



Բաց Հասարակության Հիմնադրամներ - Հայաստան

Գենդերային խնդիրները մանկավարժական (դասախոսների, ուսուցիչների և ապագա մանկավարժ ուսանողների) միջավայրում

Ռուզաննա Ծատուրյան

Սույն հետազոտությունը հնարավոր է դարձել Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստանի ամբողջական ֆինանսական օժանդակության շնորհիվ՝ քաղաքականության կրթաթոշակներ նախաձեռնության ծրագրի շրջանակներում դրամաշնորհ N 18248: Հոդվածում տեղ գտած վերլուծություններն արտահայտում են հեղինակի տեսակետը և կարող են չհամընկնել Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստանի դիրքորոշումների ու տեսակետների հետ:

Բովանդակություն

Ներածություն.....	2
Մեթոդաբանություն և ընտրանք.....	4
ՀԵՏԱԶՈՏԱԿԱՆ ԴԺՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ և ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՆԿԱՏԱՌՈՒՄՆԵՐ.....	9
Կրթական քաղաքականության գենդերային դիսկուրսը.....	9
➤ Կրթական փաստաթղթեր.....	9
➤ Կրթության բովանդակություն. Տարբերակված կրթություն աղջիկների և տղաների համա՞ր.....	12
➤ Կրթության գենդերային վիճակագրություն. խնդիրներ և բովանդակություն.....	16
➤ Մեռերի հավասար իրավունքների և հավասար հնարավորությունների հարցը կրթական միջավայրի օրակարգում.....	26
Կրթական քաղաքականություն, դաստիարակություն և գենդերային ուղերձներ.....	29
Դասավանդողների գենդերային ուղերձները.....	31
Դասավանդողների 'իշխանությունը' և սովորողների սոցիալական վարքի մոդելավորումը.....	35
Դասավանդողների և սովորողների պատկերացումները գենդերային խնդիրների մասին.....	39
➤ Ի՞նչ է գենդերային հավասարությունը.....	39
➤ Ազգային նկարագիր, ընտանեկան միջավայր և գենդերային հավասարություն.....	41
➤ Կանանց իրավունքներ.....	42
➤ Չձևված աղջիկներ.....	44
➤ Հարմարվել, թե՞ փոխել.....	44
➤ Գենդերային գիտելիքը որպես փոփոխության հնարավորություն՞.....	45
Առաջարկություններ.....	46

Ներածություն

Կրթության բովանդակությունը, դրանով պայմանավորված կրթական միջավայրը, կրթական գործընթացը հանդիսանում են այն դաշտը, որտեղ բացահայտվում և դրսևորվում են ոչ միայն կրթական քաղաքականության հիմնական ուղղությունները, թիրախներն ու նպատակները, այլ նաև հասարակական պատկերացումները և կրթական քաղաքականությունից հիմնական ակնկալիքները:

Այս իմաստով կարևորվում է “թաքնված ուսումնական ծրագրի” (hidden curriculum) վերլուծությունը՝ այստեղ ներառված գենդերային պատկերացումների բացահայտման նպատակով¹: Տարբեր հետազոտություններ փաստել են, որ ուսուցիչների վերաբերմունքը և պատկերացումները բավականին լուրջ ազդեցություն կարող են ունենալ սովորողների ուսման առաջադիմության, ինչպես նաև նրանց արժեքների և պատկերացումների ձևավորման գործում: Որոշ հետազոտություններ էլ փաստարկում են, որ ուսուցիչները ավելի ամրապնդում և սնում են գենդերային դերերի վերաբերյալ սոցիալական պատկերացումները այն տարբերակված մոտեցմամբ, որ նրանք դրսևորում են ուսուցման գործընթացում տղա և աղջիկ սովորողների նկատմամբ²:

Միաժամանակ, մանկավարժական միջավայրի գենդերային չափումների վերլուծությունը կարևորվում է, քանի որ հնարավորություն է տալիս հետևել կրթական ֆորմալ գործընթացի շղթայում գենդերային պատկերացումների ձևավորման և դրսևորման մեխանիզմները դպրոց-ԲՈՒՀ-ապագա մանկավարժ դերակատարների օրինակով:

Հայաստանի Հանրապետության կրթության ժողովրդավարական բովանդակությունը սահմանված է տարբեր օրենքներով, նորմատիվային փաստաթղթերով, որոնք, բխելով պետական սահմանադրական սկզբունքներից, սահմանում են, որ պետությունը երաշխավորում է կրթության բնագավառում ժողովրդավարական կառավարման սկզբունքների ապահովումը³:

Միաժամանակ, խնդրին առնչվող հետազոտությունների նյութերը ցույց են տալիս, որ ժողովրդավարական սկզբունքների հիման վրա խարսխված պետական կրթական

¹ Գենդերային հետազոտություններում “թաքնված ուսումնական ծրագիր” հասկացությունը ներառում է մանկավարժական միջավայրի մի շարք գործոնների ամբողջություն. ուսումնական հաստատության կազմակերպում (աշխատանքային գենդերային հարաբերություններ, մասնագիտությունների գենդերային սեգրեգացիա), ուսումնական առարկաների բովանդակություն և դասավանդման ոճ: Այս չափումները ոչ միայն արտահայտում են սոցիալիզացիայի ընթացքի գենդերային կարծատիպերը, այլ ամրապնդում են գենդերային անհավասարությունը՝ հաճախ առավելություն տալով արականությանը և թերազնահատելով իգականը:

² Allana, A., Asad, N., & Sherali, Y. (2010, October). Gender in Academic Settings: Role of Teachers *International Journal of Innovation, Management and Technology*, 1(4), 343-348, Magno, T. i.-b., & Silova, I. (2007). Teaching in transition: Examining school-based gender inequities in central/southeastern Europe and the former Soviet Union. *International Journal of Educational Development*, 27, 647-660.

³ ՀՀ Օրենքը “Կրթության մասին”, Հոդված 5, ընդունված 14.04.1999 թ.:

քաղաքականությունը լիարժեք կերպով հնարավոր չի լինում իրականացնել: Գոնե գենդերային խնդիրների մասով թիրախավորված կերպով սահմանված չեն սեռով պայմանավորված հնարավոր խտրականությունների դաշտերը կրթության ոլորտում, միաժամանակ կրթողների և կրթվողների պատկերացումները ևս անմիջականորեն ազդում են կրթության բովանդակության և արդյունքի վրա:

Հետևաբար, խնդիրը կարևորվում է մի քանի հարթություններում.

- Կրթական քաղաքականության,
- Կրթական միջավայրի,
- Կրթություն մատուցողների (կրթական ծառայությունների մատուցողների (բոլոր հարթություններում՝ նախակրթական, տարրական, հիմնական և ավագ դպրոցներ, միջին մասնագիտական հաստատություններ և բուհեր)),
- Կրթություն ստացողների գենդերային զգայունության բացահայտման և վերլուծության:

Հիմնական խնդիրների այս խմբի առանձնացումը պատահական չէ: Այն բխում է հետազոտական առաջարկի հիմնական գիտական կանխավարկածներից և հանգում է հետևյալ հիմնական իրողություններին.

- ✓ Հայաստանյան իրականություն և հայաստանյան պատկերացումներ գենդերի, գենդերային դերերի և գործառույթների մասին: Ակնհայտ է, որ այսօր հայաստանյան գենդերային դիսկուրսը ձևավորվում է տարբեր, հաճախ հակադիր մոտեցումների արդյունքում: Մոտեցումներից մեկը հանգում է ազգայինի, ազգային արժեքների հետ կապված պատկերացումների հստակեցմանը, մյուս դեպքում հիմքում ունենալով նույն մոտեցումները, փորձ է արվում է հիմնախնդիրը դիտարկել ավելի լայն կոնտեքստում, ներառելով միջազգային փորձը, միջազգային պրակտիկաներն ու ըստ այդմ բարձրացնել նաև դրանց Հայաստանում կիրարկման հնարավորությունները:
- ✓ Երկրորդ հարթությունը վերաբերում է արդեն հիմնականում կրթական քաղաքականությանը: Կրթական համակարգի վերափոխումները բոլոր մակարդակներում իրականացվում են միջազգային կազմակերպությունների հետ համագործակցելով: Որպես հիմնական համագործակցող կառույցներ ու կազմակերպություններ հանդես են գալիս Եվրոպական Միությունը, Եվրոպայի Խորհրդի տարբեր կառույցներ, Համաշխարհային Բանկն ու որոշ այլ միջազգային կազմակերպություններ, որոնք տրամադրում են նաև ֆինանսական աջակցություն վերափոխումների տարբեր բաղադրիչների իրականացման համար, որոնց նպատակը հանգում է ժողովրդավարական արժեքների վրա հիմնված կրթության տրամադրման համար համապատասխան հնարավորությունների ստեղծմանը միաժամանակ, պետական կրթական քաղաքականության փաստաթղթերի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ նաև այստեղ ևս ներառված են "գենդերային մոտեցումներ, սկզբունքներ ու ձևակերպումներ":

- ✓ Հաջորդ հարթությունում, ինչն արդեն, որպես կանոն բացահայտվում է որակական հետազոտությունների արդյունքում, արդեն ակնհայտ է դառնում որոշակի խզումը պետական կրթական քաղաքականության փաստաթղթերում ամրագրված դրույթների և պետական կրթական քաղաքականությունում, արդեն հաջորդ հարթություններում իրականացվող գործողությունների միջև: Սա նշանակում է, որ պետական քաղաքականության փաստաթղթերում արձանագրված “գենդերային գործոնները” ոչ միշտ են իրականացվում այնպես, ինչպես դրանք ձևակերպված են: Իրականացված ուսումնասիրությունը հնարավորություն տվեց բացահայտել նաև այս իրողության որոշ պատճառներ: Շատ ուրբաներում, ըստ էության, բացակայում են մոնիտորինգային գործողություններ, այսինքն, չկա իրագործման ընթացքի հանդեպ վերահսկողության ու գնահատման գործիքների համակարգ և չկան այն էլքային ցուցանիշները, որոնք հնարավորություն կտան գնահատել գործողությունների արդյունավետությունը:
- ✓ Կրթական քաղաքականությանը վերաբերող բազմաթիվ, այդ թվում՝ միջազգային ուսումնասիրություններում ցույց է տրված, որ կրթական գործընթացը, հստակ վերահսկողության ու մոնիտորինգի բացակայության կամ ոչ բավարար լինելու պարագայում, սուբյեկտիվ է կամ պարունակում է սուբյեկտիվության որոշակի չափաբաժին, քանի որ կրթական գործընթացի հիմնական ակտորները՝ ուսուցիչներ, դասախոսներ, կրթական գործընթաց փոխանցում և վերարտադրում են սեփական գենդերային պատկերացումները, որոնք ոչ միշտ են համընկնում պետական կրթական քաղաքականության սկզբունքների ու նպատակներին:

Հետազոտությունը հնարավորություն տվեց բացահայտել, որ որպես գիտական կանխավարկած/ներ ձևակերպված այս դրույթները հիմնականում համապատասխանում են իրականությանն ու դրանք էլ հիմնականում ձևավորում “գենդերային դիսկուրսը” կրթության ասպարեզում:

Մեթոդաբանություն և ընտրանք

Սույն հետազոտության նպատակը կրթական ծառայություններ մատուցողների և ապագա մանկավարժ ուսանողների գենդերային պատկերացումների և դրանց վրա կրթական միջավայրի հնարավոր ազդեցության բացահայտումը, վերհանումն ու վերլուծությունն է⁴:

⁴ Սույն հետազոտությունը հնարավոր է դարձել Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստանի ամբողջական ֆինանսական օժանդակության շնորհիվ՝ քաղաքականության կրթաթոշակներ նախաձեռնության ծրագրի շրջանակներում, դրամաշնորհ N 18248: Հոդվածում տեղ գտած վերլուծություններն արտահայտում են հեղինակի տեսակետը և կարող են չհամընկնել Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստանի դիրքորոշումների ու տեսակետների հետ:

Հետազոտությունը իրականացվել է որակական վերլուծական մեթոդների կիրառմամբ՝ արժանահավատ, ընդլայնված և խորքային վերլուծական նյութ ստանալու նպատակով:

Հետազոտական հիմնական առումներն են.

- Դասախոսների, ուսուցիչների և ապագա մանկավարժ ուսանողների գենդերային պատկերացումները,
- Կրթական միջավայրի /դպրոցական, ԲՈՒՀ-ական/ ազդեցությունը կրթողների և սովորողների գենդերային պատկերացումների վրա:

Այս հարցադրումներից ելնելով էլ մշակվել է հետազոտության ռազմավարությունը և հետազոտական մեթոդների ու հնարքների ընտրությունը:

Գենդերային պատկերացումների հետ կապված խնդիրների բացահայտման նպատակով իրականացվել են անհատական խորացված և ֆոկուս-խմբային հարցումներ:

Կրթական միջավայրի գենդերային զգայունության վերլուծության նպատակով իրականացվել են ինչպես հարցազրույցներ, այնպես էլ կրթական նյութերի և ռեսուրսների բովանդակային վերլուծություն:

Հետազոտությունն անցկացվել է Երևանում և Լոռու մարզում:

Երևանի ընտրությունը հիմնավորվում է այստեղ կրթական ծառայություններ մատուցող հաստատությունների մեծ թվի առկայությամբ: Հանրապետության բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների հիմնական մասը գտնվում է հենց այստեղ, հետևաբար, այստեղ է նաև ուսանողության ճնշող մեծամասնությունը: Հաջորդ պատճառն այն է, որ ի տարբերություն մարզային բուհերի, որոնք հիմնականում սպասարկում են մեկ-երկու կոնկրետ տարածաշրջան (Գյումրու բուհերը՝ հիմնականում Շիրակի, Վանաձորինը՝ Լոռու, Գորիսինը՝ Սյունիքի, Գավառինը՝ Գեղարքունիքի մարզեր), երևանյան բուհերը սպասարկում են ողջ հանրապետությունը:

Լոռու մարզն ընտրվել է այն հիմնավորմամբ, որ Վանաձորի Հովհ. Թումանյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտը “մարզային” մակարդակի կրթական ծառայություններ մատուցող հաստատություն է, որի շրջանավարտներն են հիմնականում համալրում մարզի կրթական հաստատությունների աշխատակազմը:

Դասախոսների և ուսանողների գենդերային պատկերացումները պարզելու նպատակով հետազոտությունն իրականացվել է Երևանի պետական համալսարանում (ԵՊՀ ֆակուլտետների մեծ մասը տալիս է նաև մանկավարժի որակավորում), Խ. Աբովյանի անվան հայկական պետական մանկավարժական համալսարանում և Վանաձորի Հովհաննես Թումանյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտում:

Հիմք ընդունելով ՀՀ կառավարության հաստատած մասնագիտությունների ցանկը⁵ ԵՊՀ-ում ընտրվել են ֆակուլտետներ ֆիզիկամաթեմատիկական

⁵ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԿԱՌԱՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆ. Ո Ր Ո Շ ՈՒ Մ 30 օգոստոսի 2007 թվականի N 1038-Ն, ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ՑԱՆԿԸ ՀԱՍՏԱՏԵԼՈՒ ԵՎ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ

(մաթեմատիկայի և մեխանիկայի), բնագիտական (աշխարհագրության և երկրաբանության ֆակուլտետ), հումանիտար (պատմության ֆակուլտետ) մասնագիտությունների բլոկից՝ պատկերացումների հնարավորինս բազմազան դաշտ ներկայացնելու նպատակով: Այս ֆակուլտետների ներկայացուցչական լինելը հիմնավորվում է այն հանգամանքով, որ յուրաքանչյուր ֆակուլտետի ուսումնական ծրագրերում, հումանիտար և սոցիալ-տնտեսագիտական կրթամասով նախատեսված են այնպիսի դասընթացներ, որոնք կարող են պարունակել գենդերային դիսկուրսի հարցադրումներ (օրինակ՝ մանկավարժություն, մասնագիտության դասավանդման մեթոդիկա⁶, հայոց պատմություն, փիլիսոփայություն, կրոնների պատմություն, մշակութաբանություն, տնտեսագիտություն, քաղաքագիտություն, իրավագիտություն և այլն):

Խ. Աբովյանի անվ. Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանում ընտրվել են ա) պատմության և իրավագիտության ու բ) կենսաբանության, քիմիայի և աշխարհագրության ֆակուլտետները:

Վանաձորի պետական մանկավարժական ինստիտուտում ընտրվել են պատմա-աշխարհագրական ֆակուլտետը և մանկավարժական ֆակուլտետը:

Ընտրված ֆակուլտետներում անցկացվել են անհատական խորացված հարցազրույցներ կրթական գործընթացի կառավարիչների՝ ֆակուլտետի դեկանի կամ տեղակալի և առնվազն երկու դասախոսի հետ: Դասախոսները ընտրվել են հաշվի առնելով սեռա-տարիքային հասկանիչները: Ընդգրկվել են նաև արտասահմանյան գիտակրթական հաստատություններում վերապատրաստում կամ ուսումնառություն անցած դասախոսներ՝ գենդերային գիտելիքների առավել բազմազան սպեկտր հաշվառելու նպատակով:

Խորացված հարցազրույցներ են անցկացվել նաև նշված ֆակուլտետներում գենդերային առարկա կամ գենդերային թեմա/բաղադրիչ պարունակող առարկա դասավանդող չորս դասախոսի հետ: Այս դասախոսներից երկուսը արական և երկուսը իգական սեռի ներկայացուցիչներ էին, ինչը լրացուցիչ հնարավորություն էր գենդերայնորեն տարբերակված դասախոսական մոտեցումներին ծանոթանալու համար⁷:

ԿԱՌԱՎԱՐՈՒԹՅԱՆ 2005 ԹՎԱԿԱՆԻ Ն 2005 ԹՎԱԿԱՆԻ ՆՈՅԵՄԲԵՐԻ 9 ՆՈՅԵՄԲԵՐԻ 9 ՆՈՅԵՄԲԵՐԻ 9--
--Ի N 1933 Ի N 1933 Ի N 1933----Ն ՈՐՈՇՈՒՄՆ ՈՒԺԸ ԿՈՐՑՐԱԾ ՃԱՆԱԶԵԼՈՒ ՄԱՍԻՆ

⁶ Մանկավարժություն և մասնագիտության դասավանդման մեթոդիկա առարկաները պարտադիր են այն դեպքում, երբ շնորհվում է մանկավարժի որակավորում: Եթե նման պրակտիկա չկա, մասնագիտության դասավանդման մեթոդիկա առարկայի ներառումն արդեն պարտադիր չէ: Մագիստրատուրայի մակարդակում մանկավարժական ուղղվածության որևէ դասընթացի ներառման պարտադիր պահանջ չկա և, որպես կանոն, գրեթե բոլոր մագիստրոսական ծրագրերում նախապատվությունը տրվում է նեղ մասնագիտական դասընթացներին:

⁷ Հարցազրույցներից մեկում ներգրավված դասախոսներից Համլետ Մելքումյանն ուներ ԵՊՀ շուրջ 10 ֆակուլտետում գենդերային բաղադրիչ պարունակող առարկայի դասավանդման փորձ, ինչը անգնահատելի փորձառություն էր առարկայի հետ կապված ուսանողների գնահատականների ու վերաբերմունքի ընդհանրական գնահատման տեսանկյունից:

Ֆոկուս խմբային հարցումներ անցկացվել են ուսանողների հետ՝ յուրաքանչյուր ֆակուլտետում երկուական՝ բակալավրատում և մագիստրատուրայում սովորողների խմբերում: Հարցազրույցների համար խմբերը կազմվել են առանձին արական և իգական սեռի տարբեր կուրսերի ներկայացուցիչներից՝ հնարավորինս անկաշկանդ և խորքային տեղեկատվություն ստանալու համար:

Ուսուցիչների գենդերային պատկերացումները հետազոտելու նպատակով կիրառվել է նույն մեթոդաբանությունը, ինչ դասախոսների դեպքում: Քանի որ ԲՀՀ – Հայաստանի կողմից 2011թ. ֆինանսավորված “Գենդերային խնդիրների մասին պատկերացումները տարրական դպրոցի դասագրքերում” (դրամաշնորհառու՝ Ռ. Ծատուրյան) թեմայի շրջանակներում արդեն իսկ ներառվել էին տարրական դպրոցների ուսուցիչներ Երևանից և Շիրակի մարզից, այս հետազոտությունում ներառվել են նախորդ հետազոտության նյութեր ևս, դրանք համալրելով նաև Երևանի և Լոռու մարզի հիմնական և ավագ դպրոցների ուսուցիչների հետ հետազոտության նյութերով: Ընտրվել է 4-ական դպրոց Երևանում (Կենտրոն և Նոր Նորք վարչական շրջաններում) և Լոռու մարզում (2 դպրոց Վանաձորում և 2 գյուղական համայնքում): Հարցազրույցներ են անցկացվել հումանիտար և բնագիտա-տեխնիկական առարկաների տարբեր սեռատարիքային խմբերի ուսուցիչների հետ: Անհատական խորացված հարցազրույցներ են անցկացվել նաև յուրաքանչյուր դպրոցում 2 դասղեկների (արտադասարանային աշխատանքների գենդերային առանձնահատկությունները, դասարանի գենդերային միջավայրի ձևավորման գործում դասղեկի ունեցած դերի, ինչպես նաև կրթական քաղաքականության սահմանած ֆորմալ մեխանիզմների հետ կապված հարցադրումներով) և տեխնոլոգիա առարկայի ուսուցչի հետ (սեռով պայմանավորված տարբերակված առարկայական ծրագրի դասավանդման սկզբունքների պարզաբանման հարցադրումներով):

Հետազոտության ընթացքում կիրառվել է մի քանի հարցարան՝ փորձագիտական, անհատական խորացված հարցազրույցների և ֆոկուս-խմբային հարցումների անցկացման համար: Մշակվել են առանձին հարցարաններ ա) դասախոսների և ուսուցիչների/դասղեկների, բ) կրթական գործընթացի կառավարիչների, ինչպես նաև ուսանողների հետ ֆոկուս խմբային հարցազրույցների համար:

Հետազոտությունը, ելնելով հիմնական հարցադրումների առանձնահատկություններից, բազմաբաղադրիչ է: Բացի որակական հարցումներից, հետազոտության ընթացքում իրականացվել է ևս մեկ գործողություն: Գենդերային զգայունության տեսանկյունից վերլուծության են ենթարկվել կրթական քաղաքականության փաստաթղթերը, մասնավորապես՝ “Կրթության մասին”, “Հանրակրթության մասին”, “Բարձրագույն կրթության մասին” ՀՀ օրենքները, Բոլոնյան գործընթացի վերաբերալ փաստաթղթերը: Առանձին խնդիրների դիտարկման նպատակով ուսումնասիրվել են նաև ԲՈՒՀ-երի գործունեությանն առնչվող որոշ փաստաթղթեր՝ կանոնադրություններ, կանոնակարգեր, տարեկան գործունեության հաշվետվություններ, որոնցից վերջինները կարևոր են հատկապես գենդերային վիճակագրության վերհանման տեսանկյունից:

Հետազոտության ընթացքը ցույց տվեց, որ որոշ հարցադրումների վերաբերյալ պատասխաններ ստանալու նպատակով անհրաժեշտ է օգտագործել նաև երկրորդային տվյալներ: Կրթական միջավայրի գենդերային զգայունությանը բացահայտելու նպատակով հետազոտության ընթացքում որպես երկրորդային տվյալներ դիտարկվել են հետազոտության մեջ ներգրավված ԲՈՒՀ-երի, ինչպես նաև հանրակրթական դպրոցի առարկայական ծրագրերն ու չափորոշիչները՝ դրանցում գենդերային բաղադրիչի ներկայացվածության մասը բացահայտելու նպատակով: Միաժամանակ վերլուծության են ենթարկվել դասղեկական պլանները, դասղեկների համար նախատեսված մեթոդական ուղեցույցները, օժանդակ նյութերը՝ արտադասարանային աշխատանքների կազմակերպման գործընթացում արժեքային և մասնավորապես գենդերային խնդիրների անդրադարձը դիտարկելու նպատակով:

Հետազոտության պլանավորման փուլում ենթադրվում էր որակական նյութի հետ համադրել նաև կրթական գենդերային վիճակագրության տվյալները: Հետազոտությունը, սակայն, ցույց տվեց, որ ընտրանքում ներառված ԲՈՒՀ-երում չի վարվում գենդերային վիճակագրություն:

Հետևաբար, որպես հետազոտական արդյունք կարելի է ներկայացնել նաև հետազոտության մեջ ներառված ֆակուլտետների գենդերային վիճակագրության ձևավորումը, մասնավորապես ուսանողների և դասախոսների գենդերային կազմի վերհանումը, որն իրականացվել է ուսանողների ցուցակների և ԲՈՒՀ-երի պաշտոնական տեղեկատվական ռեսուրսներում /կայքեր, տարեկան հաշվետվություններ/ ներկայացված տվյալների հիման վրա:

Բուհերում, նաև կրթական քաղաքականության փաստաթղթերի պահանջներով պայմանավորված, վերջին տարիներին բավականին մեծ տեղ է հատկացվում ուսանողական կառույցների՝ ուսանողական խորհուրդներ և ուսանողական գիտական ընկերություններ, գործունեությանը⁸: Ուսանողների հասարակական և գիտական ակտիվության գենդերային չափումները դիտարկելու համար որակական նյութը

⁸ ԵՊՀ-ում ՈՒԻՆ և ՈՒԳԸ նախագահը ֆակուլտետի գիտական խորհուրդների անդամներ են: Ֆակուլտետի խորհուրդներում (որոնք ընտրում են դեկաններին), կանոնադրորեն ամրագրված դրույթի համաձայն, ուսանողները պետք է ներկայացված լինեն 25%-ով: Բուհերի խորհուրդներում (որոնք իրենց հերթին ընտրում են) ռեկտորներին, նույնպես ուսանողների տեսակարար կշիռը պետք է կազմի 25%: Ուսումնասիրված բուհերի խորհրդի և գիտական խորհրդի կազմերը ուշագրավ պատկեր են տալիս նաև գենդերային տեսանկյունից: Այսպես, ԵՊՀ Խորհուրդը կազմված է 72 հոգուց, որից տղամարդ անդամները 61-ն են, կանայք՝ 11-ը: Ուսանողները խորհրդի կազմում 18-ն են, 9 տղա, 9 աղջիկ հարաբերակցությամբ: Այսինքն, այս դեպքում կանանց ներկայացվածության խնդիրը լուծվել է հիմնականում ուսանողների հաշվին, չնայած որ նույնիսկ այս դեպքում կանայք կազմում են խորհրդի անդամների ընդամենը 15.8%: Գիտխորհրդի կազմը գենդերային տեսանկյունից ավելի ծանր վիճակում է. Գիտական խորհրդի 88 անդամներից կանայք ընդամենը 12-ն են կամ 13.6%, ընդ որում 12-ից 7-ը, այսինքն, կեսից ավելին, դարձյալ ուսանողներն են: Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտում պատկերը հետևյալն է. Խորհրդի 24 անդամներից միայն 7-ն են կանայք (29.2%)։ 4 –ը դարձյալ ուսանողներ են, իսկ գիտական խորհրդի կազմում արդեն 41 անդամից 18-ը կին է (43.9%), ինչը, թերևս, պետք է բացատրել նաև բուհի մանկավարժական ուղղվածությամբ, քանի որ այստեղ վարչական պաշտոններ զբաղեցնողների մեջ կանանց տեսակարար կշիռը նույնպես բարձր է:

համադրվել է նաև ուսանողական կառույցների՝ Ուսանողական խորհուրդների և Ուսանողական գիտական ընկերությունների գործունեության արդյունքների վերլուծությամբ, մասնավորապես ԲՈՒՀ-երի ուսխորհուրդների, ՈՒԳԸ-ների գործունեության հիմնական ուղղությունների և կազմակերպված միջոցառումների, հրատարակությունների բովանդակության գենդերային վերլուծություն է իրականացվել:

Բուհերի գենդերային դիսկուրսի մասին ընդհանրական տվյալներ ստանալու համար դիտարկվել են նաև ԲՈՒՀ-կան թերթերը, "Ապագա մանկավարժ" (ՎՊՄԻ), "Երևանի համալսարան" (ԵՊՀ):

ՀԵՏԱԳՈՏԱԿԱՆ ԴԺՎԱՐՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ և ՏԵԽՆԻԿԱԿԱՆ ՆԿԱՏԱՌՈՒՄՆԵՐ

Հետազոտական բարդությունները կապված են հիմնականում հասկացությունների ընկալման, կարևորման և դրանք քննարկելու ցանկությունների հետ: Եվ կանանց, և տղամարդկանց (այդ թվում՝ ուսանողների) հետ հարցազրույցներում, որպես կանոն, զգացվում էր հիմնախնդիրը ոչ այնքան կարևոր համարելու միտումը: Թերևս նաև սա է պատճառներից մեկը, որ դժվարությամբ էին "գնում գենդերային թեմաներով" զրույցների: Կանանց, հատկապես ուսուցիչների դեպքում արձանագրվել է ևս մեկ միտում, երբ նրանք իրենց բավարար չափով պատրաստված չէին համարում նման քննարկումների համար: Ուսանողական միջավայրում նույնպես հիմնական արձանագրված միտումը սա էր. հատկապես տղաները, որպես կանոն, գտնում էին, որ գենդերային հիմնահարցերը հայաստանյան իրականությունում կարևոր չեն, հետևաբար, դրանց վերաբերող քննարկումները նույնպես չեն կարող համարվել առաջնային որպես հասարակական կարևորության հիմնախնդիրներ:

Կրթական քաղաքականության գենդերային դիսկուրսը

➤ **Կրթական փաստաթղթեր.**

Հայաստանի Հանրապետության կրթության համակարգը, մաս կազմելով բոլոնյան կրթահամակարգին, օրենսդրորեն սահմանել է ժողովրդավարական կրթության հիմնարար սկզբունքները⁹.

- Հայաստանի Հանրապետությունն ապահովում է կրթության իրավունք՝ անկախ ազգությունից, ռասայից, սեռից, լեզվից, դավանանքից, քաղաքական կամ այլ հայացքներից, սոցիալական ծագումից, գույքային դրությունից կամ այլ հանգամանքներից,
- երաշխավորում է կրթության բնագավառում ժողովրդավարության սկզբունքների ապահովումը,
- կրթության մարդասիրական բնույթը, համամարդկային արժեքների, մարդու կյանքի ու առողջության, անհատի ազատ և համակողմանի

⁹ՀՀ օրենք՝ Կրթության մասին՝

զարգացման առաջնայնությունը, քաղաքացիական գիտակցության, ազգային արժանապատվության, հայրենասիրության, օրինականության և բնապահպանական աշխարհայացքի դաստիարակությունը,

- կրթության մատչելիությունը, շարունակականությունը, հաջորդականությունը և համապատասխանությունը սովորողների զարգացման մակարդակին, առանձնահատկություններին ու պատրաստականության աստիճանին՝ պետական պարտադիր նվազագույնի ապահովմամբ:

Հանրակրթական և բարձրագույն կրթության համակարգում (որոնք հանդիսանում են սույն հետազոտության հիմնական դաշտը) կրթության ժողովրդավարացմանը և մասնավորապես գենդերայնորեն հավասարակշռված քաղաքականության իրականացումը սակայն, ինչպես արդեն մասամբ դիտարկվեց վերը, դրսևորում է որոշ առանձնահատկություններ և խնդիրներ:

Ֆորմալ տեսանկյունից, գենդերային խնդիրների շուրջ իրազեկվածության և զգայունության բարձրացման հարցերը ներառված են ՀՀ կառավարության գերակա խնդիրների և տարեկան միջոցառումների ծրագրերում¹⁰, ինչը, ըստ էության, պետք է որ վկայի խնդրի կարևորության և պետական քաղաքականության առաջնահերթությունների մասին:

- ՀՀ Գենդերային քաղաքականության 2012 և 2013 թվականների միջոցառումների ծրագրերի համեմատական վերլուծությունը, սակայն, ցույց է տալիս, որ ***կրթական քաղաքականության մասով նախատեսված միջոցառումները ա. սահմանափակ են և բ. որոշներն անզամ կրկնվում են:*** Միջոցառումների բնութագրական հատկանիշ է դրանց ձևակերպումների ընդհանրականությունը, ինչն իր հերթին հնարավորություն չի տալիս հետևել դրանց ընթացքին և միաժամանակ, տեսնել շոշափելի, չափելի արդյունքներ: Որպես օրինակ կարելի է նշել ինչպես 2012 թ., այնպես էլ 2013 թ. գենդերային քաղաքականության միջոցառումների ծրագրում *“Ուսումնամեթոդական գրականության գենդերային փորձաքննության իրականացում”* միջոցառումը, որի կատարողը պետք է հանդիսանա Կրթության և գիտության նախարարությունը: Միջոցառման բովանդակության նկարագրությունը, այն է՝ *“Փորձագիտական խմբերի կողմից կիրականացվի ուսումնամեթոդական գրականության գենդերային փորձաքննություն և գենդերային կարծրատիպեր պարունակող նյութերի վերհանում/բացառում, կմշակվեն գենդերային փորձաքննության չափանիշներ”*, հնարավորություն չի տալիս պարզորոշ պատկերացում կազմել, թե ո՞ր ուսումնական աստիճանի (հանրակրթություն, բարձրագույն կրթություն, այլ) ուսումնամեթոդական գրականության գենդերային փորձաքննությունն է նախատեսվում իրականացնել, ի՞նչ հաջորդականությամբ, ցույց չի տրվում տարեկան ծրագրերի միջև հաջորդական և շարունակական կապը:

¹⁰ Գենդերային քաղաքականության 2013 թվականի միջոցառումների ծրագիր, Հավելված ՀՀ կառավարության 2013 թ. հունվարի 31-ի նիստի N 4 արձանագրային որոշման, https://www.e-gov.am/u/files/file/decrees/arc_voroshum/2013/01/MAR4-8.pdf

➤ Կրթական միջավայրի զգայունությունը ապահովելուն ուղղված միջոցառումները ներառում են միայն/գերազանցապես հանրակրթության, մասամբ՝ միջին մասնագիտական կրթության ոլորտները: Այսպիսով ստացվում է, որ ***զենդերային քաղաքականության պետական հայեցակարգային մոտեցումների իրականացումը շրջանում է բարձրագույն կրթության ոլորտը:*** Միջոցառումների ծրագրերում որևէ անգամ չի հիշատակվում բարձրագույն կրթության ոլորտում կրթական միջավայրի, կրթական քաղաքականության զենդերային զգայունության բարելավմանն ուղղված միջոցառումների անհրաժեշտության մասին: Կարելի է ենթադրել, որ նման մոտեցումը պայմանավորված է Բարձրագույն կրթական հաստատությունների ինքնավարությամբ, չնայած օրենսդրորեն սահմանվում են բարձրագույն ուսումնական հաստատության խնդիրները, որոնցից են.

-անձի մտավոր, հոգևոր և բարոյական զարգացման պահանջումքների բավարարումը բարձրագույն և (կամ) հետբուհական մասնագիտական կրթություն ստանալու միջոցով,

-սովորողի՝ ազգային, բարոյական և համամարդկային արժեքների ոգով դաստիարակումը,

-բնակչության շրջանում գիտելիքների տարածումը, նրա կրթական և մշակութային մակարդակի բարձրացումը,

-սովորողների մեջ քաղաքացիական դիրքորոշման, հմտությունների և աշխատանքի նկատմամբ պատասխանատվության արմատավորումը՝ ժողովրդավարական և քաղաքացիական հասարակության կառավարման պայմաններում¹¹:

Նշված խնդիրների սահմանումը օրենսդրորեն միգուցե հենց հանդիսանալ այն կապող կետը, որի միջոցով հնարավոր կլինե՞ր ԲՈՒՀ-երի ինքնավարության և ակադեմիական ազատության սկզբունքների պահպանմամբ որոշակիորեն նպաստել վերջիններիս առջև դրված խնդիրների ավելի արդյունավետ իրականացմանը: Այս խնդրի լուծմանը հնարավոր է հասնել, քանի որ չնայած ինքնավարության խրախուսմանը, պետական լիազոր մարմինը, տվյալ դեպքում՝ Կրթության և գիտության նախարարությունը, ինչպես նաև կրթական գործընթացի կազմակերպման հանդեպ վերահսկողություն իրականացնող այլ կառույցները իրենք են որոշում կրթական հիմնական չափորոշիչները, հավատարմագրման ու մասնագիտությունների լիցենզավորման պայմանները, հետևաբար, ունեն դրանցում զենդերային բաղադրիչներում ծեղու հնարավորություններ ու միաժամանակ որոշակի լծակներ:

Արդեն իսկ կառավարության սահմանած առաջնահերթ միջոցառումների ծրագրերում նմանատիպ բացթողումները, բնականաբար, չեն կարող անհրաժեշտ պայմաններ ստեղծել առանձին գերատեսչությունների մակարդակում խնդրի կարևորության գիտակցման և դրանից բխող քաղաքականության մշակման և իրականացման իմաստով: Եթե բարձրագույն կրթության ոլորտում արդեն իսկ նշված

¹¹ ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ՀԱՆՐԱՊԵՏՈՒԹՅԱՆ ՕՐԵՆՔԸ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԵՎ ՇԵՏՏՈՒՀԱԿԱՆ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ/Ընդունվել է 14.12.2004 թ./, հոդ. 11

ԲՈՒՀ-ական ազատությունների սկզբունքի հետ կապված գենդերային քաղաքականության դրսևորումները համընդհանուր չեն սահմանվում, նույնը չի կարելի նշել հանրակրթության ոլորտի վերաբերյալ:

➤ **Կրթության բովանդակություն. Տարբերակված կրթություն աղջիկների և տղաների համար**

Նշվեց, որ Հայաստանի Հանրապետությունում ապահովվում է կրթական իրավունք՝ անկախ սեռից, ինչպես նաև երաշխավորում է կրթության բնագավառում ժողովրդավարության սկզբունքների ապահովումը:

Մակայն արդեն իսկ կրթական քաղաքականության իրականացման դաշտում դրսևորվում են սեռերի հավասար իրավունքների և հավասար հնարավորությունների իրացման հետ կապված խնդիրներ: Հետազոտության նյութերը ցույց տվեցին, որ հանրակրթական համակարգում դեռևս կարելի է հանդիպել առարկա, որը ենթադրում է գիտելիքների և հմտությունների տարբերակված ուսուցում՝ պայմանավորված սովորողների սեռով: 2007 թվականից ՀՀ հանրակրթական դպրոցի ուսումնական ծրագրում ներդրվել «Տեխնոլոգիա» առարկան (1-7-րդ դասարաններում), որը, ըստ էության, խորհրդային շրջանում ընդունված «Աշխատանքի ուսուցում» առարկայի ինտեգրոն շարունակությունն է: ինչի մասին վկայում է նաև առարկայի մեթոդիստներից մեկը, «աշխատանքի ուսուցում առարկան հանդիսանում էր սոցիալիզմի կայացման համար նախնական մասնագիտական կողմնորոշման միջոց»:

Անկախության տարիներին արդեն աստիճանաբար մշակվեցին և ներդրվեցին վերանվանված առարկայի չափորոշիչը, ծրագիրը և դասագիրքը: Առարկայի չափորոշիչը սահմանում է, որ «տեխնոլոգիա հանրակրթական առարկայի հիմնական առաքելությունն է սովորողներին նախապատրաստել ժամանակակից արդյունաբերական- տեղեկատվական հասարակարգում ինքնուրույն աշխատանքային կյանքին և դաստիարակել կիրթ, ստեղծագործ, նախաձեռնող և ակտիվ անձնավորություն»:¹² Միաժամանակ դասագրքի բովանդակությունում ներկայացված թեմաները բաժանված են ընդհանուր, տղաների և աղջիկների թեմաների: Այս բաժանումը հիմնավորվում է նաև նորմատիվ ակտերով, երբ կրթության և գիտության նախարարի հրամանով նախատեսվում է, որ միջին դպրոցում առարկայի պարապմունքներին դասարանը կիսվում է երկու խմբի՝ տղաների և աղջիկների, անկախ աշակերտների թվից (տես՝ Հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների 2013-2014 թթ. «Հաստատության ուսումնական պլանի

¹² Հանրակրթական հիմնական դպրոցի 'Տեխնոլոգիա' առարկայի չափորոշիչ (1-7 դասարաններ), Հավելված N1, ԿԳ նախարարի 27.01.2012, N 64-Ս/Ք հրամանի

պարզաբանման» 23-րդ կետը): Պարապում են յուրաքանչյուր խմբի համար հաստատված համապատասխան առարկայական ծրագրերով:

Տղաների և աղջիկների համար տարբերակված ծրագրերը նպատակաուղղված են սովորողներին ապահովելու այնպիսի գիտելիքներով ու հմտություններով, որոնք կնպաստեն մասնագիտական կողմնորոշմանը և հետագայում հիմք կձառայեն արհեստագործական թեքումով դասարաններում ուսումը շարունակելու համար:¹³ Ընդ որում, առարկայի շրջանակներում ներկայացված թեմաների 30%-ը ընդհանուր են և դասավանդվում թե տղաների, թե աղջիկների համար: Իսկ մնացած թեմաները տարբերակված են ըստ տղաների կամ աղջիկների (մանրամասները տես Հավ. 1)

Մեռային բաժանման նման սկզբունքը առարկայի մեթոդիստները համարում են միանգամայն հիմնավորված, քանի որ *“այս առարկայի միջոցով ֆունդամենտալ գիտելիք է տրվում, որպեսզի աշակերտը ապագայում կարողանա գտնել իր տեղը; Օրինակ “Նյութերի գեղարվեստական մշակում” թեմայի շրջանակներում աղջիկներին դասավանդում են գորգագործություն, կարպետագործություն, ասեղնագործություն, ինչը հետագայում նրանց հնարավորություն կտա ապահովել համապատասխան զբաղվածություն”*:

Տարաբաժանված թեմաները և դրանց բովանդակությունն ու հարցադրումները, սակայն, ամենևին չեն նպաստում համակողմանի զարգացած անձի ձևավորմանը, ով հետագայում պետք է կարողանա արդյունավետ իրացնել իր ներուժը ապագա մասնագիտական բնագավառում: Որպես ևս մեկ օրինակ կարելի է նշել աղջիկների համար առանձնացված *“Խոհարարություն”* բաժինը, որին հատկացված է 6 ժամ` *“Սննդի և սնվելու նշանակությունը և խոհանոցի կահավորանքը”* ենթաթեմաների դասավանդման համար:

Տեխնոլոգիա առարկայի չափորոշիչը սահմանում է այն գիտելիքները, հմտություններն ու կարողությունները, որ պետք է ստանա սովորողը առարկայի արդյունքում:

“Խոհարարություն” թեմայի հետ կապված սովորողի ենթադրյալ ձեռքբերումները միանգամայն համահունչ են համակողմանիորեն զարգացած և կիրթ անձնավորություն պատրաստելու ՀՀ պետական կրթական քաղաքականության սկզբունքներին, այն է` *սննդի նշանակություն, սննդակարգ, դրա պահպանման անհրաժեշտություն, տարբեր սննդամթերքում օրգանիզմի համար անհրաժեշտ նյութերի պարունակություն, սննդային թունավորումների, վարակների կանխարգելու միջոցներ, խոհանոցային վնասվածքների դեպքերում առաջին բուժ. օգնության ցուցաբերում, տեղեկացվածություն սննդամթերքում վիտամինների, հանքային նյութերի կազմի փոփոխության մասին՝ կապված մշակման պայմանների հետ, գիտելիքներ ձկնեղեի, մսեղենի, կիսաֆարրիկատ*

¹³ ՀԱՆՐԱԿՐԹԱԿԱՆ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՀԱՍՏԱՏՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ 2011-2012 ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՏԱՐԿԱՕՐԻՆԱԿԵԼԻ ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ՊԼԱՆՆԵՐԸ ՀԱՍՏԱՏԵԼՈՒ ՄԱՍԻՆ ՀՀ ԿԳ նախարարի որոշում «16» մայիսի 2011 թվականի No 563-Ն հրաման, հանրակրթական միջնակարգ դպրոցի ուսումնական պլանի պարզաբանում , կետ 3, Ուսումնական առարկաների դասավանդումը 2013-14 ուսումնական տարում, մեթոդական նամակներ, տեխնոլոգիա, էջ 39-43, ԿԳՆ, Տեղեկագիր, 4/2013

*պահածոների պահպանման ժամկետների և պայմանների մասին, տարբեր մթերքի ջերմային մշակման տարբեր եղանակների հետ ծանոթություն և նախնական հստությունների ձևավորում և այլն*¹⁴:

Ակնհայտ է, որ այս կարևոր հարցադրումները իրոք նպաստում են ինքնուրույն, ինքնավստահ մարդու կայացմանը, սակայն տվյալ դեպքում այնքան էլ համոզիչ չի առարկայական ծրագրի մոտեցումը՝ նշված գիտելիքները փոխանցել միայն աղջիկներին, դրանով իսկ տղաներին զրկելով ապագայում կենցաղում և իրենց կյանքի կազմակերպման ու պլանավորման հարթություններում ավելի տեղեկացված լինելու հնարավորությունից:

Ոլորտի մասնագետները իրենց կարծիքներում նշում են, որ առարկայական ծրագրի գենդերային համահարթեցումը չի կարող բարենպաստ անդրադառնալ առարկայի արդյունավետության վրա, քանի որ այդկերպ կկրճատվեն դասաժամերը, որոնք համարվում են առանց այն էլ շատ սահմանափակ՝ հաշվի առնելով առարկայի անհրաժեշտությունը և կիրառականությունը կրթական համակարգում:

Իհարկե, մասնագետների կարծիքով ոչ բավարար դասաժամերի խնդիրների լուծման այլ տարբերակների առաջ քաշումը հնարավոր է, որ բարձրացնի առարկայի արդյունավետությունը, քան ներկայիս գենդերայնորեն տարաբաժանված համակարգը, ինչն իր հերթին չի համապատասխանում ՀՀ որդեգրած կրթական քաղաքականության զարգացման ժողովրդավարական սկզբունքներին¹⁵: Բացի այդ ոլորտի փորձագետներից մեկը նշում էր, որ դեռևս տեխնիկապես հագեցված չեն առարկայի դասասենյակները, ինչը հնարավորություն չի տալիս լիարժեք իրականացնել ծրագրով նախատեսված խնդիրները:

Ծրագրով նախատեսված մետաղի մշակման, հաստոցների, էլեկտրատեխնիկական սաքավորումների հետ իրական աշխատանքի հնարավորության բացակայության պայմաններում (ինչի մասին նշում են առարկայի մեթոդիստները և ուսուցիչները) դժվար է պատկերացնել դրանց հետ կապված գործնական հմտությունների փոխանցում սովորողներին: **Հետևաբար, ստեղծված իրավիճակում առավել քան անհամոզիչ են դառնում ոլորտի ներկայացուցիչների պնդումները, որ առարկայի գենդերային տարաբաժանումը նպաստում է սովորողների համար գործնական, իրական կյանքում կիրառելի հմտությունների և գիտելիքների ձևավորմանը:**

Առարկայի ծրագրում ներառված “Մասնագիտական կողմնորոշում” թեման հանդիսանում է հանրակրթության առանցքային հասկացություններից ու թեմաներից

¹⁴ Հանրակրթական հիմնական դպրոցի ‘Տեխնոլոգիա’ առարկայի չափորոշիչ և ծրագիր (1-7 դասարաններ), Հավելված N1, ԿԳ նախարարի 27.01.2012, N 64-Ա/Ք հրամանի, էջ 23-24

¹⁵ Թեպետ, անկախ կրթական քաղաքականության սահմանած սկզբունքներից հետազոտական նյութերը ցույց տվեցին, որ հաճախ դպրոցներում այնքան էլ կանոնավոր կերպով չի պահպանվում ‘տեխնոլոգիա’ առարկայի դասաժամերը տղաների և աղջիկների խմբերի կիսելու սկզբունքը, այլ այն փոխարինվում է ուղղակի աշակերտների թիվը կիսելով խմբեր կազմելով: Հարցազրույցների ընթացքում առարկայի ուսուցիչները անգամ հպարտությամբ ցույց էին տալիս իրենց տղա աշակերտների կողմից ասեղնագործված թաշկինակները և այլ արդյունքներ:

մեկը: Տեխնոլոգիա առարկայի շրջանակներում այս թեմային հատկացված է 2 ժամ 7-րդ դասարանում: Մահմանված ժամաքանակի համար նախատեսված հարցադրումները՝ բավականին ընդգրկուն են և պահանջում են մասնագիտական պատրաստվածություն՝ սովորողների պատկերացումների ու արժեհամակարգի վրա քաղաքականության սկզբունքներին համահունչ ազդեցություն ձևավորելու իմաստով¹⁶: Ներկայացնենք առարկայական ծրագրում տեղ գտած որոշ հարցադրումներ՝ մասնագիտական գործունեության նկատմամբ հետաքրքրությունները և հակվածությունները, անհատի հնարավորությունները մասնագիտական գործունեության մեջ, մասնագիտության ընտրման կանոնները, աշխատանքային գործունեության ոլորտում կարևոր մասնագիտությունների տեսակները, մասնագիտությունների մասին տեղեկություններ ստանալու աղբյուրները և մասնագիտական կրթության ուղիները և այլն:

Մասնագիտական կողմնորոշման նպատակ ունեցող նման հարցադրումների ներառումը “տեխնոլոգիա” առարկայի ծրագրում պետք է բավարար չափով հիմնավորված և արժևորված լինի՝ անդրադարձ կատարելով այս կարևորագույն խնդրի տարբեր կողմերին, ներառյալ հասարակական կարծրատիպերին, դրանց հաղթահարելու ներուժին և այլն¹⁷, ինչն անշուշտ լրացուցիչ լծակ կհանդիսանա հանրակրթության մասին ՀՀ օրենքով սահմանված հանրակրթության նպատակների իրականացմանը, այն է՝ *“սովորողի մտավոր, հոգևոր, ֆիզիկական և սոցիալական զարգացմանը, նրա անձի՝ որպես ապագա քաղաքացու ձևավորմանը, ինքնուրույն կյանքի, մասնագիտական կողմնորոշմանը և մասնագիտական կրթության նախապատրաստմանը նպատակաուղղվածությունը”*¹⁸:

Այս հարթությունում պակաս կարևոր չէ նաև առարկան դասավանդող ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստվածությանը վերաբերող հարցադրումը, ինչը քննարկվում է անգամ ոլորտի քաղաքականություն մշակողների շրջանում: Ինչպես նշվում է նրանց գնահատականներում, առարկայի քիչ ժամաքանակի պատճառով (ինչը

¹⁶ Ներկայացնենք առարկայական ծրագրում տեղ գտած որոշ հարցադրումներ՝ մասնագիտական գործունեության նկատմամբ հետաքրքրությունները և հակվածությունները, անհատի հնարավորությունները մասնագիտական գործունեության մեջ, մասնագիտության ընտրման կանոնները, աշխատանքային գործունեության ոլորտում կարևոր մասնագիտությունների տեսակները, մասնագիտությունների մասին տեղեկություններ ստանալու աղբյուրները և մասնագիտական կրթության ուղիները և այլն: (Հանրակրթական հիմնական դպրոցի ‘Տեխնոլոգիա’ առարկայի չափորոշիչ և ծրագիր (1-7 դասարաններ), Հավելված N1, ԿԳ նախարարի 27.01.2012, N 64-Ս/Ք հրամանի ,Էջ 107-108)

¹⁷ Մասնագիտական կողմնորոշման հետ կապված հարցադրումները ներառված են նաև դպրոցում դասողների իրավասությունների ցանկում, ինչի հետ կապված մշակվել և երաշխավորել է <Դաստիարակչական աշխատանքը դպրոցում. մասնագիտական կողմնորոշման խնդիրներ>> օժանդակ ձեռնարկը՝ ուղղված գենդերային կարծրատիպերի հաղթահարմանը, աղջիկների և տղաների շրջանում իրենց սեռի համար ոչ ավանդական մասնագիտությունների նկատմամբ մոտիվացիայի ձևավորմանը: (Տեղեկատվություն Հայաստանի Հանրապետության գենդերային քաղաքականության 2011 թվականի միջոցառումների ծրագրի շրջանակներում կատարված աշխատանքների մասին, http://gov.am/u_files/file/kananc-xorh/gender-report.pdf):

¹⁸ Հանրակրթության մասին ՀՀ օրենք, հոդված 5:

բնականաբար ազդում է նաև աշխատավարձի ձևավորման և չափի վրա) ուսուցիչները հաճախ ոչ բարձրագույն կրթությամբ են և միջին տարիքի¹⁹, ինչը իհարկե մասամբ արդյունք և հետևանք է նաև խորհրդային իրականության, երբ “աշխատանքի ուսուցում” առարկայի ուսուցիչներ պատրաստում էին միջին մասնագիտական ուսումնական հաստատությունները:

“Տեխնոլոգիա” առարկան, հանդիսանալով նախնական մանագիտական կոմնորոշմանն ուղղված գործիքներից մեկը, փաստորեն ինստիտուցիոնալ գիտելիքի միջոցով նախանշում է հասարակական պատկերացումներում գերիշխող մասնագիտությունների գենդերային ուղղվածությունները և նպաստում է դրանց վերարտադրությանը, դրանով իսկ սահմանափակելով կրթության ժողովրդավարական սկզբունքը²⁰:

➤ **Կրթության գենդերային վիճակագրություն. խնդիրներ և բովանդակություն**

Վիճակագրության խնդիրներ. Գենդերային վիճակագրությունը սեռային բաշխմամբ վիճակագրությունն է, որն արտացոլում է սոցիալ-քաղաքական կյանքի բոլոր ոլորտներում կանանց և տղամարդկանց համապատասխան դիրքը և հասարակության մեջ առկա գենդերային հիմնախնդիրներն ու հարաբերությունները: Այն գենդերային զգայուն ցուցիչների ամբողջությունն է, որն ունի յուրահատուկ գործառույթ՝ հասարակության մեջ տեղի ունեցող փոփոխությունների բացահայտում՝ կապված ժամանակի ընթացքում իրականացվող գենդերային փոփոխությունների հետ:²¹:

Մինչդեռ գենդերային տարաբաժանված վիճակագրական տվյալների և գենդերային մշտադիտարկման բացակայությունը թույլ չի տալիս կայացնել լիարժեք որոշումներ և բարելավել պետական ծրագրերի հասցեականությունը: Խնդիրն արդիական է նաև կրթական քաղաքականության գենդերային ոչ լիարժեք վիճակագրության հետ կապված: Թեպետ, Ազգային վիճակագրական ծառայությունը հրապարակում է “*Հայաստանի կանայք և տղամարդիկ*” տարեկան վիճակագրական գրքույկը²², որտեղ ներկայացված են նաև կրթության և գիտության ոլորտի ընդհանուր վիճակագրական տվյալներ, սակայն դրանք դետալացված չեն և հնարավորություն չեն

¹⁹ Վիճակագրական մանրամասն տվյալների բացակայությունը հնարավորություն չի տալիս համադրելու այս գնահատականները կոնկրետ թվային տվյալների հետ:

²⁰ Տարրական դպրոցում տեխնոլոգիա առարկայի դասավանդումը չի ենթադրում տղաների և աղջիկների խմբերի բաժանում: Այստեղ էլ սակայն կանացի և տղամարդկային հստակ դերերը ցուցվում են դասագրքերի բովանդակության միջոցով: Առավել մանրամասն տես՝ գենդերային խնդիրները տարրական դպրոցի դասագրքերում՝, Ռուզաննա Ծատուրյան, քաղաքականության վերլուծության փաստաթուղթ, էջ 33, http://osi.am/FPReports/Tsaturyan_gender_roles_in_primary_school_textbooks-2012.pdf

²¹ “Գենդերային զգայուն և տարաբաժանված ցուցիչներ”, մեթոդական ձեռնարկ, հավելված 22 աշխատանքի և սոցիալական հարցերի նախարարի 2012թ. Հոկտեմբերի 19-ի թիվ 93-Ս/1 հրամանի, էջ 12, http://gov.am/u_files/file/xorhurdner/kananc-xorh/Gender-metodakan%20dzernark.pdf

²² Հայաստանի կանայք և տղամարդիկ 2012, http://www.armstat.am/file/article/gender_2012.pdf

ընձեռում համակողմանիորեն, շարունակական կերպով դիտարկել և վերլուծել կրթության ոլորտի գենդերային տարաբնույթ խնդիրները²³:

Միաժամանակ, Կրթության և գիտության նախարարությունը ևս հրապարակում է կրթության ոլորտի վիճակագրական տվյալներ, որոնք սակայն շարունակական չեն և չեն արտացոլում կրթական քաղաքականության գենդերային առանձնահատկությունները:²⁴

Մասամբ պետական վիճակագրական քաղաքականության խնդիրներով և պահանջներով է պայմանավորված նաև առանձին ուսումնական հաստատությունների գենդերային վիճակագրության խնդիրների ոչ լիարժեքությունը: Մասնավորապես, հետազոտության մեջ ներգրավված դպրոցներում և ԲՈՒՀ-երում բացակայում էին կանոնակարգված գենդերային վիճակագրական բազաները, ինչը լրացուցիչ սահմանափակում էր հետազոտական թիմի համար²⁵:

Կրթության ոլորում գենդերային վիճակագրության ոչ բավարար ուշադրություն հատկացնելն ինքնին վկայում է խնդրի հանդեպ ոչ բավարար վերաբերմունքի մասին: Միաժամանակ, կրթական գենդերային վիճակագրության բացակայությունը հատկապես բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին մասով հանդիսանում է լրացուցիչ սահմանափակում, ինչի արդյունքում լիարժեք չի կարող իրականացվել վերջիններիս արդյունքի և զարգացման հեռանկարների կառավարումը, ծրագրավորումը և վերահսկողությունը: Բացի այդ, այն սահմանափակում է նաև հետազոտական հնարավորությունները՝ կրթության ոլորտի խնդիրները առավել խորքային և համակողմանի դիտարկելու առումով: Խնդիրը կարևոր է ոչ միայն բուն ուսումնական գործընթացի կազմակերպման ու վերլուծության, այլև և դպրոցականների և ուսանողների կարիերայի տեսանկյունից: Մեծ հաշվով, գենդերային հստակ վիճակագրությունն ու դրա հիման վրա կառուցված վերլուծությունները կարևոր են կրթական հաստատություններ-աշխատաշուկա հարաբերությունների կառուցման համատեքստում, հատկապես եթե հաշվի առնենք, որ այսօր դպրոցներում կարևոր ուշադրություն է դարձվում մասնագիտական կողմնորոշումների խնդիրներին:

Կրթության ոլորտում գենդերային շարունակական վիճակագրական տվյալների խնդրից զատ կարևորվում է նաև այդ վիճակագրական տվյալների բովանդակության վերլուծությունը: Առկա տվյալների վերլուծությունը ցուցում է, որ Հայաստանի հանրապետությունում հանրակրթության ոլորտն ավանդաբար հանդիսանում է առավելապես իգական ոլորտ: 2011-12 ուս. տարվա վիճակագրական տվյալներով 41.757

²³ <http://armstat.am/am/?module=publications&mid=6&id=1380>

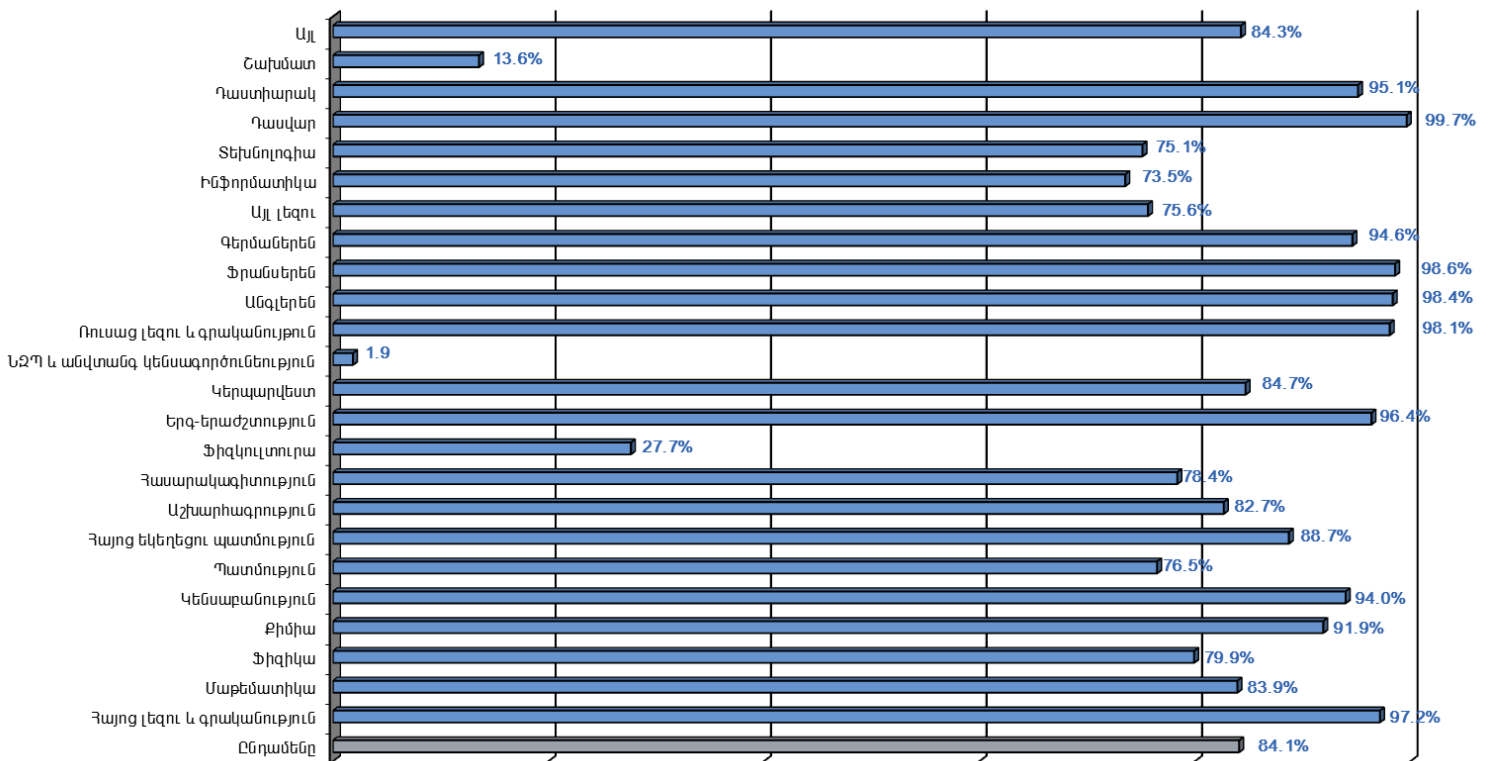
²⁴ Կրթական վիճակագրական տվյալների բազաներ՝ <http://edu.am/index.php?menu1=321&arch=0>, http://lib.amedu.am/category/63/date_created/desc

²⁵ Նշված սահմանափակումը հետազոտական թիմը փորձել է հաղթահարել յուրաքանչյուր դեպքում կոնկրետ դպրոցի կամ ԲՈՒՀ-ի կոնկրետ ստորաբաժանման առանձին տվյալները հավաքագրելով և վերլուծելով: Սակայն որոշ դեպքերում բյուրոկրատական մեխանիզմները այդպես էլ հնարավորություն չստեղծեցին հետազոտության որակական նյութը համադրելու վիճակագրական տվյալների հետ: Այսպես, Մանկավարժական համալսարանի պաշտոնական գրագրության կանոնակարգի քառաբնույթի արդյունքում այդպես էլ չտրամադրվեցին ԲՈՒՀ-ի առանձին ֆակուլտետների ուսանողների տվյալները՝ ըստ սեռի, որի պատճառով էլ դրանք չեն ներառվել հետազոտության մեջ:

ուսուցիչներից 35.117-ը կանայք են²⁶, ինչը կազմում է ուսուցիչների ընդհանուր թվի 84.1%-ը, իսկ պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների ուսուցիչների թվի 97.5 %-ը²⁷: Ուսուցիչների մասնագիտական զենդերային սեգրեգացիան (աղ.1) մի կողմից արդյունք է հասարակական պատկերացումների՝ իգականության և արականության մասին, մյուս կողմից էլ նպաստում է այդ պատկերացումների ամրապնդման

Աղյուսակ 1

2011-2012 ուս. տարում կանանց թվաքանակի բաշխվածությունը ըստ առարկաների Հայաստանի հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում ուսուցիչների ընդհանուր թվաքանակի նկատմամբ



Եթե հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների աշխատակազմերի ֆեմինիզացիան բավականին ակնառու երևում է վիճակագրական տվյալներից, ապա բարձրագույն կրթության ոլորտում պրոֆեսորադասախոսական կազմի վիճակագրական տվյալները ցուցադրում են հարաբերականորեն հավասարակշռված զենդերային կազմ (աղ.2):

²⁶ 2011-2012 ուս.տարում ուսուցիչների թվաքանակը Հայաստանի հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում, http://edu.am/DownloadFile/5668arm-2011-2012_hanrakrtutiun.pdf

²⁷ Վիճակագրական տեղեկագիր 2011-12 ուս. Տարի, Վիճակագրական տվյալները , Հանրակրթությունը ՀՀ-ում 2011-12 ուս տարում, Ուսուցիչներ, <http://lib.amedu.am/resource/1295>

Բարձրագույն պետական ուսումնական հաստատությունների
պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմն ըստ ՀՀ մարզերի ու
Երևան քաղաքի, 2007-2011թթ. (ըստ սեռերի, տոկոսներով)

	2007		2008		2009		2010		2011	
	Կ	Տ	Կ	Տ	Կ	Տ	Կ	Տ	Կ	Տ
ք. Երևան	46.3	53.7	47.6	52.4	49.0	51.0	47.5	52.5	47.8	52.2
Արագածոտն	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Արարատ	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Արմավիր	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Գեղարք.	47.6	52.4	32.8	67.2	42.2	57.8	45.1	54.9	47.9	52.1
Լոռի	48.5	51.5	44.2	55.8	51.0	49.0	51.3	48.7	55.2	44.8
Կոտայք	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Շիրակ	59.0	41.0	57.5	42.5	56.3	43.7	56.1	43.9	54.4	45.6
Սյունիք	53.1	46.9	52.5	47.5	43.9	56.1	51.9	48.1	48.3	51.7
Վայոց ձոր	-	-	23.5	76.5	22.7	77.3	33.3	66.7	37.1	62.9
Տավուշ	52.7	47.3	52.1	47.9	50.3	49.7	50.0	50.0	50.0	50.0
Ընդամենը ՀՀ	47.5	52.5	47.9	52.1	49.3	50.7	48.2	51.8	48.6	51.4

Հետազոտության նյութերը, սակայն, ցույց տվեցին, որ վիճակագրական տվյալները կարիք ունեն համալրման լրացուցիչ որակական ցուցանիշներով, որոնք հնարավորություն կտան պարզաբանել մի շարք խորքային հարցադրումներ: Օրինակ, դասախոսների մասնագիտական գենդերային սեգրեգացիան բավականին արդյունավետ կերպով կցուցադրեր դարձյալ արականության և իգականության մասին հասարակական պատկերացումներին համահունչ իրավիճակը: Այսպես, եթե Երևանի պետական համալսարանի՝ որպես բազմապրոֆիլ կրթություն տրամադրող ուսումնական հաստատության հիմնական դասախոսական կազմի 53,8%-ը իգական սեռի ներկայացուցիչներ են²⁸, ապա հետազոտության մեջ ներառված ֆակուլտետների դասախոսական կազմը դրսևորում է այլ առանձնահատկություններ: Պատմության ֆակուլտետի 84 դասախոսներից ընդամենը 30-ն են իգական սեռի, աշխարհագրության ֆակուլտետի 66-ից՝ 20-ը, մաթեմատիկայի և մեխանիկայի ֆակուլտետից՝ 98-ից 24-ը²⁹:

²⁸ ԵՊՀ ռեկտորի 2011/12 ուս. տարվա հաշվետու զեկույցը, էջ 18, http://documentation.yasu.am/wp-content/themes/easel/uploads/EPH_rektori_hashvetvutyun-2012.pdf

²⁹ Ներկայացված տվյալները հետազոտական թիմը հավաքագրել է ըստ ԵՊՀ պաշտոնական կայքի, առանձին ֆակուլտետների էջերում տեղադրված դասախոսական կազմի ցուցակները վերլուծելով: Մանրամասն տես <http://www.yasu.am/faculties/hy/History/section/staff>, <http://www.yasu.am/faculties/hy/History/section/staff>, <http://www.yasu.am/faculties/hy/Mathematics-and-Mechanics/section/staff>: Ընդ որում, երբեմն անգամ դասախոսների տվյալների ներկայացման ձևն ինքնին հետազոտական նյութ է, երբ օրինակ ֆակուլտետի դասախոսների ցուցակում ներկայացվում են սկզբում տղամարդիկ, իսկ վերջում միայն՝ կին դասախոսները, անկախ նրանց գիտական աստիճանից և կարգավիճակից (օրինակ ինչպես ներկայացված է ԵՊՀ աշխարհագրության և մաթեմատիկայի ֆակուլտետների տվյալների դեպքում <http://www.yasu.am/faculties/hy/Mathematics-and-Mechanics/section/staff/page/1>; <http://www.yasu.am/faculties/hy/Geography-and-Geology/section/staff/page/3>):

Բարձրագույն կրթության ոլորտի գիտամանկավարժական աշխատողների ըստ սեռի վիճակագրությունը՝ զբաղեցրած պաշտոնների, գիտական աստիճանների և կոչումների վրաբերյալ ևս մեկ անգամ արձանագրում է սոցիալ-մշակութային խնդիրները, որոնք առհասարակ բնութագրական են հայաստանյան կառավարման մշակույթի կոնտեքստում.

Աղյուսակ 3

Բարձրագույն պետական ուսումնական հաստատությունների գիտամանկավարժական ու գիտական աշխատակազմն ըստ զբաղեցրած պաշտոնների և ըստ գիտական աստիճանի ու կոչման, 2011/2012 ուս. տարի

	Աշխատողների թվաքանակը		նրանցից ունեն							
			գիտական աստիճան				կոչում			
			դոկտորի		թեկնածուի		պրոֆեսորի		դոցենտի	
Կ	Տ	Կ	Տ	Կ	Տ	Կ	Տ	Կ	Տ	
Գիտամանկավարժական աշխատակազմ	4 844	4 808	160	733	1 654	2 165	162	659	1 036	1 391
այդ թվում՝										
ռեկտոր, ուսումնական և գիտական աշխատանքների գծով պրոռեկտոր	12	84	2	35	7	27	1	39	7	27
դեկան	21	121	6	32	14	74	7	40	9	59
ամբիոնի վարիչ	162	529	42	230	95	203	30	199	89	189
պրոֆեսոր՝ ամբիոնի կազմում	202	582	83	355	41	79	112	339	52	56
դոցենտ՝ ամբիոնի կազմում	1 095	1 493	24	65	894	1 217	6	3	790	926
ավագ դասախոս	225	283	-	-	82	58	-	-	13	16
ասիստենտ	1 097	717	3	-	341	340	-	1	14	10
դասախոս	2 030	999	-	16	180	167	6	38	62	108
Գիտական աշխատակազմ	406	391	19	79	127	189	12	43	24	35
այդ թվում՝										
գլխավոր գիտաշխատող	10	28	1	15	1	3	1	7	1	1
առաջատար գիտաշխատող	6	15	2	10	4	5	-	6	-	2
ավագ գիտաշխատող	43	112	11	39	30	63	7	25	12	24
գիտաշխատող	104	109	1	2	62	86	1	-	6	3
կրտսեր գիտաշխատող	96	56	-	-	17	24	-	-	-	-
այլ	147	71	4	13	13	8	3	5	5	5

Ընդ որում այս տվյալները համահունչ չեն բարձրագույն կրթություն ունեցողների գենդերային տվյալների հետ, ինչի մասին նշվում է տարբեր հետազոտություններում: Այսպես, համաձայն Ազգային վիճակագրական ծառայության հրապարակած 2001թ.-ի տվյալների՝ Հայաստանում բարձրագույն և հետբուհական կրթություն ունեցող կանանց թիվը 215 351 է, մինչդեռ տղամարդկանց թիվը՝ 191 454:³⁰ Փաստորեն, ավելի մեծ թվով բարձրագույն կրթություն ունեցող կանանց դեպքում անգամ գիտական աստիճանի ձեռք բերման և կարիերայի սանդղակում ավելի պատասխանատու դիրք զբաղեցնում են

³⁰ Հայաստանի կանայք և տղամարդիկ, ԱՎԾ, Երևան, 2012, էջ 71:

տղամարդիկ: Պետք է նշել, որ հետազոտության ընթացքում կին և տղամարդ դասախոսները նշում էին, որ ԲՈՒՀ-ական միջավայրում իրենք երբևէ չեն զգացել կամ հանդիպել գենդերային խտրական մտտեցումների՝ կապված աշխատանքի ընդունվելու, աշխատանքային իրավահարաբերությունների, դասաժամերի քանակի, վերաբերմունքի տարբերակվածության հարցերի հետ:

Հարցազրույցների ընթացքում դասախոսները պնդում էին, որ ԲՈՒՀ-ական միջավայրում առավել կարևորվում են դասախոսի գիտական և մանկավարժական գիտելիքներն ու հնարավորությունները, քան նրանց սեռային պատկանելությունը: Միաժամանակ, որոշ պատկերացումների բացահայտումն այնուամենայնիվ թույլ էր տալիս առավել հստակեցնել դասախոսների ընկալումները գենդերային խնդիրների վերաբերյալ: Օրինակ, հնչում էին կարծիքներ, որ այնուամենայնիվ կնոջ կարիերայի պլանավորման հնարավորությունները բնականորեն սահմանափակված են ընտանեկան կարգավիճակից բխող պարտականություններով (կենցաղային հոգսեր, երեխաների խնամք և այլն), ինչի արդյունքում կանայք ավելի քիչ ժամանակ են ունենում պլանավորելու և ներդրում կատարելու իրենց մասնագիտական ներուժի հարթությունում: Միաժամանակ, տարբեր մասնագիտությունների դեպքում որպես լրացուցիչ հիմնավորում կանանց ոչ բավարար գիտական ակտիվության նշվում էր մասնագիտական առանձնահատկությունը:

“Պատմության ուսումնասիրությունը ավելի շատ երկար ժամանակ պահանջող աշխատանք է, և այնուամենայնիվ շահում են լեզուները, քանի որ ավելի քիչ ժամանակատար ա, դրա համար կանայք են ավելի շատ լեզուներով զբաղվում, իսկ մեր կանայք իրենց առօրյա կյանքում այնքան են զբաղված ուրիշ պարտադրված խնդիրներով, քանի որ իրենց հավելյալ պարտականությունները շատ են, ընտանիք, երեխա... Հայաստանյան պայմաններում մանկավարժը կնոջ համար ամենալավն ա, հինգ ժամ աշխատում են, հետո գալիս իրանց ընտանիքին; Դե մեր հասարակության մեջ սեռերը ունեն դերային բաշխվածություն... (ԵՊՀ, պատմության ֆակուլտետ, կին, կրթության մենեջեր, Երևան, 2013թ.)

Ի դեպ, գենդերային բաղադրիչ ներառող առարկաներ դասավանդող դասախոսների կազմն էլ բացարձակ իզական չէր: Այսպես, ԵՊՀ-ում պատմության ֆակուլտետում 3 դասախոսներից 2-ը տղամարդիկ էին (երիտասարդ և միջին տարիքի), Վանաձորի մանկավարժական ինստիտուտում թեպետ ներկայումս չէին դասավանդում գենդերային բաղադրիչ ներառող առարկաներ, սակայն տարիներ առաջ ունեցել են նմանատիպ առարկայի տղամարդ դասախոս ևս: Թեպետ, ինչպես նշում էր ԵՊՀ դասախոսներից մեկը, այնուամենայնիվ, հանրային ընկալումներում ընդունված գենդերային խնդիրների կանացի ուղղվածությունը տարածվում է նաև գիտական միջավայրում. *“Առարկայի ծրագիրը ներկայացնելիս ամբիոնի վարիչը ակնարկեց, որ դա կանացի առարկա է, իսկ ես հիմնավորեցի, որ չեզոք է, երբ կանայք են կարդում, ստացվում է ծայրահեղ ֆեմինիստական, համարյա մերժում են տղամարդու գենդերը, իսկ տղամարդիկ փորձում են հավասարակշռությունը պահել... (ԵՊՀ, գենդերային առարկա դասավանդող դասախոս, տղամարդ, Երևան, 2013):* Կամ ինչպես նշում է

Վանաձորի մանկավարժական ինստիտուտում Համալսարանական կրթությամբ կանանց ասոցիացիայի տեղական մասնաճյուղի ներկայացուցիչը *“Մկգրում (ուսումնական ծրագրում գենդերային բաղադրիչնով առարկաների ներառման ժամանակ-Ռ. Օ.) մի քիչ ծիծաղեցին, հետո դե կամաց կամաց սովորեցին, հասկացան, դե մեր պրոռեկտորն էլ էր գենդեր պարապում, դրա համար հեշտ էր”* :

Իրավական տեսանկյունից հավասար հնարավորությունների սահմանվածության պարագայում անգամ նշվում էին կարծիքներ, որ դասախոսական աշխատանքի ընդունվելու հարցում կարևորվում է անգամ կնոջ ամուսնական կարգավիճակը, քանի որ *“Նա արդեն անվստահելիի տպավորություն ա թողնում, քանի որ շատ կբացակայի. երեխաների հիվանդություն, այլ ընտանեկան առիթներ...”* ԵՊՀ, կրթության մենեջեր, Երևան, 2013թ.:

Ընդ որում, ինչպես նշում էին ԲՈՒՀ-երի ֆակուլտետների ղեկավար անձնակազմի ներկայացուցիչները, որպես կանոն երեխաների հիվանդության կամ նրանց խնամքի հետ կապված հարցերի դեպքում աշխատանքից ազատման թույլտվություն չեն վերցնում դասախոս հայրերը, այլ միայն մայրերը, ինչը լրացուցիչ ցուցիչ է Հայաստանում ծնողական դերերի բաշխվածության հետ կապված:

Քանակական և որակական վիճակագրական տվյալների բացակայությունը հնարավորություն չի տալիս դիտարկել նաև ԲՈՒՀ-ական առարկայացանկի ձևավորման գենդերային առանձնահատկությունները, սակայն որոշ ֆակուլտետների դեպքում ներգրավված դիտարկման հնարավորությունները թույլ են տալիս արձանագրել, որ այնուամենայնիվ որոշակի պրեստիժայնության գործոն տեղ է գտնում նաև որոշ առարկաների դասախոսների ընտրության հետ կապված: Իհարկե, այստեղ կարելի է հանդիպել տարբեր մոտեցումների, երբ մի դեպքում կանանց վստահվում է պրեստիժայնությամբ ավելի ցածր առարկաների դասավանդումը, մյուս դեպքում էլ ազդեցիկ տղամարդկային հովանավորչական քաղաքականության դրսևորումների արդյունքում (որևէ պաշտոնյայի կնոջ, քրոջ, սիրուհու, դստեր, բարեկամուհու դեպքերում և այլն), ընդհակառակը, կանայք գիտամանկավարժական միջավայրում կարող են հայտնվել պրեստիժային դերում և դիրքում³¹:

Կանայք կազմում են ԲՈՒՀ-երի տեխնիկա-օժանդակ անձնակազմի գերակշիռ մեծամասնությունը: Ֆակուլտետային ղեկանատների աշխատակիցները, ամբիոնների տեխնիկա-օժանդակ կազմը (լաբորանտներ) որպես կանոն իզական սեռի ներկայացուցիչներ են, ինչը իրենց գնահատականներում օրինաչափ են համարում կրթության մենեջերները, դասախոսները և անգամ նշված աշխատողները:

Դեկանատի աշխատողները կանայք են?

Այո, իհարկե, բնականաբար

Ինչու բնականաբար?

³¹ Իհարկե, նմանատիպ կարծիքները չեն կարող հիմնավորվել հրապարակային և օբյեկտիվ տվյալներով, ինչը կարող է խոցելի դարձնել դրանց հրապարակումը, սակայն քաղաքականության փաստաթղթում նպատակահարմար գտնվեց դրանց ներկայացումը՝ խնդրի հետ կապված հասարակական պատկերացումների և իրողությունների հնարավորինս լայն դաշտ վերլուծելու համար:

Դե էսպես է ընդունված, համ էլ, որ տղամարդը կգա էս աշխատավարձով էս գործը կանի? (հարցազրույց ԵՊՀ աշխարհագրության ֆակուլտետի դեկանատում, կանայք, Երևան, 2013թ.):

Միաժամանակ, ԲՈՒՀ-ական միջավայրում դեռևս բավականին կայուն կերպով պահպանվում է նշված աշխատակիցների կողմից իրենց անմիջական ղեկավարների, նրանց հյուրերի, երբեմն նաև տղամարդ դասախոսների համար/խնդրանքով սուրճի/թեյի պատրաստման, հյուրասիրման, այլ "տնային, կանացի" կենցաղային ոչ ֆորմալ պարտականությունների կատարման ավանդույթը, ինչը ևս մեկ անգամ ցուցում է հայաստանյան հասարակական գենդերային դերաբաշխումների կայունության և կատեգորիկության մասին:

Ուսանողների գենդերային բաշխվածությունը ևս դրսևորում է մասնագիտական տարբերակվածության որոշակի դինամիկա: **Հումանիտար, սոցիալական, մշակույթի և արվեստի, առողջապահության ոլորտներում արձանագրվում է իգական սեռի ուսանողների գերակշռություն, երբ արական սեռի ուսանողներն էլ գերակշռում են ֆիզիկամաթեմատիկական, բնագիտական, տեխնիկական ուղղվածության մասնագիտություններում:**³² Ընդ որում, անգամ ներֆակուլտետային մասնագիտացումների գծով է դրսևորվում ուսանողների գենդերային սեգրեգացիա: Այսպես, ԵՊՀ Աշխարհագրության և երկրաբանության ֆակուլտետի 635 տղա ուսանողներից "Մերվիս" մասնագիտությամբ կրթություն են ստանում 72 տղաներ, 258 աղջիկ ուսանողների պարագայում: Մանկավարժական կրթություն իրականացնող բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, հատկապես տարրական կրթության ապագա մասնագետներ պատրաստող ԲՈՒՀ-երի բաժիններում նկատվում է ուսանողների գրեթե բացարձակ ֆեմինիզացիա: Օրինակ Վանաձորի Հովհաննես Թումանյանի անվան պետական մանկավարժական ինստիտուտի պատմա-աշխարհագրական ֆակուլտետի բակալավրիատի ուսանողներից 259-ը աղջիկներ են, ընդամենը 91-ը տղաներ, իսկ հեռակա բաժնում արդեն 300 իգական սեռի ուսանողների պայմաններում արական սեռի ուսանողների թիվը դառնում է 231³³, իսկ մանկավարժության ֆակուլտետում բակալավրիատի 300 ուսանողներից 272-ը աղջիկներ են, հեռակա բաժնում՝ 378-ից 354-ն են աղջիկներ: Այս դինամիկան էլ փաստորեն հետագայում շարունակում և ամրապնդում է նաև հանրակրթության ոլորտի ֆեմինիզացիան:

Հետաքրքիր տվյալներ են պարունակում նաև մագիստրական և հետբուհական կրթության հետ կապված տվյալները: **Այսպես, եթե մագիստրոսական կրթություն ստացողների մեջ կանայք թվային գերակշռություն ունեն, ապա արդեն կրթական**

³² Մանրամասն տես՝ Հայաստանի կանայք և տղամարդիկ, ԱՎԾ, Երևան, 2012, էջ 88-89

³³ Այս ցուցանիշը ևս կարիք ունի լրացուցիչ հետազոտության, քանի որ հիմնականում ֆեմին կազմով ԲՈՒՀ-ում հեռակա ուսուցման բաժնում արական սեռի ուսանողների թվի կտրում ավելացումը պետք է որ պայմանավորված լինի այլ գործոններով ևս, քան ստացիոնար ուսուցման պարագայում մասնագիտության ընտրության գենդերային չափումները:

հաջորդ աստիճանում՝ ասպիրանտուրայում գերակշռությունը փոխվում է հոգուտ տղամարդկանց:

Աղյուսակ 4

Մագիստրանտները, ասպիրանտները, դոկտորանտները (%), 2009-2011թթ.

	2009		2010		2011	
	Կ	Տ	Կ	Տ	Կ	Տ
Մագիստրանտներ						
Րնտունվածներ	67.6	32.4	68.2	31.8	69.4	30.6
Սովորողներ	65.0	35.0	67.9	32.1	70.8	29.2
Ավարտածներ	63.4	36.6	61.9	38.1	68.8	31.2
Ասպիրանտներ						
Րնտունվածներ	19.0	81.0	40.0	60.0	43.5	56.5
Սովորողներ	38.8	61.2	38.7	61.3	41.0	59.0
Ավարտածներ	36.5	63.5	41.4	58.6	30.5	69.5
Դոկտորանտներ						
Րնտունվածներ	30.8	69.2	21.4	78.6	25.0	75.0
Սովորողներ	33.9	66.1	28.1	71.9	26.7	73.3
Ավարտածներ	17.6	82.4	23.1	76.9	30.0	70.0

Այս կապակցությամբ պետք է նշել, որ ԲՈՒՀ-ական ղեկավարության, դասախոսներ և ուսանողների կարծիքով այս իրավիճակը պայմանավորված է ՀՀ զինված ուժերում տղաների պարտադիր ծառայության հանգամանքով: Օրենսդրորեն ամրագրված է, որ ստացիոնար ասպիրանտուրայում սովորողներին տրվում է զինծառայությունից տարկետում, ինչի արդյունքում, որպես կանոն ստացիոնար ասպիրանտուրայի հավակնորդ աղջիկները հայտ չեն ներկայացնում ասպիրանտական այդ տեղերի համար, որոնք էլ համալրվում են տղաներով: Միաժամանակ, հետբուհական կրթություն ստանալ ցանկացող աղջիկներն էլ համալրում են հեռակա ասպիրանտուրայի համար նախատեսված տեղերը, որտեղ իր տարբերությունն ստացիոնար ուսուցման ավելի երկար է ուսման տարիների տևողությունը, ինչը այս դեպքում ավելի հարմար է գնահատվում աղջիկների կողմից:

Դե աղջիկներ են, ընտանիք են կազմում, հազար ու մի հոգսեր, նրանց ավելի ձեռնտու է ավելի երկար ժամանակ ունենալ դիսերտացիան պատրաստելու համար: (ԵՊՀ, ֆակուլտետային ՈԻԳԸ ներկայացուցիչ, ուսանող, տղ.)

Կամ

Ինձ անհրաժեշտ եղավ երեք տարի թեզս պաշտպանելու համար, իսկ կնոջս 5 տարի պետք կլինի, քանի որ երեխաների և ընտանիքի հետ կապված պարտականությունները թույլ չեն տա ավելի շուտ... (ԵՊՀ, պատմության ֆակուլտետ, դասախոս, տղ.):

Ուսանողության ներկայացուցչության մարմիններ. Գենդերային տեսանկյունից ուսանողական գիտական և հասարակական ակտիվությունը գնահատելու նպատակով կարևորվում են նաև ուսանողական ինքնավարության մարմիններում ուսանողների գենդերային կազմի ցուցիչները: Ուսանողների գիտական և հասարակական

ակտիվության հարցադրումները քննարկելու նպատակով հետազոտության ընթացքում իրականացվել է նաև ԲՈՒՀ-երի ուսանողական խորհուրդների և ուսանողական գիտական ընկերությունների կազմի գենդերային վիճակագրական տվյալների հավաքագրում, ինչի վերլուծությունը ցուցում էր անգամ ուսանողական ներկայացուցչական մարմիններում ղեկավար պաշտոների մասկուլին բնույթը: Այսպես, ԵՊՀ-ում որպես բազմապրոֆիլ և հետևաբար գենդերային տեսանկյունից ևս ոչ միագիծ ուղղվածությամբ ուսումնական հաստատությունում ԲՈՒՀ-ական ուսխորհրդի նախագահը մշտապես ընտրվում է արական սեռի ներկայացուցիչ ուսանողներից. *“Շե միշտ էղպես է եղել, էղպես էլ ավանդույթը շարունակվում է”*, - իրավիճակը հիմնավորում էր ֆակուլտետային ուսխորհուրդներից մեկի նախագահը հարցազրույցի ընթացքում: Համալսարանական 19 ֆակուլտետների ուսանողական խորհուրդներից 8-ում նախագահում են իգական սեռի ուսանողները, իսկ 11-ում՝ արական սեռի ուսանողները: Տակուլտետային ուսխորհուրդների քարտուղարների դեպքում 14-ը աղջիկներ էին, իսկ ընդամենը 5-ը տղաներ, ինչը լրացուցիչ կերպով դարձյալ ցուցում է իշխանության և ազդեցության ոլորտներում հասարակական պատկերացումների և իրողությունների մասկուլին չափումների գերակայությունը: Թեպետ Երևանի պետական համալսարանի ուսխորհրդի նախագահ Ր. Քարամյանի հարցազրույցի ընթացքում կարծիք հայտնվեց, որ ուսանողական խորհրդում *“չկա սեռային տարբերակված մոտեցում, ամեն ինչ կախված է ուսանողի անձնական ակտիվությունից և պատրաստվածությունից”*:

Մանկավարժական համալսարանում, ուսանողների ֆեմինիզացիայի պայմաններում, ուսանողական խորհրդի նախագահն ու տեղակալը արական սեռի ներկայացուցիչներ են:

ԵՊՀ ուսանողական խորհրդի հանձնաժողովների գենդերային կազմի վերլուծությունն էլ դարձյալ բացահայտում է զբաղվածության ոլորտային գենդերային օրինաչափությունները; Այսպես, գիտակրթական, ֆինանսական, իրավական, սպորտի, արտաքին կապերի հանձնաժողովների նախագահները տղաներ են, մինդեռ սոցիալական, մշակույթի և լրատվական հանձնաժողովների նախագահները՝ աղջիկներ:

ԵՊՀ ուսանողական գիտական ընկերությունում ևս, որի հիմնական նպատակն է աջակցել ուսանողների գիտական, կրթական և հոգևոր զարգացմանը ղեկավար-ներկայացուցչական կազմը արական սեռի ուսանողներ են:

ԵՊՀ ՈՒԳԸ կողմից կազմակերպված գիտաժողովների նյութերի հրատարակությունների բովանդակության վերլուծությունն էլ բացահայտում է մի հետաքրքրական հանգամանք: Այսպես, թվով 5 ժողովածուներում ներառված 124 հոդվածներից 91-ի (կամ 73%) հեղինակները իգական սեռի ուսանողներ են: **Ստացվում է, որ ուսանողական տարիների գիտական ակտիվությունը կանանց դեպքում հետքուհական շրջանում շարունակականություն չի արձանագրում, քանի որ ակադեմիական և գիտամանկավարժական միջավայրերում կանանց ներկայացվածությունը համեմատական չի տղամարդկանց ներկայացվածությանը:**

Եթե այս պնդումը շարունակենք նաև համադրելով դպրոցական տարիների առաջադիմության գենդերային չափումները, ապա պարզ կդառնա, որ **հանրակրթության**

ուլորտում ևս աղջիկները գրանցում են ավելի բարձր առաջադիմություն: Այսպես, 2010-2011թթ. տվյալներով 19,227 տղա աշակերտների և 18,135 աղջիկ աշակերտների պայմաններում գերազանց առաջադիմություն ցուցաբերել են 951 աղջիկներ և 530 տղաներ: **Ստացվում է, որ կրթության ոլորտում աղջիկների հաջողությունները հետագայում չեն տրանսֆորմացվում մասնագիտական կարիերայի պլանավորման և հնարավորությունների իրացման, ինքառեալիզացման գործոնների:**

Փաստորեն, անգամ ոչ լիարժեք գենդերային վիճակագրությունը կրթության ոլորտում թույլ է տալիս բացահայտել մի շարք կարևոր բովանդակային խնդիրներ: Միաժամանակ, գենդերային մանրամասն վիճակագրության առկայության պայմաններում հնարավորություն կստեղծվեր ինչպես վերհանել, այնպես էլ կառավարել կրթական հաստատությունների ծրագրային և բովանդակային նպատակներն ու դրանց իրականացման ուղղությամբ քաղաքականությունը ավելի թիրախային և արդյունավետ դարձնել:

Հասկանալու համար հանրակրթություն-բարձրագույն կրթություն հարթություններում գենդերային խնդիրների խորքային շերտերը, անհրաժեշտություն է առաջանում դիտարկել նաև կրթական միջավայրի գենդերային զգայունությունը, թե ինչքանով են գենդերայնորեն հարմարավետ հանրակրթական և բուհական կրթության միջավայրերը, ինչ հնարավորություններ և պայմաններ են ստեղծում տղա և աղջիկ սովորողների համար, ինչպես նաև դիտարկել դասավանդողների հնարավոր ազդեցության դաշտերը սովորողների գենդերային պատկերացումների ձևավորման վրա:

➤ **Սեռերի հավասար իրավունքների և հավասար հնարավորությունների հարցը կրթական միջավայրի օրակարգում**

Հետազոտության նյութերը ցույց տվեցին, որ սեռերի հավասար իրավունքների և հավասար հնարավորությունների հետ կապված խնդիրները ներառված չեն հանրակրթական և բուհական կրթական միջավայրերի օրակարգային քննարկումներում: Անգամ հետազոտության անցկացման հետ կազմակերպչական խնդիրները կարող են անուղղակիորեն ցուցել նշված հանգամանքի մասին:

Առհասարակ, պետք է նշել, որ հետազոտության թեմայի և հարցադրումների ներկայացումը այնքան էլ հետաքրքրական և կարևոր չէին դիտարկվում բուհական և դպրոցական միջավայրում: Հատկապես արական սեռի կրթության վարչարարների մոտ հետազոտական թեմայի ներկայացումը որպես կանոն առաջացնում էր ժպիտ, ապա նաև ի միջիայլոց վերաբերմունք խնդրի նկատմամբ: Ինչ վերաբերվում է հետազոտական խնդրին դասախոսների մոտեցմանը, ապա այստեղ ևս կարող ենք նկատել ըստ սեռերի տարբերակված մոտեցումներ, երբ տղամարդ դասախոսները տեղեկանալով հետազոտական թեմայի մասին, ցուցադրում էին իրենց հետաքրքրված չլինելը, ինչն էլ արտահայտվում էր հարցերին կարճ պատասխաններով, ինչը հարցազրույցը վարողի համար առաջացնում էր լրացուցիչ խնդիրներ մոտիվացնելու և անհրաժեշտ տեղեկատվություն գրանցելու իմաստով: Մյուս կողմից էլ այս դիտարկումն ինքնին բավականին խոսուն է խնդրի մասին հասարակական և մասնավորապես

դասախոսական միջավայրում հետաքրքրության համատեքստում: Իզական սեռի դասախոսները որպես կանոն ավելի պատրաստակամ էին հարցազրույցում ներգրավվելու և իրենց պատկերացումները կիսելու առումով: Ինչ վերաբերվում է ուսուցիչներին, ապա նրանք հետազոտական թեմայի մասին տեղեկանալուց հետո մի փոքր վարանում էին՝ մասնակցել հարցազրույցին թե ոչ, քանի որ մեծամասնության դեպքում հնչում էին կարծիքներ թեմայի հետ կապված իրենց ոչ բավարար իրազեկվածության մասին. *“Ես սիրով կմասնակցեմ ձեր հարցազրույցին, բայց հարցերը տուր որ հասկանամ, կկարողանամ թե չէ”* (ուսուցիչ, իզական, Երևան, Նոր Նորք):

Գենդերային հավասարության խնդիրների հետ կապված անիրազեկվածությունը առավել հաճախ հանդիպում էր դպրոցական միջավայրում: Չնայած կրթության ոլորտի համար քաղաքականությամբ սահմանված գենդերային բարեփոխումների անհրաժեշտության պահանջին, հետազոտության ընթացում դպրոցներում հետազոտական թիմը չի արձանագրել խնդրի հետ կապված քննարկումներ, մտահոգություններ: Հաճախ, գենդերային խնդիրների մասին հետազոտական հարցադրումների բարձրաձայնումը և քննարկումը հանդիսանում էին ուսուցիչների կարծիքով իրենց առաջնային փորձառության հնարավորություն՝ քննարկելու նմանատիպ խնդիրներ. *“Ես մինչև հիմա չէի մտածել դասավանդման հետ կապված այդ գենդերային հարցերի մասին, բայց հիմա որ ասում եք, մտածում եմ, որ հա, ինչու չէ, կարևոր են, ու սրանից հետո, անկախ ինձանից հարցերին այդ տեսանկյունով էլ կնայեմ”* (գյուղական դպրոցի ուսուցչուհի, Լոռու մարզ, 2013):

Գրանցված դիպվածային բնույթի միջոցառումներն ու իրադարձությունները³⁴, ինչպես նաև գենդերային բաղադրիչ պարունակող առարկաների դասավանդման տարածվածությունը բուհական առարկայացանկում³⁵ չեն կարողանում ստեղծել սեռերի

³⁴ Այս շարքում կարելի է առանձնացնել 2012թ ԵՊՀ գենդերային և կանանց առաջնորդության կենտրոնի բացումը, իրականացրած միջոցառումների հանրային լուսաբանումը, հանրային քննարկումների կազմակերպումը: Գենդերային կենտրոն գործում է նաև Վանաձորի մանկավարժական ինստիտուտի կազմում՝ ստեղծված Համալսարանական կրթությամբ կանանց ասոցիացիայի կողմից, որի գործունեության արդյունքները բավականին զգալի էին ինստիտուտում՝ ուսանողերի և դասախոսների ընդհանուր իրազեկվածության մակարդակի հետ կապված, գենդերային խնդիրներին վերաբերվող քննարկումներին մասնակցելու պատրաստակամության հետ կապված են: Միաժամանակ, գենդերային խնդիրներին վերաբերվող քննարկումները տեղ չեն գտնում բուհական ուսանողական խորհուրդների, գիտական ընկերությունների միջոցառումների շարքերում, խնդիրը չի կարևորվում նաև բուհերի գիտամանկավարժական կադրերի վերապատրաստումների ծրագրերի մշակման ժամանակ:

³⁵ ԵՊՀ-ում գենդերային խնդիրներին միտված առարկաներ ներառված են սոցիոլոգիայի և պատմության ֆակուլտետների առարկայացանկում: Ընդ որում պատմության ֆակուլտետի առարկայացանկում ներառված մշակութաբանություն՝ առարկան, որի թեմատիկ հարցադրումներում 2 ժամ նախատեսված է գենդեր և մշակույթ հասկացությունների քննարկմանը հանդիսանում է համահամալսարանական առարկա՝ դասավանդվելով բոլոր ֆակուլտետներում: Գենդերային բաղադրիչ է ներառված նաև փիլիսոփայություն առարկայի ծրագրում: Ինչ վերաբերվում է մանկավարժական բուհերի առարկայացանկին, ապա պետք է նշել, որ Երևանի պետական մանկավարժական համալսարանի ֆակուլտետի սոցիոլոգիայի և սոցիալական աշխատանքի ամբիոնի առարկայացանկում ներառված է *“Ֆեմինիզմ և գենդերային տեսություններ”* առարկան: Վանաձորի մանկավարժական ինստիտուտի մասով, սակայն կարելի է արձանագրել այս ուղղությամբ հետընթաց, քանի որ ներկայումս չեն

հավասար իրավունքների և հավասար հնարավորությունների իրացման համար անհրաժեշտ կրիտիկական քննարկումների հարթություն, ինչը ունակ կլինի տրանսֆորմացնել նաև հանրային գենդերային դիսկուրսի տրամաբանությունը:

Առհասարակ, կարելի է արձանագրել, որ կրթական միջավայրում գենդերային դիսկուրսը ծավալվում է հիմնականում ոչ թե սեռերի համար հավասար իրավունքների և հնարավորությունների, այլ առնականության և իգականության համատեքստում: Այս համատեքստը ավելի վիզուալ դրսևորումներ է գրանցում օրինակ պետական տոնացույցի որոշակի օրերին՝ Բանակի օր, Կանանց տոն, Գեղեցկության և մայրության տոն, երբ ինչպես սովորողները, այնպես էլ դասավանդողները կառուցում և վերարտադրում են ռեսուրսներ (պատի թերթեր, շնորհավորական ուղերձներ, ժամանցի կազմակերպման սցենարներ ևն), որոնք սնում և ամրապնդում են գենդերային դերերի հասարակական սպասելիքները: Ընդ որում, անգամ ժամանակակից գենդերային դիսկուրսի տրամաբանության շրջանակներում իրականացված միջոցառումները չեն ունենում սպասված արձագանքն ու ազդեցությունները: Որպես օրինակ կարելի է ներկայացնել 2013թ. Վանաձորում կանանց միջազգային օրվա առթիվ կազմակերպված ֆլեշ մոբը, որի նպատակն էր *“ցույց տալ հասարակությանը, որ կինը միայն տնային տնտեսուհի չէ: Նա կարող է ունենալ ցանկացած մասնագիտություն, զբաղվել սիրած աշխատանքով”*:³⁶ Սակայն հարցազրույցի ընթացում անգամ ֆլեշմոբի մասնակից ուսանողուհիներից մեկը տարակուսանք հայտնեց, որ *“օրինակ մարտի 8-ին Երևանից եկել էին, ֆլեշմոբ էինք կազմակերպել, որ ցույց տայինք, որ մարդիկ հավասար են, ես մասնակցել եմ և մեր խմբում ունեինք շինարարներ, մսագործ, տղամարդու այլ մասնագիտություններ, իմաստը այն էր, որ ցույց տայինք, որ կանայք կարող են աշխատել այն մասնագիտություններով, ինչ ուզում են, բայց հետո ինքներս մեզ որ հարցեր էինք տալիս, հասկանում էինք, որ դա հնարավոր չի, դա ուղղակի ֆլեշմոբ ա եկել եմ: Ինքը հագել ա էդ կերպարը, բայց երբ որ իրոք հարցնում ես, ասում ա “չէ՛, չեմ աշխատի”* (մանկավարժական ԲՈՒՀ-ի ուսանողուհի, մագիստրատուրա 1ին կուրս, Վանաձոր, 2013):

Այսինքն, անգամ հասարակական ակտիվությունը և տարբեր ծրագրերը այս դեպքում չեն հանդիսանում ժողովրդավարական արժեքների ներդրման հանրավորությունների պլատֆորմ:

Միաժամանակ, հետազոտության նյութերը ցույց տվեցին, որ կրթական միջավայրում հստակորեն գործում և վերարտադրվում են արականության և իգականության մասին հասարակական պատկերացումներին համահունչ ուղերձներ, ինչը սովորողների մոտ ևս նպաստում է ավանդական պատկերացումների ամրագրմանը:

դասավանդվում գենդերային բաղադրիչ ներառող մի շարք առարկաներ, որոնք մշակվել և ներդրվել էին Համալսարանական կրթությամբ կանանց ասոցիացիայի ծրագրերի շրջանակներում:

³⁶ Տոնական ֆլեշմոբ՝ նվիրված կանաց միջազգային օրվա, Ապագա մանկավարժ, ՎՊՄԻ 3(139), էջ 6:

Կրթական քաղաքականություն, դաստիարակություն և գենդերային ուղերձներ

ՀՀ Հանրակրթության մասին օրենքը սահմանում է, որ մանկավարժական աշխատողը՝ սովորողների կողմից հանրակրթական (հիմնական, լրացուցիչ) ծրագրերի յուրացման և առարկայական չափորոշիչների պահանջների ապահովման գործընթացին, ինչպես նաև ուսուցման մեթոդների կիրառման միջոցով համապատասխան գիտելիքների, հմտությունների, կարողությունների ձեռքբերմանը, **արժեքային համակարգի ձևավորմանը նպաստող** (ընդգծումը հեղինակինն է) և (կամ) դրանք ապահովող ուսումնական հաստատության աշխատակիցն է³⁷: Հետևաբար, անգամ օրենսդրության մակարդակում մանկավարժին վերապահված է բավականին պատասխանատու դերակատարում, ինչն էլ ենթադրում է, որ ուսումնական նյութերի և մանկավարժների արժեքային կողմնորոշման խնդիրները պետք է մանրամասն մշակված և ձևակերպված լինեն: Մինչդեռ, ինչպես արդեն նշվեց սույն հաշվետվության սկզբում, կրթական քաղաքականության համար ձևակերպված ժողովրդավարական սկզբունքները գալիս և հատվում են դրանց իրականացման համար ոչ բավարար մեխանիզմների մշակման խնդրին: Ավելի կոնկրետ, **հանրակրթության ոլորտում գենդերային բաղադրիչի և չափորոշիչների համընդհանուր ներդրման բացակայությունը նպաստում է մանկավարժների՝ ստեղծագործական ազատության՝ դրսևորումներին:** Խնդիրը կարելի է դիտարկել երկու հարթությունում. ա) մանկավարժի ֆորմալ պարտականությունների իրականացման համար սովորողի արժեքային պատկերացումների ձևավորմանն ուղղված ոչ բավարար ուսումնական ռեսուրսների, բ) մանկավարժի կողմից սովորողի արժեքային համակարգի վրա ոչ ֆորմալ միջամտության:

Հանրակրթության ոլորտում հիմնական ուսումնական ռեսուրս հանդիսացող դասագրքերի գենդերային նարրատիվի ուսումնասիրությունը չի ներառվել սույն հետազոտության խնդիրների ցանկում:

Միաժամանակ, հանրակրթության ոլորտի կարևոր՝ դաստիարակության գործառույթը կքննարկենք՝ այստեղ արծարծվող ուղերձների գենդերային կոնտեքստը բացահայտելու նպատակով:

Դպրոցական միջավայրում սովորողների դաստիարակության հարցերի առավել ֆորմալ պատասխանատուն համարվում է դասղեկը, ով՝ «դաստիարակչական աշխատանքներ է կատարում դասարանի սովորողների շրջանում՝ սերտորեն համագործակցելով մյուս ուսուցիչների հետ»³⁸: Դասարանի հետ կատարված աշխատանքները դասղեկները ծրագրում և ներկայացնում են «Դասղեկի աշխատանքային տարեկան ծրագիր» մատյանում, որը նախատեսված է «դասղեկի կողմից դասարանի հետ բազմակողմանի դաստիարակչական աշխատանքների

³⁷ ՀՀ օրենք հանրակրթության մասին, հոդ. 3

³⁸ Օրինակելի կանոնադրություն «ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատություն» պետական ոչ առևտրային կազմակերպության», կետ 76, Հավելված ՀՀ կառավարության 2010 թվականի հուլիսի 15-ի N 954 - Ն որոշման, «Հավելված N 3 ՀՀ կառավարության 2002 թվականի հուլիսի 25-ի N 1392- Ն որոշման

նպատակամղված գործունեությունն, աշակերտների ուսումնառության զարգացման հիմնական ուղենիշները գիտա-մանկավարժական տեսանկյունից համակարգելու, նախագծելու համար”:³⁹

Դասղեկները իրենց այս պարտականությունը իրականացնում են՝ հիմնվելով վերջին երկու տարիներին մշակված փաստաթղթերի վրա⁴⁰, ինչպես նաև միջազգային կազմակերպությունների կողմից մշակված որոշ ուսումնառության ձևերի և մեթոդների: ⁴¹Նշված ձևերում գենդերային խնդիրներին վերաբերվող որոշ անդրադարձներ այնուամենայնիվ հանդիպում են: Այսպես, Կրթության Ազգային Ինստիտուտի 2012թ. մշակած փաստաթղթում հանրակրթական դպրոցի դաստիարակչական միջոցառումների պլանի օրինակում “Իրավական գիտակցության և հանդուրժողականության խթանում” թեմայի շրջանակներում նախատեսվում է “Կանանց իրավունքներին, գենդերային խնդիրներին նվիրված միջոցառումներ, զրույցներ”:⁴² Գենդերային խտրականության և թրաֆիքինգի կապերին անդրադարձ կա նաև թրաֆիքինգին առնչվող նշված գրքույկում: Մինևույն ժամանակ, խնդրի պարզաբանման համար անհրաժեշտ ուսուցողական ռեսուրսները դեռևս մատչելի և հասանելի չեն դասղեկների համար: **Հաշվի առնելով ուսուցիչների գենդերային պատկերացումների ավանդական շրջանակը և, ավելի խոցելի է դառնում կրթական քաղաքականության սահմանած նպատակների իրականացման հնարավորությունը:**

Հարցազրույցի ընթացքում դասղեկներից որևէ մեկը չնշեց դասղեկական ժամերին կանանց և տղամարդկանց հավասար իրավունքների և հնարավորությունների դաշտում քննարկումներ անցկացնելու կամ դրանց կարևորության մասին: Միաժամանակ, թեմատիկ պլանների շարքում նշված խնդիրը ներառելու հետ կապված ուսուցիչները նշում էին, որ եթե գործընթացը կրի շարունակական բնույթ և “կարգադրված” լինի պետական ինստիտուտների կողմից, արդյունավետ կլինի՝ *“ էս թեմայի հետ կապված կարծրատիպերը շատ են, միգուցե ԿԳՆ կազմակերպված վերապատրաստումների ժամանակ դրա մասին խոսեն...անգամ եթե ուսուցիչները դեմ լինեն, կանեն, մեզ հիմա*

³⁹ Ուսումնական հաստատության դասղեկի աշխատանքային տարեկան ծրագիր

⁴⁰ Դաստիարակչական աշխատանքը դպրոցում. մասնագիտական կողմնորոշման խնդիրներ, ՀՀ ԿԳՆ Կրթության ազգային ինստիտուտ, Երևան 2010: Դաստիարակչական աշխատանքների պլանավորումը դպրոցում:

⁴¹ Բազմազանություն և հանդուրժողականություն, ուսումնական ձևերի և մեթոդների դաստիարակչական համար, ՄԱԶԾ հայաստանյան գրասենյակ, հեղինակներ՝ Լ. Սարգսյան, Կ. Հարությունյան, Ս. Խաչատրյան, Վ. Ղանդիլյան, Երևան, 2010: Ն. Ասատրյան, Թրաֆիքինգ-մարդկանց շահագործում. գրքույկ ծնողների համար, հրատարակիչ՝ Միգրացիայի Միջազգային Կազմակերպություն, Երևան, 2010 (գրքույկի նախաբանում նշված է, որ գրքույկը պատրաստվել է ՄՄԿ “մարդկանց առևտուրը կանխարգելելուն ուղղված դպրոցական կրթությունը Հայաստանում, Վրաստանում և Ադրբեջանում տարածաշրջանային ծրագրի շրջանակներում):

⁴² Դաստիարակչական աշխատանքների պլանավորումը դպրոցում, Մասնագիտացված կրթական աջակցությունների գծով դպրոցի փոխտնօրենի տարեկան համալիր աշխատանքային պլան, ԿԱԻ, 16.11.2012, <http://aniedu.am/school/nuture-page.html>

թրաֆիքինգ են ստիպում, փնթփնթում ենք, բայց անում ենք, դաստեղի ժամերի համար պլան ա (դաստեղ, ֆրանսերենի ուսուցիչ, կին, Երևան)...

Բացի այդ, Կրթության ազգային ինստիտուտը պարբերաբար թեմատիկ վերապատրաստումներ է կազմակերպում դաստեղների համար, ինչին իհարկե մասնակցում են սահմանափակ թվով դաստեղներ և յուրաքանչյուր խումբ էլ վերապատրաստվում է առանձին թեմայի շուրջ, ինչը դարձյալ սահմանափակում է նոր խնդիրների մասին տեղեկատվություն ստանալու դաստեղների համընդհանուր հնարավորությունները:

Այս պարագայում, կոնկրետ անելիքների թեմատիկ ուղղվածությունը և դրանց բովանդակային պարունակությունը կազմակերպելու համար դաստեղները դարձյալ օգտվում են անձնական 'ստեղծագործական ազատությունից' . *"Մենք դաստեղի գիրք ունենք, թեմաները կան, բայց մենք ենք հորինում որպես մարդ: Հանդուրժողականության մասին շատ լավ գիրք կա, թրաֆիքինգի մասին...Մենք ներքին ինչ-որ արժեքներ ունենք, մեր պրակտիկայից, խոսում ենք էդ թեմաների շուրջ"* (դաստեղ, մաթեմատիկայի ուսուցիչ, կին, Երևան, 2013):

Միաժամանակ, դաստեղները իրենց կազմակերպչական գործառույթներում հաճախ խոսքային կամ վարքային բանաձևերում գծագրում են որոշակի մոդելներ, որոնք կարող են սովորողների մոտ ձևավորել կամ ուղղակի ամրապնդել արական և իգական դերերի մասին ավանդական պատկերացումների շրջանակը:

Դասավանդողների գենդերային ուղերձները

Թեպետ ուսուցիչները նշում են, որ իրենց մոտեցումներում դրսևորում են նույնական վերաբերմունք տղա և աղջիկ սովորողների նկատմամբ այնուամենայնիվ հետազոտության նյութերը ցույց տվեցին, որ այս պնդումը հաճախ դրսևորումների հարթությունում ցուցադրում է միանգամայն այլ պատկեր: Որպես դպրոցում դասարանի սովորողների դաստիարակչական աշխատանքների հիմնական պատասխանատու, դաստեղները իրենց անձնական գենդերային պատկերացումների հարթությունում էլ կառուցում կամ վերարտադրում են աղջիկ և տղա սովորողներին բնորոշ հատկանիշներ, հարիր վարքի կանոններ և մոդելներ: Աղջիկների համար որպես կանոն այդ մոդելը զծվում է *"համեստ, կարգապահ, պարտաճանաչ"*, իսկ տղաների դեպքում *"քաջ, ամուր, տոկուն, անվախ, դիմացկուն"* բնորոշումների սահմաններում.

"օրինակ որ աղջիկը դաս չի սովորում, ասում ենք, ասենք նա տղա ա, գնացել խաղացել ա, բա դու ինչով ես զբաղված եղել, որ դասդ չես սովորել: Կամ ասում ենք աղջկան էլ ասենք ամոթ, դիտողություն անել, իսկ տղային կարող ենք ասել անկարգ ես, խուժան ես...(հայոց լեզվի և գրականության ուսուցիչ, կին, Վանաձոր, Լոռու մարզ, 2013թ) կամ *"Հենց երեկ երկու աղջիկ դասամիջոցին վազում էին, կանգնացրեցի ասեցի, ի՞նչ եք խառնվել տղաներին, աղջիկն էլ էդպես անշնորք կվազի", մի քիչ կարգին վազեք, բայց երևի սխալ արեցի, դե մենք էլ ենք կարծրատիպերով...(հայ եկեղեցու պատմություն, ուսուցիչ, կին, Երևան, 2013)*

Տարբեր հարցազրույցներում պարբերաբար շրջանառվող և քննարկվող հարցադրումներից էր նաև նույն արարքի համար տղաներին և աղջիկներին տարբեր

գնահատականներ են տալիս. *“Տղաներին էլ ասում են ղզիկ ես, երբ խաբար են տալիս կամ հո աղջիկ չես որ խաբար ես տալիս, իսկ աղջիկներին չենք ասի հո տղա չես, կասնեք խաբար տալը լավ բան չի, կամ տղան շատախոս չի լինի, կամ ասում ենք բա տղան կլացի? (կենսաբանություն, ուսուցիչ, կին, Երևան, 2013)*

Գենդերային հարցադրումների հետ կապված դատողություններում ուսուցիչները որպես կանոն քննարկումները ծավալում են սեռերի կենսաբանական տարբերությունների համատեքստում՝ *“Մենք ձևավորում ենք ուժեղ կամային հատկանիշներ, մենք միշտ ասում ենք, որ աղջիկը բնությունից ստեղծված ավելի թույլ է, իսկ տղան ուժեղ, դրա համար չի կարելի աղջիկներին նեղացնել” (գյուղական դպրոցի կենսաբանության ուսուցիչ, կին, Լոռու մարզ, 2013):*

Ի վերջո, այդ բոլոր պատկերացումները հանգում են ստորև ներկայացված բանաձևին, երբ նշվում է, որ *“աղջիկը պիտի լինի աղջկա պես՝ խոնարհ, զիջող, նուրբ, կանացի, իսկ տղան՝ ուժեղ, ամուր, կայուն (մաթեմատիկայի ուսուցիչ, տղ., Երևան, 2013)⁴³*, այսպիսով տրամագծորեն հակառակ բովանդակություն հաղորդելով ժողովրդավարական սկզբունքների վրա հիմնված պետության հոչակած կրթական քաղաքականությանը:

Գենդերային դիսկուրսի նույն տրամաբանությունն է դրսևորվում նաև ԲՈՒՀ-ական միջավայրում, եթե հանրակրթության ոլորտում գենդերային դիսկուրսի դրսևորման պլատֆորմները ավելի բացահայտ են ու կանխատեսելի, ապա նույնը չի կարելի պնդել բուհական միջավայրի պարագայում: **Բուհական միջավայրը արդեն այնքան էլ արձագանքող չի դասավանդողների անձնական արժեքային պատկերացումներին:** Հետազոտության ընթացքում ինչպես դասախոսները, այնպես էլ ուսանողները բազմիցս պնդում էին, որ իրենց ազատ են իրենց կամարտահայտման մեջ և սահմանափակված կամ պարտադրված չեն միմյանց արժեքային ընկալումներով, ինչպես դպրոցական միջավայրում, որտեղ մեծ է ուսուցչի հեղինակությունը և անձնական ազդեցությունը սովորողի արժեքների ձևավորման գործում: Իհարկե, չնայած այս համոզմունքներին, հետազոտության նյութերը ցույց տվեցին, որ այնուամենայնիվ, դասախոսները ևս կիրառում են գենդերային վերբալ բանաձևեր, որոնք բացահայտում են նրանց գենդերային խնդիրների մասին պատկերացումները: Այս բանաձևերում դարձյալ շարունակվում է *“պարտաճանաչ, լավ սովորող”* աղջկա կերպարի դոմինանտությունը՝ ի հակադրություն տղաների, որոնց դեպքում լավ սովորելը ոչ այնքան օրինաչափության, որքան բացառությունների դաշտում է քննարկվում: Միաժամանակ, դասախոսների նմանատիպ բանաձևերը օրինաչափ և օբյեկտիվ են ընկալվում անգամ ուսանողների կողմից, ինչպես օրինակ ներկայացված հատվածում. *“Մեր շրջապատում տղաները շատ հազվադեպ են սովորում ու եթե սովորող են լինում դա դասախոսներին ոգևորում ա, ասում են հասկացանք, իրանք տղա են չեն սովորել, բա դուք ինչ եք արել, բայց ճիշտն ասած մենք էլ էինք էդ ժամանակ տենց մտածում ու չէինք էլ հարցնում ինչ*

⁴³ Տարրական դպրոցի ուսուցիչների գենդերային խնդիրների մասին պատկերացումներին ու համապատասխան վարքին նվիրված հարցադրումները ամփոփված են Ռ. Օստոլյանի *“Գենդերային դերերի ներկայացումը տարրական դպրոցի դասագրքերում”* հետազոտության մեջ:

տարբերություն, որ տղա ա կարող ա չտվորել? (մանկավարժական ԲՈՒՀ-ի ուսանողուհի, 4-րդ կուրս, Վանաձոր, 2013):

Ընդ որում ընտանեկան դերերի կարևորության մասին քննարկումների համատեքստում հանդիպում են նաև աղջիկ ուսանողների "մայր" դերի կարևորման հետ կապված մոտեցումներ: Որպես օրինակ կարելի է ներկայացնել 2013թ. մայիսին ԵՊՀ պատմության ֆակուլտետում մագիստրոսական թեզերի պաշտպանության ընթացքում գրանցված երկխոսությունը, որը բավականին կայուն և ստանդարտ ուղերձներ է ներառում՝ կապված նշված հարցադրման հետ. "ուսանողը շատ համար է, նախանձախնդիր, ինչը կարևոր է գիտնականի համար, նշում է ուսանողի գիտական ղեկավարը, ինչին պետական քննական հանձնաժողովի անդամ դասախոսներից մեկը պատասխանեց, - "էդ բնավորությունդ օգտագործի, ու մի տղա ճարի, ամուսնացի":

Հասարակական դիսկուրսում դոմինանտ գենդերային սպասելիքները և պատկերացումները դրսևորվելով կրթական միջավայրում երբեմն անակնկալի են բերում այս միջավայրի գործողներին՝ ստիպելով վերանայել իրենց վարքը, պատկերացումները: Ապագա մանկավարժ ուսանողուհիներից մեկն էլ դժգոհում էր, որ "ես մի անգամ գնացել էի գրադարան, մի տղա նստած կարդում էր, ես էլ մի գիրք խնդրեցի որ քսերոքս անեմ, աշխատողը ասում ա դու չես ամաչում քսերոքս ես անում, նայիր տղա ա բայց նստած կարդում ա... (մանկավարժական ԲՈՒՀ-ի ուսանողուհի, 3-րդ կուրս, Վանաձոր, 2013):

Տղա ուսանողներն էլ նշում էին, որ դասախոսները հաճախ ցուցում էին իրենց 'ոչ տղամարդավայել' պահվածքը՝ որպես առավել խոցելի և ազդեցիկ միջոց՝ ցանկալի վարք ապահովելու ճանապարհին. "Դասախոսներ ունենք, որ ասում են տղա ես չես ամաչում, չաչանակություն ես անում, կամ ասում են մի քիչ քեզ տղամարդուն վայել պահի, դա շատ զգայուն կողմ ա, ամեն տղա էլ դրանից կազդվի": Միաժամանակ, անգամ բուհական միջավայրում կիրառվում են բանաձևեր, որոնք ի վերջո լեգիտիմացնում են տղա ուսանողների ոչ բավարար առաջադիմությունը և ներգրավվածությունը ուսումնական առաջադրանքների կատարման հարցում, ինչպես օրինակ "Տղաների չտվորելու համար դասախոսները ավելի ներողամիտ են, դե տղա ա հազար ու մի գործ ունի, աղջիկը չի գնում իրա հորը օգնում փայտ ջարդում, ընդունված ա, որ եթե աղջիկ ա, պիտի տունը նստի դաս տվորի" (մանկավարժական ԲՈՒՀ-ի ուսանող, տղա, 4-րդ կուրս, Վանաձոր, 2013):

Տղաներին և աղջիկներին վերագրվող դերերի և սպասելիքների հարցադրումները շրջանառվում են նաև ուսանողական միջավայրում կուրսերի ավագներ ընտրելու գործընթացում: Հետազոտության նյութերը և վիճակագրական տվյալները ցույց տվեցին, որ գերակշիռ մեծամասնության դեպքում կուրսերի ավագները ընտրվում են աղջիկներ, ընդ որում կրթության մենեջերները ևս դա բացատրում են կնոջ մայրական գործառույթների մտայնությամբ "դե երևի ընտանիքի պահապանի մոդելն ա ընտրվում, մոր նման փեշերի տակ պահած յոլա են տանում" (կրթության մենեջեր, կին, ԵՊՀ, պատմության ֆակուլտետ, Երևան, 2013): Այս հանգամանքը փորձում էին հիմնավորել նաև "աղջիկներին հատուկ հակվածությամբ ու ունակություններով". - "դե տղաները էդ

զբաղված են, հազիվ էր դասամիջոցի ընթացքում հասցնում են ծխել, իսկ աղջիկներն ավելի լավ են գրագրությունից, մատյան են կարողանում կազմակերպված լրացնել” (տղա ուսանող, 3-րդ կուրս, Վանաձորիի մանկավարժական ինստիտուտ, 2013):

Այս նույն տրամաբանությամբ էլ հանրակրթական միջավայրում դասողեկները դասարանում տեղաբաշխում են աշակերտներին ըստ տղա և աղջիկ գույգերի մեկ աշակերտական նստարանի հաշվարկով, հիմնավորելով, որ *”դե խառն ենք նստացնում, քանի որ տղաները ավելի անուշադիր են, աղջկները ավելի հոգատար են, լավ են գրքրի էջերը բացում, հիշեցնում, տղաների ուշադրությունը հրավիրում, օգնում”* (դասողեկ, Երևան, կին, 2013):

Առհասարական, աղջիկներին վերագրվող վարքում և ակնկալիքներում ընտանեկան, դպրոցական ապա նաև բուհական միջավայրերում հաճախ է հիմնավորվում վերջիններիս գեղագիտական ունակությունների անհրաժեշտությունը՝ գեղեցիկ ձեռագիր ունենալ, գեղեցիկ գրել, գեղեցիկ խոսել ևն: Դասախոսները ևս փաստում էին, որ անգամ ԲՈՒՀ-ական միջավայրում այս բանաձևերի ազդեցությամբ աղջիկ ուսանողների շրջանում տարածված է *”տարբեր գույների գրիչներով”* դասախոսությունների գրանցումը, որոնք հետո ընդամենը պատճենահանվում են համակուրսեցի տղաների կողմից (որոնց նկատմամբ չի կիրառվում էսթետիկական ակնկալիքներ):

Գենդերի *”պատժող”* գործառույթը ըստ էության ակտիվորեն շրջանառվում է կրթական գործընթացում՝ դրանոց իսկ ձևավորելով և ամրապնդելով հասարակության գենդերային հիրեարխիան:

Դասավանդողները, հատկապես հանրակրթության ոլորտում իրենց խոսքային բանաձևերում հաճախ են անդրադառնում նաև *’հարիր, ընդունելի’* հասարակական, ընտանեկան դերերի մոդելների սահմանմանը, ինչպես նաև սովորողների մասնագիտական կողմնորոշման հարցերին՝ այս դեպքում ոչ ֆորմալ կրթական միջավայրում: Դարձյալ պնդելով, որ իրենց համար չի կարևորվում սովորողի սեռային պատկանելությունը, ուսուցիչները այնուամենայնիվ նշում են, որ ոչ ֆորմալ գրույցների կամ դասողեկի ժամերի ընթացքում աշակերտների հետ գրուցում են նաև ընտանեկան դերերի մասին:

”Աղջիկներին ասում ենք, որ դուք ապագա մայրեր եք, պիտի մաքրասեր լինեք, սիրող լինեք, որ լավ ընտանիք ունենաք, լավ կերակուրներ կարողանք պատրաստել” (պատմության ուսուցիչ, կին, Վանաձոր, 2013):

Հայոց լեզվի և գրականության մի ուսուցչուհի էլ ընտանեկան դերերի մասին իր պատկերացումները հիմնավորեց նաև այդ հարցի շուրջ մասնագիտական գիտելիքների փաստարկմամբ: *”Մայրը ուսուցանում է, կյանք սովորն է, դաստիարակողն է, ազգային մշակույթի պահպանմանը նպաստողը, ընտանիքի ջերմության պահպանման երաշխավորը, առաջնային, կյանք սովոր, սնուցող, պահպանող գուրգուրող: Բայց նաև մեր բոլորի գլխում էլ նստած է, որ հայրն է ընտանիքի գլուխը, պատասխանատուն, ապահովողը”* (հայոց լեզվի և գրականության ուսուցիչ, կին, Երևան, 2013):

Մեռերին հատուկ զբաղմունքների և մասնագիտությունների հարցում կողմնորոշման հարցերի հետ կապված ուսուցիչները համոզմունք էին հայտնում, որ *“չենք ուղղորդում, իրավունք չունի դասդեկը, թող իրենք որոշեն”*: Մինչդեռ, իրենց դաստիարակչական գործառույթներին առնչվող հարցադրումներում հնչում էին կարծիքներ, որտեղ բացահայտվում էր դասավանդողների կողմից սովորողների սեռային մասնագիտական կողմնորոշման ձգտումները և բանաձևերը: Ասվածը լավագույնս խտացված է ստորև բերված ձևակերպման մեջ, որտեղ միաժամանակ շրջանառվում են նաև հասարակական պատկերացումների դաշտի մի շարք կարևոր հարցադրումներ, ինչպես նաև ուրվագծվում է ուսուցիչների հնաարվոր ազդեցության հարթությունները.

“Մի ժամանակ էլ տարածված էր, որ աղջիկներին կարատեի էին ուղարկում; Մի աղջիկ աշակերտուհի ունեինք, ասում էր պապաս ասել ա, որ դու ախպեր չունես, պիտի ուժեղ լիես որ քեզ պաշտպանես; Էնքան խոսեցինք վրան, թողեց, ասում էինք, աղջիկ ես, նուրբ ես, կոշտանում ես (անզլերենի ուսուցչուհի, Երևան, 2013):

Հարցազրույցներում հնչում էին մտքեր, երբ աշակերտի՝ հասարակական պատկերացումներին հակադրվող տեսակետների արտահայտումը ևս *“ուղղվում, ճշգրտվում է”* ուսուցչի/դասուցչի կողմից, ինչպես օրինակ՝

“Աղջիկներ կան, որ բանակից են խոսում, ասում են աղջիկներն էլ կարող են ծառայել, ասում են փառք աստծո, մեր հայ տղաները դեռ էնքան կան, որ դուք բանակում չծառայեք” (պատմության ուսուցիչ, տղամարդ, Երևան, 2013):

Դասավանդողների՝ իշխանությունը՝ և սովորողների սոցիալական վարքի մոդելավորումը

Դասավանդողների խոսաքային բանաձևերը հաճախ գործնական կիրառություն են գտնում կրթական գործընթացում՝ հատկապես հանրակրթության ոլորտում, որտեղ ավելի ակտիվ է ուսուցչի դերը աշակերտի վարքի խնդիրներին միջամտելու իմաստով: Հետազոտության արդյունքները ցույց տվեցին, որ դպրոցական միջավայրում ծնողական ժողովների կազմակերպման, աշակերտների կողմից դասասենյակի և դպրոցի բակի/շրջակայքի մաքրման աշխատանքների կազմակերպման (հերթապահություն, շաբաթօրյակ, ծառատունկ ևն) սկզբունքների մշակման, դասարանում աշակերտների տեղաբաշխման հետ կապված հարցադրումներում ևս ուսուցիչները առաջարկում են պատրաստի արական կամ իգական վարքի մոդելներ: Դրանք որպես կանոն կրկնում և վերարտադրում են հասարակական ընկալումներում ընդունված մոդելները և չեն նպաստում էզալիտար գենդերային պատկերացումների ձևավորմանը և առհասարակ ինքնորոշված ազատ քաղաքացու կայացմանը: Ինչպես օրինակ հերթապահության (ինչը ենթադրում է դասասենյակի ամենօրյա մաքրության աշխատանքների իրականացում) գրաֆիկ սահմանելիս որպես կանոն ուսուցիչները յուրաքանչյուր օրվա համար պլանավորում են տղա-աղջիկ աշակերտների համամասնությամբ հերթապահության իրականացում: Ընդ որում, նախատեսվում է , որ աղջիկները մաքրելու են հատակը, իսկ տղաները օգնելու են ֆիզիկական ուժ պահանջող աշխատանքներում՝ գույքի

տեղափոխում, պատուհանների, դռների կողպում են: Ուսուցիչները նշում էին, որ հերթապահության ինստիտուտի նպատակը աշակերտին ինքնասպասարկման, ինքուրույնության վարժեցնելն է. *“Գրաֆիկ ենք կազմում, քանի աղջիկ տղա ունենք, օրական 2-ական, տղաները սեղաններն են քաշում, աղջիկները ավլում, մենակ տղաները չեն բաշարի սիրուն ավլեն, փռոչները մաքրեն, միգուցե դա էլ ա կարծրատիպ, մենք ենք էդպես անում, բոլորս էլ էդպես ենք արել ու անում: Տղաները աղբ են թափում, պոլի փայտով են փայլացնում, պատուհան բացեն, փակեն: Մենք ամենասկզբից բացատրում ենք 5-րդ դասարանից, սկզբում չեմ ասում թե ով ինչ անի, օրինակի ուժով բացատրում եմ, 7-8 դասարանից նոր սկսում են ամաչել, հասունացման տարիքում, մենք էլ էթե զգում ենք, որ ամաչում ա աղջիկների մոտ, չենք ստիպում, դա նաև ընտանիքից ա”*: Հարցին, իսկ արդյոք աղջիկները կընդիմանան, եթե իրենց հանձնարարեք տղաների գործերը կատարել, գրանցվեց ուշագրավ և կարևոր պատասխան. *“Չէ, բայց իրենք չեն էլ ընդդիմանում, հաճույքով անում են: Հաճախ ասում են՝ տղաները անկարգություն են անում, տղաներին ուղարկեք տուն, մենք ամեն ինչ կանենք: Դե ոնց որ հասարակությունում՝ կինը կարա էշի բեռ վերցնի իրա վրա... (դասուղեկ, կին, Երևան, 2013)⁴⁴*: Այս կոնտեքստում կարելի է նշել, որ ուսուցիչների բերված օրինակներում՝ հասարակական իդեալներից՝ շեղումները հիմնականում արձանագրվում էին իզական ոլորտում, երբ օրինակ աղջիկ աշակերտները ցանկություն և կամք էին ցուցադրում *“*շաբաթօրյակների և ծառատունկի ժամանակ *”* սոցց վերցնել ու ծառ կտրել, դե էդ ժամանակ ընդունված է, որ աղջիկները տերևները ավլում, կույտ են անում, իսկ տղաները բահով տանում են” (Դասուղեկ, Վանաձոր, 2013)

Ընդ որում, այսօրինակ աշխատանքների պլանավորումը ուսուցիչները համարում են միանգամայն օրինաչափ. *“*ես օրինակ չեմ տալիս տղաներին էդ հատակ ավլելու, մաքրելու գործերը, ես ասել եմ որ դա աղջկա գործ ա դասասենյակ մաքրելը, ասել եմ, որ ձեր տանը ձեր հայրիկները չեն մաքրում, դրա համար էլ դասասանում էլ էդպես արեք: Մենք հարևան ունենք, քանի անգամ տեսել եմ, ավելը ձեռք իրանց միջանցքն ա ավլում, բայց գոնե մարդը պիտի ամաչի , չէ? Գոնե մարդ տեսնելուց ավելը մի կողմ դնի, չէ... , ես դա չեմ ընդունում, ձեր տան ներսում ամեն ինչ ուրիշ ա... Տղամարդը թող ֆինանսապես ապահովի ու առևտուր անի...Դա ա իրա պարտականությունները” (դասուղեկ, կին, Երևան, 2013թ):

Մինչդեռ ինստիտուցիոնալ բարեփոխումների պարագայում, երբ սովորողի գործառույթները չեն համալրվում նաև դպրոցի մաքրության աշխատանքներ իրականացնելով, աստիճանաբար կնվազեն այն դաշտերը, որտեղ ուսուցիչների անձնական արժեքային պատկերացումները կարող են տարածվել և ազդել սովորողների մոտ արժեքային և վարքային մոդելների ձևավորման վրա, որոնք այնքան էլ համահունչ չեն կրթական քաղաքականության հռչակած սկզբունքներին և տրամաբանությանը:

⁴⁴ Առհասարակ, կանանց իրավունքների համար պայքարի պատմությունն էլ երկար ժամանակ ընկալվում էր ընդամենը որպես տղամարդու իրավունքների հետ հավասարեցման գործընթացի համար պայքար, երբ կինը իրեն ավելի հզորացած էր զգում տղամարդկային գործառույթներ վերցնելուց, մինչդեռ տղամարդու համար վիրավորական էր ընկալվում կանացիակերպությունը:

Ծնողների հետ աշխատանքը ևս ներառված է ուսուցիչների և առավելապես դասղեկների պարտականությունների շրջանակում: Այս համատեքստում ծնողների հետ աշխատանքները կազմակերպվում են ուղղակի հանդիպումների և ծնողական ժողովների միջոցով: Հետազոտության նյութերը ցույց տվեցին, որ ուսուցիչ-ծնող փոխհարաբերությունները, որպես կանոն, դրսևորվում են աշակերտների մայրերի միջոցով: Իհարկե, երեխաների դաստիարակության հարցում ծնողների մասնակցության ձևերը, մեխանիզմների և պատճառների բացահայտումը կարիք ունի լրացուցիչ հետազոտության: Մակայն, այս փուլում ընդամենը կարող ենք փաստել, որ դպրոց այցելում են առավելապես մայր ծնողները՝ ինչպես երեխայի ընթացիկ առաջադիմության հարցերով հետաքրքրվելու, այնպես էլ ծնողական ժողովների առթիվ:

“Ծնողական ժողովներին միշտ մամաններն են գալիս, տղամարդիկ ասում են բոլորը կանայք են, ես գնամ ինչ անեմ...” (դասղեկ, կին, Երևան, 2013)

Բացի այդ ուսուցիչները նշում էին, որ հաճախ մայրերը չեն էլ ուզում հայրերին ներգրավել երեխաների դպրոցական խնդիրներում՝ տարբեր պատճառներով, ինչպես օրինակ.

“Ես մի ծնող ունեմ, ասում ա տղաս ինձ չի լսում, ասում եմ պապային ասա, ասում ա ուշ ա գալիս, մեղք ա, կամ էլ ասում են որ ասեմ՝ հայրը կսատկացնի” (դասղեկ, կին, Վանաձոր, 2013)

Ուսուցիչները այս հանգամանքը փորձում են բացատրել նաև հայր-ծնողների աշխատանքային զբաղվածությամբ և շատերը նշում էին, որ իրենք այս հարցը երբևէ չեն կարևորել, ուստի և չեն փնտրել այլընտրանքային տարբերակներ՝ հայրերին երեխաների դպրոցական կյանքին առավել ակտիվ ներգրավելու իմաստով: Իհարկե, ԿԳ նախարարության բարեփոխումների արդյունքում մշակվել և ներդրվել են էլեկտրոնային դպրոց և էլեկտրոնային մատյան հասկացությունները, երբ յուրաքանչյուր աշակերտի և նրա ծնողների համար առանձին մուտքի հնարավորությունը թույլ է տալիս մշտադիտարկել սովորողի առաջադիմությունը, ինչպես նաև կապ պահպանել դասղեկի հետ: Նշված իրողությունը իրապես կարող էր դառնալ նոր որակի հաղորդակցության միջոց, ինչը հնարավորություն կտա ծնողներին անկախ գտնվելու վայրից և զբաղվածությունից՝ տեղեկացված լինել իր երեխայի դպրոցական խնդիրներով: Մակայն, համակարգիչների և ինտերնետային ծառայությունների ոչ բավարար մատչելիության հետ կապված այս նորամուծությունը հավասարապես կիրառելի չէ բոլոր աշակերտների և ծնողների համար:

“Հիմա օնլայն (առցանց-Ռ. Մ.) համակարգում (dasar.am-էլեկտրոնային դպրոցի մասին է խոսքը-Ռ. Մ.) կա նամակների տեղ, որ կարող ենք ծնողներին իրազեկել, բայց բոլորը համակարգիչ չունեն, ես հիմա մի 10-ից ավել գաղտնաբառ ունեմ մոտս, որ չեն էլ եկել ծնողները նայեն...” (դասղեկ, կին, Երևան, 2013)

Իհարկե, դպրոց-ծնող կապի արդյունավետությունը շատ կարևոր է կրթական քաղաքականության նպատակների արդյունավետության տեսանկյունից; Ուստի, այս ոլորտում մանրամասն հետազոտության անհրաժեշտությունից բացի, կարիք կա նաև քաղաքականության գործողությունների վերանայման, ինչը հնարավորություն կտա

ավելի թիրախային և մոտիվացնող միջոցներ մշակել՝ դպրոց-ծնողական համայնք կապը ավելի արդյունավետ դարձնելու ուղղությամբ:

Բուհական միջավայրում դասավանդողների գենդերային վարքային բանձները ցուցադրում են այլ յուրահատկություններ: Հետազոտության նյութերը ցույց տվեցին, որ դասախոսները ևս կարող են դրսևորել տարբերակված մոտեցում՝ պայմանավորված ուսանողի սեռային պատկանելությամբ, ինչպես օրինակ՝ տարբեր բնույթի ներողամիտ և զիջողական վերաբերմունք դասերի հաճախումների, քննության ժամանակ գնահատման հետ կապված՝ ուսանողի աշխատելու, ամուսնանալու, երեխա ունենալու փաստերի համատեքստում: Ինչպես նշում էր Երևանի պետական համալսարանում գենդերային առարկա դասավանդող դասախոսներից մեկը՝ *“ԵՊՀ-ում տղաներին ավելի արտոնություններ են տալիս, քանի որ մտածում են, որ աղջիկները կամուսնանան ու էլ չեն զբաղվի գիտությամբ: Աշխատող աղջիկներն էլ ավելի անսովոր են դիտարկվում, իսկ տղաների դեպքում նորմալ է, համարվում է՝ դե հո ձրիակեր չի”* ու դրա համար տղաներին զիջում են, իսկ աղջիկների աշխատանքին լուրջ չեն վերաբերվում՝ մտածելով *“հաս, ինչ՞ գրախանու թ, թանգարա՛ն...”* (ԵՊՀ, դասախոս, պատմության ֆակուլտետ, տղամարդ, Երևան, 2013):

Աշխատող տղաների հանդեպ արտոնյալ վերաբերմունքը փաստում են նաև ուսանողները, նշելով, որ *“Հա, մեր կուրսում մի տղա կար, դասախոսին ասում էր, որ աշխատում ա, նա էլ զիջում էր, ասում էր լավ նստի դու հոգնած ես”* (մանկավարժական ԲՈՒՀ-ի ուսանողուհի, մագիստրատուրա 1-ին կուրս, Երևան, 2013):

Աղջիկ ուսանողների հանդեպ արտոնյալ վերաբերմունքն էլ բուհական միջավայրում որպես կանոն դրսևորվում է հղիության հետ կապված, երբ *“սովորաբար դասախոսները ավելի մեղմ են վերաբերվում աղջիկներին, ասում են դե ամուսնացած ա, իսկ եթե երեխա էլ են ունենում, ասում են նա արդեն իր գնահատականը վաստակել ա* (ԵՊՀ, կրթության մենեջեր, կին, Երևան, 2013): Երբեմն որոշ դասախոսներ որոնք փորձում են փոխել ընդունված դիսկուրսի տրամաբանությունը՝ առավել կարևորելով ուսանողների հավասար հնարավորությունների և իրավունքների հարցը. *“Քննության ժամանակ գալիս են, ասում, թե այս աղջիկը հղի է... Ասում եմ, հասկացա, բայց ԵՊՀ-ն պոլիկլինիկա չի, ուսանողն էլ դժգոհում է, թե էստեղ փաստորեն մեղադրում են երեխա ունեցողներին, իսկ ես պատասխանեցի, որ ոչ պաշտպանում են ուսանողների իրավունքները”* (ԵՊՀ, դասախոս, տղամարդ, Երևան, 2013): Ընդ որում այս վերաբերմունքը գրեթե աջակցություն չի գտնում դասախոսների, կրթության մենեջերների և անգամ ուսանողների կողմից, ինչը բացատրում են *“ընտանիք”* ինստիտուտի հանդեպ հասարակական ընկալումներով և վերաբերմունքով. *“դա գալիս է մեր հասարակությունում ընտանիքի հանդեպ վերաբերմունքից: Մենք ընտանիքին շատ առանձնահատուկ տեղ են տալիս: Նույնիսկ շատ խիստ դասախոսների մոտ ընտանիքը, երեխան կարևոր ստատուս են համարվում, կան շատ քիչ շատ օբյեկտիվ դասախոսներ, որոնց համար ընտանեկան կարգավիճակը նշանակություն չունի, ես էլ եմ*

*գտնում որ այդպիսի վերաբերմունքը նորմալ է, բայց ես էլ եմ զիջում⁴⁵, բայց ավելի ճիշտ
ա որ չզիջենք, քանի որ մեկի կյանքը դասավորվել ա, մյուսինը ոչ, ու ինքը էդտեղ մեղք
չունի որ մյուսը իրենից ավելի առավել իրավունքներ ունի” (կրթության մենեջեր, ԵՊՀ,
Կին, Երևան, 2013):*

Ստացվում է նաև, որ կրթական ծառայություններ առաջարկողները ևս չեն հանդիսանում այն փոփոխության գործակալները, որոնք պետք է նպաստեն հասարակության քաղաքացիական արժեքների, գաղափարների ձևավորմանն ու արմատավորմանը, այլ ընդամենը կրկնում և վերարտադրում են հասարակական համընդհանուր արժեքային պատկերացումները և վարքի կայունացած մոդելները:

Դասավանդողների և սովորողների պատկերացումները գենդերային խնդիրների մասին

➤ Ի՞նչ է գենդերային հավասարությունը

Հանրակրթության և բարձրագույն կրթության ոլորտում ներգրավվածների գենդերային խնդիրների շուրջ պատկերացումները պարզելու նպատակով հետազոտության ընթացքում առանձնացվել են մի քանի խումբ հարցադրումներ. գենդերային խնդիրների մասին իրազեկվածություն (տղամարդկանց և կանանց հավասար իրավունքների և հավասար հնարավորություններ, կանանց նկատմամբ բռնություններ, սեռով պայմանավորված հղիության ընդհատման պրոբլեմ), Հայաստանյան գենդերային իրավիճակի գնահատում, Հայաստանում ընտանեկան և հասարակական գենդերային դերերի գնահատում, սեփական գենդերային գիտելիքների և հանդուրժողականության գնահատում, կրթական միջավայրի գենդերային զգայունության գնահատում⁴⁶:

⁴⁵ Պետք է նշել, որ դասախոսների և կրթության կազմակերպիչների ընտանեկան կարգավիճակն էլ անուղղակիորեն ազդում և պայմանավորում է նրա գենդերային հարցերի մասին ձևակերպումների հանդեպ վերաբերմունքը: Այս դեպքում մեջբերված հակասական մտքերը պարզաբանելիս հարկ է նշել, որ ձևակերպումների հեղինակի ամուսնացած չլինելու փաստը հավանաբար սահմանափակում է նրա “օբյեկտիվ” դասախոս լինելու հնարավորությունները, քանի որ ինչպես գնահատում էր գենդերային խնդիրների հետ կապված հարցերով զբաղվող փորձագետներից մեկը “կին դասախոսների դեպքում նրանց ասածները ազդեցիկ և ճշմարտացի են ընկալվում, երբ նրանք հասարակության գենդերային մոդելով իրացված են համարվում, այսինքն ամուսնացած են, երեխաներ ունեն”:

⁴⁶ Այս հարցադրումների շուրջ հետազոտական խնդիր է ձևակերպվել ոչ թե քանակական տվյալների հավաքագրման, այլ պատկերացումների որակական բովանդակության վերլուծության ճանապարհով, ինչը առաջին հայացքից կարող է ընթեցողների մոտ նյութերի ներկայացուցչականության հետ կապված մտահոգություններ առաջացնել: Մակայն հետազոտության մեթոդաբանության բաժնում նշված հիմնավորումներից բացի, կարելի է արձանագրել, որ այստեղ ներկայացվելու են արդյունքները ոչ թե ընդհանրացված, այլ կոնկրետ ուսումնական հաստատությունների կոնկրետ սուբյեկտների մեկնաբանմամբ: Այս տեսակետը ավելի կարևոր է համարվում, քանի որ հնարավորություն է ընձեռում

Հարցվածների գենդերային գիտելիքները բացահայտելու նպատակով հարցազրույցները սկսվում էին *“Ձեր կարծիքով ինչ է գենդերային հավասարությունը”* հարցադրումով: Այս մուտքի հարցի նպատակն էր գրանցել նաև *“գենդեր”* տերմինի հետ կապված և դրանով պայմանավորված պատկերացումների և գնահատականների ավելի խորքային բնութագրումներ: Եթե փորձենք այնուամենայնիվ ընդհանրացնել ստացված կարծիքները, կարելի է նշել, որ ուսուցիչների շրջանում ավելի շատ էին հասկացության հետ կապված անիրազեկվածությունը, տերմինը ճանաչելու հետ կապված մտորումները:

“Գենդերային կուրությունը” (gender blindness) նկատելի էր նաև հետազոտության ընթացքում հարցազրույցներում ներգրավված հատկապես բնագիտա-տեխնիկական ուղղվածության դասախոսների շրջանում: Այսպես, ԵՊՀ մաթեմատիկայի ֆակուլտետի կին դասախոսներից մեկը, ում հետ ցանկանում էինք հարցազրույցի համար պայմանավորվածություն ձեռք բերել, հրաժարվեց՝ պատճառաբանելով, որ *“ես էդ գենդեր բան, դրանցից բան չեմ հասկանում, դու ավելի լավ ա ինձ ուսանողների դեղատոմսի մասին հարցեր տուր”* (ԵՊՀ, դասախոս, մաթեմատիկա, կին, Երևան, 2013):

Մինչդեռ ուսանողները գոնե հասկացության մակարդակով ծանոթ էին ձևակերպմանը, թեպետ արտահայտված կարծիքներում հիմնականում գերիշխում էին սեռերի կենսաբանական բաժանման տեսության կողմնակից լինելու կարծիքները:

Պետք է նշել, որ հարցազրույցների ընթացքում որևէ անգամ հետազոտական թիմը չի գրանցել պատկերացումներ, որոնք առնչվում են սոցիալական սեռի և դրա կառուցարկված լինելու բնույթի հետ կապված մտորումներ, այլ բացառապես մարդկանց կենսաբանական տարբերությունների մասին թեզեր են հնչեցվել, ինչպես օրինակ *“Հավասարություն չի կարող լինել, աստված/բնություն մարդկանց ստեղծել են տարբեր կին և տղամարդ”* (ուսանող, տղա, ԵՊՀ, Երևան, 2013): Մինչդեռ, սոցիալական գիտությունը վաղուց արդեն գենդերային հետազոտությունների համատեքստում քննարկում է բացառապես մարդու սոցիալական սեռին հատուկ մշակութային բանաձևերը:

Սեռերի համար հավասար իրավունքների և հավասար հնարավորությունների խնդիրների հետ կապված հարցադրումներում դասավանդողների, ինչպես նաև ուսանողների մոտ գերիշխող էր պնդումը, որ խնդիրը քննարկվում է միայն իրավունքի հարթությունում, մինչդեռ ներընտանեկան, հասարակական հարաբերությունների մոդելում՝ պայմանավորված հայկական, ազգային ավանդույթներով և մշակութային սովորույթներով ցանկալի է մասկուլինության դոմինանտության պահպանումը և վերարտադրումը: Ընդ որում, եթե հետազոտության նախապատրաստական փուլում կանխավարկված էր մշակվել հարցադրումների գենդերային տարբերակվածությունը

վերլուծել և ապակողավորել քանակապես սակավ պատկերացումների, կարծիքների խորքային բովանդակությունը, ինչի հնարավորությունը չի ընձեռվում քանակական հետազոտությունների պարագայում: Անգամ եթե ընդունենք, որ կրթական միջավայրի գենդերային դիսկուրսում ներկայացված ձևակերպումները համընդհանրական չեն, այս պարագայում ևս խնդիրը շարունակում է ակտուալ դիտվել, քանի որ բացահայտում է կրթության ոլորտի կոնկրետ շերտերի դիսկուրսիվ տրամաբանությունը:

բացահայտելու առումով, ապա հետազոտության նյութերը ցույց տվեցին, որ օրինակ մասկուլինության դոմինանտության և դրա օրինաչափության մասին պնդումները գրեթե հավասարապես ընդունելի են թե արական, թե իգական սեռի ներկայացուցիչների մոտ:

Մանկավարժական ԲՈՒՀ-ի աղջիկ ուսանողներից մեկի պնդմամբ գենդերային հավասարության անհրաժեշտությունը չի դիտարկվում. *“Չպետք է լինի հավասարություն, քանի որ մենք Հայաստանում ենք ապրում, սովորությունները շատ են, արական իրավունքները ավելի բարձր”* (Ուսանողուհի, մագիստրատուրա, 2-րդ կուրս, Վանաձոր, 2013): Դասախոսական կազմում անգամ երիտասարդ մասնագետները կարող են ժխտողական վերաբերմունք ձևակերպել գենդերային հավասարության հարցադրումների շուրջ. *“Խնդիրը ավելի շատ չափազանցված է քան կա մեր հասարակությունում, հա ընդունում եմ կան վատ դեպքեր, ընտանիքներ, տղամարդիկ, որոնք ձեռք են բարձրացնում կանանց վրա, բայց մեր կանայք այն ճնշված վիճակում չեն, ոնց ասենք մահմեդական երկրներում: Հա, իրազեկված լինելը լավ բան ա, բայց կարծում եմ որ մեր հասարակության համար դա մի քիչ չափազանցված խնդիր է, իմ կարծիքով կինը սոցիալական սանդուղքում պետք է ցածր դիրք գրավի... (դասախոս, տղամարդ, ԵՊՀ, Երևան, 2013):*

➤ **Ազգային նկարագիր, ընտանեկան միջավայր և գենդերային հավասարություն**

Առհասարակ, հետազոտության արդյունքում գրանցված պատկերացումներում խիստ նկատելի էր իրավունքներ-ընտանեկան հարաբերություններ բաժանարար գիծը, երբ կարծես իրավունքները հստակ տարանջատված էին ընտանեկան դերային փոխհարաբերությունների մոդելից, որոնք կարգավորվում էին այլ սկզբունքներով, ինչպես օրինակ նշված մեջբերման տեքստում. *“Մենք բոլորս անկախ սեռից հավասար ենք, բայց ես որպես տղա կարծում եմ, որ տղաները մի քիչ առավելություն պիտի ունենան, օրինակ ընտանեկան կյանքում՝ որպես ղեկավար, որոշումներ կայացնի”* (ուսանող, արական, Վանաձոր, 2013) կամ *“Հայ ընտանիքի մեջ տղամարդու դերը ավելի բարձր պիտի լինի, քան կնոջը, իրա ասածը լինի, բայց կինը ունենա լրիվ հավասար իրավունքներ, ինչ տղամարդը (ուսանող, իգական, Մանկավարժական համալսարան, Երևան, 2013):* Ընտանիք-իրավունքներ դիխոտոմիան ըստ էության անուղղակի ապացույցն է խնդրի մասին ոչ բավարար իրազեկվածության և գրագիտության: Ըստ էության, “գենդեր”, “գենդերային” տերմինների շահարկման փորձերի արդյունքում դրա հանդեպ ձևավորված հասարակական որոշակի բացասական, ժխտողական, պաշտպանվողական պիտակումներ և պատկերացումներ է առաջացնում, ինչի արդյունքում ինչպես պատկերավոր նշեց ուսանողներից մեկը *“մարդիկ հենց լսում են գենդեր բառը, մտածում են, թե արա, էս կնիկները վեր են կացել, արդեն ուզում են մեր գլխին կակալ (ընկույզ) կոտրեն”* (ուսանող, արական, 3-րդ կուրս, Վանաձոր, 2013): Ոլորտի փորձագետների կարծիքներում էլ հանդիպում են մտահոգություններ, որ *“երևույթը ներմուծվել է արևմուտքից և կա մշակութային աղապտացիայի կարիք”*:⁴⁷

⁴⁷ Հետազոտության շրջանակներում հարցազրույցները անցկացվել են 2013թ. մարտ-հունիս ամիսների ընթացքում, երբ չէին աշխուժացել “գենդեր” տերմինի հետ կապված հանրային քննարկումները կապված

Հայաստանում հասարակական գենդերային սպասելիքների իմաստով էլ կրթական միջավայրի ակտորները իրենց ձևակերպումներում նշում են, որ կան ընտանեկան, հասարակական արական և իգական դերային մոդելներ, որոնք հատուկ են հայոց մշակույթին և էթնիկ “ես”-ին. *“Մարդ պիտի ունենա հավասար իրավունքներ, բայց հայկական մեր ազգայինը պետք է հաշվի առնել, աղջիկ ուղելուց չես գնա չէ մորը ասես, կամ քրոջ հետ չես խոսի,,տղամարդը իր դերն ու տեղը պիտի ունենա, կինն էլ իր պատվավոր տեղը, որ գնահատվի, թեկուզ կենցաղային գործերը հարգվեն (ուսուցիչ, տղամարդ, Երևան, 2013): Առհասարակ, գենդերային խնդիրների հետ կապված քննարկումները հաճախ էին հատվում “ազգային դիմագիծ”, “ազգային սովորույթներ, ինքնություն” հասկացությունների հետ՝ առաջացնելով բավականին լուրջ մտահոգություններ և վտանգի կանխազգացումներ. *“Մենք կործանման եզրին ենք, գնալով մեր ավանդույթները պակասում են , ամեն ինչին ասում ենք հա, դե ինչ կա որ, իսկ ինչ վատ ա, որ տղան իր ընկերուհուն ասում ա բար (Ժամանցի վայր-Ռ. Ծ.) մի գնա: (ուսանողուհի, մագիստրատուրա 2-րդ կուրս, մանկավարժական համալսարան, Երևան, 2013): Միաժամանակ, հնչում էին կարծիքներ ազգային մշակութային մոդելի և գենդերային հավասարության խնդիրների անհամատեղելիության մասին. *“Օրինակ ոչ մի հայ տղամարդ իր կնոջը չի ուղարկի անտատ փայտ կտրելու, դա կդիտվի շեղում գենդերային համատեքստում, բայց մյուս կողմից դա բնության կողմից է կարգավորվում: Հայաստանում կինը տղամարդու կողմից ավելի պաշտպանված է, հա, հնարավոր ա ավելի ճնշվածության պատճառով ա ավելի պաշտպանված... (ուսանող, արական, 3-րդ կուրս, Մանկավարժական ինստիտուտ, Վանաձոր, 2013):***

Ընտանեկան դերերի սահմանումներում էլ կանանց համար շարունակում են դոմինանտ մնալ վերարտադրող, իսկ տղամարդկանց համար՝ արտադրող և հասարակական դերերը. *“Կա ավանդաբար ընտանիքներում դերերի բաշխում, որ օրինակ երեխաների դաստիարակությունը, կենցաղը կնոջ պարտականություններն են, իսկ տղամարդն էլ հոգում է ընտանիքի ապրուստի միջոցները” (դասախոս, տղամարդ, ԵՊՀ, Երևան, 2013):*

➤ Կանանց իրավունքներ

Կանաց իրավունքների հետ կապված հարցադրումները ինչպես դասավանդողների, այնպես էլ սովորողների կողմից շարունակաբար դիտարկվում էին ոչ այնքան իրավունքի և իրավագիտակցության, որքան հասարակական մշակութային նորմերի շրջանակներում, որը բանաձևվում էր *“Տղամարդը պետք է լինի առաջնորդող, պաշտպան, ֆինանսապես ապահովող, կինը պետք է լինի լավ մայր, ընտանիքին նվիրված (ուսանողուհի, 2-րդ կուրս, Մանկավարժական համալսարան, Երևան, 2013)*

“կանանց և տղամարդկանց հավասար իրավունքների և հնարավորությունների մասին” ՀՀ օրենքում “գենդեր” տերմինի ներառման հետ: Հնարավոր է հանրային թեժ քննարկումները ազդեցություն ունեցած լինեն հասարակական գենդերային դիսկուրսի տրամաբանության, իրազեկվածության/անիրազեկվածության աստիճանի վրա, ինչը բնականաբար չի արտացոլվել այս զեկույցում:

ընդհանրական պատկերացումներով: Այստեղ, սակայն, իզական սեռի ներկայացուցիչները որպես կանոն ունենում են մի կարևոր վերապահում՝ կնոջ աշխատելու իրավունքի համար պայքարելը. *“օրինակ ես եթե ամուսնանամ, ամեն գնով կպայքարեմ իմ աշխատելու համար, քանի որ ինձ լավ չեմ զգա, եթե չաշխատեմ”* (ուսանողուհի, 1-ին կուրս, Վանաձոր, 2013): Այսօրինակ քննարկումներում այնուամենայնիվ չէր պարզաբանվում, թե կնոջ աշխատելու հարցը իրավունքների, թե պարտականությունների դաշտում է արժարժվում և արդյոք կնոջ աշխատելու հարցը ինչքանով է նպաստում նրա իրավունքների և ազատությունների իրացմանը հայաստանյան իրականությունում: Թվում է, այստեղ ևս գործ ունենք դեռևս խորհրդային ինտերգիոն ընկալումների հետ, երբ կնոջ էմանսիպացիայի պետական քաղաքականությունը հանգեցրեց նաև նրա կրկնակի շահագործմանը՝ աշխատանքային և կենցաղային պարտականությունների համադրմամբ:

Միաժամանակ, կնոջ աշխատելու հետ կապված հարցադրումների հիմնական բովանդակությունը արական սեռի ներկայացուցիչների մոտ հանգում էր ընդամենը կնոջը աշխատել թույլատրելու կամ նրա այդ ցանկությունը սահմանափակելու պատճառների/մտավախությունների կոնտեքստում. *“դե եթե նորմալ տեղ ա աշխատում, թող աշխատի, ինչ կա որ, բայց եթե միջավայրը էն չի, կարող ա մաքուր աղջնակը վատ միջավայրի ազդեցության տակ ընկնի... (ուսանող, ֆակուլտետային ուսխորհրդի նախագահ, արական, ԵՊՀ, Երևան, 2013):*

Ընդ որում արական սեռի ներկայացուցիչների շրջանում աշխատելու հնարավորության սահմանափակումը չի դիտվում որպես կնոջ իրավունքների սահմանափակում կամ բռնություն, մինչդեռ իզական սեռի ներկայացուցիչները հաճախ այն ներառում էին կնոջ նկատմամբ բռնության դրսևորումներում՝ ի թիվս ֆիզիկական և հոգևոր բռնության բազմազան դրսևորումների: Կանանց նկատմամբ բռնությունների ընդունված սահմանումների հետ կապված իրազեկվածության ոչ բավարար աստիճանը, ինչպես նաև ընկալումները՝ հայաստանյան միջավայրում բռնության խնդրի հրատապության վերաբերյալ առիթ են տալիս նաև ձևակերպումների, որտեղ բացահայտվում է ինչպես խնդրի մասին տեղեկացվածությունը, այնպես էլ անձնական պատկերացումները. *“մեր բակում մի աղջիկ կա, ով փոքր երեխա ունի: Նրան ամուսինը չի թողնում բակ դուրս գա, դե դա բռնություն չի”, բա կարելի՞ ա փոքր երեխային դուրս չհանել (ուսուցչուհի, մաթեմատիկա, Երևան, 2013):* Հաճախ հնչեցվում էին կարծիքներ, որ բռնություն կամ սահմանափակում որակվող արարքները անգամ իզական սեռի ներկայացուցիչների կողմից դիտվում են միանգամայն օրինաչափ, ադեկվատ և “տղամարդուն հարիր”. *“մեր կուրսում աղջիկների մեծ մասը համարում են, որ եթե հայրը կամ եղբայրը տեղյակ չեն, չպիտի տեղ գնան: Ես անգամ կուրսեցի ունեմ, որի հայրը չի թողել, որ նա ընդունվի բժշկական, և դրա համար նա ընդունվել է մանկավարժական, քանի որ այստեղ աղջիկները շատ են (ուսանողուհի, 2-րդ կուրս, մանկավարժական համալսարան, Երևան, 2013):*

Մասնագիտության ընտրության սահմանափակումները ևս դիտարկվում էին սահմանափակումների համատեքստում՝ կարևորելով մասնագիտության ազատ

ընտրության հնարավորությունը համընդհանուր հասարակական մշակույթի հնարավորությունների շրջանակում. *“Ամեն մարդ պիտի ընտրի այնպիսի մասնագիտություն, որ իրեն դուր է գալիս, բայց որ նաև կարողանա աշխատանք գտնել, օրինակ կինը ինչպե՞ս կկարողանա հետագայում աշխատել զինված ուժերում, ուստիկանությունում, ազգային անվտանգության համակարգում... (ուսանող, արական, 4-րդ կուրս, ԵՊՀ, Երևան, 2013):*

➤ Չծնված աղջիկներ

Սեռով պայմանավորված հղիության ընդհատումների խնդրի մասին հարցադրումներն էլ բացահայտեցին, որ չնայած խնդրի հրատապությանը Հայաստանի Հանրապետությունում՝ կապված երևույթի աննախադեպ բարձր ցուցանիշների հետ⁴⁸, այնուամենայնիվ կրթական միջավայրում դրա մասին չկա բավարար տեղեկատվություն և անհանգստություն: Միաժամանակ, խնդիրը քննարկվում է հաճախ առհասարակ հղիության արհեստական ընհատման անընդունելիության կոնտեքստում՝ *“դե եթե աստված է տվել է, չի կարելի միջամտել աստծո գործերին”* բանաձևի շրջանակներում: Այստեղ որոշակիորեն ավելի հստակ էին ուրվագծվում դասավանդողների և ուսանողների պատկերացումների միջև տարբերությունները⁴⁹, երբ դասավանդողները գոնե հրապարակային խոսքում բացարձակ անհանդուրժող մոտեցում էին ցուցաբերում սեռով պայմանավորված հղիության ընդհատումների նկատմամբ: Մինչդեռ ուսանողական միջավայրում, ավելի հաճախ իգական սեռի ներկայացուցիչների շրջանում գրանցվեցին կարծիքներ, որ *“հա, դե ես դեմ եմ, բայց եթե մարդ երկու աղջիկ ունի, բայց իրան տղա ա պետք, ի՞նչ անի”* (ուսանողուհի, 2-րդ կուրս, Վանաձորի մանկավարժական ինստիտուտ, 2013): Բացի այդ, խնդիրը քննարկում էին նաև այլ եղանակներով (տարբեր թեսթեր, հաշվարկներ ևն) նախապես երեխայի սեռը (հիմնականում խոսքը արական սեռի երեխաների նախընտրության մասին է) կանխորոշելու նպատակահարմարության կոնտեքստում:

➤ Հարմարվել, թե՞ փոխել

Հատկապես, իգական սեռի ներկայացուցիչների շրջանում որոշակի դժգոհությունների մասին կարծիքներ էին հնչեցվում, որտեղ սակայն իրականությունը փոխելու հետ կապված մտորումները բացակայում էին և ավելի դոմինանտ էին գործող մշակութային նորմերին հարմարվելու և դրանց բովանդակության մեջ տեղավորվելու տեսլականները (ընդ որում ինչպես ուսանողուհիների, այնպես էլ կին դասախոսների և ուսուցիչների շրջանում). *“կուզեմ, որ աղջկան պապաները, ախպերները չասեն կա՛ֆե չգնաս, էսինչ տեղը չգնաս, զանգեմ հինգ ժամ համոզեմ, որ երկու քայլ էն կողմ գնամ”*

⁴⁸ Guilamoto, C. Z. (2013). *Sex imbalances at birth in Armenia*. Yerevan: UNPF

⁴⁹ Իհարկե, այս մոտեցումների տարբերությունների խորքային պատճառների վերլուծության խնդիրը չի ներառվել սույն հետազոտության մեջ, մինչդեռ այդպիսի հետազոտություն անցկացնելու պարագայում հնարավոր կլինի բացահայտել նաև խնդրի ավելի խորքային դրդապատճառները:

(ուսանողուհի, 4-րդ կուրս, Մանկավարժական համալսարան, Երևան, 2013): Երբեմն ուսուցիչների անձնական ընտանեկան կյանքի նարրատիվների ներկայացումն էլ հաստատում էր նշված ռազմավարությունների ակտուալությունը. *“Մի անգամ իմ 30 տարվա աշակերտները ինձ հրավիրեցին ռեստորան, գնացի, ամուսինս եկավ, գորգոռայով տարավ տուն, ես խայտառակ եղա (ուսուցչուհի, մաթեմատիկա, Երևան, 2013) կամ “Իսկ իմ տղա կուրսեցու ուղղակի հեռախոսազանգն էլ իմ համար ճակատագրական եղավ”* (ուսուցչուհի, հասարակագիտություն, իրավունք առարկաներ, 32 տարեկան, Երևան, 2013): Ընդ որում անգամ քաղաքացիական արժեքների դասավանդման երիտասարդ ուսուցիչը ստացվում է, որ չի կրում այդ արժեքների հետ կապված ողջ “բեռը” և ընդհակառակը կրում է ավանդությանին արժեքների “բեռը”. *“ամուսնուս սահմանափակումների հետ կապված ոչ մի բան էլ չեմ անում, որ փոխեմ, ինչ անեմ, ուղղակի համակերպվել եմ... (ուսուցչուհի, հասարակագիտություն, իրավունք առարկաներ, Երևան, 2013)՝* կասկածի տակ դնելով կայուն քաղաքացիական արժեքներ դասավանդելու նրա հմտությունների հավանականությունը:

Տղամարդկանց համար սեռով պայմանավորված սահմանափակումների մասին քննարկումներում ավելի հաճախ էին հնչում կարծիքներ, որ տղամարդիկ Հայաստանում սահմանափակումներ չունեն *“եթե անգամ մասնագիտական, ապա կարողանում են իրենց նախասիրություններով աշխատել”* (ուսուցչուհի, Երևան, 2013): Ուսանող տղաների կարծիքներում ևս չէին շրջանառվում տեսակետներ՝ Հայաստանում տղամարդկանց՝ սեռով պայմանավորված սահմանափակումների: Միաժամանակ, որոշակի կարծիքներ իգական սեռի ուսանողների շրջանում այնուամենայնիվ ցուցում էին, որ Հայաստանում գենդերային պատկերացումները սահմանափակում են նաև տղամարդկանց վարքն ու իրավունքները. *“Օրինակ տղամարդու ճակատին գրված ա, որ ինքը պիտի աշխատի, չլացի, ինքը ընկճվում ա, ու հետևաբար բռնության ա ենթարկվում, բայց չի կարա լացի”* (ուսանողուհի, մագիստրատուրա 1-ին կուրս, մանկավարժական համալսարան, Երևան, 2013):

➤ **Գենդերային գիտելիքը որպես փոփոխության հնարավորություն**

Գենդերային գիտելիքի ստացման հնարավորությունների հարցի քննարկումն էլ առաջնում է տարաբնույթ կարծիքներ: Դպրոցական ֆեմինիզացված միջավայրում ավելի դրականորեն են տրամադրված գենդերային գիտելիքներ հաղորդող առարկայի ներդրման նկատմամբ, մինչդեռ ԲՈՒՀ-ական դասախոսները այս առումով ունեն վերապահումներ՝ բովանդակային և տեխնիկա-կազմակերպչական: Հնչեցված կարծիքներում նշվում է, որ ԲՈՒՀ-ը չպիտի հանդիսանա մարդուն արժեքներ հաղորդող միջավայր, այլ համապատասխան համամարդկային արժեքներ արդեն իսկ դպրոցական միջավայրից ձևավորված ուսանողների համար նոր հնարավորությունների բացահայտման միջավայր: Տեխնիկական դժվարություն որպես դիտարկվում է գործող կրեդիտային համակարգում առարկայացանկի ծանրաբեռնվածության պայմաններում նոր առարկաներ ներդնելու դժվարությունները: Դասախոսների վերապատրաստման ծրագրում գենդերային գիտելիքի պարտադիր պահանջի ներդրումն էլ ըստ որոշ

դասախոսների չի կարող այնուամենայնիվ ունենալ լուրջ ազդեցություն *“քանի որ ձևի համար կգնան, կրեդիտ կհավաքեն, կգան”* (դասախոս, ԵՊՀ, Երևան, 2013):

Ուսանողների շրջանում էլ գենդերային գիտելիքներ ստանալու հնարավորությունների մասին կարծիքները բազմազան էին. *“Իհարկե, կրթված լինելու համար կարելի է”* (Ուսանող, տղա, ԵՊՀ, մագիստրատուրա 2-րդ կուրս, Երևան, 2013) կամ *“Չէ, կարիք չկա, մի կիսամյակի համար գենդերի մասին հաղորդելու նյութ չկա”* (ուսանող, տղա, Վանաձոր, 2013): Իսկ Վանաձորի մանկավարժական ինստիտուտում տղա ուսանողներից մեկն էլ նշեց, որ *“Ես իմ մտածելակերպով, եթե անգամ անցնենք գենդերային առարկա, ես չեմ գա ամբիոնի մոտ կանգնեմ ու ասեմ, որ կինը ու տղամարդը պետք ա հավասար լինեն; (տղա ուսանող, Վանաձորի մանկավարժական ինստիտուտ, 4-րդ կուրս):*

Ընդանրացնելով, կարելի է նշել, որ դասավանդողների և սովորողների շրջանում այնուամենայնիվ գենդերային խնդիրները չեն ընկալվում որպես հասարակական մարտահրավեր, որի ուղղությամբ անհրաժեշտ են իրականացնել բարեփոխումների քաղաքականություն: Անգամ ավանդական մշակութային նորմերը և դրանով պայմանավորված գենդերային վարքը քննադատողները այս իրողությունները համարում են էպիգոդիկ, որոնք հասարակական առաջընթացի վրա ազդեցություն ունենալ չեն կարող: Ավելին, չի կարևորվում կրթության դերը՝ որպես իրավիճակի բարելավման մեխանիզմ:

Առաջարկություններ

Հաշվի առնելով հետազոտության արդյունքները, ներկայացվում են առաջարկություններ, որոնք խնդրով շահագրգիռ շրջանակների ներկայացուցիչներին կարող են օգտակար լինել՝ իրավիճակի բարելավելու ուղղությամբ:

1. Գենդերային զգայուն կրթական քաղաքականության մշակման և իրականացման ուղղությամբ
 - Կրթական քաղաքականության մեջ գենդերային բաղադրիչ ներառելու նպատակով համակարգող մարմնի ստեղծում, որը համագործակցության ինստիտուցիոնալ դաշտ կապահովի կրթության և գենդերային խնդիրներով զբաղվող պետական և հասարակական/միջազգային կազմակերպությունների համար:
 - Կրթության ոլորտի գենդերային վիճակագրական զգայուն ցուցանիշների (որակական և քանակական) ներդրում և մշտադիտարկում: Ուսումնական հաստատությունների լոկալ վիճակագրական բազաներ ստեղծելու և դրանք վարելու անհրաժեշտություն: Վիճակագրական ցուցանիշների և տվյալների հրապարակայնություն:
 - Գենդերային կրթական ներուժի հզորացում. Գենդերային կրթության ակտիվացում, Գենդերային գիտելիք հաղորդող առարկաների ներառում ուսումնական ծրագրեր. Մանկավարժության մեթոդաբանության հետ կապված առարկաներում գենդերային բաղադրիչի պայմանի սահմանում. Առանձին

առարկաներում գենդերային բաղադրիչի ներառում. Հրատարակված այլընտրանքային կրթական ռեսուրսների հաշվարկում

- Գենդերային գիտելիքների տարածման այլընտրանքային պլատֆորմների կիրառում (տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ, հանրային քարոզչության գործիքներ ևն)
 - Գենդերային հետազոտությունների խրախուսում, դրանց արդյունքների ակտիվ հանրայնացում
 - Կրթական հաստատություններում ռեսուրս կենտրոնների կամ գործող գրադարանների կազմում գենդերային “անկյունների” ստեղծում
 - Դոնոր կազմակերպությունների ներգրավվածությանն ուղղված միջոցառումների ակտիվացում:
2. Կրթության բովանդակության գենդերային զգայունություն ապահովելու ուղղությամբ
- Ուսումնական ծրագրի և ռեսուրսների գենդերային զգայունության չափանիշի սահմանում. փորձաքննություն, վերանայում, ստեղծում, ներդրում
3. Կրթական միջավայրի գենդերային զգայունություն ապահովելու ուղղությամբ
- Դասավանդողների վերապատրաստում գենդերային իրազեկվածության մակարդակը բարձրացնելու նպատակով
 - Մանկավարժական ուսուցման ծրագրերում գենդերային պարտադիր բաղադրիչի ներառում
 - Սովորողների գենդերային իրազեկվածության բարձրացմանն ուղղված միջոցառումների իրականացում պետական և հասարակական/միջազգային կազմակերպությունների կողմից
 - Կրթական միջավայրում գենդերային գիտելիքների ստացմանն ուղղված միջոցառումների ծրագրում և իրականացում
 - Կրթության ոլորտի բարեփոխումների բովանդակային շարունակականության ապահովում՝ ժողովրդավարական և քաղաքացիական արժեքների առաջնահերթության կարևորմամբ: