

ՀՀ ԱՎԱԳ ԴՊՐՈՑՆԵՐԻ ԸՆՏՐՎԱԾ ԱՌԱՐԿԱՆԵՐԻ ԾՐԱԳՐԵՐԻ
ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ՝ ԳԵՆԴԵՐԱՅԻՆ ԶԳԱՅՈՒՆՈՒԹՅԱՆ
ՏԵՍԱՆԿՅՈՒՆԻՑ

ՎԵՐԼՈՒԾԱԿԱՆ ՏԵՂԵԿԱՆՔ

2016թ. հունիս

Հեղինակ՝

Իվետա Միլովա, Ph.D,
Արիզոնայի պետական համալսարան

Փաստաթուղթը պատրաստվել է Համաշխարհային բանկի պատվերով: Այս վերլուծական տեղեկանքում ներկայացված եզրահանգումները, մեկնաբանություններն ու եզրակացությունները բացառապես հեղինակինն են: Դրանք կարող են չհամընկնել Համաշխարհային բանկի կամ վերջինիս փոխկապակցված կազմակերպությունների տեսակետների հետ:

ՀԱՄԱՌՈՏԱԳԻՐ

Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունը հստակ արտահայտել է կրթության համակարգում գենդերային հավասարության սկզբունքները ներառելու իր հանձնառությունը: Այս հանձնառությունն արտացոլված է 2010 թվականին՝ *Գենդերային քաղաքականության հայեցակարգի* և 2013 թվականին՝ «*Կանանց և տղամարդկանց հավասար իրավունքների և հավասար հնարավորությունների ապահովման մասին*» ՀՀ օրենքի ընդունմամբ, որոնք գենդերային հավասարությունը ճանաչում են որպես գերակա ուղղություն և կոչ են անում գենդերային ասպեկտներն ինտեգրել հանրակրթության բոլոր աստիճանների ծրագրերում:

Այս վերլուծական փաստաթղթում ուսումնասիրվում է՝ արդյոք գենդերային հավասարության սկզբունքներն իրենց արտացոլումը գտնել են Հայաստանի հանրակրթական ծրագրերում և դասագրքերում և ինչ չափով, վեր են հանվում կրթության մեջ գենդերային հավասարության ապահովման նպատակի ձեռքբերմանն առնչվող հիմնական խնդիրները և ներկայացվում են հանրակրթական ծրագրերում գենդերային ասպեկտների բարելավմանն ուղղված առաջարկություններ: Տվյալները վերցվել են Հայաստանի հանրակրթական ծրագրերում և դասագրքերում գենդերային ներկայացվածության թեմայով տեղացի փորձագետների կատարած ուսումնասիրություններից՝ հիմնականում հենվելով Համաշխարհային բանկի պատվերով կատարված ուսումնասիրության վրա (Օսիպով և Սարգիզովա, 2015թ): Այս ուսումնասիրության հիմքում ընկած է հանրակրթության ավագ աստիճանի «Հասարակագիտություն» (10-րդ և 11-րդ դասարաններ), «Հայոց պատմություն» (10-րդ, 11-րդ և 12-րդ դասարաններ) և «Հայ գրականություն» (10-րդ, 11-րդ և 12-րդ դասարաններ) դասագրքերի համակողմանի վերլուծությունը, ինչպես նաև այդ առարկաների ուսումնական չափորոշիչների, առարկայական ծրագրերի և ուսուցչի մեթոդական ուղեցույցների վերլուծությունը: Այս վերլուծական զեկույցի նպատակներով օգտագործված տվյալները համալրվել են նաև կրթության ոլորտի առանցքային շահեկիցների հետ հարցազրույցներով:

Գենդերային քաղաքականության հռչակումը՝ կրթության ոլորտում գենդերային հավասարությունը խթանելու ուղղությամբ արված տպավորիչ քայլ է, այդուամենայնիվ, այս վերլուծության արդյունքները վկայում են, որ գենդերային հավասարության մասով ՀՀ կառավարության ստանձնած հանձնառությունը դեռևս լիարժեքորեն չի վերածվել գործողության: Կատարված ուսումնասիրություններից վերցված փաստերը վկայում են, որ կան հրատապ լուծում պահանջող մի շարք հարցեր: Առաջին՝ բացակայում է հիմնական հայեցակարգային փաստաթղթերի, գործնական կիրառման և գործընթացների կապակցվածությունը, ինչը վկայում է այն փաստի մասին, որ գենդերային հավասարության սկզբունքները իրենց հետևողական արտացոլումը չեն գտել կրթության չափորոշիչներում, ուսումնական ծրագրերում և դասագրքերում՝ ինչպես բոլոր առարկաների պարագայում, այնպես էլ կրթության համակարգի բոլոր մակարդակներում: Երկրորդ՝ դպրոցական դասագրքերում բացակայում է սեռերի

հավասարակշռված ներկայացվածությունը. այստեղ տղամարդիկ թվով էականորեն գերազանցում են կանանց՝ ներկայացվածության բոլոր ձևաչափերում, այդ թվում տեքստերում և պատկերներում: Երրորդ՝ կանայք հիմնականում ներկայացված են կարծրատիպային ձևերով. նրանք ավելի հաճախ ներկայանում են իրենց ընտանեկան, քան մասնագիտական դերերում: Որոշ դասագրքերում կան այնպիսի տեքստեր, որոնցում նորմավորվում է գենդերային բռնությունը, խտրականությունը և կողմնակալությունը: Եվ վերջիվերջո, դպրոցական մշակույթում առկա են գենդերային կարծրատիպեր, որոնք ձևավորում են երիտասարդ հայ տղաների և աղջիկների կրթական և մասնագիտական ընտրությունը:

Այս վերլուծության արդյունքում կազմվել են կարևոր առաջարկություններ, որոնցից են՝

- Պետական ծրագրերում և կրթական չափորոշիչներում գենդերային հավասարությունը սահմանել որպես նպատակ.
- Գենդերային հավասարության սկզբունքները հետևողականորեն վերաձել ուսումնամեթոդական նյութերի և գործողությունների՝ բոլոր մակարդակներում, այդ թվում՝ կրթության պետական չափորոշիչներ, ուսումնական ծրագրեր, առարկայական ծրագրեր, մեթոդական ուղեցույցներ և դասագրքեր.
- Հանրակրթական ծրագրերից ու դասագրքերից վերացնել գենդերային խտրականությունն ու կարծրատիպերը՝ միաժամանակ կարևորելով կնոջ բազմատեսակ ավանդը կյանքի բոլոր բնագավառներում.
- Դասագրքերի կազմման և վերանայման համար մշակել գենդերային հավասարությունն ապահովող չափորոշիչներ և չափանիշներ
- Բարձրացնել գենդերային իրազեկվածությունը դպրոցների տնօրենների, մանկավարժների, սովորողների և ծնողների շրջանում.
- Հետևողականորեն մշտադիտարկել գենդերային հավասարության ապահովման քաղաքականությունների և աշխատակարգերի իրականացման ընթացքը.
- Համակարգել տարբեր միջազգային դոնոր կազմակերպությունների աշխատանքները՝ ապահովելով կրթության մեջ գենդերային խզվածքի վերացմանն ուղղված միահամուռ գործունեություն:

**ԳԵՆԴԵՐԱՅԻՆ ԶԳԱՅՈՒՆ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԻ ՆԵՐԱՌՈՒՄԸ
ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ
ԾՐԱԳՐԵՐՈՒՄ ԵՎ ԴԱՍԱԳՐՔԵՐՈՒՄ**

I. ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ՆԱԽԱԴՐՅԱԼՆԵՐ

Գենդերային հավասարության հասնելու գործում խիստ կարևոր է կրթության դերը, որը մեծապես նպաստում է մարդկության զարգացման ավելի լայն նպատակների ձեռքբերմանը: Դա արտացոլված է բազմաթիվ միջազգային փաստաթղթերում, այդ թվում՝ «Կայուն զարգացման նպատակներ» (ԿԶՆ-ներ), «Հազարամյակի զարգացման նպատակներ» (ՀԶՆ-ներ) և Միացյալ ազգերի կրթության, գիտության և մշակույթի կազմակերպության (ՅՈՒՆԵՍԿՕ) «Կրթությունը բոլորի համար» (ԿԲՀ) հայեցակարգի նպատակներ, որոնք կոչ են անում այնպիսի քաղաքականությունների և աշխակատարների որդեգրումը, որոնք կվերացնեն գենդերային խզվածքը կրթության մեջ և լիազորություններ կշնորհեն կանանց ու աղջիկներին՝ բոլոր մակարդակներում: Որպես ԿԶՆ-ները, ՀԶՆ-ները և ԿԲՀ հայեցակարգը ստորագրած կողմ՝ Հայաստանը լուրջ պատրաստակամություն է ցուցաբերել կրթության մեջ գենդերային հավասարություն ապահովելու հարցում: Ինչպես նաև, Հայաստանը 1993 թվականին վավերացրել է «Կանանց նկատմամբ խտրականության բոլոր ձևերի վերացման մասին» կոնվենցիան (CEDAW), իսկ 2006 թվականին՝ «Կանանց նկատմամբ բռնության կամընտիր արձանագրությունը»: Ավելին, Հայաստանը 2001 թվականից Եվրոպայի Խորհրդի անդամ է և մի շարք տարածաշրջանային պայմանագրերի կողմ, որոնք վերահաստատում են սեռով հատկանիշով խտրականության բացառման սկզբունքները:¹

Ներպետական հարթությունում գենդերային հավասարության իրավունքն ամրագրված է ՀՀ Սահմանադրությամբ, որն արգելում է խտրականությունը՝ սեռի և այլ հատկանիշներով (Հոդված 14.1): *Գենդերային հավասարության հայեցակարգը և Գենդերային քաղաքականության 2011-2015 թվականների ռազմավարական գործողությունների ծրագիրը* կազմում են պետական գենդերային քաղաքականության հիմքը՝ նաև կրթության ոլորտում: 2013 թվականին Հայաստանի Հանրապետությունն ընդունել է «Տղամարդկանց և կանանց հավասար իրավունքների և հավասար հնարավորությունների՝ ապահովման մասին» ՀՀ օրենքը, որը վերահաստատում է երկրի՝

¹ Տե՛ս, օրինակ, Եվրոպայի Խորհրդի «Մարդու իրավունքների և հիմնարար ազատությունների պաշտպանության մասին» կոնվենցիան և Եվրոպական սոցիալական խարտիան: Հայաստանը նաև արտահայտել է նաև Եվրոպայի Խորհրդի Գենդերային հավասարության 2014-2017թթ.-ի ռազմավարությունն իրականացնելու իր հանձնառությունը:

Սահմանադրությամբ և միջազգային կոնվենցիաներով ստանձնած պարտավորությունները: Թեև օրենքի ընդունումը նշանակալի քայլ է, սակայն անհրաժեշտ է ապահովել վերջինիս կիրարկումը և օրենքի և հարակից կարգավորումների իրացման համակողմանի մշտադիտարկումը:

➤ **Կայուն զարգացման նպատակներ (ԿԶՆ-ներ)**

Հասնել գենդերային հավասարության և լիազորություններ շնորհել ոլոր կանանց և աղջիկներին Ընդունել և զարգացնել ճիշտ քաղաքականություններ և կիրարկելի օրենսդրություն գենդերային հավասարության խթանման համար, և լիազորություններ շնորհել բոլոր կանանց և աղջիկներին բոլոր մակարդակներում (Նպատակ 5)

➤ **Հազարամյակի զարգացման նպատակներ (ՀԶՆ-ներ)**

Խթանել գենդերային հավասարությունը և ընդլայնել կանանց լիազորությունները (Նպատակ 3)

• **«Կրթությունը բոլորի համար» հայեցակարգի նպատակներ (ԿԲՀ նպատակներ)**

Վերացնել գենդերային խզվածքը տարրական և հիմնական կրթության մեջ և կրթության մեջ հասնել գենդերային հավասարության ուշադրությունը կենտրոնացնելով աղջիկների համար որակյալ հիմնական կրթության լիարժեք և հավասար հասանելիությանը:

Գենդերային (ան)հավասարության ցուցանիշներ

Մարդկային զարգացման ցուցանիշները (հատկապես զարգացման գենդերային տիրույթները) վկայում են, որ որոշ ասպարեզներում Հայաստանը դրական ցուցանիշներ է արձանագրում՝ միաժամանակ ետ մնալով այլ ասպարեզներում: Օրինակ, ՄԱԶԾ 2014 թվականի Գենդերային զարգացման համաթիվը (GDI),² որը ցույց է տալիս իգական սեռի Մարդկային զարգացման համաթվի հարաբերակցությունը արական սեռի նույնանույն համաթվի նկատմամբ, Հայաստանի պարագայում կազմել է 0.994, ինչը նշանակում է, որ մարդկային զարգացման հարթությունում գենդերային խզումը բավականին փոքր է և համադրելի Եվրոպայում և Կենտրոնական Ասիայում արձանագրված խզումներին՝ միասին վերցրած: Կրթության բնագավառում Հայաստանը գենդերային հավասար ներկայացվածություն է ցուցադրում տարրական կրթությունից մինչև բարձրագույն կրթություն ընդգրկվածության տիրույթում: Մասնավորապես, ընդգրկվածության մասով վիճակագրական տվյալները ցույց են տալիս, որ աղջիկների շրջանում ավելի երկար ընդհուպ մինչև հետբուհական կրթություն կրթություն ստանալու միտում կա: Տղաներն ավելի հաճախ հիմնական կամ միջնակարգ կրթությունն ավարտելուց հետո ընդունվում են մասնագիտական ուսումնական հաստատություններ: Ակադեմիական նվաճման առումով, աղջիկների շրջանում նկատվում է տղաներից առաջադիմությամբ առաջ անցնելու միտում միջազգային

² ՄԱԶԾ ԳԶՀ-ի հիմքում ընկած է Մարդկային զարգացման համաթվից դուրս բերված ապախոշորացված սեռային տվյալները:

այնպիսի ստուգատեսներում, ինչպիսին է Մաթեմատիկայի և բնագիտության միջազգային միտումների ուսումնասիրությունը (ԹԻՄՄՄ 2003, 2007, 2011), թեև այս տարբերությունները վիճակագրական առումով նշանակալի չեն (տե՛ս Հավելված II-ը):

Չնայած դպրոցի հասանելիության և ակադեմիական նվաճումների մասով արձանագրված հաջողություններին՝ միջնակարգ կրթությանը հաջորդող աստիճաններում հայ սովորողների կողմից ընտրվող կրթական ծրագրերի տեսակների առումով որոշակի գենդերային օրինաչափություն է նկատվում: Օրինակ, երիտասարդ կանայք, որպես կանոն, գերիշխող դիրք ունեն «ավանդաբար կանացի» ուսման բնագավառներում (օր.՝ կրթություն, հասարակագիտություն, առողջապահություն), ինչի արդյունքը պետական հատվածում ավելի ցածր վարձատրվող աշխատանքն է: Մինևույն ժամանակ, երիտասարդ տղաները, որպես կանոն, կենտրոնանում են տեխնիկական ուսումնական բնագավառներում (օր.՝ էներգետիկա, տրանսպորտ և շինարարություն), ինչը սովորաբար ուղիղ կապ ունի առավել բարձր վարձատրվող ճյուղերում աշխատանքի հետ: Ավելին, շատ երիտասարդ կանայք, ովքեր բարձրագույն կրթություն են ստանում, ավարտելուց հետո չեն աշխատում՝ կա՛մ որովհետև իրենց որակավորումը չի համապատասխանում աշխատաշուկայի պահանջներին, կա՛մ որովհետև իրենցից ակնկալվում է ամուսնությունից հետո ընտանեկան պարտականությունների ստանձնում (Ասիական զարգացման բանկ, 2015թ.):

Ավելին, տվյալները վկայում են, որ կանանց՝ դպրոցում ընդգրկվածության, ակադեմիական նվաճումների բարձր մակարդակը և ուսման առաջադիմությունը չեն հանգեցնում համապատասխան վաստակի աշխատաշուկայում, որտեղ կարելի է նկատել հստակ գենդերային օրինաչափություն՝ անհամաչափ քաղաքական ներկայացվածության և աշխատուժի կազմում ընդգրկվածության առումով (Ասիական զարգացման բանկ, 2015թ.): Օրինակ, ՀՀ Ազգային ժողովի անդամներից ընդամենը 10.7%-ն են կանայք՝ ի տարբերություն Շվեդիայի 43.6%, Գերմանիայի՝ 36.9% և Ղազախստանի՝ 20.1% համանուն ցուցանիշի (տես Հավելված II-ը): Երկրի տնտեսապես ակտիվ բնակչության (15-ից 75 տարեկաններ) 55.2%-ը աշխատող կանայք են՝ ի տարբերություն 72.1% տղամարդկանց (Ասիական զարգացման բանկ, 2015թ., էջ 25): Ավելին, աշխատաշուկան կատարում է տղամարդկանց և կանանց կողմից կատարվող աշխատանքների տեսակների շերտադասում: Մասնավորապես, որպես կանոն, տղամարդիկ զբաղվում են տնտեսական գործունեության ավելի բազմազան ձևերով, մինչդեռ կանայք հիմնականում կենտրոնացված են ավելի ցածր վարձատրվող բնագավառներում՝ կրթություն, առողջապահություն և առևտուր (Ասիական զարգացման բանկ, 2015թ., էջ 27):³ Աշխատաշուկայի այսպիսի սեգրեգացումը հանգեցնում է Հայաստանում

³ Կրթության բնագավառում աշխատողների 84%-ը կանայք են, սակայն դպրոցների տնօրենների 40%-ից պակասն է կին (Ասիական զարգացման բանկ, 2015թ.):

տղամարդկանց և կանանց աշխատանքի վարձատրության գենդերային շերտադասման, որը ամենաբարձրն է Հարավարևելյան Եվրոպայի և Անկախ պետությունների համագործակցության երկրների շարքում (Ասիական զարգացման բանկ, 2015թ., էջ 30):

Այլ կերպ ասած, Հայաստանում կանայք շատ կրթված են, սակայն աշխատաշուկայում մասնակցության և քաղաքական որոշումների կայացման դաշտում նրանց ներկայացվածության մակարդակը շարունակում է շատ ցածր մնալ: Այս գենդերային անհավասարակշռությունը բխում է գենդերային կարծրատիպերի առկա ազդեցությունից, որը ոչ թե Հայաստանին բնորոշ եզակի երևույթ է, այլ հատկանշական է շատ զարգացող տնտեսություններին և ՏՀԶԿ երկրներին: Ըստ ամենայնի, գենդերային կարծրատիպերը նպաստում են ավանդական (հայրիշխանական) գենդերային դերերի վերարտադրությանը գանգվածային լրատվամիջոցների, ինչպես նաև դպրոցական մշակույթի, ուսումնական ծրագրերի և դասագրքերի միջոցով: Ինչպես նշում է ՏՀԶԿ-ն (2011թ.), նման գենդերային անհավասարակշռության հետևանքներն ակներև լուրջ են:

Այն խոչընդոտում է կանանց կարիերային, նվազեցնում նրանց ապագա վաստակի մակարդակը և զրկում [ՏՀԶԿ] տնտեսությունները տաղանդի ու նորարարության աղբյուրից: Դա նաև կրթության մեջ կատարվող ներդրումների անարդյունավետ օգտագործում է (էջ 2):

Այդուամենայնիվ, գենդերային հավասարությունը ոչ միայն այլ արդյունքներ, օրինակ՝ տնտեսական զարգացում, ապահովող միջոց է, այլ նաև «արժեք է ինքնին» (Գենդերային հավասարության եվրոպական ինստիտուտ, 2014թ. էջ 6): Դուրս գալով տնտեսական փաստարկի սահմաններից՝ կարևոր է գենդերային հավասարությունը ընդունել որպես անհատների, ընտանիքների և համայնքների կյանքի որակի բարելավման ընդհանուր սկզբունքին հասնելու բանալի:

Քաղաքականության խնդիրների վերլուծության նպատակներն ու ընդհանուր նկարագրությունը

Այս վերլուծական փաստաթղթում ուսումնասիրվում է՝ արդյոք գենդերային հավասարության սկզբունքներն իրենց արտացոլումը գտնել են Հայաստանի հանրակրթական ծրագրերում և դասագրքերում և ինչ չափով, վեր են հանվում կրթության մեջ գենդերային հավասարության ապահովման նպատակի ձեռքբերմանն առնչվող հիմնական խնդիրները և ներկայացվում են քաղաքականության հարթությանը վերաբերող առաջարկություններ՝ հանրակրթական ծրագրերում և դասագրքերում գենդերային ասպեկտների ներառվածությունը բարելավելու ուղղությամբ: Տվյալները վերցվել են Հայաստանի հանրակրթական ծրագրերում և դասագրքերում գենդերային ներկայացվածության թեմայով տեղացի փորձագետների կատարած ուսումնասիրություններից՝

հիմնականում հենվելով Համաշխարհային բանկի պատվերով կատարված ուսումնասիրության վրա (Օսիպով և Սարգիզովա, 2015թ), որի հիմքում ընկած է հանրակրթության ավագ աստիճանի « Հասարակագիտություն» (10-րդ և 11-րդ դասարաններ), «Հայոց պատմություն» (10-րդ, 11-րդ և 12-րդ դասարաններ) և «Հայ գրականություն» (10-րդ, 11-րդ և 12-րդ դասարաններ) դասագրքերի համակողմանի վերլուծությունը: Բացի այդ, ուսումնասիրության շրջանակներում կատարվել է այդ առարկաների ակադեմիական չափորոշիչների, առարկայական ծրագրերի և ուսուցչի մեթոդական ուղեցույցների վերլուծություն:

Մեթոդաբանական առումով, այն խորքային ուսումնասիրությունը կատարվել է տեքստերի և պատկերների քանակական և որակական վերլուծության հիման վրա, այդ թվում՝ ինչ հաճախականությամբ են դասագրքերում պատկերված արական և իգական կերպարներ, և ընդհանուր կերպարների թվում դրանց համեմատական մասնաբաժնի վերլուծություն, արական և իգական կերպարներին վերագրված մեջբերումների հաճախականության և մասնաբաժնի վերլուծություն և դասագրքերում նկարագրված արական և իգական կերպարների անձնային հատկանիշների վերլուծություն: Ի լրումն քանակական վերլուծության՝ կատարվել է որակական վերլուծություն առ այն, թե՞ դասագրքերում ինչպես են նկարագրված կանայք և տղամարդիկ (ինչպես նաև տղաները և աղջիկները)՝ մասնավորապես գտնելով և վերլուծելով գենդերային կանխակալության և ընտանիքում, աշխատավայրում և սոցիալ-տնտեսական ոլորտներում տղամարդկանց և կանանց կարծրատիպային ներկայացվածության օրինակները: Վերջիվերջո, ուսումնասիրության շրջանակներում վերլուծվել է դասագրքերի հեղինակային խմբերի գենդերային կազմը: Այս մտտեցումը ոչ միայն մեթոդաբանորեն հուսալի և համակողմանի է, այլ նաև շատ հանգամանալից՝ թե՞ դասագրքերում գենդերային հարցերի ներկայացման ձևերի վերաբերյալ կոնկրետ օրինակների և թե՞ գենդերային ներկայացվածությունը միջազգային չափորոշիչներին համահունչ բարելավվելու գործնական օրինակների ներկայացման առումով, որպեսզի հնարավոր լինի ցույց տալ կանանց բազմապիսի ավանդը Հայաստանի պատմության, քաղաքականության, տնտեսության մեջ և մշակույթում:

Վերլուծական տեղեկանքում նաև հաշվի են առնվել ՄԱԶԾ-ի բոլոր առարկաների 1-ինից 11-րդ դասարանների 138 դասագրքերի (2011թ.-ի) ուսումնասիրությունը, ինչպես նաև «Հասարակություն առանց բռնության» ՀԿ-ի (2014թ.-ին) իրականացրած՝ 8-րդ և 11-րդ դասարանների հասարակագիտության 5 դասագրքերի ուսումնասիրությունը: Առանցքային շահեկիցների, այդ թվում՝ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության ներկայացուցիչների, դասագրքերի հեղինակների, հասարակական կազմակերպությունների և Երևանում գործող միջազգային կազմակերպությունների հետ հարցազրույցներ են անցկացվել 2016 թվականի փետրվարին:

II. ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ԴԵՐՆ ԳԵՆԴԵՐԱՅԻՆ ՀԱՎԱՍԱՐՈՒԹՅԱՆ ԽԹԱՆՄԱՆ ՀԱՐՑՈՒՄ

Բազմաթիվ միջազգային փաստաթղթերում, այդ թվում՝ «Կայուն զարգացման նպատակներ» (ԿՁՆ-ներ), «Հազարամյակի զարգացման նպատակներ» (ՀՁՆ-ներ) և «Կրթությունը բոլորի համար» (ԿԲՀ) հայեցակարգի նպատակներ, շեշտադրված է կրթության մեջ գենդերային հավասարության հասնելու կարևորությունը: Առ այսօր, այդ նպատակները հիմնականում վերաբերել են հավասար գենդերային ընդգրկվածության ապահովմանը (այսինքն՝ կրթության մեջ և այլ բնագավառներում հավասար մասնակցություն և հնարավորություններ աղջիկների և տղաների համար) և բոլոր սովորողների համար կրթության որակի բարձրացմանը (այսինքն՝ տղաների և աղջիկների շրջանում ապահովել հավասար ակադեմիական նվաճումներ): Ինչպես ցույց են տալիս տվյալները, Հայաստանը երկու ուղղություններով էլ լավ արդյունքներ է գրանցել ցուցադրելով տարրականից մինչև բարձրագույն կրթություն գենդերային հավասար ընդգրկվածություն, ինչպես նաև ըստ էության չարձանագրելով աղջիկների և տղաների շրջանում ակադեմիական նվաճման որևէ տարբերություն:

Այդուհանդերձ, դպրոցի հասանելիությունը և ակադեմիական նվաճումն ինքնին չեն երաշխավորում գենդերային հավասարություն: Ըստ էության, ՏՀԶԿ-ի «Գենդերային խզման փակում. գործել հիմա» (2013թ.) վերլուծությամբ պարզվել է, որ գենդերային հավասարությունը և լիազորությունների շնորհումը կանանց դեռևս «անավարտ գործ» է բոլոր երկրներում: Շատ ՏՀԶԿ երկրներում և զարգացող տնտեսություններում, նաև՝ Հայաստանում, կանայք, ըստ ամենայնի, ավելի քիչ են ներկայացված քաղաքականության ասպարեզում նրանք ավելի փոքր մաս են աշխատուժի կազմում՝ կենտրոնանալով տնտեսության ավելի ցածր վարձատրվող ճյուղերում և տղամարդկանցից ավելի քիչ են վաստակում: Ինչպես նկատում է Լոնգը (Long, 1998թ.) սա պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ դպրոցը, դիտավորությամբ կամ առանց դիտավորության, արմատավորում է գենդերային անհավասարությունները՝ դասագրքերում, ուսումնական ծրագրերում և ուսումնամեթոդական նյութերում ուժային հարաբերությունների, մանկավարժության և կարծրատիպային դերերի վերարտադրման միջոցով: Զարգացող տնտեսություններում և ՏՀԶԿ երկրներում կատարված ուսումնասիրությունները վերլուծելով՝ Բլումբերգը (Blumberg, 2007թ.) պնդում է, որ աշխարհագրորեն ավելի տարածված է դասագրքերի գենդերային խտրականությունը, քան հավասարության առումով դեռևս առկա գենդերային խզումը: Մասնավորապես, իգական սեռը, որպես կանոն, մեծապես թերներկայացված են դպրոցական դասագրքերում, և թե՛ արական ու թե՛ իգական սեռի ներկայացուցիչները հաճախ նկարագրված են գենդերային

կարծրատիպային դերերում՝ սահմանափակելով տեսլականներն առ այն, թե ովքեր են տղաներն ու աղջիկները և ինչ կարող են դառնալ: Նույն կերպ, Հարավարևելյան/Կենտրոնական Եվրոպայի և նախկին Խորհրդային Միության երկրներում արված դասագրքերի հետազոտությունների ամփոփ ակնարկը ցույց է տալիս, որ դպրոցական դասագրքերը փոխանցում են կոշտ գենդերային կարծրատիպեր, որոնք կանանց դնում են ոչ շահեկան վիճակում (Magno և Silova, 2007.): Այս համատեքստում, դասագրքերում և հանրակրթական ծրագրերում առկա գենդերային կողմնակալությունը շարունակում է հանդիսանալ «ամենալավ քողարկված և ամենադժվարանցանելի ժայռը կրթության մեջ գենդերային հավասարության հասնելու ճանապարհին» (Blumberg, 2007, էջ 4):

Բացի դասագրքերից և հանրակրթական ծրագրերից՝ կան դեպքեր, երբ ավանդական գենդերային կարծրատիպերը վերարտադրվում են նաև ուսուցիչների և դպրոցական մշակույթի կողմից: Օրինակ, 2007 թվականի ԿԲԱ գեկույցի (ՅՈՒՆԵՍԿՕ, 2006թ.) եզրահանգումն այն է, որ ի լրումն ուսումնամեթոդական նյութերում առկա կարծրատիպերի՝ ուսուցիչների [տարբեր] ակնկալիքները աղջիկներից և տղաներից բացասական է ազդում գենդերային հավասարության վրա (էջ 2): Վերջերս Եվրոպական Խորհրդարանի պատվերով կատարված ուսումնասիրության (McCracken, Unterhalter, Márquez, Chelstowska, 2015թ.) եզրակացությունը ևս այն է, որ ուսուցիչների վերաբերմունքն ու համոզմունքները սեռերի նկատմամբ «վերահաստատում են սովորողների գենդերային դերերը, հաճախ՝ ոչ ի նպաստ աղջիկների» (էջ 50): Ուսումնասիրությամբ պարզվել է, որ ավանդական համոզմունքները հաճախ փոխանցվում են «մանկավարժական կադրերի պատրաստման և վերապատրաստման, տղաների և աղջիկների նկատմամբ մանկավարժների վերաբերմունքի և աշխատակարգերի և նաև հենց իրենց՝ երիտասարդների միջոցով» (էջ 51): Արդյունքում՝ կրթության համակարգերը շարունակում են աննկատ վերարտադրել անտեսանելի գենդերային կարծրատիպեր՝ թե՛ Եվրոպական Միությունում և թե՛ նրա սահմաններից դուրս:

Ընդունելով դպրոցի դերը գենդերային կողմնակալության մեղմման հարցում՝ 2004 թվականի ԿԲՀ գեկույցը վերահաստատում է, որ աղջիկները և տղաները պետք է «ուսումնադաստիարակչական մեթոդներից, ուսումնական ծրագրերից և ակադեմիական կողմնորոշումից օգտվեն՝ առանց գենդերային խտրականության ազդեցության» (ՅՈՒՆԵՍԿՕ, 2003թ., էջ 17, շեշտադրումն ավելացված է): Սա նշանակում է, որ դպրոցները այլևս չեն կարող ընկալվել որպես արժեքներից զերծ, չեզոք միջավայրեր, որոնք բոլոր սովորողներին հավասարապես են պատրաստում քաղաքացիական կյանքի (Stromquist, 2002թ.): Հարկ է շեշտը տեղափոխել կրթության հնարավորությունների *հավասարությունից՝ համաչափության* վրա՝ կենտրոնանալով հավասարության և արդարության գաղափարների վրա, որոնք ունեն այն թերությունները նվազագույնի հասցնելու

պոտենցիալ, որոնց նկատմամբ մարդկանց վերահսկողությունը փոքր է կամ ընդհանրապես բացակայում է, այդ թվում՝ տնտեսական իրավիճակ, մասնագիտական աշխատանքի ընտրություն, եկամուտ, շրջակա միջավայր և կենսագործունեության հնարավորություններ: ՏՀԶԿ-ն (1997թ.) հիմնավորում է.

Կրթության համաչափությունը վերաբերում է այնպիսի կրթական միջավայրին, որտեղ անհատները կարող են դիտարկել և ընտրել տարբերակներ՝ ելնելով իրենց ունակություններից և տաղանդներից, այլ ոչ՝ կարծրատիպերից, սուբյեկտիվ ակնկալիքներից կամ խտրականությունից: Կրթության համաչափության ապահովումը թույլ է տալիս բոլոր ռասաների և էթնիկ պատկանելության կանանց և տղամարդկանց զարգացնել այն հմտությունները, որոնք անհրաժեշտ են պրոդուկտիվ, լիազորություններով օժտված քաղաքացի լինելու համար: Այն տնտեսական և սոցիալական հնարավորություններ է ընձեռում՝ անկախ սեռային, էթնիկ պատկանելությունից կամ սոցիալական կարգավիճակից:

Համաչափության կամ իրավունքների վրա հիմնված մոտեցման վրա կենտրոնանալու արդյունքում ձևավորվել է Պեկինի հռչակագիրը (1995թ.), որը հռչակում է՝ «կանանց իրավունքները մարդու իրավունքներ են» և փաստարկում է, որ գենդերային հավասարության հասնելու համար «փոփոխություններ են անհրաժեշտ շատ մակարդակներում, այդ թվում՝ վերաբերմունքի և հարաբերությունների փոփոխություն, ինստիտուտների և իրավական շրջանակների փոփոխություն, փոփոխություններ տնտեսական հաստատություններում և քաղաքական որոշումների կայացման կառույցներում» (ՄԱԿ, 2002թ., էջ 1): Գենդերային հավասարությունը նաև որպես նպատակ նշվել է Դակարի հռչակագրում (2010թ.), որը կոչ է անում կառավարություններին և միջազգային զարգացման կառույցներին՝ «հրատապ քայլ» ձեռնարկել աղջիկների լիազորման հնարավորությունների ստեղծման ուղղությամբ՝ «ուսումնական տարածքներում, համայնքներում և քաղաքականության կառույցներում փոխակերպելով ուժային հիերարխիաները»: «Երկու գործիքներն էլ մատնացույց են անում գենդերային անհավասարությունների շտկման հարցում համակարգային մոտեցման անհրաժեշտությունը, այլ ոչ՝ սահմանափակ «ավելացման» մոտեցում որդեգրելու կամ միայն հավասարության վրա (որը դեռևս կարևոր է) կենտրոնանալու անհրաժեշտությունը: Ավելին, Պեկինի հռչակագիրը (և դրան հաջորդած Դակարի հռչակագիրը) գենդերային ասպեկտների ներառվածությունը սահմանել են «որպես գենդերային հավասարության խթանման գլխավոր գլոբալ ռազմավարություն» (ՄԱԿ, 2002թ.):

Գենդերային ասպեկտների ներգծում

Գենդերային ասպեկտների ներգծումը (մեյնսթրիմինգ) սահմանվում է որպես «բոլոր ոլորտներում և բոլոր մակարդակներում ծրագրված որևէ գործողության,

այդ թվում՝ օրենսդրություն, քաղաքականություն կամ ծրագիր, կանանց և տղամարդկանց համար ենթադրող հետևանքների գնահատման գործընթաց»։ Սա կանանց և տղամարդկանց հուզող հարցերն ու փորձառությունը քաղաքական, տնտեսական և հասարակական բոլոր ոլորտներում քաղաքականությունների և ծրագրերի կազմման, իրականացման, մոնիթորինգի և գնահատման անքակտելի մասը դարձնելու մի ռազմավարություն է, որից կանայք և տղամարդիկ հավասարապես են շահում, և անհավասարությունը չի արմատանում։ Վերջնականպատակը գենդերային հավասարության հասնելն է (ՄԱԿ, 2002թ.)։

Գենդերային ասպեկտների ներգծման մոտեցումը նախատեսված է *որպես փոխակերպման գործընթաց* բազմաթիվ ասպարեզներում, ներառելով սոցիալ-մշակութային, տնտեսական և ինստիտուցիոնալ գործոնները (McCracken և այլք, 2015թ.)։ Ինչպես փաստում է Եվրոպական Խորհրդարանի պատվերով կատարված ուսումնասիրությունը (2015թ.), գենդերային ասպեկտների ներգծման քայլերի ներգործությունն էական կլինի դրանք համակարգված իրականացնելու դեպքում միայն։ Կրթության բնագավառում դա ենթադրում է գենդերային առումով ճիշտ քաղաքականություններ, ուսումնական ծրագրեր, դասագրքեր կազմելու և ներդնելու, մանկավարժների՝ գենդերային առումով ճիշտ պատրաստում և վերապատրաստում իրականացնելու, ինչպես նաև այնպիսի ընդհանուր դպրոցական մշակույթ ձևավորելու հանձնառություն, որի նպատակը խտրականությունն արմատավորող սոցիալական նորմերի և արժեքների վերջնական փոխակերպումն է։

ԵՄ-ում կրթության բազմառում գենդերային ասպեկտների ներգծման համար կիրառվում են օրենսդրական երեք մոդելներ, որոնք արտացոլում են օրենսդրական դաշտում գենդերային հավասարության գաղափարների ներդրվածության աստիճանը՝ (1) հավասար վարմունք և հավասար հնարավորություններ բոլորի համար, (2) հավասար վարմունք և հավասար հնարավորություններ կրթության բնագավառում և (3) գենդերային հավասարություն կրթության մեջ (Eurydice, 2010թ.)։ Առաջին մոդելը ***հավասար վարմունք և հավասար հնարավորություններ***, նախատեսում է խտրականության դեմ ուղղված՝ կանանց և տղամարդկանց նկատմամբ հավասար վարմունք և նրանց հավասար հնարավորությունները սահմանող ընդհանուր դրույթներ, որոնք իրավական հիմք են հանդիսանում կրթության բնագավառում գենդերային հավասարության քաղաքականությունների համար։ Խտրականության դեմ ուղղված դրույթների կարելի է հանդիպել խտրականության դեմ պայքարի մասին առանձին օրենքում կամ այլ իրավական ակտերի առանձին բաժիններում (օրինակ՝ Աշխատանքային օրենսգիրք), սակայն դրանք ոչ միշտ են իրենց ակներև արտացոլումը գտել կրթությանը վերաբերող իրավական ակտերում։ Ինչպես ամփոփված է Eurydice-ի զեկույցում (2010թ.), այս մոդելը քաղաքականության մշակման հիմք է Բելգիայում (ֆլամանդական կամ ֆրանսիական համայնքներ), Դանիայում, Էստոնիայում, Իտալիայում, Կիպոսում, Հունգարիայում,

Նիդեռլանդներում և Լեհաստանում: Երկրորդ մոդելը՝ *հավասար վարմունք և հավասար հնարավորություններ կրթության բնագավառում*, ներառում է կրթության բնագավառում կանանց և տղամարդկանց նկատմամբ հավասար վարմունքի և նրանց հավասար հնարավորությունների ապահովմանը վերաբերող առանձին դրույթներ, ինչպես նաև կրթության մասին իրավական ակտեր, որոնցում կոնկրետ հղումներ են արված գենդերային հավասարությանը: Այդուհանդերձ, գենդերային հավասարությունը ձևակերպված է նպատակների, այլ ոչ՝ վերջնարդյունքների տեսքով: Սա նշանակում է, որ կրթության մասին իրավական ակտերի *նպատակը* բոլոր սովորողների համար կրթությունից օգտվելու հավասար հնարավորության և նրանց նկատմամբ հավասար վարմունքի ապահովումն է, և դրանք չեն պարունակում հասարակության մեջ առկա անհավասարությունների դեմ պայքարի առանձին դրույթներ (Eurydice, 2010թ.): Այս մոդելը կարելի է հանդիպել Հունաստանում, Լիտվայում, Պորտուգալիայում, Ռումինիայում և Սլովակիայում: Երրորդ մոդելում՝ *գենդերային հավասարություն կրթության մեջ*, գենդերային հավասարության հասնելը հստակ ամրագրված է որպես կրթության *վերջնանպատակ* և կիրառվում է Չեխիայի Հանրապետությունում, Գերմանիայում, Իսպանիայում, Ֆրանսիայում, Իռլանդիայում, Լյուքսեմբուրգում, Մալթայում, Ավստրիայում, Սլովենիայում, Ֆինլանդիայում, Շվեդիայում, Միացյալ Թագավորությունում, Իսլանդիայում, Լիխտենշտեյնում և Նորվեգիայում (Eurydice, 2010թ.):

Մինչ գրեթե բոլոր եվրոպական երկրների կառավարությունները նպատակ են հետապնդում լուծելու կրթության մեջ գենդերային անհավասարության խնդիրները, փոքրաթիվ են այն երկրները, որոնք միանշանակ վերջնարդյունքների տեսքով ամրագրել են գենդերային հավասարության հասնելու նպատակը կամ հաջողությամբ ներդրել գենդերային ասպեկտների ներգծման համակարգված մոտեցում: Գենդերային ասպեկտների ներգծման ռազմավարությունների կյանքի կոչման հետ կապված մարտահրավերները բազմաթիվ և բազմապիսի են, ներառյալ՝ (1) իգական սեռին հասանելի կրթության և ֆինանսական ռեսուրսների բաշխվածությունը, (2) կրթության իրականացման քաղաքականությունները և ինստիտուցիոնալ գործոնները, և (3) գենդերային հարցերին առնչվող մշակութային և սոցիալական նորմերը (McCracken և այլք, 2015թ.): Գլոբալ մակարդակում որևէ երկիր դեռևս լիարժեք չի հասել գենդերային հավասարության և, թեև շատ երկրներ առաջընթաց են գրանցել գենդերային հավասարության և կանանց իրավունքների մասին օրենսդրության մշակման գործում (այդ երկրներից է նաև Հայաստանը), այդուամենայնիվ, օրենսդրության և դրա կիրարկման միջև դեռևս լուրջ բացեր կան՝ Պեկինի գործողությունների հարթակի բոլոր ուղղություններում (Եվրոպայի խորհրդի Գենդերային հավասարության հարցերով հանձնաժողով, 2015թ.): Չնայած դժվար է համակարգված մոտեցում կիրառել գենդերային ասպեկտների ներգծման հարցում՝ կան հաջողված քաղաքականությունների, նախագծերի և ծրագրերի բազմաթիվ օրինակներ: Այս վերլուծության նպատակներից էլնելով՝

քննության կառնվեն ընդամենը մի քանի օրինակներ, այդ թվում Եվրոպական Միության երկրների կրթության համակարգերում գենդերային ներառման քաղաքականություններ (Շվեդիայում և Լիտվայում իրականացվող գենդերային ներգծման քաղաքականությունների առավել մանրամասն օրինակները տե՛ս Հավելված I-ի օրինակների մասում): Այս օրինակներն ընտրվել են այն պատճառով, որ դրանք այս հասարակություններում գենդերային ասպեկտների ներգծման հաեմամտաբար հաջողված օրինակներ են, ինչպես նաև ցուցադրում են, որ գենդերային հավասարության հասնելու ուղին երկար, բավականին ընդգրկուն և բարդ գործընթաց է:

Օրինակ, **Շվեդիան**, որը ներկայումս ամենասեռահավասար հասարակություններից մեկն է աշխարհում, 1970-ականներից սկսած ազգային քաղաքականություններում հետևողականորեն անդրադարձել է գենդերային հավասարությանը (Numhauser-Henning, 2015թ.): 1994 թվականից ի վեր գենդերային ասպեկտների ներգծումը Շվեդիայի՝ գենդերային հավասարության ազգային քաղաքականության նպատակների իրագործման հիմնական ռազմավարությունն է եղել և կա (Կրթության և հետազոտությունների նախարարություն, 2014թ.), «գենդերային ասպեկտների ներգծումը ենթադրում է, որ քաղաքականության բոլոր ուղղություններում կայացվող որոշումները «ներթափանցված են» գենդերային հավասարության հեռանկարով», այդ թվում՝ ռեսուրսների տեղաբաշխումը և չափորոշիչների սահմանումը: Կրթության բնագավառում, նախադպրոցական, պարտադիր հիմնական և հանրակրթական դպրոցի ավագ աստիճանների ուսումնական ծրագրերը ղեկավարվում են *Կրթության մասին օրենքով* (2010:800)՝ մշակելու խտրականությունը բացառող մեթոդական ուղեցույցներ, որոնք վերաբերում են թե՛ պետական և թե՛ մասնավոր դպրոցներին: Պետական ուսումնական ծրագրի և չափորոշիչների յուրաքանչյուր մակարդակում կարելի է տեսնել խտրականությունը բացառող ստանդարտ դրույթ (ինչպես նաև ուղղակի հղում գենդերային հավասարությանը): Հիմնական դպրոցի ավագ աստիճանին վերաբերող պարբերության մեջ ասվում է.

Դպրոցը պետք է նպաստի այլ մարդկանց հասկանալու և կարեկցելու ունակության ձևավորմանը: Դպրոցում ոչ ոք չպետք է ենթարկվի խտրականության՝ սեռի, էթնիկ պատկանելության, կրոնի կամ հավատքի, տրանսգենդերային ինքնության կամ դրա արտահայտման, սեքսուալ կողմնորոշման, տարիքի կամ ֆունկցիոնալ խանգարումների հատկանիշով, կամ արժանապատվությունը նվաստացնող որևէ այլ վարմունքի: Խտրականության կամ արժանապատվությունը նվաստացնող վարմունքի բոլոր միտումների դեմ պետք է ակտիվ պայքարել: Այլատյացության և անհանդուրժողականության դեմ պետք է պայքարել գիտելիքի, բաց քննարկումների և ակտիվ աշխատանքի միջոցով (Skolverket, 2013թ., էջ 4):

Նույն կերպ, գենդերային հավասարությունը, ինչպես երևում է, համընդգրկուն սկզբունք է այնպիսի երկրների կրթակարգերում, ինչպիսիք են **Մալթան**,

Ավստրիան, Շվեդիան, Լիխտենշտեյնը և Նորվեգիան: Այս երկրներում գենդերային հեռանկարով «ներծծված» է ամբողջ կրթակարգը և այն հաշվի է առնված բոլոր առարկաներում և ուսումնական բնագավառներում (Eurydice, 2010թ.): Օրինակ, **Մալթայի**՝ ազգային նվազագույն չափորոշչում ամրագրված է, որ՝

Գենդերային հավասարությունը մի թեմա չէ, որը դպրոցը պետք է դիտի մեկուսի կամ որևէ կոնկրետ առարկայի դասավանդման ժամին միայն: Հավասարությունը պետք է լինի միջառարկայական թեմա, որը մանկավարժները պետք է զարգացնեն իրենց առարկաների շրջանակներում՝ դիմակայելով նախապաշարմունքներին և խթանելով գենդերային-ներառական այլընտրանքները (մեջբերված՝ Eurydice-ից, 2010թ., էջ 57):

Այնուամենայնիվ, այլ երկրները ավելի քիչ և պակաս համակողմանի առաջընթաց են գրանցել գենդերային ներառման մասով: Օրինակ, **Լատվիայի**՝ կառավարությունը ի սկզբանե ավելի կարևորել է իրավական համակարգի, այլ ոչ գենդերային հավասարության քաղաքականությունների էական փոփոխումը: ԵՄ անդամակցության և ԵՄ իրավական դաշտի ընդունման գործընթացը նպաստել է Լատվիայի ազգային քաղաքականության օրակարգում գենդերային հավասարության առաջնությանը: Արդյունքում, Սոցիալական ապահովության նախարարությունը դարձել է գենդերային հավասարության քաղաքականության մշակման պատասխանատուն: Ի տարբերություն Շվեդիայի՝ Լատվիան *ինտեգրացիոն* մոտեցում է որդեգրել գենդերային ասպեկտների ներգծման հարցում, ինչը ենթադրում է, որ քաղաքականությունները մշակելիս հաշվի են առնվում գենդերային հավասարության սկզբունքները. այդուհանդերձ, այն միշտ չէ հարցականի տակ դնում առկա քաղաքականության հարացույցները կամ չի ենթադրում գենդերային հարաբերությունների հիմնարար վերանայում: Ինչպես և Հայաստանի պարագայում է, ավելի շատ իգական, քան արական սեռի սովորողներ են ընդունվում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ, սակայն գենդերային սեգրեգացումն առկա է մասնագիտության ընտրության հարցում: Կանայք, որպես կանոն, գերիշխող դիրք ունեն ավանդաբար կանացի համարվող մասնագիտական բնագավառներում, օրինակ՝ կրթություն/մանկավարժություն և խնամք, ինչը վերջին հաշվով ապագայում հանգեցնում է ավելի ցածր վարձատրվող աշխատանքի (Եվրոպական հանձնաժողով, 2012թ.): Ավանդական գենդերային կարծրատիպերը վերարտադրվում են հանրակրթական ծրագրերում և լրատվամիջոցներում: Լատվիան նշանակալի քայլեր է կատարել դպրոցում գենդերային կարծրատիպերի վերացման ուղղությամբ՝ ներդնելով կրթության պետական չափորոշիչներ բոլոր մակարդակներում և առարկաների համար, որոնք ներառում են խտրականությունը բացառող դրույթ, որը վերաբերում է մասնավորապես գենդերին: Հաջորդ քայլը կլինի այս չափորոշիչները ուսումնամեթոդական նյութեր և դասագրքեր ներմուծելը: Ըստ էության, Լատվիայի 2014-2020 թվականների Ազգային զարգացման ծրագիրը և 2014-2020 թվականների

Կրթության զարգացման ուղեցույցը նախատեսում են աջակցության համակողմանի համակարգ՝ գենդերային հավասարության նպատակներին հասնելու համար, ինչը ներառում է գենդերային հավասարության հարցերի ներառումը ուսումնական ծրագրերում և ուսումնամեթոդական նյութերում:

Ի լրումն գենդերային հավասարության սկզբունքը չափորոշիչներում և ուսումնական ծրագրերում անմիջական ներմուծելուն՝ կարևոր է այս սկզբունքներն արտացոլել դասագրքերում: Eurydice գեկույցի համաձայն (Eurydice, 2010թ.), ուսումնական տեքստերի և ուսումնամեթոդական նյութերի հեղինակների համար գենդերային հարցերի թեմայով պաշտոնական ուղեցույցներ գոյություն ունեն այնպիսի երկրներում, ինչպիսիք են Գերմանիան, Իռլանդիան, Լատվիան, Ավստրիան և Իսլանդիան: Ավելին, շատ երկրներում պահանջվում է, որպեսզի դասագրքերը գնահատվեն՝ գենդերային տարբերությունների մասով:

Բացի ուսումնամեթոդական նյութերից, անհրաժեշտ է ապահովել, որպեսզի գործընթացը և ուսուցումն ու ուսումնառությունն ինքնին արտացոլեն գենդերային հավասարության սկզբունքները: Ինչպես ասված է Eurydice գեկույցում (2010թ.), այս բնագավառում դպրոցների և/կամ մանկավարժների ուղեցույցները դեռևս մեծ տարածում չեն գտել: Որոշ երկրներում սա կենտրոնական իշխանությունների պատասխանատվության դաշտում է, մինչդեռ մյուս երկրներում՝ այն մշակվում է ՀԿ-ների կողմից: Ֆինլանդիայում, օրինակ, մանկավարժները հնարավորություն ունեն օգտվելու տեղեկագրքից, որը խորհուրդներ է տալիս առ այն, թե ինչպես կազմել պլան և ինչպես ընգծել ուսուցման մեթոդների մշակման և այնպիսի ուսումնական միջավայրի ստեղծման կարևորությունը, որոնք ավագ դպրոցում օգտավետ կլինեն երկու սեռերի համար էլ: Չեխիայի Հանրապետությունում «Բաց հասարակություն» ՀԿ-ն ձեռնարկ է հրատարակել մանկավարժների և մանկավարժական բուհերի ուսանողների համար՝ նկարագրելով դպրոցական կյանքի տարբեր բնագավառներում գենդերային կարծրատիպերով պայմանավորված ռիսկերը (Eurydice, 2010թ., էջ 58): «Ուսումնական պրակտիկայում տղամարդկանց և կանանց հավասար հնարավորություններ» նախագծի շրջանակներում (որն իրականացվում է Եվրոպական սոցիալական հիմնադրամի և պետական բյուջեի աջակցությամբ) տարրական և հիմնական դպրոցների մանկավարժների համար 2007 թվականին ձեռնարկ է հրատարակվել (Eurydice, 2010թ., էջ 58): Իռլանդիայում դպրոցների համար պատրաստված ռեսուրս-փաթեթները պարունակում են մոդելային դասեր, որոնցում ցուցադրված է, թե «ինչպես կարելի է բոլոր առարկայական բնագավառներում ներառել թե՛ տղաների և թե՛ աղջիկների տեսակետները, հետաքրքրությունները և փորձառությունը» (Eurydice, 2010թ., էջ 58): Սյդուհանդերձ, Eurydice գեկույցի (2010թ.) եզրակացությունն այն է, որ հարկ է ավելի շատ ուշադրություն դարձնել «գենդերային ուսուցման ճիշտ

մեթոդների և մեթոդական ուղեցույցների մշակմանը, որոնք կարող են կարևոր դեր կատարել սովորողների հետաքրքրությունների և ուսման վրա ազդող գենդերային կարծրատիպերին հակազդելու գործում» (էջ 59):

Որպես ամփոփում, վերը նկարագրված օրինակները, որոնք վերցված են կրթության բնագավառում գենդերային ասպեկտների ներգծման քաղաքականությունների և աշխատակարգերի տարբեր փորձերից, ցույց են տալիս, որ գենդերային ասպեկտների ներգծման մոտեցումը որդեգրելն ուղղակի ազդեցություն ունի քաղաքականության գործընթացների և վերջնարդյունքների վրա: Համենայն դեպս, գենդերային ասպեկտների ներգծումը բարդ հասկացություն է, որը պահանջում է ոչ միայն ժամանակ (երբեմն՝ տասնամյակներ), այլ նաև համակարգված աշխատանք ու ֆինանսական ներդրում՝ քաղաքականության գործընթացների բոլոր ասպարեզներում գենդերային ասպեկտները որդեգրելու և դրանց ինստիտուցիոնալ ձև հաղորդելու համար: Թեև հնարավոր չէ մեկ օրվա ընթացքում փոխել քաղաքականությունները և աշխատակարգերը, սակայն փաստերը վկայում են, որ գենդերային ասպեկտների ներգծման աստիճանական ներդրումը կրթական համակարգում ունի ազգային մշակույթը (այդ թվում՝ դիսկուրսներ, քաղաքականություններ, ընթացակարգեր և մասնակիցներ) փոխակերպելու պոտենցիալ, ինչը փոխշահավետ է երկու սեռերի համար էլ:

III. ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ՉԱՓՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ, ՌԻՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ԵՎ ԴԱՍՍԳՐՔԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ. ԱԿՆԱՐԿ

Հայաստանի Հանրապետության կառավարությունը հստակ արտահայտել է կրթության համակարգում գենդերային հավասարության սկզբունքները ներառելու իր հանձնառությունը: Այս հանձնառությունն արտացոլված է 2010 թվականին՝ *Գենդերային քաղաքականության հայեցակարգի* և 2013 թվականին՝ *«Կանանց և տղամարդկանց հավասար իրավունքների և հավասար հնարավորությունների ապահովման մասին» ՀՀ օրենքի ընդունմամբ*, որոնք գենդերային հավասարությունը ճանաչում են որպես կրթության ոլորտի բարեփոխման գերակա ուղղություն: Մասնավորապես, *Գենդերային քաղաքականության հայեցակարգում* (2010թ.) հստակ սահմանված է, որ կրթության ոլորտի բարեփոխումների առանցքում պետք է լինի՝ (1) օպտիմալ պայմանների ստեղծումը երկու սեռերի ստեղծականությունը և ինտելեկտուալ զարգացվածությունն առավելագույնի հասցնելու համար՝ կրթության համակարգի շարունակական բարելավման և ժողովրդավարացման միջոցով, (2) սոցիալապես ակտիվ և արձագանքող քաղաքացիների դաստիարակումը, գենդերային հավասարության մշակույթի ձևավորումը, աջակցումը

հասարակության գենդերային հավասարության ապահովմանը, սոցիալական արդարությանը և սոցիալական ազատությունների իրացմանը, և (3) կրթության ոլորտի բոլոր հարթություններում գենդերային հավասարակշռված ներկայացվածության հաստատումը (էջ՝ 17-18): Առավել կոնկրետ՝ *Գենդերային քաղաքականության հայեցակարգը* (2010թ.) սահմանում է կրթության բնագավառում գենդերային քաղաքականության առաջնային ուղղությունները, որոնցից են՝

- Ջարգացնել «էզալիտար գենդերային հարաբերություններ» հասկացությունը, մշակել նոր ուսումնական ծրագրեր և ձեռնարկներ՝ ուղղված գենդերային հավասարության սկզբունքների ստեղծմանն ու ներդրմանը, ինչպես նաև հայրիշխանական գենդերային կարծրատիպերը խրախուսող ավանդույթների հաղթահարմանը, և
- Կրթության համակարգի բոլոր մակարդակներում գենդերային կրթությունը՝ որպես պարտադիր բաղադրիչ ներառել ուսումնական ծրագրերում:

Գենդերային քաղաքականության հռչակումը տպավորիչ քայլ է կրթության ոլորտում գենդերային հավասարության խթանման ուղղությամբ, այդուամենայնիվ, այս հանձնառությունը դեռևս լիարժեք չի վերածվել գործողության: Օրինակ, «Կրթության զարգացման պետական ծրագրի հաստատման մասին» ՀՀ օրենքում (2011-2015թթ.) և Կրթության զարգացման 2016-2025թթ.-ի պետական ծրագրի երկրորդ նախագծում գենդերային հավասարությունը ճանաչված չէ որպես պետական ծրագրի աներկբա սկզբունք: Նույն կերպ, կատարված այլ ուսումնասիրություններից քաղած փաստերը վկայում են, որ գենդերային հավասարության սկզբունքը հետևողականորեն չի գտել իր արտացոլումը բոլոր առարկաների և կրթական համակարգի բոլոր մակարդակների կրթության չափորոշիչներում, ուսումնական ծրագրերում և դասագրքերում: Մասնավորապես, հանրակրթական ծրագրերի և դասագրքերի՝ վերջերս կատարված վերլուծությամբ վեր են հանվել հետևյալ խնդիրները, որոնք անմիջական ուշադրություն են պահանջում.

- (1) Գենդերային հավասարության սկզբունքների անհետևողական արտացոլում պետական քաղաքականության մեջ, կրթության չափորոշիչներում, ծրագրերում, մեթոդական ուղեցույցներում և դասագրքերում.
- (2) Դպրոցական դասագրքերում գենդերային անհավասարակշռված ներկայացվածություն.
- (3) Դպրոցական դասագրքերում գենդերային դերերի ավանդական և կարծրատիպային ներկայացվածություն.
- (4) Դպրոցական դասագրքերի հեղինակները գերազանցապես տղամարդիկ են:
- (5) Գենդերային կարծրատիպեր՝ դպրոցական մշակույթում ընդհանրապես:

(1) Գենդերային հավասարության սկզբունքների անհետևողական արտացոլում պետական քաղաքականության մեջ, կրթության չափորոշիչներում, ծրագրերում, մեթոդական ուղեցույցներում և դասագրքերում

Թեև քաղաքականություն սահմանող փաստաթղթերում գենդերային հավասարությունը ճանաչված է որպես գերակայություն, կրթության պետական չափորոշիչները, ծրագրերը, մեթոդական ուղեցույցները և դասագրքերը հետևողականորեն չեն արտացոլում գենդերային հավասարությունը բոլոր առարկայական բնագավառներում: Օրինակ, որոշ առարկայական ուղղությունների (օրինակ՝ հասարակագիտություն) չափորոշիչներում խրախուսվում է մարդու իրավունքների վրա հիմնված մոտեցումը գենդերային հավասարության նկատմամբ, ներկայացված են սովորողների շրջանում գենդերային իրազեկվածության բարձրացման և առարկայի ծրագիրն ավելի «գենդերազգայուն» դարձնելու հստակ ուղենիշներ: Ինչպես նշվել է Համաշխարհային բանկի պատվերով կատարված վերլուծության մեջ (Օսիպով և Սարգիզովա, 2015թ.) «Հասարակագիտություն» առարկայի չափորոշիչների որոշ հատվածներում, հատկապես էսթետիկային, հոգեբանությանը, քաղաքագիտությանը և փիլիսոփայությանն առնչվող բաժինների պարագայում, կոնկրետ ցուցումներ են պարունակում ոչ միայն գենդերային հեռանկարը ուսումնական ծրագրերում և դասագրքերում ներմուծելու, այլ նաև սովորողներին բավարար գենդերային գիտելիքներով զինելու վերաբերյալ: Օրինակ, *էսթետիկայի չափորոշիչը* սահմանում է, որ գենդերային հարցերը պետք է հասցեագրվեն այնպիսի թեմաների միջոցով, ինչպիսիք են «արականությունը և իգականությունը որպես գեղեցկության առանձին դրսևորումներ», «տղամարդկանց և կանանց հաղորդակցության ոճերի և վարքագծային կանոնների հարցը» և «իգական և արական գեղեցկության մարմնացումը արվեստում»: ⁴ Նույն կերպ, *հոգեբանության չափորոշիչը* գենդերին առնչվում է «Ընտանիք» թեմայի շրջանակներում՝ կարևորելով «մերօրյա հայ ընտանիքում գենդերային հարաբերություններ» թեման: ⁵ Իսկ *քաղաքագիտության չափորոշիչը* նախատեսում է «կանանց և տղամարդկանց՝ քաղաքական պրոցեսներում ներգրավվածության հարցի» լուծումը: ⁶ Շատ կարևոր է այն, որ չափորոշիչներում նաև նախանշված է կոնկրետ (գենդերային առումով զգայուն) մտածողություն կերտելու կարևորությունը, ինչը կնպաստի հայ հասարակության մեջ դեռևս առկա գենդերային կարծրատիպերի վերացմանը, կանանց և տղամարդկանց քաղաքական ակտիվության բարձրացմանը, ինչպես նաև դիտարկված են երկու սեռերի՝ գլոբալացման ազդեցությամբ փոփոխվող ինքնություններն ու սոցիալական դերերը:

⁴ Հասարակագիտություն. ավագ դպրոցի չափորոշիչ, էջ՝ 11:

⁵ Ibid., էջ 12:

⁶ Ibid., էջ 12:

Այդուհանդերձ, դպրոցական մյուս առարկաների (օր.՝ հայոց լեզու և գրականություն, հայոց պատմություն) կրթական չափորոշիչները անդրադառնում են բացառապես առարկայական բովանդակությանը և ընդհանուր առմամբ հաշվի չեն առնում գենդերային ասպեկտները: Օրինակ, ավագ դպրոցի «հայոց լեզու և հայ գրականություն» առարկայի չափորոշչում հիշատակվում է սովորողին՝ որպես անհատականություն և քաղաքացի ձևավորելու կարևորությունը՝ կոնկրետ արժեհամակարգի խթանման միջոցով, սակայն չափորոշիչը չի պարունակում որևէ հղում գենդերային հավասարությանը, որը ժողովրդավարական արժեքների հիմնաքարերից է: «Հայոց պատմություն» առարկայի չափորոշչում գենդերային հեռանկարն ընդհանրապես բացայում է առարկայի պարտադիր հիմնական բովանդակությունից: Ինչպես երևում է դասագրքերի ուսումնասիրությունից (Օսիպով և Սարգիզովա, 2015թ.), «հայոց պատմություն» առարկայի չափորոշիչները չեն անդրադառնում 19-րդ դարում և 20-րդ դարասկզբին կանանց խնդիրներին և նվաճումներին, ինչպես նաև կանանց շարժումների առաջացմանն ու գենդերային հավասարության թեմայով դիսկուրսներին: Այս երկու առարկայական բնագավառներում էլ գենդերային հավասարությունը և խտրականության բացառման համընդգրկուն սկզբունքները ո՛չ սահմանված են որպես նպատակ, ո՛չ էլ ինքնին դրսևորված են պետական չափորոշիչներում:

Մինչ պետական չափորոշիչները սահմանում են կրթության բովանդակային զարգացման ընդհանուր շրջանակը, դրանք նաև կարևոր դեր են կատարում փաստացի ուսումնական ծրագրերի, առարկայական պլանների, գիտելիքների ստուգման, մեթոդական ուղեցույցների և դասագրքերի մշակման կոնկրետ ուղղվածությունը սահմանելու առումով: Եթե չափորոշիչները անդրադառնում են գենդերային հավասարությանը՝ ուղղակիորեն կամ մարդու իրավունքների համատեքստում՝ որպես հավասար իրավունքներ և հնարավորություններ, որոնք զերծ են կողմնակալությունից և խտրականությունից, ապա ամենայն հավանականությամբ, այդ սկզբունքները իրենց արտացոլումը կգտնեն ուսումնասանթոդական նյութերում և դպրոցի գործունեության մեջ: Մի կողմից, գենդերային հավասարության սկզբունքները չեն հիշատակվում «հայոց լեզու», «հայ գրականություն» և «հայոց պատմություն» առարկաների՝ միջնակարգ (լրիվ) կրթության մակարդակի պետական չափորոշիչներում, և հետևաբար, իրենց տեղը չեն գտել ուսումնական ծրագրերի բովանդակության մեջ, առարկայական ծրագրերում, մեթոդական ուղեցույցներում և դասագրքերում: Մյուս կողմից, հասարակագիտության չափորոշիչները ցուցադրում են մարդու իրավունքների վրա հիմնված մոտեցում հավասարության նկատմամբ (հատկապես գենդերային հավասարության պարագայում), որն այնուհետ երևում է, թեև շատ հակիրճ և անհետևողական կերպով, համապատասխան ուսումնական ծրագրում, առարկայական ծրագրում, ուսուցչի մեթոդական ուղեցույցում և դասագրքում:

Քաղաքականությունը սահմանող հիմնական փաստաթղթերի և գործընթացների (օր.՝ չափորոշիչներ, առարկայական ծրագրեր, ուսուցչի մեթոդական ուղեցույցն և դասագրքեր) միջև առկա խզումը կարելի է բացատրել այն հանգամանքով, որ տարբեր ժամանակային կտրվածքներում մշակվել և վերանայվել են տարբեր փաստաթղթեր՝ հազվադեպ հետևելով մեկ գծային պրոցեսի: Մասնավորապես, ներկայումս դպրոցներում գործածվող հանրակրթական ծրագրերն ու դասագրքերը կազմվել և հրատարակվել են *նախքան* քաղաքականության հարթությունում հանձնառությունների ստանձնումը և, այդ իսկ պատճառով, պատրաստման ժամանակ որևէ գենդերային վերլուծության չեն ենթարկվել:⁷ Քանի որ Հայաստանը շարունակում է կրթության համակարգի բարեփոխումները, հատկապես հանրակրթության ծրագրերի և դասագրքերի ուղղությամբ, կարևոր է, որ գենդերային հավասարության սկզբունքն իր արտացոլումը գտնի պետական չափորոշիչներում՝ կա՛մ ուղղակիորեն, կա՛մ մարդու իրավունքների համատեքստում, իսկ հաջորդ քայլով այդ նպատակը պետք է հանգամանորեն շրջանացվի բոլոր մակարդակների ուսումնասանթոդական նյութերում և պրակտիկայում:

(2) Գենդերային անհավասարակշռված ներկայացվածություն դպրոցական դասագրքերում

Հայաստանում կատարված բազմաթիվ դասագրքերի ուսումնասիրությունները վկայում են, որ դպրոցական դասագրքերում խիստ նախապատվություն է տրվում տղամարդկանց՝ ներկայացվածության բոլոր ձևերում, այդ թվում՝ տեքստեր և պատկերներ: Հասարակագիտության և հայ գրականության դասագրքերում, օրինակ, արական սեռի հերոսներն ու անհատականությունները 4 անգամ ավելի հաճախ են ներկայացված, քան իգական սեռի ներկայացուցիչները (82.4%՝ ի հակադրություն 17.5%-ի հասարակագիտության դասագրքերում և 80.5%՝ ի հակադրություն 19.5%-ի գրականության դասագրքերում): Հայոց պատմության դասագրքերում կանայք կազմում են ներկայացված բոլոր պատմական գործիչների և հերոսների ոչ ավել, քան 5%-ը (տե՛ս Աղյուսակ 1-ը): Ավելին, դասագրքերի հեղինակները հիմնականում տղամարդկանց խոսքն են մեջբերում էպիգրաֆներում, ինչը հստակ տեսանելի է հանրակրթական դպրոցի հասարակագիտության, պատմության և գրականության դասագրքերում: Որոշ դասագրքերում ոչ մի մեջբերում վերագրված չէ որևէ կնոջ (օր.՝ 11^{րդ} և 12^{րդ} դասարանների հասարակագիտության դասագրքեր):

Թեև ումանք փաստարկում են, թե այնպիսի առարկաները, ինչպիսիք են հասարակագիտությունը և պատմությունը սերում են փիլիսոփայությունից, որտեղ պատմականորեն գերիշխող են եղել տղամարդիկ, կարևոր է ճանաչել կանանց նպաստը՝ սկսած միջին դարերիդ մինչև 21-րդ դար, կրոնի,

⁷ Օրինակ, պետական կրթական չափորոշիչները մշակվել են 2010-ին և վերանայվել՝ 2012-ին:

մետաֆիզիկայի և քաղաքագիտության ոլորտում հասկացությունների լայն շրջանակի առաջ մղման գործում:⁸ Պլատոնին և Արիստոտելին զուգահեռ, օրինակ, դասագրքերը կարող են ներկայացնել Դիոտիմայի, Պերիկտոնի և Թիանոյի հեղինակած աշխատությունները: Դասագրքերում պետք է հավուր պատշաճի ներկայացվեն Մարի Վոլստոնկրաֆթը (Ռուսսոյի կողքին), Աննա Մարիա Վան Շուրմանը (Կանտի կողքին), Հաննա Արենդը (Հայդեգերի կողքին), Սիմոն դը Բովուարը (Սարտրի կողքին) և շատ այլ կին փիլիսոփաներ՝ արևմտյան միտքը զարգացնելու գործում ունեցած իրենց ավանդի համար:

Հայոց պատմության պարագայում, դասագրքերում կարելի է ընդգծել տարբեր պատմական ժամանակաշրջաններում հայ թագուհիների և արքայադուստրերի հանրային կյանքում, բարեգործության մեջ և քաղաքական պայքարում ունեցած ավանդը: Դասագրքերում նաև կարելի է անդրադառնալ Հայաստանում՝ Արևմտյան Լուսավորության համատեքստում կանանց շարժման առաջացմանը՝ ընդգծելով Սրբուհի Տյուսաբի, Ջաբել Եսայանի և մյուսների ավանդը: Ի վերջո, ազգային զարթոնքի և խորհրդային ժամանակաշրջաններում կանանց ավանդը կյանքի տարբեր բնագավառներում կարելի էր ավելի լավ ներկայացնել համարժեք և տրամաբանված կերպով:⁹

Աղյուսակ 1. Դասագրքերում իգական և արական սեռի անհատականությունների և հերոսների ներկայացվածության հաճախականությունը (տեքստերը և պատկերները ներկայացված են համատեղ)

Առարկա	Իգական	Արական
Հասարակագիտություն	17.5%	82.4%
Հասարակագիտություն (10 ^{րդ} դասարան)	18.4% (120)	81.6% (531)
Հասարակագիտություն (11 ^{րդ} դասարան)	16.4% (53)	83.6% (269)
Հասարակագիտություն (12 ^{րդ} դասարան)	17.9% (103)	82.1% (472)
Հայոց պատմություն	4.2%	95.8%
Հայոց պատմություն (10 ^{րդ} դասարան)	5.8% (28)	94.2% (450)
Հայոց պատմություն (11 ^{րդ} դասարան)	2.5% (20)	97.5% (769)
Հայոց պատմություն (12 ^{րդ} դասարան)	4.5% (29)	95.5% (625)

⁸ Տե՛ս, օրինակ, Warren’s book (2012) *Unconventional History of Philosophy*, which is an excellent example of re-discovering the names, lives, texts, and perspectives of women philosophers:

⁹ Հայոց պատմության դասագրքերում չներկայացված կին գործիչների մասին մանրամասները տե՛ս՝ Օսիպով և Սարգիզովա (2015թ.), որտեղ հանգամանորեն վերլուծված են 0-12-րդ դասարանների պատմության դասագրքերը:

Հայ գրականություն	19.5%	80.5%
Հայ գրականություն (10 ^{րդ} դասարան)	18.9% (316)	81.1% (1358)
Հայ գրականություն (11 ^{րդ} դասարան)	19.9% (342)	80.1% (1376)
Հայ գրականություն (12 ^{րդ} դասարան)	19.8% (744)	80.2% (596)

Նույն կերպ, հայոց լեզու և գրականություն առարկաների դասագրքերում ընդգծված չէ հայ կին գրողների ստեղծագործական ժառանգությունը և ներկայացված չեն վերջին տարիների հայ կին գրողների և բանաստեղծների աշխատանքները: Օրինակ, Սիբիլի և Սրբուհի Տյուսաբի ավանդը, ովքեր մասնակիցն են եղել 19-րդ և 20-րդ դարերում հայ մայրենի բարբառը գրավոր խոսքում գործածելու շուրջ քննարկումներին ընդամենը շատ հակիրճ հիշատակված է 10-րդ դասարանի հայ գրականության դասագրքում: 11-րդ դասարանի հայ գրականության դասագրքում կին գրողներն ընդհանրապես հիշատակված չեն: Կարճ ասած, դպրոցական դասագրքերում պատշաճ ներկայացված չէ բազմաթիվ կին գրողների ավանդը: Նրանց շարքերում են Ջարուհի Գալենքյարյանը, Վիկտորիա Աղանուրը, Իսկուհի Մինասը, Հայկանուշ Մարկը, Հերմինե Հովյանը, Արմենուհի Տիգրանյանը, Անաիսը, Մարիամ Խատիսյանը, Մարի Բեյլերյանը, Շուշանիկ Կուրդինյանը, Մանիկ Բերբերյանը, Սիբիլը և Ջաբել Եսայանը: Ավելին, դասագրքերում ներկայացված չեն նոր սենդի հայ գրողների և բանաստեղծուհիների, օրինակ, Արփինե Գրենիեր-Կոնյայանի, Թինա Դեմիրճյանի, Լուլա Կունդակջյանի, Արմինե Իկնադոսյանի, Ալեն Թերզյանի և Լոռի Բեդիկյանի¹⁰ աշխատությունները, ովքեր գերիշխող դիրք են ունեցել 21-րդ դարի հայ պոեզիայի ասպարեզում: Հայ գրականության հիշարժան գործերը դասագրքերում չընդգրկելը արժեզրկում է հայ գրողների հավաքական արժանիքը՝ գրականության ասպարեզում երկրի նվաճումները սահմանափակելով միայն տղամարդկանց աշխատություններով: Ուսումնամեթոդական նյութերում և ուսումնական ծրագրերում բազմազանության տարրեր ավելացնելը՝ նշանակալի գրական գործերի ներառման միջոցով՝ անկախ հեղինակների սեռային պատկանելությունից, թույլ կտա հաղթահարել կանանց պարզունակ և սահմանափակ պատկերումը՝ պասիվ ենթարկվողի դերում, միաժամանակ ավելի լիարժեք ներկայացնելով հայի տաղանդը գրականության ասպարեզում:

(3) Դպրոցական դասագրքերում գենդերային դերերի ավանդական և կարծրատիպային ներկայացում

Հայաստանի դասագրքերից շատերում կանայք ոչ միայն ավելի պակաս

¹⁰ Լոռի Բեդիկյանը 2010թ.-ին արժանացել է գրականության ասպարեզում Ֆիլիպ Լեվինս արցանակի իր ձեռագրի՝ *Սգո գրքի համար (The Book of Lamenting)*:

տեսանելի են, քան տղամարդիկ, այլ նաև նրանք ներկայացված են կարծրատիպային եղանակներով՝ հաճախ երևալով պասիվ, ենթարկվող և տղամարդկանցից կախված դերերում: Գրեթե բոլոր դասագրքերում, օրինակ, կանանց և աղջիկներին հիմնականում կապում են իրենց ընտանեկան կարգավիճակի հետ, ներկայացնելով հատկապես մոր, կնոջ, դստեր և տատիկի դերերում: 10-րդ դասարանի հայ գրականության դասագրքում, օրինակ, կանանց կերպարները հաճախ ներկայացված են մայրության համատեքստում՝ ընդգծելով նրանց համեստությունը, գեղեցկությունը, հնազանդությունը, հանուն իրենց ամուսինների և հայրենիքի իրենց զոհաբերելու պատրաստակամությունը: Մասնավորապես, հայ հեթանոսական աստվածուհիները ներկայացված են միայն իրենց վերարտադրողական գործառույթի տեսանկյունից. «*Մնահիտը՝ ոսկե մայր, սնուցող մայր*», «պատկերվում է *երեխան գիրկը հայ կնոջ կերպարով և հագուստներով* և համարվում է բոլոր արժանիքների մայրը և ողջ մարդկության հովանավորը...», «*Նանեն՝ մայրության հովանավոր աստվածուհի*» (մերջերված՝ Օսիպով և Սարգիզովա, 2015թ., էջ՝ 101, շեշտադրման ավելացմամբ): 12-րդ դասարանի «հասարակագիտություն» առարկայի դասագրքում հեղինակները քննարկում են արևմտյան երկրներում գենդերային հավասարության ձեռքբերումը՝ կապելով այն «ճնշվածության ցուցանիշի զգալի անկման» հետ՝ նկատի ունենալով (միանգամայն աներկբայորեն), որ կանանց հիմնական առաքելությունը բնակչության աճի ապահովումն է իրենց վերարտադրողական ֆունկցիայի միջոցով, այս կերպ ստորադասելով հասարակության լիարժեք անդամ դառնալու կնոջ նկրտումները (Հասարակություն առանց բռնության, 2014թ.): Նույն կերպ, 10-րդ դասարանի հասարակագիտության դասագրքում ընդհանուր առմամբ կանայք պատկերված են մայրության ուսանյակի միջով (որպես խնամողներ և երեխա կրողներ)՝ հաճախ ցուցադրելով կանանց իրենց ընտանիքների և երեխաների միջավայրում (Օսիպով և Սարգիզովա, 2015թ.):

Ավելին, որոշ դասագրքերում (օր.՝ 10-րդ դասարանի հայոց պատմության դասագրքում) կանայք ներկայացված են որպես անանուն զոհեր, ովքեր պաշտպանության կարիք ունեն, ինչպես նաև որպես պասիվ արարածներ, ովքեր առևանգվել են, պահվել որպես պատանդ կամ ում ամուսնացրել են դիվանագիտական պատճառներով, ասենք՝ տարբեր թագավորությունների միջև կապերի ամրապնդման նպատակով: Համաշխարհային բանկի պատվերով կատարված ուսումնասիրությունը (Օսիպով և Սարգիզովա, 2015թ.) ցույց է տալիս նաև, որ որոշ դասագրքերում ներառված է գենդերային բռնությունը նորմավորող բովանդակություն: Օրինակ, հայոց պատմության 10-րդ դասարանի դասագիրքը պարունակում է Արտաշեսի և Սաթենիկի մասին հայկական լեգենդի մեկնաբանություն. «Մերժվելով Սաթենիկի հոր կողմից՝ Արտաշեսը խնդիրը լուծում է *հայկական ավանդույթի և խիզախ տղամարդու արժանապատվությանը վայել կերպով*. նա կտրում-անցնում է գետը, *Սաթենիկին կապում է պարանով և առևանգում*» (էջ՝ 153, շեշտադրման ավելացմամբ): Այս մեկնաբանությունը,

կարծես թե, վկայում է, որ աղջիկների առևանգելը եղել է ընդունված և օրինական հայկական ավանդույթ և խիզախ տղամադրուն բնորոշ վարքագիծ: Թեև գենդերային բռնության այսպիսի ուղղակի նորմավորումը հազվադեպ է, դասագրքերի բովանդակությունը պետք է հանգամանորեն վերանայվի՝ գենդերային բռնության, խտրականության և կողմնակալության օրինակները բացառելու համար, որոնք թույլ չեն տալիս ձևավորել էգալիտար գենդերային հասարակություն:

Բոլոր դասագրքերում և բոլոր դասարաններում կանանց ավելի քիչ են նույնականացնում ըստ իրենց մասնագիտական կարողությունների, քան տղամարդկանց: Իսկ երբ նույնականացնում են, մասնագիտությունների և աշխատանքների ցանկը, որպես կանոն, սահմանափակվում է ուսուցչի և բուժքույրի մասնագիտությամբ: Ի հակադրություն դրա՝ տղամարդիկ ներկայացված են որպես որոշումներ կայացնողներ, քաղաքական պատմության կերտողներ, քաղաքական և կրոնական գործիչներ, խորհրդատուներ, գեներալներ, հերոսներ և մշակութային գործիչներ: Նրանք հանդես են գալիս այնպիսի հեղինակավոր մասնագիտություններում, ինչպիսիք են՝ գիտնականներ, քաղաքացիական ծառայողներ, բժիշկներ, ղեկավարներ, պատերազմի մասնակիցներ, արվեստի գործիչներ, գրողներ, հոգևորականներ, փիլիսոփաներ և այլն: Պարզ է, որ դասագրքերը կբարելավվեն, եթե ավելի հավասարակշռված կերպով ներկայացվեն գենդերային դերերը՝ տարբեր առարկայական բնագավառներում: Ավելին, 11-րդ դասարանի հասարակագիտության դասագրքում ճանաչված է կանանց՝ քաղաքականության մեջ թերներկայացվածության փաստը, սակայն քննարկված չեն կանանց՝ քաղաքական և որոշումների կայացման դաշտում մասնակցությանը խոչընդոտող բազմաթիվ գործոնները (ի լրումն ավանդույթների): Ինչպես ընդգծում են Օսիպովը և Մարգիզովան (2015թ.), այս հարցին տրամաբանված լուծում տալու համար հասարակագիտության դասագրքերում կարելի է քննարկել գենդերային հավասարությունն առաջ տանելու շատ ուղիներ, այդ թվում՝ տնտեսական դաշտում կանանց լիազորությունների շնորհումը, ժողովրդավար գենդերային մշակույթի ձևավորումը, գենդերային կարծրատիպերի վերացումը, ինչպես նաև գենդերային խտրականության և կանանց նկատմամբ բռնության դեմ պայքարի ժամանակավոր բնույթի հատուկ միջոցառումները և աշխատանքները:

(4) Դպրոցական դասագրքերի հեղինակները հիմնականում տղամարդիկ են

Հայաստանի դասագրքերի հեղինակները հիմնականում տղամարդիկ են և ընդամենը մի քանի դասագրքեր են գրված տղամարդկանց ու կանանց խմբերի կողմից: Ինչպես վկայում են հանրակրթական դպրոցի հասարակագիտության, հայոց պատմության և հայ գրականության դասագրքերի վերլուծության արդյունքները, դասագրքերի՝ գենդերային առումով ամենահավասարակշռված

հեղինակային խմբեր են աշխատել 10-րդ և 12-րդ դասարանների հասարակագիտության դասագրքերի վրա, որոնցում գենդերային ասպեկտները համեմատաբար ավելի լավ են հաշվի առնված, քան մյուս դասագրքերում: Հանրակրթական դպրոցի պատմության և գրականության դասագրքերի հեղինակային թիմերը հիմնականում կազմված են եղել արական սեռի ներկայացուցիչներից, և անգամ մեկ կին ներգրավված չի եղել այդ խմբերում: Ավելին, հանրակրթական դպրոցի հասարակագիտության, հայոց պատմության և հայ գրականության դասագրքերի խմբագիրներից և ոչ մեկը կին չի եղել:

Դասագրքերի հեղինակային խմբերի գենդերային կազմը կարող է նշանակալի գործոն հանդիսանալ դասագրքերի՝ առավել հավասարակշռված և գենդերային ասպեկտներն ընդգրկող բովանդակության կազմման հարցում՝ ապահովելով տղամարդ և կին հեղինակների հեռանկարների և կենսափորձի բազմազանությունը, միաժամանակ նվազեցնելով տղամարդ հեղինակների դոմինանտ դերը: Թեև կանանց ներառումը ավտոմատ կերպով չի երաշխավորում գենդերային հավասարության ասպեկտների առկայությունը հանրակրթական ծրագրերում և դասագրքերում, այն այդուհանդերձ կարող է երաշխավորել խորհրդանշանական ներկայացվածություն, ինչը կարևոր առաջանցիկ քայլ է նշանակալի ներկայացվածության ուղղությամբ:

(5) Գենդերային կարծրատիպերը դպրոցական մշակույթում

Թեև Հայաստանում դեռ չի իրականացվել պաշտոնական գենդերային գնահատում կրթության բնագավառում, որոշ ուսումնասիրությունների շրջանակներում հավաքագրվել են կրթության համակարգում և ընդհանրապես հայկական մշակույթում առկա գենդերային կարծրատիպերի մասով տվյալներ: Օրինակ, «Հասարակություն առանց բռնության» ՀԿ-ի հետազոտությունը (Andresson, 2013թ.)¹¹ ներկայացնում է ընդհանրապես դպրոցական մշակույթում առկա գենդերային անհավասարությունների տեսակների որոշ ցուցանիշներ: Մասնավորապես, հետազոտությամբ պարզվել է, որ ավանդական գենդերային կարծրատիպեր են առկա ավագ դպրոցների մանկավարժների և սովորողների շրջանում: Մանկավարժների մոտավորապես կեսը գտնում են, որ «կանայք և տղամարդիկ պետք է հետևեն ավանդական մասնագիտություններին» և «կան մասնագիտություններ, որոնք կանայք չպետք է ընտրեն», իսկ մանկավարժների 56%-ը գտնում էր, որ տղամարդիկ կարող են ընտրել ցանկացած մասնագիտություն: Այս արդյունքները վկայում են, որ շատ մանկավարժներ սեռերի մասին կարծրատիպային տեսակետներ են վերագրում, ինչն, իր հերթին, ազդում է աղջիկներին առաջարկվող հնարավորությունների վրա (Ասիական զարգացման բանկ, 2015թ.): Իսկապես, այդ նույն հետազոտությամբ հաստատվել

¹¹ Հետազոտությանը մասնակցել են Երևանի ավագ դպրոցների 283 աշակերտներ և երեք դպրոցների 50 մանկավարժներ:

է հենց իրենց՝ ավագ դպրոցի աշակերտների շրջանում ավանդական գենդերային կարծրատիպային մտածողության առկայությունը: Մասնավորապես, հետազոտությանը մասնակցած աշակերտների ընդամենը 43%-ն է համարել, որ «կինը կարող է ընտրել իր ուզած մասնագիտությունը», մինչդեռ հարցվածների կեսն է նշել, որ «որոշ մասնագիտություններ կանանց համար չեն»: Բոլոր հարցվածներից, հետազոտությանը մասնակցած տղաների մեծամասնությունը (73%) կարծում է, որ կան որոշ մասնագիտություններ, որոնք կանայք չպետք է ընտրեն»:

Հետազոտությամբ պարզվել է նաև, որ մանկավարժները արական և իգական սեռի աշակերտներին տարբեր կերպով են վերաբերվում: Մասնավորապես, մանկավարժների 54%-ը կարծում է, որ տղաները և աղջիկները, անշուշտ, տարբեր են և նրանց հետ հարկ է տարբեր կերպով վարվել, մինչդեռ ընդամենը 28%-ն է պատասխանել, որ նրանք տարբեր են, սակայն նրանց պետք է հավասար կերպով վերաբերվել: Աշակերտները հաստատել են, որ իրենց ուսուցիչների կողմից արժանանում են տարբեր վարմունքի և խտրականության: Ավելին, հետազոտությամբ պարզվել է, որ մանկավարժները չեն պատկերացնում, թե որն է «հավասար գենդերային» մոտեցումը ուսուցմանը և ուսումնառությանը: Արդյունքները վկայում են, որ մանկավարժների 57%-ը կարծում է, որ իրենք կարող են փոխել ավանդական կարծրատիպերը և որ դա անում են իրենց աշխատանքում, մինչդեռ 14%-ը պատասխանել է, որ իրենք կարող են ավանդական կարծրատիպերը փոխել՝ որպես մանկավարժ, սակայն չեն փորձում դա անել դասապրոցեսում, իսկ 27%-ը նշել է, որ իրենց դերը ընդամենը սովորեցնելն է: Երբ նրանց հարցրել են ուսումնական ծրագրում գենդերային ասպեկտները ներառելու հնարավորության մասին, հետազոտությանը մասնակցած մանկավարժների 32%-ը պատասխանել է, որ իրենք սիրով կանեին դա, մինչդեռ 33%-ը պատասխանել է, որ կցանկանային դասավանդել դա, իսկ 36%-ը՝ պատասխանել է՝ «չգիտեմ»: Այս հետազոտության արդյունքները վկայում են այն մասին, որ մանկավարժները չունեն գենդերային ասպեկտները ուսումնական ծրագրերում ներառելու գիտելիք և հմտություն: Բայցևայնպես, արդյունքները նաև վկայում են, որ մանկավարժները, հնարավոր է, իրենք էլ ավանդական գենդերային կարծրատիպերի զոհեր են: Սա կարող է լուրջ հետևանքներ ունենալ դպրոցական մշակույթի փոխակերպման առումով.

Երբ մանկավարժները, կամ ցանկացած այլ մասնագետ, ով ունակ է ինչ-որ բան փոխել, ընդունում է անհավասարությունը որպես հայկական մշակույթում առկա բնականոն երևույթ, ապա նրանք սովորողների համար կանխատեսում են այնպիսի մտածելակերպ, որը խրախուսում է ոչ թե առկա նորմերի քննադատումը, այլ դրանց ընդունումը: (Andresson, 2013թ.)

Բարձրագույն կրթության ոլորտում, որտեղ կանայք սովորողների ընդհանուր թվի մեծամասնությունն են կազմում, ավանդական գենդերային դերերը

շարունակում են պահպանվել: Երևանի պետական համալսարանի արական և իգական սեռի ուսանողների շրջանում 2013 թվականին անցկացված հարցման (Գենդերային և առաջնորդության ուսումնասիրությունների կենտրոն, 2014թ.)¹² արդյունքները վկայում են, որ երիտասարդների մեծամասնությունը (տղամարդկանց և կանանց ավելի քան 90%-ը) գտնում է, որ «կինը պետք է լավ կրթություն ստանա»: Այդուհանդերձ, հարցված ուսանողների բավականին փոքր տոկոսն է համաձայնել, որ կարևոր կամ շատ կարևոր է, որ «կինն ունենա հաջող կարիերա» (համապատասխանաբար՝ տղամարդկանց 46 և կանանց՝ 62%-ը): Ասիական զարգացման բանկը (2015թ.) ենթադրում է, որ այս արդյունքները, հնարավոր է, ցույց են տալիս այն, որ երիտասարդ կանայք «չունեն ինքնավստահություն և կարիերայի ձգտումներ և որ կանայք վախենում են, որ հաջող կարիերան կարող է բացասական ազդել իրենց ընտանեկան կյանքի վրա և վտանգել իրենց ավանդական դերը՝ որպես կին և մայր» (էջ 40): Այլ կերպ ասած, գենդերային կարծրատիպերը՝ կրթության համակարգի ներսում և դրանից դուրս, շարունակում են կաղապարել երիտասարդ հայ տղամարդկանց և կանանց կրթության և կարիերայի ընտրությունը:

IV. ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Հայաստանում գենդերային քաղաքականության հռչակումը տպավորիչ քայլ է կրթության ոլորտում գենդերային հավասարության խթանման ուղղությամբ: Այդուամենայնիվ, այս վերլուծության արդյունքում արված եզրահանգումները վկայում են, որ այս հանձնառությունը դեռևս լիարժեք չի վերածվել գործողության: Հանրակրթական ծրագրերում և դասագրքերում անհավասար գենդերային ներկայացվածության և գերակշռող հայրիշխանական կարծրատիպերի առկայության փաստը ճանաչված է *Գենդերային հավասարության հայեցակարգում*, որն ընդգծում է «էգալիտար գենդերային մշակույթի» կայացման անհրաժեշտությունը «հայրիշխանական կարծրատիպերը հաղթահարելու և սոցիալական կյանքի տարբեր ասպարեզներում տղամարդկանց ու կանանց հավասար մասնակցության գաղափարի՝ դրական հանրային ընկալումը առաջ տանելու նպատակով»: Նույն կերպ, «Տղամարդկանց և կանանց հավասար իրավունքների և հավասար հնարավորությունների ապահովման մասին» ՀՀ օրենքն արգելում է գենդերային կարծրատիպերի վերարտադրումը լրատվամիջոցներով, կրթության մեջ և ընդհանուր մշակույթում: Ինչպես ցույց է տվել Հայաստանի միջնակարգ դպրոցի դասագրքերի վերլուծությունը, այդուամենայնիվ, լուրջ ջանքեր են անհրաժեշտ տարբեր առարկայական բնագավառներում և ուսումնամեթոդական նյութերում դերերի առավել բալանսավորված և արդարացի ներկայացվածություն

¹² Հարցմանը մասնակցել են 16-ից 25 տարեկան 205 իգական և 173 արական սեռի ուսանողներ:

ապահովելու համար: Այս համատեքստում հարկ է դիտարկել հետևյալ առաջարկությունները.

(1) Քաղաքականության/ծրագրային մակարդակ

Գենդերային հավասարությունը պետք է որպես նպատակ ամրագրել պետական ծրագրերում և կրթական չափորոշիչներում՝ կա՛մ ուղղակիորեն, կա՛մ մարդու իրավունքների համատեքստում: Բավարար չէ, որ այն լինի անուղղակիորեն ենթադրվող, ինչպիսին ներկայում է: Օրինակ, գենդերային հավասարությունը Կրթության զարգացման 2016-2025թթ.-ի պետական ծրագրում ամրագրված չէ որպես աներկբա սկզբունք: Քանի որ ՀՀ կառավարությունն արդեն իսկ ստանձնել է այս նպատակներին հասնելու պարտավորություն՝ 2010 թվականին Գենդերային քաղաքականության հայեցակարգի ընդունմամբ և 2013 թվականին «Կանանց և տղամարդկանց հավասար իրավունքների և հավասար հնարավորությունների ապահովման մասին» ՀՀ օրենքի ընդունմամբ, հարկ է այդ հանձնառություններն արտացոլել պետական ծրագրում, չափորոշիչներում և համապատասխան քաղաքականությունը սահմանող փաստաթղթերում՝ այդ նպատակներին հետամուտ լինելու և դրանք իրագործելու նպատակով:

(2) Դասագրքեր և ուսումնամեթոդական նյութեր

Դասագրքերը և ուսումնամեթոդական նյութերը հզոր գործիք են գենդերային հավասարության սկզբունքների փոխանցման և հանրայնացման գործում: Ըստ այդմ, կարևոր է, որպեսզի «դասագրքերի «վերևում» լինեն այնպիսի քաղաքականություններ, որոնք հարգում են աղջիկների և կանանց՝ որակյալ կրթության իրավունքի իրացումը» (ՅՈՒՆԵՍԿՕ, 2009թ., էջ 67):

- Գենդերային հավասարության սկզբունքները պետք է մանրակրկիտ շրջանացման միջոցով հետևողականորեն արտացոլվեն բոլոր աստիճանների ուսումնամեթոդական նյութերում և աշխատակարգերում, այդ թվում՝ պետական կրթական չափորոշիչներ, ուսումնական ծրագրեր, առարկայական ծրագրեր, ուսուցչի մեթոդական ուղեցույցներ և դասագրքեր.
- Կանանց ներկայացվածությունը դասագրքերի բովանդակության մեջ պետք է ավելի հավասարակշռված՝ տեսողական և տեքստային ներկայացվածության առումով, որպեսզի ավելի տեսանելի լինի և համապատասխան ճանաչում ստանա կանանց ավանդը՝ կյանքի բոլոր բնագավառներում, այդ թվում՝ պատմություն, քաղաքականություն, տնտեսություն, գիտություն, արվեստ, մշակույթ, գրականություն և այլն: Այս ներկայացվածությունը պետք է ամենայն մանրակրկտությամբ վերանայվի և մշտադիտարկվի՝ գենդերային կողմնակալությունից և կարծրատիպերից խուսափելու համար:

- Պետք է մշակվեն կոնկրետ և հստակ գենդերային ուղեցույցներ դասագրքերի հեղինակների համար, որպեսզի վերջիններս գենդերային չափորոշիչները արտացոլեն դասագրքերում և մեթոդական նյութերում՝ կանանց և տղամարդկանց՝ գենդերային առումով ավելի հավասարակշռված և համարժեք ներկայացվածությունն ապահովելու, ինչպես նաև առկա գենդերային կողմնակալությանը և կարծրատիպերին լուծում տալու համար: Պետք է խրախուսել հեղինակների խմբերի գենդերային բազմազանությունը, ինչը խրախուսում են ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն (2009թ.) և այլ կազմակերպություններ:
- Բոլոր դասագրքերը պետք է ենթարկվեն մանրակրկիտ վերանայման՝ գենդերային ասպեկտների ներգծման իմաստով, նախքան պետությունը դրանք թույլ կտա օգտագործել դպրոցներում: ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարությունը պետք է մշակի դասագրքերի մշակման և հաստատման գործընթացն ուղղորդող կոնկրետ չափորոշիչներ և չափանիշներ, որոնք կօգնեն դասագրքերի հեղինակներին դասագրքերի բովանդակության մշակման գործընթացի սկզբից նեթ ուշադիր լինել կանանց և տղամարդկանց հավասարության խնդիրներին: Այս գործիքների մշակման առավել կոնկրետ ուղենիշները կարելի է գտնել «*Գենդերային հավասարության խթանում. մեթոդաբանական ուղեցույցում*» (*Promoting Gender Equality: A Methodological Guide* (ՅՈՒՆԵՍԿՕ, 2009թ.)):

(3) Դպրոցական մշակույթ և մանկավարժներ

Հետազոտությունները վկայում են, որ գենդերային ասպեկտների համակողմանի ներառումը կրթության համակարգի տարբեր մակարդակներում կարևոր է ուսումնական հաստատություններում գենդերային հարցերի նկատմամբ հոգածություն ձևավորելու համար (Unterhalter և այլք, 2014թ.): Ըստ այդմ, ի լրումն ուսումնական ծրագրերի և դասագրքերի բարեփոխման, գենդերային իրազեկվածությունը պետք է հանրայնացվի և տարածվի կրթության համակարգում և դպրոցական մշակույթում ընդհանրապես:

- Գենդերային հավասարության սկզբունքները պետք է իրենց արտացոլումը գտնեն մասնագիտական կարիերայի ուղղորդման մեջ՝ անդրադառնալով երիտասարդ կանանց և տղամարդկանց շրջանում ավանդաբար ընտրվող մասնագիտությունների խնդրին: Կարիերայի խորհրդատվական ծառայությունները պետք է երաշխավորեն, որ նրանք չվերարտադրեն գենդերային կարծրատիպերն իրենց աշխատանքում:
- Հարկ է գործող և ապագա մանկավարժների և վարչական աշխատողների շրջանում բարձրացնել գենդերային իրազեկվածությունը՝ բուհական ծրագրերի և վերապատրաստման ծրագրերի միջոցով: Մա ոչ միայն

կբարելավի մանկավարժների որակավորման ընդհանուր մակարդակը, այլ նաև թույլ կտա նրանց ուղղակիորեն առնչվել գենդերային հավասարությանն առնչվող գաղափարներին:

- Հարկ է գենդերային իրազեկվածությունը բարձրացնել ծնողների շրջանում՝ բուկլետների, պլակատների, զանգվածային լրատվամիջոցների (այդ թվում՝ սոցիալական մեդիայի) և կոնկրետ նախաձեռնությունների միջոցով:

(4) Հետազոտություն/գնահատում/մշտադիտարկում

Հարկ է հանգամանորեն մշտադիտարկել կրթության համակարգում գենդերային ասպեկտների ներառման քաղաքականությունների և աշխատակարգերի իրականացումը, ինչպես նաև հետազոտություններ կատարել քաղաքականության իրականացումն ուղղորդելու համար:

- Պետք է կատարվեն դասագրքերում և ուսումնամեթոդական նյութերում գենդերային ներկայացվածության հետազոտություններ՝ քննելու այն ջանքերը, որոնք ձեռնարկվում են գենդերային կարծրատիպերը և սուբյեկտիվությունը վերացնելու համար:
- Հարկ է իրականացնել դասապրոցեսի որակական ուսումնասիրություն՝ քննելու, թե ինչպես և ինչու են մանկավարժները և նրանց վերապատրաստողները իրենց մանկավարժական պրակտիկայում կիրառում գենդերային ուսուցման տարրերը, ինչպես նաև թե ինչպես են աշակերտներն արձագանքում և ազդվում այդ միջամտություններից:
- ՀՀ կառավարությունը, տեղական իշխանությունները և դպրոցները պետք է հավաքագրեն և վերլուծեն գործունեության արդյունքների մասին տվյալներ (ինչպես օրինակ, վատ առաջադիմության, դպրոցից հեռանալու, դպրոցից հեռացվելու կամ դասից փախուստի օրինաչափությունները):
- Ավագ դպրոցի և բարձրագույն կրթության մակարդակներում հարկ է հետազոտ հետազոտություն իրականացնել՝ պարզելու մասնագիտության ընտրության հարցում գենդերային տարբերությունները ձևավորող գործոնները:

(5) Միջազգային գործակալություններ

Հարկ է խրախուսել կրթության մեջ գենդերային խզվածքի վերացմանն ուղղված տարբեր միջազգային դոնոր կազմակերպությունների համատեղ ջանքերի համակարգումը:

Օգտագործված գրականություն

Andresson, A. (2013). *Gender equality in Armenian high schools: A study on gender equality and discrimination in school*. Yerevan: Society without Violence.

Ասիական զարգացման Բանկ (2015թ.). *Հայաստան. գեղեցիկին գնահատում*

Australian Human Rights Commission (2011). *Human rights education in the national school Curriculum: Position Paper of the Australian Human Rights Commission*. Sydney: Australian Human Rights Commission.

Blumberg, R. L. (2007). *Gender bias in textbooks: A hidden obstacle on the road to gender equality in education* [Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it?]. Վեբ կայք՝ <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155509e.pdf>

Center for Gender and Leadership Studies (2014). *Gender Attitudes of Yerevan State University Students*. Yerevan: Yerevan State University Center for Gender and Leadership Studies.

Council of Europe Gender Equality Commission (2015). *Implementation of the Council of Europe Gender Equality Strategy 2014-2017: Annual Report*. Վեբ կայք՝ http://www.coe.int/t/dghl/standardsetting/equality/02_GenderEqualityProgramme/Gender%20Equality%20Strategy%20-%20Annual%20Report%202015.pdf

European Institute for Gender Equality (2014). *Benefits of gender equality*. Վեբ կայք՝ http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/MH0413192ENC_PDF.Web_.pdf

Eurydice (2010). *Gender differences in educational outcomes: Study on the measures taken and the current situation in Europe*. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.

Keddie, A. (2009). National gender equity and schooling policy in Australia: Struggles for a non-identitarian feminist politics. *Australian Educational Researcher*, 36 (2), 21-3.

Longwe, S. H. (1998). Education for women's empowerment or schooling for women's subordination. *Gender and Development*, 6(2), 19-26.

McCracken, K., Unterhalter, E., Márquez, S. & Chelstowska, A. (2015). *Empowering women and girls through education*. Brussels: European Parliament.

Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians (2008). The Ministerial Council for Education, Employment, Training, and Youth Affairs.

Ministry of Education and Research, Government Offices of Sweden (2014). *Gender mainstreaming: Fact sheet*. վեր կայք՝
<http://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/05%20Fact%20sheet%20-%20gender%20mainstreaming%20in%20Sweden.pdf>

OECD (1997). *Education and equity in OECD countries*.

Osipov, V. & Sargizova, J. (2015). *General assessment of the content of the Armenian literature, Armenian history, and Social Science school subjects from a gender perspective*. Yerevan: World Bank.

Society without Violence(2014). *Integration of gender component into social science subjects (Recommendation Package)*. Yerevan: Society without Violence.

Stromquist, N.P. (2002). Contributions and challenges of feminist theory to comparative education research and methodology. In J. Schriewer (Ed.), *Discourse formation in comparative education*. Peter Lang Publishing, Oxford.

UNDP (2011). *Assessment of the level of human rights education and human rights mainstreaming in the general education system of the Republic of Armenia*. Yerevan, Armenia: UNDP.

UNESCO (2009). *Promoting gender equality: A methodological guide*. Paris: UNESCO.

UNGEI (2010). *Dakar Declaration on Accelerating Girls' Education and Gender Equality*.

Unterhalter, E., North, A., Arnot, M., Lloyd, C., Moletsane, L., Murphy-Graham, E., Parkes, J., Saito, M. (2014). *Interventions to enhance girls' education and gender equality. Education Rigorous Literature Review*. UK: Department for International Development.

ՀԱՎԵԼՎԱԾ I. ՄԻՋԱԶԳԱՅԻՆ ՕՐԻՆԱԿՆԵՐԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱՍԻՐՈՒԹՅՈՒՆ

Գենդերային ներառումը Շվեդիայի կրթական համակարգում

Շվեդիան, որն աշխարհի ամենասեռահավասար հասարակություններից մեկն է, գենդերային հավասարության խնդրին լուծում է տվել երկրի պետական քաղաքականությունների միջոցով՝ սկսած 1970-ականներից (Numhauser-Henning, 2015թ.): Գործում են խտրականությունը բացառող քաղաքականություններ, որոնք խթանում են գենդերային հավասարությունը՝ թե՛ հասարակության մեջ և թե՛ Շվեդիայի կրթական համակարգում: Գործող կառավարությունը իրեն հռչակել է «Ֆեմինիստական կառավարություն» և գտնում է, որ մտահոգության հիմնական առարկան գենդերային հավասարությունը և սեռի հատկանիշով խտրականության բացառումն է (Numhauser-Henning, 2015թ.): «Գենդերի հատկանիշով, տրանսգենդերային ինքնության կամ արտահայտչականության, էթնիկ ծագման, կրոնի կամ դավանանքի, հաշմանդամության, սեքսուալ կողմնորոշման կամ տարիքի հատկանիշով խտրականությունն» արգելող վերջերս ընդունված օրենսդրություն է «Խտրականության մասին» օրենքը (2008:547), որը վերաբերում է ինչպես աշխատուժին, այնպես էլ կրթության համակարգին (ՅՈՒՆԵՍԿՕ, 2012թ.):

Շվեդիայի կրթության ապակենտրոնացված համակարգում գոյություն ունի հատուկ աշխատանքային միավոր՝ Կրթության և հետազոտության նախարարությունը (ԿՀՆ), որը զբաղվում է գենդերային հավասարության խթանմամբ: Բացի այդ, Շվեդիայի կառավարությունը, որը պատասխանատու է ազգային ուսումնական ծրագրի և դրա իրականացման մեթոդական ուղեցույցի մշակման համար, մշակել է «Կրթության մասին» օրենք (2010:800), որը նախատեսում է խտրականության բացառում ազգային կրթակարգում (Bävner, Barklund, Hellewell, և Svensson, 2011թ.): Նախադպրոցական, պարտադիր և հանրակրթության ավագ աստիճանի ուսումնական ծրագրերը՝ խտրականության բացառման ուղեցույցների մշակման հարցում հղում են կատարում «Կրթության մասին» օրենքին (2010:800), և այդ օրենքը վերաբերում է ինչպես պետական, այնպես էլ մասնավոր դպրոցներին (Bävner և այլք, 2011թ.): Պետական կրթակարգի յուրաքանչյուր աստիճանում կարելի է գտնել խտրականության բացառման մասին դրույթ: Հանրակրթության ավագ աստիճանում, այս դրույթը սահմանված է հետևյալ կերպ.

Դպրոցը պետք է նպաստի այլ մարդկանց հասկանալու և կարեկցելու ունակության ձևավորմանը: Դպրոցում ոչ ոք չպետք է ենթարկվի խտրականության՝ սեռի, էթնիկ պատկանելության, կրոնի կամ հավատքի, տրանսգենդերային ինքնության կամ դրա արտահայտման, սեքսուալ կողմնորոշման, տարիքի կամ ֆունկցիոնալ խանգարումների հատկանիշով, կամ արժանապատվությունը նվաստացնող որևէ այլ վարմունքի: Խտրականության

կամ արժանապատվությունը նվաստացնող վարմունքի բոլոր միտումների դեմ պետք է ակտիվ պայքարել: Այլատյացության և անհանդուրժողականության դեմ պետք է պայքարել գիտելիքի, բաց քննարկումների և ակտիվ աշխատանքի միջոցով (Skolverket, 2013թ., էջ 4):

Խտրականության մասին այս արմատական դրույթը այնուհետ զարգանում է ըստ առարկաների՝ պետական կրթակարգի բոլոր մակարդակներում: Նախադպրոցական կրթության աստիճանում գլխավոր մտահոգությունը հակազդումն է ավանդական գենդերային դերերին և մոդելներին: Կրթակարգը կոչ է անում նախադպրոցական հաստատություններին սովորողներին ապահովել իրենց ունակությունները իրացնելու հնարավորությամբ՝ զերծ գենդերային կարծրատիպային դերերից (Skolverket, 2011b): Այս գործողությունները ծառայում են նախադպրոցական կրթության հիմնարար խնդրին, այն է՝ ձևավորել մարդկային կյանքի ընկալումը՝ որպես անձեռնմխելի և ազատության, լիարժեքության ու հավասարության արժանի (Skolverket, 2011b):

Կրթության պարտադիր աստիճանում պետական կրթակարգը սահմանում է՝ «Դպրոցում աղջիկների և տղաների նկատմամբ դրսևորված վերաբերմունքը և նրանց գնահատելու եղանակները ու նրանց նկատմամբ սահմանված պահանջները և ակնկալիքները նպաստում են նրանց կողմից՝ գենդերային տարբերությունների ընկալմանը» (Skolverket, 2011a, էջ 10): Ինչպես և կրթության նախադպրոցական աստիճանում է, ուղեցույցները, այս կերպ, խթանում են ունակությունների և հետաքրքրությունների զարգացման հնարավորությունները՝ անկախ գենդերային հատկանիշից: Պարտադիր դպրոցական ծրագիրը ոչ միայն անդրադառնում է գենդերային հավասարության տարածման խնդրին՝ որպես կրթության համընդհանրական նպատակ, այլ նաև մանրամասնում է, թե ինչպես կարելի է զարգացնել քննադատական միտքն ու գիտակցությունը յուրաքանչյուր առարկայից: Կրոնի ուսուցման պարագայում, օրինակ, ծրագիրը նախատեսում է, որ «մանկավարժն իր աշխատանքով պետք է օգնի աշակերտներին՝ զարգացնել իրենց գիտելիքները առ այն, թե տարբեր դավանանքներն ու կյանքի նկատմամբ հեռանկարներն ինչպես են վերաբերվում սեռերին, գենդերային հավասարությանը, սեքսուալությանը և հարաբերություններին առնչվող հարցերին» (Skolverket, 2011a, էջ 176): Բլյումբերգը (Blumberg, 2007թ.) նկատել է, որ գենդերային հավասարության խթանմանն ուղղված պետական կրթական չափորոշիչների արդյունքում Շվեդիայի դասագրքերը կազմվել են այնպես, որ խրախուսեն գենդերային հավասարությունը և նվազեցնեն գենդերային կարծրատիպերը: Հաշվի առնելով պետական կրթակարգի բոլոր աստիճաններում գենդերային կարծրատիպերի նվազեցման հստակ ուղեցույցները՝ զարմանալի չէ, որ Շվեդիայի դասագրքերը և մեթոդական նյութերը, ըստ ամենայնի, խթանում են գենդերային հավասարությունը և կանխարգելում գենդերային կարծրատիպերի արմատացումը:

Օգտագործված գրականություն

Bävner, P., Barklund, A., Hellewell, A. & Svensson, M. (2011). *OECD – Overcoming school failure. Country background report Sweden*. արքյուրը՝ <http://www.oecd.org/edu/school/49528267.pdf>

Blumberg, R. L. (2007). *Gender bias in textbooks: A hidden obstacle on the road to gender equality in education* [Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008 Education for All by 2015: will we make it?]. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001555/155509e.pdf>

Numhauser-Henning, A. (2015). *The Policy on Gender Equality in Sweden. Policy Department C: Citizens' Rights and Constitutional Affairs*. Retrieved from: [http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/510011/IPOL_STU\(2015\)510011_EN.pdf](http://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2015/510011/IPOL_STU(2015)510011_EN.pdf)

OECD (2013). *Unfinished business – Women and girls front and centre beyond 2015*. Paris: OECD Publishing.

Skolverket (National Agency for Education Sweden). (2011a). *Curriculum for the compulsory school, preschool class and the recreation centre 2011*. Stockholm: Skolverket.

Skolverket (National Agency for Education Sweden). (2011b). *Curriculum for the preschool Lpfö 98: Revised 2010*. Stockholm: Skolverket. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/curricula/sweden/sw_ppfw_2010_eng.pdf

Skolverket (National Agency for Education Sweden). (2013). *Curriculum for the upper secondary school*. Stockholm: Skolverket.

United Nations (2002). *Gender mainstreaming: An overview*. New York: UN.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2012). Sweden. *World Data on Education, 7(1)*. Retrieved from: http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/WDE/2010/pdf-versions/Sweden.pdf

Գենդերային ներառման՝ նոր ձևավորվող քաղաքականությունները Լատվիայում

Լատվիայի փորձը գենդերային ասպեկտների ներգծման մասով շատ ավելի սահմանափակ և պակաս համակողմանի է՝ համեմատած ԵՄ այլ երկրների, օրինակ՝ Շվեդիայի հետ: Վերագտնելով իր անկախությունը 1991-ին՝ Լատվիայի կառավարությունը ի սկզբանե կարևորեց իրավական համակարգի, այլ ոչ գենդերային քաղաքականությունների էական փոփոխումը: ԵՄ անդամակցության և ԵՄ իրավական դաշտի ընդունման գործընթացը նպաստեց Լատվիայի ազգային քաղաքականության օրակարգում գենդերային հավասարության առաջնորդմանը: Արդյունքում, Սոցիալական ապահովության նախարարությունը դարձավ գենդերային հավասարության քաղաքականության մշակման պատասխանատուն՝ Եվրոպական և իրավական հարցերի դեպարտամենտում ստեղծելով Գենդերային հավասարության հարցերի բաժին: Գծային նախարարությունները գենդերային հավասարության սկզբունքների՝ քաղաքականություններում, նորմատիվ ակտերում, ծրագրերում և տեղեկատվական արշավներում ներառումը համակարգող պատասխանատուներն են (Novikova, 2014թ.): 2010թվականի մայիսին այն վերակազմավորվել է որպես Գենդերային հավասարության հանձնաժողով, որը համակարգում է գենդերային հավասարության քաղաքականությունը և խթանում է համագործակցությունը նախարարությունների, հասարակական կազմակերպությունների, սոցիալական գործընկերների, համայնքապետարանների և այլ մարմինների հետ: Գենդերային հավասարության բաժինը Լատվիայի կառավարության կազմում գենդերային հավասարության քաղաքականության գործադիր մարմինն է: Գենդերային հավասարության հանձնաժողովը խորհրդատվական դեր ունի, ինչպես նաև տարբեր շահեկիցների շրջանում համակարգում է տարբեր գենդերային հավասարության քաղաքականությունները (Rastrigina, 2015թ.):

Ի տարբերություն Շվեդիայի՝ Լատվիան *ինտեգրված* մոտեցում է որդեգրել գենդերային շահերի ներգծման հարցում, ինչը ենթադրում է, որ գենդերային հավասարության սկզբունքները հաշվի են առնվում ցանկացած ասպարեզում և բոլոր աստիճաններում նոր քաղաքականություններ մշակելիս: Այդուհանդերձ, այս մեթոդը միշտ չէ ուղղակիորեն կամ անուղղակիորեն հարցականի տակ դնում առկա քաղաքականության հարացույցները կամ չի ենթադրում գենդերային հարաբերությունների հիմնարար վերանայում: Ի տարբերություն Եվրոպական Միության այլ երկրների՝ Լատվիան գենդերային հավասարության համաթվերի ավելի ցածր միավորներ է հավաքել: Արդյունքում, 8-րդ պառլամենտական ընտրություններից հետո (2002-2006) Մարդու իրավունքների և հանրային հարցերի կոմիտեի կազմում ստեղծվեց Գենդերային հավասարության հարցերի ենթակոմիտե՝ քաղաքականության մեջ գենդերային հավասարության օրակարգն առաջ մղելու համար: Լատվիայում գենդերային հավասարության

քաղաքականության առաջին ռազմավարական փաստաթուղթը՝ «Գենդերային հավասարության ներդրման հայեցակարգը» (2001թ.), հիմք դարձավ գործողությունների ծրագրի և քաղաքականության փաստաթղթերի համար: Հիմնական քաղաքականության փաստաթղթերից են Գենդերային հավասարության ներդրման ծրագիրը և 2012-2014թվականների գենդերային հավասարության գործողությունների ծրագիրը: Ծրագիրը նախատեսում է գործողությունների չորս հիմնական ուղղություն՝ (1) գենդերային դերերի և կարծրատիպերի նվազեցում, (2) տղամարդկանց և կանանց առողջ և շրջակա միջավայրի համար անվաս կենսագործունեության խթանում, (3) տղամարդկանց և կանանց ինքնուրույն տնտեսական գործունեության և աշխատաշուկայում նրանց հավասար հնարավորությունների խթանում, (4) գենդերային հավասարության քաղաքականության մոնիթորինգ և գնահատում: Բայցևայնպես, Լատվիայում գենդերային հավասարության քաղաքականության մասով աշխատանքներին լրջորեն խոչընդոտել է վերջին տնտեսական ճգնաժամը: Ֆինանսական ռեսուրսների սակավության և բյուջետային կրճատումների պատճառով *Ծրագրի* իրականացումը ներառում է քաղաքականության այնպիսի միջոցառումներ, որոնք չեն պահանջում լրացուցիչ ֆինանսական և մարդկային ռեսուրսներ:

Հայաստանի նման, իգական սեռի ուսանողները համադրելի (և երբեմն՝ ավելի բարձր) ակադեմիական առաջադիմություն ունեն արարական սեռի ուսանողների համեմատ, և ավելի շատ իգական, քան արական սեռի սովորողներ են ընդունվում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ: Այդուհանդերձ, գենդերային սեգրեգացումն առկա է ուսման բնագավառի ընտրության հարցում: Կանայք, որպես կանոն, գերիշխող դիրք ունեն ավանդաբար կանացի համարվող մասնագիտական բնագավառներում, օրինակ՝ կրթություն/մանկավարժություն և խնամք, ինչը վերջին հաշվով ապագայում հանգեցնում է ավելի ցածր վարձատրվող աշխատանքի (Եվրոպական հանձնաժողով, 2012թ.): 2013թվականի հետազոտությունը վկայում է, որ գենդերային դերերին առնչվող կարծրատիպերը վառ արտահայտված են աշխատաշուկայի կողմից մասնագիտությունները՝ որպես «կանացի» և «արական», այլ ոչ ըստ անձի անհատական ունակությունների խմբավորման առումով (Լատվիայի կառավարություն, 2014թ.): 2004-2007թվականներին իրականացվեցին հանրային իրազեկման լայնածավալ արշավներ: Այս արշավներն ուղղված էին հասարակության տարբեր խմբերին, այդ թվում՝ տղամարդկանց, որպեսզի հնարավոր լինի կոտրել «առնականության» կամ «առնական» վարքագծերի մասին կարծրատիպերը՝ միաժամանակ խթանելով և խրախուսելով տղամարդկանց մասնակցել իրենց երեխաների խնամքին և տնային պարտականություններին (Լատվիայի կառավարություն, 2014թ.):

Տարբեր ուսումնասիրությունները վկայում են, որ ավանդական գենդերային

կարծրատիպերը վերարտադրվում են հանրակրթական ծրագրերում և ՁԼՄ-ներում: Կրթության մեջ գենդերային կարծրատիպերը և մասնագիական կյանքում սեռի հատկանիշով խտրազատումը (սեգրեգացիա) նվազեցնելու նպատակով Գենդերային հավասարության հարցերով կոմիտեն ստեղծել է աշխատանքային խումբ, որը 2013 թվականին մշակել է «Մինչև 2020 թվականը գենդերային հավասարության ասպեկտները կրթական բոլոր աստիճանների գործընթացներում և բովանդակության մեջ ներդնելու մասին» առաջարկություններ 2013 թվականին Լատվիան որոշակի էական քայլեր է կատարել դպրոցներում գենդերային կարծրատիպերը վերացնելու ուղղությամբ՝ բոլոր աստիճաններում և բոլոր առարկաների մասով կիրառելով պետական կրթական չափորոշիչներ, որոնք պարունակում են խտրականության մասին դրույթը և հատկապես վերաբերում են գենդերին: Մասնավորապես, ուսումնական բովանդակության մեջ գենդերային հավասարությունը դիտվում է մարդու իրավունքների համատեքստում՝ որպես հավասար իրավունքներ և հնարավորություններ՝ գերծ խարանումից և խտրականությունից: Օրինակ, տարրական կրթության պետական չափորոշչով հռչակված նպատակներից մեկը սովորողների՝ պատասխանատու վերաբերմունքի ձևավորումը և ֆիզիկական ու մտավոր անվտանգության, աճի, զարգացման, հարաբերությունների, սեռի, ընտանիքի պլանավորման, սոցիալական նորմերի և ավանդույթների և այլնի մասին իրազեկումն է: Գենդերային հավասարության հարցերն ուղղակիորեն հասցեագրված են այնպիսի առարկաների չափորոշիչներում, ինչպիսիք են աշխարհագրությունը, պատմությունը (այդ թվում՝ համաշխարհային պատմությունը և Լատվիայի պատմությունը), օտար լեզուները, լատվիական գրականությունը, հասարակագիտությունը, քաղաքագիտությունն ու իրավագիտությունը:

Հաջորդ քայլը կլինի այս չափորոշիչները ուսումնամեթոդական նյութեր և դասագրքեր ներմուծելը: Ըստ էության, Լատվիայի 2014-2020 թվականների Ազգային զարգացման ծրագիրը և 2014-2020 թվականների Կրթության զարգացման ուղենիշները նախատեսում են աջակցության համակողմանի համակարգ՝ գենդերային հավասարության նպատակներին հասնելու համար, ինչը ենթադրում է գենդերային հավասարության հարցերի ներառում ուսումնական ծրագրերում և ուսումնամեթոդական նյութերում:

Օգտագործված գրականություն

European Commission (2012). *The current situation of equality in Latvia: Country profile*. վեբ կայքը՝ http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/epo_campaign/130911_epo_country_profile_latvia.pdf

Republic of Latvia (2014). *Latvia National report on the implementation of Beijing Declaration and Platform of Action (1995) and Special Session of the General Assembly (2000)*.          www.lm.gov.lv

Novikova, I. (2014). *Men and gender equality in Latvia: Comments*.          http://ec.europa.eu/justice/gender-equality/files/exchange_of_good_practice_fi/lv_comments_paper_fi_2014_en.pdf

Rastrigina, O. (2015). *The policy on gender equality in Latvia: Detailed analysis*. Brussels: European Union.