоловіків і жінок. Включає розроблення законів, політики і програм у всіх сферах і на всіх рівнях з метою забезпечити, щоб інтереси жінок і чоловіків приймалися до уваги при розробленні, впровадженні, контролі виконання й оцінюванні політики й програм дій у всіх політичних, економічних і соціальних сферах.⁶

Ґендерна перспектива (*gender perspective*). Інструмент підвищення оперативної готовності. На оперативну обстановку позитивно впливає визначення проблем та задоволення конкретних потреб певного прошарку населення.⁷

Ґендерне насильство (*gender-based violence*) Будь-які шкідливі дії, спрямовані проти окремих осіб або груп осіб на підставі їхньої статевої приналежності. Сюди відноситься сексуальне насильство, домашнє насильство, торгівля людьми, примусовий / ранній шлюб і шкідливі звичаї.⁸

Ґендерні виміри (*gender dimensions*). Концепція перегрупування різних елементів, що стосуються біологічних характеристик і соціальних / культурних особливостей жінок, чоловіків, дівчат і хлопців у будь-якому аналізі.⁹

Зворотне проектування (*gender focal point, GFP*). Процес проектування, який починається з результатів навчання, з того, що здобувачі освіти повинні знати, вміти та продукувати у процесі завершення заняття. Зворотне проектування працює «у зворотному напрямку» щодо вибору правильних інструментів оцінювання, аби переконатись, що здобувачі освіти насправді досягли необхідних результатів навчання і мають можливість це продемонструвати.¹⁰

Здобувач освіти / учень (*learner*). Особа, яка проходить освітній або тренінговий процес. Це може не обов'язково відбуватися в офіційній установі або під наглядом викладача. Це слово більш широкого значення, ніж, наприклад, слово студент.¹¹

Змішане навчання (*blended learning*). Поєднання навчальних медійних засобів (технологій, видів діяльності та заходів) з метою створення оптимальної навчальної програми для конкретної аудиторії. Термін «змішаний» означає, що традиційне навчання з викладачем доповнюється іншими електронними форматами.¹²

Інструктор (*instructor*). Людина, яка керує процесом навчання та підготовки.

Комплексний (системний) підхід (*comprehensive approach*). Стратегічна концепція ефективного врегулювання криз, прийнята НАТО, яка передбачає об'єднання політичних, цивільних та військових інструментів.¹³

Координатор з гендерних питань (*gender focal point, GFP*). Член штабу, який одночасно обіймає дві посади та підтримує командувача у запровадженні директив та процедур, пов'язаних із дотриманням гендерної перспективи. Координатор з гендерних питань забезпечує функціональний діалог з радником із гендерних питань, але звітує у межах командної ланки. Координатор з гендерних питань на тактичному рівні гарантує, що гендерна концепція повністю інтегрована у процес виконання завдань під час проведення операцій.¹⁴

Коучінг (*coaching*). Допомога людям відверто та ретельно обмірковувати власний стиль діяльності (роботи) і, як наслідок, створити нову модель.¹⁵

Критичне мислення (*critical thinking*). Термін, який описує навчання, мислення та аналіз, які виходять за межі запам'ятовування та відтворення інформації або фактів. У більшості випадків, критичне мислення виникає, коли здобувачі освіти аналізують, оцінюють, інтерпретують або синтезують інформацію та застосовують творче мислення для формування аргументів, вирішення проблем або для досягнення висновку.¹⁶

Курси (*courses*). Освітні елементи навчальної програми, які у складі системи пов'язані з певним предметом або дисципліною у певний період часу.¹⁷

Мотивація (*motivation*). Процес заохочення та підтримки цілеспрямованої діяльності.¹⁸

Методи навчання (*learning methods*). Будь-яке навмисне втручання в процес навчання з метою надати допомогу на індивідуальному, командному та організаційному рівнях.¹⁹

Навчальна програма (*curriculum*). Програма, що містить структуровану серію передбачуваних результатів навчання та відповідного навчального досвіду – загалом організована як пов'язані комбінації або серії курсів.²⁰

Навчання (*learning*). Самокерований процес без відриву від роботи, результатом якого є кращі адаптивні здібності.²¹

Наставництво (*mentoring*). Професійні стосунки, в яких більш досвідчена людина (наставник) добровільно ділиться знаннями, поглядами та мудрістю з менш досвідченою людиною (підопічним), яка хоче отримати користь від такого обміну.²²

Оперативний рівень (*operational level*). Командний рівень, на якому плануються, проводяться й підтримуються кампанії й основні операції для досягнень стратегічних цілей на театрах або у районах ведення бойових дій.²³

Освіта (*education*). Процес, що здійснюється з метою удосконалення знань особистості та розвитку інтелекту.²⁴

Оцінювання (*evaluation*). Систематичне визначення ступеня важливості й значимості освітнього або навчального процесу шляхом збирання доказів і використання певних критеріїв для з'ясування того, чи відповідає він запланованому результату навчання.²⁵

Оцінювання, оцінка (*assessment*). Систематичне збирання даних для моніторингу успішності виконання програми або курсу, оцінювання результатів навчання, передбачених для учнів.²⁶

Перспективне розподілене навчання (*Advanced Distributed Learning*). Форма навчання в електронному форматі, що містить у собі освітні й тренінгові курси, що надходять через мережу за допомогою стандартного веб-браузера. ПРН (ADL) дотримується стандартів і специфікацій еталонної моделі розподілу об'єктів контенту (SCORM).²⁷

План заняття (*lesson plan*). Документ, що відбиває чітке бачення й структуру заняття і є інструментом, що використовується для проведення заняття й перегляду його після нього з метою поліпшення процесу навчання. Цей документ представляє, як зміст, так і методику навчання.

Підопічний (*mentee*). Людина, яку наставляють.

Програма (*programme*). Плани й порядок дій, спрямованих на досягнення бажаних результатів.²⁸

Програма дій “Жінки, мир і безпека” (*women, peace and security agenda*). Міжнародна програма дій, заснована на резолюціях ООН №№1325, 1820, 1888, 1889, 1960, 2106, 2122 і 2242.

Проміжне оцінювання (*formative assessment*). Тип оцінювання, що проводиться під час виконання програми, його мета – надання інформації для вдосконалення досліджуваної програми.²⁹

Прихована освітня програма (*hidden curriculum*). Невстановлені норми, цінності і переконання, які формуються у здобувачів освіти через освітню структуру.³⁰

Радник з гендерних питань (*gender advisor, GENAD, GA*). Член штабу, який звітує безпосередньо перед командуванням та слідкує за тим, щоб у процесі планування, виконання та оцінювання правильно враховувалась гендерна перспектива. Дана посада передбачає повну зайнятість, вимагає відповідної підготовки, освіти та досвіду.³¹

Результати навчання (*learning outcomes*). Цілі, які описують, як здобувач освіти буде змінюватися через набуття досвіду. Більш конкретно, результати навчання – це знання, навички, ставлення, звички розуму, що здобувачі освіти отримують в результаті набуття досвіду.³²

Стать (*sex*). Наукова класифікація, заснована на біологічних відмінностях між чоловічими, жіночими і міжвидовими організмами.

Стратегічний рівень (*strategic level*). Командний рівень, на якому країни або група країн визначають національні і багатонаціональні цілі безпеки та розміщують національні, у тому числі й військові, ресурси для їхнього досягнення.³³

Таксономія Блума (*Bloom's taxonomy*). Система класифікації, яка використовується для визначення та розрізнення різних рівнів людського пізнання (мислення, навчання і розуміння).³⁴

Тактичний рівень (*tactical level*). Командний рівень, на якому плануються й проводяться дії, битви та бої для досягнення військових цілей, поставлених перед тактичними формуваннями і підрозділами.³⁵

Трансгендерні особистості (*transgender people*). Широке узагальнююче поняття, що стосується осіб, які не ідентифікують себе зі статтю, до якої вони належать по народженню, незалежно від того, зробили вони чи планують зробити операцію зі зміни статі.³⁵

Трансформаційне навчання (*transformative learning*). Навчання шляхом критичного осмислення власного досвіду, знань, вірувань, почуттів і розумових перспектив з метою пояснити нові або переосмислені тлумачення; часто асоціюється з навчанням дорослих.³⁶

Тренінг (*training*). Процес навчання, спрямований на придбання певних навичок, що стосуються певної функції або діяльності.³⁷

Узагальнювальне (підсумкове) оцінювання (*summative assessment*). Оцінювання навчання здобувачів освіти, набуття ними навичок та успішності після завершення визначеного періоду навчання – зазвичай, наприкінці проекту, курсу, семестру, програми, року.³⁸

Учень (*learner*). Людина, що проходить освітній або тренінговий процес. Навчання не обов'язково може проходити в офіційній установі або під керівництвом інструктора. Це слово має ширше значення, ніж, наприклад, слово «студент».³⁹

Примітки

1. Education Resources Information Center (ERIC), "Active Learning", 16 November 1994, eric.ed.gov/?qt=active+learning&ti=Active+Learning.
2. Education Resources Information Center (ERIC), "Andragogy", 28 March 1984, eric.ed.gov/?qt=adult+learning&ti=Andragogy.
3. UN General Assembly, "In larger freedom: Towards development, security and human rights for all", report of the Secretary-General, UN Doc. A/59/2005, 21 March 2005.
4. NATO Bi-Strategic Command Directive 40-1, Rev. 1 (2012), p.3.
5. NATO Bi-SCD 40-1, Rev. 1, note 6 см. вище, p.5.
6. NATO Bi-SCD 40-1, Rev. 1, note 6 см. вище, p. 5.
7. NATO Bi-SCD 40-1, Rev. 1, прим. 6 вище, p. 3.
8. UN Office of the High Commissioner on Human Rights, "Sexual and gender-based violence in the context of transitional justice", Geneva, October 2014.
9. European Commission, "Gender Equality in Horizon 2020", Version 1.0, 26 February 2014, p. 3.
10. Teaching and Learning Laboratory (MIT), "Assessment and Evaluation", 4 February 2013, tl.mit.edu/help/assessment-and-evaluation.
11. S. Abbot (ed.), "Learner" in *The Glossary of Education Reform*, 21 April 2014, edglossary.org/learner.
12. Josh Bersin, *The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned* (San Francisco, CA: Pfeiffer, 2004).
13. NATO, "A "comprehensive approach" to crises", 1 September 2015, www.nato.int/cps/en/natolive/topics_51633.htm.
14. NATO Bi-SCD 40-1, Rev. 1, прим. 6 вище, p. A-7.
15. J. Sanger, D. Howland and W. Webb, "Executive coaching", presentation to Training Matters HRD 2000 conference, London, 5 April 2000.
16. S. Abbot (ed.), "Summative Assessment" in *The Glossary of Education Reform*, 29 August 2013, edglossary.org/summative-assessment/.
17. Education Resources Information Center (ERIC), "Courses", 1 July 1966, eric.ed.gov/?qt=curriculum&ti=Courses.
18. Dale H. Schunk, Judith R. Meece and Paul R. Pintrich, *Motivation in Education: Theory, Research and Applications*, 3rd edn (Upper Saddle River, NJ: Pearson Merrill Prentice Hall, 2008), p. 4.
19. CIPD, прим. 27 вище.
20. Education Resources Information Center (ERIC), "Curriculum", 1 July 1966, eric.ed.gov/?qt=curriculum&ti=Curriculum.
21. Chartered Institute of Personnel and Development, "Learning methods", 8 August 2014, www.cipd.co.uk/hr-resources/factsheets/learning-methods.aspx.
22. Daniel Lagacé-Roy, and Janine Knackstedt (LTC), *Mentoring Handbook* (Ottawa: Department of National Defence, Canada, 2007), p. 5.
23. NATO Standardization Agency, *NATO Glossary of terms and definitions*, Document AAP-6 (2008), fas.org/irp/doddir/other/nato2008.pdf.
24. PfPC SSR and EDWGs, "Second workshop on teaching gender to the military – Designing sample gender lessons", After Action Report, George C. Marshall European Centre for Security Studies, Garmisch-Partenkirchen, 12–14 December 2012.
25. Teaching and Learning Laboratory, прим. 4 вище; ITS Training Services, "What do we mean by testing, assessment, and evaluation?", 4 November 2014, tutorials.istudy.psu.edu/testing/testing2.html.
26. Teaching and Learning Laboratory (MIT), "Assessment and Evaluation", 4 February 2013, tl.mit.edu/help/assessment-and-evaluation.
27. NATO, "Advanced Distributed Learning", 15 December 2013, www.act.nato.int/advanced-distributed-learning.
28. Education Resources Information Center (ERIC), "Programs", 1 July 1966, eric.ed.gov/?qt=program&ti=Programs.
29. Teaching and Learning Laboratory (MIT), "Glossary of Terms", 18 June 2006, tl.mit.edu/help/glossary-terms.
30. Education Resources Information Center (ERIC), "Hidden Curriculum", 21 June 1983, eric.ed.gov/?qt=curriculum&ti=Hidden+Curriculum.
31. NATO Bi-SCD 40-1, Rev. 1, прим. 6 вище, p. A-1.
32. Linda Suskie, *Assessing Student Learning: A Common Sense Guide* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2009).
33. NATO Glossary, прим. 32 вище.
34. S. Abbot (ed.), "Bloom's Taxonomy" in *The Glossary of Education Reform*, 5 March 2014, edglossary.org/blooms-taxonomy/.
35. NATO Glossary, прим. 32 вище.
36. Education Resources Information Center (ERIC), "Transformative Learning", 2 June 2000, eric.ed.gov/?qt=adult+learning&ti=Transformative+Learning.
37. Education Resources Information Center (ERIC), "Training", 1 July 1966, eric.ed.gov/?qt=training&ti=Training.
38. S. Abbot (ed.), "Summative Assessment" in *The Glossary of Education Reform*, 29 August 2013, edglossary.org/summative-assessment/.
39. S. Abbot (ed.), "Learner" in *The Glossary of Education Reform*, 21 April 2014, edglossary.org/learner.

Передмова

Редакційна колегія



Якщо ви знаєте ворога і знаєте себе, вам не потрібно боятися результату сотень боїв. Якщо ви знаєте себе, але не ворога, після кожної перемоги ви також будете терпіти й поразку. Якщо ви не знаєте ні ворога, ні себе, ви зазнаєте поразки в кожній битві.¹

Сунь Цзи

Навіщо навчати військовослужбовців ґендерним аспектам?

Ґендер є важливою, але іноді невидимою частиною соціального життя. Він також стосується багатьох аспектів життєдіяльності військових інституцій і операцій. Багато недавніх подій продемонстрували крайню невідкладність, необхідність і готовність інтегрувати ґендерну перспективу в діяльність збройних сил. Для успіху сучасних військових місій необхідні збирання і поширення інформації серед місцевого населення й через нього — завдання, яке вимагає здатності взаємодіяти як із чоловіками, так і з жінками в різних культурних контекстах.² У той же час, оскільки для реагування на нові загрози безпеки необхідні нові навички і знання, збройні сили повинні задіяти потенціал самих широких верств населення. Точні оцінки людських втрат при плануванні кінетичних операцій також вимагають урахування ґендерної перспективи.³ Збройним силам часто доводиться реагувати на сексуальне насильство, пов'язане з конфліктом, і взаємодіяти з чоловіками і жінками, які пережили таке насильство, на театрі воєнних дій.⁴ У військових інституцій є й свої проблеми, які включають яскраво виражені ґендерні аспекти. В останні роки проводилися голосні дебати на національному і глобальному рівнях, присвячені як попередженню неправомірних дій, таких як сексуальна експлуатація й наруга в місіях або сексуальні домагання в збройних силах, так й інтеграції жінок у збройні сили.⁵ Всі вони пов'язані з визначенням професійної ідентичності, обов'язків і компетентностей військовослужбовців-чоловіків і військовослужбовців-жінок.

Таким чином, збройні сили повинні враховувати ґендерні аспекти як для забезпечення успіху місій, так і для дотримання прав і поваги до особистої гідності чоловіків і жінок, незалежно від того, є вони цивільними особами чи військовослужбовцями. Лена Кварвінг і Рейчел Граймс у Розділі 1 гостро висловилися з цього приводу: «Мова йде про те, щоб робити все правильно і робити те, що потрібно». У результаті визнання необхідності ґендерної перспективи міжнародною спільнотою були розроблені різні правові та програмні документи, які передбачають її включення в діяльність збройних сил, починаючи від резолюцій Ради Безпеки ООН щодо жінок, миру і безпеки й закінчуючи політикою НАТО по виконанню цих резолюцій. Таким чином, інтеграція ґендерної перспективи є не тільки оперативною необхідністю, але й вирішальним фактором для захисту прав людини; а також правовим зобов'язанням.

Освіта — ключовий метод інтеграції гендерної перспективи у військові операції та інституції. Незалежно від того, є проблемою взаємодія (і реагування на їхню потребу в безпеці) жінок і чоловіків серед місцевого населення або боротьба з дискримінацією й сексуальними домаганнями в збройних силах; військова освіта і підготовка повинні сприяти виробленню відповідних знань, навичок і підходів, що дозволяють персоналу переборювати ці труднощі. Відповідно, і резолюції Ради Безпеки ООН, і план політики й дій НАТО передбачають включення гендерних аспектів в освіту та професійну підготовку.

Тренінг

Проводиться з метою отримати конкретні результати.

Освіта

Здійснюється з перспективою подальшого формування індивідуальних знань і розвитку інтелекту. Процес триває протягом всього життя.⁶

Три принципи широкого застосування і виконання Резолюції РБ ООН 1325⁷ у збройних силах

1. Рівні права

Принцип рівних прав (право впливати на суспільство і брати участь у його житті, а також мати доступ до влади та впливати на неї) розглядається як основа демократії й легітимності держави. При плануванні, проведенні та оцінюванні військових операцій цей принцип припускає гарантування прав людини для жінок і чоловіків, хлопців і дівчат.

2. Набір на службу і додатковий термін служби

Набір на службу і додатковий термін служби спрямовані на зміцнення здатності збройних сил гарантувати законність, розширювати базу для набору на службу і формувати імідж бажаного роботодавця. Створення умов, за яких чоловіки та жінки можуть працювати і розвиватися у всіх видах і на всіх рівнях збройних сил, гарантує підзвітність (на національному й міжнародному рівнях) і зміцнює збройні сили всередині країни та за її межами.

3. Оперативний потенціал

Оперативний потенціал збройних сил зміцнюється, якщо створено широку базу рекрутингу, що дозволяє відбирати кращих. Потенціал у цьому випадку розглядається як здатність окремої людини діяти на основі наявних у неї знань і досвіду. Оперативний потенціал може бути сформований за допомогою процесів, методів, директив і підходів. Ґрунтовні базові можливості й здатність персоналу можуть підвищити ефективність воєнних дій. Ситуаційна поінформованість поліпшується, якщо персонал має глибоке розуміння потреб і передумов різних груп. Уміння створити кращі умови життя як для чоловіків, так і для жінок підсилює безпеку різних груп. Це, у свою чергу, забезпечує підтримку повноважень збройних сил.⁸

Мета і аудиторія: для чого і для кого призначений посібник

Оскільки викладання гендерної тематики в збройних силах є оперативною необхідністю і правовим зобов'язанням, а також відповідає гуманітарним потребам, мета цього посібника — надати в допомогу викладачам і тренерам необхідні знання і ресурси. У посібнику розглядаються два суміжних питання: які гендерні аспекти потрібно викладати армії та як їх потрібно викладати?

Ми сподіваємося, що посібник буде корисним широкому колу людей, залучених до освіти і професійної підготовки, що дозволить вирішити поставлені питання. Інформація про те, «що викладати», може становити інтерес для викладачів і тренерів, які хочуть або включити гендерні аспекти в зміст курсів, що викладаються, або розробити спеціальний модуль чи курс, присвячений даній темі. Питання про те, «чому вчити», імовірно, буде становити інтерес для експертів з гендерних питань, які не є військовослужбовцями і бажають підвищити свою кваліфікацію в гендерній сфері. Частина посібника «як викладати» пропонує інформацію як для фахівців з гендерних питань, так і для викладачів.

З одного боку, ця частина посібника являє собою вступ в принципи навчання дорослих і методи активного навчання, пропонує ресурси і рекомендації для тих, хто відносно новачок у розробленні освітнього контенту. З іншого боку, цей Розділ може дати досвідченим викладачам кілька свіжих ідей про те, як забезпечити урахування ґендерної перспективи, незалежно від теми, що розглядається, і як включити трансформаційне ґендерне навчання у викладання.

Отже, цей посібник спрямований на те, щоб надати експертам з ґендерних питань, військовим інструкторам і викладачам ресурси та рекомендації про те, що викладати і як викладати, коли мова йде про ґендерну перспективу в збройних силах. Це важлива тема, і вона не може бути вичерпно розкрита в одній книзі. Більше того, редактори і автори визнають наявність прекрасної літератури та практичних ресурсів, які вже існують з цієї тематики. Отже, мета даного посібника — заповнити пробіли в знаннях і ресурсах і служити доповненням до вже існуючих матеріалів. Згадаємо кілька тем, навмисне пропущених, — читач помітить, що посібник не містить готових планів занять або презентацій, — ці ресурси були надані Стратегічним командуванням ОЗС НАТО з трансформації, главою Департаменту НАТО й Північним центром з ґендерних питань у воєнних операціях⁹. Мета даного посібника — надати інструкторам і викладачам базові знання про ґендер та певні навички викладання ґендерного контенту. У посібнику не запропонована військова навчальна програма, у якій ураховуються ґендерні аспекти: питання ґендеру було включене у недавно опубліковані довідкові програми «Партнерство заради миру» Консорціуму (ПЗМ) для професійного військового навчання офіцерів і унтер-офіцерів.¹⁰ Замість цього в розділах даного посібника містяться рекомендації для викладачів, зокрема, як вони можуть інтегрувати ґендерну перспективу в навчальні програми, а також розповідається, як розробляти заняття з ґендерної тематики і які типи методів навчання й занять в аудиторії можуть виявитися корисними. Щоб забезпечити взаємодоповнюваність і спрямувати читача до актуальних ресурсів, кожен розділ містить анотовану бібліографію, у якій описані ключові джерела з теми.

Звертаючись до різноманітної аудиторії ґендерних експертів, інструкторів і викладачів, цей посібник фокусується на досвіді та нормативних рамках держав-членів і партнерів НАТО. Проте, оскільки мета посібника полягає в наданні ресурсів і пропозицій, а не приписів, є надія, що він також може бути корисним для більш широкої світової спільноти.

Методологія: структура посібника

Посібник заснований на досвіді двох робочих груп Консорціуму ПЗМ: групи з питань реформування сектору безпеки та групи з розвитку освіти. У період з 2012 по 2014 рік ці робочі групи спільно організували серію із чотирьох семінарів з назвою «ґендерне навчання військовослужбовців».¹¹ У цих семінарах брали участь 66 експертів з ґендерних питань і освіти 23 країн-членів і партнерів НАТО.

Семінари охоплювали теми, включені в цей посібник (від методів навчання до планування занять, інтеграції ґендерних аспектів у навчальну програму, а також контроль і оцінювання). Семінари показали необхідність задокументувати отримані результати і надати їх як ресурс для більш широкої аудиторії.

Восени 2014 року голови робочих груп заснували редакційну колегію даного посібника, що шукала добровольців із числа учасників семінару для написання розділів, відповідно до їхніх галузей знань.

Автори були обрані з урахуванням різноманітних знань і точок зору, які вони привнесли в публікацію. Як автори були задіяні вчені, викладачі в сфері професійної військової освіти, військові експерти з ґендерних питань, цивільні співробітники міністерств оборони і безпеки та експерти громадянського суспільства.

Автори і редакційна колегія провели первинну робочу нараду в Стокгольмі в грудні 2014 року, щоб погодити зміст посібника, а також підготувати і обмінятися начерками розділів. Весною 2015 року редакція розіслала проекти розділів експертам-рецензентам, які представили письмові відгуки про проекти. Процес рецензування завершився відповідним оглядовим семінаром у Відні в червні 2015 року, що дозволило рецензентам і авторам обмінятися думками й зібрати більше інформації. Автори надали остаточні проекти розділів до серпня 2015 року.

Кінцевий продукт був відредагований редакційною колегією й стилістично відкоректований. Посібник заснований на цілісному підході, але при цьому враховує різноманітний досвід і погляди авторів. Автори і редактори сподіваються, що він буде широко використовуватися й слугуватиме корисним ресурсом. Ми хочемо, щоб посібник сприяв наданню якісної освіти з гендерних питань, що, в кінцевому підсумку, допоможе зміцнити гендерну рівність як всередині збройних сил, так й під час проведення операцій.

Вступ до змісту

Посібник розділений на дві частини, що переслідує подвійну мету: визначити, чому вчити і як вчити в тому випадку, коли мова йде про гендерні аспекти в збройних силах.

Частина I присвячена контенту, у ній з'ясовується, зокрема, що конкретно військова аудиторія повинна знати про гендерні аспекти. У вступному Розділі Лена Кварвінг і Рейчел Граймс розглядають комплексне питання про те, чому гендерні аспекти є важливим чинником у діяльності збройних сил. Вони демонструють, яким чином впровадження гендерної перспективи має вирішальне значення для розуміння сучасного конфлікту і його людських факторів, а також те, як урахування гендерних факторів сприяє підвищенню оперативного потенціалу. У Розділі 2 Саллі Лонгворт, Невена Мітева і Анкіца Томич розкривають правову основу та нормативні зобов'язання викладання гендерної тематики в збройних силах. Вони дають огляд різних міжнародних інструментів, згідно з якими надання гендерної освіти і підготовки для військової аудиторії є обов'язковим, аргументуючи, що інтеграція гендерної перспективи не тільки приносить користь, але й забезпечує виконання вимог. Мартіна Ліндберг і Іветт Фоліант більш докладно розкривають це питання в Розділі 3, де обговорюється, які гендерні знання, погляди та навички можуть бути отримані, та їхню актуальність для військової аудиторії на різних рівнях і в різних контекстах. Запропонований огляд змісту гендерно орієнтованої тематики у викладанні також дає уявлення про існуючі ініціативи з гендерної підготовки, які в цей час здійснюються в країнах-членах і партнерах НАТО. В останньому Розділі цієї частини Айко Холвікві та Крістін Валасек досліджують, як гендер може бути інтегрований у навчальні програми військової освіти. У Розділі 4 розглядаються способи інтеграції гендерних аспектів у ті навчальні програми, які не присвячені винятково гендерним питанням. Цілісне розуміння навчальної програми, включаючи не тільки зміст, але й викладацький склад, контроль і оцінювання, слугує містком до міркувань про те, як навчати, а також чому навчати.

Частина II посібника присвячена питанню «як викладати». Вона спрямована на те, щоб надати експертам з гендерних питань більше інформації, як викладати освітній контент, а також запропонувати досвідченим викладачам деякі міркування, які можуть бути корисні для забезпечення урахування гендерних факторів у процесі навчання. У Розділі 5 Ірина Лисичкіна, Андреас Хільденбранд і Каталін Рейд-Мартінес представляють основні принципи навчання дорослих і концепції трансформуючого навчання; розглядають принципи, що покладені в основу ефективної освіти, а також обговорюють, чому гендерне навчання повинне бути трансформаційним і як цього можна досягти. Потім Каллум Уотсон розглядає гендерні відносини в аудиторії в Розділі 6. Він звертає увагу на безліч практичних міркувань, які можуть допомогти педагогам забезпечити ефективність навчання і гендерну орієнтованість. У Розділі 7 Ірина Лисичкіна, Вірпі Левомая і Андреас Хільденбранд описують загалом, як планувати заняття (включаючи гендерний контент). Вони надають приклади занять в аудиторії, які реалізують цілі якісної освіти дорослих за допомогою активного і трансформаційного навчання. Розділ 8 присвячений виміру результативності навчання за допомогою контролю і оцінювання. У цьому Розділі Елізабет Лейп представляє процес оцінювання і його різні рівні, розглядає механізми, що гарантують досягнення результатів навчання, урахування гендерних аспектів і виключення дискримінації. Останні два розділи присвячені викладанню гендерної тематики за межами класної кімнати. У Розділі 9 Таня Гейсс і Гірі Роман розповідають про те, як використання технологій може оптимізувати освіту і підготовку з гендерних питань. Вони розглядають доступні додатки електронного навчання й обговорюють переваги та недоліки онлайн-навчання у викладанні гендерних аспектів. У Розділі 10 основна увага приділяється наставництву і коучингу як різним, але доповнюючим один одного методам просування гендерної рівності й компетентності в освітніх установах. Наталі Левеск і Мака Петріашвілі досліджують можливості наставництва в забезпеченні гендерної рівності й широкого впровадження гендерної перспективи у військових організаціях, а також можливості коучингу в забезпеченні урахування гендерних аспектів керівниками інституцій.

Заключні зауваження

Метою даного посібника є не тільки підтримка тих, хто займається викладанням ґендерних питань у збройних силах, але й сприяння розвитку мережі експертів. Хоча термінологія й приклади були адаптовані для держав-членів НАТО і партнерів як основної аудиторії, важливі розділи також будуть актуальні для більш широкої аудиторії. Маючи це на увазі, ми заохочуємо використання, відтворення й переклад даного посібника, за умови відповідного визнання авторських прав. Ми також вітаємо зворотний зв'язок за адресою: gender@dcaf.ch.

Примітки

1. Sun Tzu, *The Art of War: The Oldest Military Treatise in the World*, trans. Lionel Giles (Leicester: Allandale Online Publishing, 2000), p. 11.
2. Eva-Lena Lindbäck, "Women can provide valuable information", in Åsa Nyqvist (ed.), *Good and Bad Examples: Lessons Learned from Working with United Nations Resolution 1325 in International Missions* (Stockholm: Project Genderforce, 2007), pp. 20-21.
3. Jody M. Prescott, "NATO gender mainstreaming", *RUSI Journal*, Vol. 158, No. 5 (2013), pp. 56-62.
4. Patrick Cammaert, "Protecting civilians from conflict-related sexual violence", in National Defense University (ed.), *Women on the Frontlines of Peace and Security* (Washington, DC: National Defense University Press, 2015).
5. Cheryl Hendricks and Lauren Hutton, "Defence reform and gender", in Megan Bastick and Kristin Valasek (eds), *Gender and SSR Toolkit* (Geneva: DCAF, OSCE/ ODIHR and UN-INSTRAW, 2008), pp. 13-17.
6. Major Nathaly Levesque, Aikio Holvikivi and Commander Andreas Hildebrand, "Second workshop on teaching gender to the military – Designing sample gender lessons", George C. Marshall European Centre for Security Studies, Garmisch-Partenkirchen, 12-14 December 2012.
7. UN Security Council, "Resolution 1325 (2000) on women, peace and security", UN Doc. No. S/RES/1325 (2000), 31 October 2000.
8. Captain Anna Björsson, "Gender coach presentation", given at joint meeting of Forum for Security Cooperation and Permanent Council, Vienna, 7 October 2015.
9. NATO HQ SACT, "Gender education and training package for nations", Norfolk, VA, 2015, available at www.act.nato.int/gender-training.
10. Canadian Defence Academy, *Generic Officer Professional Military Education Reference Curriculum* (Garmisch-Partenkirchen: NATO PfPC, 2011); Canadian Defence Academy and Swiss Armed Forces College, *Non-Commissioned Officer Professional Military Education Reference Curriculum* (Garmisch-Partenkirchen: NATO PfPC, 2013).
11. Доповідь "After action" цієї робочої групи доступна на сайті www.dcaf.ch.

ЧОМУ НАВЧАТИ

ONE

TWO

THREE

FOUR

Чому і наскільки ґендерне питання важливе для проведення військових операцій

Лена П. Кварвінг (Норвегія), Рейчел Граймс (Сполучене Королівство)¹

ЗМІСТ

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Вступ. | 6. Імплементация ґендерної перспективи на стратегічному, оперативному і тактичному рівнях. |
| 2. Ґендер і ґендерна перспектива. | 7. Висновки. |
| 3. Мінливий характер конфлікту і значимість ґендерної перспективи у військових операціях. | 8. Анотована бібліографія |
| 4. Правові основи імплементации ґендерної перспективи у військові операції. | 9. Додаток: Короткий довідник «Ґендерний підхід на стратегічному, оперативному і тактичному рівнях». |
| 5. Роль військовослужбовців в імплементации порядку денного з питань жінок, миру і безпеки. | |

1. Вступ

Ви б зробили це? Спробували б вивчити новий аспект, знаючи, що могли б досягти більших ступенів володіння ситуацією, ніж коли б то не було раніше? Ви б почали спробу вивчити дану проблематику, усвідомлюючи, що вона має відношення до всіх соціальних взаємодій, включаючи війни і конфлікти, якби знали, що можете підвищити шанси вашого підрозділу на успіх, поліпшити життя багатьох людей, забезпечити їм більший ступінь захисту й здатність брати участь у формуванні власного майбутнього?

Це всі основні питання, пов'язані з викладанням ґендерної тематики військовослужбовцям, і в ідеалі вони повинні слугувати для тих, хто навчається, мотивацією до навчання, змін і розвитку. Ґендерна перспектива повинна бути невід'ємною і необхідною частиною комплексного підходу до військових операцій. Це не тільки те, що необхідно і правильно робити, це ще й те, що допомагає нам робити все вірно. Тому в даному Розділі ми зосередимо увагу на тому, чому ґендерна перспектива стала важливою ціллю та інструментом у військових операціях, і чому це має значення як на національному, так і на міжнародному рівнях.

Ми почнемо Розділ, надавши визначення ґендеру і ґендерної перспективи у військових операціях; далі обговоримо мінливий характер війни і конфлікту й те, яким чином за допомогою Резолюції Ради Безпеки ООН (РБ ООН) 1325² були винесені на порядок денний питання жінок, миру і безпеки. На завершення розглянемо, чому ґендерна перспектива має важливе значення в структурі військових організацій і як реалізація ґендерного підходу буде виглядати на стратегічному, оперативному і тактичному рівнях під час проведення внутрішніх і міжнародних військових операцій.

2. Гендер і гендерна перспектива

Звичайно термін «стать» використовується для опису біологічних відмінностей і того, ким ви є, у той час як «гендер» визначає гнучкі й мінливі соціально обумовлені ролі та особливості, яким навчаються в процесі соціалізації і які реалізуються в суспільстві як жінками, так і чоловіками. Іншими словами, гендер — це те, чому людина навчається. Не прагнучи спростувати твердження Голдштайна³, що терміни взаємозалежні (інакше кажучи, наша концепція гендеру впливає на біологічні дискурси відносно статі й навпаки), усвідомлювати різницю між статтю й гендером особливо корисно, коли ми хочемо зрозуміти наші власні та інші соціальні норми і моделі поведінки. Визначення гендеру допомагає зрозуміти, що гендер і культура можуть мінятися, і те, що різні ролі, які ми виконуємо в суспільстві, впливають на інші соціальні фактори і також потрапляють під їхній вплив. Маються на увазі такі фактори, як доступ до правосуддя, економіки, медичного обслуговування, освіти і безпеки. Вступна промова шведського генерала на конференції по актуалізації гендерної перспективи в Збройних Силах Швеції⁴ — відмінний приклад того, як очікування й культурні уявлення, пов'язані з гендерними ролями й показниками, міняються згодом.

“ На початку минулого століття почалися активні й голосні дебати відносно жінок, які одержали можливість працювати в урядовому секторі. Як аргумент використовувалося твердження, що заплія жінок занадто слабкі, щоб писати через кілька шарів копіювального паперу.

Генерал-лейтенант С.-Дж. Фант

Існує загально визнана думка, що тема гендеру має відношення тільки до жінок та їхніх проблем. Однак це омана, оскільки гендер стосується соціально обумовлених характеристик і чоловіків, і жінок (та інших гендерів⁵), а також відносин, норм і очікувань усередині та між групами чоловіків і жінок. Мати гендерну спрямованість, відповідно, означає знати про різницю і спостерігати, аналізувати, розуміти й брати до уваги обмеження й можливості всіх різноманітних ролей людини, які вона виконує в різних культурах і суспільствах. Це дає можливість навчатися на основі власних спостережень, аналізувати, як наші дії та цілі вплинуть на гендерні ролі і якого впливу зазнають, і підлаштувати свої дії відповідним чином. Розуміння гендерних ролей жодним чином не рівнозначне підтримці або прийняттю їх. Навпаки, це глибоке усвідомлення й фокусування на нерівному положенні різних гендерів.

“ Стосовно жінок дотепер здійснюються дивовижні порушення. Серед них: домашнє насильство, убивства за придане, насильницькі аборти, злочини честі й убивства новонароджених дітей тільки через їхню приналежність до жіночої статі. Деякі говорять, що все це особливості культури і нічого неможливо зробити. Я вважаю це правопорушеннями карного характеру, і ми зобов'язані припинити їх.

Мадлен Олбрайт⁶

Обговорення гендеру і гендерної перспективи не нові, але підвищена увага до взаємозалежності між безпекою (особливо людини) і розвитком привело до надання більшої підтримки загальних прав людини й вимог рівності в таких сферах, як доступ до правосуддя, освіта і охорона здоров'я. Як результат, необхідність приділити увагу гендерній рівності була рішуче включена в міжнародну програму дій як у політичних, так і у військових колах. Війна і конфлікт впливають на чоловіків, жінок, дівчат і хлопців по-різному. Військові операції, які проводяться в місцевостях з досить різними культурами і гендерними ролями, особливо там, де також відзначається високий рівень сексуальної та інших форм насильства й репресій, роблять очевидним той факт, що гендерна перспектива — невід'ємна частина так званого «комплексного підходу» до військово-цивільних криз.

У контексті комплексного підходу боротьба за ґендерну рівність та інкорпорація ґендерної перспективи бачаться одночасно і як ціль (правильне рішення), і як засіб ефективності (правильні дії). Ці дворівневі цілі вкрай важливі, і будуть далі обговорюватися під егідою порядку денного з питань жінок, миру і безпеки. Проте, сутність ґендеру в тім, що це поняття динамічне, мінливе із часом і у зв'язку зі зміною цінностей та інших соціально-економічних факторів. Для збройних сил важливо пам'ятати про це, коли вони інтегрують ґендерні перспективи у свою діяльність з метою створення кращого, більше справедливого і рівноправного миру в інтересах свого народу і від імені уряду.

Рамка 1.1. Стаття проти ґендеру

Стаття: Біологічні відмінності, те, ким ми є.

ґендер: Соціально обумовлені відмінності, те, ким ми стаємо, і те, що від нас очікують, — ролі, яким ми вчимося, і які міняються, адаптовані в результаті взаємодії з іншими людьми в різних культурах і суспільствах.

3. Мінлива природа конфлікту і значимість ґендерної перспективи у військових операціях

У сучасних демократичних суспільствах військова операція ніколи не є самоціллю. Скоріше, насильство є крайнім методом для досягнення політичної мети, коли всі інші ненасильницькі засоби вичерпані. Використання летальної зброї та передових систем озброєнь в інтересах населення може бути санкціоноване тільки відповідно до закону при дуже обмеженому переліку обставин. Очевидно, цей факт демонструє, чому ретельний аналіз дій збройних сил, їхніх моральних принципів і можливості працювати для досягнення політичної мети з мінімальним використанням сили є невід'ємною частиною демократичної держави. Надзвичайна обережність необхідна для того, щоб збройні сили виконували свої обов'язки ефективно і законним чином.

Безперечно, з часів Холодної війни і трагічних подій 11 вересня характер збройного конфлікту змінився. Так історично склалося, що цивільне населення під час війни із застосуваннями звичайних засобів ведення бою часто знаходиться в центрі подій. Викликає тривогу, що воно є невід'ємною складовою й сучасних конфліктів. За словами генерала Руперта Сміта, «війна серед населення» стає звичною справою.⁸ Фактично, дослідження Першої світової війни показують, що «солдати становили 95% всіх жертв; у більш сучасних конфліктах співвідношення змінилося – зараз більшу частину жертв становлять цивільні, які не беруть участь у бойових діях, стаючи вимушеними переселенцями, вигнанцями; на них нападають, їх піддають катуванням, убивають або вони пропадають безвісти».⁹ Застосовуючи ґендерний підхід до цих змін, Інститут досліджень миру в Осло (PRIO) дійшов висновків, що, хоча «чоловіки гинуть під час збройних конфліктів частіше, у постконфліктних ситуаціях через непрямі фактори війни вмирає більша кількість жінок».¹⁰ Хоча чисельність чоловіків, а іноді й хлопців, яких відправляють на поле бою (іноді насильно) є незрівнянно більшою, на плечі багатьох жінок і дівчат лягають одночасно труднощі ведення домашнього господарства, вирощування або забезпечення продуктами харчування, заробляння грошей і турботи про дітей, літніх людей і поранених. Це означає, що вони ставали першими потерпілими в результаті будь-яких порушень у системі інфраструктури.¹¹

Рамка 1.2. Гендер у теорії міжнародних відносин і дослідження військових проблем ⁷

Багато сучасних напрямків розвитку нормативно-правової бази, пов'язаної з проблемами гендеру, миру і збройних конфліктів, таких як положення восьми Резолюцій РБ ООН з питань ЖМБ, беруть початок із критики гендерних теоретиків, спрямованої на деякі основні теорії міжнародних відносин і полемології (напрямок у соціології, що займається дослідженням воєн, збройних конфліктів і військового насилля). Наприклад, одні ґрунтуються на гендерних дослідженнях, що беруть під сумнів традиційне розуміння теорії «чесної війни», представлені такими теоретиками, як Гуго Гроцій і Карл фон Клаузевіц. Інші стверджують, що, якщо право на війну (*jus ad bellum* = рішення про те, вести або не вести війну) виправдується необхідністю захисту жінок, потрібно докласти зусиль для включення жінок у процес прийняття рішень стосовно того, чи буде це відповідати їхнім потребам безпеки, і, якщо так, які види дій були б адекватними. Однак жінки, як і раніше, залишаються поза процесом прийняття рішень з питань безпеки, включаючи постконфліктне мирне врегулювання (*jus post bellum*) воєн, які нібито велися заради них. Основним елементом резолюцій відносно «участі» жінок у вирішенні питань миру і безпеки можна розцінювати як відповідь на цю критику.

Більше глибоке розуміння того, який прямий і непрямий вплив здійснює військовий конфлікт на цивільних осіб – жінок, чоловіків, дівчат і хлопців, також різними способами привело гендерних теоретиків до питання, чи стримується використання сили «мудрою політикою», як стверджує Клаузевіц. Це ще одна основна причина, що визначає «захисний компонент», у якому Рада Безпеки ООН закликає до більшого визнання (можливої) ролі жінок у формуванні й здійсненні політики запобігання військовим конфліктам.

Також гендерні теоретики вказали на прогалини в практичному застосуванні міжнародного гуманітарного права (*jus in bello*). З певним успіхом вони просували ідею, що пов'язане з військовим конфліктом сексуальне насильство є наслідком безвідповідального відношення командування, а це може навіть підірвати вагомі аргументи на користь використання збройних сил як форми урядової політики. Вони стверджують, що сексуальне насильство більше не може розглядатися як прикрий, однак неминучий наслідок ведення справедливої війни. До того ж було пролите світло на ті факти, що багато жінок-військовослужбовців і цивільних осіб чоловічої статі не визнаються такими. Подібні фактори враховуються в роботі, пов'язаній з «захисним» компонентом резолюцій РБ ООН.

Жінки і дівчата (так само як чоловіки і хлопці) також систематично піддаються сексуальному насильству з боку воюючих сторін для досягнення військових і політичних цілей. Більше того, деякі жінки і дівчата змушені піддаватися експлуаторському сексуальному діям, щоб захистити себе і свої родини. Сюди можна віднести примусову проституцію, сексуальну експлуатацію і насильство з боку миротворців та співробітників організацій, відповідальних за розподіл гуманітарної допомоги.¹²



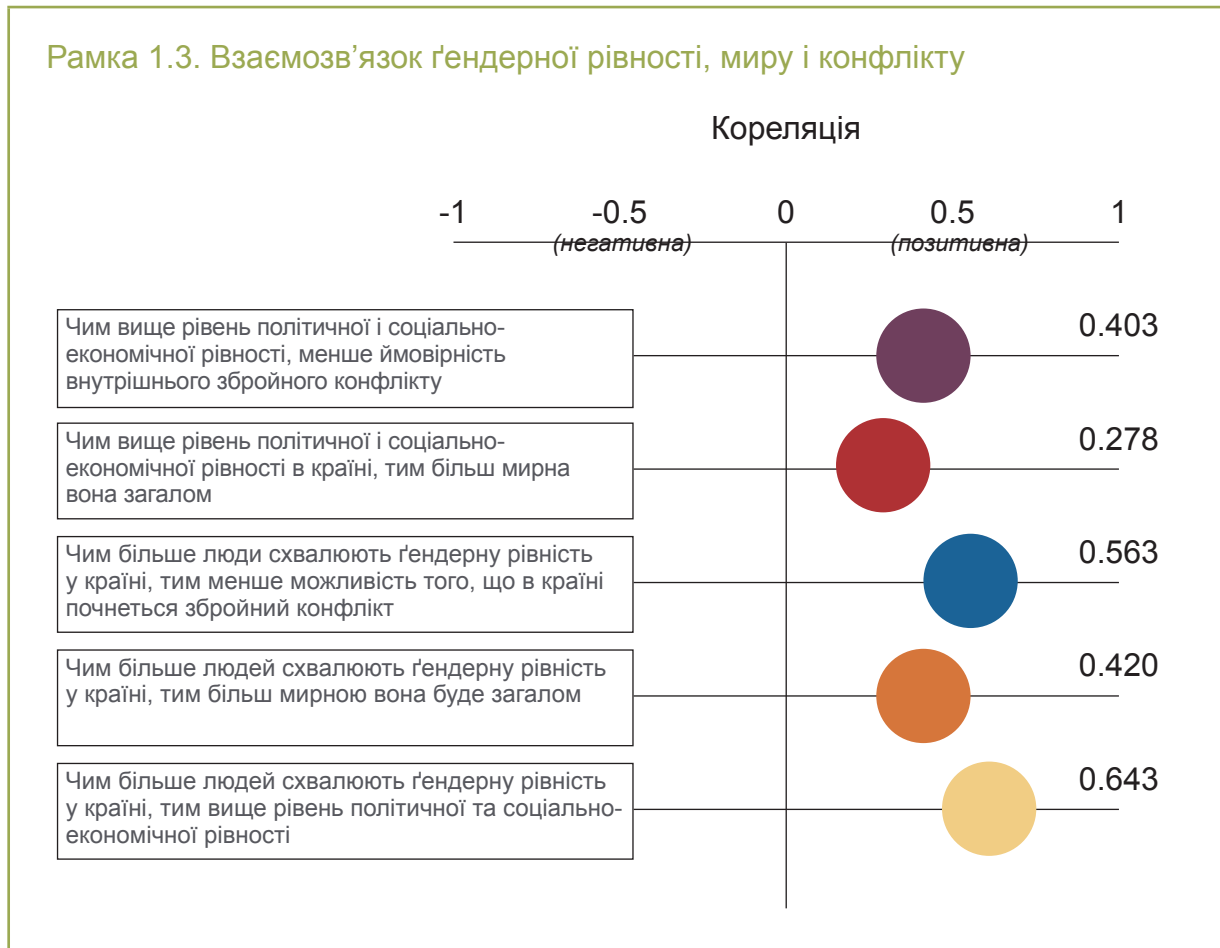
У сучасному військовому конфлікті, можливо, небезпечніше бути [цивільною] жінкою, ніж солдатом.

Генерал-майор Патрік Каммаерт, колишній командувач силами в східному секторі Демократичної Республіки Конго і військовий радник у Департаменті операцій з підтримки миру в складі ООН.¹³

Зміни природи військового конфлікту після Холодної війни також привели до розширення визначення безпеки. До традиційних понять державної безпеки тепер приєдналися новітні концепції безпеки людини. У той час як державна безпека фокусується на захисті від загроз виживанню й територіальній цілісності держави, забезпечення безпеки людини проявляється в захисті цивільного населення від злиднів, забезпеченні свободи від страху й свободи жити гідно.¹⁴ Однією із причин, через яку починають серйозніше ставитися до безпеки людини, є глибше розуміння обумовленості гуманітарних криз багатьма факторами. Найчастіше обставини, названі комплексними надзвичайними ситуаціями, виникають, коли загроза безпеки, така як збройний конфлікт, посилюється іншими негативними факторами: економічними, екологічними, політичними й соціальними.¹⁵ Комплексні надзвичайні ситуації можна вирішити тільки з використанням

комплексного підходу до регулювання кризових ситуацій. Він включає координацію військових структур і гуманітарних організацій з метою запобігання, захисту, посередництва і відновлення, а також створення міцної стабільності за допомогою розвитку та одночасної координації різних складових безпеки, розвитку і права. Такий комплексний підхід до регулювання кризових ситуацій був затверджений НАТО в стратегічній концепції 2010 року.¹⁶

Дослідники також використовували показники людської незахищеності, щоб передбачити здатність певної території до протистояння насильницькому конфлікту. Зовсім недавно вчені, спираючись на показники ґендерної рівності, продемонстрували взаємозв'язок між країнами, у яких існує більша ймовірність збройного конфлікту і які мають низькі показники ґендерної рівності (Рамка 1.3).¹⁷ Це дозволяє припустити, що стимулювання ґендерної рівності — найважливіший компонент у запобіганні насильницького конфлікту. Не тільки тому, що жінки споконвічно більш мирні, але й тому, що більша ґендерна рівність пов'язана з більш стійким розвитком і нижчим рівнем міжособистісного насильства, що, у свою чергу, зменшує ймовірність конфлікту.¹⁸



Еса Еквалл перевірила п'ять гіпотез із наведеної вище таблиці шляхом зіставлення даних про ґендерну рівність, запропонованих у Всесвітньому огляді цінностей і Міжнародному Індексі ґендерного розриву, а також даних про наявність конфліктів і мирних ситуацій, запропонованих Уппсальською базою даних про конфлікти й Глобальний індекс миролюбності. Аналіз підтвердив всі п'ять гіпотез із сильною, позитивною кореляцією з довірчим інтервалом в 99,9%. Хоча аналіз Еквалл не підтверджує причинно-наслідковий зв'язок між ґендерною рівністю й збройним конфліктом, він дійсно підтвердив якісні показники, що припускають наявність зазначеного зв'язку. Еса Еквалл робить висновок, що ґендерна рівність має розглядатися, скоріше, як невід'ємна частина запобігання насильства й збройного конфлікту, ніж як «жіноче питання», що слід розглядати тоді, коли «серйозні» загрози безпеці усунуті / урегульовані.¹⁹

Змінні у часі уявлення про безпеку й про те, що становить загрозу безпеці, також мають наслідки для ролі, що країни відводять своїм збройним силам. Хоча Статут ООН²⁰ у цілому забороняє використання збройних сил для порушення суверенітету іншої країни, деякі держави виступають на користь обов'язку захищати (responsibility to protect, R2P), що надає міжнародним спільнотам право втручання з використанням військової сили як виняткового заходу там, «де населення зазнає серйозних страждань в результаті внутрішньої війни, боротьби з повстанцями, репресій або неспроможності держави, і зазначена країна не бажає або не в змозі усунути або запобігти даним проблемам».²¹ Принцип R2P був задіяний і вперше санкціонований Радою Безпеки ООН у відповідь на події в Лівії в 2011 році. Як результат, були проведені операції «Odyssey Dawn» («Світанок Одісея») і «Unified Protector» («Об'єднаний захисник»)²². Використання військового втручання для запобігання гуманітарної кризи свідчить про нову роль збройних сил. У цьому випадку політична мета полягає не в тому, щоб відбити напад ворожих збройних сил, а в тому, щоб гарантувати безпеку населенню країни. Таким чином, збройні сили в країнах, що мають ресурси для реалізації принципу R2P повинні розглядати можливість адаптувати свою структуру, навчання і підготовку для підтримки нової політичної мети з боку уряду й народу.



Глобальні системи XX сторіччя були розроблені для вирішення проблем, пов'язаних з напруженими відносинами між державами і громадянськими війнами. Війна між національними державами і громадянська війна мають певну логіку ... У XX сторіччі насильство і збройні конфлікти не припинилися ... Однак, внаслідок успішних дій, які зменшили кількість міждержавних воєн, форми насильств, які залишилися, не підходять під чіткі визначення «війна» або «мир», «політичне» або «карне» насильство.

Всесвітній банк²³

Ще одна відмінність — збройні сили всі частіше залучаються до усунення терористичних і кримінальних загроз, які створюють недержавні суб'єкти. Це більшою мірою проявляється в проведенні операцій у населених районах, а не на полях бою. Тому ООН і таким організаціям регіональної безпеки, як НАТО й Африканський Союз, надзвичайно важливо розуміти культурні та антропологічні особливості місцевості, де їхні військовослужбовці проводять операції. Щоб ефективно протистояти таким організаціям, як Демократичні сили звільнення Руанди в Демократичній Республіці Конго або так званій Ісламській державі, надзвичайно важливо мати повне уявлення про навколишнє оточення. Основний аспект цього — розуміння гендерних ролей народом, що проживає в місці проведення операції, і того факту, що жінки, дівчата, чоловіки й хлопці піддаються нападам і стають потерпілими по-різному. Без зазначених знань військовослужбовці можуть недооцінити загрозу безпеці (наприклад, вважаючи, що всі жінки — некомбатанти) і не зможуть виявити суб'єктів, що перебувають в уразливому стані й потребують захисту. Щоб володіти повною інформацією про обстановку, військовослужбовцям необхідно мати сприяння приймаючої країни, пройти навчання й отримати знання про її культуру, вивчити мову і мати можливість подивитися на ситуацію з урахуванням гендерних факторів, включаючи можливість проведення гендерного аналізу населення.

4. Правові основи імплементації гендерної перспективи у військові операції

У жовтні 2000 року Рада Безпеки ООН зробила важливий крок і підвищила ступінь значимості питання прав і стану жінок. Його розгляд був перенесений з порядку денного щодо соціальних і економічних проблем на той, де розглядаються питання міжнародного миру і безпеки. Рух жінок любивав і наполегливо доводив, що дані проблеми повинні сприйматися серйозно, і нарешті, Рада Безпеки ООН отримала достатньо інформації та почала більш глибоко розуміти концепцію безпеки.²⁴

Одностайна ухвала Ради Безпеки ООН щодо прийняття Резолюції 1325 «Жінки, мир і безпека» ознаменувала історичну зміну порядку денного з питань глобальної безпеки. Ця Резолюція закликає всі країни-члени забезпечити задоволення потреб жінок і суспільства в безпеці за допомогою більшої уваги до

трьох основних аспектів — запобігання, захисту та участі. Аспекти запобігання (конфліктів і ґендерного насильства) і участі (на всіх рівнях прийняття рішень, пов'язаних з миром і безпекою) ґрунтуються на тому факті, що наслідки війни й військових конфліктів для жінок і дівчат історично недооцінювалися, а тому необхідно активізувати зусилля для захисту їх основних прав людини (третій аспект). Однак, основною зміною на порядку денному з питань безпеки стало те, що жінок почали сприймати як акторів і активних суб'єктів створення власного майбутнього й майбутнього своїх країн, оскільки їхня участь у вирішенні військових конфліктів і миротворчій діяльності є безцінною.

На додаток, Резолюція докладно викладає низку конкретних необхідних заходів. Зокрема, у миротворчій операції має бути задіяна більша кількість жінок, і ґендерна перспектива стане складовою комплексного планування і проведення військових операцій. Дані дії можуть інтерпретуватися і як мета, і як засіб досягнення ґендерної рівності. Також передбачається, що збільшаться шанси миротворчих місій на успіх і забезпечення стабільного миру, а також на досягнення основних цілей Резолюції відносно запобігання, захисту та участі.

Після прийняття Резолюції Ради Безпеки 1325 багато країн створили свої власні державні програми, де була деталізована діяльність по досягненню цілей порядку денного з питань ЖМБ. Це унікальна відповідь на Резолюцію Ради Безпеки ООН, яка підкреслює повномасштабну готовність до виконання даної постанови. РБ ООН, у свою чергу, підтвердила відданість ґендерній рівності, надалі прийнявши ще сім резолюцій з питань ЖМБ.²⁵ Ці вісім резолюцій у цілому формують важливі загальні принципи для поліпшення стану жінок у країнах, де виникають воєнні конфлікти.

5. Роль військовослужбовців в імplementації порядку денного з питань жінок, миру і безпеки

Яке це має відношення до збройних сил? По-перше, різні держави мають міжнародні, регіональні та державні обов'язки щодо реалізації порядку денного з питань ЖМБ. Більшість мандатів ООН на проведення військових операцій тепер беруть до уваги Резолюцію РБ ООН 1325 та інші резолюції з питань жінок, миру і безпеки. Таким чином, збройним силам необхідно об'єднати цілі та бажані результати з урахуванням цих постанов і включити їх у план операцій. По-друге, включення ґендерної перспективи в систему засобів проведення всіх операцій збільшує шанс на ефективність вирішення таких постійних завдань, як захист цивільного населення, поінформованість про обстановку й розуміння потреб безпеки різними групами населення. Для військових це означає захист своїх сил, одержання розвідданих та інформації, особливо в контексті комплексних надзвичайних ситуацій.

Зі свого боку, НАТО усвідомлює та відіграє роль у реалізації порядку денного з питань ЖМБ через Директиву 40-1 Стратегічних командувань НАТО (Bi-Strategic Command Directive 40-1), прийняту в 2009 р. та переглянуту в 2012 р. (див. Розділ 2). Крім того, перший Спеціальний представник Генерального секретаря НАТО по Резолюції РБ ООН 1325 був призначений в 2012 році. Посади радників з ґендерних питань (РГП) були створені в Об'єднаному оперативному командуванні в Штабі Верховного Головнокомандуючого Об'єднаними силами в Європі в м. Монс (Бельгія), у Стратегічному командуванні НАТО з питань трансформації в м. Норфолк (США, штат Вірджинія), Стратегічному командуванні ОЗС НАТО з питань операцій в м. Брюнсюм (Нідерланди) і в м. Неаполь (Італія). Крім цього, РГП були задіяні в недавніх операціях у Косово та Афганістані на стратегічному, оперативному і тактичному рівнях. Також НАТО створило Північний центр з ґендерних питань у військових операціях у Швеції як департамент, відповідальний за всі ґендерні програми НАТО і країн-учасниць «Партнерства заради миру» (див. Розділ 3).²⁶ Дані структурні зміни — спроба реалізувати ґендерний підхід у військових операціях НАТО і виконати завдання Резолюції РБ ООН 1325.

Збройні сили реалізують програму дій з питань ЖМБ у своїх місіях у три етапи. Перший етап полягає у визначенні необхідних компонентів, пов'язаних із ґендерною перспективою для аналізу обстановки в місцевості проведення операцій, що становить стандартну частину фази планування. Військова стратегія повинна ґрунтуватися на повному аналізі оперативної обстановки. Однак це неможливо здійснити, якщо географічні, економічні, політичні та військові фактори не будуть розглянуті в соціально-культурному контексті. Більше того, даний аналіз повинен проводитися з урахуванням ґендерних аспектів, тому що досвід проживання на конкретній території має різні особливості для різних груп жінок, чоловіків, дівчат і хлопців, і зміни обстановки будуть мати різні наслідки для кожної з них.

Дані знання про гендерні аспекти можуть урахуватися на другому етапі, який полягає в тому, щоб зрозуміти, як потреби населення співвідносяться із трьома компонентами (запобігання, захист і участь) порядку денного з питань ЖМБ і як військовослужбовці можуть впливати на її реалізацію. Третій етап передбачає розгляд конкретного мандату для кожної військової операції, його значення з погляду завдань і можливостей реалізації програми з питань ЖМБ. Наприклад, операція з мандатом на захист цивільних передбачає активну роль військовослужбовців у його реалізації. Навпроти, якщо мандат стосується встановлення переваги в повітрі в арктичній місцевості, збройні сили будуть відігравати більш пасивну роль, однак і у таких операціях слід запобігати погіршенню ситуації для жінок і дівчат, а також негативного впливу на роботу цивільних суб'єктів, які здійснюють свою діяльність у цій же місцевості.

6. Імплементация гендерної перспективи на стратегічному, оперативному і тактичному рівнях

З метою обліку у військових операціях, гендерна перспектива має бути включена в усі фази проведення операцій. При цьому реалізація на всіх рівнях вимагає проведення навчання та підготовки різних суб'єктів, щоб дати їм знання про те, що таке гендер, і як він пов'язаний з їх рутинною роботою. Це й пояснює необхідність створення даного посібника. Рамка 1.4 демонструє різні завдання для особового складу на стратегічному, оперативному і тактичному рівнях.

Рамка 1.4. Визначення стратегічного, оперативного і тактичного рівнів

Стратегічний рівень можна описати як «рівень, на якому країна або група країн визначає державні або міжнародні цілі безпеки й задіює державні, включаючи військові, ресурси для їх досягнення».²⁷

Оперативний рівень може бути описаний як «рівень, на якому кампанії та основні операції плануються і проводяться, а також підтримуються для досягнення стратегічних цілей у межах районів бойових дій і зон проведення операцій».²⁸

Тактичний рівень може бути описаний як «рівень, на якому плануються діяльність, бойові дії та взаємодія для досягнення військових цілей, поставлених тактичним з'єднанням і підрозділам».²⁹

Насамперед, необхідно, щоб на *стратегічному рівні* гендерна перспектива, положення Резолюції РБ ООН 1325 і пов'язаних резолюцій були враховані в мандаті операцій на правовій основі, а також було надано чітке політичне визначення для поставлених цілей. На стратегічному рівні також проводиться спостереження за їх реалізацією. Багато умов перебування жінок у збройних силах визначаються на даному етапі, тому що саме тут формується політика набору і утримання на службі. Також стратегічний рівень відіграє ключову роль у визначенні принципів формулювання кодексів поведінки військовослужбовця. Керівники на цьому етапі можуть впливати на підлеглих, щоб переконати їх у тому, що незаконна поведінка, наприклад, сексуальна експлуатація і насильство над цивільним населенням, а також сексуальні домагання усередині військових підрозділів морально та етично неприйнятні.

На *оперативному рівні* стратегічні політичні цілі трансформуються у військові завдання і формують ядро військової професії: оперативне планування. У процесі планування, пов'язаного з мандатом, повинні комбінуватися аналіз гендерних факторів, оперативної обстановки і конкретних сил. Це вплине на планування військовими виконання завдань, що мають відношення до, наприклад, вивчення обстановки, збирання розвідданих, обміну інформацією, аналізу місії та передачі інформації, а також до взаємодії із цивільним населенням. Це приведе до того, що військовослужбовці проаналізують наявні структури і повноваження, що, у свою чергу, може змінити процедуру добору особового складу, склад угруповання і надання забезпечення (наприклад, переконатися в тому, що потреби всього особового складу задоволені незалежно від гендерної приналежності), а також вплинути на зміст навчання і підготовки особового складу.

На тактичному рівні гендерна перспектива має значення для проведенні щоденних операцій. Щоб зрозуміти потреби безпеки цивільного населення, необхідно усвідомити відмінності в умовах і контекстах, які мають чоловіки, жінки, дівчата і хлопці на території проведення операції. Також важливо підтримувати участь жінок, залучати їх як акторів і давати їм можливість самостійно визначати свої потреби.

Найчастіше насамперед жінки розглядаються як жертви конфлікту, але згодом їхня ґендерна роль змінилася в різних частинах світу. Приміром, існують ситуації, коли ґендерні стереотипи з боку військовослужбовців являють загрозу захисту своїх же військ. Омана, що жінки не можуть бути комбатантами і недостатня можливість обшукувати жінок, у минулому дорого обійшлася військовим. Є широко відомі приклади з війни в Афганістані, коли чоловіки-бойовики Талібану переодягалися в жінок у паранджі для підриву бомб, і коли жінки обстрілювали коаліційні війська в Іраку.³⁰

7. Висновки

Інтеграція ґендерної перспективи у військові операції логічна з погляду підвищення рівня правосуддя та ефективності. Можливість імплементувати ґендерний підхід на всіх рівнях військових операцій зростає зі збільшенням кількості жінок у міжнародних операціях.³¹ Необхідно докладати зусиль для залучення в збройні сили жінок і стимулювати їхнє тривале перебування на службі. Ці зусилля повинні бути спрямовані на мінімізацію упереджень і створення умов для кар'єрного зростання жінок. Це передбачає формування неоднорідного особового складу, залучення достатньої кількості фахівців жіночої статі, сприяння обстановці співробітництва і створення рівних умов для виконання службових обов'язків, а також забезпечення доступу представникам меншин до керівних посад. Як результат, це приведе до збільшення кількості жінок, що працюють у державних службах, завдяки чому зросте кадровий резерв для участі в міжнародних операціях. На додаток, збройні сили держав повинні будуть провести зміни, щоб їхня структурна, функціональна і культурна організація забезпечувала рівні умови для успішної діяльності і чоловіків, і жінок. Виникає потреба в інтеграції ґендерного підходу в різнобічне навчання та підготовку військовослужбовців, що більш детально буде описане в наступних розділах цього посібника. Але без повної підтримки і схвалення з боку вищого керівництва зазначені цілі досягнуті не будуть. З урахуванням цього, у першу чергу, необхідна інтеграція ґендерної перспективи в робочі програми, на яких базуються навчання і підготовка військовослужбовців.

“ [Якщо] Міжнародні сили сприяння безпеці в Афганістані (ISAF) і міжнародний контингент НАТО в Косово (KFOR) повинні домогтися успіху у впровадженні ґендерного підходу в процесі виконання своїх місій, обов'язкова наявність підтримки й активної позиції з боку вищого керівництва в цьому питанні. Якщо НАТО має намір підтримати розвиток ґендерної рівності й поліпшити захист жінок і дівчат, ключовим компонентом успіху буде постійна акцентована увага до цього питання з боку цивільних і військових керівників НАТО, вищого керівництва країн-членів Альянсу й країн-партнерів. За результатами Звіту, надзвичайну важливість має той факт, що військоове командування всіх рівнів — стратегічного, оперативного і тактичного є прикладом і інтегрує ґендерну перспективу у свої дії.³²

Хелене Лакенбауер, Річард Ланглейс (ред.), Огляд практичних результатів Резолюції 1325 РБ ООН для проведення операцій і місій під керівництвом НАТО

Хоча ґендерна перспектива не є ні «срібною кулею» («silverbullet»), ні відповіддю на кожне питання або проблему у військових операціях, вона створює кращу ситуаційну поінформованість і вносить істотний вклад у досягнення цілей міжнародних зобов'язань по створенню більш рівноправного суспільства і більш ефективного використання збройних сил.

8. Анотована бібліографія

Caprioli, M., «Primed for violence: The role of gender inequality in predicting internal conflict», *International Studies Quarterly*, Vol. 49, No. 2 (2005).

Ця стаття спирається на методології, використовувани для вивчення взаємозв'язків між етнічною дискримінацією та етнополітичним внутрішньодержавним конфліктом-заколотом, імплементуючи їх для виміру того, чи може гендерна нерівність також збільшувати ймовірність насильства усередині держави. Авторка переконана в існуванні очевидного зв'язку між цими факторами. Ці дослідження сприяли тому, що М. Капріолі стала однією із провідних учасниць онлайн-бази, що надає кількісні дані про стан жінок. Див. докладніше: www.womanstats.org.

Defense Department, National Defense University [USA], *Women on the Frontlines of Peace and Security* (Washington, DC: National Defense University Press, 2014). Available at: ndupress.ndu.edu/Books/WomenontheFrontlinesofPeaceandSecurity.aspx.

Збірник містить передмову Хілларі Родем Клінтон і Леона Панетти, а також розділи, написані відомими вченими, послами і практиками, що спеціалізуються на питаннях миру і безпеки, багато з яких раніше займали високі пости в Збройних Силах США. Розділи згруповані в п'ять широких тем, які загалом відображають основні принципи порядку денного з питань ЖМБ: інтеграція жінок в оборонну і зовнішню політику США, жінки і запобігання конфліктам, жінки як рівні учасниці в розв'язанні конфліктів, захист жінок під час і після конфлікту, рівний доступ жінок до засобів у період відновлення.

de Lara, B.F., and M. Robles Carrillo, «Integration of the perspective of gender into the analysis of armed conflicts and security», in Spanish Institute for Strategic Studies and Granada University - Army Training and Doctrine Combined Centre (ed.), *The Role of Women and Gender in Conflicts, Strategic Dossier 157-B* (Madrid: Ministry of Defence, 2012). Available at: dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4055800/1.pdf

У цій статті дається огляд впливу змін в природі сучасних конфліктів та в сфері досліджень безпеки кінця двадцятого століття на дослідження гендерних аспектів конфлікту. У статті розкрито, як ці події сформували порядок денний з питань ЖМБ, а також наданий аналіз ефективності цієї політичної конструкції у боротьбі з такими злочинами, як сексуальне насильство у воєнний час.

Goldstein, J.S., *War and Gender* (New York: Cambridge University Press, 2001).

Ця книга звичайно використовується як підручник для вступних курсів з гендерних дисциплін для студентів, що вивчають суспільні науки. У ній розглядаються історичні уявлення про жінок і чоловіків в умовах воєнного часу, викладаються відповідні основні концепції гендерних досліджень, зокрема відмінності між статтю і гендером, дається огляд різних науково-дослідних шкіл по темах, пов'язаних з питаннями гендеру і конфліктів.

Hammar, L., and A. Berg (eds), *Whose Security? Practical examples of gender perspectives in military operations* (Kungsdngen: Nordic Centre for Gender in Military Operations/Swedish Armed Forces, 2015). Available at: <http://www.forsvarsmakten.se/en/swedint/nordic-centre-for-gender-in-militaryoperations/>.

Публікація була підготовлена Північним центром з гендерних питань у військових операціях, який є в НАТО провідним у сфері забезпечення гендерної освіти й навчання. Містить широкий вибір кейсів дослідження, які деталізують практичні приклади того, як гендерна перспектива була інтегрована у військові операції всього світу. Вони згруповані за кількома темами, зокрема: гендерна перспектива в оперативному плануванні, реалізація мандату і підвищення оперативного ефекту за допомогою навчання. Багато із прикладів узяті з контекстів розгортання країн-членів НАТО, таких як Афганістан, Боснія і Герцеговина, Ірак.

Sjoberg, L., *Gender, War, and Conflict* (Cambridge: Polity Press, 2014).

У цій книзі використані як особисті історії, так і аналіз макрорівня для обґрунтування гендерних аспектів аналізу як найважливішого інструменту для комплексного розуміння війни і конфлікту. У виданні підкреслюються недоліки аналізу конфліктів, які ігнорують гендерні аспекти, а потім пропонується низка інструментів, які можуть бути використані для більш точної оцінки впливу гендеру на війну і конфлікт, зокрема на передконфліктних і постконфліктних етапах.

Tryggestad, T. L., *International Norms and Political Change: «Women, Peace and Security» and the UN Security Agenda* (Oslo: University of Oslo, 2014). Available at: urn.nb.no/URN:NBN:no-46203.

У цих тезах розглядаються міжнародні події, які привели до появи в 2000 році Резолюції «Жінки, мир і безпека» — віхи, яка була б немислима навіть п'ять років до того. У тезах розповідається про те, як спільні зусилля зацікавлених держав-членів, впливових осіб у системі ООН і транснаціональних інформаційно-пропагандистських мереж жіночих організацій привели до формування цієї нової нормативної бази і як вона згодом вплинула на регіональні і національні інститути.

Додаток. Короткий довідник «Гендерний підхід на стратегічному, оперативному і тактичному рівнях»

ГЕНДЕРНИЙ ПІДХІД НА СТРАТЕГІЧНОМУ РІВНІ

Військово-політичний рівень

На *військово-політичному* рівні ставляться завдання військовослужбовцям. Для розв'язання гендерних питань на тактичному рівні стратегічні завдання повинні:

- використовувати резолюції ООН з питань ЖМБ — відзначаючи важливу роль участі жінок у досягненні міцного миру;
- визнавати, що цивільні особи, зокрема жінки і діти, становлять переважну більшість тих, хто постраждав у результаті військових конфліктів;
- приймати конкретні постанови, у яких питання захисту жінок і дітей визнається таким же важливим, як і нейтралізація збройних угруповань;
- співвідносити мандат з конкретними гендерними питаннями (наприклад, будь-які програми по роззброюванню, демобілізації та реінтеграції включають жінок-комбатантів нарівні із чоловіками, і повинні бути орієнтовані тільки на осіб, що носять зброю);
- включати у визначення завдань місії гендерно чутливі формулювання. Наприклад, замість твердження «збройні сили зобов'язані створити безпечну й захищену обстановку», необхідне наступне формулювання «збройні сили зобов'язані створити безпечну і захищену обстановку, усвідомлюючи, що значення безпеки для чоловіків і жінок відрізняється, беручи до уваги той факт, що жінки і чоловіки сприймають безпеку по-різному»;
- здійснювати формальну взаємодію з міжнародними і державними органами, які представляють групи жінок у країні дислокації;
- одержувати дані з розбивкою за статевою ознакою для кращого розуміння території проведення операції та використовувати ці дані з метою майбутнього оперативного планування;
- націлювати підрозділ на залучення радників і координаторів з гендерних питань;
- передбачати фінансування радників і координаторів з гендерних питань;
- фінансувати ініціативи в підтримку жінок і чоловіків в театрах воєнних дій.

Набір і стимулювання тривалого перебування на службі жінок-військовослужбовців

Оскільки гендерний підхід переважно акцентує увагу на зовнішній взаємодії з місцевими спільнотами на території проведення операцій, без достатньої кількості жінок-військовослужбовців для комунікацій з жінками в даній місцевості, гендерний підхід застосувати важко. На стратегічному рівні надзвичайно важливо щоб:

- проводилися рекрутингові кампанії з метою залучення жінок на військову службу;
- жінки-військовослужбовці мали умови служби, які б стимулювали їхнє тривале перебування на службі;
- просування по службі жінок (пропорційно) відповідало кількості просувань по службі чоловіків;
- були переглянуті шляхи до призначень на високі посади серед військовослужбовців для надання жінкам і чоловікам рівних можливостей;
- структурна організація збройних сил, функції та культура підтримували набір жінок і стимулювали їхнє тривале перебування на службі.

ҐЕНДЕРНИЙ ПІДХІД НА ОПЕРАТИВНОМУ РІВНІ

Оперативний рівень відіграє роль мосту між цілями, затвердженими на стратегічному рівні, і воєнними діями, які ведуться на тактичному рівні. Керівництво і накази оперативного штабу повинні мати ґендерну спрямованість і містити конкретні рекомендації для забезпечення ґендерного підходу на нижньому рівні.

Кадрове забезпечення і діяльність оперативного штабу

Згодом ґендерний підхід стане невід'ємною частиною військових штабів і не буде вимагати додаткового персоналу, але на даний момент спосіб мислення військовослужбовців ще не налаштований на ґендерний підхід, і спроби його застосувати часом бувають марними. У зв'язку із цим оперативний штаб повинен:

- запровадити посаду штабного офіцера, відповідального за реалізацію резолюцій ООН відносно жінок, миру і безпеки — ця посада може бути створена на основі посади польового радника НАТО з ґендерних питань або мати назву «офіцера із захисту цивільних осіб»;³³
- застосувати ґендерну спрямованість до основної частини оперативних розпоряджень і пунктів оперативного плану;
- включити доповнення, орієнтовані на ґендерну перспективу, для координаторів з ґендерної проблематики в підрозділах та інших службах, яким піде на користь застосування ґендерного підходу.

Рамка 1.5. Впровадження ґендерного підходу у функціональні обов'язки військовослужбовців на оперативному рівні³⁴

J1: Керівник/співробітник відділу кадрів:

- ▶ Необхідно забезпечити наявність у складі розгорнутих сил польового радника з ґендерних питань/офіцера по захисту цивільних осіб.³⁵
- ▶ Потрібно дислокувати достатню кількість жінок-військовослужбовців для проведення обшуків і взаємодії з місцевими жителями, а також жінок-перекладачів і фахівців-жінок для допомоги потерпілим від сексуального насильства.
- ▶ Військовослужбовці повинні знати особливості поведінки стосовно місцевого населення.
- ▶ Необхідно застосовувати політику абсолютної нетерпимості до послуг проституції.
- ▶ Необхідно застосовувати політику абсолютної нетерпимості до сексуальних домагань або насильства серед співробітників.

J2: Оперативна розвідка

- ▶ Інформація повинна надходити і від жінок, і від чоловіків.
- ▶ Дані повинні бути наведені з розбивкою за статевою і віковою ознакою, щоб ураховувати досвід жінок, чоловіків і осіб, які не досягли 18 років.
- ▶ Інформація має бути проаналізована для забезпечення командного і особового складу відповідними розвідданими.
- ▶ Процедури мають бути розроблені для використання розвідданих у польових умовах.

J3: Поточні операції

- ▶ Необхідно забезпечити виконання розпоряджень щодо проведення спільного патрулювання і участі жінок-військовослужбовців у діях з оточення району і пошуку противника.
- ▶ Необхідно створити зразки для звітів, включаючи надання інформації відносно гендерної динаміки на території, наприклад, формально доповідати про випадки зґвалтування/порушення прав людини з метою «полювання на відьом».
- ▶ Потрібно підготувати особовий склад і враховувати гендерні аспекти при підрахунку розмірів супутніх втрат від засобів ураження, що скидаються з повітря.
- ▶ Слід забезпечити супровід місії підрозділами з питань гендерної взаємодії (групи по взаємодії з жінками, команди культурної підтримки, ініціативні навчальні групи з питань жінок, змішані патрулі) в об'єднаному оперативному центрі.
- ▶ Інформаційні операції.
- Це результат всебічного спілкування з місцевим населенням?
- Чи звертають увагу збройні сили на те, чи зміцнюють їх меседжі культурні традиції, що підривають права жінок і дітей?
- Чи містить ключова взаємодія діалог з жінками?

J5: Цілеспрямоване планування

- ▶ Оперативні плани і розпорядження повинні всебічно враховувати гендерні фактори, а також мати спеціальний додаток з гендерних аспектів.
- ▶ Програми по реформуванню сектору безпеки повинні зокрема охоплювати підготовку і організацію інфраструктури для місцевих жінок, а не орієнтуватися тільки на підготовку місцевих чоловіків.
- ▶ При проведенні роззброєння, демобілізації та реінтеграції мають враховуватися питання жінок і дітей, а також чоловіків, що входять до складу збройних формувань.
- ▶ Постконфліктні переговори/взаємодія із ключовими лідерами повинні включати жінок.
- ▶ Коли збройні сили беруть участь в організації таборів для внутрішньо переміщених осіб і біженців (що трапляється рідко, оскільки це завдання ООН і гуманітарних організацій), необхідно брати до уваги безпеку жінок, ставити замки в душі, організувати освітлення, забезпечувати окремі території для чоловіків і жінок тощо.
- ▶ Концепції операцій військ спеціального призначення повинні враховувати гендерні фактори.

J4: Логістика/медицина

- ▶ Контракти повинні надаватися тим компаніям, у яких є конкретні дані про досвід лікування жінок і дітей.
- ▶ Контракти мають бути надані підприємствам, якими керують жінки або які підтримують жінок у місцевих спільнотах.
- ▶ За допомогою J1 і військової поліції потрібно забезпечити захист цивільних, найнятих на роботу в табір, від сексуальної експлуатації, торгівлі людьми і проституції.
- ▶ Медики повинні навчати жінок-військовослужбовців, як реагувати на сексуальне насильство, що виникає під час військового конфлікту, і використовувати засоби постконтактної профілактики ВІЛ (PEP)³⁶ тощо.
- ▶ У таборах санітарно-гігієнічні блоки для жінок повинні бути захищені й безпечні.
- ▶ У район проведення операцій має поставлятися достатня кількість сечовивідних катетерів.
- ▶ Медики повинні навчатися, як надавати медичну допомогу жінкам-військовослужбовцям, які працюють у тяжких умовах.
- ▶ Для жінок-військовослужбовців необхідно створити умови для використання спеціальних пралень, якщо вони не бажають користуватися послугами пралень у таборі.

J6: Комунікаційні й інформаційні системи

- ▶ Слід забезпечити розташування комунікаційних систем подалі від шкіл і територій, де зазвичай перебувають місцеві жінки.

J7: Підготовка

- ▶ Потрібно забезпечити початкову підготовку особового складу, включаючи заняття по вивченню гендерних питань.
- ▶ При проведенні реформування сектору безпеки необхідно забезпечити участь жінок у спеціальній підготовці.
- ▶ Необхідно забезпечити, щоб військовослужбовці специфічних підрозділів, наприклад, навідники й оператори збройних систем у центрі динамічного визначення цілей, проходили підготовку із впровадження гендерного підходу в їхніх особливих функціональних стандартах оперативних процедур.

J8: Фінансові та людські ресурси

- ▶ Необхідно виділяти кошти підрозділам для фінансування жіночих проєктів.

ҐЕНДЕРНИЙ ПІДХІД НА ТАКТИЧНОМУ РІВНІ

Тактичний рівень вимагає від військовослужбовців знання ґендерної перспективи, що дозволить вийти за рамки традиційних норм військового конфлікту і визнати, що їх завдання зводяться не тільки до нейтралізації збройних формувань і повстанців. Військовослужбовців необхідно навчати до моменту розгортання військових формувань тому, що чоловіки і жінки переживають конфлікт по-різному, і тому, що деякі групи зазнають більшого ризику ніж інші під час спланованих операцій.

Рамка 1.6. Облік ґендерної перспективи у функціональних обов'язках військовослужбовців на тактичному рівні	
<p>J1: Особовий склад</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Підрозділи повинні поповнювати бойові втрати як чоловічої, так і жіночої статі. Необхідно стежити за дисципліною військовослужбовців і бути нетерпимими до тих, хто порушує правила щодо проституції й експлуатації жінок і дітей. 	<p>J2: Оперативна розвідка</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Підрозділи повинні використовувати змішані й жіночі підрозділи для збирання інформації від представників всіх прошарків суспільства. ▶ Дані про динаміку і тенденції сексуального насильства, пов'язаного з військовим конфліктом необхідно моніторити і звіставляти.
<p>J3: Поточні операції</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Змішане патрулювання повинне проводитися максимально часто. ▶ Зведення за результатами патрулювання повинні включати оцінку загроз цивільним особам і доповіді про сексуальне насильство, що виникає в умовах військового конфлікту, або інші порушення прав людини. ▶ Командуючий офіцер і командири рот повинні бути задіяні в спілкуванні з місцевими жінками (де це прийнятно з культурної точки зору), а також використовуватися групи по взаємодії з жінками в умовах відсутності військовослужбовців жіночої статі, або коли місцеві жінки не можуть зустрічатися із чоловіками з військового підрозділу. 	<p>J4: Логістика/медицина</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Із залученням J1 і військової поліції необхідно стежити за тим, щоб жінки, найняті для роботи в таборі, не займалися проституцією. ▶ Медики повинні навчати жінок-військовослужбовців, як реагувати на сексуальне насильство, що виникає під час військового конфлікту, і використовувати засоби постконтактної профілактики ВІЛ (PEP)³⁶, і т.д.
<p>J5: Цілеспрямоване планування</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Жінки-військовослужбовці в складі підрозділів повинні проходити підготовку й навчання щодо надання допомоги в реформуванні сектору безпеки, роззброєнні, демобілізації й реінтеграції, в організації таборів для внутрішньо переміщених осіб, і т.д. 	<p>J6: Комунікаційні й інформаційні системи</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Варто забезпечити розташування комунікаційних систем поодаль від шкіл і територій, де звичайно знаходяться місцеві жінки.
<p>J7: Підготовка</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Офіцер-викладач повинен стежити за поновленням складу груп ґендерних тренінгів. ▶ При проведенні реформування сектору безпеки необхідно забезпечити участь жінок у спеціальній підготовці. 	<p>J8: Фінансові та кадрові ресурси</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Командний склад повинен виділяти кошти для фінансування жіночих проектів.

Примітки

1. Автори хотіли б подякувати Джоді Прескотт і Вані Матіч за письмові коментарі до цього Розділу, а також Лінді Йоханссон і Кріс Кілмартін, які також надали відгуки на цей Розділ.
2. UN Security Council, "Resolution 1325 (2000) on women, peace and security", UN Doc. No. S/RES/1325 (2000), 31 October 2000.
3. J. S. Goldstein, *War and Gender* (New York: Cambridge University Press, 2001), p. 2.
4. C.-G. Fant, "Gender equality and gender mainstreaming in Swedish Armed Forces", lecture at Gender Mainstreaming: A Tool for Change conference, Graz, 10 May 2007.
5. Трансгендерні люди — люди, які не ідентифікують себе із чоловіками або жінками — у цей час можуть відкрито служити в збройних силах принаймні в 11 країнах-членах НАТО (Бельгія, Канада, Чехія, Данія, Естонія, Франція, Німеччина, Нідерланди, Норвегія, Іспанія та Об'єднане Королівство) і трьох країнах-членах «Партнерства заради миру» (Австрія, Фінляндія і Швеція). M. Joycelyn Elders, Georger. Brown, Eli Coleman, Thomas A. Kolditz and Alan M. Steinman, "Medical aspects of transgender military service", *Armed Forces & Society*, Vol. 41, No. 2 (2015), pp. 199-220.
6. Madeleine Albright, White House address commemorating International Women's Day, 8 March 2010, Washington, DC.
7. Laura Sjoberg, *Gender, War, and Conflict* (Cambridge: Polity Press, 2014), pp. 28-30; Laura Wilcox, "Gendering the cult of the offensive", in Laura Sjoberg (ed.), *Gender and International Security: Feminist Perspectives* (Abingdon: Routledge, 2010), pp. 75-76; Fionnuala Ní Aoláin and Dina Francesca Haynes, "Compatibility of justice for women with jus post bellum analysis", in Carsten Stahn, Jennifer S. Easterday and Jens Iverson (eds), *Jus Post Bellum: Mapping the Normative Foundations* (Oxford: Oxford University Press, 2014), pp. 170-171; Kateri Carmola, "The concept of proportionality: Old questions and new ambiguities", in Mark Evans (ed.), *Just War Theory: A Reappraisal* (Edinburgh: Edinburgh University Press, 2005), p. 97.
8. R. Smith, *The Utility of Force* (London: Penguin, 2006).
9. Beatriz Frieyro de Lara and Margarita Robles Carrillo, "Integration of the perspective of gender into the analysis of armed conflicts and security", in Spanish Institute for Strategic Studies and Granada University – Army Training and Doctrine Combined Centre (ed.), *The Role of Women and Gender in Conflicts*, Strategic Dossier 157-B (Madrid: Ministry of Defence, 2012), p. 51.
10. Meier Ormhaug and Helga Hernes, *Armed Conflict Deaths Disaggregated by Gender* (Oslo: Peace Research Institute Oslo, 2009), p. 23.
11. Див. Women, War and Peace portal, www.womenwarpeace.org.
12. UN General Assembly, "A comprehensive strategy to eliminate future sexual exploitation and abuse in United Nations peacekeeping operations", UN Doc. A/59/710, 24 March 2005.
13. UNOHCHR, "Rape as a weapon of war", 2008, www.ohchr.org/en/newsevents/pages/rapeweaponwar.aspx.
14. UN General Assembly, "In larger freedom: Towards development, security and human rights for all", report of the Secretary-General, UN Doc. A/59/2005, 21 March 2005.
15. Mark Duffield, "Complex emergencies and the crisis of developmentalism", *IDS Bulletin*, Vol. 25, No. 4 (1994), pp. 3-4.
16. NATO, "A 'comprehensive approach' to crises", 1 September 2015, www.nato.int/cps/en/natohq/topics_51633.htm.
17. Див., наприклад, M. Caprioli, "Primed for violence: The role of gender inequality in predicting internal conflict", *International Studies Quarterly*, Vol. 49, No. 2 (2005), pp. 161–178.
18. Åsa Ekvall, "Norms on Gender Equality and Violent Conflict", *E-International Relations*, 10 June 2013, www.e-ir.info/2013/06/10/norms-on-gender-equalityand-violent-conflict.
19. Там само.
20. Див. UN Charter Article 2(4), www.un.org/en/documents/charter/chapter1.shtml.
21. ICISS, *The Responsibility to Protect: Report of the International Commission on Intervention and State Sovereignty* (Ottawa: International Development Research Centre, 2001), p. XI.
22. United Nations, "'Responsibility to protect' came of age in 2011, Secretary-General tells conference, stressing need to prevent conflict before it breaks out", UN press release, 18 January 2012, www.un.org/press/en/2012/sgsm14068.doc.htm.
23. World Bank, *World Development Report, 2011*, p. 2, https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/4389/9780821384398_overview.pdf.
24. T. L. Tryggestad, *International Norms and Political Change: "Women, Peace and Security" and the UN Security Agenda* (Oslo: University of Oslo, 2014).
25. Резолюція ООН 1820 (2008) про визнання питання сексуального насильства значимим для миру і безпеки, Резолюція ООН 1888 (2009) про призначення Спеціального представника та експертів з питань сексуального насильства у збройних конфліктах і Резолюція ООН 1889 (2009) щодо розширення участі жінок у всіх етапах мирного процесу та миробудівництва. Резолюція ООН 1960 (2010), Резолюція ООН 2106 (2013) фокусуються на питаннях сексуального насильства, у той час як Резолюція ООН 2122 (2013) основну увагу приділяє відсутності прогресу в питаннях ЖМБ.

- Резолюція ООН 2242 (2015) підтримує інтеграцію ґендерного підходу до формування порядку денного у сфері міжнародного миру і безпеки, зокрема діяльності з протидії екстремізму, розглядає питання чому і як ґендер має життєво важливе значення для проведення військових операцій.
Див. www.unwomen.org/en/digital-library/publications/2012/10/un-women-sourcebook-on-women-peace-and-security.
26. NATO Bi-Strategic Command Directive 40-1, Rev. 1 (2012), параграф. 2-5, www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2015_04/20150414_20120808_NU_Bi-SCD_40-11.pdf.
 27. NATO Standardization Agency, "NATO glossary of terms and definitions", Doc. AAP-6, 2008, <http://fas.org/irp/doddir/other/nato2008.pdf>.
 28. Там само.
 29. Там само.
 30. Див., наприклад, "French soldiers killed in Afghan blast", *Al Jazeera*, 9 June 2012, www.aljazeera.com/news/asia/2012/06/20126973853434994.html; "Female troops in Iraq exposed to combat", CNN, 28 June 2005, <http://edition.cnn.com/2005/WORLD/meast/06/25/women.combat>.
 31. Robert Egnell, Petter Hojem and Hannes Berts, "Implementing a gender perspective in military organisations and operations: The Swedish Armed Forces model", Department of Peace and Conflict Research Report 98, Uppsala University, 2012, p. 30.
 32. Helené Lackenbauer and Richard Langlais (eds), *Review of the Practical Implications of UNSCR 1325 for the Conduct of NATO-led Operations and Missions, Full Report* (Stockholm: Swedish Defence Research Agency, 2013), p. 67.
 33. РОСО (protection of civilians officer) — співробітник із захисту цивільних осіб — ще не визнане офіційне призначення співробітника в ООН або Місії НАТО; використовується тільки в ілюстративних цілях.
 34. Ця рамка демонструє, як різні військові функції можуть враховувати ґендерні аспекти у повсякденній роботі. Ї відноситься до сумісної діяльності — морської/наземної/повітряної операції. Якщо військове угруповання є єдиним видом ЗС, то військові функції визначаються як G (сухопутні війська), A (повітряні сили) і N (військово-морські сили).
 35. Таблиця суб'єктів розгортання традиційно розробляється учасниками поточної військової операції (G3).
 36. Комплекти ПКП (постконтактної профілактики): після з'ясування людям дають антиротовірусні препарати для профілактики ВІЛ-інфекції. Це лікування називається постконтактною профілактикою або ПКП.

Гендерна підготовка і збройні сили. Правові та політичні рамки

Саллі Лонгворт (Національний університет оборони Швеції), Невена Мітєва (Болгарія), Анкіца Томич (Боснія і Герцеговина)¹

ЗМІСТ

- | | |
|--------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Вступ. | 3. Політичні рамки. |
| 2. Міжнародні правові рамки. | 3.1. Історія і розвиток порядку денного з питань жінок, миру і безпеки. |
| 2.1. Міжнародне право у сфері прав людини. | 3.2. Політичні рамки підготовки і навчання військовослужбовців з гендерних питань і питань ЖМБ. |
| 2.2. Міжнародне гуманітарне право. | 4. Висновки. |
| 2.3. Міжнародне кримінальне право. | 5. Анотована бібліографія. |

1. Вступ

Як підкреслено в Розділі 1, а також загалом у посібнику, покращується розуміння різниці впливів збройного конфлікту на жінок, дівчат, хлопців і чоловіків.² Застосування гендерного підходу при проведенні військових операцій може допомогти виявити тих осіб, які знаходяться в несприятливих ситуаціях, і захистити потреби людей у суспільстві. Право забезпечує найважливішу основу для того, щоб завдання, які вирішує міжнародна спільнота в гендерній сфері, виконувалися й підтримувалися коректним, недискримінаційним шляхом. Тому розуміння механізмів створення міжнародних правових стандартів щодо захисту різних груп також може допомогти в осмисленні важливості гендерного підходу під час військових операцій, а також у багатьох інших політичних подіях у сфері гендеру і безпеки.

Вивчення правових норм і принципів застосування гендерного підходу в оперативному процесі є дуже важливим. Необхідно підкреслити, що викладання правових норм має здійснюватися фахівцями з правових питань, такими як юрисконсульти, експерти в сфері проведення військових операцій, науковці й фахівці-практики. Поради і допомогу зазначених експертів слід використовувати при проведенні занять з гендерних питань у сферах, де це необхідно.

Даний Розділ ґрунтується на Розділі 1, деталізуючи міжнародні правові та політичні вимоги відносно застосування гендерного підходу під час проведення військових операцій, а також необхідності підготовки із вказаного питання. Також цей Розділ є передумовою до Розділу 3, який описує, що саме охоплює підготовка з гендерної проблематики. Мета надання довідкових даних щодо правових і політичних рамок — допомогти в усвідомленні інших розділів даного посібника та обґрунтуванні важливості використання гендерного підходу при проведенні операцій. Даний огляд не є всебічним аналізом застосовуваних правових норм або літератури, але висвітлює сфери, в яких викладачі повинні мати знання щодо історії питання та його історичного розвитку. Мета огляду — допомогти також тим, хто навчається, зрозуміти,

в яких напрямках їм необхідна підтримка і до яких фахівців із правових питань можна звернутися у рамках професійної діяльності.³ Розділ починається із загального опису юридичних зобов'язань відповідно до міжнародних правозахисних норм, міжнародного гуманітарного права і міжнародного кримінального права, які складають підґрунтя резолюцій Ради Безпеки ООН з питань ЖМБ. Після цього наводиться короткий виклад резолюцій РБ ООН, що мають відношення до даної сфери. Далі пропонується огляд стратегії ООН і рамок, у межах яких здійснюється гендерний підхід, і які використовуються Організацією Північноатлантичного договору (НАТО), Організацією з безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ), Євросоюзом (ЄС) та іншими регіональними структурами.

2. Міжнародні правові рамки

Відповідно до міжнародного законодавства, усі люди наділені правом бути недискримінованими за жодною з ознак, таких як расова належність, колір шкіри, стать, мова, релігія, політичне або інше переконання, національність або соціальне походження, майнове положення, народження або інша ознака.⁴ Крім того, кожна людина має право на рівність перед законом.⁵ Право у сфері прав людини і міжнародне гуманітарне право охоплюють законні права і надають захист для всіх людей, а також особливі права і захист для різних груп суспільства. Окремі грубі порушення міжнародних правових норм визнаються злочинними діями, за які окремі особи несуть кримінальну відповідальність і підлягають переслідуванню й покаранню. Деякі з цих дій мають гендерну складову або їх здійснення по-різному впливає на осіб з різною гендерною приналежністю. Відсутність дискримінації, рівність перед законом і рівний захист закону формують основу для захисту прав людини і захисних положень міжнародного гуманітарного права, порушення яких припускає відповідальність держави.⁶ Країни зобов'язані поважати міжнародні правозахисні норми і міжнародне гуманітарне право та забезпечувати їхнє дотримання.⁷ Даний обов'язок стосується всіх осіб, які забезпечують державну владу, і поширюється на дії військовослужбовців. Підготовка і навчання згідно із цими стандартами та їхня інтеграція в кодекси поведінки, дисциплінарні структури, посібники і процедури надзвичайно важливі. У військових операціях захист і зобов'язання, закріплені в міжнародних правозахисних нормах, міжнародному гуманітарному праві та міжнародному кримінальному праві, мають першорядне значення, тому на них у даному Розділі зупинимо увагу. Захисні норми, передбачені міжнародним правом з питань біженців, теж можуть мати важливе значення. Також додаткові заходи захисту можуть бути закріплені у внутрішньому законодавстві.

2.1. Міжнародне право у сфері прав людини

Захист прав людини — надзвичайно важлива складова міжнародного миру і безпеки, згідно зі Статутом ООН. Значимість цього питання була підсумована колишнім Верховним комісаром ООН з прав людини: «Сьогоднішні порушення прав людини — причини завтрашніх конфліктів».¹⁰ Дійсно, визначаючи мету ООН, Стаття 1 Статуту ООН передбачає досягнення міжнародного співробітництва в заохоченні та розвитку поваги до прав людини, основних

Право у сфері прав людини — звід норм, що регулюють відношення між державами і окремими особами шляхом законного визнання природними і невід'ємними права, якими наділені усі люди. Ці норми покладають на держави обов'язок поважати, захищати і здійснювати реалізацію цих прав.⁹

свобод для всіх, незалежно від раси, статі, мови або релігії, поряд із підтримкою міжнародного миру та співробітництва, розвитку дружніх взаємин між країнами, які ґрунтуються на повазі принципів рівноправності та самовизначення народів. Стаття 55 ґрунтується на цих принципах, забезпечуючи можливість ООН сприяти загальній повазі й дотриманню прав людини та основних свобод для всіх без винятку, незалежно від расової приналежності, статі, мови або релігійних переконань. Стаття 56 ставить за обов'язок країнам-членам ООН діяти спільно і поодино з метою співробітництва з ООН для досягнення цілей, закріплених у Статті 55.

Рамка 2.1. Короткий перелік джерел міжнародного права

Державні зобов'язання згідно з міжнародним законодавством беруть початок у визнаних джерелах міжнародного права. Класичні ресурси викладено в Статті 38 Статуту Міжнародного Суду:

- а) міжнародні угоди (договори);
- б) звичаєве міжнародне право;
- в) загальні принципи закону, визнані правовими системами держав;
- г) допоміжні засоби для визначення норм права — судові вироки і вчення найбільш кваліфікованих фахівців-практиків.

<p>Договори (також названі «угодами», «протоколами», «статутами» тощо) <i>Приклади</i> Статут ООН, 1945 р.; Женевська конвенція, 1949 р., і Додаткові протоколи 1977 і 2005 рр.; Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації відносно жінок (КЛДЖ), 1979.</p>	<p>Договір — міжнародна угода між країнами в письмовій формі, урегульована міжнародним законодавством. Договори юридично обов'язкові для країн-учасниць. Вони можуть бути багатосторонніми, мати багато учасників або двосторонніми, укладатися між двома державами.</p>
<p>Звичаєве міжнародне право <i>Приклади</i> Заборона на використання сили в міжнародних відносинах; заборона геноциду; заборона катувань, нелюдських і принижуючих гідність відносин або покарань; принцип розмежування цивільних осіб і комбатантів у міжнародному гуманітарному праві.</p>	<p>Звичай складається із установленної, розповсюдженної й послідовної практики держав, якої дотримуються через думку, що це юридична вимога (<i>opinion juris</i>). Усі країни зв'язані звичаєвим міжнародним правом, якщо тільки це не «спеціальний» або «місцевий» звичай, і за винятком унікального випадку «постійного заперечення».⁸</p>
<p>Загальні принципи закону <i>Приклади</i> Принцип сумлінності.</p>	<p>Там, де немає положення в договорі або звичаєвому міжнародному праві, можливе використання загальних принципів права, як свідчать національні правові системи держав. З розширенням звичаєвого і договірної права зазначене джерело норм у цей час втратило свою значимість.</p>
<p>Допоміжні засоби для визначення норм права <i>Приклади</i> Рішення Міжнародного кримінального трибуналу по колишній Югославії (МТКЮ) і Міжнародного кримінального трибуналу по Руанді (МКТР)</p>	<p>Вони не є правовими джерелами, лише документами міжнародного права. Держава і міжнародні організації приймають безліч документів, які, хоч і не є класичним джерелом міжнародного законодавства, проте підтверджують інші джерела права, такі як звичаєве міжнародне право. Відповідно, резолюції, видані різними органами ООН, і міжнародні зобов'язання, прийняті державами на конференціях, є свідченнями правових обов'язків держав.</p>

Проте, Статут ООН не визначає права людини. Основні положення відносно правозахисних зобов'язань можна знайти в договірному і звичаєвому міжнародному праві. Перший документ, затверджений ООН, — Загальна декларація прав людини (ЗДПЛ). Він був прийнятий на основі консенсусу Генеральної Асамблеї 10 грудня 1948 року. Хоча це й необов'язковий міжнародний документ, вважається, що його положення відображають звичаєве міжнародне право.¹¹ ЗДПЛ дає перелік цивільних і політичних, а також економічних, соціальних і культурних прав. Визнання того, що люди рівні в гідності й правах, установлюється на початку Статті 1, а потім у Статті 2 подається положення, у якому закріплено право кожного на права і свободи незалежно від яких-небудь відмінностей, таких як расова приналежність, колір шкіри, стать, релігія, політичні або інші погляди, майно, народження або за іншою ознакою. Сюди включаються дискримінаційні відмінності, засновані на гендері та гендерному самовизначенні.

Далі в Статті 2 вказується, що не повинні враховуватися відмінності на основі політичного, юридичного або міжнародного статусу країни або території, до якої належить людина, будь то незалежна, підопічна, несамоврядна або інакше обмежена в суверенитеті країна/територія. Стаття 7 говорить, що всі рівні перед законом і мають право без дискримінації на рівний захист закону і рівний захист від дискримінації, яка є порушенням, згідно зі ЗДПЛ, і від підбурювання до подібної дискримінації. Ці принципи визнані всіма державами і захищаються, є основними для здійснення всіх прав і означають, що всі люди, незалежно від статі, гендерного самовизначення, сексуальної орієнтації або інших подібних критеріїв мають права людини, передбачені міжнародним законодавством.

Прийняття ЗДПЛ — значне досягнення в договірному регулюванні прав людини. Міжнародний пакт про цивільні і політичні права (МПЦПП) і Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права (МПЕСКП), прийняті в 1966 році, часто називають в сукупності із ЗДПЛ «Міжнародним біллем про права».¹² Крім того, сьогодні існують десять ключових міжнародних правозахисних документів, що охоплюють певних людей або території, включаючи Міжнародну конвенцію про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, 1965 р. (КЛРД), Конвенцію проти катувань та інших жорстоких, нелюдських або принижуючих гідність видів поведінки і покарання, 1984 р. (КПК), Конвенцію про права дитини, 1989 р. (КПД) і Міжнародну конвенцію про захист усіх осіб від насильницьких зникнень, 2006 р.¹³ Крім міжнародної системи захисту прав людини Рада Європи, Організація американських держав і Африканський союз (АС) затвердили ретельно розроблені системи виконання та забезпечення дотримання законів про права людини.¹⁴

Рамка 2.2. Ключові документи міжнародного права у сфері прав людини

- Міжнародна конвенція про ліквідацію всіх форм расової дискримінації, 1965 р.
- Міжнародний пакт про цивільні і політичні права, 1966 р.
- Міжнародний пакт про економічні, соціальні і культурні права, 1966 р.
- Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації жінок, 1979 р. (КЛДЖ)
- Конвенція проти катувань та інших жорстоких, нелюдських або принижуючих гідність видів поведінки і покарання, 1984 р.
- Конвенція про права дитини, 1989 р.
- Міжнародна конвенція про захист прав усіх трудящих-мігрантів і членів їх родин, 1990 р.
- Міжнародна конвенція про захист усіх осіб від насильницьких зникнень, 2006 р.
- Конвенція про права інвалідів, 2006 р.
- Другий Факультативний протокол до Міжнародного пакту про цивільні й політичні права, що стосується скасування смертної кари, 1989 р.
- Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо участі дітей у збройному конфлікті, 2000 р.
- Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо торгівлі дітьми, дитячої проституції й порнографії, 2000 р.
- Факультативний протокол до Конвенції проти катувань та інших жорстоких, нелюдських або принижуючих гідність видів поведінки і покарання, 2002 р.

З повним переліком документів можна ознайомитися за посиланням:
www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/Coreinstruments.aspx

Держави мають негативні зобов'язання не обмежувати права окремих осіб і позитивні зобов'язання захищати права людини і забезпечувати здійснення даних прав.¹⁵ При цьому держави мають проявляти необхідну обачність у попередженні, розслідуванні, покаранні та забезпеченні відшкодування збитку, заподіяного діями приватних осіб або організацій, які порушують права людини.¹⁶ Це не означає, що країни не повинні робити відмінностей для певних категорій людей. Диференційований підхід може використовуватися державами у випадку, якщо він ґрунтується на розумних і об'єктивних критеріях, а також має законну підставу.¹⁷ Також міжнародна спільнота визнає, що певні групи вимагають особливого захисту, а тому зміцнює загальні захисні заходи, які забезпечуються згідно ЗДПЛ, МПЦПП і МПЕСКП і договорів, спрямованих на захист прав окремих груп осіб або територій, таких як КЛРД, КПК і Конвенція про права інвалідів, 2006.¹⁸ КЛДЖ — найбільш всеосяжний міжнародний договір про права жінок.¹⁹ Як відзначено Комітетом з ліквідації всіх форм дискримінації жінок (Комітет КЛДЖ), «захист прав жінок при будь-яких обставинах, просування процесу досягнення реальної гендерної рівності до, під час і після конфлікту і забезпечення всебічного урахування різноманітного досвіду жінок у процесах побудови миру, миротворчості та реконструкції є важливими цілями Конвенції».²⁰ Стаючи стороною зазначеного договору, держава отримує законне зобов'язання вживати заходів із припинення дискримінації відносно жінок у всіх її проявах. Це передбачає урахування принципу рівності чоловіків і жінок у правових системах, скасування дії дискримінаційних законів, ухвалення законодавчих актів, що забороняють дискримінацію відносно жінок, забезпечення доступу до правосуддя і рівного захисту законом, а також ухвалення заходів із захисту жінок від дискримінації іншими особами в суспільстві.²¹ Сюди відносяться окремі положення відносно участі жінок у політичному і громадському житті на урядовому і міжнародному рівнях.²² Також до положень, які зобов'язують держави забезпечити реалізацію прав людини, договір включає положення, що безпосередньо стосуються боротьби з торгівлею жінками, експлуатацією або проституцією жінок, прав жительок сільських районів, освіти і охорони здоров'я тощо.²³

Держави-учасниці зазначених договорів виконують свої міжнародні зобов'язання у національних правових системах шляхом прийняття законів, політичної діяльності, освіти і професійної підготовки. Для досягнення ефективності потрібне забезпечення нагляду над стандартами, контроль виконання і накладення санкцій за їх недотримання. Держави по-різному імплементують ці положення у своїх правових системах. Проте, механізми міжнародного моніторингу створюються в рамках договорів з метою аналізу і оцінювання їхнього дотримання. Наприклад, у відношенні КЛДЖ і Комітету КЛДЖ договірний орган створений з метою моніторингу дотримання положень країнами-учасницями. Під час проведення підготовки з гендерних питань важливо розуміти, якою мірою відповідна держава дотримується міжнародних правових вимог згідно з певними договорами по захисту прав людини. У даному питанні допоможе консультація експерта з юридичних питань.

Права людини взаємозалежні і неподільні, це означає їхній взаємозв'язок, коли недотримання одного права може вплинути на інше. Ситуації, які виникають під час збройного конфлікту, демонструють, що конфлікти збільшують нерівність у суспільстві, і це може призвести до дискримінації за гендерними і іншими ознаками. У свою чергу, це може вплинути на реалізацію і захист інших прав людини. Вплив недостатнього або обмеженого доступу до основних послуг, включаючи охорону здоров'я, школи і влаштування на роботу, має значні елементи гендерного характеру, які, у свою чергу, можуть збільшитися під впливом інших соціально-економічних і/або культурних аспектів.²⁴ Приклади даних питань висвітлені в доповідях міжнародних організацій, таких як Управління ООН Верховного Комісара по моніторинговій місії з прав людини в Україні, яке документує порушення законодавства із прав людини під час збройного конфлікту, включаючи докладну інформацію про кількість жінок, чоловіків, дівчат і хлопців, убитих або поранених в результаті пов'язаного з конфліктом насильства.²⁵ Зазначені доповіді задокументували, зокрема, обвинувачення в сексуальному і гендерно зумовленому насильстві відносно жінок, у торгівлі людьми, інформацію про вплив конфлікту на дітей і проблеми безпеки і здоров'я ув'язнених-чоловіків у Криму. Також у цих документах висвітлена проблема росту рівня насильства, обмеження свободи релігії й висловлення думок татарської меншини на території півострова, що мало особливі наслідки для різних осіб усередині спільноти згідно з їхньою гендерною приналежністю.²⁶

Рамка 2.3. Насильство за гендерною ознакою як порушення прав людини

Ситуація збройного конфлікту повсюдно збільшує ризик насильства усередині суспільства, що має гендерно обумовлені наслідки. Можливий ріст насильства, спрямованого на осіб, які виконують соціально обумовлені ролі, втілюють певні очікування або модель поведінки, пов'язані з ідеями, що стосуються гендеру. Дане явище називають «насильством за гендерною ознакою» (див. Рамку 2.7). Історично склалося так, що гендерні аспекти насильницьких дій, як і багато окремих форм жорстокої поведінки, відносно жінок зокрема, не розглядалися як такі, що підпадають під дію міжнародного права в області прав людини. Проте, згодом відбулися зміни, і в 1992 році Комітет КЛДЖ видав важливі загальні рекомендації щодо розгляду насильства стосовно жінок як форми дискримінації в контексті застосування права захисту прав людини.²⁷

Насильство за гендерною ознакою має безліч форм, включаючи сексуальне насильство і дії несексуального характеру, такі як домашнє насильство.²⁸ Жінки і чоловіки не є однорідними групами, і певні групи жінок і чоловіків можуть зазнати ризику насильства, наприклад, внутрішньо переміщені особи або біженці.

Доведено наявність взаємозв'язку між поширенням гендерного насильства і дискримінації із початком конфлікту.²⁹ Продемонстровано, що жінки і дівчата, у першу чергу, стають жертвами торгівлі людьми, чисельність яких може зрости під час збройного конфлікту. Особливою групою ризику є внутрішньо переміщені жінки і біженки.³⁰ Незаперечно, що жінки і дівчата насамперед і у все більшій мірі зазнають сексуального насильства, про факти якого під час збройного конфлікту повідомляється вкрай мало.³¹ Знову ж таки, внутрішньо переміщені жінки і дівчата, як і члени меншин, можуть бути в групі надзвичайного ризику внаслідок подвійної дискримінації.³² Конфліктна ситуація також може призвести до збільшення кількості випадків домашнього насильства над жінками.³³

2.2. Міжнародне гуманітарне право

Основна мета даної сфери закону — захистити тих, хто не приймає або припинив участь у бойових діях від наслідків конфлікту, тим самим зберігаючи баланс між військовою необхідністю й гуманністю. Міжнародне гуманітарне право, назване також правом збройних конфліктів, застосовується під час збройного конфлікту.³⁵ Сторони збройного конфлікту зобов'язуються поважати міжнародне гуманітарне право, яке охоплює виконання правових вимог при проведенні військових операцій під час військових конфліктів, а також виконання заходів щодо поширення знань у сфері міжнародного гуманітарного права у мирний період, включаючи навчання військовослужбовців.³⁶

Міжнародне гуманітарне право, також відоме як «право збройних конфліктів», - звід норм міжнародного права, який регулює ведення бойових дій під час збройного конфлікту.

Його мета - захист осіб, які не беруть або припинили участь в бойових діях. Дане право також накладає обмеження на заходи і засоби військових дій.³⁴

Міжнародний комітет Червоного Хреста (МКЧХ) створив базу даних практик держав щодо реалізації міжнародного гуманітарного права на національному рівні, що, крім іншого, надає приклади національних законодавств, військових статутів, судових рішень і мирних договорів, які реалізують ці стандарти.³⁷ Вимоги міжнародного гуманітарного права визначають рамки планування операцій, планування тієї або іншої операції й поведінку при проведенні операцій під час збройних конфліктів. Тому розуміння відмінностей, які можуть вплинути на рішення при здійсненні вимог даного зводу законів, має принципове значення для досягнення кінцевої мети — захисту тих, хто не бере безпосередньої участі в бойових діях.³⁸ Крім того, жінки, чоловіки, хлопці й дівчата отримують особливий захист згідно із зазначеним комплексом правових норм.

Правила міжнародного гуманітарного права, які регулюють ведення бойових дій, застосовуються в збройному конфлікті. Міжнародне гуманітарне право розрізняє збройні конфлікти міжнародного та неміжнародного характеру. Загалом, міжнародний збройний конфлікт існує там, де держави застосовують силу. Сюди входить повна і часткова окупація. І немає необхідності, щоб захоплення здійснювалося при збройному опорі.³⁹ Неміжнародний збройний конфлікт існує там, де відбувається тривале збройне насильство між урядовими структурами і організованими збройними угрупованнями або між подібними організаціями на території держави.⁴⁰

Чи підходить ситуація під визначення збройного конфлікту — питання факту. Особливі правила також практикуються при окупації.⁴¹ Чи застосовується окупаційне право до певної території — також питання факту, а саме: чи перебуває територія під реальним контролем збройних сил іншої держави, і чи здійснює інша держава контроль над населенням розглянутої території без згоди суверенної держави.⁴²

Договірне регулювання міжнародних збройних конфліктів набагато більше, ніж договори, які застосовуються при внутрішньодержавних збройних конфліктах. Проте, на сьогодні вважається, що багато правил для міжнародних збройних конфліктів стосуються міжнародного звичаєвого права, яке використовується як у внутрішньодержавних, так і в міждержавних збройних конфліктах.

Рамка 2.4. Ключові міжнародні договори міжнародного гуманітарного права

- Гаазька декларація про заборону експансивних куль, що легко розвертаються або сплющуються 1899 р.
- Гаазька конвенція (IV) про закони і звичаї сухопутної війни і Додаток до неї, 1907 р.
- Женевська конвенція (I) про поліпшення долі поранених і хворих у діючих арміях, 1949 р.
- Женевська конвенція (II) про поліпшення долі поранених, хворих і осіб, які зазнали корабельної аварії, зі складу збройних сил на морі, 1949 р.
- Женевська конвенція (III) про поводження з військовополоненими, 1949 р.
- Женевська конвенція (IV) про захист цивільного населення, 1949 р.
- Додатковий протокол (I) до Женевських конвенцій, 1977 р.
- Додатковий протокол (II) до Женевських конвенцій, 1977 р.
- Додатковий протокол (III) до Женевських конвенцій, 2005 р.
- Факультативний протокол до Конвенції про права дитини щодо участі дітей у збройних конфліктах, 2000 р.
- Женевський протокол про заборону застосування на війні ядучих, отруйних та інших подібних газів і бактеріологічних засобів, 1925 р.
- Конвенція про заборону біологічної зброї, 1972 р.
- Конвенція про конкретні види звичайної зброї (КЗЗ), 1980 р.
- Протокол до КЗЗ (I) про осколки, які не виявляються, 1980 р.
- Протокол до КЗЗ (II) про заборону або обмеження застосування мін, мін-пасток та інших пристроїв, 1980 р.
- Протокол до КЗЗ (III) про заборону або обмеження застосування запалювальної зброї, 1980 р.
- Конвенція про заборону хімічної зброї, 1993 р.
- Протокол до КЗЗ (IV) про осліплюючу лазерну зброю, 1995 р.
- Переглянутий Протокол до КЗЗ (II), 1996 р.
- Конвенція про заборону протипіхотних мін, 1997 р.
- Поправки до статті 1 КЗЗ, 2001 р.
- Протокол до КЗЗ (V) про вибухонебезпечні залишки війни, 2003 р.
- Конвенція щодо касетних боєприпасів, 2008 р.
- Гаазька конвенція про захист культурних цінностей, 1954 р.
- Друга Гаазька конвенція про захист культурних цінностей, 1999 р.

МКЧХ створив всеохоплюючу базу даних документів міжнародного гуманітарного права, до якої можна перейти за посиланням: www.icrc.org/ihl.

Більшість положень міжнародного гуманітарного права не робить відмінностей за гендерною ознакою. У той же час у Женевських конвенціях і додаткових протоколах закріплена заборона при застосуванні міжнародного гуманітарного законодавства на створення дискримінаційних відмінностей, заснованих на расовій приналежності, кольорі шкіри, статі, мові, релігії або віросповіданні, політичних або інших переконаннях, національному або соціальному походженні, матеріальному добробуті, народженні або інших обставинах, або будь-якому схожому критерію. Це означає, що положення повинні інтерпретуватися нейтральним способом.⁴³ Проте, як сказано вище, при застосуванні правових приписів і стереотипів, пов'язаних із різними групами суспільства, можливо спровокувати нерівнозначне застосування закону.⁴⁴

Міжнародне гуманітарне право накладає на держави-учасниці особливі зобов'язання відносно цивільного населення, яке перебуває на їхніх територіях або під їхнім контролем. Різні групи цивільного населення мають різні потреби і різні вразливі місця. Усвідомлення цього надзвичайно важливе для забезпечення їхніх потреб у безпеці але при цьому не проводить ніяких дискримінаційних відмінностей. Існують особливі вимоги міжнародного гуманітарного права, які дійсно роблять відмінності на гендерній основі.⁴⁵ Стаття 76 Додаткового протоколу I надає особливий захист жінкам, а Стаття 77 — дітям. У загальному зобов'язанні поважати, захищати і ставитися гуманно, без дискримінаційних відмінностей до поранених, хворих і осіб, що потерпіли корабельну аварію, наголошується необхідність поважливого ставлення до жінок, що зумовлено їхньою статевою приналежністю.⁴⁶ Спеціальні захисні заходи для жінок, дітей і родин включені в регулювання порядку утримання під вартою, відповідно до міжнародного гуманітарного права.⁴⁷ Наприклад, у питаннях захисту військовополонених та інтернованих цивільних осіб Женевські конвенції III і IV роблять відмінність між чоловіками і жінками.⁴⁸ Також у Статті 5(2)(а) Додаткового протоколу II прописано, що крім випадків, коли жінка і чоловік — члени однієї родини, а тому утримуються разом, жінки повинні перебувати в приміщеннях окремо від чоловіків і бути під безпосереднім наглядом осіб жіночої статі. Приклади гуманітарного права демонструють різні вразливі місця представників різної гендерної приналежності при затриманні і надають важливе роз'яснення стандартів відношення до жінок, чоловіків, хлопців і дівчат у в'язницях.⁴⁹ Подальші вимоги до забезпечення їжею й медичного обслуговування вагітних і жінок, що годують дітей, поряд із зобов'язаннями забезпечення дозвілля, освіти, добробуту, спорту та ігор для всіх дітей, представлене в Статті 94.⁵⁰

Окупаційні ситуації накладають особливі зобов'язання на державу-окупанта відносно цивільного населення на окупованій території. Крім зобов'язань перед усіма членами окупованого цивільного населення, деякі положення стосуються різних гендерних груп.⁵¹ Наприклад, згідно з Женевською конвенцією IV, держава-окупант зобов'язана не перешкоджати ніяким преференційним заходам відносно їжі, медичного обслуговування і захисту від наслідків війни, які можуть бути прийняті до окупації у відношенні дітей до п'ятнадцяти років, вагітних жінок і матерів дітей до семи років. Також надані особливі приписи відносно затримки та інтернування жінок, чоловіків, дітей і родин, включаючи вагітних жінок і матерів, що мають на утриманні малолітніх дітей.⁵² Держава-окупант також має загальний обов'язок поважати «честь і права родини».⁵³

Рамка 2.5. Вплив гендерного підходу на імплементацію міжнародного гуманітарного права

Гендерна динаміка може вплинути на застосування загальних принципів міжнародного гуманітарного права. Наприклад, розуміння гендерних ролей у локальному контексті може допомогти у визначенні цивільного населення, що безпосередньо бере участь у бойових діях під час ненаціональних збройних конфліктів, яке втрачає захист відповідно до міжнародного гуманітарного права і може зазнати нападу на законних підставах.⁵⁴ Наприклад, Незалежна міжнародна комісія ООН по розслідуванню подій у Сирійській Арабській Республіці відзначила, що жінки становлять важливу частину Курдських передових збройних формувань. На територіях, які оточені різними учасниками конфлікту, жінки беруть активну участь у контрабанді продовольства і медикаментів.⁵⁵ Якщо участь жінок в активних боях на передовій класифікується як пряма участь у бойових діях, вони не можуть претендувати на захист як представниці цивільного населення, то забезпечення контрабандної допомоги на територіях, які знаходяться в осаді, дозволяє жінкам одержувати правовий захист як цивільним особам.

У дотриманні вимог запобіжних заходів і пропорційності в атаках, сторони конфлікту зобов'язані базувати планування і поведінку на основі найкращої доступної інформації.⁵⁶

Застосування гендерного підходу може допомогти в наданні більш детального розуміння розглянутої ситуації й продемонструвати конкретний вплив нападу на цивільне населення, отже, забезпечити більше дотримання правових вимог.

Міжнародне гуманітарне право надає особливий захист жінкам від зґвалтування, насильницької проституції й будь-якої іншої форми зазіхання на статеву недоторканність.⁵⁴ Визнається виняткова уразливість дітей. Діти наділені особливим захистом від «будь-якої форми зазіхання на статеву недоторканність», згідно зі Статтею 77 Додаткового протоколу I. Дані дії також заборонені під час неміжнародних конфліктів, згідно зі Статтею 4(2)(е) Додаткового протоколу II, і в даному приписі не робиться ніякої різниці між заходами захисту як чоловіків, так і жінок. Крім того, Загальна стаття 3(1) (а) і (с) Женевських конвенцій, які застосовуються у всіх конфліктах, говорить, що «насильство відносно життя і людини, зокрема вбивство всіх видів, нанесення каліцтв, жорстоке поводження і катування», а також «зазіхання на особисту гідність, зокрема образливе і принижуюче поводження» заборонені й відмінностей за гендерною або статевою ознакою не робиться.

Під час проведення військових операцій важливо розуміти, коли застосовувати різні зобов'язання і як вони одне з одним пов'язані. Правозахисне законодавство не перестає застосовуватися під час збройного конфлікту або при дії міжнародного гуманітарного права.⁵⁸ Однак, застосування норм в галузі прав людини змінюється із застосуванням норм міжнародного гуманітарного права.⁵⁹ Варіювання залежить від контексту і виду операції. Тому важливо забезпечити навчання і професійну підготовку військовослужбовців задля законного і коректного виконання ними професійних обов'язків.

2.3. Міжнародне кримінальне право

Певні дії, які порушують міжнародне право в галузі прав людини і гуманітарне право, є міжнародними злочинами, за які особи підлягають переслідуванню і покаранню. Держави зобов'язані запобігати подібним діям і насамперед відповідальні за розслідування й судове переслідування тих, хто вчиняє подібні дії.⁶¹ Відповідно, потрібне застосування норм національного законодавства, які визнають ці дії злочинами у внутрішній правовій системі.⁶²

Міжнародне кримінальне право — збір норм міжнародного права, які забороняють і визначають конкретні дії як кримінально карні, згідно з міжнародним правом, і накладають відповідальність на окремих осіб за вчинення зазначених діянь.⁶⁰

Отже, військовослужбовці зобов'язані мати достатні знання відповідних правових принципів, щоб ідентифікувати і запобігти діям або доповісти про їхнє вчинення. В останні роки відбувся значний розвиток базових правових положень відносно сексуального насильства і насильства за гендерною ознакою, як і більш глибоке усвідомлення, як особи різної статі можуть стати об'єктом певних міжнародних правопорушень. Дійсно, відбувся значний прогрес у розпізнанні й розумінні впливу цих злочинів на жертви, їх родини — у рамках більш широкого суспільного контексту.⁶³ Багато із цих факторів обумовлені роботою спеціальних трибуналів, створених на початку конфліктів 1990-х рр., зокрема МТКЮ і МКТР, що мали величезне значення при підготовці проекту Римського статуту Міжнародного Кримінального Суду (МКС).⁶⁴

Рамка 2.6. Ключові правові інструменти міжнародного кримінального права

- Гаазька конвенція (IV) про закони і звичаї сухопутної війни і Положення про закони і звичаї сухопутної війни, 1907 р.
- Конвенція про попередження злочинів геноциду, 1948 р.
- Женевські конвенції, 1949 р.; Додаткові протоколи 1977 і 2005 рр.
- Конвенція про незастосовність строку давності до військових злочинів і злочинів проти людства, 1968 р.
- Конвенція проти катувань та інших жорстоких, нелюдських або принижуючих гідність видів поводження або покарання, 1984 р.
- Римський статут Міжнародного Кримінального Суду, 1998 р.
- Міжнародна Конвенція про захист усіх осіб від насильницьких зникнень, 2006 р.

Існують додаткові міжнародні конвенції, пов'язані із захистом культурної спадщини, апартеїдом, піратством, тероризмом, рабством і торгівлею людьми, торгівлею наркотиками, захопленням заручників та іншими міжнародними злочинами.

МКС — постійний орган, що розслідує злочини, які підпадають під його юрисдикцію, вчинені в державах-учасниках або їх громадянами, після 1 липня 2002 року, коли Римський статут набрав чинності.⁶⁵ Крім того, Рада Безпеки може віднести певні випадки до юрисдикції МКС, як це відбулося із ситуацією в Дарфурі, Судан.⁶⁶ Країна, що не є учасницею Римського статуту, також може звернутися із заявою про визнання юрисдикції суду відносно злочину, який підпадає під цю юрисдикцію, як це трапилося в Кот-Д'Івуарі.⁶⁷ Багато правопорушень, що підпадають під юрисдикцію МКС,⁶⁸ ґрунтуються на звичайному міжнародному праві, і деякі злочини мають особливі гендерні складові. Наприклад, Стаття 6(d) Римського статуту говорить, що введення заходів щодо запобігання народжуваності певної групи по національній, етнічній, расовій або релігійній приналежності, з метою знищити її повністю або частково, визнається геноцидом. У Статті 7(g) зазначено, що зґвалтування, сексуальне рабство, насильницька проституція, примусова вагітність, примусова стерилізація або інша форма сексуального насилля аналогічної тяжкості являє собою злочин проти людства у випадках, коли відбувається усвідомлено, як частина розповсюдженого або систематичного нападу на будь-яке цивільне населення.⁶⁹ Представники різних гендерних груп можуть постраждати не лише від злочинів з конкретними гендерними елементами але й від інших злочинів, зокрема міжнародних.⁷⁰

Наприклад, це стосується злочинів проти людства у вигляді поневолення. Так, згідно зі Статтею 7 7(1)(c) і 7(2) Римського статуту, «поневолення» визначається як «використання будь-якого або всіх правомочностей, пов'язаних із правом власності відносно особистості, і містить у собі здійснення таких правомочностей у ході торгівлі людьми й, зокрема, жінками та дітьми».⁷¹

Рамка 2.7. Гендерне насильство з погляду кримінального права

Незалежна міжнародна комісія ООН по розслідуванню подій у Сирійській Арабській Республіці повідомляє, що найбільша кількість жертв була зафіксована серед цивільних чоловіків: чоловіки призовного віку знищуються воюючими сторонами під час наземних атак, крім того чоловіки, в першу чергу, страждають від насильницьких зникнень, катувань і незаконних убивств.⁷² Жінки стають об'єктами нападів не тільки на підставі їх статевої приналежності, але й через сімейні зв'язки, реальні або передбачувані, якщо родич чоловічої статі належав до протилежної воюючої сторони.⁷³ Члени меншин особливо вразливі до подвійної дискримінації — за ознаками статі та приналежності до меншин — як продемонстровано в сирійському конфлікті, де езидські жінки і дівчата були взяті в полон у сексуальне рабство і зазнали особливих нападів через релігійну самотність їх громади.⁷⁴ Справи, розглянуті МТКЮ й МКТР, продемонстрували, як часто відбувається сексуальне насильство у порівнянні з іншими злочинами. Крім того, ці справи продемонстрували, як може відрізнитися ставлення до правопорушень представників різної статі залежно від їхньої гендерної приналежності, наприклад, до військового злочину у вигляді зазіхання на людську гідність, зокрема образливого і принижуючого поведження.⁷⁵

Порушення кримінальних справ відносно осіб, що чинять подібні злочини, — важливий символ визнання міжнародною спільнотою дій неправомірними, що має серйозні наслідки для правопорушників і визнання жертв даних злочинів.⁷⁶ Надзвичайно важливо мати можливість ідентифікувати групи осіб, які можуть стати жертвами міжнародних злочинів, щоб вжити заходів по запобіганню вчинення цих правопорушень. Застосування гендерного підходу може не тільки допомогти визначити такі групи, але й виявити міжнародні злочини і запобігти їм.⁷⁷ Із цієї причини гендерна перспектива має суттєве значення для виявлення випадків вчинення злочинів і винних у них.⁷⁸ Крім того, гендерна перспектива також може впливати на визначення тяжкості злочину: якщо міжнародний злочин вчинено з мотивом дискримінувати за ознаками, поданими у Статті 21 Римського статуту, це може зіграти роль обтяжуючих обставин при винесенні остаточного вироку.⁷⁹

3. Політичні рамки

Міжнародна правова база обумовлена політичними рамками, які встановлюють принципи і довгострокові цілі виконання правових вимог і задають загальний напрямок плануванню, розвитку і керівництву тим, які аспекти правової бази поряд з іншими політичними зобов'язаннями повинні реалізовуватися на практиці.

3.1. Історія і розвиток порядку денного з питань жінок, миру і безпеки

Рамка 2.8. Компоненти порядку денного з питань жінок, миру і безпеки⁸⁰

Зобов'язання, викладені в резолюціях РБ ООН, прийнятих згідно з порядком денним з питань жінок, миру і безпеки, часто діляться на три великі сфери, або «компоненти».

Попередження: попередження конфлікту, попередження всіх форм насильства відносно жінок і дівчат у конфліктних і постконфліктних ситуаціях, включаючи сексуальне насильство і насильство на гендерному ґрунті.

Участь: сприяння дотриманню прав жінок на однакову участь і гендерній рівності в прийнятті рішень з питань миру і безпеки, а також значиме залучення жінок до участі у всіх сферах на всіх рівнях (наприклад, на локальному, національному, регіональному і міжнародному рівнях) у державній і приватній сферах.

Захист: зусилля для досягнення повної поваги і заохочення прав жінок і дівчат відповідно до міжнародних і національних законів в умовах конфлікту.

Події останніх років зумовили виникнення четвертого компоненту.

Допомога і відновлення: задоволення особливих потреб жінок і дівчат у надзвичайній допомозі, і забезпечення можливості жінок виступати рушійною силою процесу надання допомоги і відновлення. Цей компонент підсилюється в конфліктних і постконфліктних ситуаціях.

31 жовтня 2000 року Рада Безпеки ООН прийняла Резолюцію 1325 «Жінки, мир і безпека»,⁸¹ яка протягом 1990-х років сприяла зусиллям і ООН, і держав щодо впровадження гендерного підходу більш масштабно, а саме включенню його в законодавчу, політичну і програмну діяльність.⁸² Далі відбулося більш глибоке визнання й розуміння міжнародною спільнотою впливу збройних конфліктів на жінок, чоловіків, хлопців і дівчат і необхідності посилення дотримання правових заходів захисту згідно із правом у галузі прав людини, міжнародного гуманітарного права і міжнародного кримінального права. Протягом п'ятнадцяти років після цього Рада Безпеки прийняла ще сім резолюцій, що розбудовують первинні концепції і доповнюють ті, що установлені в Резолюції 1325. Важливо, що ці питання сьогодні міцно утвердилися на порядку денному Ради Безпеки і визначають її чільну роль у підтримці міжнародного миру і безпеки.⁸³

ООН розглядала вплив збройного конфлікту на жінок і дівчат на безлічі форумів протягом багатьох років, зокрема в 1980-х і 1990-х рр.⁸⁴ Цьому питанню знову була приділена особлива увага завдяки діяльності МТКЮ і МКТР, створених у 1993 і 1994 рр. відповідно. Справи, розглянуті цими спеціальними трибуналами, у рамках їхньої юрисдикції продемонстрували особливу уразливість представників різних гендерних груп стосовно сексуального і гендерного насильства в період збройних конфліктів. Пекінська декларація і Платформа дій 1995 року, прийняті на Четвертій Всесвітній конференції зі становища жінок, визначили порядок денний спільноти, визнавши, що кількість жертв серед мирного населення перевищує число втрат серед військових, а жінки і діти становлять значну частину цих жертв.⁸⁵ У 2000 році в доповіді Групи високого рівня з питань миротворчих операцій ООН (відомої як «Доповідь Брахімі»), у якій була переглянута роль ООН з питань миру і безпеки, була визнана необхідність рівного гендерного представництва в керівництві миротворчих місій. Зазначені документи разом з Віндхукською декларацією і Намібійським планом дій із забезпечення урахування гендерної перспективи при проведенні багатоконпонентних миротворчих операцій у червні 2000 р. стали надзвичайно важливими досягненнями, які привели до прийняття Резолюції РБ ООН 1325.

Рамка 2.9. Правовий характер резолюцій Ради Безпеки ООН

Резолюції РБ ООН — офіційне висловлення точки зору або волевиявлення Ради Безпеки. Характер резолюцій визначає їх обов'язковість для держав. Згідно зі Статтею 25 Статуту ООН, держави-учасниці погоджуються ухвалювати і виконувати рішення Ради Безпеки. Згідно з Главою VII Статуту, Рада Безпеки вповноважена ухвалювати рішення відносно заходів, необхідність яких визначена Статтями 41 і 42, з метою підтримки або відновлення міжнародного миру і безпеки.

Хоча не всі резолюції РБ ООН спричиняють юридичні зобов'язання і не всі мають обов'язкову юридичну чинність, вони часто можуть посилатися на існуючі зобов'язання країн-учасниць і підсилювати їх, такі як Статут ООН і КЛДЖ. Крім того, вони можуть включати інструкції для Генерального секретаря та інших органів ООН, наприклад, відносно миротворчих операцій ООН, яких необхідно дотримуватися. Рада Безпеки — орган у системі ООН, головний обов'язок якого — підтримувати міжнародний мир і безпеку, і тому вказівки для органів, пов'язаних із цими питаннями, повинні виконуватися.

Резолюція РБ ООН 1325 першою із прийнятих Радою Безпеки з питань ЖМБ визнала «гостру потребу» забезпечення урахування гендерної перспективи при проведенні миротворчих операцій і важливість спеціалізованого навчання всього особового складу миротворчих місій у сфері захисту, спеціальних потреб і прав людини жінок і дітей під час конфліктів.⁸⁶ У Резолюції Рада Безпеки наполегливо закликала Генерального секретаря забезпечити, де це необхідно, включення в польові операції гендерного компоненту, а також розширити роль і внесок жінок, зокрема як військових спостерігачів.⁸⁷ Резолюція підкреслює важливість всебічної і рівної участі жінок у запобіганні та урегулюванні конфліктів, побудові миру, відновленні й реконструкції, наполегливо закликаючи всіх суб'єктів розширити участь жінок і сприяти гендерній рівності у всіх сферах.⁸⁸ Наступними резолюціями Рада Безпеки розробила і розширила ці сфери, керуючись трьома компонентами — попередженням, захистом і участю.

Резолюція ООН 1820 (2008) відносить сексуальне насильство до першорядної відповідальності Ради Безпеки, яка полягає в підтримці міжнародного миру і безпеки.⁸⁹ Рада Безпеки відзначає досягнення міжнародного кримінального права, яке підтверджує, що зґвалтування та інші форми сексуального насильства відносяться до військових злочинів, злочинів проти людяності або є частиною акту геноциду, і підкреслює важливість припинення безкарності за такі дії. Резолюція вимагає від сторін конфлікту вживати необхідних заходів для «захисту цивільного населення, включаючи жінок і дівчат, від усіх форм сексуального насильства». Дана Резолюція також розширює вимоги до підготовки і навчання особового складу миротворчих місій.

Резолюція ООН 1888 (2009) розширює і ще раз підкреслює заклики Резолюції 1820 відносно захисту жінок і дітей від сексуального насильства під час військового конфлікту.⁹⁰ У резолюції міститься звернення до Генерального секретаря призначити спеціального представника для «здійснення всебічного і стратегічного керівництва з метою звернутися на рівні штаб-квартир, і окремих країн, до питань сексуального насильства під час збройних конфліктів, одночасно збільшуючи співробітництво і координацію зусиль серед відповідних зацікавлених суб'єктів».⁹¹ Даний документ закликав країни «забезпечити більший доступ до охорони здоров'я, надання психологічної підтримки, допомоги з правових питань і служб соціально-економічної реінтеграції жертвам сексуального насильства, зокрема в сільській місцевості», і звернувся до Генерального секретаря з проханням розробити показники вимірювання прогресу застосування приписів Резолюції РБ ООН 1325.⁹²

Резолюція 1889 (2009) звертається до участі жінок у миротворчому процесі, закликаючи до подальшої більш активної участі в «усіх стадіях миротворчого процесу, особливо в урегулюванні конфлікту, постконфліктному плануванні й побудові миру».⁹³ Даний документ містить вимоги до Генерального секретаря і наполегливо закликає країни-учасниці до застосування особливих дій відносно гендерної рівності, більшої участі й наділення жінок правами і можливостями, а також забезпечення задоволення потреб жінок і дівчат.⁹⁴

Рамка 2.10. Національні плани дій

У 2002 р. Рада Безпеки опублікувала заяву Голови про «заклик у системі країн-учасниць ООН, громадянського суспільства та інших відповідних суб'єктів до розроблення чітких стратегій і планів дій, де будуть визначені певні цілі й строки впровадження ґендерного підходу в проведенні гуманітарних операцій, програм реабілітації й відновлення, включаючи механізми моніторингу, а також до розроблення цільових заходів, сфокусованих на особливих обмеженнях, з якими зустрічаються жінки і дівчата в постконфліктних ситуаціях, наприклад, на відсутності в них прав на землю і майно, а також доступу до економічних ресурсів і контролю над ними».⁹³

Згодом країни розробили практику прийняття національних планів дій (НПД) — директивних документів, прийнятих у національних системах для виконання зобов'язань згідно резолюцій РБ ООН з питань жінок, миру і безпеки.⁹⁴ Це стало надзвичайно важливим інструментом виконання порядку денного з питань жінок, миру і безпеки. При введенні ґендерної тематики в навчання військовослужбовців надзвичайно важливо ознайомитися із цими документами і зрозуміти їх відповідно до національного контексту.

Рада Безпеки привітала прийняття НПД країнами-членами і посилила підтримку даного підходу в подальших заявах Голови і резолюціях ЖМБ.⁹⁵ Зовсім недавно в Резолюції 2242 (2015) п. 2 Рада Безпеки вказала на підтримку прийняття НПД країнами-членами в останні роки, а також зусиль регіональних організацій прийняти регіональні схеми і закликала до подальшого їхнього здійснення.⁹⁶

Комітет КЛДЖ також відзначив, що всі сфери, які викликають питання, розглянуті в резолюціях РБ ООН з питань ЖМБ, знайшли втілення в постановах КЛДЖ, і тому рекомендував державам-учасницям використовувати систему звітності, запропоновану КЛДЖ, для подачі інформації про виконання зобов'язань Ради Безпеки, включаючи НПД. Такий підхід дозволить об'єднати порядку денні КЛДЖ і Ради Безпеки і в такий спосіб — розширити, посилити і забезпечити ґендерну рівність.⁹⁷

Резолюція РБ ООН 1960 (2010) також розглядає питання сексуального насильства в збройних конфліктах, впроваджуючи підхід «назви і засуди винних», при якому Генеральному секретареві було рекомендовано включати сторони, «які обґрунтовано підозрюються в здійсненні актів зґвалтування або інших форм сексуального насильства в ситуації збройного конфлікту», до порядку денного Ради Безпеки. Також Рада звернулася до Генерального секретаря із проханням створити механізм контролю, аналізу і звітності щодо випадків сексуального насильства в умовах конфліктів у порядок денний дня Ради Безпеки.¹⁰⁰ Крім того, Рада Безпеки попросила Генерального секретаря розробити механізми моніторингу, аналізу і звітності про випадки сексуального насильства в умовах конфлікту, включаючи зґвалтування під час збройного конфлікту, у постконфліктних та інших ситуаціях, що мають відношення до виконання Резолюції РБ ООН 1888.¹⁰¹ Доповіді Генерального секретаря із зазначеної тематики надають докладну інформацію з питань сексуального насильства в умовах конфлікту в конкретних країнах і можуть бути корисним документальним джерелом при викладанні ґендерної проблематики.¹⁰²

Розширюючи положення Резолюції РБ ООН 1960, Рада Безпеки прийняла Резолюцію 2106 (2013), яка вимагає активізації зусиль від країн-учасниць і структур ООН з виконання їхніх зобов'язань у боротьбі з безкарністю винних у сексуальному насильстві під час конфлікту і закликає сторони військового конфлікту створювати і реалізовувати особливі і обмежені тимчасовими рамками зобов'язання по боротьбі із сексуальним насильством, проводити своєчасні розслідування імовірних порушень для залучення до відповідальності винних.¹⁰³ Необхідно, щоб військовослужбовці, задіяні в миротворчих операціях, отримали освіту з питань ґендеру, насильства на сексуальному і ґендерному ґрунті; також заохочується залучення більшої кількості жінок до участі в миротворчих операціях.¹⁰⁴

Резолюція РБ ООН 2122 (2013) стосується пробілів у реалізації порядку денного з питань ЖМБ, про які було зауважено в доповіді Генерального секретаря,¹⁰⁵ і знову підкреслює необхідність участі жінок у всіх етапах запобігання, урегулювання конфлікту і побудови миру.¹⁰⁶ Вона також звертається до питань необхідності своєчасного інформування і аналізу впливу збройного конфлікту на жінок і дівчат, ролі жінок у побудові миру, ґендерної перспективи мирних процесів, урегулювання конфліктів у ситуаціях, розглянутих Радою Безпеки, і

Рамка 2.11. Приклади положень, що стосуються навчання і підготовки в резолюціях РБ ООН з питань жінок, миру і безпеки

Резолюція РБ ООН 1325, 30 жовтня 2000 р. (S/RES/1325)	
Преамбула	Визнає важливість спеціалізованого навчання всього миротворчого контингенту з питань захисту, спеціальних потреб і прав людини жінок і дітей у ситуаціях конфлікту
П. 6	Містить звернення до Генерального секретаря із проханням дати державам-членам провідні вказівки відносно підготовки і надати їм матеріали, що стосуються захисту, прав і особливих потреб жінок, а також значення залучення жінок до всіх заходів щодо підтримки і відбудови миру; пропонує державам-членам включати ці елементи в їхні національні програми підготовки військового і цивільного поліцейського персоналу напередодні розгортання місії і просить далі Генерального секретаря забезпечити отримання аналогічної підготовки цивільним персоналом операцій з підтримки миру
П. 7	Закликає країни-учасниці розширювати добровільну фінансову, технічну і матеріальну підтримку зусиль по підготовці персоналу з урахуванням гендерних аспектів
Резолюція РБ ООН 1820, 19 червня 2008 р. (S/RES/1820)	
П. 3	Вимагає, щоб усі сторони збройного конфлікту негайно вжили для захисту цивільних осіб, включаючи жінок і дівчат, від усіх форм сексуального насильства належних заходів, серед яких можна було б передбачити застосування відповідних військово-дисциплінарних заходів і забезпечення дотримання принципу відповідальності командирів
П. 6	Вимагає, щоб ООН були розроблені й здійснені належні програми навчання і підготовки для всього миротворчого і гуманітарного персоналу в складі сил, що розгортаються Організацією, місією, санкціонованих РБ, що дозволить краще сприяти запобіганню і розпізнаванню випадків сексуального насильства і насильства відносно цивільних осіб в інших формах і реагувати на такі випадки
П. 7	Заохочує проведення країнами, що надають військовий і поліцейський контингенти, превентивних заходів, включаючи інформаційно-роз'яснювальну роботу перед розгортанням, і безпосередньо в районі операцій, інші заходи для забезпечення всієї повноти відповідальності у випадках такої поведінки їх персоналу
Резолюція РБ ООН 1888, 30 вересня 2009 р. (S/RES/1888)	
П. 19	Закликає держави-члени збільшити кількість жінок, що направляються в складі військових і поліцейських контингентів для участі в миротворчих операціях Організації Об'єднаних Націй, і забезпечити для всього військового і поліцейського персоналу належну підготовку щодо виконання їх обов'язків
П. 20	Звертається до Генерального секретаря із проханням забезпечити технічну підтримку країн, що надають війська і поліцейські сили, з метою включення в програми підготовки військового і поліцейського персоналу в період до відправлення й під час проходження вступного курсу навчальних матеріалів із проблем сексуального насильства
Резолюція РБ ООН 1889, 5 жовтня 2009 р. (S/RES/1889)	
П. 4	Звертається до Генерального секретаря із проханням розробити стратегію, зокрема за допомогою належного навчання, для збільшення кількості жінок, які призначаються для виконання місії від його імені, насамперед, як спеціальні представниці і спеціальні посланниці, і вжити заходів для розширення участі жінок у політичних місіях, місіях з підтримки та відбудови миру Організації Об'єднаних Націй
Резолюція РБ ООН 1960, 16 грудня 2010 р. (S/RES/1960)	
П. 11	Заохочує використання країнами-членами навчальних сценаріїв по боротьбі із сексуальним насильством для миротворців і закликає держави-члени використовувати їх як основу для підготовки і розгортання миротворчих операцій Організації Об'єднаних Націй
Резолюція РБ ООН 2106, 24 червня 2013 р. (S/RES/2106)	
П. 8	Закликає Генерального секретаря забезпечити всеохоплюючу підготовку з гендерних питань усього відповідного миротворчого і цивільного особового складу
П. 14	Закликає до підготовки, що передує розгортанню, і під час проведення місії, з питань запобігання сексуального й гендерного насильства і до дій щодо прийняття до уваги особливих потреб дітей
Резолюція 2122, 24 червня 2013 р. (S/RES/2122)	
П. 9	Закликає країни, що надають військові та поліцейські контингенти, забезпечувати проходження всіма військовослужбовцями і поліцейськими достатньої підготовки для виконання ними обов'язків, а відповідні структури Організації Об'єднаних Націй — забезпечувати наявність належних настанов або навчальних модулів, включаючи, зокрема, підготовку на основі відповідного сценарію з питань запобігання сексуальному і гендерному насильству
П. 14	Закликає держави-члени і структури Організації Об'єднаних Націй забезпечувати повну і конструктивну участь жінок у зусиллях по боротьбі з незаконною передачею і неправомірним використанням стрілецької зброї й легких озброєнь
Резолюція 2242, 13 жовтня 2015 р. (S/RES/2242)	
П. 9	Висловлює глибоку стурбованість у зв'язку з продовженням надходження повідомлень про випадки сексуальної експлуатації й сексуальної наруги з боку миротворців Організації Об'єднаних Націй і службовців, що не входять у систему Організації Об'єднаних Націй, зокрема військового, цивільного і поліцейського персоналу

П'ятнадцята річниця Резолюції 1325 РБ ООН була відзначена Прийняттям Резолюції 2242 (2015) РБ ООН, де розглядалися питання ролі жінок у протидії насильницькому екстремізму і тероризму. У цій Резолюції Рада Безпеки ООН закликає враховувати проблеми ЖМБ у всіх конкретних ситуаціях країні, питання яких стоять на порядку денному РБ, з урахуванням конкретних умов у кожній країні; заявляє про свій намір періодично присвячувати консультації РБ питанню про здійснення, прогрес і проблеми ЖМБ.¹⁰⁸ В преамбулі Резолюції стверджується, що головуюча роль держав-членів полягає «у забезпеченні повного виконання відповідних положень резолюцій Ради Безпеки про жінок, мир і безпеку і важливу додаткову роль структур Організації Об'єднаних Націй і регіональних організацій».¹⁰⁹ Резолюція звернулася до центральних тем попередження і боротьби із сексуальним і гендерним насильством, участі жінок і гендерної рівності. Рада Безпеки привітала прагнення Генерального секретаря приділити пріоритетну увагу призначенню більшої кількості жінок на вищі керівні посади ООН.¹¹⁰ Резолюція також розглядає звинувачення в сексуальній експлуатації й нарузі у місіях ООН, наполегливо закликає країни, що надають військовий і поліцейський контингент, припинити подібні порушення і негайно вжити заходів оперативного планування, тим самим уникаючи відсторонення від миротворчих операцій.¹¹¹ ООН також увела політику нульової толерантності до сексуальної експлуатації й наруги в миротворчих операціях ООН в інших резолюціях, виданих Радою Безпеки.¹¹²

Резолюції РБ ООН з питань ЖМБ містять і вимоги до дій усередині системи ООН і систематичні заклики до країн-учасниць вжити заходів по забезпеченню гендерної рівності, розширенню прав, свобод і участі жінок, запобіганню сексуального і гендерного насильства.¹¹³ Здійснення даних резолюцій РБ ООН призвело до значних змін у практиці і країн-учасниць, і ООН. Сьогодні при прийнятті рішень щодо початку миротворчої операції Рада Безпеки регулярно посилається на свої резолюції з питань ЖМБ, дітей і збройного конфлікту, захисту цивільного населення під час збройного конфлікту.¹¹⁴ Як зазначено в Рамці 2.11, надаються особливі інструкції у зв'язку з миротворчими операціями, що охоплюють потреби у гендерному навчанні, збільшується кількість жінок у таких операціях. Рада Безпеки прямо пов'язує ці дії із забезпеченням підтримки міжнародного миру і безпеки. Повсюдно Рада Безпеки звертається до міжнародних правових стандартів захисту і попередження як одного зі способів досягнення цих цілей, строго дотримуючись правових рамок і підсилюючи зобов'язання країн по дотриманню і виконанню цих вимог. Комітет КЛДЖ відзначив, що всі проблемні галузі, розглянуті в резолюціях з питань ЖМБ, знайшли вираження в основних положеннях КЛДЖ, і виконання даних резолюцій повинне ґрунтуватися на моделі рівності, охоплюючи усі права, закріплені в КЛДЖ, і в більш широкому контексті — реалізації КЛДЖ і його факультативного протоколу.¹¹⁵

Рамка 2.12. Приклади практики Ради Безпеки, що враховує інтереси жінок, миру і безпеки в миротворчих операціях

Рада Безпеки встановила особливі вимоги в межах мандатів миротворчих місій щодо вирішення проблеми ЖМБ. Наприклад, у місії в Малі Рада Безпеки доручила радникам з питань захисту жінок у ході розгортання в рамках завдання місії забезпечити особливий захист жінок і дітей, що постраждали під час збройного конфлікту, і враховувати гендерні аспекти в якості наскрізного мандату.¹¹⁶ При проведенні Багатопротифільної комплексної місії ООН зі стабілізації в Центральноафриканській Республіці також було віддане розпорядження забезпечити особливий захист жінкам і дітям, що постраждали під час збройного конфлікту, включаючи розміщення радників з питань захисту дітей і жінок.¹¹⁷ Інші мандати мають не такий прямий характер, але багато стосуються прав жінок і дітей. Наприклад, Резолюція РБ ООН 2240 (2015) звертається до необхідності заохочувати й ефективно захищати права людини й основні свободи всіх мігрантів, незалежно від їхнього міграційного статусу, і особливо це стосується жінок і дітей, при вирішенні проблем міжнародної міграції.¹¹⁸

3.2. Політичні рамки підготовки і навчання військовослужбовців з гендерних питань і питань ЖМБ

Вимоги національної й міжнародної політики підкреслюють необхідність інтеграції гендерної проблематики в навчання і підготовку військовослужбовців, зокрема під час розгортання сил ООН і НАТО, що грає вкрай важливу роль у забезпеченні дотримання країнами юридичних зобов'язань захищати, поважати й дотримуватися прав людини відносно всіх осіб незалежно від їхньої гендерної приналежності. Щоб це гарантувати, були введені інституційні структури і вимоги у всіх національних, регіональних і міжнародних організаціях.

3.2.1. ОРГАНІЗАЦІЯ ОБ'ЄДНАНИХ НАЦІЙ

Департамент операцій з підтримки миру ООН (ДОПМ) відповідальний за планування і проведення миротворчих операцій ООН. Він виконує координаційну роль між ООН, урядовими та неурядовими організаціями в миротворчих операціях. Він також забезпечує співробітників політичних і миротворчих місій ООН управлінням і підтримкою з питань, що стосуються військовослужбовців, поліції та діяльності, пов'язаної з розмінуванням.

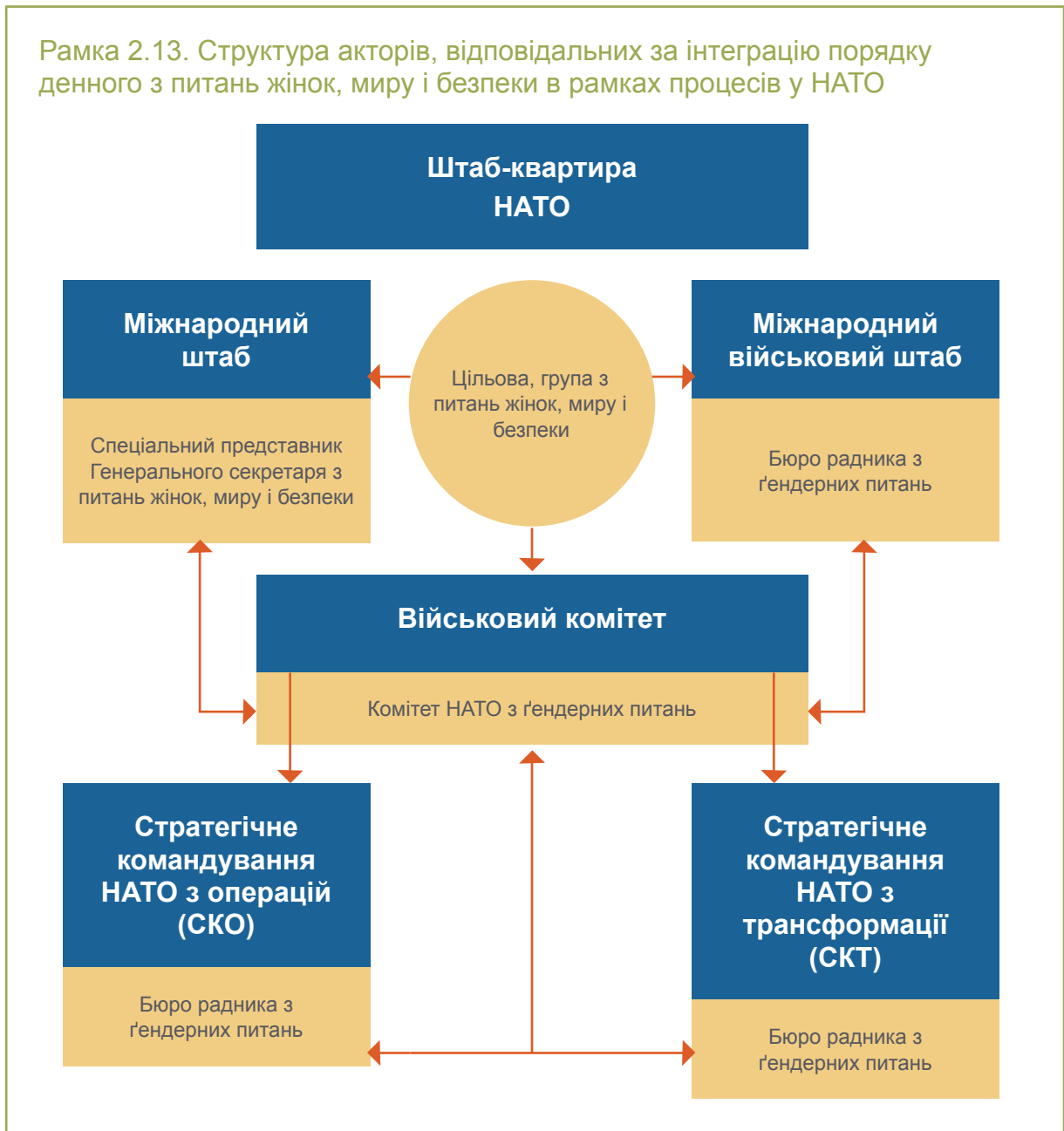
Як перший крок до реалізації Резолюції з питань жінок, миру і безпеки, в 2006 р. Департамент польової підтримки ДОПМ (ДПП) розробив «Політику гендерної рівності в миротворчих операціях ООН», що була переглянута і оновлена в 2010 р., і знову підтвердила прагнення ООН до реалізації порядку денного з питань ЖМБ.¹¹⁹ ДПП також розробив «Перспективну гендерну стратегію (2014-2018)», щоб привернути увагу до порядку денного з питань ЖМБ. Стратегія підтримує реалізацію резолюцій РБ ООН у мінливій оперативній обстановці. Вона підкреслює важливість і цілі урахування гендерної проблематики в миротворчих місіях, позначає стратегічний напрямок для організацій і пропонує інструменти для допомоги військовослужбовцям у підтримці і захисті жінок і дівчат у місцях проведення миротворчих операцій.¹²⁰ Підготовка і навчання вважаються найбільш важливими цілями стратегії й включають конкретні рекомендації для підготовки й навчання як у цілому з гендерних питань, так і в програмах, які передують розгортанню, і під час проведення місій, таких як збирання дезагредованої за статевою ознакою інформації для всієї внутрішньої (сили ООН) і зовнішньої (взаємодія з місцевим населенням) діяльності.

У 2009 р. Управління з військових питань і Група з гендерних питань ДОПМ ініціювали роботу над документом «Інтегрування гендерного підходу в роботу військовослужбовців Організації Об'єднаних Націй при проведенні миротворчих операцій».¹²¹ Він надає рекомендації, спрямовані на підвищення оперативної ефективності місій шляхом застосування гендерного підходу. Зазначений документ служить практичним інструментом для втілення резолюцій Ради Безпеки з питань жінок, миру і безпеки в роботу військових компонентів. Директиви мають на меті допомогти військовослужбовцям розпізнати і звернути увагу на пріоритети безпеки всіх складових місцевого населення — жінок, чоловіків, хлопців і дівчат — у миротворчому контексті. Вони також визначають зміст підготовчої та навчальної діяльності військовослужбовців миротворчих місій. Відповідно країнам, які надають військовий контингент, рекомендується вивчити даний документ і використовувати його в плануванні, навчанні і підготовці перед відрядженням особового складу. Визнаючи комплексний характер миротворчої діяльності, директивні вказівки розроблені спеціально для фокусування на завданнях військовослужбовців миротворчих місій у більш широких комплексних рамках. Директивні положення подані в трьох розділах, що відповідають трьом рівням військової участі в миротворчій діяльності (стратегічний, оперативний і тактичний), залежно від поставлених завдань і умов роботи.¹²² Крім цього, керівні положення встановлюють певні механізми здійснення гендерного підходу під час проведення місії, включаючи військову цільову групу з гендерних питань і обов'язкову підготовку з гендерної проблематики для всього особового складу військових підрозділів.¹²³

3.2.2. НАТО

Початок роботи НАТО над гендерною проблематикою датується 1961 роком, коли була проведена перша конференція вищих посадових осіб НАТО жіночої статі. Більш регулярно діяльність, пов'язана з гендерними питаннями, почала проводитися після створення Комітету зі справ жінок в Об'єднаних Збройних Силах НАТО в 1976 році, відомого як Комітет НАТО з гендерних питань.¹²⁴ У своєму нинішньому стані він консулює Військовий комітет з гендерної політики збройних сил країн-членів НАТО.

Рамка 2.13. Структура акторів, відповідальних за інтеграцію порядку денного з питань жінок, миру і безпеки в рамках процесів у НАТО



Політика

У відповідь на Резолюцію РБ ООН 1325 союзники НАТО разом з партнерами в Раді євроатлантичного партнерства (РЄАП) в 2007 році прийняли стратегію з її впровадження. З тих пір документ переглядається кожні два роки, і у квітні 2014 р. була прийнята всеохоплююча «політика НАТО/РЄАП з виконання Резолюції РБ ООН 1325 з питань жінок, миру і безпеки та пов'язаних з нею резолюцій». Політика широко викладає зобов'язання щодо виконання положень порядку денного з питань жінок, миру і безпеки в рамках стратегічної концепції НАТО, особливо стосовно трьох основних завдань: колективного захисту, кризового управління й колективної безпеки. Вона також заохочує виконання країнами-учасницями порядку денного з питань ЖМБ в їхній політиці й діяльності в сфері оборони й безпеки. Поряд з публічною дипломатією та кадровою політикою, освіта, навчання й практична підготовка значаться як три «комплексних фактори», які сприяють реалізації Резолюції РБ ООН 1325 і відповідних резолюцій.

Політика включає особливі зобов'язання з розроблення необхідних навчальних і підготовчих програм з гендерної тематики, інтеграції гендерного підходу в існуючі програми й заняття, а також включення навчання і підготовки з гендерних питань в усі зусилля по реформуванню органів безпеки й оборони.¹²⁵

У десяту річницю Резолюції РБ ООН 1325 в 2010 р. на Лісабонському самміті лідери НАТО прийняли план дій з виконання Резолюції РБ ООН з питань жінок, миру і безпеки під час проведення операцій і місії під управлінням НАТО. Оновлюваний кожні два роки після проміжного звіту, останній план дій на період 2014-2016 рр. ділить концепцію на чотирнадцять рішень, кожне з яких містить від одного до шести конкретних дій, які повинні бути виконані уповноваженим органом. Рішення 12 приділяє основну увагу навчання і підготовці, і закликає до «глибшого розуміння цивільним і військовим персоналом практичних наслідків порядку денного з питань жінок, миру і безпеки, і тим самим підвищуючи їхню можливість діяти відповідним чином». Дії, які повинен буде почати міжнародний і національний персонал НАТО, повинні інтегрувати Резолюцію 1325 і відповідні резолюції на всіх рівнях програм навчання і підготовки під управлінням НАТО, і залучати місцеве цивільне суспільство до даної діяльності у випадку необхідності.¹²⁶

Ще один надзвичайно важливий документ про гендерну проблематику — Директива НАТО 40-1 стратегічних командувань, що інтегрує вимоги Резолюції РБ ООН 1325 і гендерний підхід у командну структуру НАТО. Розділ 2 Директиви подає детальну інформацію про те, як повинен здійснюватися гендерний підхід в існуючих програмах освіти і підготовки й рамкових програмах. Уперше даний документ був переглянутий в 2012 р., у результаті чого Скандинавський центр з гендерних питань у військових операціях (ПЦГП) одержав повноваження головного підрозділу, що надає радника з гендерних питань (genderadviser, GENAD, ГЕНАД) і провідну підготовку консультантів з гендерних питань. Він також визначає мінімальні обов'язки з дотримання вимог щодо інтеграції порядку денного з питань жінок, миру і безпеки в навчання і підготовку сил НАТО, а також більш докладно визначає, що повинне бути включене в підготовку й навчання перед розгортанням.¹²⁷

І нарешті, Стратегічне командування НАТО розробило програму навчання і підготовки з гендерних питань для інтеграції гендерних аспектів, прийняту в 2014 р. Дана програма створена для стандартизації й узгодження систем освіти і підготовки НАТО з гендерної проблематики у військових операціях, у такий спосіб вона відповідає стратегії НАТО в сфері освіти, підготовки, проведення навчання і оцінювання. Також вона надає особливі керівні принципи інтегрування гендерного підходу в інші існуючі програми освіти і підготовки НАТО.¹²⁸

Імплементация¹²⁹

Імплементация Резолюції РБ ООН 1325 і відповідних резолюцій — загальний обов'язок Стратегічного командування НАТО й декількох структурних підрозділів і керівних органів штабу НАТО. Ці підрозділи також проводять моніторинг прогресу й доповідають про нього. Для координування роботи різних органів була створена цільова група з питань жінок, миру і безпеки (див. Рамка 2.13.) на чолі зі спеціальним представником Генерального секретаря НАТО з питань жінок, миру і безпеки. Уперше призначений в 2012 р. спеціальний представник отримав повноваження головного координатора по здійсненню зазначеного порядку денного всередині Альянсу. В 2014 р. ця посада стала постійною.

Ще один орган структури реалізації — Комітет НАТО з гендерних аспектів (КНГА). Зазначений експертний комітет консультує керівництво НАТО й країн-учасниць з гендерної проблематики для підвищення організаційної ефективності в підтримку цілей і пріоритетів Альянсу, включаючи здійснення відповідних резолюцій РБ ООН стосовно жінок, миру і безпеки.¹³⁰ Всі рекомендації КНГА, керівні положення й документи відкрито підкреслюють, що навчання і підготовка виконують роль найбільш важливих інструментів для посилення виконання резолюцій РБ ООН учасниками НАТО й партнерами.

Крім того, НАТО розміщає гендерних радників на різних рівнях структури свого командування, включаючи міжнародний кадровий склад, Стратегічне командування ОЗС НАТО з операцій і Стратегічне командування ОЗС НАТО з трансформації. Радники можуть консультувати відповідні підрозділи й органи з питань реалізації політики НАТО щодо жінок, миру і безпеки в конкретних умовах. Також існують комітети і робочі групи, які розробляють і переглядають конкретну й загальну політику. Наприклад, Робоча група з гендерних питань Стратегічного командування ОЗС НАТО з операцій була створена начальником штабу Верховного Головнокомандування ОЗС НАТО в Європі (SHAPE) для виконання рекомендацій і практичних уроків стосовно питань жінок, миру і безпеки у всіх аспектах операцій НАТО.

Як зазначено вище, ПЦГП відіграє особливу роль у здійсненні вишколу й навчання з гендерних питань як відомча керівна структура НАТО. Один з особливих видів діяльності — надання підтримки Стратегічному командуванню ОЗС НАТО з трансформації, що розробило навчально-методичний комплекс для проведення підготовки й навчання з гендерних питань, на основі аналізу потреб професійної підготовки, проведеного КНГА. Цей комплекс був запропонований членам НАТО й партнерам. Він включає кращі практичні приклади й рекомендації, надані різними країнами, з питань інституціоналізації гендерного підходу в рамках політики НАТО.¹³¹ Комплекс включає три модулі, кожен з яких спрямований на вирішення трьох навчальних цілей (див. Рамка 2.14.).

Варто підкреслити, що багато навчальних і тренінгових ресурсів, наданих НАТО, доступні для військових структур, що не входять до складу Альянсу. Підготовка й освіта з питань гендеру — одна з тем, з яких НАТО співпрацює з країнами-партнерами, наприклад, Консорціумом ПЗМ.

Рамка 2.14. Три модулі освіти і підготовки НАТО з гендерних питань для країн з різними цілями навчання¹³²



3.2.3. ОРГАНІЗАЦІЯ З БЕЗПЕКИ І СПІВРОБІТНИЦТВА В ЄВРОПІ

ОБСЄ в загальній концепції безпеки визнає, що гендерна рівність має надзвичайно важливе значення для миру, стабільної демократії й економічного розвитку, і, відповідно, зобов'язується інтегрувати гендерну рівність у політику й практику самої організації й своїх місій. Різні спільні ініціативи й програми ОБСЄ, країн-учасниць і місцевих партнерів спрямовані на надання жінкам прав і свобод, розширення місцевих можливостей у гендерних питаннях.¹³³ Зобов'язання ОБСЄ здійснювати Резолюцію РБ ООН 1325 передбачається в численних рішеннях Ради міністрів (Рамка 2.15.). В 2004 році ОБСЄ надала План дій з підтримки гендерної рівності.¹³⁴ Цей документ визнає, що повна й рівна участь жінок і чоловіків є ключовою передумовою в досягненні цілей ОБСЄ — миру, процвітання й стабільності. План дій покладає на ОБСЄ й країни-учасниці відповідальність і певні завдання. Підхід ОБСЄ до гендерної рівності переважно ґрунтується на трьох компонентах: інтеграції гендеру в усі стратегії, програми й заходи ОБСЄ; розвитку професійної освіти, враховуючи гендерні аспекти управлінської культури й робочого середовища;

просуванні прав, інтересів і проблем жінок у державах-учасницях і наданні підтримки в їхніх зусиллях з досягнення гендерної рівності.¹³⁵

В ОБСЄ є Відділ з гендерних питань, що входить до складу Офісу Генерального секретаря ОБСЄ. Даний підрозділ відповідає за інтеграцію гендерного підходу в політику й програми; консультує відповідні органи з питань виконання й моніторингу плану дій ОБСЄ в сфері підвищення гендерної рівності; здійснює пряме сприяння проведенню польових операцій, надає допомогу інститутам ОБСЄ й департаментам Секретаріату ОБСЄ. Відділ з гендерних питань опрацьовує інструменти й матеріали для співробітників і країн-учасниць, а також організує дискусії, зустрічі й курси з актуальної гендерної проблематики. Кожна польова операція, інститут або департамент мають координатора з гендерних питань.

Під час загальної сесії в 2015 р. Форум зі співробітництва в галузі безпеки й Постійна рада ОБСЄ обговорили питання про створення програми лідерства для тренерів з гендерних питань з країн-учасниць ОБСЄ. Дана програма спрямована на надання ключових інструментів лідерства, які забезпечують актуалізацію гендерної проблематики в організації. Програма визнає, що вдале здійснення гендерного підходу, особливо у військовому контексті, залежить від ролі керівництва в досягненні даної мети.¹³⁶

Рамка 2.15. Документи ОБСЄ, пов'язані з гендерними питаннями

- Декларація Стамбульського самміту, 1999 р.

У цій декларації ОБСЄ заявляє про готовність зробити гендерну рівність невід'ємною частиною своєї політики як на державному, так і на інституційному рівні.

- Рішення Ради міністрів 14/04 про План дій ОБСЄ з підтримки гендерної рівності, 2004 р.

Це рішення активізує зусилля з інтеграції гендерних аспектів в усі сфери організації. В остаточному підсумку, воно спрямоване на досягнення гендерної рівності в країнах-учасницях.

- Рішення Ради міністрів 14/05 про роль жінок у запобіганні конфліктів, регулюванні криз і постконфліктному відновленні, 2005 р.

Ґрунтуючись на Резолюції РБ ООН 1325, це рішення інтегрує зобов'язання ООН у діяльність ОБСЄ й країн-учасниць даної організації.

- Рішення Ради міністрів 15/05 про запобігання й припинення насильства відносно жінок, 2005 р.

Це рішення націлене на заохочення застосування країнами-учасницями заходів протидії насильству стосовно жінок, оскільки це підриває безпеку.

- Рішення Ради міністрів 7/09 щодо участі жінок у політичному й громадському житті, 2009 р.

Дане рішення спрямоване на збільшення кількості жінок у керівних структурах законодавчої, виконавчої, включаючи поліцейські служби, і судової гілок влади в просторі ОБСЄ.

- Рішення Ради міністрів 10/11 про заохочення рівності в економічній сфері, 2011 р.

Це рішення визнає надзвичайно важливий внесок жінок у відновлення економіки, стабільне зростання і створення згуртованого співтовариства, і тим самим сприяє їхній рівній участі в економічній сфері.

- Рішення Ради міністрів 07/14 про запобігання й припинення насилля відносно жінок, 2014 р.

Дане рішення відзначає нові досягнення в сфері припинення насилля відносно жінок та ініціює нові зобов'язання.

3.2.4. ЄВРОПЕЙСЬКИЙ СОЮЗ

Гендерна рівність займає центральне місце у всій діяльності ЄС, а положення ЄС застосовуються до всіх країн-членів ЄС, майже всі з них входять до складу НАТО або програми «Партнерство заради миру» (ПЗМ). Крім того, військові і цивільні місії ЄС часто проходять у країнах-учасницях НАТО або державах, які співпрацювали з НАТО, у такий спосіб законодавство й політика ЄС актуальні. Більше того, кризове управління за допомогою як цивільних, так і військових місій — завдання, які всі частіше вирішує ЄС. Складність цих ситуацій, а також той факт, що очікується залучення співробітників організації в процеси миротворчості, означають, що здійснення гендерного підходу вимагає все більшої кількості знань.

Аналізуючи гендерну політику ЄС і її інтеграцію, необхідно брати до уваги специфіку ЄС як суб'єкта права. ЄС — політичний і економічний партнер 28 країн-учасниць, які відмовилися від частини свого суверенітету на користь інститутів ЄС. Європейський Союз із моменту своєї появи значно еволюціонував і став унікальним суб'єктом права, що працює на наднаціональному й міжурядовому рівні при розробленні стратегій і законодавства в багатьох сферах.

Принципи

Стаття 2 Договору про функціонування Європейського Союзу закріплює повагу до людської гідності, свободи, демократії, рівності, верховенства права й повагу прав людини, включаючи права представників меншостей, як основні цінності ЄС.¹³⁷ Стаття 2 також визнає плюралізм, відсутність дискримінації, толерантність, справедливість, солідарність і рівність між жінками й чоловіками цінностями, загальними для країн-учасниць. Згодом правозахисні стандарти інтегрувалися в політику й правову систему ЄС. Лісабонський договір (2010) поглибив це питання, зробивши Хартію основних прав ЄС юридично обов'язковою й забезпечивши, відповідно до Статті 6(2), приєднання ЄС у повному складі до Європейської конвенції про захист прав людини й основних свобод (ЄКПЛ).¹³⁸ Крім того, оскільки основні гарантії, як викладено в ЄКПЛ, походять із конституційних традицій, загальних для країн-учасниць, то на сьогодні, відповідно до договору, вони є загальними принципами законодавства ЄС і обов'язковими для всіх країн ЄС. Одна сфера, що була істотно розширена ЄС, — рівне ставлення й боротьба з дискримінацією. У цей час в ЄС створена солідна база для прийняття закону про боротьбу з дискримінацією.¹³⁹

Кризовий менеджмент у цивільній і військовій сферах відіграє ключову роль у зовнішній політиці ЄС. Договір про функціонування Європейського Союзу закріпив положення про те, що Загальна зовнішня політика й політика безпеки (ЗЗПБ) охоплює всі проблеми зовнішньої політики й безпеки: ЄС наділений компетенцією визначати й здійснювати дану політику, але не приймати законодавчі акти в даній сфері.¹⁴⁰ ЄС діє більше як міжнародна організація, при цьому Європейський Союз і Рада ЄС є органами, відповідальними за визначення, одноставну діяльність і здійснення ЗЗПБ, а Верховний представник Союзу з іноземних справ і політики безпеки й країни-учасниці відповідають за виконання даних завдань.¹⁴¹ Стаття 21 Лісабонського договору регламентує зовнішню діяльність ЄС і вказує, що вона повинна керуватися засадами демократії, верховенства права, універсальності й неподільності прав людини й основних свобод, поваги людської гідності рівності й взаємодопомоги, поваги принципів Статуту ООН і міжнародного права. Відповідно до Статті 21(2), одна із цілей ЄС у визначенні й здійсненні загальної політики й дій — зберегти мир, запобігати конфліктам й зміцнювати безпеку на міжнародному рівні, відповідно до цілей і принципів Статуту ООН.¹⁴²

У 1999 році в колишній Югославії як відповідь на кризу почала реалізовуватися Європейська політика безпеки й оборони (ЄПБО) як частина ЗЗПБ. ЄПБО була інтегрована в Європейські договори в 2001 р. і після цього в 2007 р. перетворена в Загальну політику безпеки й оборони (ЗПБО). ЗПБО дає можливість ЄС брати участь у запобіганні й урегулюванні кризових ситуацій, а також у постконфліктному відновленні. Місії ЗПБО співпрацюють з країнами третього світу й іншими міжнародними організаціями, що займаються врегулюванням криз, такими як ООН, НАТО й ОБСЄ. З 2003 р. співробітництво між НАТО і ЄС регулюється угодою «Берлін-Плюс».¹⁴³ Після терористичних атак 11 вересня 2001 року почала здійснюватися Європейська стратегія безпеки (ЄСБ), що задала ЗЗПБ стратегічний напрямок.¹⁴⁴

Реалізуючи ЗПБО, ЄС може відігравати провідну роль у питаннях міжнародної безпеки, миротворчих операцій і запобіганні конфліктів. З 2003 року ЄС почав більше 30 миротворчих місій і операцій.¹⁴⁵ Хоча гендер не є основним компонентом місій ЗПБО, роль ЄС — надати підтримку в цьому напрямку з метою розвитку. Тим більше, що гуманітарна допомога тісно пов'язана зі спробою інтегрувати питання жінок, і безпеки в зовнішню політику інституції. В ЗПБО ЄС зобов'язався заохочувати й захищати права жінок у системі прав людини й сприяти їхній участі як рушійної сили розвитку, а також захищати жінок у конфліктних ситуаціях.

Структура

У всіх теперішніх місіях і операціях ЗПБО беруть участь координатори з прав людини й/або Радник з гендерних питань (GENAD), або координатори з гендерних питань.¹⁴⁶ Ця система була введена для втілення політики й знань ЄС в оперативних керівних принципах, а питання жінок, миру і безпеки систематично включалися до стратегії місії ЗПБО (планування, реалізацію й аналіз), а також для надання допомоги співробітникам місії і оперативним співробітникам у їхній повсякденній роботі, щодо гендерних аспектів¹⁴⁷

У рамках зусиль по встановленню внутрішніх пріоритетів в галузі гендерної рівності ЄС заснував пост Головного радника Європейської служби зовнішньополітичної діяльності з гендерних питань і виконання Резолюції РБ ООН 1325. Ця посада створена для взаємодії ЄС із міжнародними, регіональними й національними суб'єктами з питань політики й діяльності, пов'язаної з гендерними питаннями й питаннями жінок, миру і безпеки, а також для координування внутрішнього урахування гендерної проблематики в ЄС. Крім того, призначений представник буде працювати в напрямку поширення інформації про гендерні аспекти в зовнішній діяльності ЄС і співробітничати з відповідними службами й агентствами ООН.¹⁴⁸

Політика на практиці

В 1996 році ЄС прийняв підхід до урахування гендерної проблематики, що приділяв основну увагу наданню рівних можливостей жінкам і чоловікам всередині установ і органів ЄС¹⁴⁹. Прорив щодо інтеграції гендерного підходу відбувся через місяць після прийняття Радою Безпеки Резолюції РБ ООН 1325 у листопаді 2000 року, коли Європейський парламент прийняв Резолюцію з гендерних аспектів в урегулюванні конфлікту й побудові миру.¹⁵⁰ Це був перший офіційний документ ЄС, що закликав до активнішого й ефективного прагнення Європейської комісії й країн-учасниць до гендерної рівності й вирішення гендерних проблем у зовнішній політиці ЄС і в міжнародному порядку денному.

Два головних документи, прийнятих Радою ЄС, надзвичайно важливі для розуміння рамок політики ЄС з виконання Резолюції РБ ООН 1325 і актуалізації гендерної проблематики. «Комплексний підхід ЄС до реалізації резолюцій Ради Безпеки Організації Об'єднаних Націй 1325 і 1820 з питань жінок, миру і безпеки»,¹⁵¹ прийнятий в 2008 році, являє собою стратегічні рамки з гендерних аспектів і актуалізації гендерної проблематики. Він дає значний імпульс політичному і оперативному процесам втілення резолюцій РБ ООН, відображає й узаконює особливий комплексний підхід ЄС до гендерних питань у зовнішніх відносинах ЄС, політиці розвитку, безпеки й оборони.

Комплексний підхід ЄС увів конкретні заходи, які країни-учасниці й відповідні органи ЄС повинні виконувати. Більше того, було заявлено, що поінформованість у гендерній проблематиці й знання Резолюції РБ ООН 1325 — невід'ємна частина вимог до підготовки для операцій ЗПБО. У зв'язку із цим підготовка й навчання з гендерних питань, проведені ЄС, повинні бути більше інтенсивними й погодженими на всіх рівнях. Політика включає деякі важливі інновації відносно навчання з гендерних аспектів в операціях ЗПБО. По-перше, передбачається, що положення резолюцій РБ ООН 1325 і 1820 повинні бути включені в обов'язкову підготовку й навчання персоналу, проведені перед розгортанням місії. По-друге, необхідно, щоб голова місії/командир операції пройшов спеціальний інструктаж з питань політики ЄС і концепцій, пов'язаних з резолюціями РБ ООН 1325 і 1820.¹⁵² Хоча підготовка сил і персоналу перед розгортанням сил залишається відповідальністю країни, значимі політичні досягнення повинні доповнювати й у деякій мірі робити внесок у координацію національних зусиль. Ще одна інновація — спрямованість на збільшення участі жінок із числа місцевого населення, таких як судді й співробітниця пенітенціарних установ, у підготовці й навчанні, проведених представництвами ЄС як частини їхньої місії.

Другий документ з назвою «Виконання Резолюції РБ ООН 1325, підкріпленою Резолюцією 1820 у контексті ЄПБО»¹⁵³ (зараз відомої як ЗПБО), був прийнятий у переглянутому виді в 2008 році, на основі документа 2005 року. Вважається, що він є головною політичною директивою, що сприяє здійсненню стратегії. Іншими словами, комплексний підхід ЄС визначає загальні цілі, які повинні формувати політику ЄС в галузі безпеки й оборони, у той час як політика реалізації містить конкретні дії, які необхідно здійснити для досягнення зазначених цілей. Основна мета політики реалізації — «забезпечити урахування гендерної проблематики й виконання резолюцій РБ ООН 1325 і 1820, починаючи з раннього планування й закінчуючи операціями ЄПБО, включаючи контроль за їхнім здійсненням».¹⁵⁴

У тексті документа першочергове значення приділяється збільшенню представленості жінок серед цивільного складу операцій ЄПБО, а також сприянню реалізації порядку денного ООН з питань жінок, миру і безпеки. Крім того, документ присвячує цілий розділ підготовці з гендерних питань і заохочує розроблення курсу з гендерної

проблематики в операціях ЄПБО поряд із застосуванням гендерного підходу під час проведення підготовки й навчання, включаючи підготовку, що передую розгортанню сил, і курси, організовані в Європейському коледжі безпеки й оборони.¹⁵⁵

Також слід зазначити, що політика реалізації 2008 року, що пропонує «загальні норми поведіння», підтверджує політику ЄС відносно повної нетерпимості до зловживань і порушень із боку будь-якого представника військового або цивільного персоналу місії, включаючи жорстоке поведіння і насильство на гендерному ґрунті. Політика припускає наявність 17 показників для моніторингу й оцінювання реалізації порядку денного з питань жінок, миру і безпеки.¹⁵⁶

Для консолідації різних стратегій, ініціатив і заходів, пов'язаних з підготовкою з гендерних питань всередині ЄС, в 2009 році Рада ЄС прийняла особливий директивний документ з назвою «Виконання резолюцій РБ ООН 1325 і 1820 у контексті підготовки до проведення місії і операцій ЄПБО — рекомендації щодо подальших дій».¹⁵⁷ Зазначений документ націлений на створення консолідованої системи підготовки й навчання з гендерних питань всередині ЄС на основі визначення ключових принципів, які повинні бути прийняті всіма країнами-учасницями, особливо під час проведення підготовки, що передую розгортанню сил.

5.2. РАМКИ ІНШИХ РЕГІОНАЛЬНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Рамка 2.16. Основні документи регіональних організацій з питань жінок, миру і безпеки

Африканський Союз



- Протокол до Африканської хартії прав людини і народів, стосується прав жінок в Африці, 2003 р.
- Урочиста декларація про рівність чоловіків і жінок у Африці, 2004 р.
- Гендерна політика Африканського союзу, 2009 р.
- Десятиріччя для Африканських жінок, 2010 г.
- Рамочна політика Африканського союзу в галузі реформи сектору безпеки, організована Африканським союзом, 2013 р.
- Програма «Жінки, мир і безпека», 2014 р.

Організація Американських держав



- 1948 Міжамериканська конвенція про надання цивільних прав жінкам
- 1994 Міжамериканська конвенція про попередження і викорінення насилля проти жінок та карність за такі злочини (Конвенція Белем-ду-Пара)
- 2000 Міжамериканська програма з розширення прав жінок, гендерної рівності і рівноправ'я

Тихоокеанська Співдружність



- 2004 Тихоокеанська платформа дій з покращення становища жінок і забезпечення гендерної рівності на 2005–2015 рр.
- 2011 Регіональний план дій з питань жінок, миру і безпеки

Асоціація держав Південно-Східної Азії



- 1988 Декларація про покращення становища жінок в регіоні АСЕАН
- 2004 Декларація про викорінення насилля по відношенню до жінок в регіоні АСЕАН
- 2012 Декларація прав людини в АСЕАН

Інші регіональні організації в усьому світі зобов'язалися виконувати порядок денний ООН з питань жінок, миру і безпеки (див. Рамку 2.16). Часто можуть виникати випадки, коли відбувається розгортання за участі контингенту країн-учасниць НАТО й «Партнерства заради миру» (ПЗМ) у контексті, де повинні бути враховані існуючі регіональні рамки, а також національні рамки, такі як План дій з Резолюції РБ ООН 1325. Даний Розділ надає приклади деяких з існуючих структур поза НАТО/ПЗМ.

Африканський Союз

Зобов'язання АС підтримувати гендерну рівність бере витоки з Африканської хартії прав людини й народів. Гендерна політика сприяє формуванню середовища й практики, що враховує гендерні аспекти, заохочує гендерну рівність і розширення прав і свобод жінок у країнах-учасницях. Система гендерного регулювання відповідає за створення належних інституційних структур, а також рамок для гендерного аналізу, підготовки, моніторингу й оцінювання гендерної проблематики.¹⁵⁸

Департамент АС із питань жінок і гендерного розвитку має особливий мандат для просування гендерної рівності усередині АС і в країнах-учасницях шляхом перетворення політичних угод і документів у програми й проекти, які піддаються оцінюванню. Він здійснює нагляд, сприяючи розвитку й узгодженню політики й координації, а також ініціюючи стратегії, які актуалізують гендерну проблематику. Департамент був створений в 2000 р. при офісі Голови Комісії АС.¹⁵⁹

В 2014 році Комісією АС була запущена п'ятирічна програма з питань гендеру, миру і безпеки, що надає рамки для розроблення стратегій і механізмів зростання участі жінок у зміцненні миру і безпеки. Вона також буде сприяти захисту жінок у конфліктних і постконфліктних ситуаціях на території Африки.¹⁶⁰

Аналогічним чином в 2013 році АС затвердив політичні рамки реформування сектору безпеки, тим самим відзначивши ще одне значне досягнення більш широких цілей в галузі миру і безпеки.¹⁶¹ Політика визнає гендерні аспекти найважливішими компонентами процесів урегулювання конфлікту й відновлення миру, що активізує дискусію й практику урахування гендерної проблематики.¹⁶²

Директор Директорату АС із питань жінок і гендерного розвитку при Комісії АС проголосив 2015-й рік «роком зміцнення становища жінок у суспільстві й розвитку Африки по програмі дій до 2063 року», 2016-й рік — «роком прав людини в Африці, з акцентуванням особливої уваги на правах жінок».¹⁶³

Організація Американських держав

Організація американських держав поєднує 35 країн-учасниць із Америки й націлена на зміцнення співробітництва в сфері демократії, прав людини, безпеки й розвитку.¹⁶⁴ Один з консультативних органів — Міжамериканська комісія жінок, форум, що розробляє політику сприяння правам жінок, гендерній рівності й рівноправності і контролює урахування гендерної проблематики в проектах організації, програмах і стратегіях.¹⁶⁵

Тихоокеанська Співдружність

Будучи міжнародною організацією, що займається питаннями розвитку, Тихоокеанська співдружність сприяє значному розвитку в Тихоокеанському регіоні за допомогою науки, знання й інновацій. Після прийняття Резолюції РБ ООН 1325 Тихоокеанська співдружність усе більше визнає роль жінки в запобіганні конфлікту й миропобудові, а також наслідки сексуального насильства й насильства на гендерному ґрунті для безпеки в регіоні. У результаті в 2010 році була створена Тихоокеанська робоча група з питань жінок, миру і безпеки, членами якої стали Форум Тихоокеанських островів, Рада регіональних організацій Тихого океану, організації ООН і цивільного суспільства. В 2011 році ця група розробила регіональний план дій з питань жінок, миру і безпеки, що визначає мету урахування гендерної проблематики в політиці в сфері безпеки, забезпечення прав жінок в умовах гуманітарної кризи й постконфліктної ситуації, а також підвищення ролі жінок на керівних посадах у попередженні конфлікту й процесі миропобудови. Ця рамкова програма використовується на регіональному рівні членами Форуму й на території Тихоокеанського регіону.¹⁶⁶

Асоціація держав Південно-Східної Азії

Секретаріат Асоціації держав Південно-Східної Азії (АСЕАН) і країни-учасниці зобов'язалися захищати й просувати права жінок у сферах економіки й прав людини. Їхні зобов'язання представлені в Декларації з поліпшення становища жінок у регіоні АСЕАН, 1988 р., Декларації про викоринювання насильства відносно жінок у регіоні АСЕАН, 2004 р., Декларації прав людини АСЕАН, 2012 р., а також заснуванні Комітету АСЕАН у справах жінок в 2002 році й Комісії АСЕАН із заохочення й захисту прав жінок і дітей в 2009 році.¹⁶⁷ Підтримуючи зустрічі міністрів країн АСЕАН з питань жінок і зазначені декларації, Секретаріат прагне сприяти урахуванню гендерної проблематики в діяльності країн-учасниць. У той час як дані регіональні зобов'язання демонструють залучення АСЕАН у розгляд питань жінок, миру і безпеки, Резолюція РБ ООН 1325 не повністю врахована в них.¹⁶⁸

4. Висновки

Державам для виконання їхніх обов'язків з поваги й захисту прав людини і всіх осіб, що перебувають під їхньою юрисдикцією, дуже важливо, щоб військовослужбовці мали чітке уявлення про те, що це за правові зобов'язання. Підготовка й навчання займають центральне місце в даному питанні, і повинні забезпечувати наявність у військового персоналу більше глибокого розуміння потреб різних груп усередині суспільства й того, як воєнні дії впливають на представників різних гендерних груп, тим самим зміцнюючи застосування правових вимог. Крім того, навчання експертів правовим вимогам, а також допомога й консультації з юридичної експертизи під час операцій мають ключове значення для забезпечення виконання зазначених зобов'язань.

Міжнародне співтовариство визнало важливість підготовки й навчання військовослужбовців з гендерних питань як засобу посилення імплементації відповідних міжнародно-правових положень, відображених у резолюціях РБ ООН з питань жінок, миру і безпеки. НАТО, ЄС і інші регіональні органи приймають особливі зобов'язання відносно освіти і підготовки військовослужбовців з гендерних питань, які повинні бути включені в національні й загальні навчальні програми, плани, програми навчання і підготовчі курси. Освіта і підготовка з гендерних питань визнані попередніми умовами для більш ефективного й дієвого виконання військових завдань на національному рівні, а також операцій і місій, які проводяться ООН, НАТО, ЄС і АС.

Розділ надав коротку довідкову інформацію відносно міжнародно-правових рамок у сфері безпеки й забезпечення військовими структурами цих зобов'язань у ході операцій. Він аж ніяк не є вичерпним, але, сподіваємося, розкрив важливий зв'язок між правовими вимогами й необхідністю застосовувати гендерний підхід до військових операцій, підготовки та навчання. За допомогою виконання резолюцій РБ ООН з питань жінок, миру і безпеки країни сприяють виконанню своїх правових зобов'язань і, тим самим, забезпечують загальний захист.

5. Анотована бібліографія

5.1. Міжнародне право в галузі прав людини

Office of the UN High Commissioner for Human Rights, “Report to the Human Rights Council on discrimination and violence against individuals based on their sexual orientation and gender identity”, May 2015, A/HRC/29/23, www.ohchr.org/Documents/Issues/Discrimination/LGBT/A_HRC_29_23_One_pager_en.pdf.

У цьому короткому звіті Ради з прав людини ООН докладно описуються порушення прав людини, які звичайно відбуваються стосовно окремих осіб на підставі їхньої сексуальної орієнтації й / або гендерної ідентичності. У ньому також перераховані ключові рекомендації, які держави повинні прийняти, щоб забезпечити мінімальні стандарти захисту для лесбіянок, геїв, бісексуалів, трансгендерів і інтерсексуалів, як того вимагають міжнародні норми в галузі прав людини.

Office of the UN High Commissioner for Human Rights, “Women’s human rights and gender equality”, www.ohchr.org/EN/Issues/Women/WRGS/Pages/WRGSIndex.aspx.

Ця веб-сторінка містить посилання на інші ресурси і огляди правових стандартів діяльності з просування прав жінок і гендерної рівності, включаючи розділи про жінок, мир і безпеку, торгівлю людьми, сексуальне і репродуктивне здоров’я, права, землю, власність, житло та гендерні стереотипи / стереотипизацію.

International Committee of the Red Cross, “How does the law protect in war? The interplay between IHL and human rights: Use of force and conduct of hostilities”, 1 July 2015, www.icrc.org/casebook/doc/11-highlight-highlight-the-interplay-between-ihl-and-human-rights-use-of-force-and-conduct-of-hostilities.htm.

Збірник містить тематичні дослідження і навчальні матеріали для допомоги викладачам університетів, практикуючим лікарям і студентам в одержанні новітніх документів з міжнародного гуманітарного права. У збірнику представлений спеціальний розділ про взаємозв’язок міжнародного гуманітарного права і прав людини, що містить у собі тематичні дослідження, довідкові матеріали та додаткові ресурси з цієї теми.

Office of the UN High Commissioner for Human Rights, “Women’s rights are human rights”, United Nations, 2014, www.ohchr.org/Documents/Publications/HR-PUB-14-2.pdf.

У публікації викладені основи захисту прав жінок відповідно до міжнародного права, глобальних зобов’язань, положень ООН, ключових концепцій і практичних прикладів.

5.2. Міжнародне гуманітарне право

International Committee of the Red Cross, “Customary international humanitarian law database”, www.icrc.org/customary-ihl/eng/docs/home.

Оновлена онлайн-версія досліджень з міжнародного звичаєвого гуманітарного права, проведеного Міжнародним комітетом Червоного Хреста.

International Committee of the Red Cross, “Treaties, states parties and commentaries database”, www.icrc.org/ihl.

Сайт містить добірку договорів, що стосуються міжнародного гуманітарного права, опублікованих Міжнародним комітетом Червоного Хреста.

Tengroth, Cecilia, and Kristina Lindvall (eds), *IHL and Gender – Swedish Experiences* (Stockholm: Swedish Red Cross and Swedish Ministry for Foreign Affairs, 2015), www.redcross.se/ihlandgender.

Електронна книга, випущена Червоним Хрестом Швеції, поєднує досягнення і досвід широкого кола фахівців, пов’язаних зі збройними конфліктами, військовими операціями, гуманітарною допомогою і гендером, представлений аналіз впливу гендерної перспективи на міжнародне гуманітарне право.

International Committee of the Red Cross, *Handbook on Rules Governing Military Operations* (Geneva: ICRC, 2014), www.icrc.org/eng/assets/files/publications/icrc-002-0431.pdf.

Посібник розроблений як інструмент, що допомагає командирам включати юридичні вимоги у військову стратегію, операції і тактику. У ньому міститься загальний опис правових зобов’язань, що застосовуються до військових операцій, у практичному, оперативному контексті.

“Women”, *International Review of the Red Cross*, Vol. 92, No. 877 (2010), www.icrc.org/en/internationalreview/women.

Випуск щоквартального журналу Міжнародного комітету Червоного Хреста, який публікується у видавництві Cambridge University Press, присвячений досвіду жінок у збройних конфліктах. Він містить у собі статті, що аналізують історичний підхід до проблеми жінок і війни, розглядають питання жінок як учасниць конфлікту, засуджених жінок, гендерного насильства у світлі дискурсу і діяльності Ради Безпеки.

International Committee of the Red Cross, “Gender perspectives on international humanitarian law”, report summary of international expert meeting, 4-5 October 2007, Stockholm, www.icrc.org/eng/assets/files/other/ihl_and_gender.pdf.

Доповідь підготовлена за результатами міжнародної зустрічі експертів, що відбулася у Шведському коледжі національної оборони 4-5 жовтня 2007 року, на якій обговорювалися питання міжнародного гуманітарного права й гендеру.

5.3. Міжнародне карне право

Washington College of Law, American University, “Gender jurisprudence and international criminal law project”, www.genderjurisprudence.org/index.php/gender-jurisprudence-collections/browse-collections.

Спільний проект, проведений Управлінням по дослідженню військових злочинів і Програмою з питань жінок і міжнародного права у Вашингтонському юридичному коледжі Американського університету, що спрямований на підвищення поінформованості та заохочення досліджень і дискусій з юриспруденції, що виникають у міжнародних і змішаних трибуналах з питань сексуального і гендерного права, насильства, вчиненого під час конфлікту, масового насильства або репресій, а також для сприяння розслідування та судового переслідування за ці злочини відповідно до міжнародного права.

Міжнародний Комітет Червоного Хреста опублікував низку навчальних матеріалів щодо сексуального насилля у збройних конфліктах.

“Sexual violence in armed conflict”, *International Review of the Red Cross*, Vol. 96, No. 894 (2014), www.icrc.org/en/international-review/sexual-violence-armed-conflict.

“Sexual violence in armed conflict”, e-briefing, 2014, app.icrc.org/e-briefing/sexual-violence-armedconflict/index.html.

Заснований на Міжнародному огляді Червоного Хреста № 894, цей електронний брифінг збирає різні електронні ресурси, підготовлені Міжнародним Комітетом Червоного Хреста за цією темою. Він складається з п'яти частин: вступ, людські витрати, гуманітарне реагування, правові аспекти, зусилля по запобіганню. Наявні посилання на інші корисні ресурси.

“How does the law protect in war? Sexual violence in armed conflict”, 7 April 2014, <https://www.icrc.org/casebook/doc/12-previous-highlight/case-study-highlight.htm>.

Міжнародний комітет Червоного Хреста випустив збірник тематичних досліджень і навчальних матеріалів, щоб забезпечити професорів університетів, фахівців-практиків і студентів сучасними документами з міжнародного гуманітарного права. Містить спеціальний розділ щодо сексуального насильства в збройних конфліктах, а також посилання на тематичні дослідження, фільми і плани семінарів, що сприяють викладанню і вивченню цієї теми.

5.4. Резолюції Ради Безпеки з питань жінок, миру і безпеки

UN Women, “Preventing conflict, transforming justice, securing the peace: A global study on the implementation of United Nations Security Council Resolution 1325”, United Nations, 2015, <http://wps.unwomen.org/en>.

Дослідження було підготовлене через 15 років після прийняття Резолюції РБ ООН 1325 і присвячене огляду імплементації Резолюції на глобальному, регіональному і національному рівнях. Містить важливі рекомендації, що інформують Раду Безпеки і держави-члени щодо просування в цій сфері.

Примітки

1. Саллі Лонгворт написала розділ, присвячений правовим рамкам і підрозділ про історію й розвиток порядку денного з питань жінок, миру і безпеки. Невена Мітева і Анкіца Томич написали підрозділи щодо структури політики за підтримки Анни Кадар. Автори хотіли б подякувати доктору Олу Енгдаль, Меган Бастік, Бояну Балон, Фернандо Іск'єрдо, Дессі Лазарову і Джоді Прескотт за коментарі до цього Розділу.
2. Див., наприклад, United Nations, "Beijing Declaration and Platform for Action", adopted at the Fourth World Conference on Women, 27 October 1995, UN Docs A/CONF.177/20 (1995) and A/CONF.177/20/ Add.1, параграф. 135. Див. також United Nations, "Women, peace and security: Study submitted by the Secretary-General pursuant to Security Council Resolution 1325", 2002, pp. 13–31, www.un.org/womenwatch/daw/public/eWPS.pdf.
3. Базове розуміння публічного міжнародного права має важливе значення для розуміння правових рамок. Це не входить до завдань даного Розділу. Запропоновані ресурси по темі: Malcolm Evans, *International Law*, 4th edn (Oxford: Oxford University Press, 2014); Malcolm N. Shaw, *International Law*, 7th edn (Cambridge: Cambridge University Press, 2014); *International Committee of the Red Cross (ICRC), Handbook on International Rules Governing Military Operations* (Geneva: ICRC, 2013).
4. Universal Declaration of Human Rights (UDHR), adopted by UN General Assembly Resolution 217 A(III), 10 December 1948, UN Doc. A/810, Art. 7; International Covenant on Civil and Political Rights 1966, 999 United Nations Treaty Series (UNTS) 171, Arts 2, 4(1) and 26; International Covenant on Economic, Social and Cultural Rights 1966, 993 UNTS 3, Art. 2; Convention on the Rights of the Child 1989 (CRC), 1577 UNTS 3, Art. 2; International Convention on the Protection of the Rights of Migrant Workers and Members of Their Families 1990, 2220 UNTS 3, Art. 7; International Convention on the Elimination of All Forms of Racial Discrimination 1965 (CERD), 660 UNTS 195, Art. 3; Council of Europe, European Convention for the Protection of Human Rights and Fundamental Freedoms (ECHR), as amended by Protocols 11 and 14, 4 November 1950, European Treaty Series (ETS) 5, 213 UNTS 22, Art. 14; Council of Europe, Protocol 12 to the ECHR, 4 November 2000, ETS 177; African Union, African Charter on Human and Peoples' Rights (Banjul Charter), OAU Doc. CAB/LEG/67/3, Rev. 55, 1520 UNTS 217 (1982), Art. 2; African Union, African Charter on the Rights and Welfare of the Child, OAU Doc. CAB/LEG/24.9/49 (1990), Art. 3; Organization of American States, American Declaration of the Rights and Duties of Man, OEA/Ser.L.V/II.23, Doc. 21, Rev. 6 (1948), reprinted in *Basic Documents Pertaining to Human Rights in the Inter-American System*, OEA/Ser.L.V/II.82, Doc. 6, Rev. 1, p. 17, Art. 11; Organization of American States, American Convention on Human Rights (ACHR), OEA/Ser.K/XYV1.1, Doc. 65, Rev. 1, Corr. 1, Organization of American States Treaty Series No. 36 (1970), Art. 1; League of Arab States, Arab Charter on Human Rights, 22 May 2004, reprinted in *International Human Rights*, Vol. 12, Rep. 893 (2005), Arts 3 and 11; European Union, Charter of Fundamental Rights of the European Union (EU Charter), 26 October 2012, 2012/C 326/02, Art. 21.
5. UDHR, там само, Art. 7; American Declaration, там само, Art. 11; ACHR, там само, Art. 24; ECHR Protocol 12, там само; Arab Charter on Human Rights, там само, Art. 11; EU Charter, там само, Art. 20.
6. UN Human Rights Committee, "General comment No. 18: Non-discrimination (37th session, 1989)" in "Compilation of general comments and general recommendations adopted by human rights treaty bodies", 1994, UN Doc. HRI/GEN/1/Rev. 1, p. 26, para. 1; Common Article 3 to Geneva Convention for the Amelioration of the Condition of the Wounded and Sick in Armed Forces in the Field (GCI), 12 August 1949, 75 UNTS 31, Geneva Convention for the Amelioration of the Condition of Wounded, Sick and Shipwrecked Members of Armed Forces at Sea (GCII), 12 August 1949, 75 UNTS 85, Geneva Convention Relative to the Treatment of Prisoners of War (GCIII), 12 August 1949, 75 UNTS 135 and Geneva Convention Relative to the Protection of Civilian Persons in Time of War (GCIV), 12 August 1949, 75 UNTS 287; GCIII, Art. 16; GCIV, Art. 13; Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949 and Relating to the Protection of Victims of International Armed Conflicts (API), 1125 UNTS 3, Arts 9(1), 69(1), 70(1) and 75(1); Protocol Additional to the Geneva Conventions of 12 August 1949 and Relating to the Protection of Victims of Non-International Armed Conflicts (APII), 1125 UNTS 609, Arts 2(1), 4(1) and 18(2). See also International Law Commission, "Draft articles of the responsibility of states for internationally wrongful acts", UN General Assembly, 56th Session, 2001, Supp. 10, UN Doc. A/56/10.
7. Common Article 2 to GCI, GCII, GCIII and GCIV, там само.
8. Відповідно до теорії «держави, що наполегливо заперечує», держава, яка послідовно заперечує проти застосування норми міжнародного права, що перебуває в процесі формування, і надалі не буде пов'язаною даною нормою, коли вона вступить у дію. Див. далі: Elias Olufemi, «Persistent objector», in Rüdiger Wolfrum (ed.), *The Max Planck Encyclopaedia of Public International Law*, Vol. VIII (Oxford: Oxford University Press, 2012), pp. 280–285.

9. Для розуміння загального тла в галузі прав людини див. Dinah Shelton (ed.), *The Oxford Handbook of International Human Rights Law* (Oxford: Oxford University Press, 2013); Olivier de Schutter, *International Human Rights Law: Cases, Materials, Commentary*, 2nd edn (Cambridge: Cambridge University Press, 2014); Philip Alston and Ryan Goodman, *International Human Rights* (Oxford: Oxford University Press, 2012).
10. Mary Robinson, "Realizing human rights: Take hold of it boldly and duly", lecture, Oxford University, 11 November 1997, quoted in Monique Castermans- Holleman, Fried Van Hoof and Jacqueline Smith (eds), *The Role of the Nation State in the 21st Century: Human Rights, International Organisations and Foreign Policy – Essays in Honour of Peter Baehr* (The Hague: Kluwer Law International, 1998), p. 440.
11. Див., наприклад, International Court of Justice (ICJ), *United States v. Iran*, 1980 ICJ, 3, 42, Judgment of 24 May; International Conference on Human Rights, "Declaration of Tehran", 1968, UN Doc. A/ CONF.32/41.
12. Див. Управління Верховного комісара ООН з прав людини (OHCHR), "The International Bill of Human Rights", Fact Sheet No. 2 (Rev. 1), www.ohchr.org/Documents/Publications/FactSheet2Rev.1en.pdf.
13. CERD and CRC, прим. 4 вище; Convention against Torture and Other Cruel, Inhumane and Degrading Treatment and Punishment 1984, 1465 UNTS 85; International Convention for the Protection of All Persons from Enforced Disappearance 2006, 2716 UNTS 3. For a full list of the core international treaties див. www.ohchr.org/EN/ProfessionalInterest/Pages/CoreInstruments.aspx. На додаток до цих договорів, держави прийняли факультативні протоколи, які надають додаткові права, а також створили договірні органи й механізми подачі скарг окремими особами про порушення прав, передбачених договорами.
14. Див. American Declaration, ACHR, Banjul Charter, ECHR and EU Charter, прим. 4 вище. У завдання цієї глави не входить повний огляд регіональних систем захисту прав людини. Для більш повної інформації див., наприклад: Rhona Smith, *Textbook on International Human Rights*, 6th edn (Oxford: Oxford University Press, 2012), pp. 86–154.
15. Див. further UN Human Rights Committee, "General comment no. 31 [80]: The nature of the general legal obligation imposed on States Parties to the Covenant", 26 May 2004, CCPR/C/21/Rev.1/Add.13.
16. Martin Scheinin, "Core rights and obligations", in Shelton, прим. 9 вище, pp. 536–538.
17. UN Human Rights Committee, прим. 6 вище, параграфи 13 and 18.
18. Convention on the Rights of Persons with Disabilities 2007, 2515 UNTS 3.
19. Convention on the Elimination of Discrimination against Women 1979 (CEDAW), 1249 UNTS 13.
20. Committee on the Elimination of Discrimination against Women (CEDAW Committee), "General recommendation No. 30: On women, conflict prevention, conflict and post-conflict situations", CEDAW/C/GC/30, 18 October 2013, параграф 2. Комітет був створений на основі CEDAW. (Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації жінок), там же, ст. 17, і контролює виконання державами-учасниками договору шляхом одержання національних (ст. 18), а також індивідуальних комунікацій і спеціальних досліджень в ситуаціях серйозного або систематичного порушення прав жінок з боку держав, які ратифікували Факультативний протокол до Конвенції про ліквідацію дискримінації жінок 1999, 2131 UNTS 83. Комітет також випускає загальні рекомендації, що уточнюють сферу й зміст прав і обов'язків, викладених у конвенції. Див. www.ohchr.org/en/hrbodies/cedaw/pages/cedawindex.aspx.
21. CEDAW, прим. 19 вище, Art. 2 (політичні заходи).
22. Там само, Arts 7 (political and public life) і 8 (representation).
23. Там само, Arts 1 (дискримінація), 2 (політичні заходи), 3 (гарантія основних прав і свобод людини), 4 (спеціальні заходи), 5 (роль сексуальних стереотипів і забобонів), 6 (проституція), 10 (освіта), 12 (охорона здоров'я) and 14 (сільські жінки).
24. Див. CEDAW Committee, прим. 20 вище, параграф 48–52. Див. також Swedish Red Cross, "Study on access to health care during armed conflict and other emergencies: Examining violence against health care from a gender perspective", March 2015, http://healthcareindanger.org/wp-content/uploads/2015/12/report_-_study_on_hcidg_src_tryck.pdf.
25. У березні 2014 року УВКПЛ розгорнуло Місію з моніторингу прав людини в Україні за запрошенням уряду України; також надаються регулярні звіти з права людини й ситуації в Криму. Звіти HRMMU доступні за адресою www.ohchr.org/EN/Countries/ENACARegion/Pages/UARports.aspx.
26. Див. OHCHR, "Report on the human rights situation in Ukraine, 8 October 2014", параграфи 142–148, www.ohchr.org/Documents/Countries/UA/OHCHR_eighth_report_on_Ukraine.pdf; OHCHR, "Report on the human rights situation in Ukraine, 1 June 2015", параграф 56 (відзначено, що Міжнародна організація з міграції вже ідентифікувала 230 жертв торгівлі людьми з України), www.ohchr.org/Documents/Countries/UA/11th_OHCHRreportUkraine.pdf; OHCHR, "Report on the human rights situation in Ukraine, 16 May to 15 August 2015", параграф 172–173, www.ohchr.org/Documents/Countries/UA/11th_OHCHRreportUkraine.pdf; OHCHR, "Report on the human rights situation in Ukraine, 1 June 2015", параграф 171, www.ohchr.org/Documents/Countries/UA/11th_OHCHRreportUkraine.pdf; OHCHR, "Report on the human rights situation in Ukraine, 16 September 2014", параграфи 150–

- 172, www.ohchr.org/Documents/Countries/UA/OHCHR_sixth_report_on_Ukraine.pdf; OHCHR, "Report on the human rights situation in Ukraine, 15 December 2014", параграф. 80, www.ohchr.org/Documents/Countries/UA/OHCHR_eighth_report_on_Ukraine.pdf.
27. OHCHR, "8 October 2014", там само, параграф 142–148; OHCHR, "1 June 2015", там само, п. 56.
 28. Gloria Gaggioli, "Sexual violence in armed conflicts: A violation of international humanitarian law and human rights law", *International Review of the Red Cross*, Vol. 96, No. 894 (2014), pp. 503–538 at p. 510.
 29. CEDAW Committee, прим. 20 вище, параграф 29.
 30. У міжнародному праві передбачене конкретне врегулювання відносно злочину торгівлі людьми. Див. Convention for the Suppression of the Traffic in Persons and of the Exploitation of the Prostitution of Others, 2 December 1949, UN Doc. A/RES/317, 96 UNTS 271; Protocol to Prevent, Suppress and Punish Trafficking in Persons, especially Women and Children, 2000, 2237 UNTS 319; Protocol against the Smuggling of Migrants by Land, Sea and Air, 15 November 2000, GA Res. 55/25, Annex III, UN GAOR 55th Session, 2001, Supp. 49, UN Doc. A/45/49 (Vol. I), p. 65, 40 ILM 384 (2001). Ці протоколи доповнюють Конвенцію по боротьбі із транснаціональною організованою злочинністю, 2225 UNTS 209, opened for signature on 15 December 2000, entered into force 29 September 2003. Це також розглядається в CEDAW, прим. 19 вище, Art. 6; CRC, прим. 4 вище, Arts 4–5; International Labour Organization, Worst Forms of Child Labour Convention, 17 June 1999, C182. Див. також Optional Protocol to the CRC on the sale of children, child prostitution and child pornography, GA Res. 54/263, Annex II, UN GAOR 54th Session, 2000, Supp. 49, UN Doc. A/54/49, p. 6, де містяться докладні вимоги щодо криміналізації цих заходів.
 31. CEDAW Committee, прим. 20 вище, параграф 35. Див. також UN Security Council, "Resolution 1820 (2008) on women, peace and security", 19 June 2008, UN Doc. S/RES/1820.
 32. CEDAW Committee, прим. 20 вище, параграф 36.
 33. World Health Organization, "Violence against women in situations of armed conflict", 1997, www.who.int/gender/violence/v7.pdf; UN Special Rapporteur on Violence against Women, "Integration of the human rights of women and the gender perspective", 23 January 2001, UN Doc. E/CN.4/2001/73, параграф 57. У контексті конфлікту в Україні зростає насильство в родині, як було відзначено Моніторинговою місією ООН з прав людини HRMMU. Див., наприклад, OHCHR, "Report on the human rights situation in Ukraine, 16 August to 15 November 2015", параграф 100, www.ohchr.org/Documents/Countries/UA/12thOHCHRreportUkraine.pdf; OHCHR, "Report on the human rights situation in Ukraine, 16 February to 15 May 2015", параграф 100, www.ohchr.org/Documents/Countries/UA/10thOHCHRreportUkraine.pdf; OHCHR, "16 September 2014", прим. 26 вище, pp. 147–149.
 34. Для ознайомлення із загальними основами міжнародного гуманітарного права див. Dieter Fleck (ed.), *The Handbook of International Humanitarian Law*, 3rd edn (Oxford: Oxford University Press); Yoram Dinstein, *The Conduct of Hostilities under the Law of International Armed Conflict* (Cambridge: Cambridge University Press, 2010); Andrew Clapham and Paola Gaeta (eds), *The Oxford Handbook of International Law in Armed Conflict* (Oxford: Oxford University Press, 2014); ICRC, *ICRC Handbook on Rules Governing Military Operations* (Geneva: ICRC, 2014). Про застос. закону в миротворчих операціях див. Terry D. Gill and Dieter Fleck, *The Handbook of the International Law of Military Operations* (Oxford: Oxford University Press, 2011), pp. 81–162.
 35. Див. ICJ, "Legal consequences of the construction of a wall in the Occupied Territories (advisory opinion)", ICJ Reports, 2004, параграф. 106. Див. further Derek Jinks, "International human rights law in time of armed conflict", in Clapham and Gaeta, там само, pp. 656–674.
 36. Див. Common Article 1 to GC I, GC II, GC III and GC IV, прим. 6 вище. Див. також API, прим. 6 вище, Art. 1(1); APII, прим. 6 вище, Art. 1(1). Див. further ICRC, "Database of customary international humanitarian law", Rule 139, www.icrc.org/customary-international-humanitarian-law/eng/docs/v1_rul_rule139. Про вимоги міжнародного гуманітарного права в мирний час див., наприклад, GC I, прим. 6 вище, Arts 45 and 47–49; GC II, прим. 6 вище, Arts 46 and 48–50; GC III, прим. 6 вище, Arts 127–129; GC IV, прим. 6 вище, Arts 144–146; API, прим. 6 вище, Arts 80 and 83–85.
 37. Див., наприклад, національну практику, що стосується правила 142 of the ICRC бази даних МКЧХ, там же, інструкцій з питань забезпечення міжнародного гуманітарного права в збройних силах.
 38. ICRC, "Gender perspectives on international humanitarian law: Report summary of international expert meeting held 4–5 October 2007 in Stockholm, Sweden", 2007, p. 5, www.icrc.org/eng/assets/files/other/international-humanitarian-law_and_gender.pdf.
 39. GC IV, прим. 6 вище, Art. 2.
 40. Див. Common Article 3 to GC I, GC II, GC III and GC IV, прим. 6 вище; APII, прим. 6 вище, Art. 1. Див. further ICTY, *Prosecutor v. Tadić*, IT-94-1, Appeals Chamber, "Decision on the defence motion for interlocutory appeal on jurisdiction", 2 October 1995, параграф. 7, опираючись на справи Міжнародного карного суду (ICC), наприклад *Prosecutor v. Jean-Pierre Bemba Gombo*, *Decision Pursuant to Article 61(7)(a) and (b) of the Rome Statute on the Charges of the Prosecutor against Jean-Pierre Bemba Gombo*,

- Pre-Trial Chamber II, ICC-01/05-01/08, 15 June 2009, параграф 229.
41. Див. Common Article 2 to GC I, GC II, GC III and GC IV, прим. 6 вище; API, прим. 6 вище, Art. 1(3)–(4).
 42. Див. Hague Convention (IV) Respecting the Laws and Customs of War on Land and Annex: Regulations Concerning the Laws and Customs of War on Land, The Hague, 18 October 1907, 36 Stat. 2277, 1 Bevans 631, 205 Consolidated Treaty Series 277, 3 Martens Nouveau Recueil (Ser. 3) 461, Arts 42–43; US Tribunal at Nuremberg, “Hostages trial”, in *Law Reports of Trial of War Criminals*, Vol. III (London: UN War Crimes Commission, 1949), p. 55; ICTY, *Prosecutor v. Mladen Naletilic aka “Tuta”, Vinko Martinovic aka “Stela”*, IT-98-34-T, Trial Chamber Judgment, 31 March 2003, п. 210–223. Див. further Eyal Benvenisti, *The International Law of Occupation*, 2nd edn (Oxford: Oxford University Press, 2012), p. 51.
 43. GC III, прим. 6 вище, Art. 16; GC IV, прим. 6 вище, Art. 13; API, прим. 6 вище, Arts 9(1), 69(1), 70(1) and 75(1); APII, прим. 6 вище, Arts 2(1), 4(1) and 18(2). Див. further N. Durham and K. O’Byrne, “The dialogue of difference: Gender perspectives on international humanitarian law”, *International Review of the Red Cross*, Vol. 92, No. 877 (2010), pp. 31–52.
 44. ICRC, прим. 38 вище, p. 5.
 45. Наприклад, GC IV, прим. 6 вище, Arts 14, 27, 38(5), 50, 97, 124 and 132; API, прим. 6 вище, Art. 75; APII, прим. 6 вище, Art. 5(2)(a). Багато положень Женевських конвенцій, що стосуються задоволення потреб жінок у захисті, зазнають критики, оскільки базуються на застарілих уявленнях про сімейну честь і гендерні стереотипні ролі жінки в родині. Див., наприклад: GC IV, Art. 27(2), де зазначається, що жінки повинні бути захищені від будь-яких зазіхань на їхню честь, зокрема зґвалтування, примусу до проституції або будь-якої форми непристойного нападу. Ці положення знайшли продовження в додаткових протоколах. Див., наприклад, формулювання в API, Art. 76(1) перегукуються з формулюваннями в GC IV, Art. 27(2).
 46. GC I, прим. 6 вище, Art. 12; GC II, прим. 6 вище, Art. 12. Див. також GC III, прим. 6 вище, Art. 14, де відзначається, що при будь-яких обставинах військовополонені мають право на повагу до їхньої особистості й честі. До жінок варто ставитися з усією належною їм статі повагою й поводитися з ними повинні, у всіх випадках, не гірше, ніж із чоловіками. Військовополонені повністю зберігають свою цивільну правоздатність, якою вони користувалися під час захоплення в полон. Держава, що тримає їх в полоні, може обмежувати здійснення прав, надаваних цією правоздатністю, на своїй власній території або поза нею, лише в тому ступені, у який цього вимагають умови полону. GC III, Art. 88(3) відзначає, що жінки-військовополонені не повинні бути засуджені до більше суворих покарань або піддаватися більш суворому поведженню під час відбування покарання, ніж жінки зі складу збройних сил держави, що тримає їх в полоні, покараних за аналогічні правопорушення. У жодному разі жінки-військовополонені не можуть бути засуджені до більш суворого покарання або піддаватися більш суворій поведінці під час відбування покарання, ніж чоловік зі складу збройних сил цієї держави, покараний за аналогічні правопорушення. Особливий захист від застосування страти також надається особам, що не досягли 18 років на момент здійснення злочину, вагітним жінкам й матерям малюків, згідно API, прим. 6, вище, Arts. 75(5) and 77(5), and APII, note 6, вище, Art. 6(4).
 47. Щодо відношення до родин див. також API, прим. 6 вище, Arts 32, 74 and 75(5).
 48. GC III, note 6 вище, Arts 25, 97 and 108; GC IV, note 6 вище, Arts 76, 85 and 124. GC IV, Art. 82 також передбачає, що інтерновані члени однієї сім’ї, зокрема батьки і діти, повинні бути поселені в одному і тому ж місці протягом усього часу їх інтернування, крім випадків, коли їх розлучення носить тимчасовий характер і необхідне з причин зайнятості або здоров’я, або для цілей застосування кримінального і дисциплінарного стягнення відповідно Chapter IX of the Geneva Conventions.
 49. Див., наприклад, European Court of Human Rights, *Valasinas v. Lithuania*, Application No. 44558/98, Judgment, 24 July 2001, параграф. 117. On conditions in detention див. further United Nations, “Standard minimum rules for the treatment of prisoners (Mandela Rules)”, 29 September 2015, UN Doc. A/C.3/70/L.3.
 50. Див. також GC IV, прим. 6 вище, Arts 17–18, 20–21, 23–24, 50, 89, 91, 94 and 132.
 51. Див., наприклад, там само, Arts 20 (wounded and sick, hospital staff) and 21 (wounded and sick, land and sea transport).
 52. Там само, Arts 50 (children), 76 (treatment of detainees), 85 (accommodation, hygiene), 97 (valuables and personal effects) and 124 (premises for disciplinary punishments); API, прим. 6 вище, Arts 75 (fundamental guarantees) and 75(5) and 76 (protection of women).
 53. Hague Regulations 1907, прим. 42 вище, Art. 46.
 54. Such prohibitions date back to the Lieber Codes of 1863, Art. 44. Див. також GC IV, прим. 6 вище, Art. 27; API, прим. 6 вище, Art. 76.
 55. API, прим. 6 вище, Art. 51(3); APII, прим. 6 вище, Art. 13(3); ICRC, прим. 36 вище, Rules 1 and 6.
 56. UN Human Rights Council, “Report of the Independent International Commission of Inquiry on the Syrian Arab Republic”, 13 August 2015, UN Doc. A/HRC/30/48, параграф. 66.
 57. API, прим. 6 вище, Art. 57(1)(b). Див. далі: ICRC, прим. 36 вище, Rule 15. Про запобіжні

- заходи див. API, ст. 57 (1). Щодо неміжнародних збройних конфліктів див. APII, прим. 6, посилання принцип гуманності в преамбулі й Art. 13(1); Протокол про заборону або обмеження використання мін, мін-пасток і інших пристроїв, з виправленнями від 3 травня 1996 року, додаток до Конвенції про заборону або обмеження використання деяких звичайних видів зброї з небажаними ефектами та не вибірковим застосуванням, Doc. CCW/CONF.I/16 (Part I), 2048 UNTS 93, Arts 3(8)(c) і 3(10); Другий протокол Гаагської конвенції від 1954 р. про захист культурних цінностей від наслідків збройних конфліктів від 26 березня 1999, 38 ILM 769, Art. 7. Про пропорційність див.: API, Arts 51(5)(b) і 57(2)(a)(iii); ICRC, прим. 36, вище, Rule 14.
58. ICJ, прим. 35 вище, параграф. 106. Див. також United Nations, “General Assembly Resolution 2444 (1968) on respect for human rights in armed conflict”, 19 December 1968, UN Doc. A/RES/2444 (1968); CEDAW Committee, прим. 20 вище, параграф 19-24.
59. ICJ, там само. Див. також European Court of Human Rights, *Al-Jedda v. United Kingdom*, Application No. 27021/08, Grand Chamber Judgment, 7 July 2011; *Al-Skeini and Others v. United Kingdom*, Application No. 55721/07, Grand Chamber Judgment, 7 July 2011; *Al-Saadoon and Mufdhi v. United Kingdom*, Application No. 6149/08, Judgment, 2 March 2010; *Hassan v. United Kingdom*, Application No. 29750/09, Grand Chamber Judgment, 16 September 2014; *Jaloud v. The Netherlands*, Application No. 47708/08, Grand Chamber Judgment, 20 November 2014; *Loizidou v. Turkey*, Application No. 15318/89, Judgment, 18 December 1996; *Cyprus v. Turkey*, Application No. 25781/94, Grand Chamber Judgment, 12 May 2014.
60. Для загальної уяви про міжнародне карне право див. Antonio Cassese, *Cassese’s International Criminal Law*, 3rd edn (Oxford: Oxford University Press, 2013); M. Cherif Bassiouni, *Introduction to International Criminal Law*, 2nd edn (Leiden: Martinus Nijhoff Publishers, 2013); William A. Schabas, Yvonne McDermott and Niamh Hayes (eds), *The Ashgate Research Companion to International Criminal Law: Critical Perspectives* (Farnham: Ashgate, 2013).
61. Common Article 2 to GC I, GC II, GC III and GC IV, прим. 6 вище; Convention on the Prevention and Punishment of the Crime of Genocide, adopted 9 December 1948, entered into force 12 January 1951, 78 UNTS 277, Art. 1; Rome Statute of the International Criminal Court, UN Doc. A/CONF.183/9 (1998), ILM 1002 (1998), 2187 UNTS 90, Art. 1; UN Human Rights Committee, “General comment No. 6: Right to life”, in “Compilation of general comments and general recommendations adopted by human rights treaty bodies”, UN Doc. HRI/GEN/1/Rev.1 (1994), р. 6, параграф. 2; ICRC, прим. 36 вище, Rules 151–153 and 157–158.
62. Див. further the ICRC’s database on national implementation relating to criminal repression, http://www.icrc.org/applic/ihl/ihl-nat.nsf/vwLawsByCountry.xsp?xp_topicSelected=GVAL-992BU6.
63. Див. Helen Durham and Vincent Bernard, “Sexual violence in armed conflict: From breaking the silence to breaking the cycle”, *International Review of the Red Cross*, Vol. 96, No. 894 (2014), pp. 427–434 at p. 429.
64. UN DPKO, “Review of sexual violence elements of the judgments of the International Criminal Tribunal for the Former Yugoslavia, the International Criminal Tribunal for Rwanda, and the Special Court for Sierra Leone in the light of Security Council Resolution 1820”, United Nations, 2010, www.icty.org/x/file/Outreach/sv_files/DPKO_report_sexual_violence.pdf.
65. Див. Rome Statute, прим. 61 вище, Arts 5–8 and 11-13.
66. Див. UN Security Council, “Resolution 1593 (2005) referring war in Darfur to the International Criminal Court”, 31 March 2005, UN Doc. S/RES/1593 (2005).
67. Див. Rome Statute, прим. 61 вище, Art. 12(3). Див., наприклад, the Republic of Côte d’Ivoire’s declaration under this article, 18 April 2003, <https://www.icc-cpi.int/NR/rdonlyres/CBE1F16B-5712-4452-87E7-4FDDE5DD70D9/279779/ICDE.pdf>; Republic of Côte d’Ivoire’s letter to the ICC reconfirming its acceptance of ICC jurisdiction, 14 December 2010, <https://www.icc-cpi.int/NR/rdonlyres/498E8FEB-7A72-4005-A209-C14BA374804F/0/ReconCPI.pdf>.
68. Philippe Kirsch, “Introduction to the first edition”, in Otto Triffterer (ed.), *Commentary on the Rome Statute of the International Criminal Court – Observers’ Prüm.s, Article by Article*, 2nd edn (Munich: C. H. Beck), p. XXXIX. Аналіз матеріалів юрисдикції МКС див. Antonio Cassese, Paolo Gaeta and John Jones (eds), *The Rome Statute of the International Criminal Court: A Commentary* (Oxford: Oxford University Press, 2002), Ch. 11, Section 3, pp. 335–526.
69. Див. також: Rome Statute, прим. 61 вище, Art. 6(e) про генцид шляхом примусової передачі дітей з однієї групи в іншу; Art. 7(h) переслідування будь-якої окремої групи або спільноти з політичних, расових, національних, етнічних, культурних, релігійних, гендерних або інших мотивів, які повсюдно визнані неприпустимими відповідно до міжнародного права, у зв’язку з будь-якими діями, зазначеними в даному пункті, або будь-якими злочинами, що підпадають під юрисдикцію Суду; Art. 8(2) (b)(xxii) (міжнародний військовий конфлікт) і 8(2) (e)(vi) (неміжнародний військовий конфлікт) згвалтування, примусу до сексуального рабства, примус до проституції, примусова вагітність, примусова стерилізація й будь-які інші види сексуального насильства, що також являють собою грубе порушення статті 3, загальної для чотирьох Женевських конвенцій.

70. Там само, Art. 7(1) (c) про злочин проти людяності – поневолення. Див. далі значення дефініції «поневолення» в Art. 7(2) і дефініції «гендер» в Art. 7(3).
71. Див.: ICC, “Elements of crime”, ICC-ASP/1/3, UN Doc. PCNICC/2000/1/Add.2 (2000). Зверніть увагу, що тут МКС визначає зґвалтування як «вторгнення в тіло людини, поводження, що приводить до проникнення в жертву, введенням статевого члена в піхву, анус або рот або введенням у піхву або анус якого-небудь іншого предмета». МКС відзначає, що поняття «вторгнення» повинне розумітися досить широко й мати гендерно нейтральну конотацію.
72. UN Human Rights Council, прим. 56 вище, параграф 40–48.
73. Там само, параграф. 50.
74. Там само, параграф 114–117.
75. Див., наприклад, ICTY, *Prosecutor v. Kunarac et al.*, IT-96-23-T and IT-96-23/1-T, Trial Judgment, 22 February 2001, параграф 766–774; ICTY, *Prosecutor v. Furundžija*, IT-95-17/1-T, Trial Judgment, 10 December 1998; ICTY, *Prosecutor v. Mucić et al.*, IT-96-21, Trial Judgment, 16 November 1998, параграф 1060–1066, and Trial Judgment, 9 October 2001; ICTY, *Prosecutor v. Tadić*, прим. 40 вище, Trial Judgment, 7 May 1997, параграф 206 and 237; ICTR, *Prosecutor v. Jean-Paul Akayesu*, ICTR-96-4, 2 September 1998, параграф 507–508. Див. також ICTR, *Gacumbitsi v. Prosecutor*, ICTR-01-64-A, Appeal Judgment, 7 July 2006.
76. Durham and Bernard, прим. 63 вище, р. 433.
77. Див. далі ICRC, “Prevention and criminal repression of rape and other forms of sexual violence during armed conflicts”, 11 March 2015, <https://www.icrc.org/en/document/prevention-and-criminal-repression-rape-and-other-forms-sexual-violence-during-armed>.
78. Див. further ICC Office of the Prosecutor, “Policy paper on sexual and gender-based crimes”, June 2014, <https://www.icc-cpi.int/iccdocs/otp/OTP-Policy-Paper-on-Sexual-and-Gender-Based-Crimes--June-2014.pdf>.
79. ICC, “Rules of procedure and evidence of the International Criminal Court”, ICC-ASP/1/3, p. 10; Corr. 1 (2002), UN Doc. PCNICC/2000/1/Add.1 (2000), Rule 145. Зверніть увагу, що аспекти прийняті до уваги у визначенні тяжкості злочину також не можуть бути знову прийняті до уваги як обтяжуючі фактори у вирокі: *Prosecutor v. Thomas Lubanga Dyilo, Situation in the Democratic Republic of the Congo, Decision on Sentence pursuant to Article 76 of the Statute*, ICC-01/04-01/06, Trial Chamber 1, 10 July 2012, параграф. 35; *Prosecutor v. Germain Katanga, Situation in the Democratic Republic of the Congo, Décision relative à la peine (article 76 du Statut)*, ICC-01/04-01/07, Trial Chamber II, 23 May 2014, параграф 34–35.
80. UN Inter-Agency Task Force on Women, Peace and Security, “UN strategic results framework on women, peace and security: 2011-2020”, United Nations, July 2011, www.un.org/womenwatch/ianwge/taskforces/wps/Strategic_Framework_2011-2020.pdf.
81. UN Security Council, “Resolution 1325 (2000) on women, peace and security”, 31 October 2000, UN Doc. S/RES/1325 (2000).
82. Beijing Declaration and Platform for Action, прим. 2 вище, параграф 38. Див., наприклад,: UN International Human Rights Instruments, “Integrating the gender perspective into the work of United Nations human rights treaty bodies: Report of the Secretary-General”, 3 September 1998, UN Doc. HRI/MC/1998/6; UN Economic and Social Council, “Mainstreaming a gender perspective into all policies and programmes in the United Nations system”, 12 June 1997, UN Doc. E/1997/6. Further ECOSOC resolutions and Secretary-General reports on the topic are available at www.unwomen.org/~media/Headquarters/Attachments/Sections/How%20We%20Work/UNSystemCoordination/UNWomen-GenderMainstreamingReportsAndResolutions-en%20pdf.pdf.
83. Charter of the United Nations, 24 October 1945, 1 UNTS XVI, Art. 25.
84. Повний огляд історії цього розвитку подається в Організація Об’єднаних Націй (2002), прим. 2 вище, pp. 1–12.
85. Beijing Declaration and Platform for Action, прим. 2 вище, параграф 133.
86. UNSCR 1325, прим. 81 вище, preamble, параграф 8–9.
87. Там само, параграф 4–5. Параграф 8, далі названі всі актори, залучені в переговори про імплементацію мирних угод у гендерній перспективі.
88. Там само, preamble, параграф. 5, and operative параграф 1, 3 and 4.
89. UNSCR 1820, прим. 31 вище. Див. further Christine Chinkin, “Gender and armed conflict”, in Clapham and Gaeta, прим. 34 вище, pp. 675–699 at p. 691.
90. UN Security Council, “Resolution 1888 (2008) on women, peace and security”, 30 September 2009, UN Doc. S/RES/1888 (2008).
91. UNSCR 1820, прим. 31 вище, параграф 4.
92. Там само, параграф. 13.
93. UN Security Council, “Statement by the president of the Security Council”, 31 October 2002, UN Doc. S/ PRST/2002/32, p. 2.
94. UN Women, *Preventing Conflict, Transforming Justice, Security the Peace: A Global Study on the Implementation of United Nations Security Council Resolution 1325* (Geneva: United Nations, 2015), p. 32.
95. Див., наприклад, UN Security Council, “Statement by the president of the Security Council”, UN Doc. S/PRST/2004/40, 28 October 2004; “Statement by the president of the Security Council”, UN Doc.

- S/PRST/2005/52, 27 October 2005; UN Security Council, "Resolution 1889 (2009) on women, peace and security", 5 October 2009, UN Doc. S/RES/1889 (2009), preamble, параграф 5.
96. UN Security Council, "Resolution 2242 (2015) on women, peace and security", 13 October 2015, UN Doc. S/RES/2242 (2015).
97. CEDAW Committee, прим. 20 вище, параграф 27–28.
98. UNSCR 1889, прим. 95 вище, параграф 1.
99. Там само, параграф 4–11, 13, 15 and 19.
100. UN Security Council, "Resolution 1960 (2010) on women, peace and security", 16 December 2010, UN Doc. S/RES/1960 (2010), параграф 3.
101. Там само, параграф 8.
102. Див. UN Security Council, "Conflict-related sexual violence: Report of the Secretary-General", 23 March 2015, UN Doc. S/2015/203; UN Security Council, "Conflict-related sexual violence: Report of the Secretary-General", 23 March 2014, UN Doc. S/2014/181; UN General Assembly and Security Council, "Sexual violence in conflict: Report of the Secretary-General", 14 March 2013, UN Doc. A/67/792-S/2013/149; UN Security Council, "Conflict-related sexual violence: Report of the Secretary-General", 13 January 2012, UN Doc. A/66/657- S/2012/33.
103. UN Security Council, "Resolution 2106 (2013) on women, peace and security", 24 June 2013, UN Doc. S/RES/2106 (2013), параграф 2 and 10.
104. Там само, параграф 8 and 14.
105. UN Security Council, "Report of the Secretary-General on women and peace and security", 2 September 2013, UN Doc. S/2013/525, www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=S/2013/525.
106. UN Security Council, "Resolution 2122 (2013) on women, peace and security", 18 October 2013, UN Doc. S/RES/2122 (2013), параграф 1 and 7.
107. Там само, параграф 2.
108. UNSCR 2242, прим. 96 вище, параграф 11.
109. Там само, преамбула, параграф 3.
110. Там само, параграф 8.
111. Там само, параграф 9.
112. Е.г. UNSCR 1888, прим. 90 вище, параграф 21; UNSCR 2106, прим. 103 вище, параграф 15; UNSCR 1960, прим. 100 вище, параграф 16; UNSCR 1820, прим. 31 вище, параграф 7; UN Security Council, "Resolution 2086 (2013) on peacekeeping missions of the United Nations", 21 January 2013, UN Doc. S/RES/2086 (2013). For historical background on the UN's zero-tolerance policy див. Gabrielle Sim, *Sex in Peace Operations* (Cambridge: Cambridge University Press, 2013), pp. 8–11.
113. Див. е.г. UNSCR 2242, прим. 96 вище, preamble, параграф 11.
114. Е.г. UNSCR 2100 (2012), adopted by the Security Council at its meeting on 25 April 2013, UN Doc. S/RES/2100 (2012), параграф 24. Див. також UN Security Council, "Resolution 2127 (2013) on the situation in the Central African Republic and creation of MISCA", 5 December 2013, UN Doc. S/RES/2127 (2013), preamble, параграф 13.
115. CEDAW Committee, прим. 20 вище, параграф 26. Див. також параграф 29–32 and 34–80.
116. UN Security Council, "Resolution 2100 (2013) on the situation in Mali", 25 April 2013, UN Doc. S/RES/2100 (2013), параграф 15–16 and 25; UN Security Council "Resolution 2227 (2015) on the situation in Mali", 29 June 2015, UN Doc. S/RES/2227 (2015), параграф 14 and 23.
117. UN Security Council "Resolution 2149 (2014) on the situation in Central African Republic", 10 April 2014, UN Doc. S/RES/2149 (2014), параграф 30a(ii).
118. UN Security Council "Resolution 2240 (2015) on the maintenance of international peace and security", 9 October 2015, UN Doc. S/RES/2240 (2015), preamble and параграф 13.
119. DPKO/DFS, "Policy on gender equality in UN peacekeeping operations", United Nations, 26 July 2010, www.un.org/en/peacekeeping/documents/gender_directive_2010.pdf.
120. DPKO/DFS, "Gender forward looking strategy (2014–2018)", United Nations, 2014, www.un.org/en/peacekeeping/documents/DPKO-DFS-Gender-Strategy.pdf.
121. DPKO/DFS, "DPKO/DFS guidelines: Integrating a gender perspective into the work of the United Nations military in peacekeeping operations", United Nations, March 2010, www.un.org/en/peacekeeping/documents/dpko_dfs_gender_military_perspective.pdf.
122. Там само
123. UN Interim Force in Lebanon (UNIFIL), "Women, peace and identifying security: Piloting military gender guidelines in UNIFIL", final report, Naqoura, June 2014, www.un.org/en/peacekeeping/documents/UNFIL_Pilot%20report_WEB%20flat.pdf.
124. NATO Committee on Gender Perspectives, "Handbook for delegates", NATO, 2012, pp. 2–4, www.nato.int/issues/women_nato/2012/HANDBOOK_2012.pdf.
125. NATO, "NATO/EAPC policy for the implementation of UNSCR 1325 on women, peace and security and related resolutions", 1 April 2014, www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_109830.htm?selectedLocale=en.
126. NATO/EAPC, "Action plan for the implementation of the NATO/EAPC policy on women, peace and security", June 2014, www.nato.int/nato_static/assets/pdf/pdf_2014_06/20140626_140626-wps-action-plan.pdf.
127. NATO Bi-Strategic Command Directive 40-1, Rev. 1 (2012), www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2015_04/20150414_20120808_NU_Bi-SCD_40-11.pdf.
128. Secretary General, "NATO education and training plan for gender in military operations", North

- Atlantic Military Committee, 2014. Copies are available upon request from genderadvisor@act.nato.int.
129. NATO, "Women, peace and security", 29 October 2015, www.nato.int/cps/en/natohq/topics_91091.htm; NATO, "Comprehensive report on the NATO/EAPC policy on the implementation of UNSCR 1325 on women, peace and security and related resolutions", 20 November 2010, www.nato.int/cps/en/natolive/official_texts_68578.htm.
 130. NATO, "NATO Committee on Gender Perspectives", 1 July 2015, www.nato.int/cps/en/natohq/topics_101372.htm.
 131. ACT Gender Advisor, "Gender education and training package for nations", 28 July 2015, www.act.nato.int/gender-training.
 132. Там само.
 133. OSCE, "Gender action plan at 10", 9 July 2015, www.osce.org/secretariat/120920.
 134. OSCE, "Action plan for the promotion of gender equality", Decision No. MC.DEC/14/04, 7 December 2004, <https://www.osce.org/mc/23295?download=true>.
 135. OSCE, "Factsheet: Gender equality", 18 November 2013, www.osce.org/gender/41497. For more information див. Megan Bastick, *Integrating a Gender Perspective into Internal Oversight within Armed Forces* (Geneva: DCAF, OSCE, OSCE/ODIHR, 2014); OSCE Gender Section, *Filling the Gaps: Gender in the Analysis, Policy and Strategy Development of the Conflict Prevention Centre* (Vienna: OSCE, 2006).
 136. OSCE, "Gender equality in the military enhances security for all, say participants of joint OSCE Forum for Security Co-operation-Permanent Council meeting", 7 October 2015, www.osce.org/fsc/190691.
 137. European Union, "Consolidated version of the Treaty on European Union", *Official Journal of the European Union*, 26 October 2012, EU Doc. C 326/01.
 138. Treaty of Lisbon Amending the Treaty on European Union and the Treaty Establishing the European Community, 13 December 2007, EU Doc. 2007/C 306/01, Art. 6.
 139. Див. Paul Craig and Gráinne de Búrca, *EU Law: Text, Cases, and Materials*, 5th edn (Oxford: Oxford University Press: 2011), pp. 854–922.
 140. Treaty of Lisbon, прим. 138 вище, Art. 24.
 141. Там само, Art. 24(1). After the entering into force of the Lisbon Treaty on 1 December 2009, the policy was called the Common Security and Defence Policy.
 142. Там само, Art. 21(2)(c).
 143. European External Action Service, "About CSDP – The Berlin Plus Agreement", www.eeas.europa.eu/csdp/about-csdp/berlin/index_en.htm.
 144. Federal Foreign Office of Germany, "Common Security and Defence Policy (CSDP)", www.auswaertiges-amt.de/EN/Europa/Aussenpolitik/GSVP/GSVP-Start_node.html.
 145. European External Action Service, прим. 143 вище.
 146. Jochen Rehl and Galia Glume (eds), "Handbook on CSDP missions and operations: The Common Security and Defence Policy of the European Union", Directorate for Security Policy, Federal Ministry of Defence and Sports of the Republic of Austria, 2015, http://eeas.europa.eu/csdp/structures-instruments-agencies/european-security-defence-college/pdf/handbook/final_-_handbook_on_csdp_missions_and_operations.pdf.
 147. Там само.
 148. European External Action Service, "EU statement: 15th anniversary and global review of UNSCR 1325", 13 October 2015, http://eeas.europa.eu/statements-eeas/2015/151013_05_en.htm.
 149. Johanna Kantola, *Gender and the European Union* (Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2010), p. 129.
 150. European Parliament, "Resolution on participation of women in peaceful conflict resolution (2000/2025(INI))", Brussels, 30 November 2000, www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=//EP//TEXT+TA+P5-TA-2000-0541+0+DOC+XML+V0//EN.
 151. Council of the European Union, "Comprehensive approach to the EU implementation of the United Nations Security Council Resolutions 1325 and 1820 on women, peace and security", Brussels, 1 December 2008, www.consilium.europa.eu/ueDocs/cms_Data/docs/hr/news187.pdf.
 152. Там само, p. 12.
 153. Council of the European Union, "Implementation of UNSCR 1325 as reinforced by 1820 in the context of ESDP", Brussels, 3 December 2008, eeas.europa.eu/archives/features/features-working-women/working-with-women/docs/03-implementation-esdp_en.pdf.
 154. Там само, p. 4.
 155. Council of the European Union, "Implementation of UNSCR 1325 in the context of ESDP", Doc. 11932/2/05, 29 September 2005, p. 4, data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-11932-2005-REV-2/en/pdf.
 156. Rehl and Glume, прим. 146 вище.
 157. Council of the European Union, "Implementation of UNSCR 1325 and 1820 in the context of training for the ESDP missions and operations – Recommendations on the way forward", Doc. 13899/09, Brussels, 30 September 2009, <http://register.consilium.europa.eu/doc/srv?l=EN&f=ST%2013899%202009%20INIT>.
 158. African Union, "Gender policy", Addis Ababa, 2009, wgd.au.int/en/sites/default/files/Gender%20Policy%20-%20English.pdf.
 159. African Union and UN Women, "Gender equality in the African Union", Walking the Talk Newsletter, No. 3, April 2011, www.au.int/en/sites/default/files/Walking_the_Talk_April_2011%5B1%5D.pdf.
 160. African Union Peace and Security Department, "African Union launches five-year Gender Peace

- and Security Programme 2015–2020”, press release, 2 June 2014, www.peaceau.org/en/article/african-union-launches-five-year-gender-peace-and-security-programme-2015-2020#sthash.hVHcvDyO.dpuf.
161. African Union Commission, “Policy framework on security sector reform”, 2013, www.peaceau.org/uploads/au-policy-framework-on-security-sector-reform-ae-ssr.pdf.
162. Institute for Security Studies, “The AU’s SSR policy framework: Moving the gender debate forward”, 28 May 2013, www.issafrica.org/iss-today/the-aus-ssr-policy-framework-moving-the-gender-debate-forward.
163. African Union Peace and Security Department, “AUC special envoy on women, peace and security convenes a consultative meeting to review the implementation of UNSCR 1325 by member states and RECs”, press release, 15 December 2015, www.peaceau.org/en/article/auc-special-envoy-on-women-peace-and-security-convenes-a-consultative-meeting-to-review-the-implementation-of-unscr-1325-by-member-states-and-regional-economic-communities#sthash.55Lb5l32.dpuf.
164. Organization of American States, “Who we are”, 2016, www.oas.org/en/about/who_we_are.asp.
165. Organization of American States, “Specialized organizations”, 2016, www.oas.org/en/about/specialized_organizations.asp.
166. Pacific Regional Working Group on Women, Peace and Security, “Pacific Regional Action Plan, Women Peace and Security 2012-2015”, 2013, www.peacewomen.org/assets/file/pacific_region_regional_action_plan_2012-2015.pdf.
167. Sara E. Davies, KimberlyNackers and Sarah Teitt, “Women, peace and security as an ASEAN priority”, *Australian Journal of International Affairs*, Vol. 68, No. 3 (2014).
168. Tamara Nair, “Women, peace and security in ASEAN: Need for distinct action plan”, 23 December 2015, reliefweb.int/report/world/women-peace-and-securityasean-need-distinct-action-plan.

Гендерне навчання і підготовка військовослужбовців

Мартіна Ліндберг (Університет оборони Швеції), Іветт Фоліант (Міністерство оборони, Нідерланди)¹

ЗМІСТ

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Вступ. 2. Огляд навчання і підготовки — загальних, перед розгортанням і безпосередньо в районах дій регіональних і міжнародних організацій. <ul style="list-style-type: none"> 2.1. Європейський Союз. 2.2. НАТО. 2.3. ООН. 3. Гендерне навчання і підготовка на практиці. <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Актуальність гендерного підходу на стратегічному, оперативному і тактичному рівнях. | <ul style="list-style-type: none"> 3.2. Зміст гендерного навчання і підготовки військовослужбовців. 3.3. Інтеграція гендерної перспективи у військове навчання і практичну підготовку. 3.4. Приклади інтеграції гендерної перспективи в сценарії. 4. Проблеми інтеграції гендерного підходу в навчання і підготовку. 5. Висновки. 6. Анотована бібліографія. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

1. Вступ

У цьому Розділі говориться про необхідність гендерної підготовки у військовому секторі для керівного і особового складу. У ній також описуються проблеми й приводяться приклади передової практики (див. Рамку 3.1.). Цей Розділ заснований на досвіді впровадження гендерних аспектів у навчання і підготовку НАТО в поєднанні з досвідом інших, головним чином, європейських акторів.

Мета цього Розділу — дати загальний огляд навчання і підготовки з гендерних питань в Організації Північноатлантичного договору (НАТО), Європейському Союзі (ЄС) і Організації Об'єднаних Націй (ООН). Друга мета — продемонструвати чому і як навчати в процесі гендерної підготовки і підготовки з питань² жінок, миру і безпеки (ЖМБ) керівний склад, конкретних співробітників, що займаються гендерними питаннями і особовий склад стратегічного, оперативного і тактичного рівнів. А також надати приклади передової практики й проблем, з якими доводиться мати справу на всіх рівнях.

2. Огляд навчання і підготовки — загальних, перед розгортанням і безпосередньо в районах дій регіональних і міжнародних організацій

2.1. Європейський Союз

У ЄС існує Загальна політика безпеки й оборони (ЗПБО), очолювана Верховним представником ЄС з іноземних справ і політики безпеки / Віце-президентом Європейської комісії. Для того, щоб надати ЗПБО інструменти для навчання, в 2005 році був створений Європейський коледж безпеки й оборони (ЄКБО) як мережа існуючих навчальних закладів, що пропонують курс для державних посадових осіб, дипломатів, співробітників поліції й оборони. Участь країн ЄС є добровільною, але кожна країна представлена в цій мережі, щонайменше, однією установою.³ Політика ЄС в галузі підготовки кадрів в ЗПБО заснована на принципі актуалізації прав людини й гендерної перспективи як частини культури європейської безпеки. ЄС також підтримує будь-які освітні ініціативи країн-учасниць, зокрема, шляхом розроблення навчальних модулів і професійної підготовки кадрів. Такі модулі й програми існують в галузі прав людини, гендерної проблематики й захисту дітей.⁴

Обов'язкова підготовка військового і цивільного персоналу за програмою ЖМБ і гендерною проблематикою не проводиться ЄС безпосередньо перед розгортанням, оскільки відповідальність за гендерну поінформованість лежить на кожній країні окремо. З цієї причини знання й компетентності персоналу сильно різняться між країнами, але варто згадати, що багато співробітників пройшли навчання з питань ЖМБ і гендеру у своїй країні або на тренінгах попередньої підготовки ООН або НАТО. (Зверніть увагу, що всі країни-учасниці ЄС є членами НАТО або Партнерства заради миру.) Після розгортання персоналу на театрі воєнних дій подальша підготовка не здійснюється. В ЄКБО викладається один спеціалізований курс з гендерних питань — «Комплексний підхід до гендерних питань в операціях», що проходить кожні шість місяців по черзі в Іспанії й Нідерландах⁵. Модулі з гендерних питань також були інтегровані в інші курси, такі як:

- тренінг за фундаментальною програмою ЗПБО ЄС для співробітників штаб-квартири / штабу силових структур / штаб-квартири ЄС (на оперативно-тактичному рівні);
- вступний курс ЗПБО для молодих дипломатів і новачків, або представників країн-учасниць, початківців роботи в програмі ЗПБО ЄС;
- вищі курси за програмою ЗПБО для старших посадових осіб і курс підготовки майбутнього керівного складу місій / операцій або керівників місій.

Існує також просунутий курс навчання, доступний через інтернет, у Новій європейській навчальній ініціативі з управління цивільними кризами (Europe's New Training Initiative for Civilian Crisis Management). Але переважно він був створений для цивільного персоналу міжнародних місій із врегулювання криз.⁶

Нарешті, в «Структурі з управління вимогами військової підготовки ЗПБО», що була представлена Військовому комітету ЄС наприкінці 2014 року, дисципліна з питань гендеру пропонується в якості однієї з обов'язкових для навчання в рамках ЗПБО⁷. Це може привести до політичних змін, які в найближчому майбутньому зроблять більший акцент на гендері у вишколі ЄС.

2.2. НАТО

Основна мета НАТО — забезпечити свободу й безпеку своїх членів за допомогою політичних і військових засобів.⁸

НАТО активно працювала над порядком денним ЖМБ із 2004 року. Союзники НАТО відповіли на Резолюцію Ради Безпеки ООН (РБ ООН) 1325⁹, прийнявши свій перший програмний документ в 2007 році, що потім переглядався кожні два роки. Оновлена всеосяжна політика була прийнята у квітні 2014 року.¹⁰ На самміті в Лісабоні в 2010 році лідери НАТО затвердили план дій по втіленню Резолюції РБ ООН 1325 і відповідних резолюцій в операціях і місіях під керівництвом НАТО. В 2014 році вона була доповнена відповідно до більш пізньої політики у відношенні ЖМБ.¹¹ Крім того, в 2012 році в штаб-квартирі НАТО був призначений спеціальний представник Генерального секретаря НАТО з питань ЖМБ. Роль спеціального представника полягає в тому, щоб просувати порядок денний ЖМБ на всіх рівнях політики й діяльності НАТО, у тому числі шляхом зміцнення й сприяння здійсненню Резолюції РБ ООН 1325 і відповідних резолюцій.¹²

На саммітах НАТО в 2010 і 2012 роках глави держав і урядів схвалили звіти про хід роботи, у тому числі здійснюються зусилля з урахування гендерної перспективи в діяльності НАТО. Із цією метою в 2014 році Стратегічні командування ОЗС НАТО з операцій і трансформації розробили План навчання і підготовки НАТО з гендерних питань у військових операціях.¹³ Мета цього плану — описати й розмежувати адаптивне й гнучке навчання, а також систему підготовки НАТО з гендерних питань у збройних силах. Ця система спрямована на стандартизацію й гармонізацію освіти, а також навчальних заходів на всіх рівнях військових структур НАТО, у тому числі передбачає сприяння співробітництву з партнерами, обмін інформацією й надання можливостей для навчання. Бажаний кінцевий стан навчання НАТО й, відповідно, мета навчального плану з гендерних питань у військових операціях — створити навчальний механізм для навчання й підвищення кваліфікації персоналу з гендерних питань у всіх військових операціях НАТО з метою захисту прав людини, безпеки, а також захисту чоловіків, жінок, хлопців і дівчат.¹⁴

В 2013 році Північний центр з гендерних питань у військових операціях (NCGM) у Кунгсгенгені, Швеція, був призначений НАТО провідним департаментом з надання всього гендерного навчання і підготовки. Центр розробляє й проводить курси з гендерних питань відповідно до оперативних вимог НАТО й установлює стандарти навчання для всіх курсів гендерної програми НАТО. Крім того, радник центру з гендерних питань, курси по підготовці інструкторів з гендерних питань, а також семінар з лідерства в гендерних питаннях мають «спеціальну» акредитацію НАТО й відкриті для учасників із усього світу.¹⁵

У Стратегічного командування ОЗС НАТО з трансформації також є набір курсів, пов'язаних з гендерною проблематикою, на його навчальній платформі (див. Розділ 9).¹⁶ Є курси початкового рівня, які вводять концепцію гендеру для військовослужбовців, і більше просунуті — для консультантів (радників) з гендерних питань (РГППМ) у складі польових місій і координаторів з гендерних питань (КГП). Хоча ці курси доступні всім співробітникам і партнерам НАТО для проведення на спеціальній основі, вони також можуть бути обов'язковими для аудиторних занять. Один з курсів «Підвищення ефективності операцій шляхом інтеграції гендерної перспективи» є обов'язковою частиною підготовки НАТО перед розгортанням операції «Рішуча підтримка».

2.3. ООН

Організація Об'єднаних Націй працює на підтримку прав жінок і гендерної рівності, починаючи з 1946 року, коли була створена Секція зі становища жінок (пізніше Відділ з поліпшення становища жінок).¹⁷ Інтенсивність роботи збільшилася в період Десятиліття жінок ООН (1976-1985 роки), протягом якого був створений Міжнародний науково-дослідний і навчальний інститут ООН з поліпшення становища жінок (МНДНІ ООН з ПСЖ).¹⁸

В 2010 році МНДНІ ООН з ПСЖ був об'єднаний з іншими органами ООН, які займаються гендерною проблематикою в Структурі «ООН-Жінки».¹⁹ Тим більше, що після прийняття Резолюції РБ ООН 1325 «Жінки, мир і безпека» в 2000 році, першорядне значення ролі жінок і гендеру були визнані перспективними в питаннях безпеки, і в цей час у вісьмох місіях ООН є радники з гендерних питань (РГП), так само, як і в ще п'яти невеликих місіях.²⁰ Порядок денний ЖМБ включений в обов'язкову попередню підготовку перед розгортанням сил, розроблену Організацією Об'єднаних Націй. Навчання охоплює концепцію гендеру, питання поведінки й дисципліни, сексуального насилля в період конфлікту й захисту цивільних осіб. Питання сексуального насилля включене у тему захисту цивільного населення, у той час як гендерні питання також представлені в окремих темах. Але поки навчання перед розгортанням є обов'язковим, виділений час і навчальні елементи надаються на розсуд держави, де відбувається розгортання, — тому питанням гендеру не завжди приділяється час і належна увага.²¹

3. Гендерне навчання і підготовка на практиці

3.1. Актуальність гендерного підходу на стратегічному, оперативному і тактичному рівнях

Рамка 3.1. Різні рівні військового планування²²

Стратегічний рівень можна охарактеризувати як «рівень, на якому держава або група держав визначає національні або багатонаціональні цілі безпеки і розгортає національні, зокрем військові, ресурси для їхнього досягнення».

Оперативний рівень може бути описаний як «рівень, на якому плануються, проводяться й підтримуються кампанії й великі операції для досягнення стратегічних цілей на театрах воєнних дій або в районах операцій».

Тактичний рівень можна охарактеризувати як «рівень, на якому плануються й виконуються дії, бої й операції для досягнення військових цілей, закріплених за тактичними формуваннями і підрозділами».

У Розділі 1 висвітлюються багато способів урахування гендерної проблематики для всього військового персоналу, незалежно від того, працюють вони на стратегічному, оперативному чи тактичному рівні (див. Рамку 3.1.). Ключем до успіху реалізації даного проекту є повна і активна участь вищого керівництва в реалізації гендерної політики й надання їй пріоритетного статусу. Цей висновок — один з результатів огляду НАТО з реалізації Резолюції РБ ООН 1325 у НАТО й операціях, що проходять під контролем НАТО.²³

З урахуванням цього гендерна перспектива, у першу чергу, повинна бути інтегрована в керівний документ, на якому базуються навчання і підготовка. В академічній установі це називається планом навчання, планом курсу або навчальною програмою курсу. Процес інтеграції гендерної перспективи в навчальну програму більш докладно розглядається в Розділі 4.

Забезпечення того, щоб всі військовослужбовці, особливо командири, могли інтегрувати гендерну перспективу й застосовувати вимоги програми ЖМБ на кожному рівні, є ключем до успіху в роботі. Це завдання не можна розглядати окремо від інших обов'язків. (Наприклад, командир відповідає за дотримання зобов'язань, що накладаються гуманітарним правом. Командир може опиратися на пораду фахівця, наприклад, військового юрисконсульта. Але слід уточнити, що, в остаточному підсумку, відповідальність несе командир).²⁴ Всі підлеглі військовослужбовці відповідають за реалізацію гендерної політики в різних галузях своєї діяльності відповідно до розпоряджень командира. Із цієї причини всьому персоналу необхідно пройти гендерне навчання.

Для досягнення найкращих результатів навчання з гендерних питань повинне бути включене в базову підготовку, інтегровану у весь освітній процес, якомога раніше, у зв'язку з реалізацією програми ЖМБ. Також необхідно зосередити увагу на тому, що важливо для індивідуальних повсякденних завдань учнів. Визнаним ключем до успіху є не розгляд гендерної проблематики як окремої теми, а виділення гендерних аспектів в існуючих темах за допомогою практики урахування гендерної перспективи. В ідеальному випадку викладачі або інструктори наданих курсів (а не експерти з гендерних питань) повинні мати достатні знання про основні тенденції, щоб забезпечити урахування гендерних аспектів і забезпечувати більш високий рівень знань із питань гендеру й ЖМБ. Це зміцнить їхню здатність інтегрувати гендерні аспекти в усі навчальні модулі. Окремий модуль «Гендер і ЖМБ» може використовуватися для надання більш глибоких знань по темі (як частина тривалішої програми або курсу), де просування знань з проблематики ЖМБ і гендеру є основним напрямком у навчанні, але це не слід розглядати як основне рішення, коли справа доходить до урахування гендерної перспективи.

3.2. Зміст гендерного навчання і підготовки військовослужбовців

Гендерне навчання в збройних силах на всіх рівнях, незалежно від того, чи представлене воно автономним модулем або наскрізною темою, повинне завжди стосуватися кількох пріоритетних областей. Це пов'язане з тим, що збройні сили є складними за своїм характером, і необхідно вжити заходів, щоб весь персонал вносив послідовний і ефективний внесок у досягнення загальних цілей армії, пов'язаних з гендерною перспективою.

Пріоритетна галузь діяльності 1: Міжнародні і національні структури з питань жінок, миру і безпеки

Відповідно до ВІ-SC Директиви 40-1 положення Резолюції РБ ООН 1325 і інших резолюцій ЖМБ застосовуються до всіх місій під керівництвом НАТО.²⁵ Багато країн включили їх в усі свої військові розгортання, наприклад, за допомогою національних планів дій, і вони також застосовуються до будь-яких місій, які здійснюються відповідно до мандата ООН (див. також Розділ 2). Тому міжнародні і національні рамки з питань ЖМБ повинні бути включені в обов'язкове навчання персоналу на всіх рівнях.

У цілому, це вимагатиме навчання персоналу питанням реалізації трьох напрямків резолюцій ЖМБ: запобігання конфліктів, захист прав людини жінок і дівчат (у тому числі тих, які стосуються сексуального й гендерного насилля в умовах конфлікту) і участь жінок на всіх рівнях прийняття рішень. Військові організації часто воліють вводити в дію Резолюцію 1325 РБ ООН шляхом урахування гендерної перспективи в їхньому тлумаченні мандату місії. У цих випадках стратегічні військові документи можуть надати персоналу докладну інформацію про види діяльності, які вони повинні виконувати.²⁶

Просування військовослужбовців по кар'єрних сходах, припускає підвищення рівня їхньої освіти відповідно до займаної посади в міжнародних і національних структурах. Наприклад, ті, хто працюють на тактичному рівні, повинні будуть пам'ятати, що зобов'язані керуватися певними інструментами й розуміти їхнє значення. Персоналу оперативного рівня необхідно володіти інформацією, як застосовувати ці інструменти в оперативному плануванні за допомогою підтримки РГП і РГПМ. Ті, хто працюють на стратегічному рівні, повинні будуть мати можливість ставити цілі в галузі безпеки, які враховують гендерну перспективу відповідно до політичних і правових рамок, знову за підтримки РГП або інших старших радників з досвідом роботи з питань гендерної перспективи (див. дискусії з питань таксономії Блума в Розділі 7). У цьому процесі можуть брати участь різні люди. Командири особливо повинні застосовувати й просувати принципи гендерної рівності в рамках своєї інституції, команди й операцій. Таким чином, зміст галузі поширюється на курси різних рівнів навчання, і до цієї теми військовослужбовці повинні будуть повернутися кілька разів протягом процесу навчання.

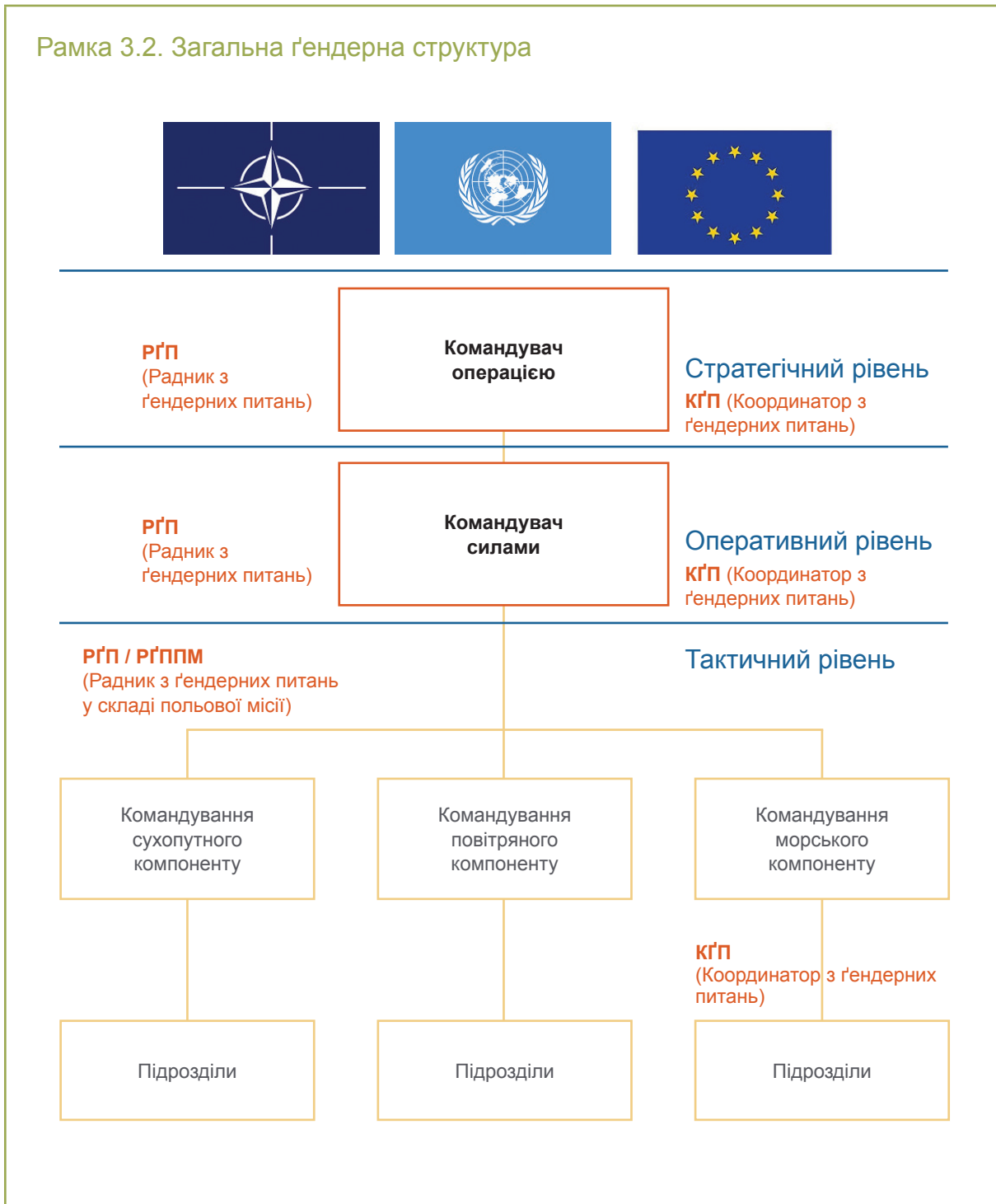
Пріоритетна галузь діяльності 2: Гендерна структура

Існують різні типи гендерних структур у різних країнах і організаціях, але в цьому підрозділі розглянемо підхід НАТО. Один зі способів, за допомогою яких багато військових інституцій відреагували на свої міжнародні і національні зобов'язання щодо ЖМБ, полягає у створенні окремої посади для консультування й сприяння здійсненню гендерної політики. Найпоширенішими є позиції РГП і КГП. РГП і КГП вимагають фахової освіти, виходячи з їхніх обов'язків, і для цього необхідно виділити час і ресурси. Важливо, щоб всі військовослужбовці розуміли роль і функцію РГП і КГП, коли ті будуть працювати зі своїми підрозділами, щоб потенціал цих посад був максимально використаний.

Роль радника з гендерних питань (іноді скорочують як ГР) полягає в підтримці свого командування в реалізації гендерної перспективи в повсякденній роботі. Радник повинен мати можливість впливати на втілення мандата місії шляхом інтеграції гендерної перспективи в доручені завдання. Облік гендерних факторів є загальноновизнаним інструментом реалізації при плануванні, виконанні й оцінюванні військової операції й стосується сфери відповідальності командира, а гендерний компонент (наприклад, РГП) повинен мати доступ до відповідних форумів для досягнення цього ефекту. Відповідно до доповіді, підготовленої шведськими збройними силами, підтримка з боку керівництва місії має важливе значення для забезпечення процесу реалізації.²⁷ У доповіді підкреслюється відповідальність командування стратегічного рівня формувати й планувати операції відповідно до принципів захисту, запобігання й участі з урахуванням гендерної перспективи й використання гендерної складової.

Іншим компонентом гендерної структури є координатор з гендерних питань (КГП), що звичайно виконує подвійну функцію — відповідає за здійснення програми з питань ЖМБ і гендеру в конкретному відділенні КГП. КГП — специфічне відділення персоналу. КГП зазвичай одержують вказівки від РГП про те, як реалізувати гендерну перспективу в його/її щоденній діяльності. В ідеалі КГП повинні перебувати у всіх підрозділах, але якщо є необхідність у визначенні пріоритетів, досвід показує, що кадрові підрозділи розвідки, короткострокового й довгострокового планування й цивільно-військового співробітництва (ЦВС) є найбільш важливими для проведення змін. Рамка 3.2. демонструє загальну структурну модель розподілу гендерних функцій у штаті.

Рамка 3.2. Загальна гендерна структура



Рамка 3.3. Дослідження щодо ефективності діяльності радника з гендерних питань

Відповідно до досліджень, проведених д-ром Робертом Егнеллом,²⁸ ключем успішної діяльності РГП є підтримка керівництва, тверда організаційна основа, зокрема виділення ресурсів і підняття статусу роботи з гендерною проблематикою й програмою ЖМБ. Це означає, що лідери організації повинні мати певний рівень розуміння того, яке відношення гендер і ЖМБ мають до них і їхніх співробітників. Дослідження доктора Егнелла показує, що акцент на ефективності інтеграції гендерної перспективи у військові операції є ключем до успіху. Демонстрація переваг роботи з жінками та чоловіками сприяє розумінню співробітниками причин інтеграції гендерної перспективи.

Пріоритетна галузь діяльності 3: Гендер у відповідному історичному, правовому і культурному контекстах

Розуміння історичного, правового і культурного контексту галузі, у якій ви працюєте, а також усвідомлення культурних особливостей вашого власного навчального закладу є ключем до успішної інтеграції гендерної перспективи та повної реалізації внутрішніх і зовнішніх аспектів гендерної рівності. Зовнішні аспекти враховують відмінність впливу проведених операцій на безпеку чоловіків, жінок, хлопців або дівчат у конкретній області, у той час як внутрішні аспекти можуть співвідноситися з гендерним балансом у власній організації. Важливо зрозуміти, як різні представники особового складу чоловічої та жіночої статі в конкретному підрозділі будуть сприйматися іншими жінками, чоловіками, дівчатами і хлопцями — представниками цивільного населення. Це дозволить запобігти непотрібній напруженості між існуючими групами, а також забезпечити можливість використання розмаїтості співробітників у збройних силах.

Цей підхід дозволяє усвідомити той факт, що гендерну перспективу в процесі виконання військової місії в деяких випадках легше реалізувати, коли до складу групи входять і чоловіки, і жінки, а не тільки чоловіки. Але варто підкреслити, що рівна кількість чоловіків і жінок або навіть проста присутність жінок не означає автоматично більш рівноправного підходу до проведення операцій. У деяких галузях домогтися успіху в роботі легше, коли команда складається із чоловіків і жінок. Особливо в країнах з особливо розвиненими традиціями було б краще, щоб саме жінки-військовослужбовці підтримували зв'язок з місцевими жінками. Іншим прикладом розгляду взаємозв'язку між внутрішніми і зовнішніми аспектами є те, що деяким військовослужбовцям дозволяється відрощувати бороди в прагненні покращити відносини із цивільним населенням шляхом адаптації до місцевих гендерних норм для чоловіків.²⁹

Рамка 3.4. Жінки як актори

Жінки часто вважаються пасивними акторами в насильницьких екстремістських організаціях, але дослідження показали, що в багатьох випадках вони зіграли значну роль у різних групах усього політичного та ідеологічного спектра. Жінки провели низку заходів, зокрема займалися логістикою, підбором персоналу, пропагандою ідеології, були причетні до вибухів смертників і бойових дій. Однак у 2014-2015 рр. у процесі діяльності так званої Ісламської держави був відзначений безпрецедентний ріст популярності жінок-новобранців у терористичній організації. Роль, яку відіграють жінки в цих насильницьких мережах, часто неправильно трактують, що, у свою чергу, засноване на невірних уявленнях про радикалізацію жінок. Краще розуміння того, як терористичні організації використовують жіночу підтримку, може допомогти нам зрозуміти процеси прийняття рішень і внутрішнє функціонування таких організацій.³⁰

Отже, в процесі навчання життєво важливо підкреслити переваги і значущість розуміння гендерних норм приймаючої країни, та спонукати військовослужбовців подумати, як вони можуть бути сприйнятні. Наприклад, аналіз результатів на тактичному рівні буде містити розуміння учнями, чому важливо взаємодіяти з різними представниками суспільства; чому надання даних з розбивкою за статтю дає більш чітке розуміння ситуації; як спілкування з жінками може допомогти визначенню різних заходів безпеки; як патрулювання різних районів може забезпечити різні види безпеки. Навчання на оперативному рівні може ґрунтуватися на матеріалі тактичного рівня, поглиблювати навички і знання військовослужбовців, формувати вміння враховувати гендерні аспекти в процесі віддачі тактичних наказів, а також допомогти в усвідомленні всіх позицій

плану ведення воєнних дій і власної ролі як військових суб'єктів. Військовослужбовці зобов'язані розуміти, як гендерні аспекти перетинаються з культурними звичаями населення в районі проведення місії, а також усвідомити вплив гендерних норм на організаційну культуру їхньої інституції.

Навчання і підготовка, спрямовані на вирішення цих проблем, повинні бути спеціально адаптованими для кожної цільової аудиторії. На стратегічному рівні представники особового складу мають розуміти, як гендерні аспекти, що застосовуються на місцях, покращують ситуацію з безпекою для всіх жінок, чоловіків, хлопців і дівчат у контексті більш широких військово-політичних стратегій. Їм також необхідно оцінити, чи можуть гендерні норми в їхній організації сприяти досягненню цих стратегічних цілей або перешкоджати їм, і спробувати внести відповідні інституційні зміни. Кожен рівень вимагає розуміння того, як застосовувати програму ведення воєнних дій у певному культурному контексті.

Рамка 3.5. Гарна практика на стратегічному військовому рівні — семінари для керівного складу Північного центру з гендерних питань у військових операціях

Щороку Північний центр з гендерних питань у військових операціях проводить дводенний семінар для керівного складу, де вищі офіцери, ключові лідери, посли та високопоставлені цивільні представники одержують уявлення про те, як реалізувати гендерну перспективу у військових операціях, і яким чином це буде сприяти досягненню загальних політичних, військових і стратегічних цілей.³¹ Семінар просуває комплексний підхід як метод установалення базису успішного організаційного розвитку, здатного повністю інтегрувати гендерні аспекти у військові операції. Він передбачає сесії, проведені відомими лекторами, які діляться передовим досвідом і отриманими знаннями. Семінари доповнюються панелями й круглими столами, де учні можуть поділитися власними поглядами щодо того, як інтегрувати гендер в усі аспекти планування, проведення і оцінювання військових операцій.

3.3. Інтеграція гендерної перспективи у військове навчання і практичну підготовку

Дуже важливо інтегрувати гендерні питання у військове навчання і підготовку. У цьому Розділі приводиться кілька прикладів передової практики інтеграції гендерної перспективи в існуючі системи навчання і підготовки.

Рамка 3.6. Гарна практика — програма, розроблена для офіцерів, Університет оборони Швеції

Слухачі Університету оборони Швеції проходять навчання з гендерних аспектів, а також підготовку в сфері створення короткострокових планів воєнних дій, починаючи з першого року навчання. Курс сфокусований на операційній ефективності та ілюструється прикладами міжнародних операцій. Учні дізнаються, чому важливо взаємодіяти з жінками, чоловіками, хлопцями і дівчатами та допомагати в забезпеченні безпеки всім представникам цивільного суспільства однаковою мірою. Теоретичні знання закріплюються в процесі проведення занять у польових умовах трохи пізніше в тому ж семестрі. Під час занять учням потрібно взаємодіяти як із чоловіками, так і з жінками, щоб одержати повну ситуаційну картину й приймати правильні рішення. Заняття записується на відео й потім оцінюється на семінарі, де учні можуть зробити власні висновки й зрозуміти практичну реалізацію взаємин із представниками цивільного населення.

3.3.1. Урахування гендерних факторів у загальному навчанні і підготовці

Загалом, варто підкреслити, що гендерні аспекти повинні бути включені в існуючі навчальні модулі, а не розглядатися як окрема тема. Гендерна тематика повинна мати наскрізний характер, включатися в усі заняття всіх курсів, інтегрованих у програму навчання. Наприклад, гендер повинен стати частиною занять з лідерських якостей, закупівель, фінансів і складання бюджету, управління людськими ресурсами й оперативного планування.

Рамка 3.7. Гарна практика — навчання НАТО ARRCAD FUSION 2013–2014

Навчання Союзного корпусу швидкого реагування (ARRC) характеризуються експедиційним «мисленням», багатонаціональним, конструктивним і комплексним підходом до виконання оперативних завдань як на тактичному, так і на стратегічних рівнях. Метою останніх навчань Союзного корпусу швидкого реагування (ARRC) (за назвою «Повзати, ходити, бігати») було досягнення повної боєздатності в рамках штабу Об'єднаної оперативної групи. Були задіяні два гендерних компоненти: перший на оперативному рівні — радник з гендерних питань у головному штабі (у складі командної групи), другий — радник з гендерних питань у групі управління навчаннями (Excon, Grey Cell).

Становище і місцезнаходження двох радників визначається Директивою Бі-Стратегічного командування НАТО 40-1, метою якої є інтеграція Резолюції РБ ООН 1325 і використання гендерної перспективи в плануванні командної і оперативної діяльності НАТО. Завдання радників з гендерних питань у головному штабі передбачали надання підтримки в реалізації директиви і були засновані на інклюзивному підході пов'язаному з оперативним плануванням, консультуванням керівного складу Сил швидкого реагування НАТО в Європі (ARRC) і персоналу з питань, що стосуються прав людини й гендеру. Це припускало участь у плануванні операцій, навчанні й наставництві інших співробітників, координуванні діяльності координаторів з гендерних питань (КГП), що перебувають у відділах штаб-квартири, особливо в штабних підрозділах G2 (оперативної розвідки), G3 (проведення поточних операцій), G5 (попереднє планування) і G9 (військово-цивільне співробітництво). Інші завдання являли собою освітні ініціативи, пов'язані зі штаб-квартирою в цілому, підготовкою матеріалів для участі командира Корпусу Сил швидкого реагування в зустрічах і конференціях, що мають відношення до прав людини й гендеру, і репортажах у ЗМІ.

Робота радника з гендерних питань у рамках виконавчого комітету (Excon) мала на увазі тісну співпрацю із співробітниками підрозділу Grey Cell і інших частин Excon не тільки на тактичному рівні, що був представлений підрозділом G1 (з питань особового складу) і G9 (з питань цивільно-військового співробітництва). Шляхом проведення спільної діяльності (розроблення доповнень, внесених у сценарій) і координування дій, проведених разом з розроблювачами сценаріїв, можна створювати ситуації із чіткою гендерною перспективою, щоб вплинути на оперативні й навіть стратегічні процеси. Роль радника з гендерних питань у рамках виконавчого комітету (Excon) також полягала в навчанні персоналу поза рамками навчань. Наприклад, для координаторів з гендерних питань Сил швидкого реагування НАТО в Європі була проведена інформаційна сесія у позавначальний період з метою надання директив від радників з гендерних питань на місцях, а також, для інформування новопризначених у результаті ротации координаторів з гендерних питань. Таким чином, два існуючі радники з гендерних питань змогли надати підтримку представникам Сил швидкого реагування НАТО в Європі для проведення майбутніх навчань і виконання потенційних завдань. Можливо, цей підхід не можна вважати ідеальним, але він можливий, з огляду на той факт, що особовий склад повинен відповідати необхідним освітнім вимогам до початку проведення навчань або операцій.

Результатом діяльності радників з гендерних питань стало те, що виконавчому комітету (Excon) удалося розкрити гендерні аспекти й особливо ті, які були виділені представниками Комітету Grey Cell. Представники цільової аудиторії (у даному випадку, представники штабу) були змушені застосовувати гендерний підхід у процесі аналізу ситуації й розширити своє розуміння безпеки. Співробітники, що беруть участь у навчаннях, змогли спостерігати за наслідками місії у випадку, якщо гендерна перспектива була зігнорована, наприклад, коли неповнолітні солдати в приймаючій країні могли стати перешкодою для проведення навчань як частини місії.

Цей приклад підкреслив, що в процесі проведення місії НАТО необхідно визнати роль як жінок, так і чоловіків у запобіганні конфліктам. Жінки, які виконують батьківські функції, часто відіграють вирішальну роль у формуванні відношення своєї дитини до насильства, з огляду на те, що чоловіки-члени родини часто відсутні, особливо під час конфліктам. Ці жінки, на додаток до зразків для наслідування на рівні родини й суспільства в цілому, можуть зіграти вирішальну роль у сприянні або запобіганні вербуванню дітей-солдатів чоловічої й жіночої статі.

Існує низка рекомендацій для радників з гендерних питань для проведення майбутніх навчань.

- Перебування радника з гендерних питань як у головному офісі, так і в комітеті Grey Cell уперше восени 2014 року привело до значного поліпшення діяльності в порівнянні з попередніми роками. (В 2013 р. радник був присутній тільки в головному офісі). Однак, Силам швидкого реагування НАТО в Європі не вистачає співробітників зі знаннями гендерних аспектів (раніше була тільки посада на пів ставки), тому обидва радники повинні мати попередній досвід подібної діяльності, щоб виконувати вимоги, бути незалежними й мати здатність давати належні поради, розставляти пріоритети залежно від ситуації й приймати рішення, що підходять для відповідної цільової аудиторії.

- Радникові з гендерних питань необхідно зосередитися на створенні пропозицій, які безпосередньо впливають на цільові аудиторії (у даному випадку на осіб, що проводять операції, при штабі) і можуть бути використаними протягом більшої частини навчань. Необхідно, щоб радник вивчив існуючу документацію до початку навчань, налагодив співпрацю з розробниками навчань і сценаріїв, щоб мати уяву про майбутні події; взаємодіяв з іншими співробітниками виконавчого комітету й вивчав їхні пропозиції.

Крім того, порядок денний з гендерних питань у військових операціях повинен бути інтегрований із самого початку у військове навчання солдат, молодших і старших офіцерів; професійну підготовку унтер-офіцерів і посадових осіб; колективну підготовку представників військових частин і військові навчання на всіх рівнях; підготовку перед розгортанням навчальних бойових дій. Доцільно, щоб у навчанні брали участь військовослужбовці, в ідеалі — підготовлені інструктори/викладачі (як уже згадувалося в попередньому підрозділі). Проте, викладачі повинні пройти курс поглибленого навчання з гендерних питань для того, щоб уникнути незручних ситуацій у процесі викладання теми. Підтримка з боку керівництва необхідна.

3.3.2. Гендерний підхід до розгортання військових операцій

Відповідне навчання і підготовка, а також ретельне планування є важливими елементами на етапі розгортання будь-якої операції. Для того, щоб забезпечити урахування гендерної перспективи на всіх рівнях, із самого початку РГП / КГП повинен бути членом групи планування. Крім того, функції таких представників повинні бути представлені в штатному розкладі. Існуючі документи, необхідні для проведення місії, а саме: план військової операції, часткові накази, стандартні операційні процедури, тактичні прийоми, процес оцінювання й звіти повинні враховувати гендерні аспекти, а також мати чіткі вказівки щодо гендерної перспективи. Крім того, повинні бути створені ефективні механізми моніторингу й звітності, що забезпечують повідомлення про порушення прав людини, таких як сексуальне насильство, які розглядаються й обробляються відповідно до існуючих законів і процедур. У максимально можливому ступені гендерні аспекти повинні бути інтегровані в стандартні процедури звітності й механізми повернення досвіду і найкращої практики, а також періодичні огляди місій. Щоб закріпити отримані результати в рамках гендерної перспективи й зберегти їхню актуальність і після завершення місії, необхідно включити гендерні аспекти в заходи, які відбуваються під час передачі влади місцевим органам або в наступну діяльність.

Після того, як була підкреслена необхідність гендерної інтеграції у різних галузях, стає очевидним, що гендерні аспекти повинні бути включеними в освітні програми для нових співробітників всіх рівнів, щоб забезпечити стійкість діяльності, пов'язаної з гендерною перспективою, підтримати операційний потенціал, досягнутий завдяки гендерній інтеграції та інституціоналізації кращих практик і отриманих уроків. Військовослужбовці повинні бути прикладом для наслідування й задавати високі стандарти гендерної рівності, зменшуючи негативний вплив проведених операцій на жінок, чоловіків, дівчат і хлопців, сприяючи належному розумінню гендерних ролей і надаючи підтримку уряду в прийнятті механізмів, що просувають міжнародні стандарти гендерної рівності. Ніщо не може бути досягнуто без урахування гендерних аспектів у всіх галузях навчання й професійної підготовки.

Рамка 3.8. Гарна практика — приклад навчання змішаної групи Регіонального командування ISAF «Північ», Афганістан

17 військовослужбовців ISAF (Міжнародних сил сприяння безпеки) з п'яти різних країн взяли участь у навчаннях змішаної групи радників з гендерних питань від Регіонального командування «Північ». Основна аудиторія складалася із представників спеціальної групи «Північне Сяйво» (Northern Lights) зі Швеції. Іншими учнями стали представники провінційної команди з міста Кундуз, а голландська група з підготовки поліцейських приєдналися до навчання й поділилися своїм досвідом взаємодії з афганськими жінками, у тому числі службовцями в Національних силах безпеки Афганістану. Перші два дні навчання склалися із занять із питань гендерних розходжень, «комплексного підходу», культурної поінформованості, а також афганської історії, культури й релігії. Групі читали лекції різні співробітники Регіонального командування; всі брали активну участь у дискусіях. На інших заняттях афганські жінки навчалися правильним технікам обшуку людини, особливо жінок, що носять традиційну паранджу. День закінчився для групи афганською вечерею. На другий день було проведено практичне заняття по застосуванню гендерної перспективи в операційному середовищі. Замість того, щоб зосередитися винятково на потребах жінок, групі було запропоновано вивчення наслідків різних соціальних ролей, які грають і жінки, і чоловіки в даному культурному контексті. Потім учнів попросили розглянути переваги змішаної команди (на відміну від команди, що складається тільки з жінок) у подібних ситуаціях. На третій і останній день група вийшла на вулицю й тренувалася, використовуючи досвід занять попередніх днів, отриманий у процесі виконання різних сценаріїв. У ході тренінгу були підкреслені переваги гендерної перспективи для ISAF при взаємодії з афганським населенням, оскільки це може допомогти у взаємодії із представниками різної статі.³³

3.3.3. Інтеграція гендерної перспективи у військові навчання³⁴

Хоча основна увага в цьому посібнику приділяється військовій освіті, військові навчання часто мають освітню цінність і надають можливості для освоєння багатьох навчальних моментів, пов'язаних з гендерною проблематикою. Крім того, щоб зробити акцент на трьох основних галузях освіти, описаних у підрозділі 3.2., стосовно до всіх аспектів військової діяльності, дуже важливо підкріпити їх тренувальними вправами. Тому в цьому підрозділі розглядається, яким чином можна включити в процес навчання аспекти створення попереднього плану воєнних дій, військових гендерних структур, історичний, правовий і культурний контекст гендерних відносин.

Коли справа доходить до розроблення сценарію, важливо, щоб будь-яка вправа або завдання містила інформацію, необхідну для навчальної аудиторії в процесі виконання їхніх функцій і реалістичного реагування на поставлені завдання. Певна інформація може бути навмисно виключена зі сценарію й зроблена доступною для деяких представників після того, як навчальна аудиторія визначить необхідність і запросить інформацію. Найпоширеніша проблема полягає у відсутності в сценаріях інформації про роль чоловіків, жінок, дівчат і хлопців у суспільстві, а також про те, яким чином вони можуть бути порушеними конфліктом і залучені в нього. Без такої інформації в радників з гендерних питань і цільової аудиторії мало підстав для створення рекомендацій, що може викликати незадоволення як радників, так і представників аудиторії, які запитували інформацію. У ході проведення навчань також буде упущена можливість навчати цільову аудиторію поліпшенню операційних можливостей за допомогою гендерної перспективи. Якщо така інформація навмисно виключена зі сценарію, вона повинна бути підготовлена завчасно до початку занять, оскільки для її розроблення й забезпечення погодженості зі сценарієм і впровадження потрібен час. Також важливо, щоб наприкінці сценарію (заняття) оцінювалася здатність навчальної (цільової) аудиторії враховувати гендерні аспекти й, якщо буде потреба, виявляти негативні наслідки для місії неповного використання можливостей

3.4. Приклади інтеграції гендерної перспективи в сценарії

Інтеграція гендерної перспективи в сценарій припускає включення гендерної інформації в наратив, присутність невоєнних персонажів чоловічої й жіночої статі під час виконання вправи, а також введення військових структур, пов'язаних з гендерною проблематикою й гендерною перспективою, у події, інциденти й вступні зауваження під час сценарію. У частині, що залишилася, цього Розділу наведені приклади того, як це можна зробити.

3.4.1. Гендерний аналіз моделі ПВЕСІІ (англ. PMESII — *political, military, economic, social, information, infrastructure* — політична, військова, економічна, соціальна, інформаційна, інфраструктурна)

Дуже важливо включити гендерну перспективу в будь-який фоновий аналіз, що є частиною сценарію, наприклад, в імітовані звіти громадянського суспільства або аналітичних центрів. При оцінюванні того, яка гендерна інформація повинна бути доступна або підготовлена для навчальної аудиторії (НА, англ. TA (training audience)), важливо враховувати той метод аналізу, який використовується. Якщо, наприклад, у процесі планування місії використовується модель ПВЕСІІ, то гендерно орієнтована інформація повинна бути доступна й / або підготовлена у всіх категоріях аналізу. Як результат, потенційні застереження, включені у вправу, про необхідність обліку гендерних факторів, стануть очевидними при використанні моделі аналізу.

Становище жінок часто розглядається з погляду уразливості, що безсумнівно важливо, але не враховує багато інших аспектів, які стосуються гендерного аналізу. Гендерні проблеми й можливості можуть включати участь жінок у прийнятті рішень до, під час і після конфлікту, залежно від сценарію. Вони можуть також включати участь і уразливість чоловіків і хлопців. Особливо цікавим може бути використання ризиків, наприклад, примусового вербування молодих людей у збройні або злочинні угруповання, рабської праці й т.д., а також інформація про жінок, які беруть участь у бойових діях у складі збройних сил або повстанських груп, і жінок на керівних постах.

3.4.2. Дані з розбивкою за гендерною приналежністю

Статистичні дані з розбивкою за гендерною приналежністю про смертність, грамотність і процентне співвідношення жінок у парламенті є легким і корисним відправним пунктом. Низький рівень грамотності серед жінок і ситуація, при якій жінки не одержали певну інформацію, можуть привести до того, що РГП порекомендує навчальній аудиторії поширювати інформацію за допомогою радіо, зображень або іншим способом. Велика кількість жінок у парламенті, але відсутність жінок у планах по призначенню на керівні посади, повинна сигналізувати про необхідність відновлення плану. У будь-якій країні, що розвивається, або постконфліктній країні такі дані повинні збиратися урядом³⁶ і бути доступними, як це вже часто буває, на веб-сайтах ООН.³⁷

Рамка 3.9. Позитивний досвід. Руйнування гендерних стереотипів

Оскільки військова організація приділяє основну увагу забезпеченню безпеки, гендер часто сприймається як синонім захисту соціально уразливих груп населення в даному суспільстві. Залежно від гендерних ролей жінки й чоловіки зіштовхуються з різними ризиками в різних контекстах. Найчастіше говорять тільки про жінок і дівчат, що мають потребу у захисті, а не про чоловіків, думаючи, що вони є або захисниками, або потенційними правопорушниками. Переносючи акцент в аудиторії на уразливість чоловіків і розширення прав і можливостей жінок, ви можете ознайомити учнів з більш широкою перспективою безпеки. Прикладом можуть служити події в Сребрениці 11-13 липня 1995 року, коли беззбройні мусульманські чоловіки стали мішенню через те, що їхній вік був призовним.³⁸ Аналогічним і зовсім недавнім прикладом є випадок із французькими миротворцями в Центральній Африканській Республіці, які гвалтували й примушували до сексу бездомних і голодуючих хлопців. Війська, які повинні були захищати дітей у центрі для внутрішньо переміщених осіб у Бангі, знущалися із хлопців у період із грудня 2013 року по червень 2014 року. Звіт про це був опублікований на початку 2015 року.³⁹ Ще одним прикладом є жорстоке поводження з маленькими хлопчиками на Гаїті: особливо шокує випадок сексуальної наруги над 14-літнім гаїтянським хлопчиком протягом року, вчинений трьома миротворцями ООН, які служили в Місії Організації Об'єднаних Націй зі стабілізації в Гаїті. Вони були засуджені в 2012 році.⁴⁰ Те ж саме стосується жінок як учасниць процесу миротворчості, як приклад може бути наведена демонстрація, проведена ліберійськими жінками для припинення громадянської війни в 2003 році.⁴¹

3.4.3. Залучення ключових лідерів

Для реалізації гендерної перспективи в навчаннях важливо, щоб у сценарій і склад діючих осіб були включені жінки (а також чоловіки) не тільки як жертви, але і як особи, що займають керівні посади, наприклад, начальників поліції, парламентарів або мерів.

Жіночі організації є важливими акторами, які можуть надавати інформацію й підтримувати місцеві стратегії захисту, а тому мають вирішальне значення в організації сценарію. Можливо, було б цікаво включити сильні правозахисні організації, які можуть бути більш активними, а також організації, що займаються базовими потребами й добробутом. Багато жіночих організацій створюються на низовому рівні, інші є жіночими організаціями політичних партій, а деякі можуть очолюватися окремими жінками, що мають доступ до влади і освіти. Щоб виникла необхідність перевірки інформації, було б корисно надати суперечливу інформацію від громадянського суспільства, міжнародних організацій і уряду з таких питань, як загрози для жінок.

3.4.4. Штатний розклад⁴²

У місіях НАТО потрібна присутність військовослужбовців РГП на місцях і КГП.⁴³ У миротворчих операціях ООН може бути підрозділ з гендерних питань або старший РГП у багатопрофільних місіях, а також передбачені функції військових РГП і РГП на місцях.⁴⁴ Крім того, можуть бути радники із захисту структури «ООН-Жінки» і / або підрозділ захисту. Виконання гендерних функцій повинне підтримуватися наставником, що володіє особливими навичками в цій галузі, включаючи, наприклад, не тільки досвід у гендерній сфері, але також досвід штабної служби й планування операцій.

Тісне співробітництво між наставником з гендерних питань і КГП в іграх і рольових іграх показало позитивні результати, оскільки відповідь навчальної аудиторії можна оцінити, а ввідні можуть повторюватися, переглядатися або заохочувати включення гендерної перспективи в діяльність навчальної аудиторії. Це особливо важливо, коли гендерні питання не представлені у меті навчань, а тому й відстеження прогресу в цій галузі не може бути метою оцінювання.

3.4.5. Події, інциденти та ввідні

Для створення подій, інцидентів або інших ввідних із чіткою гендерною концепцією, існують різні методи. Один з методів – створення окремого «гендерного інциденту», наприклад, візит виконавчого директора структури ООН «ООН-Жінки» або спеціального представника Генерального секретаря з питань сексуального насильства в умовах конфлікту, заклик уряду до створення робочої групи з гендерних питань або конкретної ситуації, що стосується жінок. Розповсюдженням є розгляд лише інциденту сексуального насильства й / або торгівлі людьми, що зачіпають жінок, що саме тому й розглядається як «гендерний

інцидент», при цьому передбачається, що більшість інших інцидентів пов'язані із чоловіками. Такі інциденти, безсумнівно, актуальні, але покладаються тільки на подібний приклад, пов'язаний з жінками, нереалістично й спрощено. Рівною мірою доречно розглядати інциденти, коли жінки представляють політичну структуру (наприклад, у ході силових акцій протесту), коли захисники прав жінок затримуються або жінки-бійці присутні у ворожих військах. Також цікаво використовувати традиційно недооцінені інциденти, як шокуючі відкриття, що викривають гендерні стереотипи, такі як терористичні акти, вчинені жінками, або сексуальне насилля відносно чоловіків. Важливо пам'ятати, що гендерна перспектива стосується як чоловіків, так і жінок, а тому розуміти, що операції впливають на них по-різному.

Інший метод полягає в тому, щоб включити гендерні аспекти в кілька подій на основі широкого підходу. Це вимагає трохи більше роботи від експерта в предметній області (англ. subject-matter expert — SME) для підтримки інших підрозділів і відстеження результатів, але має перевагу урахування гендерної перспективи й демонстрації її актуальності в різних тематичних областях. Наприклад, гендерна перспектива може бути включена в інциденти, пов'язані з розмінуванням, створені логістами: оповіщення про мінну небезпеку було передано чоловікам, але раптово приходить повідомлення про жінок, що постраждали від вибухів у тих місцях, де немає мінних полів, про які повідомлялося раніше. У сценарій можуть бути уведений діти, пов'язані зі збройним конфліктом, — як хлопці, так і дівчата — бійці, що обслуговують незаконний контрольно-пропускний пункт, а також патрульна група, що складається тільки із чоловіків, що повинна стримувати загрозу й затримати дітей. Це викликало б стурбованість із приводу захисту дітей, а також привернуло особливу увагу до дівчат, які перебувають під вартою. Медичний інцидент може зажадати надання невідкладної медичної допомоги жертвам сексуального насильства. Наприклад, ввідні, де є потреба консультацій із цивільними жінками, що перебувають у групі ризику, можуть підкреслити необхідність участі жінок-військовослужбовців у патрульному підрозділі.

У міру того, як ця вправа буде втілюватися в життя, буде забезпечена широка координація ЕґС із іншими експертами в предметних областях, що, відповідно, забезпечить гарну підтримку колег в іграх і дозволить прогнозувати можливі результати й відповідним чином адаптувати сценарій. Добре також спланувати реакцію ОА, і підготувати альтернативні варіанти для наступних кроків. Наприклад, якщо ОА не враховує відсутність взаємодії з жінками, можливо інцидент повинен зробити наголос на цій ситуації. Також може бути корисна система заохочень, наприклад, позитивні повідомлення в засобах масової інформації після вживання правильних заходів із затримки дітей-солдатів з особливою увагою до захисту дівчат. Або, якщо ОА визнає необхідність перегляду кампанії інформування про мінну небезпеку відносно жінок, вона може бути винагороджена доступом до відповідної інформації, такої як місцезнаходження раніше невідомого мінного поля.⁴⁵

4. Проблеми інтеграції гендерного підходу в навчання і підготовку

Крім проблем інтеграції гендерної тематики в навчальну програму (які розглядаються в Розділі 4), основні виклики інтеграції гендерного підходу в навчання і підготовку можна загалом розділити на три категорії.

Нерозуміння того, що гендер має відношення до діяльності військовослужбовців

Навіть там, де сама організація заявила про свою прихильність і надала необхідну основу для викладання гендерної тематики в збройних силах, багато співробітників не усвідомлюють важливості гендерної перспективи. Одна із причин може полягати в тому, що незважаючи на переважну кількість у більшості установ чоловіків, переважно жінки приділяють основну увагу реалізації Порядку денного «Жінки, мир і безпека» і гендерному підходу в навчанні і підготовці. Було б корисно залучити більше чоловіків до розроблення й проведення гендерних тренінгів, щоб включити гендерні питання в широкий контекст і зруйнувати неправильні уявлення про те, що ця проблема стосується винятково жінок і не є ні важливою, ні «гідною кар'єри». Якщо організації вдасться надати більш високий статус роботі з гендерними питаннями й реалізації Порядку денного «Жінки, мир і безпека», це підвищить зацікавленість персоналу, зокрема чоловіків.⁴⁶

Аудиторії не вистачає розуміння основних гендерних концептів⁴⁷

Хоча впровадження гендерної перспективи як широкого підходу має перевагу перед окремими курсами з гендерної проблематики, розуміння аудиторією основних гендерних концептів значно полегшує весь процес. Однак на практиці це відбувається нечасто, і в результаті багато співробітників як і раніше прирівнюють урахування гендерної перспективи до роботи з жінками. Тільки розуміючи гендер як реляційний концепт, що охоплює різні групи жінок, чоловіків, дівчат і хлопців, і розглядаючи їх як гендерно диференційовані особистості, ті, хто навчається, можуть по-справжньому оцінити гендерну перспективу стосовно до навчальної програми.

Деякі викладачі мають гарне розуміння як гендерних аспектів, так і військових

Гендерна тематика часто викладається зовнішніми експертами в предметній області, у яких немає досвіду операційної роботи. Щоб продемонструвати актуальність гендерних аспектів для військовослужбовців, інструктор або викладач повинні глибоко розуміти завдання, процедури й культуру цільової аудиторії. Наприклад, тактичні прийоми, процедури й стандартні операційні процедури на тактичному рівні можуть бути важкими для розуміння викладачами без відповідного досвіду роботи, однак ці документи є ключовими для пояснення інтеграції й актуальності гендерних аспектів у збройних силах. У той же час викладачі, що добре розуміють військову діяльність, часто приєднувалися до організації в той час, коли гендерна тематика взагалі не викладалася, і, отже, вони не мали можливості інтегрувати гендерний підхід у викладання. Таким чином, можуть бути необхідні більше тісні партнерські відносини між педагогами з різним рівнем знань або курси підвищення кваліфікації для усунення цих пробілів у знаннях викладачів.

5. Висновки

Незважаючи на те, що залишається багато проблем в інтеграції гендерної перспективи у військове навчання і підготовку, у цьому Розділі висвітлені деякі із численних успіхів, досягнутих інституціями після прийняття Резолюції РБ ООН 1325 в 2000 році. Передова практика останнього десятиліття починає з'являтися й поступово інституціоналізується як на національному рівні, так і в контексті міжнародного співробітництва в таких організаціях, як НАТО. Обмін подібними практиками важливий, тому що характер сучасної війни привів до зростаючої потреби в міждисциплінарному персоналі. Для педагогів це означає наявність базових знань поза спеціалізацією й розуміння того, як їх пов'язати з різноманітними питаннями, з якими їхній аудиторії доведеться мати справу. Пропонуючи огляд гендерного навчання і підготовки, ми сподіваємося, що цей Розділ допоможе педагогам, що не викладають гендерно орієнтовані дисципліни, побачити, як їхні власні курси співвідносяться з існуючими курсами з гендерної проблематики, а також з нормативною базою інтеграції гендерної перспективи в усі рівні освіти.

6. Анотована бібліографія

Bastick, Megan and Kristin Valasek (eds), Gender and Security Sector Reform Toolkit (Geneva: DCAF, OSCE/ODIHR, UN-INSTRRAW, 2008), www.dcaf.ch/Publications/Gender-Security-Sector-Reform-Toolkit.

Цей набір з 13 інструментів містить доступну інформацію про те, як гендерні аспекти пов'язані із процесами реформи сектору безпеки, включаючи оборонну реформу. Автори пропонують спеціальний інструментарій з гендерної підготовки та додатковий — з реалізації порядку денного «Жінки, мир і безпека». Інструментарій являє собою базовий вступ в гендерні поняття в контексті безпеки і пропонує деякі конкретні описи результатів інтеграції гендерної перспективи в різних інституціях сфери безпеки.

Bastick, Megan and Kristin Valasek (eds), Gender and Security Sector Reform Training Resource Package (Geneva: DCAF, 2009), www.gssrtraining.ch/.

Цей 11-модульний навчальний пакет був розроблений для доповнення інструментарію ДКЗС у сфері інтеграції гендерної перспективи і реформування сектору безпеки практичними навчальними матеріалами. Кожний модуль містить багато окремих вправ, спеціально призначених для різних інституцій сектору безпеки. Модуль з військової реформи може становити особливий інтерес для тих, хто працює у військовій освіті.

Egnell, Robert, Petter Hojem and Hannes Berts, “Implementing a gender perspective in military organisations and operations: The Swedish Armed Forces model”, Department of Peace and Conflict Research Report 98, Uppsala University, 2012, <http://jamda.ub.gu.se/bitstream/1/733/1/egnell.pdf>.

У документі описаний досвід Швеції з 2000 року із впровадження в Збройні Сили Резолюції 1325 РБ ООН. Надано опис різних проектів за цим напрямом, а також організаційних змін, вжитих для кращої реалізації гендерної перспективи. Також наведені результати оцінювання успіхів і проблем, з якими зіштовхнулися Збройні Сили Швеції, список отриманого досвіду, який може бути цікавим для збройних сил в усьому світі.

Groothedde, Stephanie, Gender Makes Sense: A Way to Improve Your Mission, 2nd edn (The Hague: Civil-Military Cooperation Centre of Excellence, 2013), www.cimic-coe.org/wp-content/uploads/2014/06/Gender-Makes-Sense.pdf.

У книзі розглядаються гендерні аспекти і гендерні концепції, що є актуальними для військової аудиторії, демонструється, як інтеграція гендерної перспективи сприяє успіху військових операцій. Книга надає докладну інформацію про те, як інтегрувати гендерну перспективу на тактичному і оперативному рівнях, а також містить широкий спектр тематичних досліджень.

NATO Supreme Allied Commander, Europe and Supreme Allied Commander, Transformation, “Integrating UNSCR 1325 and gender perspective into the NATO command structure”, Bi-Strategic Command Directive 40-1, Rev. 1, August 2012, www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2015_04/20150414_20120808_NU_Bi-SCD_40-11.pdf.

Документ містить визначення гендерної термінології, яка використовується НАТО, і докладну інформацію про гендерну структуру, яка застосовується в операціях НАТО. У ньому також надані рекомендації щодо врахування гендерних аспектів в підготовці і навчанні в рамках НАТО, а також інформація про політичні рамки, у межах яких НАТО інтегрує гендерну перспективу в освітні програми та операції.

NATO Education and Training Plan for Gender in Military Operations, 14 February 2014.

У цьому документі описується стандартизована політика НАТО з гендерної освіти і навчання на всіх рівнях. Копії доступні за запитом на genderadvisor@act.nato.int.

Peace Support Operations Training Centre, Prevention of Sexual Violence in Conflict Team, Prevention of Sexual Violence in Conflict Generic Reference Curriculum for Training in Security Sector (Sarajevo: UK Embassy, 2014), <http://mod.gov.ba/dokumenti/PSV%20TM%20Reference%20Curriculum.pdf>.

Цей документ підготовлений у Боснії і Герцеговині Навчальним центром з миротворчих операцій, акредитованим партнерським навчальним центром НАТО і регіональним навчальним центром з миротворчих операцій. Ця загальна навчальна програма по запобіганню сексуального насильства в умовах конфлікту пропонує 12 занять, які можна об'єднати в один з п'яти освітніх модулів залежно від цільової аудиторії.

Інформація про інституційні курси гендерного навчання

Інформацію про курси НАТО з питань гендеру й ЖМБ див. www.act.nato.int/gender-training. Див. також вебсайт Північного Центру гендерної перспективи у військових операціях, Департамент НАТО з гендерної освіти і навчання: www.forsvarsmakten.se/en/swedint/nordic-centre-for-gender-in-military-operations/.

Інформацію про роботу Департаменту операцій ООН по підтримці миру див. на сайті: www.un.org/en/peacekeeping/issues/women.

Див. також навчальні вправи на основі сценаріїв Департаменту операцій з підтримки миру ООН (у яких враховуються гендерні аспекти) у ДОП ООН, Стандарти захисту цивільного населення ООН., UN Protection of Civilians PDT Standards (New York: UN DPKO, 2011), www.ccopab.eb.mil.br/biblioteca/documentos/STM%20on%20POC.pdf.

Інформацію про роботу ЄС з питань гендеру й ЖМБ див. на його сайті: http://eeas.europa.eu/archives/features/features-working-women/working-with-women/article21_en.html.

Див. також Rehl, Jochen and Hans-Bernhard Weisserth (eds), Handbook on CSDP: The Common Security and Defence Policy of the European Union, 2nd edn (Vienna: Directorate for Security Policy of the Federal Ministry of Defence and Sports of the Republic of Austria, 2014).

Примітки

1. Автори хотіли б подякувати Стефану Белламі й Клер Хатчінсон за надання письмових коментарів до цього Розділу. Вони також хотіли б відзначити підтримку Північного центру з ґендерних питань у військових операціях.
2. Порядок денний з ЖМБ представлений в резолюціях РБ ООН 1325, 1820, 1888, 1889, 1960, 2106, 2122 and 2242. For further information див. Chapter 2 on the legal framework.
3. European Union External Action, “ESDC network”, undated, http://eeas.europa.eu/csdp/structures-instruments-agencies/european-security-defence-college/network/index_en.htm.
4. Там само.
5. Див. European Union External Action, “Comprehensive approach to gender in operations”, 12 June 2014, http://eeas.europa.eu/csdp/structures-instruments-agencies/european-security-defence-college/news/2014/20140606_en.htm. The pilot course programme is available at www.dcaf.ch/Event/ESDC-Pilot-Course-A-Comprehensive-Approach-to-Gender-in-Operations.
6. Europe’s New Training Initiative for Civilian Crisis Management, www.entriforccm.eu/.
7. European External Action Service, “Framework process for managing CSDP military training requirements”, EU Doc. No. ST 17087 2014 INIT, 19 December 2014, Brussels, <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-17087-2014-INIT/en/pdf>.
8. NATO, “Allied Command Operations (ACO)”, www.nato.int/cps/en/natolive/topics_52091.htm.
9. UN Security Council, “Resolution 1325 (2000) on women, peace and security”, UN Doc. No. S/RES/1325 (2000), 31 October 2000.
10. Див. “NATO/EAPC policy for the implementation of UNSCR 1325 on women, peace and security and related resolutions”, www.nato.int/cps/en/natohq/official_texts_109830.htm?selectedLocale=en.
11. Див. “NATO/EAPC action plan for the implementation of the NATO/EAPC policy on women, peace and security”, www.nato.int/nato_static/assets/pdf/pdf_2014_06/20140626_140626-wps-action-plan.pdf.
12. NATO, “Women, peace and security: NATO, UNSCR 1325 and related resolutions”, www.nato.int/cps/en/natohq/topics_91091.htm.
13. Цей документ доступний тільки за запитом. Будь ласка, звертайтеся за адресою genderadvisor@act.nato.int для одержання копії
14. Там само.
15. Nordic Centre for Gender in Military Operations, promotional leaflet, 16 April 2015, www.forsvarsmakten.se/siteassets/english/swedint/engelska/swedint/nordic-centre-for-gender-in-military-operations/ncgm-folder-2015-04-16.pdf; NATO, “The Nordic Centre for Gender in Military Operations (NCGM), department head (DH)”, www.act.nato.int/the-nordic-centre-for-gender-in-military-operations-ncgm-department-head-dh; Forsvarsmakten (Swedish Armed Forces), “Nordic Centre for Gender in Military Operations”, www.forsvarsmakten.se/en/swedint/nordic-centre-for-gender-in-military-operations/.
16. Спільна освітня платформа НАТО, www.jadl.act.nato.int.
17. UN Women, “Division for the Advancement of Women: Brief history”, www.un.org/womenwatch/daw/daw/history.html.
18. Hilla Pietilä, “The unfinished story of women and the United Nations”, United Nations, 2007, pp. 47–49, www.un-ngls.org/orf/pdf/UnfinishedStory.pdf.
19. UN Women, “About UN Women”, www.un.org/womenwatch/daw/daw/index.html.
20. United Nations Peacekeeping, “Gender and Peacekeeping – Where we work”, www.un.org/en/peacekeeping/issues/women/wherewework.shtml.
21. Відповідно до даних Департаменту ООН з миротворчих операцій.
22. NATO Standardization Agency, “NATO glossary of terms and definitions”, Doc. AAP-6, 2008, <http://fas.org/irp/doddir/other/nato2008.pdf>.
23. Helené Lackenbauer and Richard Langlais (eds), *Review of the Practical Implications of UNSCR 1325 for the Conduct of NATO-led Operations and Missions, Full Report* (Stockholm: Swedish Defence Research Agency, 2013), p. 67.
24. Звичайно, командири несуть відповідальність не тільки за дотримання норм міжнародного гуманітарного права, але й загалом за місію.
25. NATO Bi-Strategic Command Directive 40-1, Rev. 1 (2012), www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2015_04/20150414_20120808_NU_Bi-SCD_40-11.pdf.
26. Див. UN Security Council, прим. 9 вище, Article 5: “Expresses its willingness to incorporate a gender perspective into peacekeeping operations, and urges the Secretary-General to ensure that, where appropriate, field operations include a gender component.”
27. Robert Egnell, Petter Hojem and Hannes Berts, “Implementing a gender perspective in military organisations and operations: The Swedish Armed Forces model”, Department of Peace and Conflict Research Report 98, Uppsala University, 2012.
28. Там само.
29. Maurice J. Poitras, “Adoptable Afghan customs or practices in a military operations environment”, monograph, School of Advanced Military Studies, US Army Command and General Staff College, Fort Leavenworth, KS, 2009, pp. 20–23.
30. Erin Marie Saltman and Melanie Smith, “‘Till martyrdom do us part’: Gender and the ISIS phenomenon”, Institute for Strategic Dialogue Paper, 2015, www.strategicdialogue.org/Till_Martyrdom_Do_Us_Part_Gender_and_the_ISIS_Phenomenon.pdf.

31. Swedish Armed Forces, “Key leader seminar on gender”, www.forsvarsmakten.se/en/swedint/courses-at-swedint-and-how-to-apply/key-leaderseminar-on-gender.
32. Stephanie Groothedde, *Gender Makes Sense: A Way to Improve Your Mission*, 2nd edn (The Hague: Civil- Military Cooperation Centre of Excellence, 2013).
33. Personal interviews with a GENAD at ISAF Regional Command North, October 2012-May 2013.
34. Nordic Centre for Gender in Military Operation, “Draft guidance note on integrating gender in military exercises” (forthcoming 2015).
35. Навчальний момент виникає, коли незапланована подія привертає увагу тих, хто навчається, а інструктор використовує її як можливість навчання.
36. Наприклад, Ministry of Health and National Bureau of Statistics, “South Sudan Household Survey 2010”, final report, Juba, 2010, <http://ssnbs.org/storage/SS%20HHS%202010%20Final%202010%20Report.pdf>.
37. Див., наприклад, дані по Ліберії в UN Data, “Liberia”, in *World Statistics Pocketbook* (New York: UN Statistics Division, 2014), <http://data.un.org/CountryProfile.aspx?crName=liberia>; or South Sudan, там само
38. Adam Jones, *Gender Inclusive: Essays on Violence, Men, and Feminist International Relations* (Abingdon: Routledge, 2009), pp. 114-118.
39. Nick Cumming-Bruce, “French soldier accused of sexual abuse in Central African Republic”, *New York Times*, 3 September 2015, www.nytimes.com/2015/09/04/world/africa/report-of-sexual-abuse-revives-scrutiny-of-un-peace-effort-in-africa.html?_r=0.
40. Kathie Klarreich, “United Nations in Haiti: When protectors turn predators”, *100 Reporters*, 12 January 2015, www.kogainon.com/100Reporters/HAITI/Title.html.
41. Fork Films, “Pray the Devil Back to Hell: Synopsis”, 7 November 2008, <http://praythediabacktohell.com/synopsis.php>.
42. Термін «список персоналу» використовується в деяких країнах.
43. NATO Bi-Strategic Command Directive 40-1, прим. 25 вище.
44. Див. UN Department of Peacekeeping Operations and Department of Field Support, *Integrating a Gender Perspective into the Work of the United Nations Military in Peacekeeping Operations* (New York: DPKO/DFS, 2010); UN Department of Peacekeeping Operations and Department of Field Support, *DPKO/DFS Guidelines on Protection of Civilians: Implementing Guidelines for Military Components of United Nations Peacekeeping Missions* (New York: DPKO/DFS, forthcoming, draft as of 2015).
45. Nordic Centre for Gender in Military Operations, прим. 34 вище.
46. Egnell et al., прим. 27 вище.
47. Lackenbauer and Langlais, прим. 23 вище, р. 69.

Як інтегрувати ґендерну перспективу в навчальні програми військової підготовки

Айко Холвікві (DCAF*), Крістін Валасек (DCAF*)¹

ЗМІСТ

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Вступ. 2. Що таке навчальна програма? 3. Чому важливо інтегрувати ґендерну перспективу в навчальні програми військової підготовки? <ul style="list-style-type: none"> 3.1. Військові операції і мандати вимагають інтеграції ґендерного підходу в навчальну програму. 3.2. Ґендерно орієнтована навчальна програма. 3.3 Переваги інтеграції та ризики ігнорування. 4. Процес: Інтеграція ґендерної перспективи у розроблення або перегляд навчальних програм військової підготовки. <ul style="list-style-type: none"> 4.1. Процес. 4.2. Початок процесу. | <ul style="list-style-type: none"> 5. Інтеграція ґендерної перспективи. Практичні заходи і конкретні міркування. <ul style="list-style-type: none"> 5.1. Формування у викладачів та інструкторів досвіду в ґендерній сфері. 5.2. Широке впровадження ґендерної перспективи в навчальну програму. 5.3. Проведення контролю та оцінювання із врахуванням ґендерної перспективи. 6. Загальні проблеми і відповідні дії. <ul style="list-style-type: none"> 6.1. Прояви. 6.2. Основні проблеми. 6.3. Корисні відповідні дії. 7. Анотована бібліографія. <ul style="list-style-type: none"> 7.1. Типові навчальні програми. 7.2. Посібник з інтеграції ґендерних аспектів у підготовку й навчання. 7.3. Інші корисні ресурси. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

1. Вступ

Ґендер часто називають комплексною проблемою. Це значить, що всі аспекти військових операцій і всі теми військової освіти і підготовки включають ґендерну тематику. Важливість і пояснююча сила подібної ґендерної орієнтованості варіюються, але завжди присутні. Ґендерна перспектива повинна братися до уваги при плануванні операцій і зобов'язань збройних сил відповідно до міжнародного гуманітарного права. Ґендерна грамотність необхідна для формування лідерських якостей і прийняття відповідних рішень про логістичне забезпечення. Це лише кілька прикладів з величезної кількості проблемних сфер, де необхідно враховувати ґендерну перспективу. Оскільки ґендерна перспектива — комплексна проблема, то навчання і підготовка в цій сфері не повинні бути ізольованими в «бункер» спеціального призначення. Якщо розгляд ґендерної тематики в рамках спеціальних модулів або на спеціальних заняттях допомагає отримати лише базове розуміння щодо ґендерних перспектив діяльності, то для отримання повноцінної освіти і підготовки ґендерна перспектива повинна бути включена у всю навчальну програму. Цей Розділ розповідає про те, як це можна зробити.

Підрозділ 2 цього Розділу є коротким оглядом визначень поняття «навчальна програма». Підрозділ 3 розглядає необхідність інтеграції ґендерної перспективи у навчальні програми військової підготовки, виділяючи три основні логічні обґрунтування. Підрозділ 4 орієнтований на сам процес: у ньому описується звичайний процес розроблення і перегляду навчальних програм, а також яким чином у цей процес можуть бути інтегровані ґендерні аспекти. Процес описаний загалом, оскільки фактичні процеси варіюються від інституції до інституції. Підрозділ 5 формує основну частину Розділу, фокусуючись на практичних заходах і конкретних міркуваннях з інтеграції ґендерної перспективи у навчальні програми.

Цей підрозділ ґрунтується на контрольному переліку дій з перегляду навчальних програм, розробленому членами робочих груп з реформування сектору безпеки і розвитку освіти Консорціуму ПЗМ у 2012 році на семінарі «Викладання гендерних аспектів у збройних силах». Ця частина розділена на три пункти, у яких розглядаються такі питання: формування у викладачів та інструкторів досвіду у гендерній сфері, базове навчання гендерній тематиці у рамках навчальної програми, а також здійснення контролю і оцінювання засвоєння гендерної тематики. У частині 6 узагальнюються підходи до питання інтеграції гендерної перспективи у навчальні програми, а також наводяться приклади деяких відповідних ефективних дій. До цього Розділу додається анотована бібліографія з описом додаткових корисних ресурсів.

2. Що таке навчальна програма?

Термін «навчальна програма» стосується «конкретної навчальної програми, низки курсів, які в сукупності описують матеріали для викладання, навчання і оцінювання, доступні для даного курсу навчання».² У більш широкому плані навчальна програма визначає запланований освітній досвід здобувача освіти протягом усього курсу навчання. Цей курс навчання може бути широким, наприклад, професійна військова освіта офіцерів певного рангу або рівня, або може бути вузьким, наприклад, однотижневий курс з певної теми, такої як гендерний підхід до проведення операцій.

Навчальна програма зазвичай надає викладачеві інформацію щодо передбачуваних результатів навчання, питань для розгляду, методології навчання, методів і форми оцінювання, завдань, а також довідкових матеріалів. Відповідно, навчальна програма не обмежується перерахуванням тем або понять, які повинні вивчатися в рамках певного курсу і містяться в навчально-методичному комплексі. Девід Уайт пояснює різницю між цими двома поняттями так: «навчально-методичний комплекс розробляється в рамках соціального і морального контексту навчальної програми; «навчальна програма» і «навчально-методичний комплекс» співвідносяться як поняття «чому» і «як»³.

У цьому Розділі розглядається як процес, так і предмет інтеграції гендерної перспективи у навчальну програму. Процес може відбуватися або при розробленні нової навчальної програми, або при перегляді вже існуючої. Предмет охоплює кілька аспектів навчальної програми, починаючи від наявних спеціальних знань у предметній області закінчуючи результатами навчання, змістом, контролем і оцінюванням.

3. Чому важливо інтегрувати гендерну перспективу в навчальні програми військової підготовки?

3.1. Військові операції і мандати вимагають інтеграції гендерного підходу в навчальну програму

Включення гендерної перспективи в діяльність оборонних інститутів і військові операції є життєво важливим і необхідним кроком для досягнення трьох широких і тісно пов'язаних цілей: успішного проведення військових операцій; захисту прав людини як для жінок, так і для чоловіків; дотримання міжнародної правової й нормативної бази. Ці питання більш докладно розглядаються в Розділі I цього посібника, тому на цих сторінках обмежимося коротким викладом.

По-перше, неврахування гендерної перспективи у військових операціях ставить під загрозу успіх їхніх місій. Усі завдання, починаючи зі збирання і поширення інформації й закінчуючи прийняттям рішень, що стосуються застосування сили, вимагають гендерного аналізу — навичок, знань і відносин, які необхідно розбудовувати за допомогою освіти і професійної підготовки⁵. По-друге, військові інституції зобов'язані захищати права людини, що передбачає захист цивільного населення під час проведення операцій і захист прав особового складу збройних сил⁶. Цей обов'язок не можна вважати виконаним, якщо військові інституції не дотримують прав чоловіків і жінок, а ці права не можуть бути дотримані без відповідної підготовки і розуміння в даній сфері. Нарешті, міжнародно-правові і політичні рамки, включаючи закони про збройні конфлікти в структурах ООН, ЄС і НАТО, вимагають інтеграції гендерної перспективи у військові інституції й операції та включення цієї теми в навчання і професійну підготовку⁷.

3.2. Ґендерно орієнтована навчальна програма

У певному сенсі говорити про «інтеграцію ґендерної перспективи» у навчальну програму військової підготовки неправильно. Складається враження, що при відсутності активних зусиль по включенню ґендерної перспективи у навчальну програму, вона є ґендерно нейтральною, а навчальна програма, у яку не інтегрована ґендерна перспектива, є ґендерно недиференційованою з моменту створення. Це невірне припущення. Будь-яка навчальна програма відбиває соціальний та інституційний контексти, в яких вона створювалася. Відповідно, вона відображає, часто неявно й непомітно, норми і стереотипи, що регулюють мужність і жіночність у професійній діяльності у даній конкретній інституції або соціальному контексті.⁸ Часто такий стан речей називають «прихованою навчальною програмою»⁹, яку Алан Скелтон визначив як «набір непрямих ідей щодо знань, цінностей, норм поведінки і відносин, які учні випробовують у процесі навчання й через навчання. Ці повідомлення можуть бути суперечливими, нелінійними й пунктуальними, і кожний учень розуміє і оцінює ці повідомлення по-своєму».¹⁰ Ця прихована навчальна програма, якщо її не вивчити, ризикує увічнити існуючу (ґендерну) нерівність.¹¹

Якщо ми визнаємо, що навчальна програма може мати прихований ґендерний аспект, то зрозуміємо, що «інтеграція ґендерної перспективи» в ній (це не просто завдання по включенню модуля з ґендерної проблематики або читання ґендерно орієнтованої літератури на пропонованих ресурсах. У першу чергу, це завдання по виявленню й демонстрації того, яким чином навчальна програма може вчити ґендерним аспектам».

Наприклад, Кетрін Є. Браун і Вікторія Сайм-Тейлор проаналізували певний сайт професійної військової освіти і відзначили: «вчення «великих білих чоловіків» (як зразкових або небезпечних лідерів) домінує при вивченні збройних сил як інституції, при цьому жодна жінка-лідер не використовується як приклад. Ґендерні аспекти з'являються в навчанні тільки відносно певного типу жінок, таких як «жінка-боєць» або як «жінки і діти», залучених у чоловічі війни, але не як складові безпеки і захисту. Ігнорування ґендерної перспективи приведе до того, що чоловічі норми залишаться безперечними. У цьому сенсі [інституція] демонструє чоловічу гегемонію й підтверджує існуючу військову і академічну практику в ґендерних питаннях».¹²

Таким чином, інтеграція ґендерної перспективи полягає в аналізі того, як навчальна програма створює або підсилює нормативну структуру, що приписує стереотипні й традиційні ролі та уміння чоловікам і жінкам, і чи робить вона це взагалі. Інтеграція ґендерної перспективи у навчальні програми повинна включати наступне: по-перше, відзначати, чи фіксує навчальна програма тільки стереотипні жіночі та чоловічі ролі (жінки як жертви / цивільної особи і чоловіка як воїна), і, по-друге, чи прагне кинути виклик цим стереотипним зображенням.

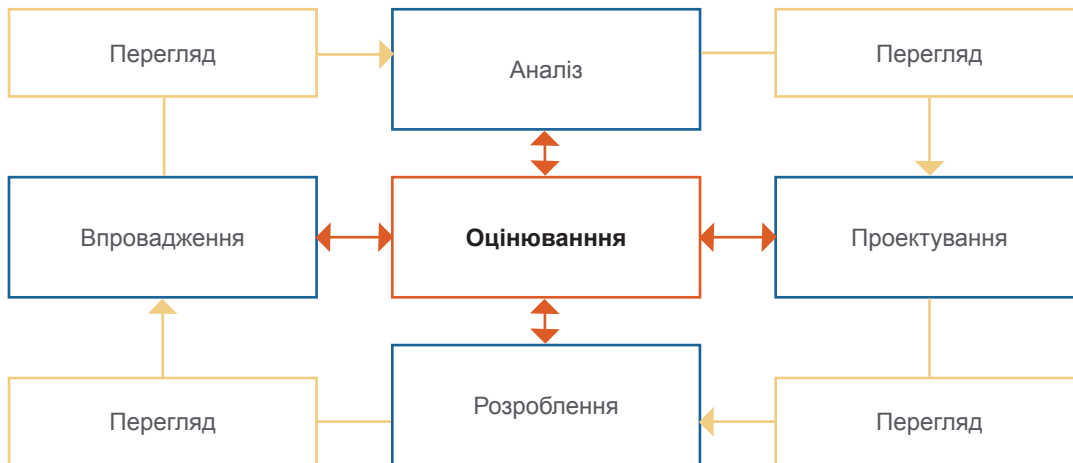
3.3. Переваги інтеграції та ризику ігнорування

Включення ґендерної перспективи в навчальні програми військової підготовки може зробити цю тему стандартизованою і обов'язковою. Перевага подібної стандартизації полягає в покращенні якості навчання і підготовки з ґендерних питань. Емпіричні спостереження операцій НАТО вказують на це як на недолік, який треба виправити. Наприклад, недавній огляд практичного застосування Резолюції 1325¹³ Ради Безпеки ООН в операціях НАТО, проведений Шведським агентством оборонних досліджень, показав, що «повна відсутність попередньої підготовки завдає серйозної шкоди стратегії досягнення ґендерної рівності»¹⁴. Це спостереження виявляє загальну тенденцію в проведенні ґендерного навчання і підготовки у формі спеціальних семінарів, присвячених конкретній події, такий як Міжнародний жіночий день. Обмеження ґендерної підготовки і навчання проведенням конкретних заходів, непов'язаних між собою, визначає цю тему як «проблему особливого інтересу», класифікуючи її й побічно позначаючи як маловажливу¹⁵. Відсутність інтеграції ґендерної перспективи в навчальну програму зумовлює ризик підриву заявлених цінностей і пріоритетів організації, зокрема ґендерної рівності й заохочення широкої участі жінок. Коли ґендерні аспекти включаються тільки як окрема тема, їх будуть розглядати як вправу «по заповненню галочок» або «просторікування». Ця амбівалентність продемонструє здобувачам освіти і майбутнім керівникам, що організація насправді не має на увазі те, що говорить, коли заявляє про прихильність ґендерній рівності.¹⁶ Напроти, значима інтеграція ґендерної перспективи в навчальну програму демонструє актуальність теми для основних напрямів військової освіти і прихильність інституції цінностям, про які вона привселюдно заявляє.

Нарешті, корисно відзначити, що підвищення якості навчання з гендерних питань в закладі освіти служить кільком цілям, не всі з яких очевидним чином пов'язані з гендерною перспективою. Гендерне навчання, безумовно, має вирішальне значення для виконання багатобічних і національних мандатів, представлених у підрозділі 3.1. Гендерне навчання важливе не тільки для того, щоб діяти за законом, але й для забезпечення ефективності операцій та підтримки рівності і демократичних цінностей. Інтеграція гендерної тематики в навчальний план має додаткову перевагу — забезпечує відповідність вимогам сучасної професійної військової освіти (ПВО англ. PME). Як відзначають Кетрін Є. Браун і Вікторія Сайм-Тейлор, «зміни у військовій діяльності зумовили вимоги щодо формування ПВО в офіцерів допитливого розуму, а також більш «чуйних» і «гнучких» поглядів».¹⁷ Ця точка зору ґрунтується на заявах, подібних заявам генерала США Девіда Х. Петреуса, який відзначав необхідність виведення «військових офіцерів із зон їх інтелектуального комфорту» з метою «формування гнучких, адаптивних, творчих мислителів, які так важливі для проведення операцій».¹⁸ Можна стверджувати, що навчання, яке кидає виклик традиційним гендерним нормам як усередині інституції, так і в операціях, сприяє досягненню мети щодо розвитку подібного «допитливого», «чуйного» і «гнучкого» мислення.

4. Процес: Інтеграція гендерної перспективи у розроблення або перегляд навчальних програм військової підготовки

Рамка 4.1. Модель ADDIE для розроблення навчальної програми⁴



Процес розроблення навчальної програми ґрунтується на моделі ADDIE дидактичного проектування. Концепцію дидактичного проектування можна простежити до 1950-х. Але тільки у 1975 р. була розроблена і спроектвана модель ADDIE для СВ ЗС США, яка пізніше була впроваджена у всі види збройних сил.

«ADDIE» означає «аналіз, проектування, розроблення, впровадження і оцінювання». Ця послідовність, однак, не накладає строгої лінійної прогресії між кроками; скоріше, кожен крок сам по собі є чітким етапом. Етап аналізу можна розглядати як «етап постановки цілей».

На стадії проектування визначаються всі цілі, інструменти, які будуть використовуватися для оцінювання продуктивності, різні тести, контент, предмет аналізу, планування і ресурси.

На стадії розроблення починається створення і тестування методології, що використовується в процесі навчання. Стадія реалізації відображає постійну модифікацію процесу навчання з метою забезпечення максимальної ефективності і позитивних результатів.

Основна мета етапу оцінювання — визначити, чи були досягнуті результати навчання і що буде потрібно для просування вперед задля підвищення ефективності і успішності процесу навчання.

4.1. Процес

Інтеграція гендерної перспективи у навчальну програму найбільш корисна як процес, а не технічна вправа по додаванню слів «жінки» і «гендер» у статичний текст. Можна навіть стверджувати, що сама навчальна програма є процесом — вона постійно розбудовується і переглядається на основі взаємодії здобувачів освіти і педагогів з навчальною програмою.¹⁹ Проте, у багатьох закладах освіти навчальна програма визначена і задокументована. Такі навчальні програми народжуються в результаті формального процесу розроблення і підлягають періодичному перегляду.

Відповідальні особи за розроблення і перегляд навчальної програми є різними в різних закладах освіти, і тому наведені у цьому Розділі приклади слід вважати строго ілюстративними. Основна увага приділяється відповідальним особам усередині установи, які відповідають за навчальну програму: в академічному середовищі — це ректор або проректор, декани коледжів, завідувачі кафедр, директори програм і викладачі. Залежно від закладу освіти відповідальні особи можуть також входити до складу центрів або дидактичного проектування, або розвитку факультету. З військової точки зору, розроблення і перегляд навчальних програм припускає залучення, формальне або неявне, різних зацікавлених акторів у військовому командуванні або урядових органах, таких як міністерства оборони або освіти. За межами ієрархії зацікавленими сторонами можуть бути здобувачі освіти або представники громадянського суспільства. Ці учасники, як правило, у різному ступені залучені як у процес розроблення навчальних програм, так і в їхній періодичний (кожні один-три роки) перегляд.²⁰

Рамка 4.2. Введення нових результатів навчання в навчальні програми²¹

У ПВО Сполучених Штатів для включення нової теми, наприклад, «ґендерна грамотність», в об'єднану професійну військову освіту (ОПВО англ. JPME) її слід запропонувати спочатку як «сферу особливого інтересу» (COI англ. SAE) і дотримуватися певного процесу прийняття. COI включаються в навчальні програми з метою забезпечення дієвості і актуальності навчальних програм ОПВО (JPME).

COI звичайно пропонується Апаратом Міністра оборони, службами, оперативним командуванням, оборонними відомствами або Об'єднаним штабом. Процес ініціюється спонсоруючою організацією, і COI представляється щорічній Об'єднаній раді факультету з питань освіти, де ставиться на голосування для подальшого оцінювання. Якщо перевірка пройшла успішно, COI представляють Робочій групі Ради з військової освіти. На підставі огляду цієї групи пропонується перелік нових COI подається на затвердження керівникові Об'єднаного штабу.

Після схвалення перелік COI розподіляється між об'єднаними і спеціальними військовими коледжами та закладами протягом січня для включення в навчальну програму наступного року. Хоча школам настійно рекомендується включати нові COI, вони не змінюють офіційні сфери навчання й, отже, COI не є обов'язковими і не будуть перевірятися під час будь-якого перегляду навчальної програми.

Коли процес розроблення і перегляду навчальної програми формалізований, залишається мало можливостей для маневру відносно залучених осіб. Коло таких осіб може бути визначене їхнім положенням або рангом. Однак, щоб забезпечити значиму інтеграцію ґендерної перспективи у навчальну програму, добір цих людей повинен мати, принаймні, деяку подібність ґендерного балансу, а самі учасники — досвід у ґендерних питаннях. Інакше кажучи, як чоловіки, так і жінки повинні бути залучені в процеси розроблення і перегляду навчальних програм. Крім того, ми повинні пам'ятати, що просто приналежність до жіночої або чоловічої статі не робить людину експертом з ґендерних питань. Приналежність до певної статі не означає (повного) усвідомлення соціальних обставини, пов'язаних з конкретною статтю. Тому дуже важливо забезпечити залучення експерта з ґендерних питань або консультацію з подібним фахівцем²².

4.2. Початок процесу

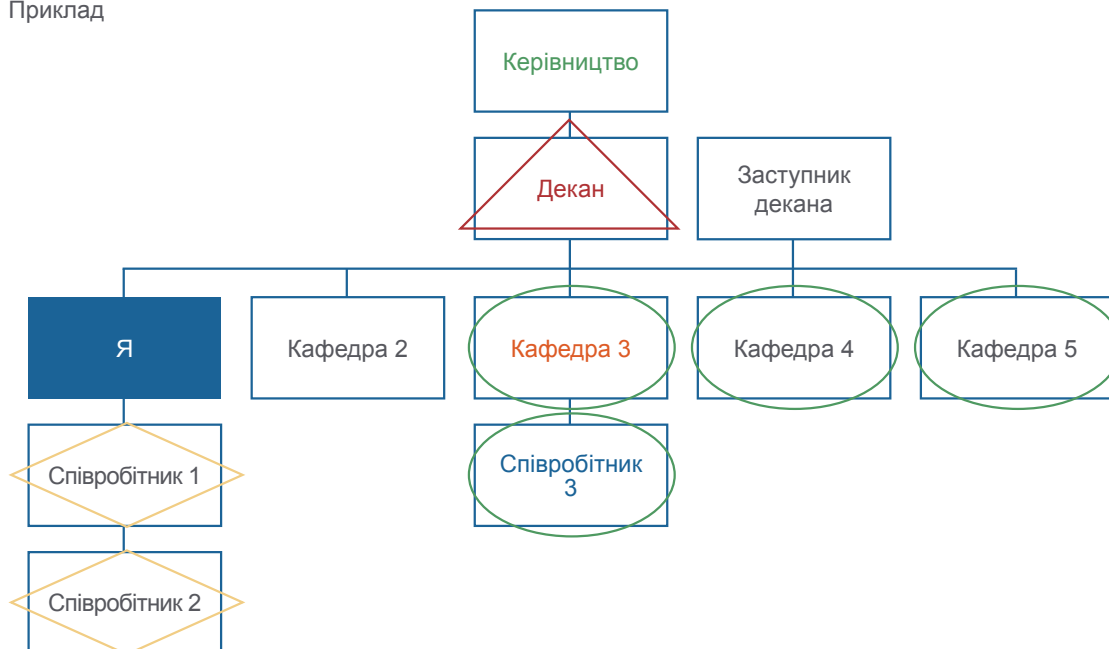
Для тих, хто працює над забезпеченням ґендерної рівності, не дивним буде факт, що включення ґендерної перспективи у навчальну програму може бути надзвичайно політичним і потенційно спірним питанням. Інтеграція ґендерної перспективи може полягати в розкритті й розгляді якої-небудь прихованої навчальної програми, а також у суттєвому перегляді будь-яких існуючих систем норм і парадигм мислення, пов'язаних з ґендерною дискримінацією. У цьому випадку процес може виявитися стресовим, навіть для тих, хто абсолютно згодний з тим, що ґендерна перспектива має бути включена в навчальну програму. Як відзначає Белл Хукс, така зміна парадигми «повинна враховувати ті побоювання, які виникають у викладачів, коли їх просять змінити свої погляди. Повинні існувати навчальні центри, де викладачі зможуть висловити свої побоювання, а також навчатися створювати підходи до мультикультурного класу й навчальної програми».²³ Питання про залучення викладачів і осіб, які ухвалюють рішення, докладніше розглядається в останньому Розділі цього посібника.

Ключовим завданням цього Розділу є визнання того, що інтеграція гендерної перспективи в навчальну програму — процес, який, швидше за все, буде передбачати перемовини і навчання, а також допомогу осіб, готових підтримати, або союзників в інституції. Складання контрольного переліку дій по перегляду навчальної програми, визначення союзників і відправних позицій, а також потенційних проблем і шляхів їх подолання забезпечать гарний початок. У рамці 4.3 наведений приклад огляду / розроблення навчальної програми.

Рамка 4.3. Складання контрольного переліку дій з інтеграції гендерної перспективи у навчальну програму²⁴

1. Почніть із начерку комплексної організаційної структури вашого закладу освіти.
2. Визначте наступні позиції на горизонтальній і вертикальній осях вашої організації:
 - а) головна особа, відповідальна за забезпечення реалізації місії та бачення закладу освіти;
 - б) головна особа, відповідальна за навчальну програму (наприклад, начальник навчальної частини);
 - в) інші керівники, відповідальні за навчальну програму (наприклад, декани);
 - г) особа або група, відповідальні за якість навчальної програми;
 - д) викладачі, пов'язані з переглядом і розробленням навчальних програм;
 - е) особа або група, відповідальна за розвиток факультету.
3. Визначте позицію вашу і ваших колег. Наскільки ваші колеги підтримують гендерну перспективу? Обведіть тих, хто підтримує.
4. Визначте позицію керівників. Наскільки ваші керівники підтримують гендерну перспективу? Намалюйте трикутник навколо тих, хто підтримує.
5. Визначте позицію своїх підлеглих. Наскільки підтримують ваші підлеглі гендерну перспективу? Намалюйте ромб навколо тих, хто підтримує.
6. Опишіть процес розроблення і перегляду навчальної програми у вашій установі.
7. Визначте наступне:
 - а) відправні точки для інтеграції гендерної перспективи;
 - б) осіб, готових підтримати, і союзників;
 - в) ключові зовнішні фактори, що впливають на інтеграцію гендерної перспективи у навчальну програму;
 - г) проблеми, які у вас можуть виникнути з колегами або здобувачами освіти;
 - д) шляхи вирішення проблем.

Приклад



5. Інтеграція ґендерної перспективи. Практичні заходи і конкретні міркування

Дискусія про те, що таке навчальна програма і чому в неї повинні бути включені ґендерні питання, спрямована на визнання того, що ґендерна інтеграція виходить за рамки простого додавання згадок про ґендер в конкретні елементи навчальної програми. Ґендерну інтеграцію в навчальну програму ефективніше розглядати як процес трансформації, а не додавання. Відповідно, це повинно відбуватися на багатьох рівнях навчальної програми. У цьому Розділі представлено три рівні: викладацький склад, ґендерне навчання, контроль і оцінювання. Опираючись на контрольний перелік дій з перегляду навчальної програми із врахуванням ґендерної перспективи, розроблений на семінарі з викладання ґендерних питань військовослужбовцям, організованому Консорціумом ПЗМ, у цьому Розділі розглядаються практичні заходи, необхідні для ґендерної інтеграції за зазначеними рівнями.²⁵

5.1. Формування у викладачів та інструкторів досвіду в ґендерній сфері

Можна вважати, що першим компонентом інтеграції ґендерної перспективи у навчальну програму є наявність у педагогів знань, навичок і підходів, необхідних для створення контенту, що враховує ґендерну проблематику. На практиці придбанню цих навичок сприятиме комбінація трьох різних підходів. По-перше, важливо надати викладачам ресурси для інтеграції ґендерної перспективи в їхні предметні області. По-друге, професорсько-викладацький склад повинен одержувати можливість й стимули для розвитку власної компетенції в ґендерній сфері. По-третє, кроки з покращення ґендерного балансу серед викладачів можуть допомогти зруйнувати ґендерні стереотипи і сигналізувати про прагнення закладу освіти до інклюзивності.

Як перший крок викладачі повинні мати доступ до ресурсів, які дозволять їм інтегрувати ґендерну перспективу в ті предметні області, за які вони несуть відповідальність. До цих ресурсів можуть бути віднесені експерти за різними предметними напрямками. Радники або експерти з ґендерних питань можуть допомогти в цьому, підібравши доступних і відповідних експертів у предметних областях, яких викладачі можуть запросити як гостей лекторів або зовнішніх координаторів. Експерти з ґендерних питань також можуть допомогти викладачам з іншими ресурсами, такими як добір відповідних матеріалів для читання курсів з ґендерної проблематики, надання або огляд аудиторних вправ або матеріалів для ґендерних тренінгів.

Викладачі можуть виявити бажання вдосконалити свою власну ґендерну компетентність або керівництво закладу освіти може мотивувати розвиток викладачів у цьому напрямку за допомогою атестації, планів підвищення професійної кваліфікації або включення ґендерної грамотності в критерії, що визначають просування по службі. Типи досвіду з ґендерних питань, які потрібні викладачам, будуть, звичайно, залежати від напрямку навчання, тому наведені тут приклади є досить загальними. Проте, варто відзначити, що досвід викладачів у ґендерній проблематиці повинен охоплювати три широкі області: гарантування здатності методів навчання мотивувати до вивчення ґендерних питань; знання аспектами навчального матеріалу, який стосується ґендерної проблематики; розуміння ґендерної динаміки в аудиторії й здатність створювати середовище навчання, яке сприяє підтримці поважних і партнерських відносин без дискримінації. Методи навчання обговорюються більш докладно в Розділі 7 цього посібника, зміст навчального процесу в трьох інших розділах, що включають Розділ I, і ґендерну динаміку в аудиторії, описану в Розділі 6.

Прагнення до досягнення певного ґендерного балансу серед викладачів є ще одним важливим компонентом інтеграції ґендерної перспективи у навчальну програму. Поява більшої кількості викладачів-жінок у типових для чоловіків установах є елементом будь-якої «прихованої навчальної програми», оскільки демонструє, що установа складається з групи людей, що відрізняється різноманітністю, зокрема статевою (й інших). В ідеалі, поліпшення ґендерного балансу також має на увазі призначення викладачів-чоловіків і жінок на контрстереотипні посади. Це може бути залучення викладачів-чоловіків, які активно шукають роботу, до викладання мов і викладачів-жінок — до викладання курсів підготовки командного складу. Крім забезпечення ефекту рольового моделювання, підвищення різноманітності серед викладачів має низку переваг, зокрема, збільшується кількість доступних професіоналів за рахунок розширення кадрового складу і зростає ймовірність появи інноваційних ідей, стратегій, досліджень, освіти і стипендій.²⁶

Рамка 4.4. Контрольний перелік дій з підвищення кваліфікації викладачів і інструкторів з гендерних питань

- Забезпечувати викладачам доступ до ресурсів, необхідних для інтеграції гендерної перспективи в їхні предметні області, що може містити такі складові:
 - перелік доступних і відповідних експертів у предметних областях для запрошення їх як зовнішніх доповідачів;
 - пропозиції відносно матеріалів для читання курсу;
 - підтримка в перегляді навчальних матеріалів;
 - приклади гендерно орієнтованих класних вправ.
- Підтримувати викладачів та інструкторів, які прагнуть розвинути свою компетентність у гендерних питаннях. Відповідні області спеціалізації містять такі складові:
 - використання підходящих методів навчання;
 - знання гендерно релевантного контенту, який стосується області навчання;
 - здатність створювати середовище навчання, яке сприяє підтримці поважних і партнерських відносин, без дискримінації.
- Впроваджувати індивідуальні плани підвищення кваліфікації викладацького складу для формування досвіду з гендерних питань.
- Аналізувати дані про персонал з розбивкою за статевою приналежністю й, де це необхідно, вживати заходів для поліпшення гендерного балансу.

5.2. Широке впровадження гендерної перспективи у навчальну програму

Широке впровадження гендерного підходу у навчальну програму, можливо, є найбільш очевидним методом інтеграції гендерної перспективи. Ця діяльність охоплює три основні проблемні області: інтеграцію гендерних понять і концепцій у зміст і матеріали; використання освітніх методів, орієнтованих на здобувача освіти, що приводять до трансформуючого навчання; використання в навчальних програмах і навчальних матеріалах мови і образів, що враховують гендерну проблематику.

Інтеграція гендерних понять і концепцій у зміст може бути досягнута як шляхом створення навчальних блоків, спеціально присвячених гендерній проблематиці, так і шляхом включення гендерних аспектів в існуючий контент. Використання обох шляхів є найбільш ефективною стратегією: розгляд гендерних понять допомагає закласти основу для застосування гендерної перспективи в інших темах. У цілому, гендерно орієнтований контент повинен бути приведений у відповідність зі стратегією навчального закладу, національними законами і міжнародними стандартами, що стосуються даного закладу. Міжнародні стандарти представлені в Розділі 2 цього посібника, але найчастіше вони включають резолюції Ради Безпеки ООН щодо ЖМБ; відповідні положення законів про збройні конфлікти; відповідні закони про права людини (такі як Конвенція про ліквідацію всіх форм дискримінації жінок); стратегію НАТО з виконання Резолюції 1325 Ради Безпеки ООН. Положення цих нормативних рамок повинні бути представлені у відповідних частинах навчальної програми за допомогою спеціальних блоків, результатів навчання або матеріалів. Як саме буде інтегрована гендерна перспектива залежить від тем програми. Деякі приклади інтеграції гендерної перспективи в навчальну програму представлені в рамці 4.5.

Крім інтеграції гендерної перспективи в контент, навчальна програма має передбачати навчальні матеріали, що сприяють формуванню гендерних підходів і компетенцій. Дуже важливо пам'ятати, що інтеграція гендерної перспективи у навчальну програму, як правило, буде сигналізувати про зрушення в інституційній культурі, яка з самого початку, імовірно, характеризується домінуванням чоловіків і не враховує гендерні аспекти. Як відзначає Девід Уайт, «культурні зміни відбуваються у взаємодії між інституційним контекстом і спробами окремих людей розібратися в цьому. Мається на увазі активна роль окремих людей, а не пасивне поглинання ними цінностей інших».²⁸ Відповідно, методи навчання повинні заохочувати активну участь здобувачів освіти, наприклад, тематичні дослідження, групові дискусії, засновані на сценаріях завдання, які уможливають спільне формування знань. Крім того, такі методи повинні забезпечувати трансформуюче навчання, заохочуючи саморефлексію здобувачів освіти за допомогою вивчення їх особистих цінностей і реакцій на навчальний матеріал або у взаємодії з ним. Інакше кажучи, гендерна освіта повинна приділяти пріоритетної увагу принципам трансформаційного навчання і, таким чином, використовувати активні методи навчання, окремі з яких докладно описані в Розділі 5 цього посібника.

Рамка 4.5. Приклади формулювання ґендерно орієнтованої мети вивчення окремих тем типової навчальної програми, розробленої Консорціумом ПЗМ НАТО для професійного навчання офіцерів (етап молодшого офіцерського складу)²⁷

Тема	ґендерна мета навчання (РН/результат навчання)
1. Військова професія. Вимоги резолюцій Ради Безпеки щодо жінок, миру і безпеки, способи виконання цих вимог у ході операцій	<i>Блок 1.2. Військові операції</i> РН 18 — пояснити місце ґендерного аналізу (різні потреби та ролі чоловіків і жінок) в операціях <i>Блок 1.3. Кадрове планування / Тактика і планування РН 6</i> — продемонструвати ґендерний аналіз у районі проведення операцій;
2. Командування, лідерство і етика	<i>Блок 2.1. Етика військової професії</i> РН 6 — обговорити, як питання прав людини і нерівності (наприклад, ґендерної, расової) впливають на прийняття етичних рішень. <i>Блок 2.2. Організаційна культура</i> РН 2 — визначити організаційно-культурні проблеми в збройних силах, що пов'язані з питаннями ґендеру, різноманітності та рівності <i>Блок 2.4. Законодавство, застосовуване в ході бойових дій</i> РН 13 — описати закони, що захищають жінок і дівчат (а також чоловіків і хлопців) у збройних конфліктах; РН 14 — пояснити масштаб юридичних дій щодо заборони сексуального насильства в збройних конфліктах
3. Дослідження в сфері оборони і безпеки. Описати поняття ґендерних відмінностей, ґендерних ролей і ґендерної рівності	<i>Блок 3.2. Канали зв'язку і засоби передачі інформації</i> РН 9 — розбудувати канали зв'язку для того, щоб охопити чоловіків і жінок; грамотну і неписьменну аудиторії; переміщених осіб і маргінальні групи <i>Блок 3.6. Культурна поінформованість</i> РН 3 — продемонструвати аналіз питань культури з урахуванням ґендерних факторів та їх зв'язку з безпекою підрозділу і місцевого населення

Існуюча навчальна програма і матеріали повинні бути переглянуті з метою перетворення їх мови й образів у такі, що враховують ґендерну перспективу й не мають поділу за ґендерною ознакою. Такий огляд має велике значення для реалізації «прихованої навчальної програми», згаданої раніше. Використання мови і образів, що враховують ґендерну перспективу (він/вона в англійській мові або демонстрація як чоловіків, так і жінок у формі), сигналізує про відсутність поділу за ґендерною ознакою і позиціонує як чоловіків, так і жінок. Навпроти, використання стереотипної мови або образів, таких як посилення на солдатів-чоловіків або демонстрація тільки чоловіків у військовій формі і жінок як цивільних осіб, може сигналізувати про виключення ґендерної перспективи і підсилювати когнітивні упередження за ознакою статі. Крім того, зображення чоловіків і жінок у контрстереотипних ролях, наприклад, жінка як командир взводу і чоловік у ролі медсестри, може допомогти виховати саморефлексію і кинути виклик мисленню учнів, спонукаючи їх визнати свій власний подив побачивши контрстереотипне зображення. Будь-які використовувані вправи або сценарії повинні бути спрямовані на те, щоб голос і досвід як жінок, так і чоловіків був почутий. Жіночий досвід і голоси жінок часто ігноруються; це проблема, яку навчальна програма може розв'язати, наприклад, надаючи інформацію про конкретні проблеми, з якими може зіштовхнутися жінка-військовослужбовець на курсах підготовки командного складу. У той час як голос і досвід чоловіків, як правило, домінували в дискусіях, їх звичайно розглядали не як досвід чоловіків, а як досвід «людей за замовчуванням»²⁹. Навчальна програма може розв'язати цю проблему, наприклад, шляхом вивчення конкретної уразливості цивільних чоловіків, чий права на захист як цивільних осіб часто підриваються, оскільки статус чоловіків означає, що їх майже завжди вважають потенційними бійцями.³⁰

Рамка 4.6. Контрольний список дій з підвищення кваліфікації викладачів та інструкторів з гендерних питань

- Ввести зміст гендерних понять і рамок у навчальну програму. Деякі приклади можуть містити в собі:
 - поняття такі, як гендер, гендерна рівність, гендерні ролі;
 - нормативні рамки, такі як резолюції Ради Безпеки ООН щодо жінок, миру і безпеки.
- Переконатися, що гендерна перспектива розглядається в тих предметних областях, де гендер не є основною темою. Приклади відповідних областей можуть включати, але не обмежуються наступним:
 - військові операції: включають гендерний аналіз, збирання і поширення інформації, потреби в захисті, реагування на сексуальне насильство тощо;
 - етика і міжнародне гуманітарне право: включають кодекси поведінки, права людини і положення міжнародного гуманітарного права, що захищають жінок;
 - навички командування військами: включають уміння командира об'єднувати людей, забезпечувати вирішення різноманітних завдань, розвиток персоналу і командну відповідальність за запобігання сексуальних домагань і наруги;
 - навички спілкування: включають ефективне спілкування із чоловіками і жінками;
 - культурна поінформованість: включає розуміння гендерних норм і звичаїв;
 - усі теми: для читання використовуються матеріали, написані як авторами-чоловіками, так і жінками, які включають гендерні аспекти.
- Надавати навчальний досвід, який підтримує гендерні аспекти, підходи і компетенції. Приклади таких методів навчання можуть містити в собі:
 - комбінацію групової та індивідуальної роботи;
 - тематичні дослідження і вправи на основі сценаріїв;
 - комбінація усних і письмових завдань;
 - особисті міркування за допомогою журналів навчання або групових обговорень, заснованих на особистому досвіді й сприйнятті.
- Переглянути вправи, мову і зображення, щоб упевнитися, що вони враховують гендерні аспекти. Це може містити в собі:
 - використання займенників з урахуванням статевої приналежності (він / вона, він або вона)
 - використання картинок і зображень як чоловіків, так і жінок;
 - використання вправ, що зображують жінок і чоловіків у контрстереотипних ролях;
 - забезпечення у вправах або прикладах врахування думки і досвіду як жінок, так і чоловіків, щоб вони були почуті й відповідно сприйняті, а також розглядалися як релевантні.

5.3. Проведення контролю та оцінювання із врахуванням гендерної перспективи

Інтеграція контролю і оцінювання із врахуванням гендерної перспективи в навчальну програму здійснюється за двома напрямками. З одного боку, важливо забезпечити, щоб оцінювання умінь здобувачів освіти і компетентності викладачів не ґрунтувалося на гендерних упередженнях. З іншого боку, дуже важливо контролювати і оцінювати, чи відбулося необхідне гендерне навчання. Значний і зростаючий обсяг досліджень указує на той факт, що несвідомі забобони відносно статі широко поширені в суспільстві й більшості професійних робітничих середовищ, а тому впливають на те, як ми оцінюємо придатність і компетентність здобувачів освіти, викладачів і фахівців. У таблиці 4.7. описується добірка дослідницьких проєктів, які демонструють, як гендерні забобони проявляються в оцінюванні як умінь здобувачів освіти, так і компетентності педагогів. Дослідження ясно вказує на необхідність проявляти пильність відносно гендерних упереджень при оцінюванні. Воно також надає рекомендації щодо того, що можна зробити на інституційному рівні для пом'якшення цього ефекту. Найбільш очевидним заходом є забезпечення того, щоб критерії оцінювання були чітко сформульовані, прозорі й доведені до відома як здобувачів освіти, так і викладачів. У деяких випадках можуть бути підходящими механізми інституційного втручання, такі як цільове наставництво для викладачів або здобувачів освіти, або навчання викладачів тому, як наставляти різних учнів. Підвищення поінформованості щодо гендерної дискримінації серед здобувачів освіти і викладачів може допомогти їм розпізнати й усунути свої неусвідомлені упередження. Нарешті, важливо, щоб викладачі, і особливо керівництво, надавали легітимність своїм колегам за допомогою поважної демонстрації їх досвіду, як перед колегами, так і перед учнями.³¹

Рамка 4.7. Ґендерна дискримінація й оцінювання умінь і компетентностей

Оцінювання умінь здобувачів освіти педагогом	Оцінювання здобувачами освіти компетенції педагога
<p><i>Приклад 1: Оцінювання умінь здобувачів освіти</i></p> <p>У дослідженні, опублікованому в 2012 році, група дослідників із Принстона ставила за мету оцінити, чи демонструють факультет і наукові відділи університетів упереджене відношення до здобувачок освіти, яке слід розцінювати як ґендерну нерівність у науковій сфері. Вони зробили такі висновки:</p> <p>«У рандомізованому подвійному сліпому дослідженні науковий факультет ... оцінював матеріали навчальної заявки, якій випадково було привласнене ім'я чоловіка або жінки, на посаду керівника лабораторії. Учасники факультету оцінили заявника-чоловіка як значно компетентнішого й такого, якого можна найняти, ніж (ідентичну) заявницю. Учасники також запропонували більш високу стартову зарплату і більше можливостей професійного навчання заявникові чоловічої статі»³².</p>	<p><i>Приклад 3: Ґендерна дискримінація в оцінюванні навчання здобувачів освіти</i></p> <p>У рамках спільного дослідницького проекту, результати якого були опубліковані в 2014 році, група соціологів вивчила ґендерну дискримінацію в оцінюванні навчання здобувачів освіти на експериментальному онлайн-курсі. Вони узагальнили свої дослідження і висновки в такий спосіб:</p> <p>«Хоча важко відокремити статеву приналежність від практики викладання особисто, можна сховати ґендерну ідентичність викладача в інтернеті. У нашому експерименті помічники викладача в онлайн-курсі працювали під двома різними ґендерними ідентичностями. Учні оцінили чоловічу ідентичність значно вище, чим жіночу, незалежно від фактичної статі викладача, демонструючи ґендерну дискримінацію»³³.</p>
<p><i>Приклад 2: виявлення причин незадовільної продуктивності роботи</i></p> <p>В експерименті 1994 року, проведеному дослідниками Університету штату Юта, учасники дізналися про низку фактів щодо чотирьох вигаданих учнів, які пройшли або провалили курс зварювання. Реальний стан справ був таким: учні, які не змогли пройти курс зварювання, мали важке курсове навантаження, у той час як ті, хто пройшов, мали полегшене курсове навантаження. Проте, коли учасникам була дана інформація щодо статевої приналежності вигаданих учнів, вони були більш схильні приписувати невдачі учениць їх статевої приналежності, а не їх курсовому навантаженню³⁴.</p>	<p><i>Приклад 4: Ґендерна мова в оглядах викладачів</i></p> <p>Інтерактивна онлайн-таблиця, складена професором історії Північно-Східного університету, дозволяє користувачам довідатися, скільки разів слово використовується для опису викладача з 14 мільйонів посилань на веб-сайті Ratemyprof Professor.com з розбивкою по статевій приналежності. Ці дані можуть бути використані для ілюстрації ґендерних схем, якими користуються здобувачі освіти при оцінці своїх викладачів. Наприклад, професори-чоловіки описуються як «геніальні» або «смішні» частіше, ніж професори-жінки; а професори-жінки частіше називаються «владними» або «скупими», ніж професори-чоловіки³⁵.</p>

У підрозділі 4.2 описані заходи, які необхідно прийняти для включення ґендерного контенту в навчальну програму. Слід пам'ятати, щоб ґендерний контент сприймався серйозно, ґендерне навчання повинне контролюватися і оцінюватися. Оцінювання ґендерного навчання більш докладно розглядається в Розділі 8 даного посібника, тому цей Розділ обмежено кількома загальними зауваженнями. Як і в будь-якій темі, контроль успішності здобувачів освіти повинен бути як формуючим (триваючим протягом усього курсу навчання), так і підсумковим (узагальнюючим те, що було вивчено в процесі навчання). Крім того, результати мають доводити, що ґендерне навчання мало вплив як на пізнавальну, так і на емоційну сфери. Інакше кажучи, коли справа доходить до оцінювання, важливо оцінити не тільки те, що здобувачі освіти знають і можуть зробити, але також і цінності, які вони засвоїли, і те, як вони демонструють це на практиці. Нарешті, реальним тестом результатів ґендерного навчання у військовому контексті буде ступінь, у якому воно модифікує поведінку і дає результати. Приклади того, як це можна виміряти, містять у собі оцінку того, чи стала інституція більш ґендерно рівноправною всередині себе и це визначається дослідженнями відносно задоволеності роботою або випадками (сексуальних) домагань і зловживань, а також ступенем, у якому ґендерна перспектива інтегрована в операції.³⁶

Рамка 4.8. Контрольний перелік для оцінки і оцінювання

► Переконайтеся, що іспити або інші методи оцінювання протягом усього курсу або навчальної програми не містять гендерної дискримінації при оцінюванні умінь здобувачів освіти або компетентності педагогів. Це може включати зусилля, спрямовані на те, щоб:

- установити й повідомити прозорі, придатні до перевірки критерії контролю і оцінювання;
- розробити конкретні інституційні механізми втручання, такі як наставництво;
- інформувати здобувачів освіти і викладачів про існування і вплив підсвідомої гендерної упередженості;
- забезпечити підтримку з боку керівництва факультету.

► Контролювати і оцінювати гендерне навчання:

- використовувати формуюче і підсумкове оцінювання;
- задіювати когнітивну і афективну сфери;
- фіксувати зміни в поведінці та інституційні результати.

6. Загальні проблеми і відповідні дії

Дотепер у цьому Розділі було представлено розуміння того, що таке навчальна програма і чому в неї повинні бути включені гендерні аспекти. Була описана загальна схема процесів розроблення і перегляду навчальних програм, а також запропоновані деякі міркування про те, як можна включити в них тему гендеру. Основна частина Розділу присвячена викладу конкретних міркувань і практичних заходів щодо включення гендерної проблематики в навчальну програму. У заключному Розділі розглядаються деякі загальні проблеми інтеграції гендерної перспективи, причини, що лежать у їхній основі, і деякі корисні відповідні дії. Основна мета □ виділити базові проблеми і запропонувати низку порад для їх подолання. Питання для обговорення виділені в рамці 4.9.

Рамка 4.9. Загальні проблеми і відповідні дії

прояви

Обмеження теми

- гендерна тематика обмежена певними темами (наприклад, сексуальне насильство)

Розмивання гендерної тематики

- поверхнева або суто символічна інтеграція гендеру

Опір

- твердження, що навчальна програма є гендерно нейтральною;
- твердження, що гендер не стосується теми;
- вказівки на нестачу засобів або часу для вирішення гендерних проблем



основні проблеми



дії у відповідь

Відсутність знань

Недооцінювання гендерної тематики

Дисконфорт

Гендерні експерти

- підвищення поінформованості;
- просвітництво за темою

Розробники навчальних програм

- намагаються зробити інтеграцію гендерної перспективи обов'язком кожного

Керівництво

- стимулює розвиток досвіду з гендерних питань і інтеграцію теми;
- подає приклад

6.1. Прояви

У цьому підрозділі описуються засоби виявлення проблеми інтеграції ґендерної перспективи у навчальну програму. Цей перелік проблем не є вичерпним, він скоріше покликаний дати певне уявлення про попереджуючі знаки і про те, чому вони є проблематичними.

Обмеження теми — практика, тісно пов'язана з розмиванням ґендеру (див. нижче). Це стосується ситуацій, у яких ґендерні питання розглядаються тільки у зв'язку з конкретними темами (наприклад, сексуальне насильство в конфліктах або захист цивільних осіб) і / або освітою з ґендерних питань, або коли робота із цими конкретними проблемними областями є обов'язком жінок-викладачок або жінок-військовослужбовців. Обидва ці явища приводять до «прослизання»: інакше кажучи, вони покладають відповідальність за дослідження й вирішення ґендерних проблем на плечі жінок.

Розмивання ґендеру — підхід, який стосується поверхневого включення ґендерної перспективи (згадування цього терміну, при відсутності будь-якої значимої взаємодії з тим, що він означає). Прикладом цього може бути «ґендерна підготовка», наприклад, проведення консультантом з ґендерних питань десятихвилинного брифінгу без часу для питань, щоб пояснити Резолюцію 1325 Ради Безпеки ООН та її значення для військових операцій. Вирішення ґендерних проблем таким обмеженим чином розраховане лише на те, щоб поставити галочку, і не забезпечує інтеграцію ґендерної перспективи у навчальну програму.

Опір з боку педагогів, здобувачів освіти або керівництва є найбільш очевидною проблемою в інтеграції ґендерної перспективи у навчальну програму. Опір може проявитися у кількох формах. Відкрита форма — просте твердження, що ґендер не стосується певної теми. В інших випадках опір є неявним, наприклад, твердження про те, що навчальна програма нейтральна стосовно ґендеру (див. підрозділ 4.2 щодо прихованої навчальної програми) або вже містить у собі ґендер (див. вище: Розмивання ґендеру), що тема занадто широка або що існує нестача засобів або місця в навчальній програмі для включення ґендерної проблематики.³⁷ Опір інтеграції ґендерної перспективи підриває причини необхідності її урахування, викладені в підрозділі 4.3.

6.2. Основні проблеми

Виклики, викладені вище, часто є симптомами основних проблем, які і є справжніми «викликами». Ці основні проблеми варіюються від людини до людини й від інституції до інституції. Цей підрозділ розглядає деякі основні причини. Наведений перелік, знову ж, не є вичерпним, але ілюструє той факт, що для вирішення озвучених викликів, ми повинні розглянути причини, через які вони існують.³⁸

Недолік знань або поінформованості є, мабуть, самою очевидною причиною³⁹. Якщо викладач не розуміє, як ґендерна динаміка пов'язана з темою, яку він / вона викладає, він або вона, звичайно, ґендерна значущість не буде врахована. Розроблювач навчальної програми, який не має навичок і знання, щоб зрозуміти, як ґендерна перспектива працює у змісті й оцінюванні буде сліпим до того, як навчальна програма вже може забезпечувати дотримання ґендерних норм і стереотипів. Викладачі, які зобов'язані інтегрувати ґендерну перспективу, без необхідних знань і розуміння, мають мало можливостей, крім як вдаватися до «розмивання ґендеру». Керівник, який не може зрозуміти, що ґендер не є «жіночим питанням», швидше за все, визначить найближчу жінку, яка перебуває поруч із ним, як особу, відповідальну за це «питання особливого інтересу».

Загалом, недостатня пріоритетність ґендерних аспектів стає можливою з двох причин. У деяких випадках це пов'язане з недоліком знань. Хоча викладач може в принципі підтримувати ґендерну рівність, він або вона може не бачити актуальності ґендерної проблематики в даній темі. Наприклад, може існувати припущення, що якщо в недавній або історичній місії не було ні однієї жінки, отже й ґендерної перспективи теж не було. Більш інформований викладач зрозумів би, що це насправді ситуація із сильним ґендерним виміром, тому що жінки були повністю виключені (або їх присутність не була задокументована). Ще одна причина недоврахування ґендерного підходу полягає в тому, що здобувачі освіти й / або викладачі не оцінюються відносно ґендерної перспективи у змісті курсу. У деяких випадках зміст додаткових занять з ґендерних питань, проведених зовнішніми доповідачами, не включається в оцінювання здобувачів освіти; в інших випадках викладачів не оцінюють, стосовно того чи включили вони ґендерні аспекти до навчання. Тому логічно, що вони віддають пріоритет тим аспектам, у відношенні яких їх викладання оцінюється.⁴⁰

Дисконфорт від ідеї інтеграції гендерної тематики може бути викликаний не тільки недоліком знань, але й недоліком навичок або відчуттям того, що чиясь особистість і переконання оскаржуються.⁴¹ Викладачі можуть турбуватися про те, що розгляд гендерних питань приведе до розкриття особистих даних здобувачів освіти, наприклад, історії про дискримінацію або зловживання: недостатня підготовка викладачів у таких випадках не дозволить розібратися з особистими ситуаціями здобувачів освіти, а тому вони будуть намагатися уникнути теми. Прохання використовувати трансформуючі методи навчання може зробити педагогів, орієнтованих на більш традиційне викладання, невпевненими через страх, що вони втратять контроль над аудиторією.

6.3. Корисні відповідні дії

Визначення основних проблем припускає, що відповіді на виклики повинні бути багатограними і адаптованими для вирішення проблем на роботі. Відповіді повинні включати, при необхідності, у конкретній ситуації комбінацію стимулів і інструментів (поінформованість, знання й навички) для реагування. У цьому підрозділі описуються деякі відповіді, які можуть використовувати різні учасники.

Гендерні експерти (або адвокати) відіграють важливу роль у підвищенні поінформованості й наданні необхідних знань і навичок для вирішення основних проблем. Вони можуть провести гендерний аналіз, щоб визначити, чи враховує навчальна програма гендерну перспективу, і продемонструвати, що програма без врахування цієї перспективи, насправді, не є «гендерно нейтральною». Їхній аналіз може показати, як неприйняття до уваги гендерних аспектів може зміцнити існуючі структури привілеїв і дискримінації. Вони можуть запропонувати предметну експертизу або тренінг для викладачів, щоб допомогти їм розвинути свої знання й інтегрувати гендерну перспективу в навчання. Вони можуть організувати дискусійні групи співробітників для обговорення джерел дискомфорту окремих викладачів у викладанні гендерної тематики. Експерти з гендерних питань також можуть допомогти усунути будь-які лакуни в знаннях і навичках і тим самим дати можливість викладачам і розроблювачам навчальних програм інтегрувати гендерну перспективу.

Особи, відповідальні за розроблення і перегляд навчальних програм, також відповідають за імплементацію вимог національної й міжнародної політики і директив у навчальну програму, а також виділення достатніх ресурсів для обліку гендерної перспективи. Вони тримають у руках той самий важіль, який гарантує, що інтеграція гендерних аспектів є обов'язком кожного, а не тільки жінок і / або експертів з гендерних питань. Як уже говорилося в цьому Розділі, інтеграція гендерної перспективи у навчальну програму допомагає забезпечити розгляд теми як комплексної проблеми і розділення відповідальності за реалізацію цього завдання.

Нарешті, керівники установи можуть стимулювати інтеграцію гендерної перспективи у навчальну програму як формальними, так і неформальними способами. З формального боку, керівники можуть гарантувати, що компетентність в гендерній інтеграції стає критерієм для набору і просування по службі. З неформального боку — самі керівники можуть бути зразками для наслідування й демонструвати інституційну прихильність через власні заяви й дії. Наприклад, вони можуть поділитися життєвими історіями свого знайомства із цією темою, заявити про свою прихильність інтеграції гендерної перспективи і виразити вдячність за зусилля по досягненню цієї мети.

7. Анотована бібліографія

7.1. Типові навчальні програми

Canadian Defence Academy, Generic Officer Professional Military Education Reference Curriculum (Garmisch-Partenkirchen: NATO PfPC, 2011).

www.nato.int/nato_static/assets/pdf/pdf_topics/20111202_Generic-Officer-PME-RC.pdf

Ця загальна довідкова навчальна програма для професійного військового навчання офіцерів була розроблена багатонаціональною групою вчених під егідою Канадської академії оборони від імені НАТО і Консорціуму ПЗМ. Програма складається з трьох етапів (навчання перед присвоєнням офіцерського звання, підготовка молодших офіцерів, підготовка офіцерського складу середньої ланки) і трьох тем (військова професія; командування, лідерство і етика; а також навчання в сфері оборони і безпеки). Вона містить докладні результати навчання і може служити джерелом інформації для партнерів, що прагнуть до реформи або поліпшення професійної військової освіти своїх офіцерів. Навчальна програма містить гендерні аспекти за різними темами.

Canadian Defence Academy and Swiss Armed Forces College, *Non-Commissioned Officer Professional Military Education Reference Curriculum* (Garmisch-Partenkirchen: NATO PfPC, 2013).

http://www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_topics/20131209_131209-nco-defence-curriculum.pdf

Ця довідкова навчальна програма для професійної військової освіти сержантського складу була розроблена від імені НАТО і Консорціуму ПЗМ багатонаціональною командою під керівництвом Канадської академії оборони і Швейцарського коледжу Збройних Сил. Навчальна програма розрахована на чотири рівні (початковий, середній, просунутий і підготовка сержантського складу) і містить три теми (військова професія; лідерство і етика; основні навички сержантського складу). Програма містить докладні результати навчання і може служити джерелом інформації для партнерів, що прагнуть реформувати або поліпшити професійну військову освіту своїх сержантів. Навчальна програма поєднує ґендерні аспекти за різними темами.

NATO Committee on Gender Perspectives, *Template for Pre-Deployment Gender Training: Topics and Learning Objectives* (Brussels: NCGP, 2010).

www.nato.int/issues/women_nato/2010/template_for_predeployment.pdf

Цей шаблон для попередньої підготовки з ґендерних питань був розроблений під час щорічної наради Комітету НАТО з ґендерних питань (NCGP) у 2010 році. Комітет НАТО з ґендерних питань є консультативним комітетом при Військовому комітеті НАТО (вищому військовому органі НАТО). У шаблоні перераховані теми для вивчення й цілі навчання, пов'язані з підготовкою до занять з ґендерних питань. У ньому також вказується, кого саме стосуються теми або цілі навчання — солдатів, сержантів і / або офіцерів.

7.2. Посібники з інтеграції ґендерної перспективи у підготовку і навчання

Valasek, Kristin, and Agneta M. Johannsen, “Guide to integrating gender in SSR training”, in Megan Bastick and Kristin Valasek (eds), *Gender and Security Sector Reform Training Resource Package* (Geneva: DCAF, 2009).

<http://www.gssrtraining.ch>.

Цей посібник є частиною пакета навчальних матеріалів Центру безпеки, розвитку і верховенства закону з ґендерних питань і питань реформування сектору безпеки. Посібник призначений для інструкторів і викладачів і є керівництвом щодо інтеграції ґендерної перспективи в оцінювання навчальних потреб, цілі навчання, проектування і розроблення навчання, реалізацію навчання, а також моніторинг і оцінювання навчання. У той час, як пакет ресурсів концентрується на реформуванні сектору безпеки, багато інструкторів і викладачів, зацікавлені в інтегруванні ґендерної перспективи, знайдуть корисними представлені методології й міркування. Навчальні вправи, доступні на веб-сайті, надають практичні ідеї й методологію для включення ґендерного підходу в навчальну програму.

“Checklist for gender curriculum review”, in PfPC SSR and Education Development Working Groups, *After Action Report: Teaching Gender to the Military – In the Classroom and Through Advanced Distributed Learning* (Geneva: DCAF, 2012).

<http://www.dcaf.ch/Event/PfPC-Workshop-on-Teaching-Gender-to-the-Military>

Цей контрольний перелік дій для перегляду навчальної програми сформував первинну позицію в цьому Розділі. Він був розроблений на робочій сесії за участі експертів з ґендерних питань і освіти, які були присутніми на першому семінарі з ґендерного навчання військовослужбовців. Семінар був організований спільно Робочими групами з реформування сектору безпеки і розвитку освіти Консорціуму ПЗМ у співробітництві зі Школою НАТО в Обераммергау.

7.3. Інші корисні ресурси

Gender Equity Project, Hunter College, City University of New York.

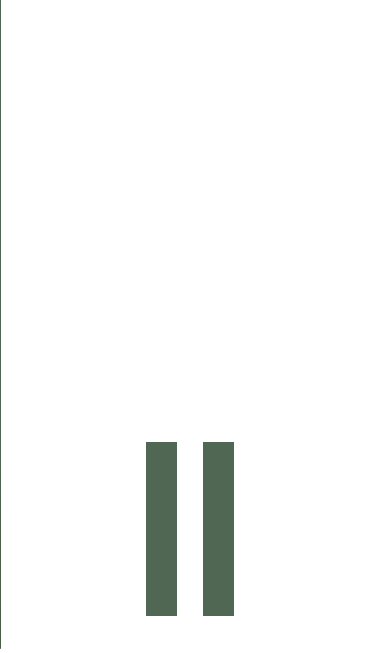
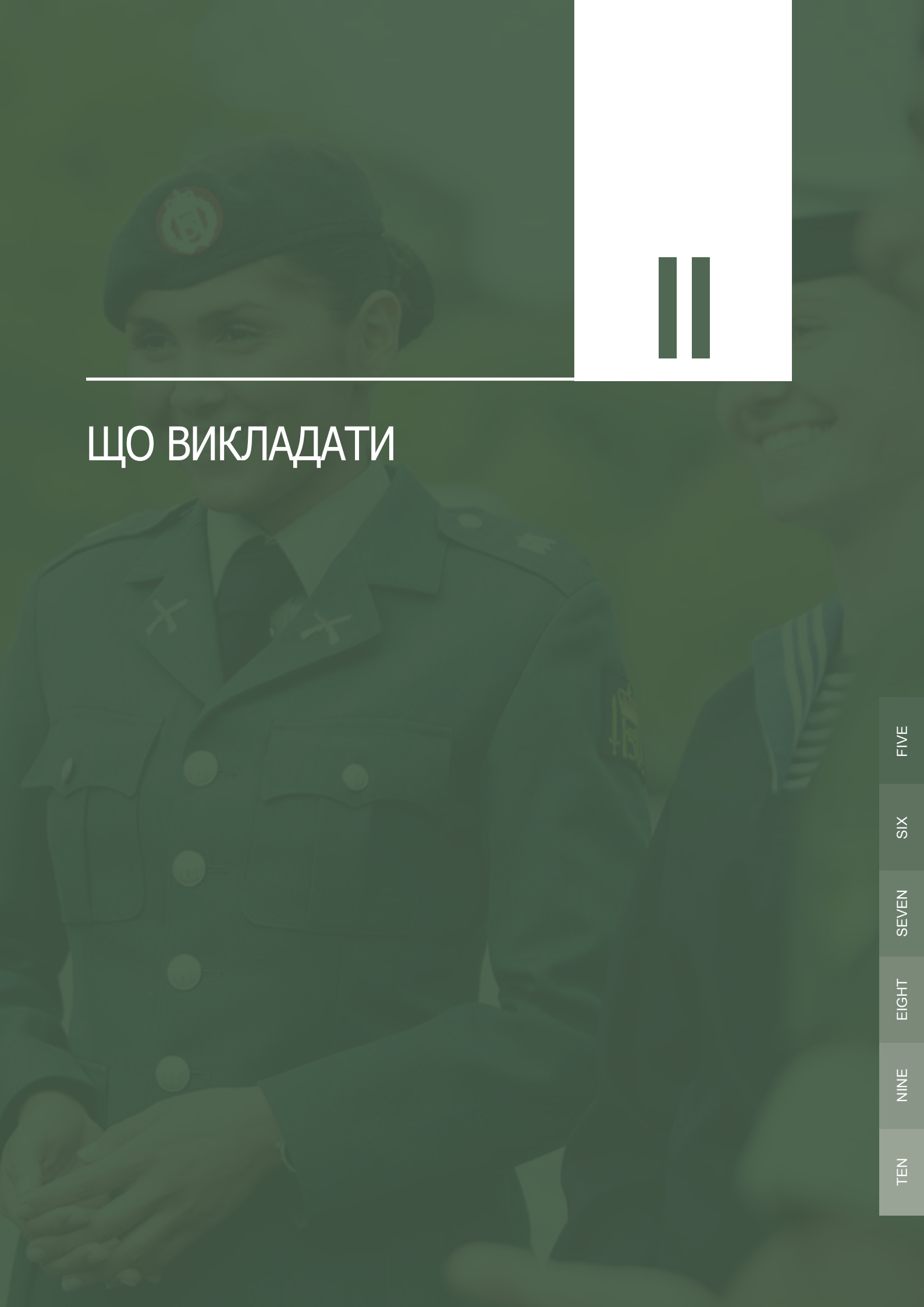
www.hunter.cuny.edu/genderequity/resources/equitymaterials

Проект гендерної рівності спрямований на сприяння рівній участі жінок у науці й усуненню гендерної нерівності. Сайт проекту пропонує кілька практичних ресурсів, які можна скачати. Ресурси включають поради і рекомендації з поліпшення інституційної гендерної рівності й рекомендовані переліки для читання, складені співдиректором проекту Вірджинією Валіан (*Virginia Valian*).

Примітки

1. Автори дякують Нейлі Арнас і Памелі Болл за надані письмові коментарі до цього Розділу.
2. Canadian Defence Academy, *Generic Officer Professional Military Education Reference Curriculum* (Garmisch-Partenkirchen: NATO PfPC, 2011), p. 5.
3. David White, "A conceptual analysis of the hidden curriculum of police training in England and Wales", *Policing and Society*, Vol. 16, No. 4 (2006), pp. 386-404.
4. Ed Forest, "The ADDIE model: Instructional design", <http://educationaltechnology.net/the-addie-model-instructional-design>.
5. Див., наприклад, Розділи 1 і 3 цього посібника; Jody M. Prescott, "NATO gender mainstreaming", *RUSI Journal*, Vol. 158, No. 5 (2013), pp. 56–62; Stefanie Groothedde, *Gender Makes Sense: A Way to Improve Your Mission* (The Hague: Civil-Military Cooperation Centre of Excellence, 2013); Genderforce, *Good and Bad Examples: Lessons Learned from Working with United Nations Resolution 1325 in International Missions* (Uppsala: Genderforce, 2007).
6. Див., наприклад, Office of the Military Advisor, UN Department for Peacekeeping Operations (DPKO), "DPKO/DFS guidelines: Integrating a gender perspective in peacekeeping operations", UN DPKO/DFS, 2010, www.un.org/en/peacekeeping/documents/dpko_dfs_gender_military_perspective.pdf; Ian Leigh and Hans Born, with Cecilia Lazzarini and Ian Clements, *Handbook on Human Rights and Fundamental Freedoms of Armed Forces Personnel* (Warsaw: OSCE/ODIHR, 2008); Megan Bastick, *Integrating a Gender Perspective into Internal Oversight within the Armed Forces* (Geneva: DCAF, OSCE, OSCE/ODIHR, 2014).
7. Див., наприклад, Розділ 2 цього посібника; Megan Bastick and Daniel de Torres, "Implementing the women, peace and security resolutions in security sector reform", in Megan Bastick and Kristin Valasek (eds), *Gender and Security Sector Reform Toolkit* (Geneva: DCAF, OSCE/ODIHR, UN-INSTRAW, 2008), www.dcaf.ch/Publications/Gender-Security-Sector-Reform-Toolkit; Aiko Holvikivi, "What role for the security sector? An SSR approach to implementing the women, peace and security agenda", *Connections*, Vol. 14, No. 3 (2015), pp. 31-44.
8. Lut Mergaert and Emanuel Lombardo, "Resistance to implementing gender mainstreaming in EU research policy", *European Integration Online Papers*, Vol. 18 (2014), pp. 1–21 at p. 4, <http://eiop.or.at/eiop/pdf/2014-005.pdf>. Як приклад неявних ґендерних норм і логіки, що діють у конкретній області дослідження, див. обговорення того, що помилково вважають «ґендерно недиференційованою» природою базових військових досліджень, у книзі Laura Sjoberg, *Gendering Global Conflict: Toward a Feminist Theory of War* (New York: Columbia University Press, 2013), pp. 13–14.
9. Термін «прихований» не слід сприймати як негативне оцінне судження. Усі навчальні програми мають прихований елемент, який може містити як позитивні, так і негативні атрибути.
10. Alan Skelton, "Studying hidden curricula: Developing a perspective in the light of postmodern insights", *Curriculum Studies*, Vol. 5, No.2 (2006), pp. 177-193 at p. 188, <http://dx.doi.org/10.1080/14681369700200007>.
11. Barbara Hey, *Guidelines on Gender Fair Curriculum Development* (Graz: WUS Austria, 2010), p. 8.
12. Katherine E. Brown and Victoria Syme-Taylor, "Women academics and feminism in professional military education", *Equality, Diversity and Inclusion*, Vol. 31, Nos 5/6 (2012), pp. 452-466 at p. 458, <http://dx.doi.org/10.1108/02610151211235460>.
13. UN Security Council, "Resolution 1325 (2000) on women, peace and security", UN Doc. No. S/RES/1325 (2000), 31 October 2000.
14. Helené Lackenbauer and Richard Langlais (eds), *Review of the Practical Implementation of UNSCR 1325 for the Conduct of NATO-led Operations and Missions, Full Report* (Stockholm: Swedish Defence Research Agency, 2013), pp. 37, 61, www.nato.int/nato_static/assets/pdf/pdf_2013_10/2013_1021_131023-UNSCR1325-review-final.pdf.
15. M. Joan McDermott, "The personal is empirical: Feminism, research methods, and criminal justice education", *Journal of Criminal Justice Education*, Vol. 3, No. 2 (1992), pp. 237-249.
16. White, примечание 3 выше. См. также Emanuel Lombardo and Lut Mergaert, "Gender mainstreaming and resistance to gender training: A framework for studying implementation", *Nordic Journal of Feminist and Gender Research*, Vol. 21, No. 4 (2013), pp. 296-311 at p. 306.
17. Brown and Syme-Taylor, note 12 выше, p. 453.
18. David H. Petraeus, "Beyond the cloister", *The American Interest*, Vol. 2, No. 6 (2007), www.theamerican-interest.com/2007/07/01/beyond-the-cloister/.- [интерес .com /2007/07/01/beyond-the-cloister.](http://www.theamerican-interest.com/2007/07/01/beyond-the-cloister/)
19. «Терміни, навчальна програма і розроблення навчальної програми самі по собі проблематичні, оскільки мають на увазі два чітко відокремлені етапи — етап розроблення і етап завершення. Насправді, немає ніякої межі, що розділяє їх. Розроблення навчальної програми — це не та реальність, яка зупиняється перед входом у класні кімнати, навчальна програма — це не пакет, який припиняє розбудовуватися в класних кімнатах. Це безперервний процес конструювання й

- модифікації», Diana Cheng-Man Lau, “Analysing the curriculum development process: Three models”, *Pedagogy, Culture & Society*, Vol.9, No.1 (2001), pp.29–44 at p.31.
20. Kathaleen Reid-Martinez, “Institutional gender mapping”, презентація за темою «Інтегрування гендерних питань у військовій навчальній програмі: третій семінар з гендерного навчання у збройних силах», організований Центром безпеки, розвитку і верховенства закону та Консорціумом ПЗМ, Женева, 9-13 грудня 2013 р.
 21. Автори хотіли б подякувати Нейлі Арнас із Національного університету оборони США за наданий приклад.
 22. Неу, примітка 11 вище, р. 11.
 23. Bell Hooks, *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom* (New York/London: Routledge, 1994), p. 35.
 24. Reid-Martinez, примітка 20 вище.
 25. “Checklist for gender curriculum review”, in PфPC SSR and Education Development Working Groups, *After Action Report: Teaching Gender to the Military – In the Classroom and Through Advanced Distributed Learning* (Geneva: DCAF, 2012), www.dcaf.ch/Event/
 26. Існує велика кількість як описових, так і експериментальних досліджень щодо проблеми гендерних забобонів при наймі на роботу і просуванні по службі. Наприклад, короткий виклад досліджень і прикладів, що вказують на переваги, можна знайти у Virginia Valian, “Benefits of ensuring gender equity: Why is gender equity desirable, вище and beyond fairness?”, Hunter College, City University of New York, 2013, www.hunter.cuny.edu/genderequity/repository/files/equity-materials/benefits.409.pdf. Для більшої деталізації дискусій з гендерних питань див. Virginia Valian, “The cognitive bases of gender bias”, *Brooklyn Law Review*, Vol. 65, No. 4 (1999), pp. 1037–1061.
 27. Canadian Defence Academy, *Generic Officer Professional Military Education Reference Curriculum* (Garmisch-Partenkirchen: NATO PфPC, 2011), р. 5. Див. також Canadian Defence Academy and Swiss Armed Forces College, *Non-Commissioned Officer Professional Military Education Reference Curriculum* (Garmisch-Partenkirchen: NATO PфPC, 2013).
 28. White, прим. 3 вище.
 29. Henri Myrtilinen, Jana Naujoks and Judy El-Bushra, “Re-thinking gender in peacebuilding”, *International Alert*, 2014, p. 13, http://internationalalert.org/sites/default/files/Gender_RethinkingGenderPeacebuilding_EN_2014.pdf. 28. прим. 3 вище.
 30. Callum Watson, “Begging the question: What would a men, peace and security agenda look like?”, *Connections*, Vol. 14, No. 3 (2015), pp. 45-63.
 31. Valian (1999), note 26 above; Corinne A. Moss-Racusin, John F. Dovidio, Victoria L. Brescoll, Mark J. Graham and Jo Handelsman, “Science faculty’s subtle gender biases favor male students”, *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, Vol. 109, No. 4 (2012), pp. 16474–16479.
 32. Moss-Racusin та ін., там само.
 33. Lillian MacNell, Adam Driscoll and Andrea N. Hunt, “What’s in a name: Exposing gender bias in student ratings of teaching”, *Innovative Higher Education*, December (2014).
 34. As described in Valian (1999), note 26 вище, pp.1056-1057.
 35. Benjamin M. Schmidt, February 2015, “Gendered language in teacher reviews”, <http://benschmidt.org/profGender>.
 36. Для обговорення рівнів оцінки на основі теорії Киркпатріка, зверніться до Розділу 8 цього посібника.
 37. Mergaert and Lombardo, примітка 8 вище, р. 7.
 38. Lombardo and Mergaert, примітка 16 вище.
 39. Там само.
 40. Автори хотіли б подякувати Каллум Ватсон (Callum Watson) за такий висновок.
 41. Lombardo and Mergaert, примітка 16 вище.



ЩО ВИКЛАДАТИ

FIVE

SIX

SEVEN

EIGHT

NINE

TEN

Принципи навчання дорослих і трансформаційного навчання у викладанні ґендерних аспектів

Ірина Лисичкіна (Україна), Андреас Хільденбранд (Німеччина), Каталін Рейд-Мартінес (Університет Орала Робертса, США)¹

ЗМІСТ

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Вступ. | 5. Трансформаційне навчання у викладанні ґендерних аспектів військовослужбовцям. |
| 2. Принципи навчання дорослих. | 6. Висновки. |
| 3. Застосування принципів навчання дорослих у викладанні ґендеру. | 7. Анотована бібліографія. |
| 4. Зміна відношення до викладання ґендерних аспектів військовослужбовцям. | |

1. Вступ

За останні сім років навчання військовослужбовців ґендерним питанням стало новим і важливим пріоритетом для держав і партнерів НАТО. Як у плані освіти, так і в плані професійної підготовки викладання ґендеру військовослужбовцям здійснюється в контексті навчання дорослих і спрямоване не тільки на одержання знань про ґендерну рівність і відповідні резолюції Ради Безпеки ООН, але, насамперед, на поліпшення або іноді зміну відносин і поведінки учнів у робочих ситуаціях, пов'язаних з ґендерними питаннями.

У світлі численних теоретичних публікацій з навчання дорослих і трансформаційного навчання, у цьому Розділі дається огляд принципів навчання дорослих, їхнього застосування у викладанні ґендерних питань військовослужбовцям, а також стану трансформаційного навчання, які можна застосувати в подібних випадках.

2. Принципи навчання дорослих

Кінець двадцятого століття характеризується активним розвитком теорій навчання дорослих. Малкольм Ноулз разом із співавторами відокремив навчання дорослих від педагогіки й використав для цієї мети термін «андрагогія»². У цей час андрагогія використовується як синонім навчання дорослих і навіть педагогіки вищого рівня (див. рамку 5.1.).

Згідно Хеншке, ранні припущення про дорослих учнів полягали в тому, що вони самокеровані, їхній досвід — це навчальний ресурс, їхні навчальні потреби зосереджені на соціальних ролях, а їхня часова перспектива припускає безпосереднє застосування. Більше того, дорослі учні найкраще мотивуються на успіх, коли їх цінують за індивідуальний внесок у заняття. Ці припущення мають сенс у навчанні дорослих і в наш час.³

Рамка 5.1. Андрагогіка або освіта дорослих

Andr + agogy (грецьке походження) означає «ведення дорослих», у той час як *ped + agogy* — «ведення дітей».

Андрагогіка була вперше введена німецьким педагогом Олександром Каппом в 1833 році. Після Першої світової війни інший німецький педагог, Євген Розенсток-Хессі, розробив андрагогіку як метод навчання дорослих, котрий поєднав рефлексію й історичне мислення.

Термін «андрагогіка» як синонім «освіти дорослих» був популяризований американським педагогом Малкольмом Шепардом Ноулзом. У наш час «андрагогіка» — метод навчання дорослих, наука про навчання дорослих, також він стосується будь-якої форми навчання дорослих.

Загальні принципи навчання дорослих (андрагогічні), встановлені Ноулсом, можна порівняти з педагогічними принципами в п'яти областях: відношення учня до навчання, роль досвіду учня, готовність учня вчитися, орієнтація на навчання й мотивація до навчання.⁴

Дорослий учень саморегулюється, відповідає за своє навчання й навчання колег. Самооцінка стає значимою щодо цього. Протягом усього навчання учень не повинен залежати від викладача (головний обов'язок викладача полягає в тому, щоб полегшити й оцінити навчання).

Досвід дорослих повинен використовуватися в процесі навчання, оскільки дорослі є багатим джерелом інформації один для одного. Досвід викладача не є більше впливовим. Більше того, різний досвід дорослих учнів забезпечує розмаїтість у групах і стає важливим джерелом самоідентифікації.

Дорослому учневі звичайно не потрібно розповідати, що він / вона повинен вивчати, щоб перейти на наступний рівень майстерності: важливіше є необхідність знати щось для того, щоб діяти більш ефективно в якому-небудь аспекті свого життя. Викладач може розраховувати на здатність дорослого учня оцінити те, де він / вона зараз перебуває, і де він / вона хоче й повинен бути.

Орієнтація дорослого учня на навчання різна, і навчання більше не є процесом надбання запропонованих знань зі змістовними блоками, упорядкованими відповідно до логіки предмета. Навчання повинне відповідати реальним завданням, тому що учень хоче знати, як виконати завдання, вирішити проблему або жити краще. Виходячи із цього, навчання повинне бути організоване навколо життєвих і / або робочих ситуацій, а не предметних одиниць.

Мотивація є ключовим чинником ефективності навчання: вона заряджає енергією, спрямовує й підтримує поведінку. Дорослий учень мотивований насамперед не зовнішнім тиском, конкуренцією за оцінки або наслідками невдачі. Внутрішні мотиватори стають важливішими: почуття власної гідності, визнання, більша якість життя, просування по службі, впевненість у собі й самореалізація.

Таким чином, дорослі учні повинні активно, в інтерактивному режимі займатися створенням атмосфери навчання в класі, процесом планування навчання, діагностикою своїх потреб, визначенням результатів навчання, розробленням та проведенням заходів, оцінюванням свого прогресу в навчанні.

3. Застосування принципів навчання дорослих у викладанні ґендеру

Ноулз⁵ висунув чотири принципи навчання дорослих, які в цей час широко використовують як основу для педагогічного проектування: дорослі учні повинні знати, чому їм потрібно чомусь вчитися; дорослі учні вчаться на досвіді й більше зацікавлені у вивченні того, що має безпосереднє відношення до їхньої роботи й / або життя; дорослі учні віддають перевагу проблемному навчанню, а не контент-орієнтованому; дорослі учні повинні брати участь у плануванні й оцінці свого навчання. Ці чотири принципи були згодом розширені до шести:

- дорослі мотивовані й саморегульовані;
- дорослі привносять життєвий досвід і знання в навчальний досвід;
- дорослі орієнтовані на мету;
- дорослі орієнтовані на релевантність;
- дорослі практичні;
- дорослі люблять, щоб їх поважали.

З практичної точки зору, проведення навчання дорослих повинне бути зосереджене більше на процесі, а не на змісті, а роль викладача повинна зводитися до ролі фасилітатора. Виходячи із припущень, перерахованих вище, викладачеві можуть бути дані деякі рекомендації щодо застосування принципів навчання дорослих при викладанні ґендерних питань військовослужбовцям (рамка 5.2.).

Рамка 5.2. Застосування принципів навчання дорослих у викладанні ґендерних аспектів	
Принципи навчання дорослих	Принципи навчання дорослих у викладанні ґендерних аспектів військовослужбовцям:
Дорослі учні повинні знати, чому вони повинні щось вивчати	<ul style="list-style-type: none"> • аналізувати й руйнувати стереотипи про ґендер на реальних прикладах; • підкреслювати актуальність ґендеру для боєздатності; • створювати клімат співробітництва в класі
Дорослі учні вчать на досвіді й більше зацікавлені у вивченні того, що має безпосереднє відношення до їхньої роботи й / або життя	<ul style="list-style-type: none"> • підкреслювати актуальність ґендеру для боєздатності й досягнення пов'язаних з боєм цілей; • використовувати ігри, рольові ігри, симуляції, тематичні дослідження й сценарії в класі; • обновляти навчальні матеріали й застосовувати ґендерні концепції до останніх тематичних досліджень; • брати до уваги різну підготовку учнів
Дорослі учні віддають перевагу проблемному, а не контент-орієнтованому навчанню	<ul style="list-style-type: none"> • використовувати попередні читання та онлайнні курси як джерела базових знань з ґендерних питань; • вибирати мотиваційні інструменти й стратегії навчання, перш ніж вибирати контент; • уникати читання лекцій, навіть якщо це займає менше часу в порівнянні з обговоренням або навчанням на основі досвіду; • уникати запам'ятовування й прагнути до більш високого рівня мислення; • сприяти учням відкривати для себе нові речі й знання; • забезпечити керівництво й допомогу у випадку помилок
Дорослі учні повинні брати участь у плануванні й оцінюванні свого навчання	<ul style="list-style-type: none"> • регулярно проводити діагностичні оцінювання й сеанси зворотного зв'язку; • розробляти результати навчання на основі потреб і інтересів учнів, а також того, що для них має професійне значення; • показати, що ідеї, коментарі й проблеми учнів знайшли відображення в курсі; • навчальні матеріали і заходи повинні враховувати розходження в попередньому досвіді учнів; • дозволити учням брати участь у виборі методів, матеріалів і ресурсів для курсів з ґендерних питань

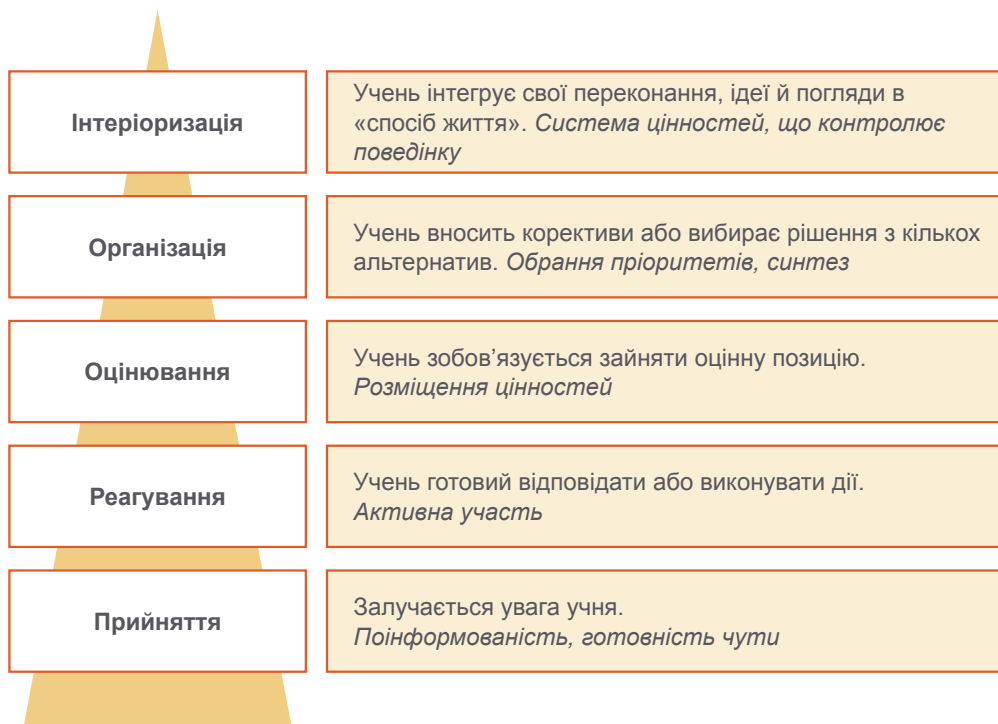
З погляду навчання дорослих, викладання ґендерних аспектів військовослужбовцям повинне ґрунтуватися на принципах, згідно з якими учні знають, навіщо їм потрібно вивчати ґендерні аспекти; беруть участь у прийнятті рішень щодо результатів навчання, оцінювання й діяльності; навчальний матеріал, що надається учням, має безпосереднє відношення до їхньої роботи й / або життя; пропонувані заходи носять активний / інтерактивний, експериментальний і перетворюючий характер; атмосфера співробітництва в класі гарантує відсутність можливості визначити організатора, надає рівні можливості для всіх, а також запобігає або допомагає перебороти опір.

4. Зміна відношення до викладання ґендерних аспектів військовослужбовцям

Навчання військовослужбовців ґендерним аспектам може зажадати зміни відношення учнів до цієї проблеми, подолання ґендерних стереотипів і активізації критичного мислення.

Згідно Бенджаміну Блуму, існують три освітні області: когнітивна (знання / мислення), афективна (емоції / почуття / відносини) і психомоторна (фізична / кінестетична).⁶ Когнітивна область таксономії Блума представлена в Розділі 7 цього посібника. Почуття й емоції називаються афективною областю, і вона була перетворена в таксономію Девідом Кратволом, одним з учнів Блума (рамка 5.3).

Рамка 5.3. Афективний домен Кратвола⁷



Викладання ґендерних аспектів — це не передача знань. Воно має вищі цілі — поліпшити або змінити ставлення й поведінку учнів. При викладанні ґендерних питань в армії дуже важливо, щоб учень пройшов шлях від ґендерної поінформованості до засвоєння ґендерної рівності у своїй системі цінностей.

Мотивація — кращий інструмент для того, щоб учні захотіли почути про ґендерні перспективи. Дорослі вчаться найкраще тоді, коли переконані в необхідності знати певну інформацію. Мотивація до навчання може стимулюватися життєвим досвідом або ситуацією. Використання навчання на основі досвіду (рольові ігри, симуляції, сценарії тощо) допоможе забезпечити активну участь учнів і наступне оволодіння матеріалом. Подальші обговорення й тематичні дослідження разом із проблемним навчанням підкреслять значення ґендерної перспективи для робочої обстановки. Критичне мислення допоможе просунути ґендерну рівність у рамках системи цінностей учнів, що, у свою чергу, вплине на його / її поведінку, відношення й пріоритети.

5. Трансформаційне навчання у викладанні ґендерних аспектів військовослужбовцям

Трансформаційне навчання описується як навчання, що міняє спосіб мислення учнів про самих себе й свій світ і яке містить у собі зміну свідомості.⁸

Спочатку трансформаційне навчання, було введено як спроба пов'язати освіту з демократією й моральними аспектами окремих людей і суспільства¹⁰. Пізніше воно протягом декількох десятиліть, з 1970-х по 2000-і роки, було розроблене Мезіровим, який визначив два основних елементи трансформаційного навчання: критичну рефлексію (саморефлексію) і критичний дискурс, де учень обґрунтовує правильність суджень.¹¹

Перетворююче (трансформаційне) навчання спричинює в учнів більш радикальні зміни, ніж інші види навчання, особливо стосовно навчального досвіду, що формує учнів і чинить на них значний вплив або спричинює зміну парадигми, що впливає на весь наступний досвід учня.⁹

Трансформаційне навчання припускає, що учень готовий розвивати навички критичного мислення високого рівня, демонструвати здатність сприймати різні погляди й інтерпретації, бути неупередженим і демонструвати демократичні цінності, такі як підзвітність, плюралізм, терпимість, прозорість, відповідальність, повагу, цілісність і цікавість.

Мезіров підкреслює, що учень може змінити свій світогляд шляхом поєднання рефлексії й дискурсу¹². За допомогою критичної рефлексії навчання стає «трансформаційним» і через діалог з іншими перетворюється в практику самоусвідомлення, особистісного розвитку й розширення можливостей¹³. Щоб бути ефективним, трансформаційне навчання повинне бути активним і інтерактивним за своєю природою, застосовуючи низку стратегій і інструментів активного навчання: саморефлексію, ведення журналів, симуляцію, рольові ігри, проблемне навчання, практичне застосування та ін.

Щоб бути трансформаційним навчання повинне провокувати самосвідомість, застосування набутих знань для створення нових смислів, розвиток уміння до критичної уважності, удосконалення креативності, розвиток інтерактивних відносин у навчанні, зміну стратегічного сприйняття знань і світу, зміцнення почуття взаємозалежності й соціальної солідарності.¹⁴

Трансформаційне навчання — ефективна стратегія ґендерної освіти. Підхід спонукує учнів переглянути шлях одержання знань. Замість припущення, що знання просто складаються з фактів, витягнутих ззовні, ця теорія заохочує учнів вивчати власні особисті орієнтири, які згодом розвинулися на основі припущень і очікувань, і які впливають на мислення, переконання й дії. Трансформаційне навчання може звільнити учнів тому, що відповідно до такого підходу учні не залежать від інших в одержанні знань. Замість цього вони можуть розвивати свої навички критичної саморефлексії, тобто вони вчаться на своєму досвіді й завдяки взаємодії з іншими.

Важливо відзначити, що трансформаційне навчання, спонукує дорослих учнів кидати виклик своїм власним базовим припущенням, цінностям і переконанням і розробляти нові орієнтири, засновані на критичних міркуваннях. Щоб досягти трансформаційного навчання, викладачі повинні вийти за рамки моделі «передачі знань», відповідно до якої знання передаються в одному напрямку від навчальної програми до учнів. Замість цього модель «взаємодії» фокусується на створенні діалогу між учнями й навчальною програмою, за допомогою якого учні створюють знання через вирішення проблем.

В остаточному підсумку це приводить до «трансформації», коли внутрішня природа учнів постійно міняється в міру їхньої взаємодії з навколишнім середовищем. Щоб створити таку ситуацію, учні повинні бути вільні від примусу, мати рівні можливості брати участь у заходах і почувати себе досить сильними, щоб кинути виклик основним припущенням, на яких базуються пропоновані їм знання. Зазвичай подібний підхід припускає зменшення влади викладача й заохочення учнів до співпраці в групах замість того, щоб конкурувати один з одним.

Оскільки трансформаційне навчання, звертається до емоційних сфер учнів, важливо встановити відповідну активуючу подію щоб спонукати учнів вивчити своє мислення й розуміння ґендерних аспектів. Було б ефективно створити дилему, яка дезорієнтує, або перелічити ґендерні стереотипи й попросити учнів суперечити їм або проілюструвати їх.

Емоційний початок із шокуючим відеофрагментом може вивести учнів із зони комфорту й спровокувати критичне мислення. Суперечливі точки зору також можуть мотивувати учнів переглянути свої власні точки зору. Обумовлені невдачами підходи до навчання визнають, що учні мають мотивацію до навчання тоді, коли їхніх знань недостатньо для вирішення проблеми.

Рамка 5.4. Приклад трансформаційного навчання. Опис.

Вправа короля й королеви

Учасники: будь-які

Час: 30 хвилин

Устаткування: немає

Мети навчання: познайомитися і вивчити соціалізацію, переконання й упередження відносно статевої приналежності

Інструкції до вправ: розкажіть слухачам історію королеви і короля, які живуть у замку на острові, оточеному водою. Один раз король відправляється у відрядження. Перед тим як піти, він наказує королеві не виходити із замку, поки він не повернеться. Проте, у той момент, коли він іде, королева біжить у сусіднє село, щоб побачити свого коханця. Провівши з ним кілька годин, вона повертається в замок. Однак охоронець замку не хоче впускати її, тому що король наказав йому не дозволяти їй вертатися, якщо вона піде. У цей момент королева повертається до свого коханця, щоб попросити його про допомогу. Він говорить їй, що не вважає, що в них серйозні відносини, і він не хоче їй допомагати. Потім королева йде до друга в село й просить допомоги. Відповідь полягає в тому, що, на жаль, друг не може їй допомогти, тому що він / вона також дружить із королем і не хоче руйнувати ці відносини. Королева впадає у відчай і знову повертається до охоронця замку, щоб попросити його ще раз впустити її, але відповідь чує все те ж однозначне «ні». Як останню надію королева згадує, що в селі є людина із човном: вона просить його підкрастися на човні до задньої сторони замку, щоб вона могла, принаймні, взяти свої речі й потім знову піти. Човняр погоджується на це, але бере з королеви 500 євро й наполягає на тому, що гроші виплачуються авансом. Це неможливо для королеви, тому що її гроші перебувають у замку. Втративши терпіння королева вирішує, що вона повинна просто бігти в замок, взяти свої речі й потім утекти. Вона так робить, і охоронець убиває її. Кінець.

У цей момент інструктор просить слухачів подумати / обговорити цю історію між собою протягом декількох хвилин. Після обговорення учні повинні індивідуально або в невеликих групах оцінити персонажів з погляду відповідальності за те, що трапилося з королевою, починаючи з найбільш відповідальних, на їхню думку. Інструктор перераховує символи на фліпчарті, запитує рейтинг у учнів, і додає номери поруч із кожним персонажем.

Наприклад: Король 2, 1, 5, 6, 1

Королева 1, 4, 3, 2, 1

Коханець ...

Друг ...

Охоронець...

Людина із човном ...

Учнів просять пояснити, чому вони саме так оцінили персонажів. Ця частина вправи звичайно переростає в дуже цікаву дискусію. Згодом викладач запитує студентів, чи відповіли б вони в такий же спосіб, якби королева покинула замок, тому що була голодна, і в замку не було їжі; або якщо король насправді не їхав у відрядження, а збирався побачитися зі своєю коханкою. Крім того, їх варто попросити включити історію в контекст прав людини й подивитися на неї із цього погляду.

Є кілька цікавих питань.

- Що викликало послідовність подій?
- Наскільки сильне наше розуміння моралі?
- Що ми знаємо про королеву та її шлюб?
- Чи є в короля коханка в пункті призначення, куди він відправився у справах?

- Чи знущався король над королевою?
- Чи може вона отримати розлучення?

Зрештою, нагадайте студентам про подібність між коханцем, другом й людиною із човном з одного боку й установами, які повинні піклуватися про жертв із іншого, тобто вони часто можуть бути більш стурбовані грошима, владою і відносинами, ніж підтримкою жертв.

Адаптовано Ніколіною Марчетой, EUFOR, з «Навчання на розвідному мосту» сержанта Чарльза Ховарда, Форт Лі, Вірджинія, США.¹⁵

Підхід до трансформаційного навчання, передбачає надання учневі можливості визначити основні припущення у своїх знаннях. Подальша критична саморефлексія дозволить учневі зрозуміти, звідки беруться ці припущення і як вони впливають або обмежують їхнє розуміння.

Рамка 5.5. Приклад трансформаційного навчання. Ведення журналу (реєстрація)

Учасники: будь-які

Час: щоденна рефлексія в письмовому виді (15-20 хвилин)

Устаткування: немає

Мета навчання: спостереження ґендерного (дис)балансу, (не)рівності й т.д. у повсякденному житті

Інструкція до вправи: попросіть учнів вести щоденник. Учні повинні щодня робити зауваження відносно ґендерних аспектів у своєму повсякденному житті, навчанні, книгах, які вони читають, на телебаченні й т.д. і записувати ці спостереження — моменти, коли вони розуміють нову концепцію або точку зору, конфлікт або плутанину. Це допоможе їм зрозуміти роль і значення ґендеру в їхньому житті й у суспільстві.

Діалог і обговорення з іншими учнями і координатором як найбільш важливий соціальний аспект трансформаційного навчання, дозволить учням аналізувати альтернативні ідеї й підходи. Всі учні повинні обережно заперечувати свої припущення. Більше того, якщо учням доводиться відстоювати точку зору, з якою вони не згодні, це ставить під сумнів їхнє мислення й приводить до тих обговорень, які в протилежному випадку не могли б виникнути. Онлайніві обговорення та обмін електронною поштою можуть допомогти підтримувати розмову за межами класної кімнати. Групові проекти з певної ґендерної теми або ситуації є ще одним ефективним видом діяльності, який сприяє виникненню обговорень і провокує розвиток критичного мислення учнів.

Щоб трансформаційне навчання, перейшло від думки до дії, учні повинні мати можливість застосовувати нові знання. По можливості, учнів варто попросити поділитися досвідом відносно того, коли ґендерні аспекти впливають на боєздатність. У класі учнів можна попросити вирішити конкретну проблему або завдання з використанням декількох точок зору або підходів до їхнього вирішення. Тематичні дослідження й рольові ігри дозволяють учням випробувати нові перспективи.

При реалізації трансформаційного навчання, координатор повинен забезпечити ретельний баланс між підтримкою й провокацією, причому останнє є основним компонентом трансформаційного навчання. Якщо провокувати учнів занадто сильно — вони будуть пручатися; а якщо провокувати занадто слабо — можливість для навчання швидко зникає. Щоб бути агентом змін, координатор повинен розуміти процес змін і надавати як каталізатор, так і підтримку, необхідну для трансформаційного навчання.¹⁶

Рамка 5.6. Приклад трансформаційного навчання. Рекомендації для читання й обговорення

Рекомендуйте своїм учням літературу, що змусить їх задуматися про гендерні аспекти, наприклад, мемуари й / або біографії видатних жінок-політиків, учених і ділових жінок. Також можна рекомендувати літературу про гендерний (дис)баланс й (не)рівності з історичної точки зору. Потім організуйте дискусію або попросіть своїх учнів викласти основні ідеї у формі есе.

Нижче наведені деякі приклади літературних творів, які провокують міркування на цю тему.

Келлі Катроне й Мередіт Брайан. *Якщо вам потрібно кричати, виходьте на вулицю: і інші речі, які ваша мати ніколи не говорила вам*, 2-е видання (Нью-Йорк: HarperOne, 2010).

Меліса Т. Браун, *Вербування мужності: формування гендерних аспектів у військовій рекрутинговій рекламі США під час формування збройних сил за наймом* (Оксфорд: Oxford University Press, 2012).

Фаріда Джалалзай, *Розбитий, Тріснутий або Твердий? Жінки й кар'єрна стега виконавця в усьому світі* (Оксфорд: Oxford University Press, 2013).

6. Висновки

Викладання гендеру містить у собі використання трансформаційних методів навчання, оскільки результати навчання не можуть бути досягнуті тільки шляхом «передачі» знань про гендерні перспективи. Формування ставлення учнів до гендерної рівності, поглиблення їхнього розуміння впливу гендерних аспектів на боездатність і сприяння змінам у їхній поведінці повинні бути в центрі викладання гендерних питань військовослужбовцям. Особливу увагу варто приділяти мотивації учнів, щоб вони могли йти шляхом від поінформованості про гендерну проблематику до інтеріоризації гендерної рівності у своїх системах цінностей.

7. Анотована бібліографія

Baumgartner, L. M., “An update on transformational learning”, *New Directions for Adult and Continuing Education, special issue, No. 89 (2001)*, pp. 15-24.

У статті дається огляд теорій, статей провідних авторів і невирішених питань у трансформаційному навчанні, а також оновлена інформація про трансформаційне навчання. На сьогоднішній день андрагогіка й самостійне навчання продовжують залишатися важливими для сучасного розуміння навчання дорослих.

Bloom, B. S., *Taxonomy of Educational Objectives* (Boston, MA: Allyn & Bacon, 1956).

У книзі викладається класифікація цілей навчання, що стала відома як таксономія Блума й залишається основним і важливим елементом в освітньому співтоваристві.

Brown, K. E. and V. Syme-Taylor, *Women academics and feminism in professional military education, Equality, Diversity and Inclusion, Vol. 31, No 5/6 (2012)* pp. 452-466.

<http://dx.doi.org/10.1108/02610151211235460>.

Автори виокремлюють ключові сфери, навколо яких виникає протистояння й пристосування до гендерних норм: візуальна, вокальна й колективна дія. Їхній аналіз показує повсякденну практику академічної індивідуальності, гендерно диференційовані знання й феміністські виступи. Автори виявили, що практика й дискусії жінок-учених у професійній військовій освіті відображають більш широкі дискусії в академічних колах.

Clark, M. C., *Transformational learning, New Directions for Adult and Continuing Education, No. 57 (1993)*, pp. 47-56.

Ця стаття досліджує роботу Мезірова, Фрейре і Далоса з трансформаційного навчання, дотичних питань виявлення основних гуманістичних припущень про цей тип навчання й оцінки його можливостей в освіті дорослих.

Cranton, P., *Understanding and Promoting Transformative Learning*, 2nd edn (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2006).

Робота підсумовує існуючі теорії трансформаційного навчання, і відповідні припущення.

Deakin Crick, R. and K. Wilson, *Being a learner: Virtue for the 21st century*, *British Journal of Educational Studies*, Vol. 53, No. 3 (2005), pp. 359-374.

Стаття розвиває припущення, пов'язані з трансформаційним навчанням, про роль учнів.

Dewey, J., *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (New York: Free Press, [1916] 1966).

Класична дискусія відносно освіти для демократії («участь у загальному житті»), що містить у собі важливе переосмислення професійного навчання.

Henschke, J. A., "Beginnings of the history and philosophy of andragogy 1833-2000", in V. Wang (ed.) *Integrating Adult Learning and Technology for Effective Education: Strategic Approaches* (Hershey, PA: IGI Global, 2009).

Робота дає уявлення про розвиток навчання дорослих від теорії Олександра Каппа дотепер. Вона містить вичерпний список опублікованих ресурсів по андрагогії й навчанню дорослих.

Ignelzi, M., *Meaning-making in the learning and teaching process*, in M. B. B. Magolda (ed.), *Teaching to Promote Intellectual and Personal Maturity: Incorporating Students' World views and Identities in to the Learning Process* (San Francisco, CA: Jossey-Bass, 2000).

У цьому розділі описується теорія створення теорії Роберта Кегана щодо дослідження того, як розуміння учнями свого досвіду, себе й своїх відносин з іншими людьми сприяє навчанню.

Kitchenham, A., *The evolution of John Mezirow's transformative learning theory*, *Journal of Transformative Education*, No. 6 (2008), p. 104, <http://jtd.sagepub.com/content/6/2/104>.

Ця стаття являє собою огляд трансформаційного навчання Мезірова з моменту його зародження до новітнього визначення. Огляд заснований на ранніх дискусіях Тейлора, але на відміну від його огляду, ця історія трансформаційного навчання для підтвердження дискусії опирається, головним чином, на публікації Мезірова, за підтримки існуючої літератури. Стаття починається з пояснення Мезіровим етапів трансформаційного навчання, триває дослідження впливу на теорію, переходить у критику й закінчується обговоренням її еволюції й розвитку.

Knowles, M. S., E. F. Holton III and R. A. Swanson, *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 6th edn (Kidlington: Elsevier, 2005).

Цей широко відомий текст забезпечує теоретичну основу для розуміння проблем навчання дорослих як у сфері викладання, так і на робочому місці. Він був повністю оновлений з урахуванням останніх досягнень у даній області. Дотримуючись практичного формату попереднього видання, книга розділена на три частини. Перша частина містить класичні глави, у яких описуються коріння й принципи андрагогії, містить нову главу, що представляє модель планування програм Ноулза. Друга частина присвячена досягненням у навчанні дорослих. Кожна глава повністю переглянута і оновлена й містить у собі значно практичнішу андрагогіку. Остання частина книги містить оновлену добірку тематичних джерел, які розвивають теорію, і містить у собі перелік у стилі HRD (розвиток людських ресурсів), розроблений доктором Ноулзом.

Krathwohl, D. R., B. S. Bloom and B. B. Masia, *Taxonomy of Educational Objectives, Book II: Affective Domain* (New York: David Mc Kay, 1964).

Книга є оригінальною публікацією по афективній таксономії. Ефективне навчання демонструється поведінкою, що показує відносини усвідомленості, інтересу, уваги, турботи й відповідальності, уміння слухати й реагувати у взаємодії з іншими, а також здатністю демонструвати ті характеристики або цінності, які відповідають тестовій ситуації й області навчання.

McGonigal, K., "Teaching for transformation: From learning theory to teaching strategies", *Speaking of Teaching: The Center for Teaching and Learning*, Vol. 14, No. 2 (2005), www.stanford.edu/dept/CTL/cgibin/docs/newsletter/transformation.pdf.

Автор описує трансформаційне навчання, з погляду Джека Мезірова й виділяє мету трансформаційного навчання, у багатьох різних дисциплінах. Макгонігал приводить приклади важливості трансформаційного навчання у галузях науки, математики, гуманітарних і соціальних наук, пояснюючи в кожній області, як педагоги можуть змінити погляди учнів. Крім того, Макгонігал змальовує загалом кілька стратегій, які в цей час використовуються викладачами Стенфордського університету для поліпшення трансформаційного навчання у класі. Ця стаття є корисним ресурсом для викладачів будь-якої дисципліни, які хочуть розвинути трансформаційне мислення на своїх курсах; проте, змістовні приклади в пов'язаних з наукою курсах роблять її більш привабливою для викладачів в області природничих наук.

Mezirow, J., "Transformative learning: Theory to practice", *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 74 (1997), pp. 5-12.

Ця стаття підсумовує теорію трансформаційного навчання дорослих, пояснює зв'язок трансформаційного навчання з автономним, відповідальним мисленням, розглянувши як основну мету освіти дорослих і аналізує практичні наслідки для педагогів. У статті підкреслюється, що критичне й автономне мислення повинні мати пріоритет над некритичною асиміляцією знань, а трансформаційне навчання — шлях до розвитку критичного мислення.

Plantenga, D., "Gender, identity, and diversity: Learning from insights gained in transformative gender training", *Gender & Development*, Vol. 12, No. 1 (2004), pp. 40-46, <http://dx.doi.org/10.1080/13552070410001726506>.

Стаття спрямована на стимулювання критичного мислення про ґендер, ідентичності й владу в організаціях з розвитку. Основна увага приділяється двом аспектам навчання з ґендерних питань і питань розвитку: по-перше, індивідуальні особистості завжди численні й взаємозалежні, тому не можна говорити про ґендер в ізоляції; і, по-друге, усі ідентичності є ґендерними. Між різними особистостями існує динаміка влади, і це дає привілей одним і робить уразливими інших. Метою трансформаційного навчання з ґендерних питань і питань розмаїтості є визнання цієї динаміки влади, її демістифікація й пошук стратегій, які будуть сприяти рівності всіх учасників. У статті розглядаються чотири ідеї навчання, які мають важливі наслідки для організаційних перетворень відносно ґендерної приналежності й розмаїтості.

Примітки

1. Автори хотіли б подякувати Міріам Фугфугош за надані письмові коментарі до цього Розділу.
2. Malcolm S. Knowles, Elwood F. Holton III and Richard A. Swanson, *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development*, 6th edn (Kidlington: Elsevier, 2005).
3. John A. Henschke, "Beginnings of the history and philosophy of andragogy 1833-2000", in Victor C. A. Wang (ed.), *Integrating Adult Learning and Technology for Effective Education: Strategic Approaches* (Hershey, PA: IGI Global, 2009), pp.1-30.
4. Knowles et al., прим. 2 вище.
5. Там само.
6. Benjamin S. Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives* (Boston, MA: Allyn and Bacon, 1956).
7. David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom and Bertram B. Masia, *Taxonomy of Educational Objectives, Book II. Affective Domain* (New York: David McKay, 1964).
8. TEAL Center Staff, "Adult learning theories", Teal Center Fact Sheet No. 11, Washington, DC, 2011, https://teal.ed.gov/sites/default/files/Fact-Sheets/11_%20TEAL_Adult_Learning_Theory.pdf.
9. M. Carolyn Clark, "Transformational learning", *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 57 (1993), pp. 47-56 at p. 47.
10. John Dewey, *Democracy and Education. An Introduction to the Philosophy of Education* (New York: Free Press, [1916] 1966).
11. Див., наприклад, Jack Mezirow, "An overview of transformative learning", in P. Sutherland and J. Crowther (eds), *Lifelong Learning: Concepts and Contexts* (New York: Routledge, 2006), pp. 24–38.
12. Jack Mezirow, "Transformative learning: Theory to practice", *New Directions for Adult and Continuing Education*, No. 74 (1997), pp. 5-12.
13. Sharan B. Merriam and Barbara Heuer, "Meaningmaking, adult learning and development: A model with implications for practice", *International Journal of Lifelong Education*, Vol. 15, No. 4 (1996), pp. 243-255.
14. Ruth Deakin Crick and Kenneth Wilson, "Being a learner: Virtue for the 21st century", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 53, No. 3 (2005), pp. 359-374.
15. Analee Pepper, *Gender Training for the Security Sector: Lessons Identified and Practical Resources* (Geneva: DCAF, 2012), pp. 44-45, www.dcaf.ch/Publications/Gender-Training-for-the-Security-Sector-Lessons-identified-and-practicalresources.
16. Kelly McGonigal, "Teaching for transformation: From learning theory to teaching strategies", *Speaking of Teaching: The Center for Teaching and Learning*, Vol. 14, No. 2 (2005), pp. 1-5.

Оптимізація навчального середовища: облік ґендерної динаміки в аудиторії

Каллум Уотсон (DCAF)¹

ЗМІСТ

- | | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Вступ. 2. Чому ми повинні враховувати ґендерну динаміку в класі? <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Забезпечення справедливого доступу до ролей і звань в армії, які вимагають особливої кваліфікації. 2.2. Заперечення ґендерного сприйняття різних ролей в армії. 2.3. Запобігання відтворення соціальних порядків, що характеризуються ґендерною нерівністю. 2.4. Сприяння саморефлексії учня і формування усвідомлення нерівності. 2.5. Заохочення відкритості до сприйняття різних точок зору жінок, чоловіків, дівчат і хлопців. | <ol style="list-style-type: none"> 3. Які аспекти аудиторного середовища мають ґендерну динаміку і що можуть зробити педагоги, щоб урахувати їх? <ol style="list-style-type: none"> 3.1. Ґендерні аспекти освітнього контенту. 3.2. Ґендерні аспекти мови при проведенні курсу. 3.3. Ґендерна динаміка участі в аудиторній роботі. 3.4. Ґендерна динаміка оцінювання учнів. 3.5. Ґендерна динаміка доступу до викладачів і освітніх ресурсів. 4. Висновки. 5. Анотована бібліографія. |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

1. Вступ²

У Розділі I цього посібника визначається, як впровадження ґендерних концепцій у збройних силах може поліпшити оперативний потенціал і виконання багатьох національних і міжнародних правових зобов'язань. Підкреслюється важливість розуміння ґендерної динаміки як серед цивільного населення, так і в збройних силах, особливо в тих питаннях, які стосуються необхідності вдосконалення вербування, продовження терміну військової служби й просування жінок-військових. Визначивши ґендерний контент, необхідний для військової освіти, і передову практику її надання, наступним логічним кроком для тих, хто виконує освітні функції в армії, є вивчення ґендерної динаміки їх власного робочого середовища.

Тому в цьому Розділі ми прагнемо показати, як викладачі можуть подавати приклад, застосовуючи ґендерну перспективу у своїй повсякденній роботі, і підкреслити очевидні переваги, які створюються навчальним середовищем, і завдяки яким усі жінки, чоловіки і представники ґендерних меншостей можуть динамічно розвиватися. Крім того, облік ґендерної динаміки в класі є основним для реалізації «транзакційних» моделей навчання, які приводять до трансформаційного навчання (Розділ 5). Викладачі, як і їхні учні, відповідають за поліпшення ґендерних відносин у своєму навчальному закладі, але вони також мають можливість сформувати розуміння учнями ґендерних питань, що буде їм властиве до кінця кар'єри.

Хоча навчання не є конкретною метою цього Розділу (і посібника загалом), воно часто надає спеціальні освітні можливості для викладачів, і, отже, частини розділу також будуть мати відношення до навчального середовища.

Мета розділу полягає у тому, щоб надати викладачам практичні інструменти для оцінювання й поліпшення гендерної динаміки в їхніх класах шляхом:

- виділення способів впливу гендерної динаміки на обстановку в класі;
- пояснення переваг і недоліків цієї динаміки для різних учнів у класі відповідно до їхньої статевої приналежності;
- пропозиції конкретних стратегій для надання всім учням рівних можливостей у досягненні цілей навчання.

Розділ починається з обговорення важливості й переваг обліку гендерної динаміки в класі. У наступному пункті описується гендерна динаміка в чотирьох аспектах аудиторного середовища, а саме: зміст навчання, участь учнів, оцінювання і доступ до професорсько-викладацького складу та освітніх ресурсів. У кожному із цих чотирьох аспектів викладені передові методи сприяння створенню середовища навчання для забезпечення рівності статей.

2. Чому ми повинні враховувати гендерну динаміку в класі?

Аналіз гендерної динаміки в класі включає вивчення різниці у досвіді навчання для учнів жіночої й чоловічої статі на основі того, як вони взаємодіють зі змістом, дизайном курсу або методологією, викладачами й іншими учнями в класі. На динаміку також впливають різні рівні доступу, які жінки й чоловіки мають до професорсько-викладацького складу й освітніх ресурсів за межами аудиторії. Крім того, на навчальний досвід кожної людини будуть впливати його або її вік, ранг, історія служби, раса, релігія, етнічна приналежність, сексуальна орієнтація й гендерна ідентичність (тобто ступінь, у якій учні відповідають гендерним ролям чоловіків або жінок).

Викладачі, які працюють в галузі військової освіти, повинні враховувати гендерну динаміку свого класу, тому що, до деякої міри, вони є «провідниками», які мають сильний вплив на визначення того, хто досягне різних звань і ролей в армії. Таким чином, вони можуть впливати на рівень оперативного потенціалу своєї установи, національної відповідальності й належного функціонування в рамках прав людини — до кращого або до гіршого. З цієї причини викладачі зобов'язані оцінювати учнів на основі їхньої здатності виконувати військові функції, не орієнтуючись на свої особисті гендерні упередження. Узагальнюючи сказане, викладачі можуть поліпшити функціонування свого навчального закладу наступними п'ятьма способами:

2.1. Забезпеченням справедливого доступу до посад і звань в армії, які вимагають особливої кваліфікації.³

Вибір викладачем освітнього контенту, методів навчання й методів оцінювання учнів деяким чином визначає, хто пройде курс і з якою оцінкою. Це буде впливати на військову кар'єру кожного учня, визначаючи, де він/ вона зможе служити і в якому званні. Таким чином, щоб гарантувати, що військові посади укомплектовані тими, хто краще всіх володіє необхідними навичками, оцінювання учнів повинне відбивати уміння й не піддаватися (свідомому або несвідомому) впливу упередженості викладача, заснованій на гендерній або іншій соціальній ознаках.

2.2. Заперечення гендерного сприйняття різних ролей в армії.

Позиція викладача щодо певних ролей жінок і чоловіків у збройних силах, буде впливати на те, чи зможуть різні учні побачити себе в такій же ролі у майбутньому. Простіше кажучи, викладач може підсвідомо впливати на те, що в установі розглядається як «чоловіча робота» і «жіноча робота». Це може вплинути як на ролі, на які претендують жінки й чоловіки, так і на те, наскільки добре їх приймають колеги в цих ролях.

2.3. Запобігання відтворення соціальних порядків, що характеризуються ґендерною нерівністю.⁴

Те, як жінки й чоловіки беруть участь в аудиторній роботі, і те, як їх залучають до цієї роботи, а також ролі, які їх просять виконати або дозволяють виконувати, буде впливати на формування відносин між жінками й чоловіками в установі загалом. Наприклад, той факт, що жінки ніколи не виконували керівних ролей (у порівнянні із чоловіками) під час групової роботи, може підсилити неявні припущення в установі, що чоловіки більш природно виконують функції лідерів.

2.4. Сприяння саморефлексії учня і формування усвідомлення нерівності.⁵

Відкрито обговорюючи ґендерні питання й кидаючи виклик ґендерній нерівності, викладачі можуть допомогти учням розпізнавати ситуації, у яких привілеї, засновані на їхній особистості, дають їм більше можливостей, ніж інші. Викладачі можуть показати, як у різних ситуаціях певні групи жінок і чоловіків виявляються в невідповідному стані. Показуючи своїм учням, що вони можуть змінити це, і що це лідерський навик (наприклад, на основі недискримінації й ефективності місії), викладачі можуть сформулювати поведінку учня, що буде властива їй або йому до кінця кар'єри. І навпаки, зміцнення стереотипів про те, що деякі жінки або чоловіки в біологічному відношенні здатні гірше виконувати певні завдання (коли причини, по суті, є соціальними), може вплинути на учнів.

“

Усі чоловіки зазнають тиску, щоб бути мужніми, і всі вони почувають, що, принаймні, час від часу, вони хочуть вийти за межі ролі. Один з важливих аспектів нашої роботи — допомогти їм назвати культурний тиск маскуліністю — дати їм мову, яка символізує їхній досвід. Надзвичайно важко протистояти тиску, який не можна назвати. Коли ми даємо чоловікам дарунок мови, що враховує ґендерні аспекти, ми змінюємо чоловічу відповідність зі статусом за замовчуванням на статус усвідомленого вибору.⁶

Доктор Крістофер Кілмартін

2.5. Заохочення відкритості до сприйняття різних точок зору жінок, чоловіків, дівчат і хлопців.⁷

Викладачі можуть впливати на сприйняття учнями предметів, які вони викладають. Наприклад, предмет по забезпеченню потреб у безпеці цивільного населення може опиратися винятково на точку зору військових командирів, і, отже, в учнів буде створюватися враження, що мова йде тільки про те, щоб утримувати ворожі війська за межами міських районів. Але якби також урахувалися думки жінок і чоловіків, які живуть як цивільні особи під час облоги у воєнний час, у цю проблему можна було б включити такі фактори, як сексуальне насильство, насильницькі злочини, продовольчу нестабільність і епідемії. Інакше кажучи, викладачі можуть гарантувати, що чують у класі як чоловічі, так і жіночі голоси, у тому числі й своїх учнів, і можуть продемонструвати іншим, чому вони повинні робити те ж саме.

Знання ґендерної динаміки в класі може, таким чином, служити для викладачів інструментом усвідомлення того впливу, який вони мають на формування вдосконалених ґендерних норм в установі. Невеликі зміни з метою заохочення ґендерної рівності в безпосередній аудиторній обстановці, які вносять викладачі, можуть потенційно підсилити вплив на іншу частину установи. З урахуванням цього в частині розділу, що залишився, висвітлюються чотири аспекти ґендерної динаміки в класі й надається кілька конкретних пропозицій, як викладачі можуть зробити свої заняття більш «демократичними» або інклюзивними, а також забезпечити рівні умови гри й позитивну обстановку в класі для всіх учнів.

“

Для афганських чоловіків «безпека» звичайно означає «більше не стріляти»; для афганських жінок це слово часто означає «більше свободи пересування» (FoM), відсутність переслідувань, зґвалтувань, а також особистий захист. На додаток до цього, «безпека» для жінок, часто пов'язаних обов'язками ведення домашнього господарства й догляду за дітьми, означає кращий доступ до водних ресурсів, полів, ринку і поліклінік, а також можливість для їхніх дітей ходити в школу.⁸

Капітан Стеффі Гротхедде, голландська радниця з ґендерних питань у Міжнародних силах сприяння безпеці в Афганістані

3. Які аспекти аудиторного середовища мають гендерну динаміку, і що можуть зробити педагоги, щоб урахувати їх?

3.1. Гендерні аспекти освітнього контенту

Зміст будь-якого курсу має гендерний вимір, тому що він представляє предмет з погляду викладача й тих, хто сформував навчальну програму, дизайн / методологію й навчальні ресурси. Оскільки це неминуче засновано на попередніх знаннях і припущеннях викладача, він або вона повинні подумати над цим, а також вирішити, як зміст курсу може сприйматися різними учнями в класі, щоб надати їм рівні можливості для досягнення успіху.

Загальна культура й колективна пам'ять про формуючі події історії — те, що робить всі збройні сили інститутом, а не просто групою людей⁹. Ця культура відіграє важливу роль, надаючи інституційну логіку тому, чому інститут функціонує так, а не інакше, а також даючи кожному окремому члену розуміння того, як його роль уписується в більш широкий контекст.

На практиці, однак, ця загальна культура зазвичай ґрунтується на поглядах більш впливових військовослужбовців. Наприклад, бойові операції на передньому краї звичайно мають помітніше місце в колективній пам'яті про конфлікти, ніж досвід тих, хто грає допоміжні ролі; аналогічно, досвід чоловіків має тенденцію бути сильнішим, ніж досвід жінок. Це несе в собі небезпеку виключення досвіду деяких членів з колективної пам'яті, тим самим знецінюючи їхній внесок. Тому важливо, щоб викладачі активно прагнули представити різні точки зору різних груп жінок і чоловіків у своєму змісті курсу, особливо ті, з якими їхні учні, можливо, раніше не зіштовхувалися.

Крім того, нездатність включити різноманітні наративи в освітній контент, як і подання односторонньої позиції, може мати кілька негативних наслідків. По-перше, це дає несправедливу перевагу під час оцінювання тим учням, чий досвід (а також досвід їхніх однолітків і родин) найбільш близький до домінуючого наративу. По-друге, ті, хто не може ідентифікувати себе з історичними особистостями, експертами або персонажами, згаданими в прикладах тематичних досліджень, представлених у курсі, можуть не бачити своє майбутнє в збройних силах. По-третє, існує ризик посилення узагальнень і стереотипів, що ведуть до неуцтва, що підриває оперативний потенціал, і веде до дискримінації, яка негативно впливає на робоче середовище.

Рамка 6.1. Жінки в Збройних Силах Канади¹⁰



Зображення жінок, які мають військові посади (див. сучасний плакат, праворуч), може прищепити ідею новобранцям про стандартність такої ситуації, а також нормалізувати уяву про жінок-комбатантів серед чоловіків в армії загалом. Раніше (див. плакат 1960-х років, ліворуч) набір жінок у Збройні Сили здійснювався на основі інших висновків, а тому лише деякі жінки або чоловіки могли уявити жінок, які виконують військові функції, у той час.



Крім тексту, малюнки й відеокліпи можуть також сильно впливати на учнів, або зміцнюючи те, що вони вважають «нормальним», або заперечуючи припущення (див. рамку 6.1.). Наприклад, часто буває так, що на зображеннях військовослужбовців переважно або винятково представлені чоловіки, а зображені цивільні особи — це все жінки або діти. Такий стан речей може приховати довгу історію про те, що жінки виступають як бійці в умовах конфлікту¹¹, і що в зонах конфлікту є багато цивільних чоловіків, які не можуть або не хочуть виконувати ролі військовослужбовців, але помилково вважаються бійцями.

Рамка 6.2. Жінки в інженерному класі¹²

Дослідження, присвячене вивченню інженерних дисциплін серед жінок, показало, що більшість учнів чоловічої статі засвоюють цей предмет через любов до гри з технікою в дитинстві, тоді як більшість учнів-жінок вибирають його через свої гарні оцінки з математики й природничих наук. У цьому уривку учениця описує проблеми, з якими зіштовхнулася на практичному занятті через відсутність необхідного словникового запасу.

«Було сказано «Відкрийте клапан», і я подумала: «Як виглядає клапан?» Я подумала, що клапан перебуває усередині труби, тоді як ви відкриваєте клапан? Було сказано: «Тут є невелика ручка». «Вони могли б просто сказати це! Деякі з них схожі на ті крани, які є в лікарів, тому вам не потрібно доторкатися до них, а деякі схожі на більші колеса (це допомагає, якщо ви знаєте, як виглядає клапан, і ви можете шукати потрібну річ».

Інший спосіб, яким освітній контент може виключати учнів за ґендерною ознакою, полягає в тім, які передбачувані знання повинні мати учні (див., наприклад, рамку 6.2.). Викладачі відстороняють деяких своїх учнів від участі в предметі, якщо вони будуть опиратися на знання, що виходять за рамки обов'язкових курсів. Ґендерна динаміка в суспільстві означає, що, наприклад, чоловікові набагато частіше показували, як ремонтувати автомобіль, у той час як жінка, з більшою ймовірністю, мала досвід гігієни харчування й готування їжі. Крім того, знання жінок і чоловіків, відносно місцевої географії, будуть різнитися, оскільки вони не обов'язково проводять час у тих самих місцях¹³. Коли мова заходить про курси з ґендерних питань, жінки, як правило, краще поінформовані про дискримінацію й частіше читають цю тему. Це причина того, чому чоловіки іноді поводяться тихо на ґендерних курсах, що не повинне сприйматися як відсутність інтересу. Тому викладачі можуть тільки припускати, що учасники знають, що входить в обов'язкові курси. Підходи до транзакційного навчання (див. Розділ 5) і методи проміжного оцінювання (див. Розділ 8) можуть використовуватися для того, щоб весь клас досяг необхідного рівня розуміння, перш ніж вводити новий контент.

Практичні поради, як зробити контент більш ґендерно рівноправним

- Викладачі консультуються з різними групами людей при розробленні курсу, щоб включити різні точки зору і методології навчання й краще охопити всіх учнів на курсі.
- Чоловіки і жінки з різних прошарків суспільства зображуються в матеріалах курсу в нестереотипних ролях.
- Дискримінація за статевою ознакою в матеріалах підкреслюється й урівноважується додатковою інформацією.
- Інструктори використовують діагностичне оцінювання для визначення попередніх знань замість того, щоб робити припущення.
- Підходи до трансформаційного навчання, сприяють поданню різних точок зору, зокрема й точок зору самих учнів, під час заняття.
- Викладачі активно виділяють історично виключені точки зору під час занять, зокрема внесок різних жінок і чоловіків з різних прошарків суспільства в академічні дисципліни.
- Викладачі демонструють приклади жінок і чоловіків з різних прошарків суспільства, що виконують військові ролі, на які орієнтований клас.¹⁴
- Викладачі дізнаються про різні культурні традиції своїх учнів.
- Транзакційні підходи до навчання й проміжне оцінювання сприяють обміну знаннями між учнями й гарантують, що весь клас досяг результатів навчання.

3.2. Гендерні аспекти мови, яка використовується при проведенні курсу

У рамці 6.3 наведені деякі конкретні приклади гендерної динаміки мови. Загалом мова, яка використовується при проведенні курсу, може виключати деяких учнів із середовища навчання залежно від їхньої гендерної приналежності двома способами: вона може викликати опір або бути надто складною.

Рамка 6.3. Гендерні аспекти мови

Наступні три речення можуть бути використані для опису однієї й тієї ж ситуації, але можуть викликати в читача зовсім різні образи.

Приклад	З дискримінацією за гендерною ознакою Коли солдат іде в бій, його головне завдання — захистити жінок і дітей	Гендерно нейтральна / без урахування гендерного аспекту Коли солдат іде в бій, його головне завдання — захистити мирних жителів	Із урахуванням гендерних аспектів Коли солдат іде в бій, його головне завдання — захистити мирних жінок, чоловіків, дівчат, хлопців
Спостереження	<i>Узагальнення:</i> навіть якщо більшість солдатів — чоловіки, а більшість цивільних осіб відповідно — жінки й діти, речення не припускає виключень із правила. Крім того, воно майже напевно засновано на неперевіренних припущеннях	<i>Зміцнення стереотипів учнів:</i> деякі викладачі намагаються використовувати нейтральне формулювання, намагаючись бути гендерно нейтральними. Однак більшість учнів, імовірно, будуть припускати, що солдати — це чоловіки, а цивільні — жінки	<i>Заперечування стереотипів:</i> це формулювання може поставити під сумнів припущення учнів і представити повнішу картину ситуації. Всі учні повинні бачити себе в цьому більш точному описі

Мова ворожнечі

Безсумнівно варто уникати навмисно дискримінуючої мови, але при цьому викладачам також варто подбати про те, щоб уникнути ненавмисного використання сексистської мови. Типові приклади включають загальне використання чоловічих слів, таких як «він» як займенник від третьої особи або «поліцейський» для позначення всіх співробітників поліції.

Дослідження показують, що чоловіки рідко виявляють таку гендерно упереджену мову, але, як правило, категорично проти використання «жіночої» (фемінізованої) мови як загальної форми.¹⁵ Аналогічна динаміка має місце, коли групи учнів позначаються словами «чоловіки» (коли представлені як чоловіки, так і жінки) або «дівчата» (діти жіночої статі). Більш двозначні вирази, такі як «хлопці», вимагають обговорення, щоб визначити, чи почувають себе жінки включеними в даний контекст.

Стереотипи — ще один спосіб мовного виключення учнів по гендерній ознаці. Крім того, що вони фактично неточні, вони можуть також змусити учнів, які не відповідають соціальним нормам, почувати себе виключеними і підсилити упереджені уявлення про те, які ролі й професії пасують чоловікам або жінкам. Заяви впливових людей про те, що використання важкої техніки є «чоловічою роботою», змушують жінок, що виконують ці функції, почувати себе менш прийнятними; насправді, чоловіки можуть почувати навіть соціальний тиск, спрямований на те, щоб перешкодити жінкам виконувати такі завдання під виглядом «джентльменського поведіння» — форми «доброзичливого» сексизму (див. рамку 6.4).

Крім того, такі стереотипи можна розглядати як оцінку внеску військовослужбовців у збройні сили, пов'язаного лише з їхніми фізичними якостями, у той же час ігноруючи широкий спектр різних навичок, які чоловіки привносять у дану інституцію. У рамці 6.4 розглядаються приховані небезпеки здавалося б позитивних стереотипів.

Рамка 6.4. «Доброзичливий» сексизм¹⁶

«Доброзичливий» сексизм або «ефект прекрасних жінок» стосується культури, у якій ті, хто перебуває на вершині ґендерної ієрархії, винагороджують інших, які відповідають своєму нижчому статусу. Прикладом може служити надання співробітникам жіночої статі вихідного дня за день до національного свята, щоб вони могли приготувати їжу для своїх родин.

Рівні «доброзичливого» сексизму в кожному конкретному суспільстві співвідносяться з рівнями ворожого сексизму; інакше кажучи, він є частиною системи батога й пряника. У нашій прикладі жінка, що ставить свою кар'єру над своєю родиною й відмовляється брати вихідний (або, якщо вже на те пішло, чоловік, що просить дозволу піти з роботи, щоб готовити їжу для своєї родини), імовірно, зіштовхнеться з негативною реакцією. Це також пояснює, чому високий рівень насильства відносно жінок спостерігається в суспільствах, де чоловіки вважають себе захисниками. Тому варто уникати доброзичливого сексизму, незважаючи на заперечення тих, хто часом має з нього вигоду.

Незрозуміла мова

Більше тонкий спосіб виключення учнів — використання викладачем аналогій і метафор, які часто не мають ніякого відношення до предмета. Наприклад, викладач може використовувати вираз «це було нижче дев'яти (бейсбол, сленг), і всі бази були зайняті (бейсбол, сленг)»¹⁷ під час оповідання, пояснюючи, що це була остання можливість у ситуації сильного стресу. Цю аналогію з бейсболом не зрозуміють учні, незнайомі зі спортом, у якому переважають чоловіки, а також групи чоловіків з різних расових, класових і географічних груп. Ці учні не будуть почувати себе включеними в саме заняття й не зрозуміють, про що йде мова.

Практичні поради проведення інклюзивних курсів без дискримінації

- Викладачі повинні уникати сексистських і інших дискримінаційних виразів.
- Викладачі під час навчання повинні використовувати мову, яка враховує ґендерну приналежність (наприклад, в ідеалі — займенник чоловічої / жіночої статі, але «вони» краще, ніж «він» або тільки «вона»).
- Викладачі повинні використовувати еквівалентне формулювання відносно чоловіків і жінок, наприклад, військовослужбовця-чоловіка й військовослужбовця-жінки, дами та добродії, жінки й чоловіки, але не чоловіки й дівчата (чоловіки — дорослі, дівчата — діти).
- Викладачі повинні насторожено ставитися до «доброзичливого» сексизму й, якщо це відбувається, використовувати його в якості навчального / тренувального моменту. Преподаватели должны избегать обобщений и стереотипов и предостерегать учащихся от их использования.
- Викладачі повинні уникати узагальнень і стереотипів і відмовляти учнів від їхнього використання.
- Викладачі та інші учні повинні використовувати аналогії й приклади, до яких може звернутися кожен.

3.3. Ґендерна динаміка участі в аудиторній роботі

Якщо не контролювати, середовище в класі буде відображати соціальні відносини учнів у суспільстві загалом. Ті, хто домінує в суспільстві на основі таких факторів, як ґендерна приналежність, клас, рівень освіти, етнічне походження, фізичні якості й вік, також будуть схильні домінувати серед учнів; люди з менш привілейованих родин будуть мовчати.¹⁸ У тих випадках, коли враховується ґендерна приналежність, учні-чоловіки перетворюються в «знаючих», а їхні колеги-жінки — в «слухачів», незалежно від їхнього відносного рівня знань або успішності¹⁹. Однак викладачі мають право порушувати це й задавати тон в аудиторії. Дослідження показують, що цей прийом буде найбільш успішним, якщо застосовувати його із самого початку.²⁰ Жінки назвали конкурентне, ієрархічне й ізольоване середовище навчання як основну причину, з якої варто уникати точних предметів (STEM) (наука, технологія, інженерія й математика), у той час як молоді люди, що кинули навчання, щоб почати працювати, говорять про відчуття себе не на своєму місці в аудиторії.²¹ У військовому контексті життєво важливо пропагувати розмаїтість і сприяти ґендерній рівності в аудиторії, щоб відкрити ролі з особливими освітніми вимогами для традиційно недопредставлених груп.

Групова робота

У більших аудиторних дискусіях дослідження неодноразово показують, що учні чоловічої статі мають тенденцію домінувати, викликаючись відповідати, частіше піднімаючи руки й роблячи триваліші виступи, ніж жінки. Викладачі сприяють цьому, частіше звертаючись до учнів-чоловіків (яких вони, швидше за все, будуть знати по імені), задаючи їм абстрактніші питання, а потім пізніше в лекції посилатися більше на зауваження, зроблені чоловіками, ніж жінками. Учням чоловічої статі також з більшою ймовірністю будуть ставити уточнюючі питання й надавати конкретніші відгуки у формі похвали, критики або виправлення.²² З іншого боку, жінкам, як правило, задають питання, які вимагають коротких або невербальних відповідей, наприклад, відповіді «добре» або кивка голови. Точно так само, коли жінки задають питання, їм часто дають пряму відповідь, тоді як чоловікам викладачі частіше дають рекомендації відносно процесу рішення проблем.²³ Більше того, учні жіночої статі, як правило, висловлюються коротше, демонструючи споконвічну нерішучість (наприклад, уживаючи слова «можливо», фрази «я можу помилятися, але ...») або використовуючи зростаючу інтонацію, щоб перетворити своє твердження в питання). Також простежується тенденція частіше переривати висловлення жінок. Крім того, інші учні й викладачі з меншою ймовірністю будуть посилатися на їхні коментарі пізніше в класі.²⁴

При поділі на невеликі групи й виконанні поставленого завдання учні-жінки беруть на себе більше керівних ролей (за умови, що група відносно збалансована по гендерних ознаках або більшість становлять жінки). Хоча таке середовище навчання може бути позитивним для представників обох статей, було виявлено, що в групах, де домінують жінки, чоловіча меншість часто вимагає уваги й додаткової підтримки від іншої частини групи, щоб завершити свій індивідуальний внесок у групове завдання. У тих випадках, коли чоловіки становлять більшість, учні-жінки часто ігноруються, хоча деякі викладачі, очевидно, поміщають учнів-жінок, академічно більше сильних, у групи, щоб «навчати» більше слабких учнів чоловічої статі²⁵. Таким чином, малі групи можна розглядати як можливість більше просувати в класі динаміку гендерної рівноправності, поки учні жіночої статі не обтяжені цими додатковими ролями підтримки.

Гендерний розподіл завдань

Останній аспект, який необхідно розглянути, — поділ завдань у класі. Як в умовах повного класу, так і в груповій роботі усе більше учнів-чоловіків закінчують тим, що проводять демонстрації, у яких задіяне устаткування, у той час як учнів-жінок підштовхують до більш «секретарських» ролей.²⁶ Результатом є пророцтво, що саме збувається, де учні-чоловіки й жінки стають більше компетентними при виконанні стереотипних завдань, пов'язаних з їхньою статтю, тому що вони рідко мають можливість помінятися ролями. Оскільки такий поділ ролей стає інституціонізованим, виконання завдання, звичайно не пов'язаного з гендерною приналежністю, може викликати негативну реакцію з боку однолітків учня.

Практичні поради: Які методи сприяють участі виключених учнів / учнів, що не беруть участь?

- Основні правила встановлюються при участі учнів протягом першого заняття й формують етикет для відповіді.²⁷
- Основні правила періодично переглядаються, обговорюються класом і, при необхідності, змінюються.²⁸
- Викладачі прямо визнають, що сексизм і інші форми дискримінації існують у класі й що деяким учням легше брати участь у навчальній діяльності в порівнянні з іншими. Ніхто не обвинувачується за дезінформацію, що їм повідомили про інші групи (наприклад, «жінки не можуть керувати»), але всі прагнуть не повторювати неправду.²⁹
- Викладачі розуміють, що їхня власна особистість (гендерна приналежність, вік, ранг, бойовий досвід, етнічна приналежність, рівень освіти й т.д.) дозволить деяким учням більшою мірою усвідомлювати свою здатність до участі в навчальній діяльності, ніж іншим. Викладачі уживають активних заходів для подолання перешкод, з якими зіштовхуються деякі учні, на шляху до їх участі.
- Викладачі розуміють, що обговорення в класі — це не просто дискусія, а скоріше можливість зібрати всю інформацію, яку клас має з даної теми. Тому учням рекомендується слухати інших у класі, опиратися на їхні коментарі й задавати їм додаткові запитання.³⁰
- Учні представляють свою власну думку; одна жінка не може / не повинна представляти думку всіх жінок.
- Викладачі відслідковують, до яких учнів звертаються. Один зі способів зробити це полягає в тому, щоб подумки розділити кімнату на квадранти й забезпечити участь жінок і чоловіків у кожному квадранті.³¹
- Викладачі чекають від трьох до п'яти секунд, перш ніж прийняти відповідь на запитання, і не обов'язково запитують тих, хто піднімає руки швидше всіх.³²
- Викладачі повертаються до письмових або усних коментарів учнів (особливо спокійніших) пізніше.³³
- Викладачі заохочують менш упевнених учнів і дають їм досить часу для висловлення своїх ідей. Це включає надання слова учням, які реагують на коментарі невербально, і надання допомоги їм якщо буде потреба.³⁴
- Викладачі пропонують широкий спектр способів участі, у тому числі фронтальні опитування, запрошення тих, хто не піднімає рук, виступити, робота в невеликих групах, робота в парах, проведення презентацій і виконання письмових робіт (наприклад, ведення журналу може бути особливо корисним на гендерних курсах).³⁵

- Викладачі не допускають, щоб учнів перебивали під час виступу; у протилежному випадку учні одержують можливість закінчити висловлення своєї точки зору.³⁶
- У груповій роботі викладачі вимагають, щоб керівні ролі мінялися серед учнів і щоб групи були змішаними за ґендерним принципом й іншими характеристиками.³⁷
- Учні жіночої й чоловічої статі вивчають, як використовувати устаткування в практичних вправах, а також у повсякденних завданнях, таких як підтримка чистоти й порядку в класі (наприклад, комп'ютери, DVD-плеєри, пілососи).³⁸
- Твердження й / або поведінка, що характеризуються ґендерною дискримінацією, використовуються, коли це можливо, як моменти навчання / підготовки. Якщо це занадто сильно відволікає від цілей навчання на занятті, твердження / поведінка занотовується для подальшого обговорення.

3.4. Ґендерна динаміка оцінювання учнів

На перший погляд, ґендерна динаміка оцінювання учнів виглядає трохи парадоксальною. З одного боку, учні жіночої статі випереджають учнів чоловічої статі з більшості предметів у переважній більшості країн незалежно від рівня ґендерної нерівності (див. рамку 6.7.).³⁹ З іншого боку, дослідження показують, що оцінка, проте, зміщена на користь учнів чоловічої статі, які в середньому можуть одержати освітні стипендії з більш низькими балами, ніж жінки.⁴⁰ Тому оцінювання учнів може вплинути на ґендерний баланс у військових інституціях на більш високих рівнях у найближчі роки. Це фактори, які необхідно враховувати викладачам військових навчальних закладів, забезпечуючи точну відповідність оцінки успішності кожного учня у своїй предметній області.

Оцінка учнів у формі безперервного формуючого оцінювання протягом заняття (наприклад, обговорення в класі й питання, що задаються викладачами учням), а також у невеликих письмових завданнях може вплинути на сприйняття учнями того, наскільки продуктивно вони працюють у класі й чи справляються із предметом. У декількох дослідженнях задокументовані випадки ґендерної дискримінації в подібному оцінюванні. Наприклад, жінки, як правило, одержують компліменти за подання своїх письмових робіт, тоді як чоловіки більше оцінюються за інтелектуальний підхід до виконання завдань.⁴¹

Існує також свідчення ґендерної дискримінації при формальному оцінюванні. Якщо в освітньому контенті є присутнім ґендерна дискримінація (див. пункт 3.2.), то існує ризик проведення перевірок, що оцінюють інформацію, термінологію й навички, які не були вивчені. Надмірна залежність від передбачуваних знань і навичок, пов'язаних з іграми, де звичайно домінують чоловіки й хлопчики (наприклад, спорт і автомобілі), є однією із причин, через яку багато жінок і чоловіки, що мислять нестереотипно, відмовилися від традиційних точних предметів (STEM) (наука, технологія, інженерія й математика), у яких домінують чоловіки.⁴² Цікаво відзначити, що, незважаючи на ці проблеми, у багатьох випадках чоловіки відчувають дискримінацію в оцінюванні на користь жінок, що часто пояснюється тим, як вони одягаються, або яким-небудь іншим жіночим атрибутом, таким як спільна робота, а не змагання поодиночці.⁴³ Ці виправдання можуть фактично приховувати деякі проблеми тиску, що часто зустрічається, якого зазнають учні-чоловіки з боку однолітків, а саме їхнє небажання просити допомоги викладача, а також тенденцію представляти гарні академічні результати як наслідок уроджених здібностей, а не важкої роботи, що може розглядатися як ознака слабкості й, отже, або робиться потай, або не робиться взагалі.⁴⁴

Гендерна динаміка в оцінюванні викладачів

Дослідження, присвячені оцінюванню викладачів, показали, що викладачі-жінки й чоловіки часто оцінюються їхніми учнями по-різному (див. Таблиця 6.5.). Дорослі учні приходять у клас із конкретними ідеями щодо того, хто має право бути викладачем і як викладач повинен поводитися. Це може містити в собі гендерну дискримінацію. Наприклад, учні можуть очікувати, що чоловіки-викладачі продемонструють авторитет і технічні знання, у той час як, на їхню думку, жінки-викладачі будуть проявляти більше турботи й розуміння особистих проблем, які впливають на участь або відвідуваність учнів. Там, де викладачі не відповідають цим очікуванням, учні піддають їх критиці в оцінних формах. Подібно тому, як учні-жінки часто оцінюються непропорційно по тому, як вони уявляють себе й свою роботу, жінки-викладачі повідомляють про те, що вони одержують коментарі учнів за вибір одягу, а деякі навіть пропонують альтернативи. І навпаки, якщо чоловіки-викладачі одягаються неохайно, це може насправді заслужити їхню повагу, оскільки це відповідає уявленням учнів про те, як інтелектуал виглядає.⁴⁵

Рамка 6.5. Різні оцінки, отримані викладачами-чоловіками і жінками⁴⁶

Майкл Месснер, у той час доцент початкового рівня, описує свій подив із приводу різниці між оцінками учнів, які він одержав за вступний курс з гендерних досліджень, і оцінками його співвикладача-жінки, набагато більш авторитетної й шанованої вченої.

«Коли оцінки студентів за курс повернулися через кілька тижнів після закінчення семестру, виникла цікава асиметрія. Хоча ми обоє були «оцінені» як гарні вчителі більшістю студентів, деякі з них взяли на себе відповідальність критикувати одяг моєї колеги. Сказали, що їй не вистачає стилю. Вона могла б виглядати краще.

Деякі з них рекомендували певні предмети, щоб додати їй презентабельний зовнішній вигляд, наприклад, туплі відомих брендів, які вона могла б носити в майбутніх семестрах. На відміну від цього, у жодній оцінці учнів не згадувалося про мій вибір одягу, що у той час складався з вельветових штанів, дешевих сорочок на ґудзиках від Sears і взуття K-Mart».

Інший фактор полягає в тім, що учні можуть сприймати жінок і людей із числа меншостей як недостатньо авторитетних у класі, тому що їхній зовнішній вигляд відрізняється від стандартного зразка викладача. Цих викладачів ставлять у важке положення: чи треба їм використовувати далі неформальний підхід для встановлення взаєморозуміння зі своїми учнями, наприклад, звертатися до них по імені, за рахунок підризу їхнього власного авторитету? Або, з іншого боку, чи повинні вони зберігати авторитет, вимагаючи, щоб учні зверталися до них формально й з повагою, і ризикували б протидіяти своїм учням? Будучи нездатними досягти однакового рівня поваги, викладачів у цій категорії з більшою ймовірністю, на думку учнів, назвуть упередженими, твердими, політично коректними й такими, що мають порядок денний, у той час як чоловіків, які відповідають традиційним уявленням про те, як виглядає викладач, характеризують як об'єктивних, розслаблених і добродушних.

Вплив гендерної дискримінації в оцінюванні викладачів може бути негативним не тільки для окремого викладача, але й для установи загалом. Якщо оцінки учнів не дозволяють викладачам з недостатньо представлених груп просуватися кар'єрними сходами незалежно від якості їхнього навчання, установа упустить переваги, які різноманітна команда співробітників може принести для освітнього контенту і участі учнів.

Найбільш ефективні стратегії рішення проблеми гендерної (і іншої) дискримінації в оцінках учнів починаються з того, що викладачі ставлять цю проблему разом зі своїми учнями на обговорення в класі. Можливо, це буде мати найбільший вплив з боку викладачів, які найкраще відповідають стандартній моделі (тобто літні чоловіки з домінуючих етнічних груп), оскільки це зменшує ймовірність того, що проблема буде розглядатися як проблема «жінок» або «меншостей».⁴⁷ Також більше уваги варто приділяти якісному зворотному зв'язку (письмові коментарі), ніж кількісному (кількісні оцінки), оскільки остання частіше відбиває «інтуїцію» і не потребує обґрунтування своїх оцінок.

Практичні ради: Як викладачі можуть проводити оцінювання таким чином, щоб виміряти здатність учня вивчати, розуміти й застосовувати контент у максимальному можливому ступені?

- Викладачі вживають заходів для забезпечення того, щоб учні чоловічої й жіночої статі оцінювалися за однаковими критеріями.
- Критерії оцінювання точно відображають знання кожного учня з предмету і його або її здатність застосовувати їх у військових умовах.
- Інструктори ставлять перед всіма учнями однаково складні завдання незалежно від їхньої статевої приналежності.
- Викладачі мають однакові очікування відносно всіх учнів у класі.
- Викладачі оцінюють як інтелектуальні якості, так і подання всієї роботи.
- Викладачі надають учням різні можливості продемонструвати свої знання (наприклад, у письмовій формі, розмовній мові, груповій роботі й т.д.).
- Викладачі активно заохочують всіх учнів шукати додаткову підтримку.
- Викладачі оцінюють учнів тільки за інформацією, представленою в класі й на обов'язкових заняттях, а не за рівнем їхніх загальних знань.
- Викладачі засновують оцінки на здатності учнів застосовувати свої знання в реальних ситуаціях після курсового випуску.⁴⁸
- Викладачі розглядають, як оцінки можуть бути використані для підвищення самооцінки й стимулювання позитивної навчальної поведінки учнів, заохочуючи важку роботу й спростовуючи уявлення про те, що досягнення визначаються вродженими здібностями (особливо в чоловіків), удачею або зовнішнім виглядом (особливо в жінок).⁴⁹



Процес критичного мислення починається з визнання того, що як викладач я є ключовим гравцем у динаміці аудиторії, що розвивається. Я повинен визнати, хто я, де я викладаю і для кого я викладаю.

Професор Лінн Вебер Кеннон

3.5. Ґендерна динаміка доступу до викладачів і освітніх ресурсів

Нерівний доступ до викладацьких ресурсів

Доступ, який окремих учень має до викладацького складу, а також до наставників, буде впливати на його / її академічну успішність, а також на предметні області, спеціальності й кар'єру, які він або вона, в остаточному підсумку, переслідує. Мало того, що думки спокійніших учнів ігноруються в ході обговорень у класі, що негативно впливає на їхню самооцінку, але вони також мають тенденцію отримувати менше заохочень із боку викладачів, що не сприяє побудові ними кар'єри й прагненню до посад високого рівня.⁵¹ Один загальний спосіб, яким деякі викладачі демонструють більшу близькість до певних учнів у класі, полягає в тім, щоб посилатися на них (або, фактично, на те, що викладачі знають імена одних учнів, а не інших). У той час як викладач може звертатися до учнів, яких він / вона знає гірше за прізвищами, як знак поваги, звертання до учнів, яких він / вона добре знає по іменах або псевдонімах, може бути показником фаворитизму. Однакова поведінка у цій області, будь то прийняття політики ім'я або прізвища, дасть сигнал про те, що викладач рівною мірою готовий допомогти всім учням.

Ті учні, які більшою мірою здатні встановити взаєморозуміння зі своїми викладачами під час занять, також мають більше можливостей звертатися до викладачів за межами класної кімнати для одержання допомоги в таких питаннях, як визначення предметних фахівців у навчальних завданнях, пошук наставників і, можливо, навіть полегшення доступу до певних професійних місць. Очевидно, що особистісні розходження учнів і викладачів відіграють роль у цих ситуаціях, але це неминуче той випадок, коли учні, що мають більше загального з викладачем, мають кращі можливості для розвитку більш тісних відносин.⁵²

Недоліком цього є те, що учні, чії життєві навички кардинально відрізняються від досвіду викладача, з меншою ймовірністю будуть взаємодіяти з ним як під час, так і після заняття. Це може бути однією із причин, чому в певних професіях, таких як пілоти літаків або медсестри, як і раніше переважає один гендер, незважаючи на значні успіхи в досягненні гендерного балансу в інших секторах.

Позакласні заходи, у яких беруть участь як викладачі, так і учні, можуть надати цінні альтернативні умови для взаємодії учнів і викладачів. Однак часто буває так, що учні з нетрадиційних родин не мають рівного доступу до викладацького складу в цих умовах. Це може бути пов'язане з тим, що заняття (наприклад, спорт) розділені за гендерною ознакою або вимагають навичок, які найчастіше викладаються однією статтю (наприклад, полювання), або тому, що учні вважають себе соціально недоречними як меншість (наприклад, не здатні внести який-небудь внесок у теми для розмов). Як альтернатива — в учнів можуть бути обов'язки, які заважають їм витратити час на соціальні заходи.

Хоча позакласна взаємодія за своєю природою не є негативною, необхідно приділяти увагу тому, щоб учні з нетрадиційних родин не виявлялися в невідповідному стані в освітньому й професійному плані, оскільки вони мають меншу мережу обслуговуючого їх персоналу. Позакласні заходи часто позначаються як «несуттєві», але в багатьох випадках вони мають фундаментальне значення для отримання освіти й наступного просування по службі⁵³.

Нерівномірний розподіл освітніх ресурсів

Нерівний доступ до викладацького складу також відображається в нерівному розподілі освітніх ресурсів і можливостей, що також може підсилювати гендерні розходження. Одним з найпоширеніших і наочних прикладів є те, що освітні установи більше ресурсів вкладають у спорт для чоловіків, ніж для жінок, будь то надання кращих можливостей або доступ до загальних туалетів (див. Рамку 6.6.).⁵⁴ У деяких випадках це може бути формалізовано, але в багатьох ситуаціях соціалізація означає, що домінуючі соціальні групи (як правило, чоловіки) вважають своєю прерогативою використання загальних можливостей. Історично склалося так, що в більшості військових споруд були відсутні ванні кімнати й житлові приміщення для жінок.

Рамка 6.6. Гендерна нерівність у витратах на освіту в спорті: випадок вищої освіти в США⁵⁵

Відповідно до розділу IX поправок до Закону про освіту 1972 року школи й коледжі, які дістають федеральні кошти, повинні заборонити дискримінацію за ознакою статі у всіх своїх освітніх програмах і заходах. Це має також стосуватися спортивних заходів. Незважаючи на значні поліпшення з тих пір, до 2011 року можливість участі у заходах жінок, усе ще не досягла рівня, який був у чоловіків в 1972 році, і нерівність зберігається (дані за 2011 рік):

- жінки становлять 57 відсотків студентів коледжів США, але тільки 43 відсотки з них мають можливості для занять спортом;
- чоловіки одержали 55 відсотків спортивних стипендіальних засобів, а жінки — 45 відсотків;
- жіночі команди отримують у середньому 38 відсотків від спортивного операційного бюджету й 33 відсотка від бюджету спортивного найму;
- головні тренери жіночих команд на вищому рівні змагань (Відділ I-A Національної університетської спортивної асоціації) отримують приблизно половину від того, що одержали головні тренери чоловічих команд.

Ще одне міркування полягає в тому, що деякі учні можуть мати більший доступ до приватних ресурсів (персональних ноутбуків, достатніх засобів для оплати приватного репетиторства або купівлі книг, а не книг бібліотечного користування), ніж інші, що створює нерівне середовище навчання. Ті учні (непропорційно — чоловіки), у яких немає обов'язків по догляду (за дитиною), також зможуть більше часу приділяти навчанню. Якщо не будуть початі кроки для пом'якшення цих факторів, оцінювання освіти буде спотворене, тому що буде важко визначити ступінь засвоєння учнем курсу в співвідношенні з його доступом до освітніх ресурсів.

На додаток, до ґендерних розбіжностей між жінками й чоловіками, між викладачами-чоловіками й учнями-чоловіками можуть розвиватися антагоністичні відносини, особливо тими учнями, які належать до інших соціальних прошарків стосовно переважної більшості викладачів. Це відбувається в тих випадках, коли учням-чоловікам бракує необхідних зв'язків і освітніх ресурсів для академічної успішності й досягнення поважних ролей в установі. Ефекти дискримінації, такі як расизм, також можуть бути в грі. Цей антагонізм названий однією з основних причин, чому молоді жінки перевершують молодих чоловіків по успішності в багатьох країнах світу⁵⁶ (див. Рамку 6.7). У відповідь на це молоді люди розвивають альтернативну систему цінностей, завдяки якій вони можуть заслужити повагу своїх колег за допомогою інших засобів (таких як гра в класі або володіння символами статусу). Хоча це забезпечує тимчасове рішення, з погляду самооцінки, вони більше не зацікавлені в академічних досягненнях і, отже, втрачають майбутні можливості кар'єрного росту.⁵⁷ Викладачі можуть втратити свій моральний авторитет у цих ситуаціях, а інститути втрачають можливість мати більш різноманітну робочу силу, що займає більш високі позиції.

Найбільш ефективний спосіб вирішення проблеми нерівного доступу до викладацьких і освітніх ресурсів, хоча й не найпростіший, полягає в тому, щоб познайомити як учнів, так і викладачів з концепцією привілеїв як системи всеосяжної нерівності. Привілей визначає доступ учня до викладацьких і освітніх ресурсів і, отже, грає набагато більшу роль у досягненні необхідного рівня освіти, а також наступних кар'єрних і фінансових переваг, ніж уроджений інтелект. Однак привілейованим групам важко прийняти таку ситуацію, оскільки це принижує працьовитість, яку вони вклали у свої досягнення, і, за словами Бетані Костон і Майкла Кіммела, «привілей невидимий для тих, хто його має».⁵⁸ Наприклад, ті, у кого є привілей, як правило, мають «немарковану» особистість («пілот»), тоді як ті, у кого його немає, мають марковану особистість («чорна жінка-пілот»)⁵⁹. Це часто невірно витлумачується як подання привілею у вигляді гри «все або нічого»; навпроти, кожна людина буде мати різні рівні привілеїв і буде краще обізнана про тих, хто має більше привілеїв, ніж про тих, хто має менше. Введення привілею як теми вимагає такту, часу й дозування. Звичайно її краще сприймають ті, хто одержав освіту з ґендерних питань, і необхідно проявляти обережність, щоб не дозволити їй відволікати учнів від результатів навчання⁶⁰.

Практичні поради. Як викладачі можуть взяти до уваги ґендерну динаміку і усунути бар'єри для тих учнів, які мають менший доступ до викладацьких і освітніх ресурсів?

- Викладачі звертаються до всіх учнів однаково, однаковим тоном і встановлюють зоровий контакт із усіма.
- Викладачі надають формальні можливості для учнів, яким потрібна додаткова підтримка, наприклад, певні години роботи.
- Формальні й соціальні бар'єри для різних учнів, що беруть участь у позакласних заходах, усуваються з метою заохочення участі недостатньо представлених груп.
- Викладачі уважно ставляться до спілкування з учнями й виключення з комунікацій тих, хто, наприклад, не п'є, не любить спорт або інтроверт.
- Передбачено умови, які дозволяють особам, що несуть відповідальність, брати участь у позакласних заходах.
- Наставники повинні бути доступні всім учням (формально або неформально), особливо тим, у кого може не бути раніше існуючої мережі контактів у конкретній області навчання.
- Освітні ресурси й використання засобів справедливо розподіляються серед учнів різної статевої приналежності й походження (наприклад, залежно від потреб, випадковим чином або в порядку надходження).
- Адміністратори курсу уживають заходів, щоб всі учні могли легко одержати всі необхідні матеріали й устаткування для курсу.
- Передбачено заходи підтримки тих учнів, чий обмежений доступ до приватних ресурсів може перешкоджати досягненню результатів навчання.
- Викладачі користаються з можливості вивчати поняття привілеїв..

Рамка 6.7. Чому жінки і дівчата перевершують чоловіків і хлопців у навчанні?

У 29 з 32 держав-членів Організації економічного співробітництва і розвитку більша кількість жінок мають вищу освіту в порівнянні із чоловіками, і в 2009 році жінки становили 59 відсотків від всіх тих, хто одержав ступінь бакалавра. Хлопчики в середній школі як і раніше перевершують дівчат в освоєнні математики приблизно на три місяці, але при цьому дівчата починають читати приблизно на рік раніше, ніж хлопці⁶¹. У той час як дівчата в цілому перевершують хлопців у навчанні, цей розрив є самим найбільшим серед дітей з низьким рівнем освіти. Хлопці з малозабезпечених родин і етнічних меншостей особливо добре представлені серед учнів з низькими досягненнями. Однак серед учнів з найвищими досягненнями (85% і вище) хлопці перевершують дівчат.⁶²

На перший погляд, цей розрив може розглядатися як ознака підвищення рівня гендерної рівності або навіть домінування жінок над чоловіками, але ця гіпотеза не підтверджується дослідженнями: очевидно, немає ніякої кореляції між гендерним розривом у рівні успішності й рівнями гендерної рівності в певному суспільстві.⁶³ Альтернативні пояснення вказують на історичну спадщину, відповідно до якої чоловіки традиційно мали переваги на робочому місці в некваліфікованих або професійних видах діяльності незалежно від їхнього рівня освіти, тоді як більшість нових можливостей працевлаштування, легко доступних для жінок, вимагають ступеня бакалавра⁶⁴. Інші припускають, що жінки й дівчата приділяють більше часу навчанню, ніж чоловіки й хлопці. Це частково пояснюється тим, що хлопці зіштовхуються з тиском однолітків, щоб продемонструвати, що вони можуть покладатися на свій уроджений інтелект, не витрачаючи час на навчання, а також тому, що батьки, викладачі й однолітки очікують, що хлопці будуть більше часу приділяти фізичній активності.⁶⁵

Якщо наведені гіпотези вірні, то це буде мати значні наслідки для військових академій. Розвиток характеру сучасної війни вимагає, щоб у військовослужбовців було усе більше навичок, що включають як фізичні навички, так і знання, отримані в аудиторії. Тому академії оборони й інститути безпеки повинні забезпечити створення середовища, у якому однаково цінується час, затрачуваний учнями чоловічої й жіночої статі на розвиток своїх навичок, на навчання в класі або на тренувальному майданчику.

4. Висновки

Однією із привабливих особливостей вивчення гендерних аспектів є те, що їх можна застосовувати в будь-якій ситуації людської діяльності. Розглядаючи гендерну динаміку свого класу, викладачі можуть активно продемонструвати актуальність і ефективність застосування гендерної перспективи в будь-якій ситуації. Крім того, пам'ятаючи про цю динаміку, викладач зможе використовувати моменти навчання або викладання, пов'язані з гендерною проблематикою, навіть якщо вони виникають під час занять, які не стосуються конкретно до гендерних питань. Це ефективна форма обліку гендерної проблематики й високотрансформаційний спосіб, навчання. У поєднанні із транзакційним навчанням (див. Розділ 5) учні можуть навіть сприяти розширенню власних знань викладачів з гендерних питань. Коли справа доходить до створення рівноправного навчального середовища, жоден викладач не буде робити це щораз правильно.

Гарний викладач, однак, постарается отримати уроки зі своїх помилок і використовувати ці можливості, щоб внести свій внесок у створення рівноправнішого робочого середовища у своїй установі, як зараз, так і в майбутньому.

5. Анотована бібліографія

5.1. Академічні публікації, пов'язані з ґендерною динамікою в класі

Glick, Peter and Susan T. Fisk, “An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality”, *American Psychologist*, Vol. 56, No. 2 (2001), pp. 109-118, www.sanchezlab.com/pdfs/GlickFiske1.pdf.

Стаття досліджує природу сексизму у ворожих і доброзичливих формах, і як ці дві форми пов'язані в різних національних контекстах. Хоча це явище не є специфічним для аудиторного контексту, все-таки корисно розуміти ґендерну динаміку в класі.

Jung, Kyungah and Haesook Chung, *Gender Equality in Classroom Instruction: Introducing Gender Training for Teachers in the Republic of Korea* (Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2006), <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001459/145992e.pdf>.

Це дослідження було проведене Корейським інститутом розвитку жінок і опубліковане ЮНЕСКО. Хоча всі дослідження проводилися в початкових і середніх школах Республіки Корея, вони становлять один з найбільш повних аналізів ґендерної динаміки в класі, доступних у цей час. Документ містить у собі як результати дослідження, так і деталі методології, яка використовувалася для аналізу.

Kilmartin, Christopher and Andrew P. Smiler, *The Masculine Self*, 5th edn (Cornwall on Hudson, NY: Sloan Publishing, 2015).

Підручник містить вступ в теорію чоловіків і маскуліності, а також огляд стипендій у цій галузі. Хоча в ньому не розглядається конкретно ґендерна динаміка в аудиторних умовах, він дає добре уявлення про чоловіків як про ґендерних істот і розглядає багато соціальних явищ, які чоловіки викликають в аудиторії, у тому числі їхнє відношення до жінок і інших чоловіків.

5.2. Контрольні списки для поліпшення ґендерної динаміки в класі

Columbia University, “Gender issues in the college classroom”, www.columbia.edu/cu/tat/pdfs/gender.pdf.

У цьому документі на чотирьох сторінках коротко викладаються деякі основні висновки, що стосуються ґендерної нерівності й ґендерної динаміки в аудиторіях коледжу, а також деякі основні принципи феміністської педагогічної практики. На закінчення приводяться пропозиції зі створення інклюзивного середовища в класі.

Equitable Classroom Practices Institute, “Best practices for achieving gender equity in the classroom”, www.bioc.rice.edu/precollege/ei/best_practices.html.

Стаття, опублікована Університетом Райса, була створена літнім інститутом, у якому вчителі з 11 шкіл району Х'юстона зібралися разом, щоб взяти участь у заходах щодо сприяння позитивної соціалізації учнів. У ній докладно описуються передові методи роботи в класі для забезпечення ґендерної рівності за допомогою взаємодії учнів і викладачів, планування занять / управління класами й змісту навчальних програм.

PfPC SSRWG, “Gender-responsive course evaluations: Reference sheet”, in “Genderresponsive evaluation in military education - 4th workshop on teaching gender to the military, Geneva, 21-24 July 2014, after action report”, www.dcaf.ch/Event/Gender-Responsive-Evaluation-in-Military-Education-4th-Workshop-on-Teaching-Gender-to-the-Military.

Цей двохсотсторінковий довідковий документ був розроблений Центром безпеки, розвитку й верховенства права й поліпшений на основі коментарів військових, ґендерних і освітніх експертів робочих груп Консорціуму ПЗМ з реформування сектору безпеки і розвитку освіти. Він складається з короткого вступу, за яким слідує контрольний перелік різних аспектів, представлених у Розділі 3 цієї частини.

Примітки

1. Автор хотів би подякувати Міріам Фугфугош і Крістоферу Кілмартіну за надання письмових коментарів до цього Розділу.
2. Цей Розділ опирається на "Gender-responsive course evaluations: Reference sheet", що була запропонована Робочою групою з реформування сектору безпеки Консорціуму ПЗМ "Gender-responsive evaluation in military education — 4th workshop on teaching gender to the military", Geneva, 21–24 July 2014. The reference sheet is contained in an annex of the after-action report, www.dcaf.ch/Event/Gender-Responsive-Evaluation-in-Military-Education-4th-Workshop-on-Teaching-Gender-to-the-Military.
3. Chris Haywood and Mairtin Mac an Ghaill, *Education and Masculinities: Social, Cultural and Global Transformations* (Abingdon: Routledge, 2013), pp. 17-19.
4. Gunilla Burrowes, "Gender dynamics in an engineering classroom: Engineering students' perspectives", MPhil thesis, University of Newcastle, NSW, 2001, p. 31.
5. Lynn Weber Cannon, "Fostering positive race, class, and gender dynamics in the classroom", *Women's Studies Quarterly*, Vol. 18, Nos 1/2 (1990), p. 128.
6. Christopher Kilmartin, "Explorations in phenomenology", *Society for the Psychological Study of Men and Masculinity Bulletin*, Spring 2005, www.apa.org/divisions/div51/Newsletter/Spring05bulletin.html.
7. Kyungah Jung and Haesook Chung, *Gender Equality in Classroom Instruction: Introducing Gender Training for Teachers in the Republic of Korea* (Bangkok: UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education, 2006), p. 5.
8. Stephanie Groothedde, *Gender Makes Sense: A Way to Improve Your Mission*, 2nd edn (The Hague: Civil-Military Cooperation Centre of Excellence, 2013), p. 17.
9. Nicole Mosconi, *Femmes et savoir: La société, l'école et la division sexuelle des savoirs* (Paris: Editions L'Harmattan, 1994), pp. 41-45.
10. These images are under Crown copyright (Canada) and have been reproduced according to the provisions set by the Department of National Defence and the Canadian Armed Forces.
11. Див. наприклад, Jean Bethke Elshtain, *Women and War* (Chicago, IL: Chicago University Press, 1995).
12. P. Mares, S. Lewis, M. F. Lamber, A. R. Simpson, J. Copeland and M. C. Griffith, "What's a flume? - Gender dynamics inside the engineering laboratory", paper presented at Eighth AAEE Annual Convention and Conference, Sydney, NSW, December 1996, p. 3.
13. Alison Lee, *Gender, Literacy, Curriculum: Rewriting School Geography* (Abingdon: Taylor & Francis, 1996), pp. 73-79.
14. Equitable Classroom Practices Institute, "Best practices for achieving gender equity in the classroom", 6 April 2004, www.bioc.rice.edu/precollege/ei/best_practices.html.
15. Burrowes, note 4 вище, p. 116.
16. Peter Glick and Susan T. Fisk, "An ambivalent alliance: Hostile and benevolent sexism as complementary justifications for gender inequality", *American Psychologist*, Vol. 56, No. 2 (2001), pp. 109-118.
17. Ця аналогія стосується другої частини дев'ятого (фінального) тайму бейсбольного матчу: унизу – розташування хазяїв поля під відвідувачами на табло. Див. Security Sector Reform and Education Development Working Groups, "After action report of 'Gender-responsive evaluation in military education — 4th workshop on teaching gender to the military'", Geneva, 21–24 July 2014, annex D, www.dcaf.ch/Event/Gender-Responsive-Evaluation-in-Military-Education-4th-Workshop-on-Teaching-Gender-to-the-Military.
18. Weber Cannon, прим. 5 вище, pp. 128–129.
19. Lee, прим. 13 вище, p. 75.
20. Robby Henes, *Creating Gender Equity in Your Teaching* (Davis, CA: Center for Women in Engineering, University of California-Davis, 1994), p. 2.
21. Deandra Little, "Gender dynamics in the classroom", in *Teaching a Diverse Student Body: Practical Strategies for Enhancing Our Students' Learning – A Handbook for Faculty and Teaching Assistants*, 2nd edn (Charlottesville, VA: Teaching Resource Center, University of Virginia, 2004), pp. 11-12; Louise Archer, "Masculinities, femininities and resistance to education in postcompulsory education", in Carole Leathwood and Becky Francis (eds), *Gender and Lifelong Learning: Critical Feminist Engagements* (Abingdon: Routledge, 2006), pp. 70-82 at pp. 73- 75.
22. Jung and Chung, прим. 7 вище, p. 28; Little, там само, p. 10.
23. Equitable Classroom Practices Institute, прим. 14 вище.
24. Columbia University, "Gender issues in the college classroom", 29 October 2010, pp. 1-2, www.columbia.edu/cu/tat/pdfs/gender.pdf; Jung and Chung, note 7 вище, p. 28.
25. Ian A. G. Wilkinson and Irene Y. Y. Fung, "Small-group composition and peer effects", *International Journal of Educational Research*, Vol. 37, No. 5 (2002), p. 435; Lee, прим. 12 вище, pp. 75–77.
26. Burrowes, прим. 4 вище, p. 126; Jung and Chung, прим. 7 вище, p. 28; Henes, прим. 20 вище, p. 3.
27. Henes, прим. 20 вище, p. 2. Weber Cannon, прим. 5 вище, p. 130.
28. Weber Cannon, там само
29. Weber Cannon, там само, p. 131.
30. Little, прим. 21 вище, pp. 11–12.

31. Equitable Classroom Practices Institute, прим. 14 вище.
32. Jung and Chung, прим. 7 вище, р. 29.
33. Там само.
34. Там само.
35. Там само.
36. Columbia University, note 24, вище.
37. Derek Bok Center for Teaching and Learning, "Sensitivity to women in the contemporary classroom", Harvard University, 1 February 2001, <http://isites.harvard.edu/fs/html/icb.topic58474/TFTwomen.html>.
38. Equitable Classroom Practices Institute, прим. 14 вище.
39. Organisation for Economic Co-operation and Development, "How are girls doing in school - and women doing in employment - around the world?", *Education Indicators in Focus*, No. 3 (2012), pp. 1-4.
40. Roger Wilson, "Gender, expectations, and education: Why are girls outperforming boys?", *Colleagues*, Vol. 2, No. 1 (2007), p. 13.
41. Ненес, прим. 20 вище, р. 4; Jung and Chung, прим. 7 вище, р. 28.
42. Burrowes, прим. 4 вище, р. 45.
43. Там само, р. 122.
44. Там само, р. 123; Columbia University, прим. 24 вище, р. 3.
45. Див., наприклад, Lillian MacNell, Adam Driscoll and Andrea N. Hunt, "What's in a name: Exposing gender bias in student ratings of teaching", *Innovative Higher Education*, (2014), pp. 1-13.
46. Michael A. Messner, "White guy habitus in the classroom: Challenging the reproduction of privilege", *Men and Masculinities*, Vol. 2, No. 4 (2000), pp. 457-469 at p. 463.
47. Там само, pp. 457-469; Michelle Dion, "All-knowing or all-nurturing? Student expectations, gender roles, and practical suggestions for women in the classroom", *PS: Political Science & Politics*, Vol. 41, No. 4 (2008), pp. 853-856.
48. American Association of University Women, *How Schools Shortchange Girls: The AAUW Report - A Study of Major Findings on Girls and Education, Executive Summary* (Washington, DC: Marlowe and Co., 1995), p. 7.
49. Equitable Classroom Practices Institute, прим. 14 вище.
50. Weber Cannon, прим. 5 вище, р. 128.
51. Little, прим. 21 вище, pp. 10-11.
52. Burrowes, прим. 4 вище, р. 120.
53. Alice H. Eagly and Linda L. Carli, "Women in the labyrinth of leadership", *Harvard Business Review*, Vol. 85, No. 9 (2007), p. 62.
54. Jung and Chung, note 7 вище, р. 6.
55. SHARP Center for Women and Girls, "Progress and promise: Title IX at 40 Conference", white paper, February 2013, www.womenssportsfoundation.org/home/research/articles-and-reports/equity-issues/~media/PDFs/For%20WSForg/titleixwhitepaper_2013.ashx; Women's Sports Foundation, "Pay inequity in athletics", 20 July 2015, www.womenssportsfoundation.org/home/research/articles-and-reports/equityissues/pay-inequity.
56. Sara Mead, "The evidence suggests otherwise: The truth about boys and girls", Education Sector, June 2006, http://people.uncw.edu/caropresoe/edn203/203_Fall_07/ESO_BoysAndGirls.pdf.
57. Gary Barker, *Dying to Be Men? Youth, Masculinity and Social Exclusion* (London: Routledge, 2005), pp.48-57.
58. Bethany M. Coston and Michael Kimmel, "Seeing privilege where it isn't: Marginalized masculinities and the intersectionality of privilege", *Journal of Social Issues*, Vol. 68, No. 1 (2012), p. 97.
59. Christopher Kilmartin and Andrew P. Smiler, *The Masculine Self*, 5th edn (Cornwall on Hudson, NY: Sloan Publishing, 2015), pp. 18-19.
60. For further discussion див. Peggy McIntosh, "White privilege and male privilege: A personal account of coming to див. correspondences through work in women's studies", Working Paper No. 189, Wellesley College Center for Research on Women, 1988, www.collegeart.org/pdf/diversity/white-privilege-and-male-privilege.pdf.
61. Organisation for Economic Co-operation and Development, note 39 вище, р. 462. pp. 1-2.
62. Gijsbert Stoet and David C. Geary, "Sex differences in academic achievement are not related to political, economic, or social equality", *Intelligence*, No. 48 (2015), pp. 137-151.
63. Там само.
64. Mead, прим. 56 вище, р. 19.
65. Mary Ellen Flannery, "Why girls are outperforming boys in school", *neaToday*, 5 March 2013, <http://neatoday.org/2013/03/05/why-girls-are-outperforming-boys-in-school-2/>.

Плани занять: навчання, сплановане у зворотному порядку, і активне навчання у викладанні ґендерних аспектів

Вірпі Левомаа (Фінляндія), Ірина Лисичкіна (Україна), Андреас Хільденбранд (Німеччина)¹

ЗМІСТ

- | | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Вступ. | 7. Що таке план заняття? |
| 2. Що таке навчання, сплановане у зворотному порядку? Чому воно корисне? | 8. Як скласти і використовувати план заняття? |
| 3. Які етапи навчання, спланованого у зворотному порядку? | 9. Що таке переглянута таксономія Блума? Як це використовується при плануванні занять? |
| 4. Як досягти гарних результатів навчання? | 10. Висновки. |
| 5. Як одержати докази навчання? | 11. Аннотированная библиография. Додаток. Зразковий план заняття Командування по трансформації Об'єднаних збройних сил НАТО в сфері ґендерної освіти для представників різних держав. |
| 6. Які активні методи навчання можна використовувати при викладанні ґендерних аспектів в армії? | |

1. Вступ

Планування є невід'ємною частиною викладання й навчання. Досвід показує, що заплановане заняття сприяє більш ефективному навчанню, тому кожен викладач повинен планувати свої заняття. Зворотний підхід до планування заняття виявився ефективним. Він починається з визначення результатів навчання й поєднати їх з інструментами оцінювання й відповідними навчальними заходами.

Планування особливо важливе в контексті викладання ґендерних аспектів, з огляду на те, що тема часто зустрічається з опором і обмежена в часі. Крім того, ґендерні перспективи повинні використовуватися в широкому спектрі завдань. Таким чином, при плануванні освіти й навчання з ґендерних питань варто мати на увазі, що навчання повинне бути інтерактивним, але в той же час використовувати досвід, яким уже володіють учні, і заохочувати учнів використовувати ґендерну перспективу в цьому досвіді.

Плани допомагають зберігати фокус і додержуватися логічної структури занять, а також відслідковувати роботу. Крім того, план заняття є незамінним інструментом для саморефлексії й оцінювання, що дозволяє аналізувати процес навчання і поліпшувати навчальну програму. Найбільший ефект досягається, якщо ґендерна проблематика включається в навчальні програми на самих ранніх формах навчання й виховання та вивчається в рамках усіх навчальних курсів, на різних заняттях усіх рівнів для реалізації концепції навчання протягом всього життя.

Мета цього Розділу — показати позитивний вплив зворотного підходу до планування занять на процес навчання. У ньому викладені принципи, етапи і кроки зворотного підходу до планування, а також наведені практичні приклади того, як скласти план заняття із використанням переглянутої таксономії Блума і методів активного навчання. Розділ організований у формі відповіді на вісім питань, які можуть виникнути в процесі підготовки заняття.

2. Що таке навчання, сплановане у зворотному порядку? Чому воно корисне?

Найбільш ефективним підходом до планування заняття є навчання, сплановане у зворотному порядку. Навчання, сплановане у зворотному порядку, починається з результату, з того, що учень повинен знати і уміти, і тільки після цього планується заняття. Все працює «у зворотному порядку», щоб вибрати правильні інструменти оцінювання та гарантувати, що учні дійсно досягли необхідних результатів навчання і мають можливість продемонструвати це. Тільки після цього відбувається вибір навчальної діяльності та матеріалів, які будуть застосовуватися для адаптування заняття для учнів. Таким чином, процес сильно відрізняється від традиційного планування, що зазвичай починається з матеріалів.

Навчання, сплановане у зворотному порядку, поліпшує прямий шлях до результатів навчання і гарантує, що учні вивчають те, що від них очікують. Навчання, сплановане у зворотному порядку, забезпечує зосередженість заняття на результатах навчання, а не на процесі.

Навчання, сплановане у зворотному порядку, відповідає вимогам навчання дорослих, тому, що воно забезпечує чітке розуміння учнями того, що вони роблять і чому вони це роблять, а також того, що вони повинні вивчити до кінця заняття. Учні та викладачі усвідомлюють мету, що є мотивуючим чинником для багатьох. Навчання, сплановане у зворотному порядку, допомагає зробити заняття більш цілісними, а діяльність — більш взаємозалежною.

У той час як стратегії навчання, спланованого у зворотному порядку, мають довгу історію в освіті — починаючи, принаймні, з основної роботи Тайлера² в 1940-х роках, — педагоги і автори Грант Вігінс і Джей Мактиг широко відомі як популяризатори «навчання, спланованого у зворотному порядку», для сучасної епохи в книзі «Розуміння за допомогою створення»³. Із часу публікації в 1990-х роках «Розуміння за допомогою створення» перетворилося в серію популярних книг, відео та інших ресурсів.

Важливо відзначити, що в більшості випадків викладач починає своє планування із установлених результатів навчання, які можна знайти в навчальних програмах або документах контролю курсу, і завдання викладача полягає лише в тім, щоб розбити ці результати на дрібніші й докладніші кроки, спрямовані на остаточні результати навчання. Вимоги до навчання й аналіз потреб у навчанні є важливими кроками у встановленні результатів навчання для гендерних навчальних програм і контрольних документів курсу. У НАТО цими процесами керує Північний центр з гендерних питань у військових операціях як відділ департаменту всіх навчальних програм з гендерних питань.

3. Які етапи навчання, спланованого у зворотному порядку?

Це три основних етапи навчання, спланованого у зворотному порядку (Рамка 7.1).



Етап 1. Результати навчання. Викладач починає з розгляду результатів навчання на основі навчальної програми або контрольних документів курсу і розбиває ці остаточні результати навчання на дрібніші. У навчальній програмі, пов'язаній з ґендерною проблематикою, і в контрольних документах знання курсу, навички і компетенції, які повинні засвоїти учні, відображаються відповідно до переглянутої таксономії Блума (буде обговорюватися пізніше). У деяких випадках ці необхідні результати навчання ще не існують, і тому деякі основні принципи визначення результатів навчання розглядаються наприкінці цього Розділу.

Наприклад, на занятті «ґендерна перспектива у військових операціях» кінцевий результат навчання може бути таким: «До кінця заняття учні зможуть пояснити, що значить інтегрувати ґендерні аспекти у свою повсякденну роботу».

Етап 2. Доказ навчання. Другий етап навчання, спланованого у зворотному порядку, — визначення викладачем того, як виміряти досягнення результатів навчання. Викладач вибирає інструменти оцінювання, які відповідають результатам навчання (див. Розділ 8 щодо оцінювання), і вимірює, чи досягли учні й у якому ступені цих необхідних результатів. Відповідні інструменти оцінювання і необхідні стандарти пов'язані з попереднім відображенням знань, навичок і компетенцій, які учні повинні освоїти, і їх можна знайти в навчальній програмі, пов'язаній з ґендерними питаннями.

У попередньому прикладі, де результатом навчання було «учні зможуть пояснити, що значить інтегрувати ґендерну перспективу у свою повсякденну роботу», вірною стратегією оцінювання може бути проведення дискусії для одержання свідчень про досягнутий результат: «Навіщо нам потрібно враховувати ґендерні концепції в нашій повсякденній роботі ...?» Викладач полегшує обговорення і спостерігає, як учні реагують на питання та дебати.

Етап 3. Навчальна діяльність. На заключному етапі викладач вирішує, які дії необхідні учням для досягнення необхідного результату навчання. Він / вона також планує, чому і як учити, щоб була можливість зібрати необхідні докази. Викладач визначає відповідні методи навчання і вибирає або розробляє види діяльності, які будуть використовуватися в класі.

У нашому прикладі дебатів на тему «Чому ми повинні інтегрувати ґендерні концепції в нашу повсякденну роботу?», дискусія є одночасно й інструментом оцінювання, і методом навчання, тому що викладач буде спостерігати за ходом дискусії учнів, за їхньою взаємодією й т.ін, у той час як учні будуть більше вивчати цю тему та розвивати свої знання і навички.

4. Як досягти гарних результатів навчання?

Результатом навчання є твердження в конкретних і вимірних термінах, яке описує, що учні повинні знати або вміти робити в результаті участі в навчальній діяльності.

Гарні результати навчання:

- зосереджені на учнях — вони не пояснюють, що викладач буде робити на занятті / курсі, але описують знання або навички, які отримають учні;
- розроблені, щоб допомогти учням зрозуміти, чому ці знання і навички корисні та цінні для їх особистого й професійного майбутнього;
- конкретні і реалістичні, оскільки встановлюють стандарт, що повинен до кінця заняття стати зрозумілим всім учням курсу;
- вимірні й пов'язані з корисними способами оцінювання — вони вказують конкретні елементи, що підлягають оцінюванню;
- розроблені з термінами їхнього завершення.

Кількість результатів навчання, передбачених заняттям, відрізняється і залежить від певних факторів, таких як час і аудиторія, але звичайно два або три результати є оптимальними.

Розглядаючи результати навчання, установлені в навчальній програмі, викладачі можуть краще погодити результати навчання на занятті з навчальною програмою, передбачуваними результатами навчання за курсом і загальними вимогами до ґендерної освіти / навчання.

Рамка 7.2. Результати навчання повинні бути SMART (ТТ)⁴

(S - Speak to the learner)) *Говорить з учнем. Результати навчання повинні відображати те, що учень буде знати або зможе зробити по закінченню курсу.*

(M - Measurable) *Вимірюваними. Результати навчання повинні вказувати, як саме буде оцінюватися навчання.*

(A - Applicable) *Такими, що можуть бути застосованими. Результати навчання повинні підкреслювати, яким чином учень зможе використовувати отримані знання або навички.*

(R - Realistic) *Реалістичними. Всі учні, які успішно виконують завдання або курс, повинні мати можливість продемонструвати знання або навички, зазначені в результатах навчання.*

(T - Time-bound)) *Обмеженими за часом. У результатах навчання повинен бути встановлений крайній термін, до якого повинні бути набуті знання або навички.*

(T - Transparent) *Прозорими. Результати навчання повинні бути легко зрозумілі учневі.*

(T - Transferable) *Такими, що передаються. Результати навчання повинні враховувати знання й навички, які будуть використовуватися учнями в самих різних ситуаціях.*

У нашому прикладі результатом навчання було те, що «учні зможуть пояснити, що значить інтегрувати гендерні аспекти у свою повсякденну роботу». Цей результат можна розділити на більш докладні, наприклад, «учні зможуть пояснити, що означає гендерні перспективи»; «Учні зможуть перераховувати ситуації у своїй повсякденній роботі, де варто використовувати гендерну перспективу»; і «учні зможуть пояснити, як застосовувати гендерну перспективу в реальних ситуаціях патрулювання і взаємодії з місцевим населенням».

5. Як одержати докази навчання?

Гарні результати навчання дають пряму вказівку про те, як одержати докази навчання. Наприклад, якщо в результаті зазначено, що учні повинні бути в змозі дати гендерні визначення, оцінювання може бути таким же простим за формою. Наприклад, викладач просить учнів дати ці визначення. З іншого боку, якщо в результаті навчання стверджується, що учні повинні мати можливість використовувати гендерну перспективу при взаємодії з місцевим населенням з урахуванням культурних особливостей, то дані можуть бути зібрані в ході практичної рольової вправи на основі сценаріїв, де учні повинні використовувати гендерні перспективи в різних ситуаціях взаємодії, щоб мати можливість успішно виконувати свої завдання.

Викладач збирає докази навчання з використанням інструментів оцінювання. Він / вона вибирає підходящі стратегії та інструменти оцінювання, вирішуючи, як найкраще виміряти успішність учнів за результатами навчання. Кожний навчальний результат повинен оцінюватися, даючи учням можливість продемонструвати необхідні знання та уміння. У Розділі 8 даного посібника дається опис стратегій та інструментів оцінювання.

Рамка 7.3. Приклад оцінювання результатів навчання

Витяг із заняття з ґендерного аналізу (5 x 45 хвилин) у курсі «Польовий радник з ґендерних питань», проведеному Північним центром з ґендерних питань у військових операціях.

Результати навчання заняття з ґендерного аналізу.

До кінця заняття учні повинні бути готові виконувати наступне:

- проводити ґендерний аналіз;
- використовувати дані з розбивкою за ґендерною приналежністю;
- адаптувати ґендерний аналіз відповідно до поставленого завдання.

Оцінювання — тематичне дослідження в групах (комісіях).

Використання матриці з факторами для проведення ґендерного аналізу і збирання інформації на основі сценарію «Атлантика»⁵.

Завдання:

- Вивчіть сценарій «Атлантика» і заповніть стовпчики «чоловіки / хлопці» і «жінки / дівчата» у матриці ґендерного аналізу.
- Проведіть ґендерний аналіз і заповніть фактор / скорочення / висновок / запит інформації (англ. RFI). Кожна група одержує набір факторів для аналізу в матриці в документі Word. Результати тематичного дослідження заносяться в матрицю.

Метою даного тематичного дослідження є надання учням можливості зробити наступне:

- практично використати інструмент ґендерного аналізу;
- використовувати і аналізувати інформацію й дані з погляду ґендерних концепцій;
- розглядати і аналізувати (обробляти) різні фактори, що мають відношення до ґендерного аналізу і конкретної мети;
- розробити фактори, що підходять для поставленої мети і способу мислення;
- досліджувати ґендерні аспекти в суспільстві та аналізувати не тільки надану інформацію;
- розглядати і формулювати різні можливі результати ґендерного аналізу: запит інформації, висновок і рекомендації;
- з'ясувати, як пристосувати ґендерний аналіз до потреб даного конкретного рівня і визначити в процесі планування;
- бути готовими представити ґендерний аналіз певній цільовій аудиторії залежно від ситуації;
- представити ґендерний аналіз відповідно до заданого формату;
- обговорити ґендерний аналіз у груповій обстановці;
- вивчити і запам'ятати, як думали колеги з інших груп;
- переглянути і критично оцінити власний ґендерний аналіз;
- зрозуміти, як використання ними загального інструмента буде сприяти взаємодії один з одним і іншими радниками з ґендерних питань.

Мінімальні стандарти для ґендерного аналізу кожної групи такі:

- зробити витяг правильної інформації, розподіленої за категоріями чоловіки / хлопці, жінки / дівчата з матеріалу сценарію (мінімум один факт на групу);
- зробити витяг правильної інформації, керуючись конкретними факторами (мінімум один фактор на групу);
- зробити правильні висновки з витягу інформації, яка буде мати відношення до військової місії (мінімум один висновок на групу);
- визначити, є чи відсутня інформація, необхідна для ґендерного аналізу.

6. Які активні методи навчання можна використовувати при викладанні ґендерних аспектів в армії?

Вибір методів навчання і навчальних стратегій важливий для успіху заняття. Методи навчання мають бути приведені у відповідність із результатами навчання та інструментами оцінювання. Наприклад, якщо результатом навчання є те, що «учні повинні бути в змозі пояснити, що значить інтегрувати ґендерну перспективу у свою повсякденну роботу в рамках цільової групи», то методи навчання повинні бути такими, які надають учням можливість практикуватися у використанні ґендерних аспектів у реальній діяльності робочої групи. Вибір методів навчання визначається не тільки результатами навчання, але й розміром, рівнем і мотивацією аудиторії, а також часовими рамками, обстановкою в аудиторії і доступними технологіями.

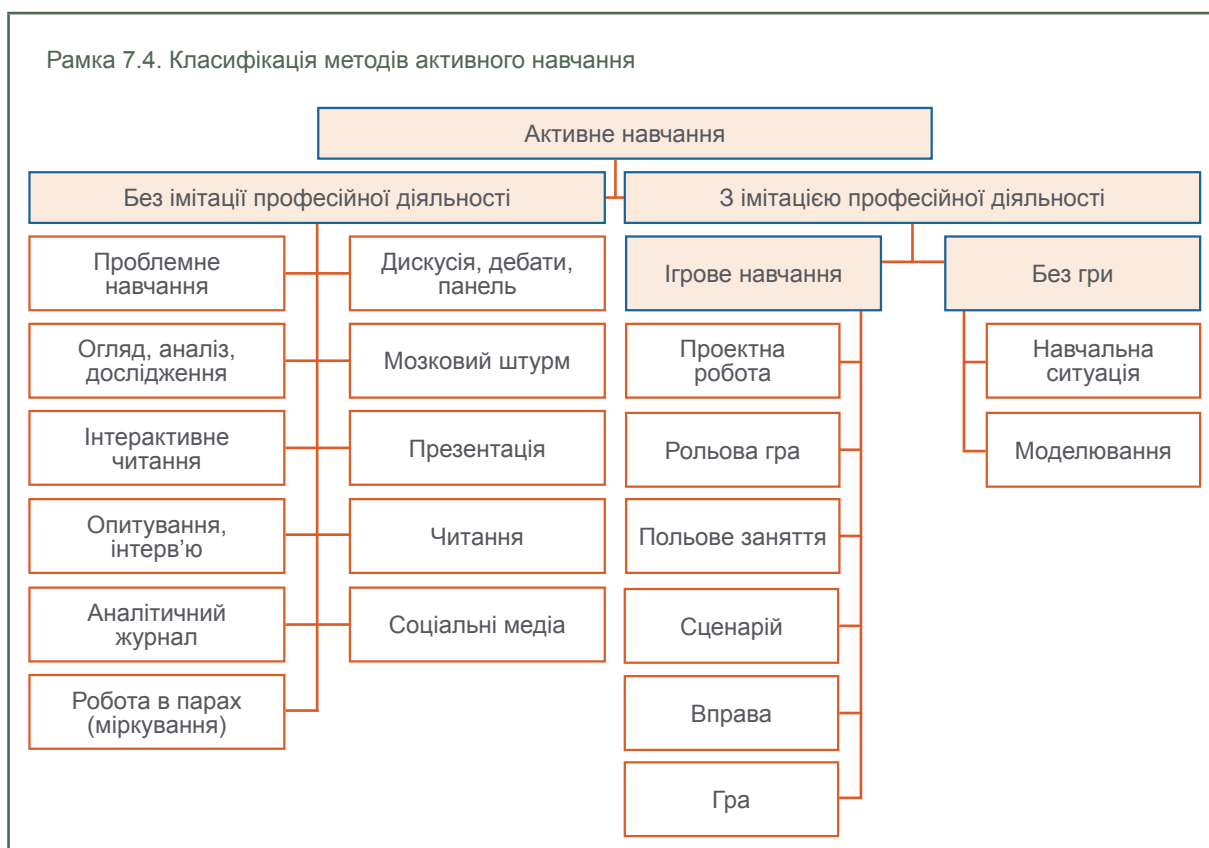
Стратегія прямого навчання строго контролюється викладачем і є однією з найчастіше використовуваних. Ця стратегія ефективна для надання інформації або розвитку покрокових навичок. Це також добре підходить для впровадження інших методів навчання або активного залучення учнів у побудову знань. Приклади містять у собі:

- лекції;
- вправи на порівняння та протиставлення;
- демонстрації;
- кероване і роздільне читання, аудіювання, розгляд і міркування;

Інтерактивне навчання в значній мірі залежить від обговорення й обміну інформацією серед учнів. Воно відповідає підходам активного навчання й трансформаційного навчання, і вважається більш ефективним у навчанні дорослих. Учні можуть учитися в однолітків і викладачів для того, щоб розвивати соціальні навички й уміння, організувати свої думки й виробляти раціональні аргументи. Успіх стратегії інтерактивного навчання і його численних методів багато в чому залежить від досвіду викладача в структуруванні й розвитку динаміки групи. Приклади містять у собі:

- дебати і дискусії;
- мозковий штурм;
- розумові вправи для роботи в парах,
- рішення проблемних ситуацій.

Численні методи і стратегії активного навчання можуть бути згруповані по-різному, наприклад, як показано в рамці 7.4.



У цьому Розділі ми обговоримо кілька активних методів навчання, які можуть бути використані у викладанні ґендерних аспектів в армії. Навчальний веб-сайт Центру безпеки, розвитку і верховенства закону у ґендерних питаннях і реформі в сфері безпеки є дуже цінним джерелом цікавих методів і видів активного навчання, які успішно використовуються певними країнами для різних цільових аудиторій.⁶

Дебати. Проведення структурованих дебатів на занятті може стати відмінним способом не тільки вивчити тему, але й сприяти співробітництву й формуванню команди серед учнів.

Проведення дебатів передбачає п'ять кроків.

1. Представити тему ясно й коротко, щоб учні зрозуміли проблему й конфлікт.
2. Доручити кожному учневі зайняти позицію «за» або «проти» (або дозволити їм самостійно вибирати свої позиції).
3. Дати час для зовнішнього дослідження.
4. При проведенні дебатів управління часом має вирішальне значення. Не дозволяти кільком голосам домінувати в дебатах.
5. Зробити судження (або в односторонньому порядку як викладач, або як цілий клас).

Якщо ви хочете зробити дискусію дуже формальною, важливо переконатися, що учні розуміють правила. Передача заздалегідь уведених правил приведе до відповідальності кожного, включаючи викладачів.

Рамка 7.5. Приклад тем для обговорення

Ґендер: ефективність роботи або політична м'яка розмова?

Жінки стають кращими військовими офіцерами; чоловіки стають кращими солдатами.

Чи повинні жінки служити на передових бойових позиціях?

Чи потрібні нам квоти для збільшення кількості жінок на певних посадах?

Кути. Помістіть фліпчарт у кожному куті кімнати. На кожному фліпчарті напишіть питання для обговорення або провокаційне твердження, що кидає виклик загальноприйнятій думці. Групи із трьох-шести чоловік переміщуються з кута в кут і обговорюють відповіді на кожне питання. Групи виробляють консенсус і пишуть свої відповіді безпосередньо на кожному фліпчарті. Коли на фліпчарті вже є відповідь, написана попередньою групою, інша група переглядає / розширює / ілюструє цю відповідь додатковою інформацією, якщо це можливо. Різнобарвні маркери можна використовувати, щоб побачити, що написала кожна група. Закрийте заняття, обговоривши кожний фліпчарт по черзі всім класом.

Пам'ятайте, що питання не є самоціллю. Кінцева мета питань, поставлених перед учнями, — дати їм можливість сформулювати кращі відповіді. Хоча всі вдумливі відповіді учнів цінуються, не всі вони рівні, і деякі з них явно будуть краще інших. Викладач відповідає за роз'яснення цих відмінностей у ході навчання.

Рамка 7.6. Приклад формулювань у кутах

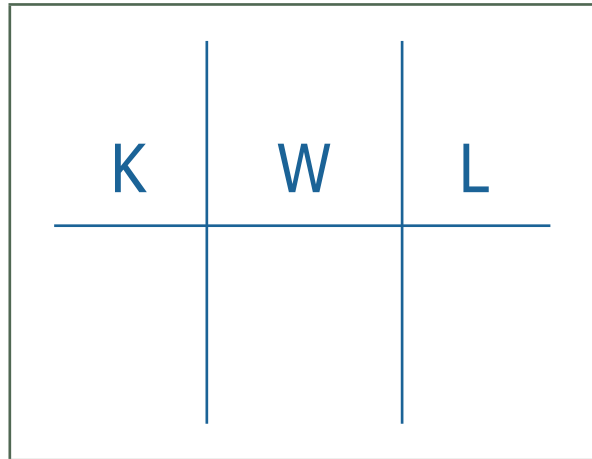
Заяви і міркування, які використовуються в сесіях з ґендерних проблем і реформування сектору безпеки, надані Центром безпеки, розвитку і верховенства права.

- Жінки живуть у середньому на 4,5 роки довше чоловіків. Чому?
- У 2012 році із числа жертв мін/боєприпасів, що не розірвалися, чия ґендерна приналежність відома, 13 % були жіночої статі, а 87 % — чоловічої. Чому так багато постраждалих чоловіків і хлопців?
- У Великобританії жінки більш імовірно будуть убиті членом їхньої родини або знайомим, ніж незнайомцем. Чому?

Ці заяви викличуть дискусію і підкреслять, що ґендерні відносини проявляються дивним чином: ґендерні ролі впливають на потреби чоловіків, жінок, дівчат і хлопців у сфері безпеки; аналіз ґендерних ролей і відносин є ключем до повного розуміння ситуації та розроблення плану втручання.

Діаграма KWL. При введенні нового контенту важливо підготувати учнів до заняття. Діаграма KWL — відмінний інструмент, що допомагає підготувати клас до нового матеріалу, але при цьому вона також може бути корисною при документуванні будь-яких пробілів, що залишилися. KWL означає те, що ви знаєте (K — know), хочете знати (W — want), і що ви довідалися (L — learn).

Техніка проста. На початку нової теми створіть діаграму (праворуч) на дошці. Потім попросіть своїх учнів розповісти, що вони вже знають про майбутню тему і що хочуть знати. Ви або помічник будете записувати все і заповнювати таблицю. Наприкінці заняття поверніться до діаграми й заповніть останній стовпчик. Чи охопили ви все, що хотіли, і чи довідалися учні те, що хотіли знати?



Рамка 7.7. Приклад KWL для заняття з гендерної проблематики для військових планувальників

Що ви вже знаєте = що означає *гендерна концепція*. (Гендерна концепція — це здатність визначати, коли чоловіки, жінки, хлопці й дівчата можуть мати певне відношення до воєнних дій залежно від їхньої статі).

Що ви *хочете знати* = як використовувати гендерні концепції в моїй роботі як планувальника операцій.

Що ви *довідалися* = гендерні концепції повинні бути включені і реалізовані із самого початку процесу планування; використання гендерного аналізу поліпшить нашу ситуаційну поінформованість і, отже, нашу здатність проводити більш ефективні операції.

Діаграма KWL може бути особливо корисна, якщо використовується перед узагальнюючим заняттям. У швидкому темпі курсів життєво важливо дати учням можливість заздалегідь подумати над темою і визначитися із бажаними знаннями та вміннями.

Міркування в парах. Інший корисний метод стимулювання дискусії та критичного мислення — підхід «міркування в парах». Учні просять виділити хвилину і подумати над запропонованим питанням. Потім кожен учень звертається до свого сусіда, щоб обговорити, як і чому їхні відповіді схожі або різні.

Після того, як ви виділите кілька хвилин для обговорення, заняття відновлюється й результати порівнюються в групі в цілому. Щоб ця техніка працювала добре, вам, можливо, доведеться внести деякі тимчасові зміни в розміщення учнів у класі, щоб мовні труднощі не ускладнювали ситуацію. Техніка особливо ефективна на початку курсу, оскільки може функціонувати як завдання, здатне допомогти зав'язати розмову.

Рамка 7.8. Приклад питань, які потрібно використовувати для обміну думками

Цільова аудиторія: військові планувальники на стратегічному або оперативному рівні.

Результат навчання: учні будуть знати ключові області для інтеграції ґендерної перспективи в процес оперативного планування.

Попросіть учнів виділити хвилину і подумати: «Чому необхідно враховувати ґендерні аспекти при плануванні військових операцій?». Через певний час попросіть учнів звернутися до свого сусіда і обговорити, як і чому запропоновані відповіді були схожими або різними. Потім порівняйте результати всього класу.

Ви можете продовжити вправу «парні міркування» питанням «Яка інформація і дані потрібні для використання ґендерної перспективи в нашому плануванні?»

Після цих міркувань у парах визначте основні області інтеграції ґендерної перспективи в дії персоналу всіх галузей і спеціального персоналу, наведіть практичні приклади того, чому ґендерні концепції повинні бути включені та реалізовані із самого початку процесу планування.

Просунуте розподілене навчання. Вже існуючі курси просунутого розподіленого навчання (ADL — ПРО) можуть допомогти як ведення у навчання з ґендерних питань різних цільових аудиторій. Це відмінний спосіб переконатися, що всі учні мають однаковий мінімальний початковий рівень знань. Розділ 9 даного посібника дає більше ідей і порад щодо використання сучасних технологій у викладанні ґендерних аспектів в армії.

Рамка 7.9. Просунуте розподілене навчання і приклад обговорення (на прикладі матеріалів ґендерної освіти і навчання НАТО⁷)

Після того, як учні закінчили курс ADL 169, ви можете почати обговорення, запитавши учнів, що вони пов'язують із «чоловіками, війною і конфліктом» та «жінками, війною і конфліктом». Відкриті слайди із цими двома фразами і запитаєте, які думки вони викликають. Запропонуйте учням «викрикнути» перше, що приходить на думку, коли вони бачать слайд. Можливо, вам знадобиться маркер / папір або класна дошка, щоб записати деякі відповіді аудиторії. Ви також можете розглянути можливість розбити аудиторію на групи, щоб обговорити два слайди, а потім доповісти про це на загальному занятті.

Швидше за все, ви виявите, що в багатьох відповідях аудиторії наявне узагальнене сприйняття жінок як жертв, що підкреслює упереджену точку зору щодо ролі жінок у конфлікті. Ці стереотипи, якщо залишаться незмінними, мають реальну можливість перешкодити операції або місії. Чоловіки і жінки страждають від конфліктів та постконфліктної ситуації по-різному і можуть зіштовхуватися з різними видами загроз безпеці, можливо, у різних контекстах. Це може вплинути на їхні потреби в безпеці, що забезпечуються міжнародним співтовариством / військовими. Слід також зазначити, що під час конфлікту соціальні структури, як правило, приходять у заміщення. Співтовариство перебуває в кризі, і основною умовою є виживання. Ґендерні ролі, швидше за все, міняються, і жінки можуть брати на себе нові обов'язки. Часто ми ненавмисно стереотипізуємо ролі чоловіків і жінок у суспільстві, вважаємо, що жінки є тільки жертвами воєн і конфліктів. На жаль, жінки і діти найбільш уразливі у війнах і конфліктах, але вони не тільки жертви: вони також є важливими акторами і можуть бути потужними агентами. Таке розуміння необхідно підтвердити фотографіями або прикладами з вашої конкретної місії або сфери інтересів.

Основна мета цього питання — змусити аудиторію задуматися відносно сприйняття ґендерних ролей і зіставити їх з можливо наявними стереотипами. Це допоможе усвідомити наявність хибних уявлень та їх можливий вплив на дії учнів у військовій операції.

Викладання гендерних аспектів передбачає використання активних методів навчання, орієнтованих на учня. Тільки активне навчання веде до трансформаційної гендерної освіти. Можливі методи активного навчання включають групову роботу, дискусії, тематичні дослідження, сценарії тощо. Вони повинні заохочувати рівну участь жінок і чоловіків та охоплювати як когнітивні, так і афективні області, як це визначено в переглянутій таксономії Блума.

Рамка 7.10. Лінійна вправа — Що таке гендер? ⁸

Ця вправа дає гарний початок заняттю як фасилітатор, а також як незагрозливий і захоплюючий вступ у концепцію гендеру.

Після виконання цієї вправи учні зможуть зрозуміти значення гендеру, його зв'язок із проблемами безпеки та реформою сектору безпеки.

Перед початком занять покладіть на підлогу дуже довгу пряму клейку стрічку. У вступі до навчання попередьте слухачів, що це буде дуже інтерактивне заняття. Потім поясніть вправу, заявивши, що вони, можливо, помітили клейку стрічку на підлозі, і ви попросите їх усіх встати й розташуватися де-небудь на лінії відповідно до того, скільки вони знають про гендер. Ця вправа сприяє моделюванню. Наприклад, станьте на одному кінці стрічки й скажіть щось начебто: «Якщо ви щодня працюєте над гендерними темами, станьте на цьому кінці»; потім перемістіться в середину й скажіть: «Якщо ви можете використовувати слово «гендер» у реченні станьте в середині»; і, нарешті, на іншому кінці й скажіть: «Якщо ви навіть не впевнені в тому, як пишеться слово «гендер», станьте тут». Потім запропонуйте людям позиціонувати себе на лінії. Як тільки вони розмістяться, запитайте, чи зручно їм там, де вони стоять. Можливо, прокоментуйте розподіл людей уздовж лінії. Потім спровокуйте дискусію про гендер. Може бути корисно поставити різні питання різним групам (гендерні експерти; ті, хто посередині; гендерні неексперти). Наприклад, почніть із центру, указавши на середню групу, запитайте: «Хто може сказати, що означає гендер?» Потім запитайте «експертів», чи мають вони щось, що можна додати до визначення. Потім перейдіть до «неспеціалістів» і запитайте їх, чи вважають вони наведені визначення ясними або в них є додаткові питання.

Питання для обговорення містять у собі наступне.

- Що таке гендер?
- У чому різниця між гендером і статтю?
- Чи стосується слово «гендер» тільки жінок?
- Чому гендер важливий для реформування сектору безпеки?
- Чи пов'язані гендер і реформування сектору безпеки тільки з вербуванням жінок?
- Які конкретні потреби в безпеці можуть виникнути у чоловіків?
- Які конкретні потреби в безпеці можуть виникнути у жінок?
- Чи мають жінки і чоловіки рівний доступ до правосуддя?

Ключові питання, на які варто звернути особливу увагу / забезпечити їхнє обговорення:

- гендер — це чоловіки, жінки, дівчата і хлопці;
- гендерні ролі — культурні / соціальні конструкти;
- гендерні ролі міняються — особливо із часом і в різних культурах;
- жінки і чоловіки мають різні потреби в безпеці (необхідно мати під рукою приклади).

Рамка 7.11. Поради з використання ефективних методів і стратегій навчання при викладанні ґендерних питань⁹

- Незважаючи на те, що навчальний меседж завжди повинен бути послідовним, методи навчання адаптуйте до аудиторії та контексту.
- Використовуйте вірне поєднання методів навчання для створення привабливого навчального середовища.
- Використовуйте активні методи навчання та інтерактивні заняття, щоб отримати користь із різного досвіду і точок зору аудиторії, щоб перебороти опір інтеграції ґендерної перспективи.
- Пристосуйте всі ґендерні тренінги до відповідного контексту і використовуйте контекстно специфічні сценарії.
- Підкресліть переваги інтеграції ґендерних концепцій і зробіть викладання практичним: дайте учням зрозуміти, як вони можуть застосувати отримані знання на практиці.
- Використовуйте вправи для розвитку навичок аргументації для протидії стереотипам.
- Використовуйте рольові ігри, щоб учні могли відчувати різницю в поглядах і сприйнятті.

7. Що таке план заняття?

План заняття — документ, що відображає чітке бачення і структуру заняття, а також інструмент, який використовується для проведення заняття і наступного його перегляду з метою покращення процесу навчання. Він документує як планування, так і проведення заняття. План заняття є найважливішим інструментом планування для викладача. Докладний робочий план одного заняття формує конкретне керівництво для викладача по його проведенню. План заняття також може бути описаний як дорожня карта, тому що він говорить викладачеві, що учням потрібно вивчити і як це можна зробити найефективніше.

Грамотно складений план заняття — відмінний інструмент забезпечення якості в освітній установі, оскільки він стандартизує і описує дії, а також узагальнює кращі практики. Тема ґендеру припускає частий обмін матеріалами, і добре реалізований план заняття полегшить цей обмін. План заняття в заданому форматі з відповідними навчальними матеріалами може не тільки спрямовувати викладача / розробника курсу, але й допомагати колегам, що вивчають ту ж або аналогічну тему.

План заняття при навчанні, спланованому у зворотному порядку, документує, як будуть досягнуті результати навчання і як будуть вимірятися та оцінюватися досягнення. Але також він пояснює, які навчальні заходи можна використовувати, щоб допомогти учням досягти необхідних результатів навчання.

Рамка 7.12. Інформація в плані заняття

План заняття включає таку інформацію:

<ul style="list-style-type: none"> • Вихідна інформація: <ul style="list-style-type: none"> • назва уроку; • цільова аудиторія й / або навчальна аудиторія; • час / тривалість; • обсяг заняття; • Результати навчання і стандарти. • Докази: <ul style="list-style-type: none"> • оцінювання (включаючи інструменти оцінювання, план оцінювання й контролю). 	<ul style="list-style-type: none"> Діяльність: <ul style="list-style-type: none"> навчальні стратегії й методи; схема уроку: <ul style="list-style-type: none"> • розподіл часу; • теми; • стратегія / метод; • результати / стандарти; • оцінювання; • посібник зі змісту; • ресурс; • педагог.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

8. Як скласти і використовувати план заняття?

Крок 1. Почніть з огляду результатів навчання за курсом, наведеним у навчальній програмі, і зіставте результати навчання на занятті з ними. Пам'ятайте, що гарні результати навчання вимірювані і конкретні, орієнтовані на учня, реалістичні та пов'язані з оцінюванням.

Ви можете задавати питання на кшталт «Що учень зможе довідатися і зробити після цього заняття?»
Приклад: до кінця заняття учні зможуть застосовувати терміни і визначення, пов'язані з ґендером, у професійному дискурсі і використовувати їх у правильному контексті та ситуації.

Крок 2 (необов'язковий). Установіть стандарти продуктивності, засновані на результатах навчання. Ці стандарти звичайно можна знайти в ґендерних програмах НАТО. Стандарти визначають вимоги, що стосуються того, наскільки добре і за яких умов учні повинні вміти виконувати поставлені завдання, і описують мінімальний рівень успішності. Переглянута таксономія Блума може використовуватися як інструмент при описі результатів навчання і стандартів.

Ви можете ставити питання типу «Наскільки добре він / вона повинен це робити? Який потрібен стандарт? Який мінімально прийнятний рівень продуктивності?»
Приклад. За допомогою наданих посилань учні зможуть застосовувати терміни і визначення, пов'язані з ґендером (ґендер і стать, ґендерна перспектива, урахування ґендерної проблематики) і використовувати їх у правильному контексті й ситуації. Учні зможуть цитувати і давати визначення термінології.

Крок 3. Запропонуйте інструменти оцінювання та визначте тип і терміни проведення оцінювання. Вирішіть, які докази вам потрібні і як ви плануєте їх збирати. Вирішіть також, які інструменти оцінювання і коли ви збираєтеся використовувати. Складіть загальний план оцінювання.

Ви можете задати такі питання: «Як і коли учні зможуть продемонструвати, що вони знають, а також зможуть робити те, що вони повинні знати і робити? Як викладач збирається переконатися, що учні досягли необхідних стандартів? Які інструменти оцінювання повинен використовувати викладач? Які контрольні питання задасть викладач і коли? Чи використовує викладач діагностичну, формуючу й / або підсумкову оцінку? Як буде оцінюватися цей урок? Як викладач буде збирати відгуки?»
Приклад: ставте питання і спостерігайте. Почніть урок, запитавши клас: «Що таке ґендер? Чим він не є?».

Крок 4. Вирішіть, які методи навчання будуть підтримувати процес навчання щонайкраще. Вирішіть, які стратегії навчання буде використовувати викладач, і коли він / вона буде їх використовувати.

Крок 5. Документуйте свій процес проектування навчання, сланованого у зворотному порядку, пов'язуючи результати навчання з інструментами оцінювання, стратегіями й методами навчання (див. Рамка 7.13).

Рамка 7.13. Документування проектування навчання, спланованого у зворотному порядку, і плану оцінювання

Результати навчання	Докази навчання		Навчальні заходи
Результати навчання і необхідні стандарти	Інструменти оцінювання	Тип і терміни проведення оцінювання	Стратегії та методи
<p>Запишіть результати навчання.</p> <p>Запишіть стандарти: наскільки добре / при яких умовах учні будуть здатні досягти необхідного результату.</p> <p>Це повинне мати прямий зв'язок із навчальною програмою, а також з аналізом потреб</p>	<p>Як ви збираєтеся оцінити, що необхідний результат навчання і стандарт були досягнуті?</p> <p>Які інструменти оцінювання ви збираєтеся використовувати?</p>	<p>Напишіть тут усі види «оцінювання», які ви збираєтеся використовувати (наприклад, запишіть точне питання, що ви збираєтеся задати).</p> <p>Запишіть, коли ви збираєтеся задати це питання</p>	<p>Запишіть, які стратегії навчання ви, як викладач, використовуєте, щоб допомогти учням досягти необхідних результатів навчання і стандартів</p>
<p>До кінця заняття учні повинні бути в змозі визначити і пояснити значення термінів «ґендер» і «стать» з використанням довідкового матеріалу</p>	<p>Діагностична оцінка, щоб почати урок — перевірте початковий рівень знань.</p> <p>Формуюча оцінка під час уроку з використанням методів опитування (ставити питання і спостерігати).</p> <p>Підсумкова оцінка наприкінці курсу, коли здатність учнів правильно використовувати визначення в правильному контексті за підтримки довідкових матеріалів буде перевірена</p>	<p>Почніть урок з питання про різницю між статтю і ґендером. Доручіть учням обміркувати і розділити пари: витратьте одну хвилину на те, щоб подумати над питанням, а потім на дві-п'ять хвилин поговорити із сусідом. Після цього попросіть пари поділитися своїми визначеннями з іншими членами класу.</p> <p>Наприкінці уроку попросіть учнів пояснити своїми словами, у чому полягає основна сутність ґендерних визначень, які використовуються ООН і НАТО</p>	<p>Інтерактивна інструкція:</p> <ul style="list-style-type: none"> • міркування в парах; • обговорення

Крок 6. Заплануйте навчальний досвід і викладання, напишіть докладний таймінг уроку. Вирішіть, скільки часу потрібно для кожної підтеми й результату навчання, використовуючи обрану стратегію навчання й метод. У стовпці «Пов'язана оцінка» (див. Таблицю 7.14.) ви можете написати, як збираєтеся оцінювати результати навчання і які інструменти оцінювання, питання та завдання ви використовуєте для збирання доказів навчання. Під «Посібником зі змісту» укажіть найбільш важливе ключове повідомлення, яке необхідно вивчити під час цієї частини уроку. «Ресурси контенту» призначені для документування корисних матеріалів (або ідей для матеріалів) для застосування під час уроку. В останньому стовпчику зазначено, хто несе основну відповідальність за дії: це може бути викладач, ведучий, керівник групи або навіть самі учні.

Рамка 7.14. Приклад однієї теми як частина схеми заняття

Час	Тема	Стратегія / метод навчання	Відповідні результати навчання	Пов'язані оцінки	Посібник зі змісту	Ресурси контенту	Час
15 хв.	Директива НАТО Ві-SC 40-1. ¹⁰	Дискусія (інтерактивна інструкція); презентація (пряма інструкція)	До кінця заняття учні повинні бути в змозі пояснити зміст директиви НАТО Ві-SC 40-1 за допомогою довідкового матеріалу	Поставте запитання: «Чи можете ви навести директиви, що визначають готовність національних збройних сил до розгортання з урахуванням гендерних факторів?» Запитаєте, у якій директиві можна знайти керівництво і рекомендації з урахування гендерної проблематики в операціях і місіях НАТО. Поясніть директиву НАТО Ві-SC 40-1. Наведіть практичні приклади	Директива Ві-SC 40-1 надає стратегію для визнання необхідності захищати все суспільство з особливою турботою про ризики безпеки і досвід чоловіків, жінок, хлопців і дівчат. Резолюція 1325 ¹¹ РБ ООН реалізована в структурі командування НАТО відповідно до Директиви Ві-SC 40-1	PowerPoint. Дивіться слайд 21-33. Директива НАТО Ві-SC 40-1	Викладач

Крок 7. Заповніть іншу необхідну інформацію. Вона може охоплювати «план Б» відносно того, як справлятися з можливим опором; питання для розгляду; передумови для викладача; список необхідного устаткування; додаткові матеріали і корисні посилання; посібник з підготовки до заняття.

Якщо ваш план заняття буде типовим, призначеним для використання кількома викладачами, він повинен бути докладним і містити чіткі вказівки для кожного з них. Типові плани занять — відмінний спосіб документувати кращі практики, ділитися знаннями і досвідом та забезпечувати якість. Важливо відзначити, що кожен викладач завжди може змінювати і переписувати план типового заняття.

9. Що таке переглянута таксономія Блума? Як це використовується при плануванні занять?

Переглянута таксономія Блума є відмінним інструментом для написання планів занять, особливо при визначенні результатів навчання та складанні плану оцінювання. Це основа для викладачів та інструкторів, яка дозволяє використовувати узагальнення більш високого порядку. Як ієрархія рівнів, ця таксономія допомагає розроблювачам курсів і викладачам у визначенні результатів навчання, виборі підходящих видів діяльності та інструментів оцінювання і наданні відгуків про роботу учнів.

Рамка 7.15. Джерела таксономії Блума

Таксономія Блума була вперше опублікована¹² в 1956 році групою когнітивних психологів із Чиказького університету. Вона названа на честь голови комітету Бенджаміна Блума (1913-1999 р.). Група прагнула розробити логічну основу для цілей викладання й навчання, що допомогла б дослідникам і викладачам зрозуміти фундаментальні способи, завдяки яким люди здобувають і розвивають нові знання, навички й компетенції.

У 2001 році інша група вчених — на чолі з Лоріном Андерсоном, що був студентом Блума, і Девідом Кротволом, одним із колег Блума, який працював в академічній команді, що розробила оригінальну таксономію, — випустила переглянута версію.¹³ «Переглянута таксономія Блума», як її зазвичай називають, була спеціально розроблена з орієнтацією на викладачів і можливість її використання в школах.

Таксономія Блума розділяє спосіб навчання людей на три області: когнітивну, психомоторну і афективну. Когнітивна область пов'язана зі знанням і мисленням; психомоторна стосується фізичних навичок; а афективна — відносин і цінностей. Афективна область описана в Розділі 5.

Когнітивна область підкреслює інтелектуальні результати і далі ділиться на шість категорій, або рівнів. Відповідно до переглянутої таксономії Блума, ці рівні такі: запам'ятовування, розуміння, застосування, аналіз, оцінювання і створення як найвищий рівень. Рамка 7.16.

Рамка 7.16. Переглянуті таксономічні рівні Блума з віддієслівними формами



Мета викладача — підняти учнів на верхні рівні таксономії. Особливо важливо в контексті викладання гендерних аспектів, щоб учні стали критичними мислителями. Опора на знання (рівень запам'ятовування) і допомога учням при переході до застосування, аналізу, оцінювання і створення є ключовими для досягнення успіхів у процесі навчання. Вищі рівні мислення вимагають активнішого навчання в класі, що, у свою чергу, вимагає більшу кількість часу, але є ефективнішими, особливо в контексті трансформаційного навчання, і викладання гендерних аспектів (описано в Розділі 5).

Рамка 7.17. Приклад результатів навчання на різних рівнях переглянутої таксономії Блума

Виходячи з переглянутої таксономії Блума, результати навчання на занятті з гендерних аспектів можуть полягати в тому, що до кінця уроку учні будуть готові зробити наступне:

1. Запам'ятати: повторити ключові визначення, пов'язані з гендером.
2. Розуміти: пояснювати, як насильницькі конфлікти можуть по-різному впливати на чоловіків, жінок, дівчат і хлопців.
3. Застосовувати: використовувати гендерні аспекти у взаємодії з місцевим населенням з урахуванням культурних особливостей.
4. Аналізувати: диференціювати загрози безпеки для чоловіків, жінок, хлопців і дівчат у конкретній області.
5. Оцінювати: висунути гіпотезу про явку виборців-жінок на вибори в порівнянні з явками попередніх років, щоб оцінити успішність забезпечення безпеки жінок.
6. Створювати: створити концепції для оцінювання, перевірки і звітності відносно ефективності інтеграції гендерних концепцій та виконаних дій.

Підводячи підсумки, ми співвідносимо результати навчання (з посиланням на переглянуті рівні таксономії Блума), інструменти оцінювання і рекомендовані методи навчання в матриці — рамка 7.18.).

Рамка 7.18. Зв'язок між переглянутою таксономією Блума, результатами навчання, інструментами оцінювання і навчальною діяльністю

Етап 1. Результати навчання			Етап 2. Докази	Етап 3. Навчальна діяльність
Рівень таксономії	Опис	Приклади результатів навчання	Можливі інструменти оцінювання	Можливі стратегії та методи навчання
Створення	Створення нового значення або структури: <ul style="list-style-type: none"> • розробляти, конструювати, планувати, робити, винаходити 	До кінця заняття учень повинен уміти створювати концепції для оцінювання, перевірки й звітності щодо ефективності інтеграції гендерних концепцій і виконаних дій	Оригінальні роботи, проекти, здобутки	Дискусія, співробітництво, проект, проблемне навчання, творчі вправи

Оцінювання	<p>Акт суддівства:</p> <ul style="list-style-type: none"> оцінювати, критикувати, висувати гіпотези, вибирати, перевіряти, експериментувати, судити 	<p>До кінця заняття учень повинен уміти висувати гіпотезу про явку виборців-жінок на вибори в порівнянні з явками попередніх років, щоб оцінити успішність забезпечення безпеки жінок</p>	<p>Характеристика, рекомендації</p>	<p>Дискусія, співробітництво, проектне навчання, симуляції, тематичні дослідження, оцінні вправи</p>
Аналіз	<p>Поділ матеріалу на частини:</p> <ul style="list-style-type: none"> порівнювати, протиставляти, диференціювати, організовувати, деконструювати, опитувати, класифікувати, співвідносити 	<p>До кінця заняття учень повинен уміти диференціювати загрози безпеки для чоловіків, жінок, хлопців і дівчат у конкретній області</p>	<p>Статті, есе, тести, проекти</p>	<p>Дискусія, дебати, співробітництво, тематичні дослідження, симуляції, вправи, проблемне навчання</p>
Застосування	<p>Використання інформації для досягнення певних результатів:</p> <ul style="list-style-type: none"> реалізовувати, виконувати, використовувати, проводити, вирішувати проблеми 	<p>До кінця заняття учень повинен уміти використовувати ґендерні концепції при взаємодії з місцевим населенням з урахуванням культурних особливостей</p>	<p>Проекти, результати роботи, презентації</p>	<p>Практика, практика, практика; дискусії, співробітництво, симуляції, вправи, гра</p>
Розуміння	<p>Розуміння значення матеріалу:</p> <ul style="list-style-type: none"> тлумачити, узагальнювати, перефразувати, класифікувати, пояснювати, ідентифікувати. 	<p>До кінця заняття учень повинен уміти пояснити, як насильницькі конфлікти можуть по-різному впливати на чоловіків, жінок, дівчат і хлопців</p>	<p>Письмові роботи, презентації, завдання або есе, тести</p>	<p>Лекція, читання, аудіо/відео; освітнє програмне забезпечення (комплекти освітніх матеріалів), приклади; дискусія, діалог, рольова гра</p>
Запам'ятовування	<p>Згадування базової інформації:</p> <ul style="list-style-type: none"> розпізнавати, перераховувати, описувати, відновлювати, називати, знаходити, згадувати, повторювати 	<p>До кінця заняття учень повинен уміти повторити ключові визначення в сфері ґендеру</p>	<p>Тестування, питання викладача</p>	<p>Лекція, читання, аудіо/відео; мнемотехніка, повторення, заучування; просте освітнє програмне забезпечення, демонстрація, кероване спостереження</p>

Ми також хочемо поділитися прикладом розкладу занять, у якому облік ґендерної проблематики був включений у тему «Проекти швидкої віддачі» (QIPs; рамка 7.19).

Рамка 7.19. Приклад розкладу занять, у якому облік гендерної проблематики був включений у тему «Проекти швидкої віддачі»

План заняття «Проекти швидкої віддачі» для військовослужбовців миротворчих сил							
Час	Тема	Стратегія / метод навчання	Відповідні результати навчання	Пов'язані оцінки	Керівництво по змісту	Ресурси контенту	Викладацький склад
		Лекція, читання, аудіо/ відео Просте освітнє програмне забезпечення, приклади Дискусія, діалог, рольова гра	Рівень таксономії: розуміння, опис, розуміння значення матеріалу. Використані дієслова: інтерпретувати, узагальнювати, перефразувати, класифікувати, пояснювати, ідентифікувати	Інструменти оцінювання; письмові роботи, презентації, завдання тести, есе			
10 хв.	Вступ, мотивація, результати навчання	Презентація / лекція (пряма інструкція) Примітка: Метод — лекція з аудіовізуальним посібником (відеокліп)	Учні можуть зрозуміти мету лекції	Пояснити обсяг уроку. Познакомити військових миротворців із концепцією урахування гендерної проблематики і з тим, як вона може бути реалізована в таких областях, як «Проекти швидкої віддачі». Поясніть, що таке гендерна проблематика, наведіть приклади того, як вона підвищує продуктивність	Результати навчання і порядок денний. «Проекти швидкої віддачі» є невід'ємною частиною сучасних операцій, що проводяться серед місцевої спільноти. Урахування гендерних факторів — кращий спосіб складання планів і реагування на ситуації, оскільки він пропонує більш інклюзивне рішення, що приносить користь більшій кількості людей, ніж раніше	PowerPoint Кліп на YouTube https://www.youtube.com/watch?v=udSjBbGwJEg	Викладач
50 хв.	Проекти швидкої віддачі Короткі сценарні вправи	Обговорення (інтерактивна інструкція)	Учні зможуть пояснити, що таке Проекти швидкої віддачі. Учні зможуть пояснити, як Проекти швидкої віддачі підтримують план командира зі створення безпечного середовища. Учні зможуть визначити відповідні Проекти швидкої віддачі	Ознайомити миротворців з концепцією Проектів швидкої віддачі, щоб зрозуміти, як їх розробляти й кого включати у фазу обговорення й планування. Запитайте клас, що таке «Проекти швидкої віддачі»? Поясніть суть «Проектів швидкої віддачі» і чому учні повинні розуміти, що таке «Проекти швидкої віддачі». Запитайте аудиторію, як «Проекти швидкої віддачі» сприяють створенню безпечного середовища? Поясніть, як «Проекти швидкої віддачі» сприяють безпеці, і наведіть практичні приклади. Проведіть коротку сценарну вправу, що змусить учнів задуматися про жінок і чоловіків у більш широкому контексті. Зауваження. Ця навчальна діяльність відповідає методам, рекомендованим на один рівень вище в таксономії: застосування – вправа	Якщо військові операції не враховують гендерні аспекти, вони не будуть сприяти міцному та стійкому миру, оскільки половина населення не буде в них врахована. Приклад гарних «Проектів швидкої віддачі»: пральні машини встановлені в місцевій лікарні, у порівнянні з будівництвом клініки, що потребує фахівців і є скоріше довгостроковим проектом	PowerPoint J1-J9 Роздавальний матеріал з функціями	Викладач

				<p>Попросіть учнів підготувати коротку презентацію / відповіді на сценарії (це може бути індивідуальне завдання або завдання для невеликої групи):</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ви є аналітиком розвідки в Південному Судані, і Вам було доручено покращити збирання інформації. На даний момент до патрулювання залучаються тільки чоловіки-солдати — що ви можете зробити і з ким ви можете поговорити, щоб підвищити ситуаційну поінформованість сил? • Ви командир роти на оперативній базі в Демократичній Республіці Конго. Хлопці й дівчата прибули на вашу базу із проханням допомоги, оскільки вони є дітьми-солдатами, які втекли з Армії опору Бога. • Міністерство оборони попросило Вас розглянути питання G1 і використовувати ґендерні аспекти у всіх областях G1. • Ви є главою G5, і Вас попросили спланувати будівництво табору для внутрішньо переміщених осіб 			
30 хв.	Фактори	Обговорення (інтерактивне викладання)	Учні зможуть визначити, кого з місцевої спільноти включити в процес планування	<p>Запитайте клас, як можна переконатися, що проект підходить і актуальний для місцевого населення? Продовжуйте запитувати, кого включити в обговорення і планування. Поясніть, що варто враховувати при розробленні «Проектів швидкої віддачі», і з ким взаємодіяти, наведіть практичні приклади. Укажіть переваги використання військовослужбовців-патрульних у місцевих селах — вони можуть спілкуватися із чоловіками та жінками. Підкресліть важливість одержання пропозицій від чоловіків і жінок у селі</p>	Комплексний облік ґендерних факторів є економічно ефективним і простим у реалізації, але вимагає більш широкого погляду на безпеку	PowerPoint	Викладач
15 хв	Підсумки	Дискусія (інтерактивне викладання)	Мотивуйте учнів інтегрувати ґендерну перспективу у свої Проекти швидкої віддачі	Переконайтеся, що учні досягли необхідних результатів навчання	Підсумок результатів навчання і можливість для учнів задавати питання	PowerPoint	Викладач

10. Висновки

План заняття — не універсальний засіб, що забезпечує успіх, а скоріше інструмент, який інструктор використовує для розроблення, створення, проведення і перегляду заняття. Успіх визначається з погляду досягнутих результатів навчання. Зворотний дизайн допомагає пам'ятати ці результати на кожному етапі підготовки і проведення заняття.

План заняття є важливим елементом будь-якого навчального процесу, незалежно від того, чи відбувається він в аудиторії університету, онлайн або під час семінарів і коротких курсів з ґендерної поінформованості. Практика навчання, спланованого у зворотному порядку, розроблення комплексних типових планів занять і використання активних методів навчання будуть чітко сприяти успіху викладання ґендерних концепцій в армії.

11. Анотована бібліографія

11.1. Онлайнві ресурси

DCAF gender and SSR training website (see especially “Additional resources” page), www.gssrtraining.ch.

Веб-сайт містить освітні ресурси з ґендерних питань і питань реформування сектору безпеки, розроблені DCAF. Також містить посилання на додаткові ресурси, розроблені іншими організаціями.

DCAF after-action reports on Teaching Gender to the Military Workshops of the PfPC SSR and Education Development Working Groups; see for example, <http://dcaf.ch/Event/Gender-Responsive-Evaluation-in-Military-Education-4th-Workshop-on-Teaching-Gender-to-the-Military>.

У цих звітах про результати діяльності наводяться докладні відомості про чотири семінари, проведені у робочих групах Консорціуму ПЗМ з питань реформування сектору безпеки і розвитку освіти в сфері викладання ґендерних аспектів військовослужбовцям, а також про практичні результати, отримані на кожному із семінарів.

NATO Allied Command Transformation gender education and training package for nations (see especially instructor guides), www.act.nato.int/gender-training.

Цей пакет навчальних і освітніх інструментів був розроблений верховним командуванням з питань трансформації ОЗС НАТО при повній підтримці Північного центру з ґендерних питань у військових операціях. Він спрямований на підтримку глибшого усвідомлення важливості урахування ґендерної проблематики у військових операціях з боку союзників і партнерів по НАТО.

European Security and Defence College gender standard curriculum for course on “A comprehensive approach to gender in operations”, www.eeas.europa.eu/csdp/structures-instruments-agencies/europeansecurity-defence-college/pdf/standard_cv/esdc_gender_curriculum_feb_2012_en.pdf.

Цей навчальний план був затверджений Вченою радою Європейського коледжу безпеки і оборони в лютому 2012 року, а потім представлений Керівному комітету Європейського коледжу безпеки і оборони на затвердження.

11.2. Статті і книги

Beattie, M., *Constructing Professional Knowledge in Teaching: A Narrative of Change and Development* (New York: Teachers College Press, 1995).

Ця книга розповідає історію співробітництва між консультантом з питань освіти і класним учителем. Мета дослідження полягала в тому, щоб зрозуміти суть викладання і навчання вчителя з погляду вчителя, а також зрозуміти, як особисті практичні знання вчителя розвиваються через уявлення про практику.

Bloom, B. S., *Taxonomy of Educational Objectives* (Boston, MA: Allyn and Bacon, 1956).

У виданні окреслено класифікацію цілей навчання, яка стала відома як таксономія Блума, і залишається основним і важливим елементом в освітянському співтоваристві.

Cole, A. L. and J. G. Knowles, “Teacher development partnership research: A focus on methods and issues”, *American Educational Research Journal*, Vol. 30 (1993), pp. 473-495.

У цій статті основна увага приділяється відносинам між дослідником і викладачем у спільних дослідженнях в області викладання. Коул і Ноулз проводять спільні дослідження в рамках інтерпретації, відвідуючи аудиторії для спостереження, участі та обговорення з педагогами питань викладання і навчання. У цій статті вони використовують матрицю для порівняння ролі та обов'язку дослідників і викладачів у традиційних і спільних дослідженнях.

Crawford, A., W. Saul, S. R. Mathews and J. Makinster, *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom* (New York: International Debate Education Association, 2005).

Книга містить інформацію про активне навчання, включаючи розділи «Принципи активного навчання і критичного мислення» і «Оцінювання критичного мислення і активного навчання»

Wiggins, G. and J. McTighe, *Understanding by Design* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998).

У цій книзі докладно описуються основні принципи зворотного проектування і обговорюється ідея «навчання для розуміння», інакше кажучи, розглядається питання про те, як вийти за рамки навчання вчителів, щоб згадати факти і перейти до підходів, які приводять до вироблення більше практичних аналітичних навичок.

Додаток. Зразковий план заняття Командування по трансформації Об'єднаних збройних сил НАТО в сфері гендерної освіти для представників різних держав

Зразковий план заняття. Модуль 3. Заняття 3: Вплив гендерних особливостей на проведення оперативних дій

Тема заняття: Вплив гендерних особливостей на проведення оперативних дій

Учні

Співробітники національних збройних сил союзників і партнерів НАТО, які беруть участь у розгортанні операцій і проведенні місій НАТО.

Час

180 хвилин (Урок 1: попередньо складений план + використання системи попереднього розподілу навчання ADL 169 є обов'язковими умовами для цього заняття). Якщо ви додасте більше вправ або групові завдання для учнів, пам'ятайте, що вам може знадобитися додатковий час для цього заняття.

Досягнуті результати

До кінця заняття учні зможуть зробити наступне:

1. Продемонструвати, як гендерний підхід може підвищити ефективність проведення операцій.
2. Пояснити, яким чином гендерна компетенція як базисна позитивно впливає на процес прийняття рішень.
3. Пояснити, як збалансовані під впливом гендерного фактора сили сприяють ефективному проведенню операцій.
4. Вивчити гендерні перспективи, пов'язані зі сприянням сил безпеки.
5. Пояснити, як зв'язок і координування дій з різними учасниками, включаючи міжнародні організації (МО), урядові організації (УО) і неурядові організації (НУО), сприяють ефективному проведенню операції або місії.

Резюме заняття

Дане заняття базового рівня призначено для представників національних збройних сил союзників і партнерів НАТО, що направляються для участі в операціях і місіях НАТО. Воно призначене для підтримки національної підготовки перед розгортанням операцій з урахуванням гендерних особливостей з метою підвищення ефективності таких операцій або місій. Такого роду заняття допоможе особовому складу зрозуміти вплив гендерних особливостей у процесі ведення оперативних дій.

Порядок проведення/ методика навчання

Результати й стандарти навчання	Система оцінювання	Стратегії і методи, що використовуються	Результати і стандарти навчання
У підсумку заняття ...	Інструмент оцінювання	Тип і час оцінювання	
<p>Учні зможуть пояснити, у чому суть ґендерної перспективи.</p> <p>Учні зможуть пояснити той факт, що ґендер являє собою комплексну проблему при виконанні завдань військової сфери.</p> <p>Учні зможуть інтегрувати ґендерну перспективу в структуру функціональних обов'язків підрозділу.</p> <p>Учні зможуть підвищити ефективність оперативної діяльності</p>	Питання і аналіз відповідей	Згадати визначення ґендерної перспективи. Запитати визначення в учнів	Презентація
<p>Учні зможуть пояснити, що є основною компетенцією.</p> <p>Учні зможуть пояснити, чому ґендерна компетенція є основною.</p> <p>Учні зможуть проаналізувати, яким чином ґендерна компетенція як одна з основних поліпшує ефективність оперативної діяльності.</p> <p>Учні зможуть пояснити, яким чином сили, збалансовані з погляду ґендерної приналежності, зможуть підвищити ефективність оперативної діяльності</p>	Питання і аналіз відповідей	<p>Запитати учнів про те, які компетенції є основними для особового складу підрозділу при виконанні операцій і веденні місій.</p> <p>Запитати учнів про те, яким чином ґендерна компетенція може бути розглянута як основна і підвищити ефективність оперативної діяльності.</p> <p>Пояснити, як оцінити свою діяльність по використанню своєї компетентності в сфері ґендерної перспективи шляхом постановки наступних питань: мої дії однаково впливають на хлопців, дівчат, чоловіків і жінок, ґрунтуючись на їхній ґендерній приналежності? Якщо так, то чи в цьому і є моя ціль?</p> <p>Якщо ні, чи можу я змінити свій вплив?</p> <p>Привести приклади й пояснити, як оцінити вплив.</p> <p>Навести приклади використання ґендерної перспективи в основних документах (і того, як це підтримується в рамках ґендерного аналізу).</p> <p>По можливості, привести конкретні приклади, пов'язані із приймаючими країнами або з територією розгортання операцій.</p>	<p>Інтерактивні завдання: дискусія</p> <p>Інтерактивні завдання: дискусія</p> <p>Інтерактивні завдання: дискусія</p> <p>Презентація</p> <p>Презентація</p> <p>Інтерактивні завдання: рекомендовано дати завдання з моделювання конкретних ситуацій</p>

<p>Учні зможуть пояснити вплив допомоги, зробленої силами безпеки.</p> <p>Учні зможуть продемонструвати інтегрування гендерної перспективи в сили безпеки.</p> <p>Учні зможуть продемонструвати використання рівних можливостей у процесі сприяння силам безпеки.</p> <p>Учні зможуть відробити використання зовнішніх і внутрішніх методів сприяння силам безпеки</p>	<p>Питання і аналіз відповідей</p>	<p>Пояснити, що передбачає сприяння/ допомога сил безпеки і як використовувати гендерну перспективу в даному аспекті.</p> <p>Пояснити суть зовнішніх і внутрішніх методів сприяння сил безпеки.</p> <p>По можливості, навести приклади, пов'язані з приймаючими країнами або з територією розгортання операцій. Рекомендується дати практичні завдання, пов'язані з приймаючими країнами або з територією розгортання операцій</p>	<p>Презентація</p> <p>Інтерактивні завдання: презентація і практичні завдання</p>
<p>Учні зможуть пояснити важливість обміну інформацією й координування дій із зовнішніми учасниками, включаючи МО, УО, НУО.</p> <p>Учні зможуть продемонструвати процес консультування в зовнішніх учасників, включаючи МО, УО, НУО</p>	<p>Питання і аналіз відповідей</p>	<p>Пояснити різницю між зовнішніми діючими особами і важливістю обміну інформацією та координування дій з ними.</p> <p>Дати завдання аудиторії ідентифікувати існуючі заходи щодо питань координування в сфері гендерної перспективи на їхній території, пов'язані із проведенням операцій, залученням МО, УО, НУО.</p> <p>По можливості, навести конкретні приклади, пов'язані з приймаючими країнами або з територією розгортання операцій</p>	<p>Інтерактивні завдання:</p> <p>Практичні завдання</p>

План заняття

Час	Тема	Стратегії/ методи	Отримані результати	Способи оцінювання	Методичні рекомендації	Використовувані ресурси	Викладач
5 хв.	Введення, мотивація результати	Презентація (пряма інструкція/ під контролем викладача)	Учні розуміють мету заняття/ лекції	Немає	Вивчення плану роботи і можливих результатів	Power Point (слайди 1-4)	Інструктор/викладач
20 хв.	Збільшення оперативної ефективності	Обговорення (непряма інструкція, тобто та, котру створюють самі учасники, а не викладач/ процес непрямого навчання). Виконання вправ (непряма інструкція)	Учні повинні пояснити: <ul style="list-style-type: none"> • суть ґендерної перспективи, а також, яким чином ґендер являє собою комплексну проблему; • факт того, що ґендер являє собою комплексну проблему при виконанні військових завдань. Учні повинні інтегрувати ґендерну перспективу в структуру функціональних обов'язків підрозділу 	Згадати визначення ґендерної перспективи. Запитати визначення в учнів. Привести приклади відносно того, як ґендерна перспектива може підвищити ефективність оперативної діяльності	Вивчення ґендерної перспективи надає можливість розширити наше розуміння оперативно середовища, а саме, суспільства з його соціальними, у деяких випадках і патріархальними, структурами і зв'язками. Таке розширене розуміння є дуже важливим у процесі виконання будь-якого завдання збройними силами. Ґендер являє собою комплексну проблему, а ґендерна перспектива сприяє підвищенню ефективності виконання оперативних дій	Power Point (слайди 5-10)	Інструктор/викладач
15 хв.	Ґендерна перспектива як основна компетенція	Обговорення. Виконання практичних завдань (непряма інструкція), презентація (пряма інструкція)	Учні повинні пояснити: <ul style="list-style-type: none"> • що є основною компетентністю; • яким чином ґендер є основною компетентністю; • яким чином ґендерна компетентність поліпшує ефективність оперативної діяльності 	Запитати учнів про те, які компетентності є основними для особового складу підрозділу при виконанні операцій і веденні місії. Запитати учнів про те, яким чином ґендерна компетентність може підвищити ефективність оперативної діяльності. Пояснити, як оцінити свою діяльність, що припускає використання ґендерної компетентності, поставивши такі питання: мої дії однаково впливають на хлопців, дівчат, чоловіків і жінок відповідно до їхньої ґендерної приналежності? Якщо так, то яка моя мета? Якщо ні, чи можу я змінити свій вплив?	Ґендерна перспектива є основною при проведенні більшості військових операцій. Використання моделі факторного аналізу на основі дедукції й узагальнення демонструє можливості застосування ґендерної перспективи для посилення оперативного впливу й ефективного реагування на виклики під час проведення операцій і місії. Ґендерний аналіз повинен сприяти інтегуванню ґендерної перспективи в основні документи	Power Point (слайди 11-20)	Інструктор/викладач

10 хв.	Використання гендерно збалансованих сил	Обговорення (непряма інструкція)	Учні повинні пояснити, яким чином гендерно збалансовані сили можуть підвищити ефективність оперативної діяльності	Запитати учнів про те, що являє собою гендерний баланс і чи необхідний він для військових сил при виконанні ними поставлених завдань. Привести приклади із практичної діяльності	Гендерний баланс має передбачати рівну репрезентацію чоловіків і жінок на всіх рівнях трудових відносин. Досягнення балансу у формуванні штату співробітників і створення робітничого середовища, що сприяє розмаїтості серед співробітників, мають позитивний вплив на формування необхідних програм і політики, які, у свою чергу, сприяють збільшенню потенціалу НАТО на благо суспільства в цілому. Гендерний баланс не має на увазі співвідношення 50/50. Його не варто плутати з гендерною перспективою. Особи і чоловічої, і жіночої статі можуть застосовувати гендерну перспективу. Таким чином, використання гендерної перспективи не залежить від кількості жінок у складі збройних сил	Power Point (слайди 21-25)	Інструктор/випадач
35 хв	Участь сил безпеки	Презентація (пряма інструкція)	<p>Учні повинні:</p> <ul style="list-style-type: none"> • пояснити вплив допомоги, зробленої силами безпеки; • продемонструвати інтегрування гендерної перспективи в процес надання допомоги силами безпеки; • продемонструвати використання рівних можливостей у процесі сприяння сил безпеки; • відпрацювати використання зовнішніх і внутрішніх методів сприяння сил безпеки 	<p>Пояснити, що має на увазі собою сприяння/допомога сил безпеки і як використовувати гендерну перспективу в даному аспекті.</p> <p>Пояснити суть зовнішніх і внутрішніх методів сприяння сил безпеки.</p> <p>По можливості, привести приклади, пов'язані з приймаючими країнами або з територією розгортання операцій. Рекомендується дати практичні завдання, пов'язані з приймаючими країнами або проведенням операцій і місій</p>	<p>Основою сприяння сил безпеки є вживання заходів з безпеки населення. Однак для різних верств населення ризики і загрози безпеці можуть бути різними і особливо відрізнятися залежно від статевої приналежності. І під час, і по закінченню конфлікту чоловіки і жінки по-різному ідентифікують безпеку. Так званий принцип приватної власності є основним у процесі надання допомоги силами безпеки. Приймаюча сторона повинна врахувати і зовнішні, і внутрішні аспекти сприяння сил безпеки. Порушення норм поведінки поставить під загрозу успіх надання допомоги силами безпеки і проведення операції в цілому</p>	Power Point (слайди 26-34)	Інструктор/випадач

30 хв.	Обмін інформацією і координування дій з зовнішніми учасниками	Непряма інструкція. Презентації (пряма інструкція), мозковий штурм (пошук творчих ідей) / обмін думками в парах.	Учні зможуть: - пояснити важливість обміну інформацією і координування дій з зовнішніми учасниками, включаючи МО, УО, НУО; продемонструвати процес консультування в зовнішніх учасників, включаючи МО, УО, НУО	Пояснити різницю між зовнішніми діючими особами і важливістю обміну інформацією та координування дій з ними. Дати завдання аудиторії ідентифікувати існуючі заходи щодо питань координування в сфері ґендерної перспективи на їхній території, пов'язані із проведенням операцій і залученням МО, УО, НУО. По можливості, привести конкретні приклади, пов'язані із приймаючими країнами або територією розгортання операцій	Регіональні організації зобов'язані проаналізувати ситуацію на місцевому рівні. Вони можуть бути корисними для розуміння міжґендерних відносин і структур на території розгортання операцій. Обмін інформацією буде сприяти взаєморозумінню між сторонами	Power Point (слайди 35-41)	Інструктор/ викладач
5 хв.	Підведення підсумків, відповіді на запитання	Обговорення (інтерактивне навчання)	Мотивувати учнів використовувати ґендерну перспективу в подальшій діяльності при розгортанні військових операцій. Учні повинні розуміти вплив ґендерних особливостей на оперативну діяльність	Переконатися в тім, що учні досягли поставленої мети: вони досить мотивовані для використання ґендерної перспективи в подальшій діяльності при розгортанні операцій	Підведення підсумків за отриманими результатами. Надання можливості задати запитання	Power Point	Інструктор/ викладач

Інша необхідна інформація:

Необхідні умови для інструктора/викладача

Необхідний достатній рівень володіння англійською мовою (основні аспекти міжнародної політики переважно викладаються англійською мовою), інструктор (викладач) зобов'язаний знати ґендерну перспективу в рамках державної системи/системи національних збройних сил. Інструктор (викладач) повинен володіти достатніми знаннями про проведення військових операцій і, переважно, пройти акредитований курс у системі НАТО «ґендерна підготовка інструкторів/викладачів». Викладачеві необхідно вміти провести дослідження, щоб мати можливість надати приклади, пов'язані із приймаючою країною та районом розгортання військових операцій.

Необхідне устаткування

Комп'ютер, проектор, екран і перелік контрольних питань.

Примітки

Необхідно завжди пояснювати аббревіатури і максимально взаємодіяти з учнями.

Обов'язкова підготовка

Викладач зобов'язаний вивчити план проведення заняття, матеріали презентації та необхідні змістовні ресурси.

Доповнення до плану заняття

Розроблені завдання з ґендерного впливу на проведення оперативної діяльності. Розроблена лекція на тему «ґендерна перспектива НАТО». Використання системи попереднього розподіленого навчання ADL 169 у рамках теми «Підвищення оперативної ефективності шляхом інтегрування ґендерної перспективи».

Інші корисні джерела

UN DPKO/DFS Guidelines: Integrating a Gender Perspective into the Work of the Military in Peacekeeping Operations, United Nations, 2010.

Примітки

1. Автори дякують Наталії Альбі і Ксенії Юріяч-Атанасієвській за коментарі до цього розділу. Вони також хотіли б відзначити внесок Стефана Беллами, Рейчел Грімс, Фернандо Іск'єрдо і Клер Хатчінсон.
2. Ralph W. Tyler, *Basic Principles of Curriculum and Instruction* (Chicago, IL: University of Chicago Press, 1949).
3. Grant Wiggins and Jay McTighe, *Understanding by Design* (Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1998). Див. ресурс: <http://edglossary.org/backward-design>.
4. Адаптовано з: Blanchard and S. Johnson, *The One Minute Manager* (New York: HarperCollins, 1981).
5. Сценарій «Атлантика» повністю доступний на ресурсі www.forsvarsmakten.se/siteassets/english/swedint/engelska/swedint/courses/mtpc/atlantica-scenario-introduction.pdf. Відповідний посібник для студентів доступний за адресою: www.forsvarsmakten.se/siteassets/english/swedint/engelska/swedint/courses/mtpc/atlantica-handbook-student-version.pdf.
6. Доступно за адресою www.gssrtraining.ch.
7. NATO, "ADL 169: Improving operational effectiveness by integrating gender perspective", instructor guidance, <http://jadr.act.nato.int>.
8. Для прикладу: тренінг ДКЗС із питань гендеру та реформування сектору безпеки, див., www.gssrtraining.ch/images/stories/PDF/ssrgender/line%20exercise.pdf.
9. PfPC SSR and Education Development Working Groups, "Designing sample gender lessons – Second PfPC workshop on teaching gender to the military", After Action Report, Annex IV, 2012, www.dcaf.ch/Event/Designing-Sample-Gender-Lessons-Second-PFPC-Workshop-on-Teaching-Gender-to-the-Military.
10. NATO Bi-Strategic Command Directive 40-1, Rev.1 (2012), www.nato.int/nato_static_fl2014/assets/pdf/pdf_2015_04/20150414_20120808_NU_Bi-SCD_40-11.pdf.
11. UN Security Council, "Resolution 1325 on women, peace and security", UN Doc. No. S/RES/1325 (2000), 31 October 2000.
12. Benjamin Bloom, *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, Handbook 1: Cognitive Domain* (Boston, MA: Allyn & Bacon, 1956).
13. Lorin Anderson and David Krathwohl, *A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*, 2001, <http://edglossary.org/blooms-taxonomy/>.

Оцінювання і аналіз результатів як інструменти покращення якості навчання

Бет Лейп (США)¹

ЗМІСТ

- | | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Вступ. 2. Теоретичні аспекти процесу оцінювання. 3. Оцінювання в рамках моделі ADDIE. 4. Поточний і підсумковий контроль. | <ol style="list-style-type: none"> 5. Використання моделі Д. Киркпатріка для інтегрування ґендерної рівності у військові навчальні програми. 6. Оцінювання поінформованості з ґендерних питань у навчальних програмах для військовослужбовців. 7. Анотована бібліографія Додаток. Сценарій військових навчань із застосуванням ґендерної перспективи. |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

1. Вступ

Оцінювання — це систематичне визначення якості знань, цінності і значимості процесу навчання або навчання з використанням критеріїв, що відповідають певним стандартам. Аспект оцінювання приймається до уваги протягом усього навчального процесу, використовується при розробленні навчальних програм. Основна мета оцінювання — гарантувати, що заявлені результати навчання дійсно відповідають поставленим вимогам, у цьому випадку — для досягнення освітніх цілей. Цей Розділ присвячений вивченню процесу оцінювання в рамках освітньої програми, заснованої на ґендерних особливостях.²

Оцінювання виконується на всіх етапах процесу навчання, його приклади можуть використовуватися при складанні програм. Різні питання часто задають при аналізі поставлених вимог. Чи може проблема із продуктивністю праці бути пов'язаною з результатами навчання? Яким чином внесення змін у навчальну програму позитивно вплине на поставлені вимоги і цілі? Що учні повинні спромогтися зробити для досягнення необхідних змін у своїй діяльності?

Процес оцінювання може бути вдосконаленим, гарантуючи, що знання учнів дійсно зможуть відповідати новим стандартам по закінченню ними навчання і поверненню на робочі місця. Він також підтверджує той факт, що результати навчання повністю пов'язані з ефективною продуктивністю, що, у свою чергу, стає можливим при чіткому розумінні і застосуванні практик, які враховують ґендерні аспекти при розробленні та проведенні військових операцій.

У процесі розроблення освітньої програми, що враховує ґендерні аспекти, важливо розуміти, як знання учня будуть оцінюватися протягом усієї програми, а також по її завершенню. Це нелегко, тому що може знадобитися визначити, чи існують зміни в афективній області (ставлення, поведінка) і чи відбулися зміни в когнітивній області (знання).

У цьому Розділі досліджуються теоретичні аспекти процесу оцінювання, а також їхній зв'язок з оцінюванням учнів саме на заняттях з ґендерної проблематики. Описано різні моделі і механізми, використані при розробленні схем оцінювання.

2. Теоретичні аспекти процесу оцінювання

Найчастіше оцінювання вважається кульмінацією виконання програми, але в ідеалі оцінювання — це безперервний цикл із постійним аналізом усього процесу. Від результатів оцінювання прямо залежить подальша перебудова програм. У процесі навчання оцінювання може використовуватися для зв'язку досягнутих результатів навчання із запланованими, включаючи створення форм контролю якості програми.

Рамка 8.1. Оцінювання і перевірка (аналіз) отриманих знань³

Фахівці в галузі освіти бачать різницю між термінами «оцінка», «оцінювання» і «перевірка» (аналіз) отриманих знань.

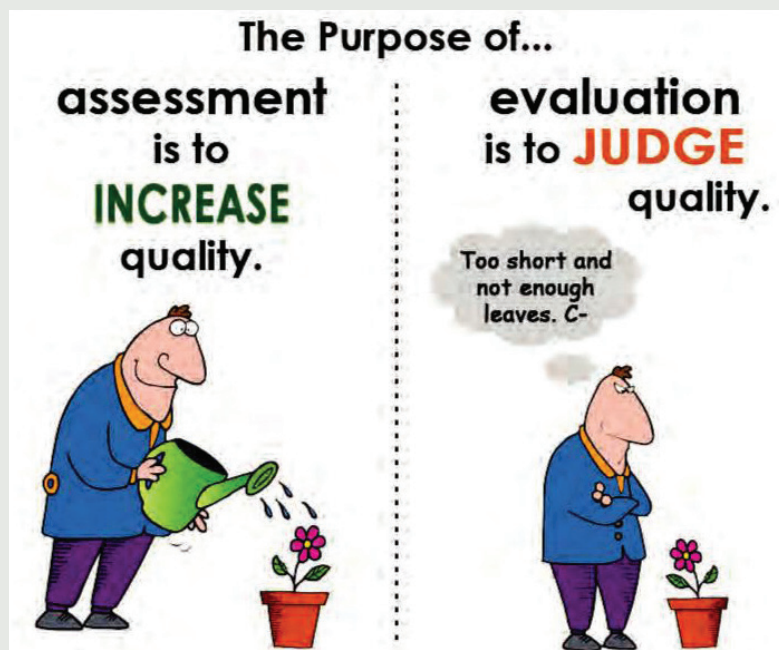
Оцінювання — процес документування знань, навичок, поглядів і переконань, зазвичай у вимірних термінах. Метою оцінювання є поліпшення знань, а не просте одержання оцінки. В освітньому контексті оцінювання — це процес опису, збирання, запису, аналізу та інтерпретації інформації про результати навчання.

Оцінка — процес прийняття рішень на основі критеріїв і доказів.

Це досягається шляхом установлення зв'язку між навчанням і організаційною діяльністю з урахуванням допущених витрат. Важливо визначити взаємозв'язок між навчанням, підготовкою та передачею знань і навичок для наступної трудової діяльності. Також важливо пам'ятати про існуючий ризик маніпулювання оцінними даними із причин внутрішньої політики.⁴ Цей посібник орієнтує на досягнення цілей, а тому інструктори (викладачі) повинні розглянути критерії оцінювання якості роботи (виконання) (я роблю правильні речі?) і критерії ефективності (чи правильно я роблю?), щоб допомогти учням досягти нових стандартів ефективності, як тільки вони завершили освітню програму і приступили до виконання професійних обов'язків.

Критерії оцінювання якості роботи і критерії ефективності вже використовувалися раніше під час обговорення гендерних програм і дій, які необхідно оцінити щодо виконання в їхніх рамках всіх необхідних дій. Критерій оцінювання якості роботи (виконання) може бути застосований, коли людина переглядає кількісні дані, які можуть бути зареєстровані. Це може включати, наприклад, інформацію про те, скільки жінок у відділенні, скільки контактів було в місті у консультанта з гендерних питань, чи були створені додаткові кімнати відпочинку для користування персоналом усього відділення. Але критерій ефективності складніше оцінити, і буде потрібно більше часу, щоб визначити, чи впливає те, що робиться, на проведення операцій.

Оцінки учня є частиною процесу оцінювання, тому що вони допомагають виміряти вплив того, чому вчить викладач і що вивчає учень. Визначаючи цінність і ефективність різних частин навчальної програми, інструменти оцінювання надають корисні дані щодо проведення процесу оцінювання в цілому.

Рамка 8.2. Оцінка і оцінювання як терміни в контексті аналізу отриманих знань⁵

Огляд літератури показав, що широким освітнім програмам властива недооцінювання, і якість отриманих знань оцінюється нерівномірно.⁶ Однак у сучасній економіці, орієнтованій на співвідношення ціни і якості, організації прагнуть скоротити програми, які не є ефективними, тому колишнє ставлення до оцінювання змінюється у бік забезпечення відповідності навчання і освіти потребам кожного конкретного підрозділу. Оцінка створює механізм для прийняття рішень. Виробники повинні судити, чи дотримуються стандарти якості, і забезпечувати безперервність навчання і освіти, можливість випускати кваліфікованих співробітників. Наступне оцінювання може бути проведене з метою одержання звіту про те, наскільки якісно в результаті навчання учні підготувалися до виконання своїх обов'язків після виконання певної роботи протягом якогось проміжку часу. Оцінювання — безперервний процес аналізу успішності учнів, виявлення проблем у середовищі самих викладачів та ініціювання коригування всієї програми. Джерелами оцінювання можуть бути опитування, інтерв'ю, тести, результати по закінченню вивчення курсу, дані про послуги або продукти, спостереження.

3. Оцінювання в рамках моделі ADDiE

Як згадувалося в Розділі 4, процес розроблення навчальної програми часто заснований на моделі ADDiE (аналіз, дизайн, розроблення, впровадження і оцінювання). Кожний наступний етап процесу ADDiE ґрунтується на попередньому. Будь-яка зміна на кожному з етапів вимагає розгляду, а тому можливо коректування на попередніх етапах. Слід зазначити, що хоча оцінювання є частиною циклу або етапу аналізу / огляду, воно також є всеохоплюючим чинником, тобто є присутнім на всіх етапах даної моделі. Інструктори (викладачі) можуть проводити оцінювання на будь-якому етапі. Безперервне оцінювання результатів на кожному етапі, поряд зі схваленнями, служить для усунення або скорочення витрачених марно зусиль.⁸

Автор програми під час її аналізу повинен орієнтуватися на цільову аудиторію. Діагностування, а саме попереднє тестування в письмовій або усній формі, може бути проведене для визначення відповідності рівня кваліфікації навчальної програми рівню знань, умінь та інтелекту учнів, щоб переконатися в тому, що знання, якими вони вже володіють, не будуть продубльовані, і навчання зосередиться на темах і заняттях, які ще мають бути вивчені. На цьому етапі інструктори розрізняють те, що учні вивчили й те, що мають вивчити в процесі проходження курсу. Вони повинні використовувати кілька ключових компонентів, щоб переконатися в старанності такого аналізу. У випадку навчання на основі «змішаної програми навчання», на онлайн-ових курсах або в рамках курсів за місцем проживання, учнів можуть підвести до одного рівня ще до початку програми.

Інший момент, який варто враховувати на етапі аналізу, — демографічні особливості цільової аудиторії, включаючи її попередній досвід. Необхідно врахувати і результати її навчання з погляду отриманих знань, умінь і навичок; існуючі навчальні матеріали, використані раніше стратегії та отримані результати оцінювання; доступні технології, час, необхідний для курсів у режимі онлайн і курсів за місцем проживання; ресурси загального характеру (як технічні, так і допоміжні), людські ресурси, технічні навички, фінансування й т.д.

У процесі розроблення програм існує низка питань, які необхідно розглянути. Чому повинні навчитися учні для досягнення поставленої мети? У той час як навчальна програма розробляється, її розроблювачі-дизайнери повинні подумати про ті засоби, які найкраще будуть сприяти досягненню очікуваних результатів. Під час реалізації навчальної програми розроблювачі повинні задатися питанням, чи були придбані навички і знання для виконання необхідних завдань.

Етап оцінювання в рамках системи ADDIE більш докладно описаний у наступних розділах цієї глави. Кожен етап процесу ADDIE містить у собі оцінювання, що є важливим компонентом даної моделі. На етапі оцінювання розроблювач може контролювати позиції освітньої програми, щоб визначити, чи вирішена проблема і чи досягнуті бажані результати.

4. Поточний і підсумковий контроль

Оцінки учнів зазвичай діляться на дві широкі категорії: поточні та підсумкові. Поточне оцінювання має на увазі низку формальних і неформальних прийомів, які використовуються в процесі навчання для зміни викладання і навчальної діяльності з метою визначення рівня пізнавальних досягнень учнів. Воно використовується для визначення якості програми під час навчання, тобто є формуючим. Цей вид оцінювання дозволяє учням і викладачам відслідковувати, наскільки добре досягаються цілі та бажані результати. Основна мета полягає у визначенні пробілів у навчанні, що дозволяє негайно вжити необхідних заходів і сприяти подальшому оволодінню учнями необхідними навичками і знаннями. Поточний контроль призначений для стимулювання розвитку і покращення одержуваних знань, навичок, якостей тощо у рамках виконання поточної діяльності (або для окремої людини, продукту, програми тощо).¹⁰

Підсумкове оцінювання фокусується на результаті і визначає навчальні досягнення по закінченню програми, тобто припускає підведення підсумків, що використовуються для оцінювання того, чи відповідають досягнуті результати заявленим цілям. Традиційні оцінки наприкінці уроку є підсумковими, але також корисно враховувати поточні оцінки під час навчання, щоб переконатися в належній передачі інформації учням.

Різні методи, використані для збирання підсумкової інформації, містять у собі анкети, опитування, інтерв'ю, спостереження і тестування. Методика, використана для збирання даних, повинна бути ретельно розроблена, щоб забезпечити точність і вірогідність отриманих результатів. Анкети є найменш дорогою процедурою для зовнішнього оцінювання і можуть використовуватися для збирання більших вибірок інформації в слухачів курсу. Анкети повинні бути перевірені перед використанням, щоб переконатися, що слухачі розуміють, про що саме їх запитує розробник.

5. Використання моделі Д. Киркпатріка для інтегрування аспекту гендерної рівності у військові навчальні програми

Однією з найбільш відомих методологічних моделей, яка використовується для оцінювання процесів навчання у військовій сфері, є чотирирівнева модель Дональда Киркпатріка, уперше опублікована в його дисертації 1954 року «Оцінювання програм з людських відносин для представників промислової сфери і керівників». Далі інформація з'явилася в серії статей, опублікованих у 1959 році в Журналі Американської спілки директорів навчальних закладів. Однак тільки в 1994 році була опублікована його книга «Оцінювання навчальних програм», у результаті чого чотири рівні знайшли популярність. Сьогодні модель Д. Киркпатріка є наріжним каменем в індустрії навчання і освіти.¹⁴

Чотири рівні оцінювання припускають реагування, вивчення, поведінку й результати. Ці рівні пояснюються далі в наступних підрозділах.

Рівень 1. Реагування. Наскільки учням сподобався навчальний процес? Оцінки на цьому рівні допомагають повідомити, як учні реагують на навчальну програму. Рівень 1 передбачає такі етапи:

- визначити, що ви хочете взяти;
- розробити форму, яка буде визначати кількість реакцій;
- заохочувати письмові коментарі та пропозиції;
- одержати негайну відповідь від усіх присутніх;
- шукати чесні реакції;
- розробити прийнятні стандарти;
- виміряти реакцію на стандарти й вжити відповідних заходів;
- повідомляти про реакції відповідним чином.

Оцінювання може проводитися для одержання швидкого зворотного зв'язку з використанням різних методів:

- питання множинного вибору (учні отримують картку із вказаною правильною відповіддю);
- питання відкритого типу, що передбачають розгорнуті відповіді;
- однохвилинна доповідь, написана наприкінці заняття учнями і оцінена інструктором/викладачем;
- самооцінювання (можливі реакції на нові ґендерні поняття, такі як «хлопці не плачуть» або «місце жінки вдома»);
- експертне оцінювання;
- ведення щоденника учнями.

Приклади питань, які можна було б використовувати для оцінки того, як аудиторія зрозуміла ґендерні аспекти, наведені в рамці 8.3.

Рамка 8.3. Зразок контрольних питань для оцінювання результатів навчання в сфері ґендерної перспективи¹⁶

Будь ласка, оцініть пункти по 5-бальній шкалі (від 1 до 5, де 1 — нижча оцінка, 5 — найвища оцінка).

- | | |
|--------------------------------------------------------|--------------------------|
| 1. Цінність даної теми для моєї професійної діяльності | <input type="checkbox"/> |
| 2. Користь від змісту курсу | <input type="checkbox"/> |
| 3. Використовувані методи презентації матеріалу | <input type="checkbox"/> |
| 4. Уміння викладача донести матеріал | <input type="checkbox"/> |
| 5. Сприяння атмосфери заняття участі в ньому | <input type="checkbox"/> |
| 6. Прийняття до уваги моєї думки | <input type="checkbox"/> |
| 7. Цінність фактичних матеріалів | <input type="checkbox"/> |
| 8. Доречність навчальних матеріалів | <input type="checkbox"/> |

Будь ласка, своїми словами дайте відповіді на такі питання:

9. Чи є у вас пропозиції щодо курсу?
10. Чи було щось упущене в процесі викладання курсу?
11. Що вам найбільше сподобалося в процесі вивчення курсу?
12. Що вам найбільше не сподобалося в процесі вивчення курсу?
13. Який аспект курсу ви вважаєте самим необхідним?
14. Який аспект курсу ви вважаєте самим несуттєвим?
15. Чи був курс (відзначте)
 - а) занадто тривалим? б) занадто коротким? в) належної тривалості?
16. Чи є у вас коментарі щодо організації курсу (напр., умов проживання, харчування тощо)?
17. Чи є у вас інші побажання?

Рівень 2. Вивчення. Що учні дізналися? Рівень передбачає такі етапи:¹⁷

- оцінювати знання, навички або відношення учнів як до початку, так і по закінченні програми;
- досягти стовідсоткового рівня відповідей;
- використовувати результати оцінювання для вживання відповідних заходів;
- використовувати питання зворотного зв'язку, такі як:

Що ви знайшли цікавого в цьому курсі?

Що потрібно, щоб бути успішним в цьому курсі?

Як навчальні підходи, що використовуються в цій аудиторії, вплинули на застосування вами зусиль у процесі навчання?

Як би ви оцінили зусилля, що вклали в цей курс, у порівнянні з іншими курсами, які ви прослухали?

Типові приклади методів оцінювання на цьому рівні включають використання письмового тесту для оцінювання знань, а також тесту на рівень продуктивності для оцінювання обсягу отриманих навичок. Інші приклади: випускні іспити, проекти, реферати; налагодження зворотного зв'язку з учнями по закінченні курсу. Який тип зворотного зв'язку / анкетування / опитування є найбільш часто використовуваним методом оцінювання процесу навчання на цьому рівні. Звичайно, пункти анкети інтуїтивно зрозумілі, але є певні моменти, з якими викладачеві потрібно ознайомитися додатково. Повинно бути абсолютно зрозуміло, які питання потрібно задавати, вони повинні бути чітко визначені і бути недвозначними.

Деякі фрази анкети можуть уводити в оману. От кілька простих правил, яких потрібно дотримуватися:¹⁸

- кожне питання повинне мати безпосереднє відношення до цілей оцінювання;
- кожний присутній повинен мати можливість відповісти на кожне питання (якщо не зазначено інше);
- кожне питання повинне бути сформульоване так, щоб всі респонденти інтерпретували його однаково;
- відповіді на кожне питання повинні містити інформацію, яку вам необхідно знати, а не просто те, що було б непогано відповісти.

Рамка 8.4. може бути використана при розробленні форми опитування. Коментарі, виділені курсивом, дають поради з правильного оформлення анкети.

Відповіді на питання рівня 2 важливі, щоб допомогти оцінити короткостроковий вплив гендерного навчання на відношення учнів до гендерної проблематики та поінформованість з гендерних питань.

Рівень 3. Поведінка. Які зміни в продуктивності праці відбулися в результаті процесу навчання? Чи має учень здатність застосовувати отримані навички під час роботи (у процесі діяльності)? Як учні змогли змінити своє відношення до гендерної проблематики у повсякденній діяльності? Фактори, які варто враховувати при використанні цього рівня, включають наступне:²⁰

- використання контрольної групи, якщо це можливо;
- надання достатнього часу для зміни поведінки (наприклад, шість місяців — достатній час для того, щоб процес навчання був введений у дію і сприяв певним змінам);
- опитування однієї або кількох груп: учнів, керівників, підлеглих тощо, тобто осіб, які часто спостерігають за поведінкою учнів під час роботи;
- вибір підходящої кількості опитуваних і анкет відповідно;
- облік затрачених засобів на опитування в порівнянні з отриманими вигодами для всіх зацікавлених сторін.

Приклади способів проведення оцінювання на цьому рівні:

- охоплення всіх ідентифікованих зацікавлених сторін;
- розсилання анкет колишнім учням;
- проведення оцінювання, що охопило б якнайбільше зацікавлених сторін.

Міри ефективності стосовно будь-яких змін у поведінці, пов'язаній з питаннями гендеру, почнуть оцінюватися на цьому етапі.

Рамка 8.4. Оцінювання загального курсу. Анкета (опитувальник)¹⁹

Припущення	Приклад
Відповіді повинні бути нейтральними	<p>Укажіть до якої міри ви згодні з висловленням. Курс був добре предсталений. 1,2,3,4,5. 1 - абсолютно не згодний; 2 - не згодний; 3 – нейтральна позиція; ні «так», ні «ні»/важко відповісти; 4 - згодний; 5 – повністю згодний.</p> <p>Вище надане висловлення має подвійний сенс, оскільки представлено в стверджувальній формі. Альтернативне судження нижче є нейтральним.</p> <p>Прокоментуйте дане висловлювання. Курс мені ... а) дуже допоміг; б) був задовільним; в) не допоміг</p>
Комбіновані позитивні /негативні висловлювання	<p>У випадку, якщо неможливо створити нейтральне висловлювання (питання), комбінуйте позитивні та негативні конструкції. Укажіть, до якої міри ви згодні з наступним висловлюванням ...</p> <p>Позитивне: Курс містив нову інформацію — 1 2 3 4 5; Негативне: Види діяльності були незбалансованими (неузгодженими) — 1 2 3 4 5: 1 - абсолютно не згодний; 2 - не згодний; 3 - нейтральна позиція; ні «так», ні «ні»/важко відповісти; 4 - згодний; 5 - повністю згодний.</p> <p>Використання в рівній кількості позитивних і негативних суджень робить вашу анкету (опитувальник) збалансованою, допомагає уникнути упередженого відношення</p>
Респондентів просять оцінити тільки один пункт	<p>У процесі вивчення курсу я одержав нову інформацію, познайомився з новими ідеями, методами, прийомами: 1- абсолютно не згодний; 2- не згодний; 3- нейтральна позиція; ні «так», ні «ні»/важко відповісти; 4- згодний; 5- повністю згодний</p> <p>Як будуть відповідати учні, якщо їм була відома основна інформація, але прийоми були новими? Необхідно виділити кожний окремий елемент. Укажіть, у якому ступені ви згодні з наступним: курс містив те, що було новим для мене: а) інформацію 1 2 3 4 5; б) ідеї 1 2 3 4 5; в) методи 1 2 3 4 5; г) прийоми 1 2 3 4 5</p>

Рівень 4. Результати. Цей рівень є найбільш складним для оцінювання, тому що вимагає постійного спостереження за учнями і аналізу результатів всіх можливих дій, які вони виконали. У гендерній сфері результати можна виміряти, оцінюючи зміни афективних якостей людини по відношенню до гендерної приналежності та використанні її при плануванні діяльності. Крім того, успіх на цьому рівні може бути оцінений тим, як помінялося відношення людини в межах даної сфери. Також можна оцінити особистісні показники, наприклад, покращення стану здоров'я в результаті змін у програмі охорони здоров'я. Таким чином, необхідно оцінити відчутні результати процесу навчання з погляду зниження витрат, покращення якості, збільшення продуктивності, ефективності тощо. Що в цьому зв'язку варто врахувати:²¹

- дайте досить часу для досягнення результатів;
- повторіть аналіз результатів через відповідні інтервали;
- розгляньте так звану ціну одержання оцінки в порівнянні з отриманими вигодами;
- будьте задоволені наявними доказами, якщо неможливо одержати абсолютні результати.

Концепція Д. Киркпатріка дуже важлива, тому що є відмінним інструментом планування, оцінювання і усунення проблем, а тому може бути застосована до гендерного навчання.

6. Оцінювання поінформованості з гендерних питань у навчальних програмах для військовослужбовців

Ефективність вивчення гендерних питань у рамках звичайної навчальної програми оцінюється на основі стандартних методів, розглянутих раніше. Складніший підхід — аналіз поведінки учнів.

Для досягнення належних результатів деталізоване оцінювання повинне проводитися протягом певного часу, переважно протягом кількох місяців. Точна оцінка — та, котра розглядає інтеграцію на основі критеріїв, придатних для оцінювання діяльності як індивіда, так і організації в цілому. Такого роду матеріали являють приклад інформації, яка буде використовуватися при проведенні огляду на рівні 3 по моделі Д. Киркпатріка, демонструючи, як передача знань змінила афективний домен. Комітет з питань жінок у складі ВР НАТО опублікував основні показники і підготував проєкт НАТО із впровадження основних принципів застосування гендерної перспективи в процес оцінювання НАТО (Рамка 8.5).

Рамка 8.5. Рекомендації, що стосуються процесу оцінювання країнами / керівництвом НАТО²²

Цей принцип може бути успішно реалізований тільки в тому випадку, якщо країни і керівництво НАТО виконають, як мінімум, вказані нижче рекомендації:

- збирати і аналізувати дані, пов'язані з гендерною приналежністю, поділом за гендерними ознаками та іншими категоріями, що мають відношення до операцій, проведених НАТО; проводити моніторинг і аналіз ефективності навчання щодо гендерних і культурних питань на основі знань, отриманих у результаті попередніх операцій НАТО;
- проводити аналіз виявлених переваг і недоліків відносно гендерних питань шляхом:
 - виявлення ситуацій, коли наявність жіночого персоналу забезпечувала конкретну перевагу в проведенні операцій НАТО;
 - проведення опитувань військовослужбовців щодо їхніх точок зору з гендерних питань у процесі проведення операцій НАТО;
 - виявлення будь-якого ненавмисного впливу на аспекти, пов'язані з гендерною приналежністю, які стосуються цивільного населення і особового складу збройних сил;
- оцінювати вплив дій не тільки на населення в цілому, але й на представників чоловічої та жіночої статі окремо;
- інтегрувати гендерно орієнтовані теми в існуючу систему звітності (наприклад, у процес проведення занять і практичної діяльності);
- обмінюватися інформацією щодо передової практики, пов'язаної з гендером, інших міжнародних організацій, таких як Організація Об'єднаних Націй, Організація з питань безпеки і співробітництва в Європі, Європейський Союз, Міжнародний комітет Червоного Хреста та неурядові організації;
- забезпечити вивчення гендерних питань у процесі навчання для реалізації необхідних змін.

Існують різні методи виміру трансформації ґендерно орієнтованих відносин у дії та поведінку. Приклади включають наступне:

- анонімні опитування чоловіків і жінок відносно сексуальних домагань;
- опитування думки людей, що звільнилися з роботи, про організацію із включенням пунктів про професійну підготовку і робоче середовище;
- анкети, які заповнюються учнями через кілька місяців після завершення програми навчання, що включають питання про їхні підходи, сприйняття й поведінку;
- інтерв'ю з керівниками / менеджерами для одержання оцінки будь-яких змін у поведінці учнів через деякий час після повернення їх у відповідну організацію.²³

Зміни в поведінці людини можна також оцінити за допомогою спостережень під час занять. Вправи, представлені в додатку до цього Розділу, були розроблені військовим радником з ґендерних питань, що проводить тренінги з ґендерної проблематики в Демократичній Республіці Конго. Вся інформація, отримана на різних рівнях цих вправ, стає частиною фази «аналізу» моделі ADDIE, і сприяє визначенню змін, які відбулися, в афективній області. Ґендерне навчання і підготовка повинні бути перетворюючими на всіх рівнях. Повне оцінювання, що дозволяє побачити, чи відбулися зміни, містить у собі використання низки методів: від опитувань, суть яких просто відзначити галочкою необхідні пункти, до проведення спостережень, виставлення експертних оцінок і впровадження інших форм.

Наявність інструментів, ресурсів і підтримки керівництва буде впливати на те, наскільки легко учні зможуть застосовувати отримані знання в ґендерній області в наступній діяльності. Необхідно підготувати координаторів з ґендерних питань, які будуть сприяти діяльності на місцях, а також увести в штат посаду радника з ґендерних питань. Але для учнів також корисно підтримувати зв'язок зі своїм викладачем, щоб мати можливість задавати питання, що їх цікавлять, з якими вони зіштовхувалися, але які не були повністю висвітлені в програмі. Оцінювання знань і вмінь учнів і оцінювання програм — нелегкі процеси, які проте є важливими кроками в забезпеченні розуміння ґендерної перспективи та можливості її використання в оперативних ситуаціях.

7. Анотована бібліографія

Clark, Don, *Instructional System Design: The ADDIE Mode - A Handbook for Learning Designers*, www.nwlink.com/~donclark/hrd/sat.html.

Цей онлайн-довідник містить значний обсяг інформації щодо моделі ADDIE і розділ, присвячений оцінюванню, у якому розглядаються поточні та підсумкові оцінки, а також чотири рівні моделі Киркпатріка. Він також містить посилання на інші корисні електронні та паперові ресурси.

Committee on Women in NATO Forces, “Guidance for NATO gender mainstreaming”, 2007, www.nato.int/issues/women_nato/cwinf_guidance.pdf.

Цей документ містить розділ з рекомендаціями з обліку ґендерної перспективи в процесі оцінювання. Він спрямований на країни-члени і керівництво НАТО.

Department of National Defence and Canadian Forces, “Evaluation of instructional programmes”, in *Manual of Individual Training and Education*, Vol. 11, A-P9-050-000/PT-011 (Ottawa, ON: Department of National Defence, 2003).

У цьому томі Посібника з індивідуального навчання і освіти містяться рекомендації з оцінювання навчальних програм, представлених у Збройних Силах Канади. Також надана інформація про моделі оцінювання, за якими ідуть рекомендації про те, як створити і реалізувати план оцінювання, а потім інтерпретувати його висновки для включення у звіт.

Kirkpatrick, Donald L. and James D. Kirkpatrick, *Evaluating Training Programs: The Four Levels*, 3rd edn (San Francisco, CA: Berrett-Koehler Publishers, 2006).

Ця оригінальна книга надає викладачам практичний посібник з оцінювання, що включає чотири рівні — реакція, навчання, поведінка й результат. Деякі корисні ресурси також доступні в розділі «Наша філософія» за адресою: www.kirkpatrickpartners.com/OurPhilosophy /tabid/66/Default.aspx.

Tönisson Kleppe, Toiko, “Gender training for security sector personnel - Good practices and lessons learned”, in Megan Bastick and Kristin Valasek (eds), *Gender and Security Sector Reform Toolkit* (Geneva: DCAF, OSCE/ODIHR, UN-INSTRAW, 2008), www.dcaf.ch/Publications/Gender-Security-Sector-Reform-Toolkit.

Ця публікація є дванадцятю в інструментарії, запропонованому ДКЗС із питань ґендеру і реформування сектору безпеки. На основі моделі Киркпатріка в книзі представлені конкретні рекомендації для фахівців-практиків, яким доручено оцінювати навчальні і підготовчі курси з ґендерних питань.

Додаток. Сценарії військових навчань із застосуванням ґендерної перспективи²⁴

При навчанні військовослужбовців одним з методів оцінювання рівня засвоєння матеріалів з ґендерної перспективи, є з'ясування, чи можуть вони застосувати отримані знання в подальшій практичній діяльності. Співробітник, відповідальний за розроблення вправ, може мати для себе користь, зв'язавшись з радником з ґендерних питань, що посприяє в інтегруванні ґендерної перспективи в практичні сценарії. Під час проведення оперативно-тактичних навчань офіцерів перевіряють представники оперативного штабу, діяльність яких містить у собі розроблення письмових наказів, організацію навчань на тактичному рівні, де солдати проходять випробування практикою. Принципи Резолюції РБ ООН 1325 є гарною основою для планування та розроблення навчань, спрямованих на реалізацію ґендерної перспективи з кількох причин:

- а) Резолюція РБ ООН 1325 спрямована на сприяння участі жінок у проведенні військових операцій і операцій серед корінного населення, у яких беруть участь військовослужбовці;
- б) Резолюція РБ ООН 1325 закликає військовослужбовців, що діють за кордоном і вдома, захищати жінок, чоловіків, дітей від сексуального насильства, пов'язаного з існуючими конфліктами;
- в) Резолюція РБ ООН 1325 закликає військовослужбовців, що працюють за кордоном і вдома, запобігати насильницьким діям сексуального характеру щодо осіб чоловічої, жіночої статі і дітей у результаті розгортання конфлікту;
- г) Резолюція РБ ООН 1325 закликає військовослужбовців, що працюють за кордоном і вдома, надавати допомогу і підтримку жінкам і дівчатам на етапі постконфліктного відновлення. Це може включати забезпечення військовослужбовців знаннями щодо поводження з жертвами насильницьких дій сексуального характеру.

Наведені нижче ситуації доповнюють Резолюцію РБ ООН 1325 і можуть бути застосовані в процесі проведення тактичних військових навчань, які вимагають урахування ґендерної перспективи.

УЧАСТЬ

Залучення ключових лідерів

Старші унтер-офіцери і офіцери, задіяні в операціях за кордоном, часто зобов'язані взаємодіяти із цивільним населенням. Досвід місії НАТО в Афганістані і миротворчих операціях ООН в Африці показав, що військові та миротворчі підрозділи, у яких домінують чоловіки, рідше контактують із жінками (50 відсотків населення), таким чином, вони не можуть володіти повною інформацією. Тому військовослужбовцям варто ініціювати взаємодію із владою, щоб з'ясувати, чи збираються вони проводити зустрічі з жінками як представниками цивільного населення. На тактичному рівні військовослужбовці повинні пройти тестування на можливість проведення зустрічі із групою, що складається винятково із представників жіночої статі, або з жінкою-цивільною представницею, яка має особливий вплив у суспільстві. Участь жінки-військовослужбовця також може бути апробована, оскільки в деяких суспільствах тільки жінка може звернутися до іншої жінки, а чоловіки не можуть звернутися до жінок, з якими вони не мають відносин.

Збирання розвідувальних даних

Оскільки жінки часто мають свої власні «розвідувальні мережі», необхідно, щоб збройні сили, що діють у цьому районі, спілкувалися як із представниками жіночої, так і чоловічої статі. У війнах XXI століття жінки-представниці цивільного населення частіше піддаються нападам з боку незаконних збройних угруповань, ніж солдати НАТО або ООН. Ці жінки будуть краще розуміти, коли й де вони уразливі, і тому даний фактор повинний враховуватися при зборі інформації. Представники офіцерського складу при штаб-квартирах і солдати, що беруть участь у тактичних навчаннях, можуть бути протестовані на предмет урахування ними згаданого фактора в процесах планування, патрулювання і взаємодії із цивільним населенням в обстановці військових навчань.

УЧАСТЬ, РЕКОНСТРУКЦІЯ

Цивільно-військовий проект зі швидкою віддачею

Офіцери на оперативному рівні працюють із задіяними для проведення операцій солдатами з метою визначення найбільш ефективних проектів або, принаймні, створення толерантного підходу з боку представників цивільного суспільства, серед якого вони діють. Представники військових підрозділів постійно шукають ідеї для проектів і сприяння впливових осіб. У процесі ведення оперативно-тактичних навчань військовослужбовців можна оцінити на предмет того, чи зможуть вони контактувати із представницями цивільного суспільства для одержання ідей для своїх проектів. Військовослужбовців різних рівнів можна протестувати на предмет створення проектів із залученням жіночого населення.

Переговори

Від співробітників НАТО і ООН може знадобитися підтримка політичного процесу шляхом спостереження за ходом переговорів, що часто проводяться на рівні створення рольових сценаріїв. У процесі ведення оперативно-тактичних дій можна виявити, чи потрібно запрошувати жінок за стіл переговорів і мати в особовому складі жінок-військовослужбовців.

ЗАХИСТ, ПРОФІЛАКТИКА (ПОПЕРЕДЖЕННЯ)

На оперативному рівні задіяний особовий склад може бути перевірений на предмет віддачі наказів підрозділам щодо патрулювання в районах, де, за отриманою інформацією, цивільне населення піддається найбільшій ризику. Оцінювання може показати, чи планується захист лише військовослужбовців, або ж і патрулювання районів, де найбільшій небезпеці піддаються цивільні особи, — наприклад, на дорогах, ринках або навколо пунктів збирання води і деревини.

До військовослужбовців, які задіяні в навчаннях, може звернутися жінка із проханням про допомогу. Те, як вони реагують і кого інформують, продемонструє, чи засвоєна інформація, отримана на заняттях з вивчення гендерної тематики.

Контрольно-пропускні пункти транспортних засобів, зачистка будинків і операції оточення — всі ці заходи можуть носити «гендерний відбиток» завдяки завданням і тестам, які змушують солдат мислити поза звичною роллю з метою перемоги ворога. Наприклад, солдати зупиняють вантажівку, повну жінок і дівчат, що їм варто зробити: пропустити транспортний засіб або припустити, що це частина мережі торгівлі людьми? Чи варто викликати цивільну поліцію або пропустити автомобіль? Чи є в них перекладачі-жінки, які можуть поговорити з жінками в автомобілі тощо?

Під час операції зачистки військовослужбовці в будинку знаходять кімнату, де перебуває багато хлопців. Чи знають солдати, як реагувати і кому дзвонити? Ці хлопчики навчаються як діти-солдати, або їх використовують як терористів-смертників? Чи знають військовослужбовці, що робити з дітьми?

Примітки

1. Автори хотіли б подякувати Наталі Левеск і Яну Науйоокс за прислані коментарі до цього Розділу.
2. US Department of the Army, "Army learning policy and systems", TRADOC Regulation 350-70, 2011, pp. 82-83, www.tradoc.army.mil/tpubs/regs/TR350-70.pdf.
3. ITS Training Services, "What do we mean by testing, assessment, and evaluation?", November 2014, <http://tutorials.istudy.psu.edu/testing/testing2.html>.
4. P. Bramley and A. C. Newby, cited in Don Clark, "Types of evaluation in instructional design", Big and Little Dog's Performance Juxtaposition, 13 July 1995 (last updated 5 October 2015), www.nwlink.com/~donclark/hrd/isd/types_of_evaluations.html.
5. Image courtesy of Pacific Crest, www.pcrest.com.
6. Marguerite Foxon, "Evaluation of training and development programs: A review of the literature", *Australian Journal of Educational Technology*, Vol. 5, No. 2 (1989), pp. 89-104, www.ascilite.org.au/ajet/ajet5/foxon.html.
7. US Department of the Army, примітка 2 вище, p. 83.
8. Там само.
9. Don Clark, "Types of evaluation in instructional design", Big and Little Dog's Performance Juxtaposition, 13 July 1995 (last updated 5 October 2015), www.nwlink.com/~donclark/hrd/isd/types_of_evaluations.html.
10. M. Scriven, процитоване в Clark, там само.
11. Там само.
12. Там само.
13. Kirkpatrick Partners, "Donald L. Kirkpatrick, PhD: March 15, 1924-May 9, 2014", 9 May 2014, www.kirkpatrickpartners.com/AboutUs/DonKirkpatrick/tabid/223/Default.aspx.
14. Kirkpatrick Partners, "The Kirkpatrick model", 10 January 2010, www.kirkpatrickpartners.com/OurPhilosophy/TheKirkpatrickModel/tabid/302/Default.aspx.
15. ASTD, "Implementing Kirkpatrick's four levels", handout, 5 June 2007, <http://astd2007.astd.org/pdfs/handouts%20for%20web/handouts%20secured%20for%20web%205-15%20thru%205-16/tu101.pdf>.
16. Toiko Tönisson Kleppe, "Gender training for security sector personnel - Good practices and lessons learned", in Megan Bastick and Kristin Valasek (eds), *Gender and Security Sector Reform Toolkit* (Geneva: DCAF, OSCE/ODIHR, UN-INSTRRAW, 2008), p. 14.
17. ASTD, примітка 15 вище.
18. "Course evaluation design", SmartEvals.com, 1 October 2002, <http://service.onlinecourseevaluations.com/faq/HowToDesign.aspx>.
19. Chief of Defence Staff, "Evaluation of instructional programmes", in *Manual of Individual Training and Education*, Vol. 11, A-P9-050-000/PT-011, p. 14 (Ottawa, ON: Canadian Department of National Defence, 2003).
20. ASTD, примітка 15 вище.
21. Там само.
22. Committee on Women in NATO Forces, "Guidance for NATO gender mainstreaming", www.nato.int/issues/women_nato/cwinf_guidance.pdf.
23. Tönisson Kleppe, примітка 16 вище.
24. Major Rachel Grimes, British Army, former UN Military child protection and gender field adviser, Democratic Republic of the Congo.
25. UN Security Council, "Resolution 1325 (2000) on women, peace and security", UN Doc. No. S/RES/1325 (2000), 31 October 2000. 171

Ефективні технології у викладанні ґендерної тематики

Таня Гайс (Школа НАТО, Обераммергау, Німеччина), Гігі Роман (Школа НАТО, Обераммергау, Німеччина)¹

ЗМІСТ

- | | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <ul style="list-style-type: none"> 1. Вступ. 2. Можливості онлайнного навчання в системі освіти. 3. Вибір методу онлайнного викладання для цільової аудиторії. <ul style="list-style-type: none"> 3.1 Самостійне (автономне) навчання. 3.2 Навчання з викладачем, відповідальним за курс. 3.3 Змішане навчання. | <ul style="list-style-type: none"> 4. Інструкції щодо роботи з матеріалами в режимі онлайн. Труднощі оброблення контенту. 5. Ґендерний підхід до створення навчальних програм для навчання в онлайнному режимі. 6. Ґендер і дистанційне навчання: можливості, труднощі, обмеження. 7. Анотована бібліографія. |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

У цьому Розділі розповідається про те, як ефективно використовувати різні інструменти електронного навчання для викладання ґендерної тематики, особливо в збройних силах. Мова також іде про те, як можна розробляти ґендерно чутливий контент як основний принцип онлайнного навчання, розвитку викладачів і ефективного використання інструментів електронного навчання в навчальних програмах.

Електронні інструменти для викладачів і учнів дозволяють проводити навчання в співробітництві в рамках онлайнного навчального і підготовчого середовища, що може сприяти подоланню ґендерної упередженості. Докладаючи зусиль на різних напрямках, учні одержують максимальну віддачу від різнобічного досвіду й кращу підготовку для вирішення реальних завдань. Електронний контент для досягнення цілей навчання — інструмент, що використовується для підтримки курсів, зокрема, за місцем проживання. Метод дозволяє викладачам прогнозувати набір певних знань з кожної теми курсу і звертатися до аудиторії з більш детальними питаннями, намагаючись перебороти ґендерні стереотипи в навчанні.

Сьогодні електронне (дистанційне) навчання вже не використовується лише як інструмент попереднього навчання. Електронне навчання двадцять першого століття надає дизайнерам і викладачам різні інструменти і методи, створюючи численні можливості для підтримки якісного навчання й освіти. Таким чином, наприклад, здійснюється підготовка викладачів, проходять дистанційні читання, функціонують практичні співтовариства.

Ефективно використовуючи ці можливості, викладач може зосередитися на особливих потребах його / її аудиторії та адаптувати не тільки онлайнні курси, а й особливо курси за місцем проживання з урахуванням потреб і побажань учнів.

Сила глобального співробітництва означає, що у світі мінливих загроз і викликів на різних рівнях і за участі різних акторів доступні навчання і підготовка незалежно від часу і місця.

1. Вступ

В останні роки необхідність викладання гендерної тематики в збройних силах стає все більше необхідною для НАТО і ПЗМ.2 Одне із завдань НАТО — своєчасне надання освітніх можливостей і забезпечення їхньої доступності для більшості співробітників НАТО / ПЗМ. Щоб перебороти існуючий пробіл в освіті, електронне навчання використовувалося для забезпечення базового курсу з гендерних питань. Курс був розроблений Стратегічним командуванням ОЗС НАТО з трансформації спільно зі школою НАТО Обераммергау (Німеччина), Робочою групою по реформуванню сектору безпеки в рамках Програми ПЗМ, а також Робочою групою з розвитку освіти в рамках цієї ж програми. Цей курс є не тільки гарним зразком міждисциплінарного і міжвідомчого співробітництва, але й наочним прикладом того, як НАТО може надавати навчання і підготовку за різними темами тисячам потенційних учнів, використовуючи сучасні технології.

Рамка 9.1. Скріншот системи управління навчанням, запропонованої в Програмі ПЗМ



У цьому Розділі представлений огляд різних методів та інструментів онлайнного навчання для викладання гендерної тематики, а також досліджується, як електронне навчання може бути ефективно включене в навчальні програми. Наведено практичні приклади із системи керування навчанням у рамках діяльності НАТО і Програми ПЗМ.

На закінчення надається короткий огляд кращих практичних задумів для гендерного навчання з використанням онлайнних інструментів. Основні цілі Розділу: надати огляд можливостей онлайнного навчання для вдосконалення викладання; описати різні методи та інструменти онлайнного навчання в підтримку гендерного навчання; виділити можливі викладацькі моделі навчання для їхнього застосування в режимі онлайн; показати, як застосовувати гендерний підхід при складанні навчальних програм для онлайнного навчання.

2. Можливості онлайнного навчання в системі освіти

Думаючи про електронне навчання, або онлайнне навчання, більшість людей мають на увазі онлайнні курси для самостійного проходження, до яких можна приєднатися в будь-який час і в будь-якому місці. У деяких випадках вони пов'язують електронне навчання із системою змішаного навчання, що просувається школою НАТО Обераммергау для підвищення якості освіти на курсах за місцем проживання. Ця змішана модель отримання знань стає все більше розповсюдженою з ростом доступності потужних комерційних і відкритих інструментів на ринку, які дозволяють більш індивідуально підходити до онлайнного навчання. Наприклад, багато платформ підтримують онлайнне навчання, що дозволяє учням і викладачам налагоджувати процес комунікації синхронно й асинхронно як важливе доповнення для поліпшення викладання і навчання. Різні СДН (системи дистанційного навчання) на ринку дозволяють відслідковувати успіхи учнів, і багато хто з них також підтримує керування файлами та онлайнні дискусії. Портальні технології, з іншого боку, ідеально підходять для створення співтовариств практиків і допомагають учням і викладачам обмінюватися файлами і ділитися знаннями в спеціальних онлайнних групах.

Рамка 9.2. Скріншот сторінки реєстрації СДН НАТО

The screenshot shows the NATO e-Learning website interface. At the top, there is a header with the NATO logo and the text "NATO e-Learning Education & Training 'Anytime. Anywhere'". Below the header is a navigation menu with links: Home, What is e-Learning?, FAQ, Software Test, and Helpdesk. The main content area is titled "Welcome to the NATO e-Learning Programme Learning Management System!". It contains a globe graphic with "e-LEARNING" text, a login form for NATO ADL (with fields for Username and Password, and a Login button), and a "NATO e-Learning News" section. The news section includes three articles: "VBS3" (NATO has contracted with Bohemia Interactive for the use of 50 VBS3 licenses), "Introduction to Strategic Communications" (The latest course to be added to the NATO e-Learning Course Catalogue is Introduction to Strategic Communications), and "NATO SCHOOL Oberammergau" (The next e-Learning training event will be held at NATO School Oberammergau, Feb 15 - Mar 4). At the bottom, there is a footer: "This website is maintained by the Allied Command Transformation Joint Education, Training and Exercises division".

Навіть соціальні мережі можуть бути використані для навчання, а деякі університети задіюють групи Facebook, щоб продовжувати спілкування з учнями під час перерв і організації дискусійних форумів у режимі онлайн.³ У військовому контексті Facebook може й не є самою кращою платформою, але демонструє існування різних можливостей онлайнного навчання. Їх просто потрібно використовувати правильно, а учні повинні знати, де вони можуть знайти необхідний їм контент.⁴

Гарним прикладом є група Facebook «Ґендер у військових операціях» для «людей, зацікавлених професійно або особисто темою ґендеру в процесі проведення воєнних дій. Мета групи полягає в тому, щоб поділитися інформацією про поточні події й теми, які варто обговорити в ґендерному контексті». Це висловлення демонструє, що соціальні мережі можуть використовуватися для надання професійної інформації шляхом комунікацій по незвичайних каналах. Школа НАТО пропонує своїм учням скористатися можливостями Порталу членів Школи НАТО й, відповідно, перевагами спільного навчання до, під час і після занять.

Портал дозволяє викладачам і учням спілкуватися і обмінюватися знаннями не тільки під час занять, але й через кілька місяців після закінчення Школи НАТО.

Сьогоднішнє навчання більше не є ієрархічним процесом; воно стало лінійним, використовує технології взаємодії, наприклад, змішаного або так званого «переверненого класу».⁵ У випадку гендерного навчання такий підхід припускає різні можливості онлайнного навчання, які можуть адаптуватися до потреб відповідної аудиторії, — від окремих курсів у рамках дистанційного навчання до інтерактивних практичних співтовариств на навчальному порталі. Таким чином, ми можемо побачити еволюцію від інструкторських навчань до навчання, заснованого на отриманні знань, що надалі буде впливати на способи засвоєння матеріалу учнями.⁶ Навчання, засноване на принципі рівної взаємодії, тобто на принципі «рівний — рівному», має особливе значення для навчання дорослих і професійної підготовки. Таке навчання трохи відрізняється від спільного навчання, коли учні працюють разом у невеликих групах, щоб знайти вирішення проблеми. У процесі навчання, заснованому на принципі «рівний — рівному», один учень «підштовхує» іншого до вирішення проблеми. Внаслідок змін, що відбуваються в системі навчання й використання різних електронних засобів, не існує чіткого кращого рішення щодо обраного підходу.⁷ Можна розглядати різні підходи, але соціальні мережі і різні групи повинні розглядатися як спільне навчання.

Рамка 9.3. Тематичне дослідження. Використання ефективних технологій підтримки регіональної мережі викладачів з гендерних питань у Південно-Східній Європі

Регіональна мережа викладачів з гендерних питань на Західних Балканах була створена в 2014 році для обміну інформацією, знаннями і навчання в регіоні. Розвитку мережі сприяла Програма ООН у Південно-Східній і Східній Європі з питань контролю над стрілецькою зброєю й легкими озброєннями (SEESAC) шляхом створення Проекту гендерної рівності в збройних силах на Західних Балканах. Процес обміну інформацією і знаннями полегшується шляхом використання певних інструментів, що забезпечують поширення найкращих практик і здійснення співробітництва між бенефіціарами.

Організуються зустрічі на регіональному рівні, семінари, навчальні поїздки, створена платформа для обміну знаннями в безпечній зоні дій вище згаданої програми SEESAC (<http://kx.seesac.org>), щоб забезпечити можливість обговорень серед членів мережі, обмін знаннями й навчання. Наприклад, платформа дозволяє обмінюватися презентаціями, відповідними документами, а також взаємодіяти й консультиватися з питань і проблем, з якими викладачі можуть зіштовхнутися під час проведення лекцій, семінарів і тренінгів. Платформа також містить всі навчальні матеріали із заходів щодо розвитку потенціалу, у яких беруть участь викладачі з гендерних питань. На додаток до платформи обміну знаннями, проект «Гендерна рівність в армії» створив сторінку в мережі Facebook і обліковий запис в Twitter (@genderssr), які використовуються як механізми обміну знаннями. Вони містять статті й інші ресурси про поточні новини і обговорення, пов'язані з набором, службою та утриманням жінок в армії в усьому світі, гендерною підготовкою та іншими відповідними темами, що представляють інтерес для викладачів з гендерних питань.

Члени Регіональної мережі інструкторів з гендерних питань на Західних Балканах також створили закриту групу в Facebook («Гендери»), яку вони використовують для обміну новинами про свою діяльність — семінари і брифінги з питань гендерної рівності в збройних силах. Група містить фотографії, статті, інші відповідні новини.

“ Як директор курсу Школи НАТО, я зацікавлений у тому, щоб наші учні одержали доступ до найвищої якості освіти і професійної підготовки з урахуванням їхніх індивідуальних потреб. Підвищення оперативної ефективності шляхом інтегрування онлайнних курсів з гендерної проблематики є частиною пакета попереднього навчання, рекомендованого всім учасникам курсу Школи НАТО в Обераммергау для військовослужбовців. Цей унікальний курс забезпечує основні концепції й інструменти, необхідні особовому складу для застосування гендерного підходу в професійній діяльності в рамках НАТО та на міжнародній арені з метою підвищення оперативної ефективності, оскільки учні стають краще підготовленими до виконання програми

Майор Тібор Богдан, директор курсу / інструктор, відділ програм Школи НАТО в Обераммергау для військовослужбовців

3. Вибір методу онлайнного викладання для цільової аудиторії

Вибір необхідного інструмента для онлайнного навчання може бути складним завданням: все залежить від цільової аудиторії й самого курсу. Якщо ви хочете, щоб учні просто одержали уявлення про тему, можете вибрати один метод; якщо ж ви плануєте проведення онлайн обговорень і дозволяєте учням задавати вам питання і створювати зворотній зв'язок, можете захотіти інший.

Обговорювані тут три методи є основними в онлайнному навчанні в рамках Програми НАТО ПЗМ, але в деяких випадках їхня комбінація виявляється найбільш ефективною залежно від індивідуальності викладача і потреб учнів.

3.1. Самостійне (автономне) навчання

Окремі модулі електронного навчання дуже часто використовуються для охоплення як можна більшої кількості учнів.⁸ Перевага цієї форми асинхронного електронного навчання полягає в тому, що учні можуть перебувати в межах доступу до контенту в будь-який час, коли мають у цьому необхідність і мають час для навчання.⁹

При розгляді потреби в навчанні і підготовці з таких важливих тем, як ґендер, автономне електронне навчання часто є найбільш доцільним і економічно ефективним методом швидкої взаємодії з учнями, віддаленими у часі й просторі. Досвід навчив нас тому, що змінити навчальну програму буває не так просто, і в багатьох випадках автономний онлайнний курс — кращий спосіб забезпечити своєчасне одержання учнями необхідної інформації. Можливість самостійного навчання стає ще більш привабливою, коли курс є обов'язковим. Дистанційний курс НАТО дозволяє відслідковувати успіхи учнів, і більшість із використовуваних систем підтримується різними варіантами онлайнного оцінювання.

Рамка 9.4. Скріншот елемента онлайнного курсу НАТО в ДН з ґендерної перспективи

The screenshot shows a web page from a NATO course. At the top, it says 'Gender Perspective' and 'Topic: Gender in Conflict and Post-Conflict Situations'. There is a NATO logo and the text 'NATO Unclassified Releasable to Internet'. The main content area is titled 'Impact of Armed Conflict on Women (continued)'. It contains a paragraph about the hardships of war for women. Below this are three interactive boxes: 'Population Balance Changes Over Time', 'Disruption of Social Networks', and 'Division of Labour in Flux'. The 'Population Balance Changes Over Time' box is selected and expanded, showing a photograph of a woman in a dark coat walking through a snowy, desolate landscape. Below the photo, there is text explaining that the actual population balance between women and men can change during war time due to higher casualty rates among men, leading to widows and single women, which affects labor force projections and women's economic security.

Проте, є деякі аспекти окремих курсів, які варто брати до уваги, особливо при розгляді таких тим, як ґендер. Автономний курс, як правило, не передбачає якого-небудь зворотного зв'язку викладача з учнем: спілкування зазвичай здійснюється тільки в рамках певної інформаційної системи із контентом курсу. Від учня потрібна ґрунтовна самодисципліна для закінчення курсу, оскільки ніхто активно не перевіряє його прогрес під час усього навчання. Щоб уникнути відсіву учнів, контент повинен бути добре продуманий і повністю відповідати темі. Він повинен бути інформативний, але також і всесторонній, щоб гарантувати, що учні не загубляться і не будуть перевантажені кількістю інформації.

Іншим аспектом онлайн-навчання є надання учням, які почувують себе менш комфортно в аудиторії, можливості вчитися у своєму темпі й у своїй зоні комфорту. Автономні курси пропонують прекрасну можливість для тих, хто не встигає відвідувати курси за місцем проживання або воліє вчитися у своєму власному темпі. Вони також є відмінним варіантом, що дозволяє учням відвідувати курси, що виходять за рамки навчальної програми, і пропонують додаткові навчальні ресурси для тих, хто хоче більше вчитися.

Курси в системі онлайн-навчання, розроблені Школою НАТО в Обераммергау і робочими групами в рамках Програми «Партнерство заради миру», можна розглядати як гарний приклад викладання ґендерної тематики в автономному онлайн-курсі, що не втрачає своєї актуальності. Короткий курс дозволяє учням бути залученими й надає відповідну інформацію про політика й доктрини для формування базових знань з цієї теми.

3.2. Навчання з викладачем, відповідальним за курс

“ Роль викладача, професора або експерта з даного предмету передбачає, що він повинен не тільки вчити нас, але й розважати в аудиторії.¹⁰

Джон Берсін

Рамка 9.5. Скріншот онлайн-класу в системі дистанційного курсу

Інструктор або викладач, відповідальний за цикл дисциплін у рамках курсу, дозволяє учням не тільки взаємодіяти з контентом, але й задавати питання. Одна стратегія полягає в плануванні онлайнного заняття таким чином, щоб учні могли ставити питання безпосередньо викладачам і / або брати участь в онлайнних дискусіях. Інша розповсюджена стратегія полягає в тім, що викладач заохочує або вимагає від учнів розміщати питання на онлайнних форумах, де регулярно на них відповідає.

Цей метод онлайнного навчання дозволяє учням більш активно взаємодіяти з контентом і спонукує їх міркувати над темою, яка досліджується. Викладач може полегшити онлайнне обговорення й відповісти на відкриті питання. Це також дозволяє учням і викладачам заглиблюватися в контент і полегшує навчання на більш інтенсивних рівнях: навчання переходить від одержання інформації до залучення та взаємодії з темою. Цей метод також використовується для заохочення участі в практичних співтовариствах і співтовариствах з питань взаємного навчання. Звичайно, автономні онлайнні курси не забороняють співробітництво і подальші дискусії з певної теми, але вони можуть проводитися, а можуть і не проводитися. Працюючи під керівництвом викладача, освітні співтовариства можуть запропонувати учням онлайнного простору обмінюватися інформацією. Модератори координують діяльність таких співтовариств, але ідея спільного навчання є рушійною силою: модератор є спостерігачем, стимулює появу нових ідей, а не бере активну участь в онлайнних дискусіях. У деяких випадках модератор просто контролює співтовариство, він не буде брати активну участь в обговореннях взагалі.

На відміну від автономного, онлайнне навчання припускає призначення експерта з конкретного предмету, що також може модерувати і вести дискусії. У результаті курс може бути більш інтерактивним, а результат навчання — кращим, оскільки учні одержують глибокі знання за темами. Однак якщо викладач планує проводити онлайнні сесії, він / вона повинен пам'ятати, що це обмежить свободу учня, тому що вимагає певного часу для роботи в мережі. Це також може обмежити кількість людей, з якими можливо зв'язатися.

Вибір цього методу дозволяє керувати учнями і стимулює нестандартне мислення, але також вимагає наявності необхідного експерта, що був би доступним і міг би взаємодіяти з учнями в інтернеті. Якщо цей метод застосовується правильно, він дозволяє учням розширити знання і трансформувати звичайний досвід, отриманий у режимі онлайн, у досвід одержання знань за допомогою інтерактивного навчання.

3.3. Навчання змішаного типу¹¹



Змішане навчання — це поєднання різних видів так званого «медіа» навчання (технологій, заходів, подій), метою яких є створення оптимальної навчальної програми для конкретної аудиторії. Визначення «змішане» означає, що традиційне навчання під керівництвом інструктора або викладача доповнюється іншими електронними форматами.¹²

Джон Берсін

У межах НАТО й Програми ПЗМ змішане навчання довело свій успіх. Поєднання онлайнних курсів (переважно, для самостійного навчання) і аудиторної діяльності широко використовуються різними навчальними і освітніми закладами. «Змішування» цих двох згаданих методів дозволяє учням підготуватися більш ретельно до заняття, а викладач може бути впевнений у тому, що учні будуть готові до більш детального обговорення.

Департамент по розробленню програм для унтер-офіцерського складу Школи НАТО в Обераммергау досяг успіху в ґендерному навчанні військовослужбовців з використанням змішаної моделі навчання.¹³ Запропоновані Департаментом курси з питань лідерства припускають обов'язкові автономні онлайнні модулі, зокрема й ті, які передбачають вивчення ґендерної тематики та організовані в рамках спільної СДН просунутого рівня, що припускає активну навчальну сесію, де учням пропонується обговорити тематичні ґендерні дослідження. Онлайнний курс використовується як базис, а заняття в аудиторії дозволяють викладачеві і учням зосередитися на конкретних питаннях певної теми.

Вибір правильної стратегії для підтримки навчальних цілей залежить від різних факторів. Цільова аудиторія буде впливати на прийняття вірних рішень, а також на час, необхідний для навчання й наявність інструктора / викладача й / або експерта в даній галузі. У рамці 9.7. представлений огляд різних методів навчання, які обговорюються у цьому Розділі.

Рамка 9.7. Методи навчання				
Метод	Тип навчання	Роль учня	Роль інструктора/ викладача/ експерта	Необхідний час
Автономне навчання в режимі онлайн	Асинхронне (можливість існування гібридних курсів)	Самостійне навчання у власному темпі	Курс без необхідної участі інструктора/ викладача. Вони присутні на початковому етапі та етапі підведення підсумків	Можливість доступу в будь-який час залежно від потреб учня
Навчання під керівництвом інструктора/ викладача	Можливість синхронного / асинхронного	Навчання під керівництвом інструктора/ викладача	Інструктор/ викладач відповідають на питання учня; організують семінари в режимі онлайн	Залежно від розкладу і графіка проведення семінарів. Інструктор/викладач контролюють час самостійно
Навчання по змішаному типу	Синхронне й асинхронне	Залежить від типу навчання; можливі самостійна робота і заняття в аудиторії	Аудиторна робота з інструктором/ викладачем, можливість спілкування в міру необхідності в онлайн-режимі	Аудиторна робота відповідно до розкладу, навчання в онлайн-режимі в будь-який час

Крім обговорюваних переваг електронного навчання для учня,¹⁴ існують спільно розроблені технології, що дозволяють експертам легко обмінюватися інформацією. Вони надають викладачам можливості підготувати свої курси заздалегідь, задіюючи різних фахівців, зокрема експертів, і запрошуючи їх приєднатися до онлайн-співтовариства. Підготовка до занять курсу вже не залежить від можливості доступу до електронної пошти, оскільки використання порталних технологій дозволяє легко одержати доступ до неї й іншим можливостям через планшети та смартфони; експерти в будь-якому місці й у будь-який час можуть обновляти і удосконалювати матеріали брифінгів і курсів. Співробітництво тепер перейшло на новий рівень, що є гарним девізом для наших онлайн-курсів: «навчання і освіта в будь-який час і в будь-якому місці» тепер можна трансформувати в «діяльність вашого офісу в будь-який час і в будь-якому місці». Це допомагає інструкторам/викладачам підтримувати зв'язок зі своїми доповідачами й допоміжним персоналом, навіть якщо вони перебувають далеко і зайняті виконанням інших місій. Те, що десять років тому вважалося інноваційним, тепер називають традиційним навчанням. У цей час НАТО тримає курс на 2020 рік і на те, якими будуть навчання і підготовка через 5 років. Звичайно, фокус освітнього контенту зміниться, але ми повинні очікувати, що сам режим передачі інформації може змінитися в будь-який час. Планшети і смартфони більше не є символами статусу, а інструментами, які допомагають учневі «переміщатися» відповідно до пропонуваного навчального програм. Учні двадцятого першого століття більше не обмежуються наявністю бібліотек і книг; електронні книги, електронні звичайні і наукові журнали стають невід'ємною частиною проведених досліджень, навчання й освіти.

4. Інструкції щодо роботи з матеріалами в режимі онлайн. Труднощі оброблення контенту

Ухвалюючи рішення щодо розроблення онлайн-курсу, необхідно пам'ятати про певні принципи створення навчальних посібників,¹⁵ навіть якщо ви плануєте стати експертом у предметній галузі тільки для цього курсу. У багатьох випадках навчальний дизайн — єдиний спосіб вплинути на те, як ваші учні будуть взаємодіяти з контентом і сприймати його. Для уникнення пробілів у системі електронного навчання ваш курс повинен бути добре спроектований, щоб учень зміг запобігти можливих незручностей, наприклад, через затримку при завантаженні курсу або мультимедійних елементів, які не працюють належним чином.¹⁶

Виходячи з ваших цілей і завдань, необхідно визначити зміст електронного навчання, що буде використовуватися в розробленому вами онлайн-курсі. Звичайно, завжди можливо використовувати гарний брифінг у мережі або знайти подібні матеріали на порталі, але це може не задовольнити потреби учнів. Важливо визначити ключовий зміст, необхідний на етапі аналізу і структурувати контент у просту та інформативну форму. Головна мета проектування курсу — створити умови, що дозволяють учням поглиблювати свої знання або формувати відношення з наступною передачею інформації в робоче середовище, а також забезпечити справжній контекст, що дозволить учням якісно виконувати роботу.¹⁷

Навчальний дизайн онлайн-курсу також залежить від методів навчання. Курс для самостійного навчання вимагає наявності докладніших інструкцій і пояснень, ніж курс, що припускає співробітництво з інструктором / викладачем, який зможе запропонувати допомогу, якщо учень розгубився. При змішаному підході до навчання важливо, щоб онлайн-контент був погоджений з роботою в аудиторії. Обидва курси повинні бути розроблені у взаємозв'язку один з одним для гарантії того, що онлайн-контент є основою для навчання в аудиторії.

Крім того, вибір мультимедійних елементів є важливою частиною дизайну вашого курсу. Краще менше, але якісніше! Забезпечення балансу між текстом, наративом і графікою в мультимедійному дизайні й дотримання принципів проектування, викладених Морено й Майером,¹⁸ рівною мірою застосовні й до навчання на основі ґендерного контенту, тому що вони можуть бути співвіднесені з будь-яким варіантом електронного навчання. З огляду на поширення мобільних пристроїв усіх форм, розмірів і конфігурацій, можна розцінювати, що це виклик — розробити й протестувати курс, що охопив би всі варіанти, доступні в цей час на ринку. Чим більше мультимедійних засобів ви включаєте й чим більше інтерактивним прагнете зробити свій курс, тим більше він залежить від швидкого і стабільного підключення до інтернету та гарного доступу до мережі.¹⁹ Відмова від використання мультимедійних елементів також не є вирішенням проблеми.²⁰ Необхідний баланс між текстами й графікою,²¹ щоб проілюструвати контент і допомогти тим, хто навчається, візуалізувати його. Правильно підібрані мультимедійні елементи можуть підтримати сприйняття контенту і зміцнити візуалізацію в процесі навчання.

Курси ґендерної тематики в рамках перспективного розподіленого навчання²² являють гарний приклад, що дозволяє показати, як мультимедійні елементи здатні підтримувати зміст і допомагати учневі візуалізувати його. Поєднання наративу, письмового тексту і зображення дозволяють учневі взаємодіяти з контентом. Наявність інтерактивних елементів, таких як текстові поля й питання на розуміння, не тільки дозволяють учневі розширити навчальний досвід, але й надають підтримку під час самоосвіти і самоперевірки та можливість побачити, чи був представлений контент зрозумілим або необхідно його розглянути повторно.

Оскільки згадані вище курси є переважно самостійними онлайн-пропозиціями, дизайн контенту повинен був надзвичайно зрозумілим. Орієнтуючись на аудиторію курсів (НАТО і партнери), дизайнери прагнули підготувати контент, легкий для розуміння й вивчення.

5. Ґендерний підхід до створення навчальних програм для навчання в онлайн-режимі

Навчальний дизайн є важливою частиною розроблення онлайн-курсу. Саме він задає тон курсу та змальовує загалом, як учень буде взаємодіяти з контентом. Це також дозволяє інтегрувати певні аспекти у викладання.

Беручи до уваги, як ґендерна тематика може викладатися військовослужбовцям, очевидна необхідність створення середовища, що враховує ґендерну перспективу. В аудиторії існують різні способи цього (обговорюється в Розділі 5 цього посібника). В онлайн-інструктажі існує кілька можливостей для ознайомлення з контентом, що враховує ґендерні параметри, а також інші ефективні й прості способи візуалізації та розуміння запропонованої тематики.

Прості методи, такі як використання мови, що враховує гендерні аспекти, і ретельний підбір мультимедійних матеріалів з повагою як до чоловіків, так і до жінок — прості перші кроки в просуванні проблематики гендерної поінформованості в ході онлайн-курсів. Однак цього недостатньо: метою будь-якої форми навчання повинна бути передача знань, а у випадку гендерного навчання, в ідеалі — перетворення мислення. У рамці 9.7 представлений огляд того, як навчальний дизайн допомагає застосовувати гендерні аспекти за навчальною онлайн-програмою.

Рамка 9.7. Навчальний дизайн у гендерному навчанні за онлайн-програмами

Модель дизайну	Як застосувати гендерну тематику	Приклад
Мова/нарратив	Використання гендерно коректної мови	Уникання використання «чоловічого» займенника «він»; побудова контенту, який би був адресований і застосовувався до всіх слухачів курсу
Зображення	Використання зображень як чоловіків, так і жінок	Вибір зображень жінок-лідерів. Почергова демонстрація зображень чоловіків і жінок.
Інші мультимедійні елементи	Демонстрація відео із зображенням гендерної перспективи	Використання думок не тільки чоловіків-експертів. Підготовка матеріалів жінок-експертів і використання їх як доказової бази
Аналіз ситуації	Збалансованість у процесі аналізу/вивчення ситуації	При підборі ситуації для аналізу, вибрати ту, яка рівною мірою стосується як чоловіків, так і жінок
Питання	У процесі опитування використання мовних форм згідно гендерних особливостей учнів	Уникання використання «чоловічого» займенника «він»; побудова контенту, який би був адресований і застосовувався до всіх слухачів курсу

Без безпосереднього звертання до теми, гендер може бути використаний стосовно до навчального контенту досить простими способами. Гендерне навчання в режимі онлайн — більше, ніж просто розроблення онлайн-курсу на задану тему; це означає перегляд онлайн-програм і забезпечення того, щоб у недавню розроблених онлайн-матеріалах урахувалися гендерні аспекти. Гендерне навчання військовослужбовців означає зміну мислення як учнів, так й інструкторів / викладачів.

6. Гендер і дистанційне навчання: можливості, труднощі, обмеження

Онлайн-навчання вимагає більше інноваційного мислення і творчості від укладачів / дизайнерів/ інструкторів/ викладачів і експертів у предметній галузі. Як показано в цьому Розділі, онлайн-середовище надає більше можливостей, ніж обмежень. Матеріал курсу, розроблений з урахуванням гендерних факторів, стимулює учнів до збалансованого підходу у вивченні представлених тем, і гендерний аспект може бути побічно реалізований у курсі.

Як обговорювалося в підрозділі 3.1, одним з аспектів онлайн-навчання гендерній тематиці є можливість надання учням,²³ які почувають себе менш комфортно в аудиторії, можливостей учитися у власному темпі й у своїй зоні комфорту. До того ж, онлайн-класи можуть перебороти гендерну упередженість, оскільки учні зберігають анонімність. Це дозволяє викладачеві зосередитися винятково на коментарях і зворотному зв'язку під час онлайн-заняття, уникаючи гендерних забобонів. Анонімність може також дати учням впевненість, що залишені коментарі (де витримані етичні норми курсу) будуть адекватно оцінюватися. Дана концепція застосовна й до освітнього середовища, у якому учні можуть не знати про гендерну приналежність викладача курсу. Такий підхід сприяє подоланню забобонів при навчанні таким делікатним темам, як стать і гендерні особливості.

Це може здатися радикальним,²³ і, звичайно, ні учні, ні викладачі не повинні залишатися анонімними постійно, але цей фактор особливо доцільний, коли мова йде про оцінювання. Анонімна група буде оцінена прозоро, залежно від успішності, а не на основі особистісних переваг. Те ж саме стосується й інструктора/викладача: «типово чоловічі» або «типово жіночі» упередження не будуть мати місця в цьому випадку. Проте, цікаво відзначити: у результаті дослідження, проведеного Університетом Алабами, було виявлено, що не існує ніякої істотної різниці між представниками різних статей, що використовують комунікативний модуль.²⁴ Це буде означати, що в онлайн-овому середовищі немає чіткої, передбачуваної ґендерної різниці. Проте, анонімність в онлайн курсах дозволяє учням взаємодіяти з контентом, що не є для них занадто зручним. І може бути недоречним зіштовхувати учнів з таким типом контенту під час аудиторного заняття.

Звичайно, залишаються проблеми в розробленні критеріїв оцінювання й у питаннях того, як далеко потрібно йти в інтеграції ґендерної перспективи і гарантіях інклюзивного середовища навчання. Ці питання залишаються відкритими. Таким чином, кожен укладач/ дизайнер, інструктор / викладач / експерт сам вправі вирішувати, як далеко він бажає просунути онлайн-овий курс. Як і в багатьох інших аспектах, «занадто зусиль» у дизайні курсу може привести до гірших результатів, ніж проста бездіяльність.

Удосконалення онлайн-ових програм і включення в них ґендерної тематики мають сенс як елементи, що підтримують контент, в іншому випадку курс втратить свою мету. Звичайне стилістичне редагування контенту курсу з урахуванням ґендерних факторів — крок у правильному напрямку, але цього явно недостатньо. У той же час створення штучних тематичних досліджень, орієнтованих на ґендерні аспекти, приведе до втрати актуальності курсу. Можливо, доцільніше запропонувати учням в онлайн-овому курсі додаткову лекцію з ґендерних питань, щоб познайомити їх із цією темою.

Під час обговорення викладання ґендерної тематики в процесі електронного навчання необхідно враховувати деякі обмеження. Завдяки моделі змішаного навчання можна вирішити проблему.²⁵ Для цього пропонується асинхронне навчання в онлайн-овому середовищі й синхронне — в аудиторії. Питання про те, наскільки онлайн-овий курс з ґендерної тематики буде мати вплив на учнів, спірний. Однак, слід зазначити, що й аудиторне середовище не безмежне. Доктор Майкл Грем Мур,²⁶ уперше представив модель так званої транзакційної відстані, що розглядає дистанційну освіту як педагогічну концепцію, а не як простий географічний поділ між учнями і викладачами. Він пояснює, що відстань між викладачем і учнем також може існувати й в аудиторії.²⁷

Рамка 9.8. Використання технологічних досягнень для надання нових можливостей навчання

Нові можливості навчання включають навчання на основі симуляції, що завжди пов'язано із труднощами, пов'язаними з використанням користувальницьких інтерфейсів, спільної роботи, мереж, процесів стандартизації й взаємодії. Такі проблеми є більше складними, ніж ті, з якими зіштовхується бізнес-, IT-Співтовариства і представники багатофункціональної системи інформаційного керування. Останні досягнення в таких галузях, як комп'ютерні ігри та IT-бізнес, показали, що нові технології можуть стати основою для систем моделювання. За останні два роки з'явилися споживчі IT-додатки, які можуть мати корисне застосування в розподіленому моделюванні. Соціальні мережі, блоги, веб-сторінки, циклодроми, обміни фотографіями й відео, а також інструменти для розроблення персональних 3D-ігор привернули значну увагу в академічному середовищі за рахунок використання технологій розподіленого оброблення, розрахованих на масового споживача. Інструменти Web 2.0 вирішують важливі проблеми, пов'язані із розподіленим, сумісним, інтерактивним, орієнтованим на користувача досвідом. Подібно тому, як комп'ютерні ігри вносять у вишкіл потужні комерційні технології, додатки Web 2.0 мають подібний потенціал, який ще не є загальноновизнаним. Інструктори й користувачі вирішують, наскільки корисний додаток і чи можливе його застосування в співтоваристві інтерактивного моделювання.²⁸

Нарешті, варто визнати, що проблеми в онлайн-овому навчанні можуть перетворитися в можливості, а обмеження існують тільки в наших ідеях і помислах.

Рамка 9.9 представляє список онлайн-ових курсів, сайтів і соціальних мереж з ґендерної тематики. Автори не стверджують, що це повний список, але він охоплює онлайн-ові ресурси, які здебільшого використовуються в навчальних закладах НАТО і Програми ПЗМ.

Рамка 9.9. Онлайнві курси з гендерної тематики

Вид курсів	Назва курсів	URL	Реєстрація	Відкритий доступ
Курси онлайн	ADL 168: Роль консультантів і військових консультантів з питань гендеру в проведенні операцій	https://jatl.act.nato.int/	Реєстрація	Необмежений доступ за умови реєстрації в LMS
Курси онлайн	ADL 169: Підвищення оперативної ефективності за допомогою інтегрування гендерної перспективи	https://jatl.act.nato.int/	Реєстрація	Необмежений доступ за умови реєстрації в LMS
Курси онлайн	ADL 171: Обов'язки координатора з гендерних питань	https://jatl.act.nato.int	Реєстрація	Необмежений доступ за умови реєстрації в LMS
Курси онлайн	ADL 135 Гендерна перспектива	https://jatl.act.nato.int	Реєстрація	Необмежений доступ за умови реєстрації в LMS
Курси онлайн	Ресурси для підготовки в системі проведення операцій ООН	www.peaceopstraining.org	Без реєстрації	Деякі курси вимагають плату за навчання
Група по інтересах	Група у Фейсбуці про гендер у військових операціях	https://www.facebook.com	Реєстрація у фейсбуці	Передплата на групу
Група по інтересах	Група у Фейсбуці	https://www.facebook.com/SEESAC	Відкрита	Відкрита
Група по інтересах	Аккаунт у Твіттері @ gendersr	https://twitter.com/gendersr	Відкрита	Відкрита
Група по інтересах	LinkedIn група	https://www.linkedin.com	Реєстрація в LinkedIn	Передплата на групу

7. Анотована бібліографія

7.1. Книги

Bersin, Josh, *The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned* (San Francisco, CA: Pfeiffer, 2004).

Посібник користувача по впровадженню змішаного навчання. Воно базується на об'єднанні новітніх технологій із традиційними моделями навчання для створення ефективних програм, які забезпечують чудові результати в бізнесі (а не тільки зниження витрат). Приводячи безліч реальних прикладів і прикладів таких організацій, як Accenture, BI, Cisco, FedEx, Kinko's, Grant-Thornton, IBM, Novell, ВМС США, Verizon і багатьох інших, ветеран електронного навчання Джош Берсін (Josh Bersin) акцентує увагу на тому, що працює — у всіх формах навчальних відділів різних галузей промисловості.

Colvin Clark, Ruth and Richard E. Mayer, E-Learning and the Science of Instruction. Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning (San Francisco, CA: Pfeiffer, 2003).

Автори пропонують корисну інформацію та рекомендації щодо вибору, проектування і розроблення асинхронних і синхронних курсів електронного навчання, які розвивають знання й навички для працівників, що навчаються в корпоративному, урядовому та академічному середовищі.

Sauter, Annette M., Werner Sauter and Harald Bender, Blended Learning (Unterschleissheim/Munich: Luchterhand, 2004).

Книга переважно адресована дизайнерам навчальних закладів і керівникам проектів, а також викладачам та інструкторам, пропонує набір передових практик з ефективного впровадження електронного навчання в навчальному закладі та приклади позитивного досвіду навчання.

7.2 Періодичні видання

Hrastinski, Stefan, “Asynchronous and synchronous e-learning”, *Educause Quarterly*, No. 4 (2008).

Як очікується, сучасна робоча сила буде високоосвіченою, буде постійно вдосконалювати навички й здобувати нові, навчаючись протягом всього життя. Електронне навчання в представленій публікації визначається як навчання і викладання онлайн через мережу. Можливо, воно є одним із самих потужних відповідей на зростаючу потребу в освіті. Деякі дослідники висловили заклопотаність із приводу результатів електронного навчання для учнів, але огляд 355 порівняльних досліджень не виявив істотних розходжень у результатах навчання, вимірюваних через оцінки або іспити.

7.3. Онлайн публікації

Educause Learning Initiative, “7 things you should know about... Flipped classrooms”, February 2012, <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/eli7081.pdf>.

Перевернений клас — педагогічна модель, у якій типові лекційні і домашні елементи курсу перевернені. Поняття переверненого класу опирається на інші — активне навчання, залучення учнів, гібридний дизайн курсу та курс підкастингу. Значення переверненого класу полягає в перепрофілюванні класу в семінар, де учні можуть довідатися про зміст лекції, перевірити свої навички в застосуванні знань і взаємодіяти один з одним на практиці. Хоча реалізація переверненого класу місцями відрізняється від традиційних вимог до викладачів і змушує учнів коректувати свої очікування, модель може привести до помітного зрушення в пріоритетах — від простого висвітлення матеріалу до роботи над його засвоєнням.

Lucas, Susan, “Relationship of gender to faculty use of online educational tools”, *Educause Library Items*, 1 January 2003, <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/EDU03159.pdf>.

Дослідження показують, що чоловіки і жінки використовують інтернет по-різному. Ця різниця може диктувати використання онлайн-інструментів для поліпшення навчання. У даній статті представлені результати наукового дослідження, що ставить під питання, чи поширюється ці ґендерні особливості на вищі освіти, і обговорюються можливі наслідки.

Sams, Aaron, Jon Bergmann, Kristin Daniels, Brian Bennett, Helaine W. Marshall and Kari M. Arfstrom, “What is flipped learning?”, *Flipped Learning Network*, 2014, http://flippedlearning.org/cms/lib07/VA01923112/Centricity/Domain/46/FLIP_handout_FNL_Web.pdf.

Незважаючи на те, що «перевернене навчання» часто називають «шкільні заняття вдома й домашні завдання в школі», цей підхід дозволяє викладачам впроваджувати методологію або різні методології в аудиторії.

7.4. Онлайн ресурси

NATO eLearning (Joint Advanced Distributed Learning - Learning Management System), <https://jidl.act.nato.int/>.

Спільна платформа НАТО з розширеного розподіленого навчання (JADL) має широкий спектр безкоштовних курсів, але для реєстрації користувачі повинні мати офіційну електронну адресу: військову, урядову чи НАТО. Деякі курси обмежені та потребують адміністративного схвалення, щоб приєднатися до них, але до всіх курсів, пов'язаних з гендерною проблематикою (яких є декілька), може безпосередньо приєднатися будь-хто, хто має рахунок JADL.

PfP Consortium e-learning, <https://pfpcadl.act.nato.int>.

Платформа JADL має широкий спектр безкоштовних курсів для партнерів. До всіх онлайн-курсів можна вільно приєднатися.

“ADL 10 years”, NATO School Today, www.slideshare.net/gigiroman/nato-school-magazine-adl-10-years-special.

«Школа НАТО сьогодні» — авторизоване, але неофіційне видання, підготовлене офісом Школи НАТО зі зв'язків із громадськістю. Містить збірник статей, звітів і загальну інформацію, що стосується Школи НАТО. Думки, висловлені в цій публікації, належать авторам і не обов'язково відображають офіційну позицію НАТО.

“JADLeT – Building communities of practice through collaborative learning at NATO School”, *Journal of Advanced Distributed Learning Technology*, <http://jadlet.com/index.php/jadlet/article/view/5/10>.

У цій статті описуються ініціативи, початі командою ADL Школи НАТО по просуванню ідеї спільного навчання. У статті представлено, як інструменти електронного навчання можуть покращити існуючі навчальні програми в освітніх установах. У ній стверджується, що електронне навчання має вирішальне значення для діяльності НАТО, з огляду на його особливу необхідність реагування на мінливі загрози й виклики, які можуть з'явитися в широкому географічному регіоні.

E-learning on Gender and Security - Inventory of Existing Resources, www.gssrtraining.ch/images/stories/PDF/AResources/Mapping-gender-e-learning.pdf.

У цьому переліку зібрані електронні навчальні курси з гендерних питань і питань безпеки, виявлені в ході кабінетних досліджень і консультацій експертів. Його мета — скласти карту існуючих ресурсів і запропонувати анотовану бібліографію. Перелік визначає курси, які доступні на постійній основі, указуючи назву курсу, авторів, вимоги до доступу, тривалість, тематику і цільову аудиторію.

Flipped Learning Network - A professional learning community for educators using flipped learning, <http://flippedclassroom.org>.

Це безкоштовне професійне навчальне співтовариство для обміну передовим досвідом. Некомерційна мережа «Flipped Learning Network» є джерелом інформації для починаючих і визнаних викладачів на всіх рівнях навчання й по всіх предметах, які використовують фліп на уроці, в окремому класі, цілому відділі або всій школі.

Примітки

1. Автори хотіли б подякувати Араму Хонга, Греті Керемідчієвій, Ремі Л. Г. Тремблей за надані коментарі до цього Розділу.
2. З 2012 року Стратегічне командування ОЗС НАТО по трансформації спільно зі школою НАТО в Обераммергау та Консорціумій ПЗМ, а саме Робоча група з питань реформування сектору безпеки і Робоча група по розширеному розподіленому навчанню, розробляють серію онлайн-курсів з ґендерних питань.
3. Група Facebook “Gender in military operations” – хороший приклад, як можна разом зібрати експертів і зацікавлених осіб. <https://www.facebook.com/groups/115311195225650/>. The LinkedIn group “Gender in operations” is another example of using social networks to reach as many people as possible, <https://www.linkedin.com/groups/Genderin-Operations-4065311>.
4. Charlottelsaksson, poston 8 July at 19:41, https://www.facebook.com/groups/115311195225650/?notif_t=group_r2j_approved.
5. Flipped Learning Network, “Definition of flipped learning”, 12 March 2014, www.flippedlearning.org/definition.
6. Annette M. Sauter, Werner Sauter and Harald Bender, *Blended Learning* (Munich: Luchterhand, 2004), p. 67.
7. Itworx Education, “Collaborative learning versus peer-to-peer learning”, 27 November 2014, www.itworx.education/collaborative-learning-vs-peer-to-peer-learning/.
8. Stefan Hrastinski, “Asynchronous and synchronous e-learning”, *Educause Quarterly*, Vol. 31, No. 4 (2008), pp. 51-55.
9. Josh Bersin, *The Blended Learning Book: Best Practices, Proven Methodologies, and Lessons Learned* (San Francisco, CA: Pfeiffer, 2004), p. 3.
10. Там само, p. 2.
11. У цьому Розділі «змішане навчання» означає поєднання онлайн-навчання і навчання в класі.
12. Bersin, примітка 9 вище, p. XV.
13. Див. <https://jadl.act.nato.int/>.
14. Існують різні послуги електронного навчання, доступні для учнів. Ми переважно зосередилися на послугах, призначених для НАТО і ПЗМ.
15. «Студенти кидають онлайн-курси приблизно на 15-20% частіше, ніж традиційні, відповідно до більш раннього дослідження, процитованого в дослідженні», Marc Parry, “Preventing online dropouts: Does anything work?”, 22 September 2010, <http://chronicle.com/blogs/wiredcampus/preventing-online-dropouts-does-anything-work/27108>.
16. Для одержання додаткової інформації про те, як уникнути відсіву див. John Laskaris, “Avoiding drop outs in your e-learning courses”, Talent blog, 17 July 2015, www.talentlms.com/blog/avoiding-drop-outs/.
17. Ruth Colvin Clark and Richard E. Mayer, *E-Learning and the Science of Instruction. Proven Guidelines for Consumers and Designers of Multimedia Learning* (San Francisco, CA: Pfeiffer, 2003), p. 14ff.
18. Roxano Moreno and Richard E. Mayer, “Cognitive principles of multimedia learning: The role of modality and contiguity”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 91, No. 2. (1999), pp. 358-368.
19. Там само, p. 29ff.
20. Для більш повної інформації див. Tanya Elia, “Universal instructional design principles for mobile learning”, *International Review of Research in Open and Distance Learning*, Vol. 12, No. 2, (2011), www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/965/1792.
21. Colvin Clark and Mayer, примітка 17 вище, p. 54ff.
22. Hosted on <https://jadl.act.nato.int>.
23. Це стосується переважно викладача / інструктора онлайн-навчання.
24. Susan Lucas, “Relationship of gender to faculty use of online educational tools”, Educause Library Items, 1 January 2003, <https://net.educause.edu/ir/library/pdf/EDU03159.pdf>.
25. Слід зазначити, що це ідеальні зразки: насправді дуже часто збігаються синхронні й асинхронні методи навчання.
26. Почесний професор у сфері освіти Університету в штаті Пенсільванія, відомий своїм великим внеском в галузь дистанційної освіти. В 1972 році опублікував перший виклад теорії, у той час як його транзакційна теорія була вперше сформульована в 1997 році.
27. Виходячи з теорії Мура, чим простіше діалог між учнем і викладачем і чим складніше структура, тим менше можливостей для індивідуалізації й тим більше транзакційна відстань буде згенерована. Звичайно, самостійне дослідження з підручника буде генерувати більше транзакційних відстаней, чим особисті уроки; але, вибравши відповідні засоби зв'язку, на цю відстань можна буде впливати. Див. CI 484 Learning Technologies, “Transactional distance theory: Synopsis of Moore’s theory of transactional distance”, 22 August 2011, <https://ci484-learning-technologies.wikispaces.com/Transactional+Distance+Theory>.
28. Roger Smith, “Web 2.0 and warfighter training”, 18 December 2014, <http://docslide.us/business/web20-and-warfighter-training.html>.

Наставництво і коучинг

Наталі Левеск (Канада), Мака Петріашвілі (Грузія)¹

ЗМІСТ

1. Вступ.	4.2. Особливості процесів наставництва і коучингу.
2. Наставництво.	4.3. Ролі та внесок наставників і коучів.
2.1. Що означає наставництво?	5. Культура наставництва і коучингу у військових інституціях.
2.2. Як наставництво може бути використане в ґендерному навчанні?	5.1. Як військові інституції можуть підтримувати культуру наставництва і коучингу?
3. Коучинг.	6. Висновки.
3.1. Що означає коучинг?	7. Анотована бібліографія.
3.2. Як коучинг може бути використаний у ґендерному навчанні?	Додаток 1. Чому окремі суб'єкти і організації повинні бути включені в процес наставництва?
4. Наставництво vs коучинг.	Додаток 2. Ґендерна програма коучингу Збройних Сил Швеції.
4.1. Відмінності між наставництвом і коучингом.	

1. Вступ

За останнє десятиліття програми наставництва і коучингу набули популярності у багатьох інституціях як у урядовому, так і в приватному секторі. Військове середовище не є виключенням; військові отримують користь від процесів наставництва і коучингу на будь-якому рівні. Щоб впровадити вище згадані процеси в практичну діяльність і продемонструвати їхню важливість, Збройні Сили Канади опублікували посібник з наставництва й коучингу з метою збільшити кількість програм за цими напрямками у своїй інституції.² Гарний приклад вишколу — Збройні Сили Швеції, які запропонували програму як частину національної рамки «Ґендерна сила» (див. Додаток 2 цього Розділу).

Наставництво і коучинг не є новими ідеями в навчанні і підготовці та існують у тій або іншій формі вже тривалий час у більшості військових організацій. Їх все частіше визнають неформальними, але ефективними методами навчання, які використовуються для підвищення поінформованості й розширення знань у конкретних областях. На відміну від більш формального навчання і підготовки, які вимагають присутності в аудиторії, коучинг і наставництво інтегровані у звичайний робочий розпорядок і можуть здійснюватися за допомогою засобів масової інформації, таких як електронна пошта, відеоконференції або телефонні дзвінки. Всі засоби, що використовуються, адаптовані до конкретних вимог або потреб одержувача і спрямовані як на покращення навичок і продуктивності, так і на забезпечення професійного й кар'єрного росту. Ці взаємодії також впливають на особистісний розвиток, незалежно від того, чи є це однією з конкретних поставлених цілей. Вище згадані види викладання й навчання повністю відповідають принципам навчання дорослих, представленим Ноулзом у 1980 році³, згідно з якими учень бере на себе відповідальність за своє навчання й, таким чином, здобуває особливу мотивацію.⁴

Існує загальна тенденція використовувати поняття «коучинг» і «наставництво» взаємозамінно, що не дивно, з огляду на той факт, що обидва вони є інструментами розвитку лідерських якостей, які часто мають подібні характеристики. Учені й практики, однак, розрізняють ці два поняття, відзначаючи різницю їхніх цілей. Одним з таких учених є Клаттербек, який стверджує, що «наставництво пов'язане з побудовою кар'єри і саморозвитком особистості, у той час як коучинг може зосередитися на конкретному завданні, компетенції або поведінці».⁵

У цьому Розділі представлений огляд процесів наставництва і коучингу й того, як їх можна застосувати до вивчення питань гендеру в збройних силах. Представлено концепцію наставництва і коучингу, які порівнюються з поглядом методів, що ними застосовуються. Наведено деякі приклади кожного процесу, щоб підкреслити якості й ролі, необхідні у відповідних навчальних ситуаціях. У Додатку 1 представлені деякі корисні інструменти для розвитку процесів і можливостей використання коучингу і наставництва. Нарешті, у Додатку 2 наведений практичний приклад програми коучингу за гендерною ознакою, що демонструє, як лідерство може бути сприйняте з урахуванням гендерної специфіки. Кінцева мета цього Розділу — забезпечити, щоб правильні люди отримували правильне наставництво та інструктаж відповідно до їх потреб, щоб колись вони самі стали наставниками і тренерами.

2. Наставництво

2.1. Що означає наставництво?

Термін «наставник» іде своїм корінням в грецьку міфологію. Коли грецький герой Одісей відправився на Троянську війну, його другу Менторові було доручено супроводжувати сина Одісея Телемаха у всіх життєвих ситуаціях. Термін «наставник» був згодом прийнятий для опису досвідченої людини, що керує менш досвідченим протеже. Тут важливо зробити акцент на дієслові: «вести». Наставництво по своїй суті — це процес керівництва кимось, а не пояснення, що і як робити.

Наставництво визначається як «професійні відносини, у яких більш досвідчена людина (наставник) добровільно ділиться знаннями і мудрістю з менш досвідченою людиною (учнем), що хоче мати переваги від цього обміну. Це середньо- і довгострокові навчальні відносини, засновані на повазі, чесності, довірі й взаємних цілях».⁶ Це також відносини, що динамічно розвиваються, у процесі яких наставник ділиться своїми знаннями й досвідом.⁷ Звичайно відносини між наставником і учнем засновані на чотирьох щаблях розвитку:

- розвиток лідерських якостей;
- професійний розвиток;
- розвиток кар'єри;
- особистісний розвиток.

Наприклад, у 2014 році ВПС Канади (RCAF) запустили трирічну програму наставництва як професійного розвитку для всіх офіцерів з метою допомоги їм поліпшити свої когнітивні та соціальні здібності.⁸

Рамка 10.1. Сприйняття наставництва

Наставництво — безкорисливий процес. Це альтруїзм. Це щось міжособистісне. Це добровільне об'єднання двох людей для взаємної особистої й корпоративної вигоди. Наставництво впливає на багато аспектів організаційної поведінки, включаючи лідерство, організаційну культуру, задоволення роботою й продуктивність. Наставництво — явище, що зустрічається практично в кожній великій корпорації.⁹

У військовому середовищі часто можна побачити, що особи, які займаються ґендерною проблематикою, створюють неформальну або формальну програму наставництва з колегами. Для того щоб бути РГП, необхідні певні навички, знання і якості, а молодші консультанти можуть одержати величезну користь від взаємного співробітництва з більше досвідченими. Їхні знання й досвід, з погляду як філософських, так і професійних основ, можуть бути передані молодшим колегам, що допоможе їм при виконанні нових обов'язків і функцій. Цей процес перебуває в постійному розвитку. Хоча в багатьох військових інституціях відсутні офіційні програми наставництва з ґендерних питань, неформальне наставництво зустрічається набагато частіше.

“ Для мене було дійсно важливо мати когось із досвідом у ґендерній області, з ким я можу консультуватися зі складних технічних або політичних питань. Я вважаю цю людину наставником з ґендерних питань — тобто тим, до кого я можу звернутися за підтримкою і керівництвом. У мене також є наставник з питань політичних стратегій, тобто хтось, хто може допомогти мені визначити кращу стратегію для вирішення проблем на робочому місці, зокрема, то специфічні питання, пов'язані як з ґендером, так і з керуванням.¹⁰

Учень-анонім

Відомі лідери у військових організаціях часто беруть на себе роль неформальних наставників, встановлюючи стосунки з одним або групою підлеглих і забезпечуючи керівництво.¹¹ Якості цього типу лідера, як правило, такі ж, як і ті, які необхідні для наставництва, особливо при спостереженні за професійними досягненнями протеже і сприянні його професійному розвитку.¹²

У цей час у Збройних Силах США кожен підрозділ має або формальну, або неформальну систему наставництва. Це особливо актуально в офіцерському корпусі, де досвідчений наставник може швидко допомогти молодому офіцеру зробити успішну кар'єру.¹³

Рамка 10.2. Наставництво в Королівських Військово-повітряних силах Канади

У 2013 році Королівські ВПС Канади заснували програму наставництва для кадрового особового складу. Вона має такі цілі:

1. Підготувати кадровий особовий склад до майбутньої діяльності, допомагаючи їхньому розвитку.
2. Забезпечити майбутню місію та успіх Королівських Військово-повітряних Сил Канади.
3. Прискорити передачу знань.
4. Культивувати організацію навчання.
5. Забезпечити особистий успіх кожного і загальний успіх інституції в цілому.
6. Підтримувати динамічне і багатогранне робоче середовище.
7. Підвищити працездатність інституції й, в остаточному підсумку, зміцнити її імідж.¹⁴

Після реалізації цієї програми було проведено кілька інтерв'ю. Деякі з коментарів були наступними.

«Ніхто не стає гарним лідером самостійно. Потрібно віддати належне досвіду й мудрості».

«Для мене програма наставництва — мистецтво ділитися своїми знаннями й досвідом з людиною, що прагне до більшої продуктивності».

«Наставництво дає мені можливість розвивати довгострокові відносини, у яких я можу поділитися своїм досвідом за допомогою відкритого двостороннього діалогу».¹⁵

Кожний керівник у військовій інституції несе строгу відповідальність за сприяння розвитку своїх підлеглих.¹⁶ Багато співробітників, ролі яких є пов'язаними між собою в ґендерному відношенні й ті, що займають у військових інституціях посади РГП, схильні працювати переважно у відносинах типу «один на один» зі своїми колегами. Коучинг і наставництво в цьому випадку грають особливо важливу роль для саморозвитку. Наставницькі відносини можуть також служити для відкриття каналів зв'язку між організаціями, що сприяє руйнуванню бар'єрів між ними, культурним змінам, а також допомагає в розвитку молодого покоління. Досягнення в області комунікаційних технологій у цей час відкривають більш широкий доступ до наставництва. Таким чином, військові інституції одержали можливість впровадити процес наставництва на географічно віддалених територіях, наприклад, між персоналом, що перебуває за кордоном і службовцем на батьківщині, що було неможливо раніше.¹⁷

2.2. Як наставництво може бути використане в ґендерному навчанні?

Наставництво відіграє важливу роль в утриманні на службі й просуванні військовослужбовців. Як відзначено в Розділі 6, демографічні групи, що довгостроково не мали відносини з військовим середовищем, часто не мають доступу й до наставництва. Багато жінок попадають у цю категорію, як і чоловіків, що виступають у нетрадиційних ролях або представляють групи меншин. У неформальному наставництві відносини є особливими, наставники часто вибирають підопічних, з якими вони можуть легко розвинути більш близькі відносини й, отже, мають тенденцію вибирати людей зі схожими інтересами та аналогічним походженням. Таким чином, представники домінуючих підрозділів у складі збройних сил одержують несправедливу перевагу з погляду моральних якостей і освітньої підтримки. Вони також мають більший доступ до знань, особливо до так званих «прихованих навчальних матеріалів», наприклад, таких, які містять відомості, як повинні поводитися військовослужбовці, щоб справити гарне враження на керівництво й підвищити свої перспективи в просуванні по службі (див. Розділ 4). Недивний факт, що академічні дослідження, зокрема проведені ВМС США, демонструють зв'язок між наставництвом і утриманням особового складу.¹⁸

Вирішення проблеми полягає в тому, щоб сприяти ситуаціям, у яких менш популярні групи в збройних силах одержують формальне або неформальне наставництво для усунення недоліків і заохочення просування по службі на основі отриманих заслуг. У деяких ситуаціях взаємне наставництво може бути ефективним, наприклад, якщо наставник і підопічний є військовослужбовцями. У цих випадках наставник може надати інформацію про те, як вирішувати деякі ґендерні проблеми, з якими зіштовхуються, наприклад, жінки під час служби в армії, а також повідомити про доступні привілеї, про які їхні колеги-чоловіки можуть не знати. З іншого боку, у ситуаціях, коли на керівних посадах мало жінок, важливо, щоб саме жінки мали доступ до високопоставлених наставників-чоловіків з метою одержання перспектив просування по службі. Без вирішення цих питань неможливо сказати, що всі співробітники мають рівний рівень доступу до військової освіти.

3. Коучинг

3.1. Що означає коучинг?

«Коучинг» визначається як короткострокові відносини, у яких тренер («коуч»/інструктор/консультант) допомагає учневі поліпшувати і розвивати певні навички та продуктивність у процесі виконання конкретного завдання.¹⁹ Згідно з Сангером та ін., коучинг — це процес «допомоги людям шляхом щирого й одночасно строгого відношення щодо осмислення власної діяльності (стилю) і, як наслідок, вироблення її нової моделі».

У Доктрині Збройних Сил США «коучинг» визначається як допомога з розвитку в іншій людині нових або існуючих навичок під час практичного їхнього застосування.²⁰ У цьому сенсі легко визначити багато функцій або завдань, у яких коучинг є необхідним. Наприклад, на початку виконання нового завдання, коучинг — спосіб скоротити час, необхідний для того, щоб досягти більшої ефективності в новій ролі.

3.2. Як коучинг може бути використаний у ґендерному навчанні?

Коучинг має відношення до ґендерного навчання військовослужбовців як мінімум у трьох областях. По-перше, оскільки багато військовослужбовців не будуть вивчати ґендерну тематику в системі базової освіти, їм можуть знадобитися консультанти, здатні надати допомогу в інтеграції ґендерної перспективи в професійну діяльність. РГП часто грають де-факто роль тренера (коуча), використовуючи свої навички в аналізі того, як пропонується діяльність по-різному вплине на жінок, чоловіків, дівчат і хлопців; це заповнює пробіл у знаннях, навичках і досвіді їх підопічних, які найчастіше є старшими командирами. Приклад цього демонструє Шведська програма коучингу з ґендерних питань у Додатку 2.

По-друге, особовий склад, а саме РГП і консультанти з ґендерних питань, можуть формально виконувати свої функції, оскільки найчастіше не мають достатніх знань у ґендерній сфері. Прикладом може служити серія семінарів з ґендерного навчання військовослужбовців на основі якої й був розроблено даний посібник. Фахівці з навчання дорослих у цій сфері не тільки сприяли проведенню серії занять, але й були короткостроковими тренерами (інструкторами) при навчанні учасників семінарів — майбутніх фахівців з ґендерних питань.

По-третє, забезпечення успішного обліку ґендерної проблематики в роботі військового підрозділу й створення прозорого робочого середовища вимагають демонстрації лідерських навичок з боку осіб, що виконують керівні ролі. Так зване трансформаційне лідерство, як стверджують у Збройних Силах Канади, має на увазі, що «військовослужбовці прихильні цінностям Збройних Сил і досягненню значних змін в окремих, групових або системних результатах».²¹ Включення ґендерної перспективи в процес підготовки лідерів, таким чином, є основним чинником, що сприяє тому, щоб різні групи жінок і чоловіків могли спільно служити в армії й повністю реалізувати свій потенціал. Такий вид тренінгів для лідерів включає навчання тому, як виявляти й запобігати дискримінаційній поведінці, створювати умови, за яких весь персонал оцінюється не на основі особистісних якостей або зовнішнього вигляду, а зробленого внеску в успіх підрозділу.

4. Наставництво vs коучинг

Як згадувалося раніше, такі вчені, як Клаттербак, вбачають різницю між наставництвом і коучингом. Щоб застосувати теорію Клаттербака на практиці в умовах військової інституції, ми можемо розглядати наставництво як довгострокову практику навчання, спрямовану на підтримку професійного і кар'єрного росту, а коучинг — як короткострокову навчальну практику, орієнтовану на навички, необхідні для виконання конкретної ролі у військовому середовищі. Наставники, призначені для співробітництва з військовими керівниками в більш довгостроковій перспективі, сприяють безперервному навчанню своїх підопічних, і це може теоретично впливати на прийняті ними рішення з урахуванням ґендерної перспективи. Однак, з огляду на те, що ґендерні питання є новою темою в збройних силах, кількість старших військовослужбовців, що мають досвід інтеграції ґендерного підходу в професійну діяльність, звичайно невелика. У цих ситуаціях коучі з досвідом у даній сфері часто надають допомогу військовим лідерам в інтеграції ґендерної перспективи в конкретні проекти або операції, незважаючи на той факт, що в коуча, як правило, загальний досвід роботи у військовій сфері менший, ніж у його підопічного.

4.1. Відмінності між наставництвом і коучингом

У посібнику з наставництва Інституту лідерства Збройних Сил Канади підкреслюються деякі основні розходження між наставництвом і коучингом (Рамка 10.3).²²

Рамка 10.3. Наставництво versus коучинг

<p>Наставництво</p> <ul style="list-style-type: none"> • довгострокові відносини, як правило, тривають кілька років; • невід’ємна частина лідерства; • цілісний підхід: сфокусований на наданні можливостей людині; • створення ідей, розвиток самосвідомості та продукування унікальних способів вирішення проблем; • забезпечення наставництва з позицій лідерства і кар’єри, професійного і особистісного розвитку. 	<p>Коучинг</p> <ul style="list-style-type: none"> • короткострокові відносини, що тривають до моменту, коли учень здобуває необхідні навички і засвоює необхідні норми поведінки; • невід’ємна частина наставництва; • цільовий підхід: сфокусований на наданні допомоги людині в розвитку конкретних навичок або норм поведінки.
<p>Наставник необхідний, коли людина:</p> <ul style="list-style-type: none"> • прагне збільшити темпи свого навчання; • визнає необхідність вирішення конструктивних проблем; • бажає скласти особистий навчальний план і слідувати йому; • прагне вивчити широке коло нових і важливих питань 	<p>Коучі спостерігають за тим, як людина виконує поставлене завдання, прагне налагодити об’єктивний зворотний зв’язок і одержати заохочення.</p> <p>Коуч втручається у ситуацію, коли людина:</p> <ul style="list-style-type: none"> • стурбована деякими аспектами своєї діяльності; • хоче внести конкретні зміни в поведінку; • хоче набути певних навичок

4.2. Особливості процесів наставництва і коучингу

Як наставництво, так і коучинг є динамічними процесами, хоча наставництво може тривати довше, і зміни у відносинах між наставником і підопічним є більш вираженими. Незважаючи на те, що існує безліч моделей наставництва, дві з них особливо інформативні й корисні при плануванні, виконанні й оцінюванні всього процесу наставництва.

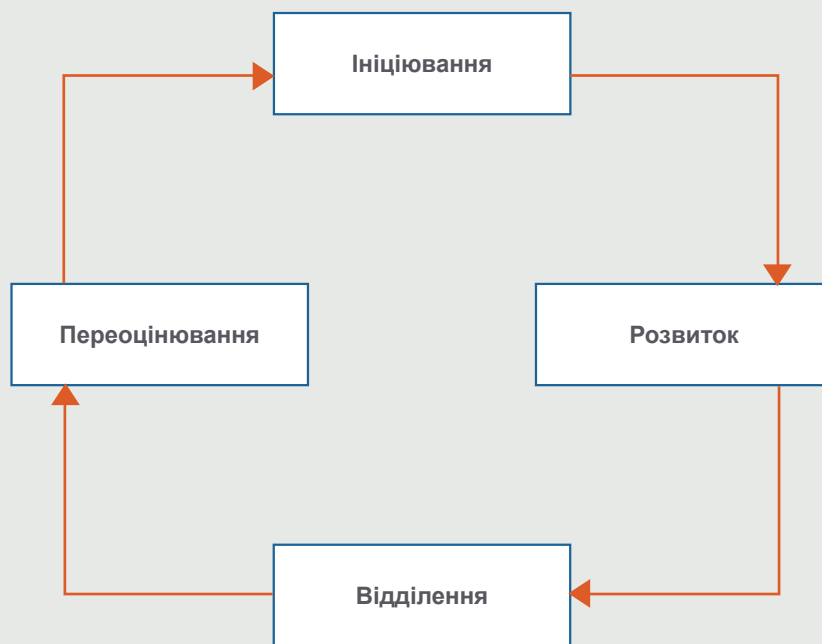
Модель реалізації наставництва Грея²³ орієнтована на зміни в учневі, які спостерігаються ззовні, і їхній вплив на види діяльності, що виконуються наставником. У ній підкреслюється важливість зменшення ролі наставника в роботі підопічного (протеже, якщо використовувати термінологію Грея) для досягнення цілей програми наставництва.

Рамка 10.4. Пятифазна модель процесу наставництва Грея²⁴

Фаза	I	II	III	IV	V
Основна тема	Вказівка	Переконання	Співробітництво	Підтвердження	Незалежність
Тип діяльності	Наставник керує протеже	Наставник веде і спрямовує протеже	Наставник діє разом з протеже	Наставник доручає протеже виконати дію	Протеже отримує функціональну самостійність
Характеристики	Має навички і уміння вчитися. Незначний організаційний досвід	Хоче застосовувати навички на практиці, мати незалежність, демонструє ініціативу	Вміє взаємодіяти і застосовувати навички при вирішенні проблем	Може застосовувати навички самостійно у разі схвалення дій з боку наставника	Незалежний у вирішенні інноваційних проблем. Генерує нові ідеї, може бути наставником для нового протеже

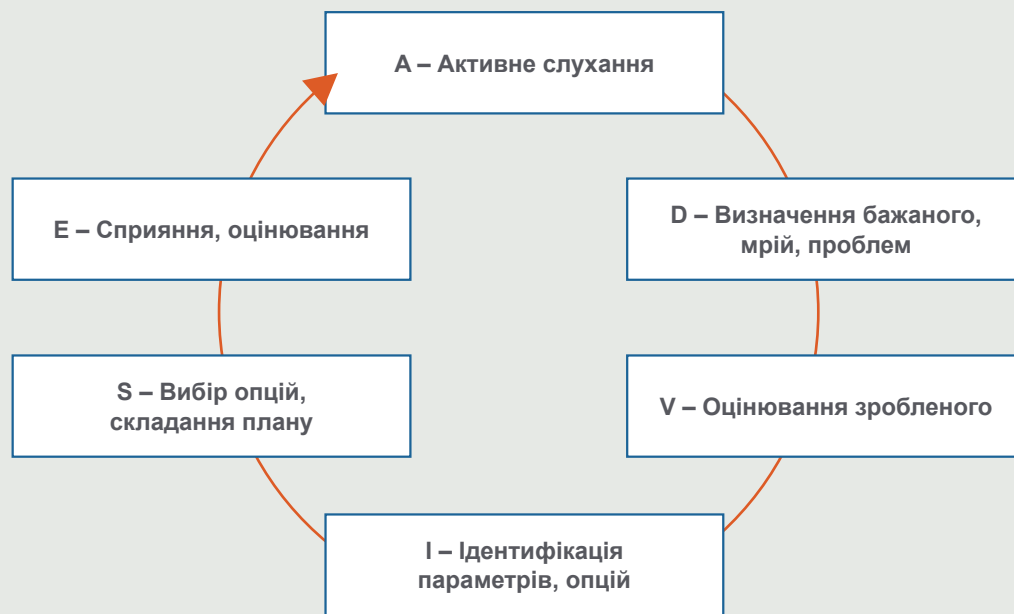
У моделі Крема,²⁵ з іншого боку, підкреслюється, що в процесі наставництва існує як елемент передачі навичок, так і психологічний елемент. Модель Крема особливо підкреслює важливість керування фазою відділення. У деяких випадках наставники можуть почувати, що їх підопічні починають загрозувати їхній власній позиції в ієрархії, і можуть негативно реагувати, намагаючись запобігти подальшому саморозвитку підопічних (по суті, намагаючись продовжити власний процес наставництва). В інших випадках підопічні можуть почувати себе кинутими або розчарованими наставником, що більше не може їм допомогти. Крем, однак, стверджує, що можна ужити активних заходів для керування, довівши процес до формального закінчення відносин, при якому обоє оцінюють як досягнутий прогрес підопічного, так і внесок наставника. Вони також можуть обговорити, які відносини хочуть мати в майбутньому, і чи є в підопічного ще потреби, які можуть бути задоволені новим наставником. У ситуаціях, коли наставник і підопічний просто розходяться, наставник може почувати себе недооціненим або навіть зрадженним.

Рамка 10.5. Фази відносин між наставником і підопічним, за Кремом ²⁷



Етапи	I	II	III	IV
Основна тема	Ініціювання	Розвиток	Відділення	Переоцінювання
Тип діяльності ²⁸	Зародження відносин, цілі, послідовність і часові показники співробітництва встановлені	Дії згідно плану. (Передбачена найбільша активність наставника)	Відносини припиняються за бажанням однієї зі сторін або під впливом зовнішніх факторів	Сторони вирішують чи варто підтримувати контакт. Можуть залишитися колегами чи спілкуватися час від часу
Характеристика відносин	З елементами побуювання, занадто формальні	Неформальні, близькі, довірчі	Неформальні, ворожі або дружні, з елементом виклику	Байдужі, дружні або ностальгічні

У літературі зустрічається багато різних моделей процесу коучингу, але переважна більшість включає навчання, розроблення плану та підвищення відповідальності учня для досягнення успіху. Модель Макклеллана і Мозера була обрана в силу її завершеності та можливості бути адаптованою до будь-якої інституції. Ця модель пропонує підхід, який варто застосовувати під час коучингу (Рамка 10.6).²⁹

Рамка 10.6. Практичний підхід до процесу коучингу ³⁰

Однією з ключових відмінностей процесу коучингу (у порівнянні з наставництвом), викладеним у цій моделі, є визначення його провідної ролі в прийнятті рішень та їхній реалізації. Під час активної фази слухання саме підопічний озвучує проблему й за підтримки наставника визначає, як її вирішити. Потім коуч закликає учня оцінити те, що було зроблено дотепер, і визначити різні варіанти рішення в майбутньому. Після того, як варіант був обраний, коуч допомагає підопічному з розробленням плану. На відміну від процесу наставництва тренер не є прикладом для наслідування, тому що може не володіти великими знаннями в певній сфері, але мати професійний досвід зовсім в іншій. Підопічний, у свою чергу, володіє більше глибокими знаннями, необхідними в даному контексті. Таким чином, існують різні проблеми поділу, а відносини здобувають ясність, як тільки будуть визначені цілі підопічного. Відпрацьовування певних умінь залежить, у першу чергу, від характеру майбутніх професійних пріоритетів підопічного, а не від особистих зв'язків між коучем і підопічним, або від оцінки тренера потреб того, кого навчають.

4.3. Ролі та внесок наставників і коучів

Наставники і коучі покликані змінити ситуацію, установити нові моделі та керувати процесами розвитку. Це двосторонні процеси, у яких обом сторонам важливо взяти на себе зобов'язання проводити час разом, вислуховувати й встановлювати цілі свого розвитку для досягнення необхідних змін.

Існують важливі правила, що дозволяють зробити наставництво успішним і орієнтованим на результат:

- наставництво / коучинг — добровільні відносини;
- інформація, яка обговорюється під час наставництва / коучингу, є конфіденційною;
- взаємна довіра, повага й прихильність;
- наставництво / коучинг — «вулиця із двобічним рухом»;
- можливість відмови кожної зі сторін від відносин у будь-який час;
- підстава відносин — потреби і прохання підопічних.

Крім того, існують чіткі очікування для кожної сторони. Королівським сертифікаційним інститутом з питань розвитку персоналу Великобританії був розроблений список очікувань і бажаної поведінки для обох сторін разом і окремих для кожної.³¹

Рамка 10.7. Очікування і результати діяльності наставників, коучів та їх підопічних

<p>Чого ви очікуєте від наставника або коуча?</p> <ul style="list-style-type: none"> • гарних навичок активного слухання; • доступності; • терпіння; • співчуття й неупередженості; • чесності; • предметних знань; • конструктивної реакції; • збалансованості (при передачі знань, умінь і навичок та наданні підопічному можливостей використовувати власні ресурси для знаходження відповідей на питання) 	<p>Чого ви очікуєте від протеже / підопічного?</p> <ul style="list-style-type: none"> • виконання зобов'язань; • відкритості / сприйнятливості до нових ідей; • прикладання зусиль; • зацікавленості; • амбіцій; • пунктуальності; • певних цілей або завдань; • готовності вчитися або змінюватися
<p>Що можуть зробити наставники і коучі?</p> <ul style="list-style-type: none"> • підвищити рівень усвідомленості; • забезпечити зворотний зв'язок; • підвищити мотивацію; • зміцнити впевненість у собі й допомогти уникнути осуду; • використовувати комунікативні методи, а не директивні; • свідомо підбирати стиль взаємодії з підопічним; • допомагати з рішенням завдань; • заохочувати за отримані результати; • підтримувати динамічну взаємодію 	<p>Що можуть зробити протеже / учні?</p> <ul style="list-style-type: none"> • слухати й учитися; • сприймати критику; • займатися самоаналізом і демонструвати готовність змінюватися; • бути впевненим, щоб ризикувати й вносити зміни; • демонструвати прагнення приймати нові виклики

5. Культура наставництва і коучингу у військових інституціях

5.1. Як військові заклади можуть підтримувати культуру наставництва і коучингу?

“... у той час як формальне консультування важливе з інституційної точки зору, неформальне консультування й наставництво є основними факторами в розвитку лідера. І це те, що повинне заохочуватися в усе більш складному світі, де навіть керівники-початківці повинні вміти приймати рішення зі значними наслідками, за частку секунди.

Генерал у відставці Раймонд Одієрно, що був начальником штабу СВ ЗС США ³²

Важливість коучингу і наставництва широко визнана у вищих військових колах.³³ Однак заохочення розвитку культури коучингу й наставництва заганяє в глухий кут деякі військові інституції. Однією з головних причин цього є прирівнювання наставництва до так званого фаворитизму таємних співтовариств у деяких збройних силах, що склалися історично і прагнули одержати несправедливе просування по службі для своїх власних членів.³⁴ Друга проблема полягає в тому, що минулий досвід обов'язкових програм коучингу або наставництва міг бути виставлений у поганому світлі. Один автор порівнює весь процес таких програм з тим, «як намагатися знайти справжню любов на побаченні наосліп. Це може трапитися, хоча шансів практично немає». Не дивно, що більшість наставників і підопічних, які були примусово об'єднані для співробітництва, вважають це порожньою витратою часу.³⁵ Третя проблема полягає в тому, що неформальні відносини з наставником можуть існувати за межами командної ланки. Це викликає напругу між керівником підопічного і його наставником. Представники Збройних Сил Канади³⁶ вважають, що роль наставника має виконувати той, хто не перетворює цей процес у показовий виступ або рекламну акцію.³⁷

Недавній досвід, проте, визначив кілька кроків, які військові інституції можуть зробити для розвитку культури наставництва і коучингу. Одним з перших кроків є визнання його важливості й створення можливостей для одержання відповідної освіти потенційними наставниками і коучами.³⁸ Одне дослідження показує, що старшим менеджером, як правило, пропонують професійних коучів з інших організацій, у той час як молодші співробітники мають доступ тільки до коучів зі своєї ж установи. Навчання навичкам коучингу тих, хто має необхідні знання для подальшої роботи в цьому напрямку, може бути ефективним способом поліпшити внутрішні програми, а також вплинути на збільшення кількості коучів, зробивши їх доступними для молодшого персоналу. Це стосується і програм наставництва. Оскільки формальні програми наставництва мали неоднозначний результат, пропонуючи можливості навчання бажаним наставникам і використовуючи навички наставництва в проведенні тренінгів для розвитку лідерських якостей, можна поліпшити результати і впровадити коучинг та наставництво в процес виконання повсякденних обов'язків військовослужбовців.³⁹ В ідеалі, така підготовка керівників повинна враховувати гендерні аспекти, підкреслюючи важливу роль наставництва і коучингу в просуванні гендерної рівності у військових інституціях.

Ще одна гарна практика, прийнята військовими інституціями, полягає в створенні письмових ресурсів для тренерів і наставників.⁴⁰ У керівництві ВМС США чітко окреслені межі ролі, яку може грати наставник. Виходячи з важливості цієї ролі, знову підтверджується той факт, що ні представники командної ланки, ні представники органу нагляду не вправі ігнорувати рекомендації наставника. Такий підхід повинен усунути напруженість у відносинах між керівниками, наставниками й підопічними, а також викоринити міфи про те, що наставники можуть забезпечити несправедливе просування по службі для своїх підопічних. У ВМС США також була створена електронна база даних, де підопічні можуть переглядати профілі доступних наставників і пропонувати їм співробітництво в режимі онлайн або при особистій зустрічі. Керівництво Збройних Сил Канади має кодекс зобов'язань наставника й підопічного (по суті, це кодекс поведінки), а також корисні інструменти, які наставник і підопічний можуть використовувати разом для керування процесом.⁴¹ Ці інструменти забезпечують інституційну підтримку процесів наставництва й коучингу, не примушуючи до нього військовослужбовців. Вони також підсилюють думку про те, що коучинг і наставництво є частиною звичайної роботи, а заходи в їхніх рамках можуть проводитися в робочий час, хоча багато хто вважає за доцільне проводити заняття під час обідніх перерв або після роботи.⁴²

6. Висновки

Наставництво і коучинг вносять важливий вклад у викладання гендерної тематики в збройних силах, сприяючи особистісному та професійному розвитку як викладачів, так і учнів. Дані процеси можуть сприяти розвитку потенціалу й внутрішньої мотивації для підтримки гендерної рівності серед окремих осіб і організацій, що, у свою чергу, вимагає твердої прихильності й розуміння на вищих рівнях.

Як показують приклади, коучинг і наставництво стають усе більш важливими в кожній організації, що прагне підвищити індивідуальну й, в остаточному підсумку, організаційну продуктивність. У цьому Розділі підкреслюється, що військове середовище не є виключенням. Багато служб мають офіційну програму наставництва або коучингу на рівні підрозділів або організацій загалом, а інші ужили значних заходів для підтримки неформального наставництва і коучингу у своєму середовищі.

Для представників особового складу, пов'язаних зі сферою гендеру, процеси коучингу і наставництва можуть слугувати як джерелом підтримки, так і шляхом до досягнення професійних цілей. Оскільки багато консультантів з гендерних питань є єдиними фахівцями такого роду у своїй організації, вони відіграють вирішальну роль у забезпеченні інституційної трансформації. Крім того, досягнення в галузі комунікаційних технологій дозволяють розширити рамки процесів коучингу й наставництва, а також обмінюватися досвідом з іншими консультантами.

Наставництво і коучинг відіграють важливу роль у розвитку лідерських якостей і є ключем до поліпшення всіх параметрів організації, особливо з погляду просування гендерної рівності. Хоча ще може знадобитися додаткова робота для визначення необхідних ресурсів для кожної окремої ситуації, не може бути ніяких сумнівів у тім, що коучинг і наставництво є інструментами, які не можна ігнорувати при прийнятті цілісних і ефективних рішень у процесі гендерного навчання військовослужбовців.

7. Анотована бібліографія

Carter, A., *Executive Coaching: Inspiring Performance at Work* (Brighton: Institute for Employment Studies, 2001), www.employment-studies.co.uk/system/files/resources/files/379.pdf.

Ця книга пропонує дефініцію коучингу для керівників і визначає роль, яку вони можуть зіграти на робочому місці. Крім того, містить практичні поради, сформовані на прикладах організацій, де був запропонований коучинг співробітникам.

Chartered Institute of Personnel and Development, “Coaching and mentoring”, September 2014, www.cipd.co.uk/hr-resources/factsheets/coaching-mentoring.aspx.

Цей інформаційний бюлетень містить вступ в коучинг і наставництво в професійному контексті, а також пропонує корисні посилання на відповідні організації й додаткову інформацію.

Civilian Working Group, *Mentoring Program Handbook*, US Department of Navy, undated, www.au.af.mil/au/awc/awcgate/navy/mentoring_hand.pdf.

Цей посібник призначений для наставників військово-морського флоту США й містить список відповідей на питання, що часто задаються, а також посібник з розвитку навичок наставництва.

Clutterbuck, David, *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organisation*, 5th edn (London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2014).

Девід Клаттербак випустив безліч корисних книг про коучинг й наставництво. Це видання містить докладне введення в наставництво як концепцію й практичний посібник зі створення програм наставництва. У цій книзі також є глави, присвячені наставництву за певними напрямками, таким як розмаїтість, материнство, віртуальне наставництво й наставництво між країнами. Повний список його публікацій (багато з яких були переведені) можна знайти на сайті, <https://www.davidclutterbuckpartnership.com>.

Institute of Leadership & Management, “Creating a coaching culture”, London, 2011, https://www.i-lm.com/~media/ILM%20Website/Downloads/Insight/Reports_from_ILM_website/G443_ILM_COACH_REP%20pdf.ashx.

Буклет деталізує результати дослідження ролі коучингу на робочому місці. У ньому описуються деякі переваги коучингу й даються рекомендації про те, як його найкраще реалізувати в організації.

Johnson, W. Brad and Gene Andersen, “How to make mentoring work”, *Proceedings Magazine*, Vol. 135/4/1274, No. 410 (2009), pp. 26-32, www.navy.mil/features/Proceedings%20Mentorship.pdf.

У цій статті, написаній для Військово-морського інституту США, представлений цікавий огляд наставництва й освітлені деякі передові практики й уроки, витягнуті з досвіду ВМС США.

Lagacé-Roy, Daniel and Janine Knackstedt, *Mentoring Handbook* (Ottawa, ON: Department of National Defence, Canada, 2007), http://publications.gc.ca/collections/collection_2013/dn-nd/D2-317-2007-eng.pdf.

Посібник Канадської академії оборони пропонує вступ в концепцію наставництва й конкретні рекомендації про те, як вступити у відносини наставництва. Він розрахований на потенційних підопічних й наставників у військових інституціях. У додатках представлений вибір корисних інструментів.

US Department of the Army, Army Mentorship Handbook (Rosslyn, VA: Department of the Army, 2005), www.armycounselingonline.com/download/Mentorship%20Handbook.pdf.

Посібник підготований для Збройних Сил США на основі подібної діяльності Корпусу морської піхоти США. У посібнику наданий список відповідей на питання, що часто задаються, про наставництво, вступ в наставництво, про процес і вибір корисних інструментів наставництва, у тому числі розглянуте питання про типову угоду про наставництво.

Додаток 1. Чому окремі суб'єкти і організації повинні бути включені в процес наставництва?⁴³

Перший розділ може допомогти особі, що бажає стати наставником, а другий розділ корисний для організації, що хотіла б почати програму наставництва.

I. Чому я повинен стати наставником (явище саморефлексії)?

1. Чи є аспекти моєї професійної діяльності, у яких, на мою думку, я почуваю, що не розкриваю весь свій потенціал? Це стосується моєї кар'єри, стилю керівництва, мого особистого розвитку?
2. Яким чином наставництво принесе мені найбільшу користь?
3. Що я можу запропонувати як наставник? Чи можу я допомогти відомим групам або групам меншостей у їхній професійній діяльності у військовій сфері, жінкам зокрема?
4. Який внесок можу я внести у відносини наставництва? Які мої сильні сторони? Чи є в мене знання, які могли б приносити користь і іншим, і особисто мені?
5. Над якими особистими аспектами я повинен працювати, щоб стати кращим наставником і лідером?
6. Чи є області мого професійного лідерства, які я хотів би покращити за допомогою процесів наставництва? Можливо, у сфері відносин?
7. Як я можу покращити ґендерний баланс?

II. Чому окремі суб'єкти і організації повинні бути включені в процес наставництва?

Організація може розглянути можливість реалізації ініціативи наставництва з наступних причин:

- передача досвіду організації;
- активізація передачі знань;
- залучення нових членів, підвищення рівня їхньої діяльності;
- підвищення рівня працездатності організації;
- зменшення рівня збитковості в процесі діяльності організації;
- поліпшення планування передачі досвіду в межах організації;
- спілкування з людьми у віддалених і ізольованих регіонах;
- підвищення продуктивності праці;
- зміцнення організаційного іміджу;
- збільшення розмаїтості й / або створення кращого ґендерного балансу в межах організації.

Запропоновані питання дозволять визначити низку параметрів.

1. На вашу думку, яким чином ваша організація (наприклад, підрозділ, група тощо) може отримати вигоду від ініціативи наставництва?
2. Які потенційні перешкоди і як їх можна перебороти?

Додаток 2. Гендерна програма коучингу Збройних Сил Швеції

Приклад застосування кращих практик

Як показано в Розділі 4 цієї книги, одним зі способів досягнення цілей трансформуючого навчання є використання програми коучингу. Шведська програма, розроблена інструкторами з гендерних питань, спрямована на те, щоб вплинути як на когнітивні, так і на афективні сфери учня. Програма призначена для старшого керівництва інституцій шведського сектору безпеки і тих, хто займається антикризовим менеджментом. Це інноваційний метод, спрямований на зміцнення здатності організації враховувати гендерні аспекти аж до самих нижніх ланок. Що робить його таким успішним, так це поєднання внутрішньої мотивації особистості, що досягається за допомогою наставництва, що впливає на афективну область, і паралельних освітніх семінарів, які сприяють розвитку когнітивної сфери, тобто здатності людей здійснювати зміни у своїх організаціях.

Початок програми

Програма коучингу з гендерної тематики Збройних Сил Швеції була вперше запущена в 2007 році в рамках проекту «Гендерна сила» («Genderforce»), який спонсорується Європейським Союзом. Дана програма являла собою спільні зусилля інституцій сектору безпеки та неурядових організацій, що працюють у сфері міжнародної допомоги і операцій з підтримки миру після конфлікту. Вона була активною в період з 2004 по 2007 рік, і в ній брали участь Агентство з надзвичайних ситуацій, Збройні Сили Швеції, Асоціація офіцерів військової поліції Швеції, Шведська поліція, Організація жінок-добровольців з питань оборони й Фонд Квінна. Після 2007 року «Гендерна сила» забезпечувала співробітництво між Збройними Силами Швеції, Агентством з надзвичайних ситуацій, Академією Фолке Бернадот і поліцією. Фонд Квінна відіграє консультативну роль у підтримці співробітництва між сторонами. Мета «Гендерної сили» — сприяння й посилення роботи агентств з гендерної рівності й виконання Резолюції РБ ООН 1325 і пов'язаних з нею резолюцій (з питань захисту прав жінок, миру і безпеки).⁴⁴

Цілі програми

Метою програми є зміцнення потенціалу вищого керівництва імплементувати у процес реалізацію аспектів гендерної рівності й аспектів, що стосуються жінок, миру і безпеки. Поєднуючи коучинг і поширення знань, програма спрямована на досягнення подвійного результату.

У першу чергу, програма спрямована на те, щоб створити в лідерів внутрішню мотивацію до змін і реалізації переваг, отриманих внаслідок урахування гендерних факторів у підзвітних організаціях. Інакше кажучи, мета програми — вплинути на афективну область. По-друге, вона припускає зміцнення здатності лідерів усвідомлювати необхідність проведення заходів для досягнення гендерної рівності, тобто, орієнтована й на когнітивну сферу лідерів. За Блумом, даний процес стосується таксономії, тобто є «створюючим» і стоїть на вершині так званої піраміди навчання (див. рамку 7.15 у Розділі 7).

Цілі можуть бути коротко викладені в такий спосіб:

- підвищити здатність лідерів впроваджувати закони й політику в області гендерної рівності й ураховувати гендерну перспективу в повсякденній роботі;
- надати керівникам можливість реалізовувати зобов'язання своєї організації, викладені в Національному плані дій по виконанню Резолюції РБ ООН 1325;
- покращити здатність лідерів переборювати організаційні перешкоди і сприяти урахуванню ними гендерної перспективи й виконанню пунктів Резолюції 1325 РБ ООН;
- розробити індивідуальні плани дій з урахування гендерної перспективи і виконання Резолюції РБ ООН 1325 у сфері відповідальності кожного окремого лідера (керівника);
- реалізувати особисто розроблені плани дій.⁴⁵

Методи

Програма коучингу з ґендерних аспектів Збройних Сил Швеції розроблена з урахуванням потреб учнів і умов, у яких вони працюють. Програма реалізовувалася в 2013 році й була орієнтована на директорів і вище керівництво. У програмі Збройних Сил Швеції коучі мали переваги, оскільки відбір для участі в програмі дозволяв їм бути розглянутими як претендентам для просування по службі. Майже всі співробітники Збройних Сил з вищого керівництва стали учасниками програми. Оскільки керівники різних агентств були зібрані воедино і створили розвинуту мережу коучів, то її представники продовжували консультування й підтримували один одного навіть по закінченні програми. У Збройних Силах Швеції було відзначено, що керівники, які завершили проходження програми, інформовані в сфері ґендерної проблематики на досить високому рівні. Це стало мотивацією для інших співробітників до досягнення такого ж рівня компетентності. Цілі програми — допомогти людині підвищити рівень розуміння, мотивації, компетентності, а також удосконалити вміння й навички. Програма націлена на те, щоб кожний її учасник склав свій особистий план дій. Це надзвичайно важливо для кінцевого результату, оскільки основна увага приділяється процесу перетворення особистості. Кожен учасник програми має особистого коуча. Коучі відібрані відповідно до їх професійного стажу й досвіду. Одна із цілей програми — підібрати керівникові-учасникові коуча, що має еквівалентну посаду у відповідній області. Це дуже важливо, тому що підвищує ймовірність того, що коуч і учень можуть прийняти транзакційну модель обміну знаннями (див. Розділ 5). Коучі можуть бути відібрані в межах інституцій, що співробітничують, а також у цивільному суспільстві, приватному секторі й наукових колах. Програма поєднує тренінги із семінарами, освітніми конференціями й майстер-класами. Тренінг проводиться індивідуально в умовах, що відрізняються від звичних для того, щоб зустрітися на рівні й подальше від підлеглих і помічників. Комбінація коучингу й навчання спрямована на трансформацію навчального процесу для кожного окремого індивіда.

Кращі практики

Програма коучингу з ґендерної тематики Збройних Сил Швеції була успішною завдяки низці факторів. От деякі практичні підходи, які сприяли успіху:

- залучення вищого керівництва й тих, хто піднімається нагору кар'єрними сходами. Це надає програмі особливий статус і робить її популярною;
- створення пар з коучів і лідерів, які підходять один одному;
- використання налагодженої мережі коучів і галузевих експертів для забезпечення високого рівня навчання;
- залучення керівників того самого рівня з різних організацій для обміну досвідом і ідеями;
- створення незвичного середовища коучингу й навчання шляхом планування зустрічей і семінарів за межами робочих місць тих, кого навчають;
- поєднання коучингу, навчання й семінарів;
- залучення в процес постійних галузевих експертів з організацій, що представлені тими, хто навчається;
- забезпечення безперервного оцінювання програми і формування відповідальності учнів за реалізацію вивчених аспектів.

Пілотний проект програми для тренерів з ґендерних питань, за шведським прикладом, був ініційований Міністерством оборони Чорногорії за підтримки Організації Південно-Східної й Східної Європи по збиранню і поширенню інформації про контроль над легкою й стрілецькою зброєю (SEESAC), що має мандат ПРООН і Пакту стабільності для Південно-Східної Європи.

Примітки

1. Автори хотіли б подякувати Управлінню військової освіти Канади (MILPERSGEN) за підтримку цього проекту й Девіда Джексона за його роботу, що забезпечила розуміння цього розділу: David Jackson, *Mentoring in the Changing World of Work*, Unpublished Work, Students Handouts. The University of Manchester. Class: Mentoring. Subject: Human Resource Management Practice. MSc in Human Resource Management (International Development) Class of 2009.
2. Daniel Lagacé-Roy and Janine Knackstedt, *Mentoring Handbook* (Ottawa, ON: Department of National Defence, 2007), p. 3, http://publications.gc.ca/collections/collection_2013/dn-nd/D2-317-2007-eng.pdf.
3. Malcolm Knowles, *The Modern Practice of Adult Education: From Pedagogy to Andragogy*, 2nd edn (New York: Association Press, 1980).
4. A. T. Wong and K. Premkumar, "An introduction to mentoring principles, processes, and strategies for facilitating mentoring relationships at a distance", University of Saskatchewan, 2007, p. 4, www.usask.ca/gmcte/sites/default/files/2012/Mentoring%20at%20a%20Distance%20Prt%201%20and%202.pdf.
5. David Clutterbuck, "Getting the mentoring balance right", letter to the editor, *People Management*, 27 July 1995.
6. Lagacé-Roy and Knackstedt, прим. 2 вище. вище, p. 5.
7. Там само.
8. David Pugliese, "Taxpayers to fund three-year mentorship program for RCAF generals who lack social skills", *National Post (Canada)*, 22 September 2014, <http://news.nationalpost.com/news/canada/taxpayers-to-fund-three-year-mentorship-program-for-rcaf-generals-who-lack-social-skills>.
9. Steven H. Appelbaum, Stephen Ritchie and Barbara Shapiro, "Mentoring revisited: An organizational behaviour construct", *Journal of Management Development*, Vol. 13, No. 4 (1994), p. 62.
10. Personal correspondence, 12 September 2015.
11. Christine R. Gedney, "Leadership effectiveness and gender", research report submitted to Air Command and Staff College, Air University, April 1999, p. 3, www.au.af.mil/au/awc/awcgate/acsc/99-061.pdf.
12. Mary Maureen Sullivan, "Mentoring in the military: A preliminary study of gender differences", research paper presented to US Naval Academy, 1993, p. 3, www.au.af.mil/au/awc/awcgate/mentor/mentors.htm.
13. Allyson Reneau, "Mentoring in the military: Who's your 'sea daddy'?", blog posting, 22 April 2014, p. 1, <http://blog.usni.org/2014/04/22/mentoring-in-the-military-whos-your-sea-daddy>.
14. Royal Canadian Air Force, "Mentorship programme: Runway to success", pamphlet, 2015, p. 8.
15. Там само, p. 21.
16. Darell E. Adams, "Mentoring women and minority officers in the US military", research paper presented to Air Command and Staff College, March 1997, p.7, www.au.af.mil/au/awc/awcgate/acsc/97-0607b.pdf.
17. Там само, pp. 32–33.
18. W. Brad Johnson and Gene R. Andersen, "Formal mentoring in the U.S. military: Research evidence, lingering questions, and recommendations", *Naval War College Review*, Vol. 63, No. 2 (2010), pp. 114, 117.
19. J. Sanger, D. Howland and W. Webb, "Executive coaching", presentation to Training Matters HRD 2000 conference, London, 5 April 2000.
20. Ted Thomas and Jim Thomas, "Mentoring, coaching and counselling: Toward a common understanding", www.armycounselingonline.com/download/Mentorship%20paper.pdf.
21. Lagacé-Roy and Knackstedt, прим. 2 вище, p. 4.
22. Там само, p. 6.
23. William A. Gray, "Developing a planned mentoring program to facilitate career development", *Career Planning and Adult Development Journal*, Vol. 4, No. 2 (1988), pp. 9-16.
24. Gill Lane, "Key themes: A literature review", in Gill M. Cox and David Clutterback (eds), *The Situational Mentor: An International Review of Competences and Capabilities in Mentoring* (Aldershot: Gower Publishing, 2004), pp. 14-15.
25. Kathy Kram, "Phases of the mentor relationship", *Academy of Management Journal*, Vol. 26, No. 4 (1983), pp. 608-625.
26. David Clutterbuck, *Everyone Needs a Mentor: Fostering Talent in Your Organisation*, 4th edn (London: Chartered Institute of Personnel and Development, 2004), pp. 115-116.
27. Lagacé-Roy and Knackstedt, прим. 2 вище, p. 15.
28. Там само, pp. 15–16.
29. Jeffrey McClellan and Clint Moser, "A practical approach to advising as coaching", NACADA Clearinghouse of Academic Resources, 28 January 2011, www.nacada.ksu.edu/Resources/Clearinghouse/View-Articles/Advising-as-coaching.aspx.
30. Там само.
31. Chartered Institute of Personnel and Development, "Coaching and mentoring", September 2014, www.cipd.co.uk/hr-resources/factsheets/coachingmentoring.aspx.
32. David Vergun, "Solarium 2015: Developing agile, adaptive leaders", Small Wars Journal blog post, 4 March 2015, <http://smallwarsjournal.com/blog/solarium-2015-developing-agile-adaptive-leaders>.

33. На додаток до коментаря генерала Одієрно адмірал Верн Кларк ВМС США, якого ми цитували вище, також підкреслив важливість наставництва. Vern Clark, "Chief of Naval Operations guidance for 2003: Achieving sea power 21!", 3 January 2003, www.navy.mil/navydata/cno/clark-guidance2003.html. Див. також W. Brad Johnson and Gene Andersen, "How to make mentoring work", *Proceedings Magazine*, Vol. 135/4/1274, No. 410 (2009), pp. 26–32, www.usni.org/magazines/proceedings/2009-04.
34. Johnson and Andersen, прим. 18 вище, р. 119.
35. Georgia T. Chao, quoted in Johnson and Andersen, там само, р. 114.
36. Civilian Working Group, *Mentoring Program Handbook*, US Department of Navy, undated, pp.13-14, www.au.af.mil/au/awc/awcgate/navy/mentoring_hand.pdf.
37. Lagacé-Roy and Knackstedt, прим. 2 вище, р. 20.
38. Institute of Leadership & Management, "Creating a coaching culture", London, 2011, pp. 2,7, https://www.i-l-m.com/~media/ILM%20Website/Downloads/Insight/Reports_from_ILM_website/G443_ILM_COACH_REP%20pdf.ashx.
39. Johnson and Andersen, прим. 18 вище, р. 124.
40. Lisa Franchetti, "Electromentoring", *Proceedings Magazine*, Vol. 135/4/1274, No. 410 (2009), p. 30.
41. Див. annexes of Lagacé-Roy and Knackstedt, прим. 2 вище, pp. 23–28.
42. Civilian Working Group, прим. 36 вище, р. 19.
43. Адаптовано Lagacé-Roy and Knackstedt, прим. 2 вище, pp. 10–11.
44. UN Security Council, "Resolution 1325 (2000) on women, peace and security", UN Doc. No. S/RES/1325 (2000), 31 October 2000. The related UNSCRs are 1820 (2008), 1888 (2009), 1889 (2009), 1960 (2010), 2106 (2013) and 2122 (2013).
45. PfPC Security Sector Reform Working Group, "Gender-responsive evaluation in military education: Fourth workshop on teaching gender to the military, Geneva, 21-24 July 2014", report, www.dcaf.ch/Event/Gender-Responsive-Evaluation-in-Military-Education-4th-Workshop-on-Teaching-Gender-tothe-Military.



ВИСНОВКИ

Каллум Уотсон (Женевський центр демократичного контролю над збройними силами) при участі Віденської експертної робочої групи

Ґендерне навчання військовослужбовців. Куди ми рухаємося?

За останнє десятиліття програми коучингу і наставництва набули популярності у багатьох організаціях. На початку посібника особлива увага була приділена тому факту, що ґендер є важливою й, у той же час, непомітною частиною громадського життя. Автори цього видання приклали зусилля для того, щоб зробити ґендерну тематику більш значимою для читача, особливо у військовому контексті. Вони продемонстрували напрямки ґендерного навчання в збройних силах, аргументували, чому ґендерна тематики гідна того, щоб її викладали як самостійну дисципліну, а також включали в навчальні програми, і як саме викладачі можуть навчати ґендерним аспектам. Досвід багатьох авторів показує, що дана тема може збентежити читача, що перебуває в здивуванні й не знає, із чого ж почати реалізацію вивченого матеріалу. Лише деякі особи, зокрема РҐП, можуть мати уяву про те, яким чином використовувати ґендер як перспективу в подальшій діяльності. Однак більшість читачів — самі звичайні люди, які переконані у важливості покращення ґендерної рівності скрізь, де це можливо, хоча формально даний аспект не належить до сфери їхньої діяльності. У посібнику почата спроба звернутися до обох категорій читачів, і у висновку його даний огляд того, яким чином інтеграція ґендеру в навчання військовослужбовців може бути відчутною згодом і яка роль кожного окремого читача в процесі такої інтеграції.

Зміна відношення до чогось настільки фундаментального, як ґендерні норми, може здатися нездійсненним завданням, беручи до уваги чисельність військовослужбовців (що становлять приблизно 1% робочої сили в країнах НАТО¹) і те, яким чином вкорінені традиційні ґендерні ролі. Проте, дослідження військової соціології припускають, що створення норми — відношення окремого суб'єкта до ґендерної рівності — найбільшою мірою можлива на початковому рівні, інакше кажучи, в самих нечисленних військових підрозділах (наприклад, у загонах або взводах).² Це означає, що в часи насадження певної політики, в умовах якої існують ієрархічні ланцюжки командування, формування норм, що сприяють поліпшенню ґендерної рівності, може бути дуже ефективним. При відсутності вивіреної політики ці норми усе ще можна впроваджувати, однак, на самому нижчому рівні й за допомогою лише окремих мотивованих лідерів. Дані також свідчать про те, що, якщо два вище згадані фактори взаємодіють, то значно зменшується необхідність каральних заходів, що забезпечують дотримання інституційної політики.³ Інакше кажучи, навіть якщо в читачів склалося враження, що вплив їхніх дій буде обмежено присутністю одного класу або окремого підрозділу, це не повинно перешкоджати їхній діяльності. Навпаки, більш ймовірним є той факт, що результат буде відчутнішим, якщо більша кількість людей будуть працювати над зміною мислення на своїх робочих місцях, ніж незначна кількість — на глобальній політичній арені. Дійсно, більшість осіб, що зробили внесок у створення даного посібника, зможуть визначити якусь конкретну подію або конкретну людину, які зіграли ключову роль у розвитку в них усвідомлення важливості ґендерної перспективи в повсякденному житті й діяльності.

Ще одна проблема, з якою можуть зіштовхнутися читачі — із чого почати, тобто, які дії необхідно почати відразу, і що має відбутися в короткостроковій і довгостроковій перспективі? У багатьох випадках національна і регіональна політика (про яку було згадано в Розділі 2) можуть відігравати основну роль при визначенні поточних пріоритетів, особливо в створенні національних планів дій, Резолюції Ради Безпеки (РБ ООН) 1325⁴ з питань жінок, миру і безпеки.⁵

Крім того, у розділах, розроблених учасниками конференції, на якій розглядався посібник, містяться деякі пропозиції щодо різних видів діяльності, які можуть бути початі в короткостроковій, середньостроковій і довгостроковій перспективі.

Що можна почати на даному етапі?

Існує безліч не великомасштабних, але ефективних завдань, які можна виконати відразу після прочитання цього посібника. При розгляді того, які види первинної діяльності варто зробити пріоритетними і як відстоювати їхню реалізацію, можна привести цитату із вступу до посібника: гендерний підхід у збройних силах — оперативна необхідність, юридичне зобов'язання й відповідь на потреби людства. З огляду на це, можливо ужити таких заходів:

1. Поширити матеріали

Одне з перших завдань — виявлення бажаних інтегрувати гендерну перспективу в процес навчання, але не знаючих, як це зробити, а також тих, кого потрібно переконати в необхідності такої інтеграції, тобто керівництво. Поширення цього посібника і відповідних документів, згаданих в анотованих бібліографіях кожного з розділів, може стати гарним відправним пунктом. Даючи відносним новачкам у згаданій області уявлення про те, для чого викладати гендерну тематику військовослужбовцям, буде легше обґрунтувати спроби інтегрувати гендерний контент у розділи існуючої навчальної програми. Крім того, посібники, подібні цьому, можуть бути використані для зв'язку із ключовими особами, що контролюють розподіл ресурсів. Це допоможе пояснити переваги інтеграції гендерної перспективи й надалі порівняти результати з більш широким колом інших заходів, проведених у цей час членами НАТО і країнами-партнерами. Таким чином, перший крок може полягати в тому, щоб визначити, які матеріали і кому необхідні для розгортання «гендерної діяльності».

2. Визначити і залучити зацікавлених колег

Поширення матеріалів з гендерної тематики, обговорення її з колегами і начальством може допомогти виявити й інших осіб, готових підтримати більш широкую інтеграцію гендерної перспективи у військову освіту. У деяких випадках може трапитися так, що колеги мають відповідні знання в даній галузі або також зацікавлені в співробітництві. Можливо, що в них виникне бажання дозволити представникові ззовні додавати гендерні компоненти у вже існуючий освітній контент.

3. Визначити необхідні види діяльності або ті, які мають підходящий зміст

Деякі автори даного посібника зіштовхнулися із ситуаціями, коли окремі особи повинні були викладати гендерну тематику, але відчували брак відповідного досвіду й, таким чином, змушені були самостійно шукати рішення щодо виконання навчальних програм. У подібній ситуації людина тільки рада отримати ресурси, які можуть їй допомогти, або співпрацювати з експертами у відповідній галузі. Існують також випадки, коли гендерна тематика не викладається на курсах, які фокусуються, приміром, на дискусіях про поведінку й дисципліну, захист цивільних осіб або права людини. Звичайно легше обґрунтувати необхідність включення гендерної тематики в програму таких курсів на ранньому етапі. Може трапитися й так, що необхідні ресурси існують, однак їх не включили в навчальний процес.

4. Розробити новий контент

У випадку, якщо викладач має певний ступінь свободи або гнучкості в ухваленні рішення про те, чому вчити, він може подати особистий приклад, або вводячи модуль з гендерної тематики, або інтегруючи відповідні дискусії в освітній контент. Може бути корисним розробити короткий курс на тему «Гендер в армії 101», який доцільно впровадити на початковому етапі, якщо з'явиться така можливість.

5. Проаналізувати розвиток ґендерної динаміки в аудиторії

У Розділі 6 обговорюється, як ґендерна динаміка в аудиторії може стати перевагою для одних учнів, а інших поставити в невідгідне положення залежно від їхньої ґендерної приналежності (у поєднанні з іншими факторами, такими як вік, ранг і етнічне походження). Незважаючи на те, що деякі із цих факторів — наслідок глибоко вкорінених соціальних стереотипів, просто витративши небагато часу на розгляд ґендерної динаміки в аудиторії, викладачі можуть, вносячи незначні зміни в процес навчання, отримати надалі істотні результати. Досить інформативним може бути звичайний аналіз того, як часто учні жіночої та чоловічої статі піднімають руки, беруть участь в обговоренні, як довго вони говорять, і порівняння цього з ґендерним балансом усього класу в цілому. Надання учням кількох додаткових секунд перед тим, як прийняти їх відповідь, може спонукати невпевнених у собі до активнішої участі.

Що можна зробити за рік?

Багато завдань у цьому списку включають спроби вийти за рамки відпрацьованих дій, які засновані на ініціативі однієї людини з високим рівнем мотивації, і перейти до змін навчальної програми в цілому й використовуваних методів. Навряд чи всі дії в цьому списку можуть бути виконані протягом одного року. Однак навіть незначні кроки повинні допомогти підготувати учасників навчального процесу до використання виникаючих можливостей для регламентування ґендерних аспектів.

1. Включити ґендерний підхід у відомчі доктрини

Одним з найбільш ефективних способів відійти від стандартних підходів до ґендерного навчання військовослужбовців є визнання його як обов'язкового компоненту, а не просто гарної практики. Як згадувалося в Розділі 2, прийняття Резолюції РБ ООН 1325 стало імпульсом, необхідним військовим інституціям, щоб звернути увагу на потреби жінок, чоловіків, дівчат і хлопців в умовах конфліктних ситуацій. Найбільш ефективним є регламентування процесів на інституційному рівні. Таким чином, виконання зобов'язань з урахування ґендерної перспективи у всіх сферах військової освіти в інституційних доктринах і місіях може привести до довгострокового ефекту. Все це може зробити ґендерний підхід основним у діяльності інституції, а також підштовхнути необізнаних у даній сфері до пошуку експертів і ресурсів по темі.

2. Впроваджувати нові та виявлені ресурси

Оскільки ідентифікуються й розробляються нові ресурси, важливо шукати можливості для їхньої реалізації. Для полегшення використання виявлених потенційно значимих статей, тематичних досліджень, зображень і відео необхідно їх зберігати таким чином, щоб будь-який викладач, що бажає або уповноважений вирішувати ґендерні питання в рамках своєї освітньої програми, мав до них доступ. Особливо корисним для створення якісних публікацій і презентацій Power Point може стати наявність фотографій жінок і чоловіків, що працюють у нетрадиційних ролях. У кожній інституції є співробітники, які цікавляться фотографією або фотографувалися під час відрадження, хоч і не усвідомлювали при цьому потенційну освітню цінність зроблених кадрів для майбутнього. Також можуть існувати певні інституційні знання, отримані учнями й викладачами, що працювали раніше РГП під час поїздок. Колишній досвід стає необхідним ресурсом, а аналіз і фіксація (наприклад, тематичні дослідження) можуть полегшити його використання. Однак у більшості випадків викладачам необхідно переконатися, що ці нові ресурси дійсно допоможуть їм у досягненні освітніх цілей.

3. Включити вивчення ґендерної тематики в стандартні / обов'язкові курси

Один із кращих способів інституціоналізації ґендеру у військовій освіті полягає в оформленні його як невід'ємного компоненту обов'язкових курсів для початкового рівня. У цьому випадку може бути корисним розробити курс «ґендер в армії 101», що можливо використовувати в різних галузях. Проте, більш ефективний і довгостроковий підхід полягає в забезпеченні того, щоб тематичні дослідження, приклади, фотографії й відео, що використовуються в навчальній програмі, містили досвід, отриманий як особами жіночої, так і чоловічої статі. Принаймні, варто подбати про те, щоб жінки-представниці сил безпеки були зображені з такою ж частотністю, як і чоловіки-представники цивільного населення. Необхідно ліквідувати так звану ґендерно упереджену мову (наприклад, «військовослужбовець», якщо не мають на увазі чоловіка). Таким чином, першим кроком може бути облік вище згаданих особливостей, або використання так званої «ґендерної лінзи» щодо існуючого контенту.

4. Задіювати запрошених доповідачів під час обговорення гендерних тем

Запрошені доповідачі можуть зіграти кілька важливих ролей, говорячи про гендерні теми. Насамперед, привернути увагу високопоставлених членів інституції до важливості даного аспекту. Вони можуть надихнути інших, а іноді залучити й своїх однодумців, а також учнів, що, у свою чергу, допоможе визначити деякі подальші конкретні дії інституції. Запрошені доповідачі можуть продемонструвати корисність гендерно орієнтованих аспектів навчальної програми для повсякденної діяльності учнів. Якщо один раз виникла можливість запрошення оратора, то цілком імовірно, що вони повторяться й протягом року. Потенційні оратори можуть прийти в конкретний регіон з метою відрядження, а свій короткий виступ зробити попутно. Можна включити доповіді або дискусії на тему гендерних аспектів в існуючі конференції, навіть у ті, які проводяться щорічно. Якщо при цьому учасниками конференції є переважно особи чоловічої статі, то це може послужити сигналом тривоги для тих, хто вважає себе гендерно нейтральним.

5. Створити комітети для аналізу позитивних результатів

Створення коаліцій з іншими зацікавленими співробітниками є ефективним способом виявлення можливостей у міру їхнього виникнення, обміну ідеями та ресурсами, а також мінімізації впливу будь-яких негативних наслідків, викликаних зміною персоналу. Це гарний спосіб уникнути дублювання, а також можливість координувати тиражування нових проєктів, які виконувалися в інших підрозділах. Однак однією з найбільш важливих функцій є моніторинг прогресу, що дозволяє згодом виміряти ефективність всіх заходів, пов'язаних з гендерною тематикою. У деяких випадках ця діяльність може бути офіційно оформлена, особливо якщо вже існують міжвідомчі комітети або невеликі обсяги фінансування виділяються на її проведення. Неформальні комітети, що складаються з однодумців, які зустрічаються на разовій основі, можуть також бути ефективним інструментом. Існує можливість того, що деякі структури, зокрема жіночі асоціації, будуть зацікавлені в аналізі представленості жінок у сфері військової освіти.

Що можна почати після закінчення трирічного періоду?

Протягом трьох років викладачі повинні почати вдосконалювати підхід до гендерного навчання військовослужбовців, ґрунтуючись на оцінюванні своєї первинної діяльності. У деяких випадках наявність даних, що доводять користь і ефективність інтеграції гендерної тематики у військову освіту, може допомогти у використанні певних ресурсів в інших програмах. Хоча деякі заходи можуть виявитися неефективними, у цей час повинне існувати широке коло зацікавлених і викладачів, що набули досвід, здатних допомогти в розробленні нових інноваційних підходів.

1. Оцініть і перегляньте зміст і підходи

Через три роки можливо проаналізувати оцінки, отримані в результаті проходження рівня 4, які свідчать про результати процесу навчання й указують на те, чи привели вони до зміни поглядів, упереджень і інтересів з боку учнів (див. Розділ 8). У військовому контексті це можна зробити, зв'язавшись із учнями, що закінчили конкретний навчальний заклад, і попросивши їх оцінити вплив освіти на виконання професійних обов'язків. Виховавши покоління учнів, які навчилися аналізувати гендерні аспекти й застосовувати їх у своїй діяльності, викладачі можуть подумати про щось нове; у них можуть з'явитися нові ідеї, які варто включити в навчальну програму. Імовірно, що деякі з більш загальних прикладів і тематичних досліджень, які були спочатку використані, можуть бути адаптовані, конкретизовані й фактично обґрунтовані для реальної діяльності, якою, в остаточному підсумку, будуть займатися учні. У процесі оцінювання необхідно також проаналізувати ситуації, які не привели до бажаних змін, і виробити новий підхід. У кожному разі правові й політичні рамки, що стосуються гендерного підходу, імовірно, будуть оновлені в ці терміни, що приведе до перегляду навчального контенту. Крім того, у військовій сфері може трохи зміщатися географічна спрямованість, що означає необхідність розроблення нових підходів або відновлення існуючих.

2. Формалізуйте гендерні ролі в процесі виконання інституцією своїх функцій

Більша частина роботи з гендерних питань в освітніх установах проводиться на додаток до пунктів уже існуючої програми. Це неминує має на увазі той факт, що люди або не присвячують темі стільки часу, скільки їм хотілося б, або змушені займатися відповідною діяльністю у вільний час. Одним з рішень є створення посад РГП і / або КГП в інституції, що виділяє час спеціально для ознайомлення з гендерною тематикою. Дані, отримані в результаті оцінювання й інші механізми моніторингу, повинні допомогти обґрунтувати необхідність створення згаданих посад. У деяких ситуаціях також може бути бажаним і доцільним формалізувати програми гендерного коучингу й наставництва на цьому етапі (див. Розділ 10), а також діяльність раніше створених неофіційних комітетів, що працюють над вивченням гендерної тематики.

3. Розвивайте напрямки діяльності факультету (вищого навчального закладу)

У міру того, як необхідність обліку гендерних факторів у навчальній програмі стає все більш обґрунтованою, вона може набути основний характер у процесі реалізації програм розвитку факультету. Цей процес можуть координувати особи, що мають до трьох років досвіду інтеграції гендерної перспективи у власну діяльність, але також можливо використовувати існуючі національні або регіональні мережі університетів і організацій, що беруть участь у розробленні національних планів дій з питань жінок, миру і безпеки, або мережі в рамках функціонування Програми ПЗМ. У той час як створення форуму для обміну передовим досвідом може бути гарним першим кроком, більш комплексний підхід звичайно включає поглиблене вивчення академічної літератури з питань гендеру та ЖМБ, щоб уповноважити інструкторів застосовувати гендерну перспективу в конкретній області знань. Розгорнуті тренерські програми (див. Розділ 10) можуть бути більш ефективним підходом до розвитку напрямків діяльності факультету (вищого навчального закладу) на відміну від одноразово проведених курсів.

4. Інтегруйте гендерний підхід в аналіз навчальної програми

Після того, як була продемонстрована актуальність гендерної тематики в кількох експериментальних областях навчальної програми, стало можливим застосовувати її в процесі перегляду таких програм (див. Розділ 4). Оскільки це найбільш ефективний спосіб регламентування гендерної тематики, викладачі, переконані у важливості гендерної рівності, повинні приділяти першорядну увагу процесам аналізу й перегляду навчальних програм з урахуванням гендерної перспективи. У поєднанні з іншими видами діяльності, такими як підвищення кваліфікації викладачів і надання все більше актуальних навчальних ресурсів з гендерної тематики, навчальні заклади повинні більшою мірою мати потенціал для надання підтримки всім своїм співробітникам у процесі інтеграції гендерного підходу в освітню діяльність.

5. Вибирайте найбільш підходящі стратегії моніторингу прогресу й оцінювання результатів

Оскільки кількість викладачів, що працюють над включенням гендерної тематики в процес навчання, збільшилася, а рамки розуміння того, що можна й потрібно досягти, установилися, може виникнути необхідність визначити адекватність механізмів моніторингу рівня впливу освітніх підходів до учнів. Примітно й, напевно, варто задуматися над можливістю одержання високих результатів навчання завдяки використанню методу таксономії Блума (див. Розділ 7). Інакше кажучи, замість того, щоб просто перевіряти здатність учнів згадувати те, що вони довідалися, необхідно впроваджувати нові методи моніторингу й оцінювання здатності учнів використовувати отримані знання в професійній діяльності, навіть якщо вона не пов'язана з гендером.

Що можна розпочати після закінчення п'ятирічного періоду?

Досвід інтегрування гендерного підходу у військову освіту протягом п'яти років, на думку авторів даного посібника, приведе до того, що хтось зможе назвати себе експертом у цій області. Заходи в цей період зосереджені на документуванні передових практик, що дозволить зацікавленим особам отримати користь, а також на обміні ідеями, що приведе до розширення взаємного співробітництва в областях, ще не передбачених даним посібником.

1. Документування передових практик

Хоча кожний навчальний заклад відрізняється від інших, багато хто з них набули власний передовий досвід, що може бути використаний і іншими закладам. Документування передової інституційної практики є ефективним способом обміну досвідом і може використовуватися для адаптації, перевірки або, можливо, заперечення поточних підходів, які пропагуються на національному і регіональному рівнях. Створення пулу фактів також може бути способом підтримки осіб, які зштовхнулися з опором інтеграції гендерній перспективі в діяльність своїх інституцій. Хоча це може бути досить простою рекомендацією, її часто випускають із уваги й, таким чином, зацікавлені особи не можуть скористатися з досвіду своїх попередників, а тому помилки часто повторюються.

2. Привнесення нового в розвиток передових практик

Проаналізувавши результати багаторазового оцінювання, нагромадивши досвід у різних областях військової освіти, читачі даного посібника повинні мати можливість внести свою долю у розвиток дискусій на інституційному, національному, регіональному і міжнародному рівнях щодо того, як викладати гендерну тематику військовослужбовцям. Одним із кроків може бути внесення виправлень і уточнень у зміст посібників, таких як цей. Наші читачі згодом також повинні стати наставниками для інших людей, що займаються діяльністю в даній сфері.

3. Валідація

Валідація може розглядатися як заключний етап у процесі аналізу навчальної програми. Беручи до уваги, що в процесі оцінювання перевіряється, чи були досягнуті бажані результати навчання (див. Розділ 8), валідація передбачає перевірку, чи привели заявлені результати до очікуваного ефекту, з погляду продуктивності на робочому місці. Процес перевірки спрямований на використання як опитувань, так і інтерв'ю, щоб визначити, які частини навчальної програми були ефективними і неефективними або ж не стосувалися сфери задоволення інтересів учнів. У процесі валідації необхідно з'ясувати, чи пройшли учні навчальну програму, що включає гендерну тематику, чи стала вона перспективною для їх подальшої професійної діяльності, як передбачалося. Якщо так, то в процесі валідації важливо визначити, які частини навчальної програми були найбільш результативними для підвищення ефективності роботи. У випадку негативного результату саме завдяки валідації можливо встановити, чи полягає проблема в тому, чому вчили, як цьому вчили або кого вчили. Хоча сам процес валідації є неоднозначним і може стати причиною незрозуміння між інструкторами, важливо, щоб професійний досвід випускників був якимось чином пов'язаний із циклом розроблення навчальних програм. Досвід, набутий у процесі застосування практик, проведення занять, може бути розповсюджений у межах всієї організації й серед стратегічних партнерів.⁶

Висновки

Даний посібник народився в результаті спільної діяльності, перспективою якої вбачалося широкомасштабна співпраця. Багато хто з тих, хто вніс свій внесок у цей проект, працюють в інституціях, що займаються вивченням гендерно орієнтованої тематики. Немає сумнівів у тім, що деякі особи, що прагнуть налагодити гендерне навчання у військових інституціях і сприятливі цьому, час від часу можуть зазнавати розчарування, оскільки даним інституціям властива своя устояна й непохитна культурна практика. Все це може негативно позначитися на статусі людини і її кар'єрному рості. Важливо пам'ятати, що багато ролей у збройних силах є високоспеціалізованими й, так сказати, прихованими, а це одна з причин, чому були створені мережі на інституційному, національному, регіональному і міжнародному рівнях, включаючи Консорціум ПЗМ. Гендер є важливою темою, що сприяє розвитку співробітництва, а створення мереж у цій сфері — одна із заявлених цілей даного посібника. Мережа, що була налагоджена в процесі його створення, уже довела свою цінність для учасників не тільки у сенсі розвитку здібностей і знань, але й з погляду надання професійної й моральної підтримки. З огляду на це, ми закликаємо всіх, хто працює над цим посібником, співпрацювати з іншими однодумцями, представниками відповідних установ, і звернутися до авторів у випадку, якщо виникне необхідність у подальшій допомозі й підтримці.

Крім того, ми з нетерпінням очікуємо, що наша група експертів стане більш численною, різноманітною, буде поглиблювати свої знання, тому ми вітаємо будь-які коментарі, критичні зауваження й пропозиції про те, як використовувати даний посібник. Наша електронна адреса: gender@dcaf.ch

Примітки

1. NATO Public Diplomacy Division, "NATO publishes defence expenditures data for 2014 and estimates for 2015", press release, 22 June 2015, www.nato.int/cps/en/natohq/news_120866.htm.
2. Див., наприклад, James Griffith, "Cohesion forgotten? Redux 2011 – Knowns and unknowns", in Mikael Salo and Riso Sinkko (eds), *The Science of Unit Cohesion – Its Characteristics and Impacts* (Tampere: Military Sociological Society of Finland, 2012), pp. 12, 16; Olli Harinen, "Knut Pipping's forgotten study of a WWII infantry company and his results about soldiers' informal group norms", in Mikael Salo and Riso Sinkko (eds), *The Science of Unit Cohesion – Its Characteristics and Impacts* (Tampere: Military Sociological Society of Finland, 2012), p. 70; Mikael Salo, "Import of vertical cohesion and the linking pin function in the military", *Tiede ja ase*, Vol. 66 (2008), p. 54; Elisabeth Jean Wood, "Armed groups and sexual violence: When is wartime rape rare?", *Politics & Society*, Vol. 37, No. 1 (2009), pp. 136–142.
3. Wood, там само, p. 142.
4. UN Security Council, "Resolution 1325 (2000) on women, peace and security", UN Doc. No. S/RES/1325 (2000), 31 October 2000.
5. Національно специфічна інформація про національні плани дії й ін. заходи див.: www.peacewomen.org.
6. Department of National Defence and the Canadian Armed Forces, *Manual of Individual Training and Education*, Vol. 8: Validation of Instructional Programmes (Ottawa, ON: Government of Canada, 2006), pp. 2, 4, 9-12, 15.

