

Dzimuma noteiktās izglītības rezultātu atšķirības

Apskats par veiktajiem pasākumiem un pašreizējo situāciju Eiropā





Dzimuma noteiktās izglītības rezultātu atšķirības

**Apskats par veiktajiem pasākumiem
un pašreizējo situāciju Eiropā**

Šo publikāciju ir izdevusi Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūra (EACEA P9 Eurydice).

EACEA P9 Eurydice
Avenue du Bourget 1
B-1140 Brussels

ISBN angļu valodas versijai 978-92-9201-080-5
DOI angļu valodas versijai 10.2797/3598
ISBN latviešu valodas tulkojuma versijai 978-92-9201-126-0
DOI latviešu valodas tulkojuma versijai 10.2797/47421

Publikācija ir pieejama angļu valodā (*Gender Differences in Educational Outcomes: Study on the Measures Taken and the Current Situation in Europe*), franču valodā (*Différences entre les genres en matière de réussite scolaire: étude sur les mesures prises et la situation actuelle en Europe*) un vācu valodā (*Geschlechterunterschiede bei Bildungsergebnissen: derzeitige Situation und aktuelle Maßnahmen in Europa*), kā arī internetā (<http://www.eurydice.org>).

Angļu valodas teksta sagatavošana pabeigta 2009. gada decembrī.
© Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūra, 2010.

Daļēja šī dokumenta pārpublicēšana ir atļauta nekomerciālos nolūkos, pirms teksta fragmenta norādot tā izdevēju "Eurydice, Eiropas Izglītības sistēmu informācijas tīkls" un dokumenta publicēšanas datumu. Atļauju pārpublicēt pilnu dokumentu var pieprasīt EACEA P9 Eurydice nodaļā.

Tulkojumu latviešu valodā nodrošināja Valsts izglītības attīstības aģentūra
© Valsts izglītības attīstības aģentūra, 2011



ISBN 978-9934-8204-0-3

PRIEKŠVārds



Man ir patīss prieks piedāvāt Jums šo *Eurydice* apskatu, kurā pievērsta uzmanība nozīmīgajam jautājumam par dzimuma saistību ar izglītības rezultātiem. Dzimumu līdztiesība jau sen ir svarīgs Eiropas līmeņa mērķis. Kopš 20. gadsimta septiņdesmitajiem gadiem dažādas direktīvas ir bruģējušas ceļu uz vienlīdzīgu attieksmi un vienlīdzīgām iespējām Eiropā, tomēr, par spīti plašajam tiesiskajam regulējumam, dzimumu līdztiesība vēl nav sasniegta. Kaut gan valstu lielākajā daļā vairākums studentu un universitāšu absolventu ir sievietes, viņas joprojām pelna mazāk nekā vīrieši un sievietēm nodarbinātības rādītāji ir zemāki nekā vīriešiem. Izglītības un apmācības jomā dzimuma noteiktās atšķirības vērojamas gan sasniegumu ziņā, gan mācību priekšmetu izvēlē.

Pēdējo desmitgažu laikā dzimumu nelīdztiesība izglītībā ir būtiski mainījusies un kļuvusi sarežģītāka, īpaši tas attiecas uz sekmēm. Papildus dzimumu stereotipiem, kas jau pēc būtības ir netaisni, dzimuma noteiktās atšķirības izglītībā var negatīvi ietekmēt arī ekonomisko izaugsmi un sociālo integrāciju. Piemēram, matemātikā, zinātnē un tehnoloģijās darbojas maz sieviešu, savukārt zēniem, kā liecina dati, biežāk ir slikta lasītprasme. Šie divi piemēri rāda, ka, izstrādājot izglītības rezultātu uzlabošanas politiku un stratēģijas, dzimuma saistība ar izglītības rezultātiem ir jāņem vērā.

Šā gada martā Eiropas Komisija sāka projektu "Eiropa 2020" – pārdomātas, ilgtspējīgas un ietverošas izaugsmes stratēģiju. Izglītība un apmācība ir būtiska un neatņemama šīs stratēģijas daļa. Divi no pieciem "Eiropa 2020" galvenajiem mērķiem ir saistīti ar izglītību, proti, līdz 2020. gadam to skolēnu daļai, kas priekšlaicīgi pamet izglītību, ir jābūt mazākai par 10 % un vismaz 40 % jauniešu ir jābūt augstākajai izglītībai vai līdzcērtīgam izglītības līmenim.

ES izglītības ministri jau ir vienojušies par citiem mērķiem, kas saistīti, piemēram, ar agrīno izglītību, jauniešiem ar nepietiekamām pamatprasmēm un pieaugušo līdzdalību mūžizglītībā. Lai šādus mērķus sasniegtu, ir jāsteno iedarbīga, uz nepārprotamiem datiem balstīta politika. Šajā *Eurydice* ziņojumā ir aplūkota dzimumu nelīdztiesība izglītībā un sniegts plašs pārskats par valstu politiku šīs problēmas risināšanai. Efektīvai cīņai ar nelīdztiesību ir jābalstās uz pārlicinošiem pierādījumiem, un to veicina savstarpēja mācīšanās un labākās prakses apmaiņa starp valstīm. Uzskatu, ka šis apskats sniedz

vērtīgu pārskatu par politikas pamatnostādņēm dzimumu nelīdztiesības apkarošanai izglītībā un tas būs ļoti noderīgs politikas veidotājiem.



Androula Vasiliu (*Androulla Vassiliou*)
Izglītības, kultūras,
daudzvalodības un jaunatnes lietu komisāre

SATURS

Priekšvārds	3
Ievads	7
Kopsavilkums	11
1. nodaļa. Dzimuma ietekme uz izglītību Eiropā: literatūras apskats	15
1.1. Pretējas pieejas sociālā un bioloģiskā dzimuma atšķirībām	15
1.2. Feminisma loma	16
1.3. Dzimums un līdztiesības jēdziens izglītībā	19
1.4. Pētījumi par bioloģisko dzimumu atšķirībām	22
1.5. Starpvalstu pētījumi par izglītības sasniegumiem	23
1.6. Sociālie faktori, kas ietekmē meiteņu un zēnu izglītības rezultātus un uzvedību	24
1.7. Dzimuma tematika pašreizējā izglītības praksē	25
1.8. Nobeigums	31
2. nodaļa. Dzimuma noteikto atšķirību modeļi starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos	33
2.1. Vidējās dzimuma noteiktās atšķirības izglītības sasniegumos	34
2.2. Faktori, kas ietekmē izglītības sasniegumu saistību ar "dzimumatšķirībām"	40
3. nodaļa. Tiesiskais un politiskais regulējums dzimumu līdztiesības īstenošanai izglītībā	45
3.1. Dzimumu līdztiesības definīcija tiesiskā regulējuma sistēmās	46
3.2. Dzimumu līdztiesības politikas galvenie mērķi skolas izglītībā	49
3.3. Integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai un dzimumu līdztiesības politikas uzraudzība	52
4. nodaļa. Dzimumu līdztiesības aspekti mācību organizācijā: izglītības saturs, karjeras izglītība un skolas klimats	57
4.1. Dzimuma jautājumu iekļaušana izglītības saturā	57
4.2. Atbalsts profesijas virziena izvēlē un tradicionālās karjeras izvēles maiņa	61
4.3. Mācību grāmatu un metodisko materiālu vērtējums	64
4.4. Neformālais izglītības saturs: dzimumu līdztiesības politika saistībā ar skolas klimatu un vardarbību un uzmākšanos dzimuma dēļ	65
4.5. Dzimumu līdztiesības jautājumu aktualizēšana vecāku vidū	68

5. nodaļa. Izglītības sasniegumos novērojamie dzimuma noteikto atšķirību modeļi	71
5.1. Atpalikšana mācībās	71
5.2. Mācību gada atkārtošana	74
5.3. Priekšlaicīga mācību pamešana un vidējās izglītības otrā posma pabeigšana	75
5.4. Valsts līmeņa pārbaudes darbu un eksāmenu rezultātos novērojamie dzimuma noteikto atšķirību modeļi	76
5.5. Nelabvēlīgas zēnu un meiteņu grupas	77
5.6. Politiskie risinājumi dzimuma noteikto atšķirību novēršanai izglītības sasniegumos	78
6. nodaļa. Kopizglītība un viendzimuma izglītība	83
6.1. Viendzimuma skolas	83
6.2. Viendzimuma nodarbības	85
7. nodaļa. Skolotāji, skolu direktori un dzimumu līdztiesības jautājumi	87
7.1. Sieviešu pārsvars skolotāja profesijā	87
7.2. Stratēģijas skolotāju un skolu direktoru dzimumu līdzsvara uzlabošanai	89
7.3. Ar dzimumu saistītie jautājumi pedagoģiskajā izglītībā	92
8. nodaļa. Dzimumu līdztiesības politika augstākajā izglītībā	95
8.1. Horizontālā segregācija	95
8.2. Vertikālā segregācija	99
Nobeigums	105
Eiropas valstīs aktuālie dzimumu līdztiesības jautājumi	105
Iespējamie pasākumi dzimumu nelīdztiesības novēršanai	106
Vārdnīca	109
Attēlu saraksts	113
Atsauces	115
Pielikums	129
Izdevuma veidotāji	131

IEVADS

Šis *Eurydice* tīkla apskats ir veltīts debatēm par dzimuma lomu izglītībā, un to lūdza veikt Eiropas Savienības Padomes Zviedrijas prezidentūra 2009. gada otrajā pusē. Sākotnējā doma bija izpētīt, kādā apmērā un kādā veidā dzimumu nelīdztiesība ietekmē izglītības rezultātus Eiropas valstīs. Kaut gan pēdējo desmitgažu laikā līdzdalība izglītībā ir radikāli mainījusies, dzimuma noteiktās atšķirības ir saglabājušās gan sasniegumu ziņā, gan mācību priekšmetu izvēlē, tāpēc šajā apskatā tiek analizēts, vai minēto atšķirību dēļ ir izstrādātas kādas politiskas iniciatīvas, piemēram, ierosinājumi grozīt likumus vai citus noteikumus par izglītību, veikt tautas aptaujas, īstenot projektus vai citus oficiālus pasākumus par tēmām, kas saistītas ar dzimumu jautājumiem. Apskatā arī mēģināts attēlot visā Eiropā pašlaik spēkā esošās politikas pamatnostādnes un stratēģijas cīņai ar dzimumu nelīdztiesību izglītības sistēmā.

Aptvertā informācija

Apskats uzskaita zinātniski pētniecisko literatūru par dzimumu un izglītības jautājumiem, kā arī sniedz kopsavilkumu par svarīgākajiem datiem par dzimumu noteiktajām atšķirībām izglītībā, kas iegūti no starptautiskajiem salīdzinošajiem izglītības pētījumiem. Apskats ietver *PISA* datu sekundāro analīzi, kas galvenokārt pievēršas izglītības sasniegumu atšķirībām atkarībā no dzimuma. Ziņojuma galveno daļu veido salīdzinošais pārskats par Eiropas valstīs īstenoto politiku un pasākumiem, kas saistīti ar dzimumu līdztiesību izglītībā. Apskatā apspriests tiesiskais un politiskais regulējums dzimumu līdztiesības nodrošināšanai izglītībā, uzsverot svarīgākās dzimumu līdztiesības problēmas. Ir sniegti konkrēti piemēri tam, kādā apmērā Eiropas valstīs ir īstenojušas noteiktus politikas pasākumus, kas vērsti pret dzimumu nelīdztiesību izglītībā.

Apskata **atsauces gads ir 2008./09. māc. g.**, un tas aptver visas *Eurydice* tīkla valstis, izņemot Beļģijas vācu kopienu, Bulgāriju un Turciju (par pēdējām informācija tomēr tika sniegta Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas (*PISA*) un *Eurostat* datos). Apskatā ir ņemtas vērā arī visas turpmākajos gados plānotās pārmaiņas un reformas.

Ziņojums aptver **visas ISCED pakāpes**, taču lielākoties tas ir veltīts skolas līmeņa, nevis augstākajai izglītībai.

Sākotnējie informācijas avoti ir centrālo izglītības pārvaldes iestāžu oficiālie dokumenti. Valstīs, kur šādu oficiālo dokumentu nav, ir izmantoti līgumi, t. sk. privātie līgumi, kurus atzinušas un akceptējušas valsts vai pašvaldību izglītības pārvaldes iestādes. Apskatā ietverta informācija arī par mazāka mēroga projektiem, ja tie ir uzskatīti par svarīgiem šī apskata mērķa sasniegšanai. Papildus oficiālajiem avotiem ir izmantoti arī tautas aptauju rezultāti, kā arī valstu statistikas dati, ja tie ir bijuši pieejami.

Apskatā ir aplūkotas vienīgi **publiskā sektora skolas** un augstākās izglītības iestādes. Izņēmums ir Beļģija, Īrija un Nīderlande, kur aplūkots arī subsidēto privātskolu sektors, jo tajā mācās lielākā skolēnu daļa (Nīderlandes konstitūcija paredz, ka pret abiem sektoriem ir jāizturas vienlīdzīgi un tiem ir jāsaņem vienlīdzīgs finansējums).

Struktūra

1. nodaļa apskata diskusijas un izpēti ar dzimumiem saistīto jautājumu un izglītības jomā, kā arī atspoguļo pētījumus par to, cik lielas ir dzimumu noteiktās atšķirības Eiropas izglītībā un kāds ir to iemesls. Šajā nodaļā ir aplūkotas priekšstatu, politikas un prakses izmaiņas. Tajā argumentēts, ka dzimuma un izglītības jautājums vairs nav tāda politikas joma, kas galvenokārt orientēta uz sievietēm un meitenēm nodarīto netaisnību novēršanu, bet gan tāda, ko ietekmē starpkultūru pētījumi par eksāmenu rezultātiem un par t. s. zēnu nepietiekamajiem izglītības sasniegumiem. Apskats rāda arī to, ka Eiropas valstu lielākajā daļā zināmā mērā tiek īstenotas feminisma idejas, tās dažādos veidos ietverot izglītības politikā un praksē. Šai nodaļai ir apakšnodaļa par dzimumu noteiktajām atšķirībām kā ES politikā svarīgu tēmu.

2. nodaļā ir pētīti atsevišķu mācību priekšmetu (lasītprasme, matemātika un dabaszinātnes) apguves rezultātos redzami dzimuma noteikto atšķirību modeļi. Atsaucoties uz attiecīgajiem starptautiskajiem pētījumiem, piemēram, Starptautisko lasītprasmes novērtēšanas pētījumu (*PIRLS*), Starptautisko skolēnu novērtēšanas programmu (*PISA*) un Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautisko pētījumu (*TIMSS*), ir apspriests jautājums par “dzimumatšķirībām” (angl. *gender gaps*), kas nozīmē, ka minētajos mācību priekšmetos zēniem ir labāki sasniegumi nekā meitenēm vai otrādi.

3. nodaļā ir aplūkots valstu spēkā esošais tiesiskais un politiskais regulējums dzimumu līdztiesības nodrošināšanai izglītībā un izklāstīts, kā dzimumu līdztiesība izglītībā ir definēta dažādās tiesiskā regulējuma sistēmās. Šajā nodaļā ir aplūkota dzimumu līdztiesības politika sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā, kā arī ir noteiktas politikas prioritātes. Nodaļā sniegti arī piemēri tam, kā tiek realizēta integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai.

4. nodaļā no dzimumu līdztiesības viedokļa ir analizēti dažādi mācību organizācijas aspekti. Nodaļa atklāj, cik lielā mērā dzimumu līdztiesības jautājumi ir ietverti formālajā izglītības saturā un vai dzimumaudzināšana un izglītošana personisko attiecību jomā ir izglītības satura daļa. Šajā nodaļā pētīts arī tas, vai Eiropas valstīs pastāv ar dzimumu jautājumiem saistīta karjeras izglītība. Tajā ir aplūkots jautājums par dzimumu vienlīdzības aspektu mācību grāmatu un metodisko materiālu sastādīšanā un novērtēšanā un parādīts, kā Eiropas valstīs tiek risināti ar dzimumu saistītie jautājumi attiecībā uz skolas klimatu un vecāku iesaisti dzimumu līdztiesības veicināšanā.

5. nodaļā starptautisko aptauju rezultāti, kas izklāstīti 2. nodaļā, ir papildināti ar valsts pārbaudes darbu rezultātiem un statistikas datiem par to skolēnu skaitu, kuri atkārtu mācību gadu vai pamet mācības. Šajā nodaļā ir ietverta informācija arī par pašreizējo politiku, kas vērsta uz dzimuma noteikto atšķirību mazināšanu sasniegumu ziņā.

6. nodaļa apskata kopizglītību (angl. *co-education*) pretstatā viendzimuma izglītībai (angl. *single-sex education*) un parāda, kur publiskā sektora izglītības iestādēs tiek īstenota viendzimuma izglītība (visā skolā vai atsevišķās nodarbībās). Nodaļā ir apspriests arī tas, vai tiek īstenota kāda ar šīm divām skolas organizācijas formām saistīta politika.

7. nodaļā ir iztirzāti daži būtiski jautājumi par izglītības darbiniekiem. Tajā ir aplūkoti statistikas dati, kas rāda, cik lielā mērā pedagoģiskais darbs ir sieviešu profesija pretstatā relatīvi mazajam sieviešu skaitam skolu vadošajos amatos. Šajā nodaļā ir apspriestas tādas valsts līmenī īstenotas kampaņas un iniciatīvas, kuru mērķis ir piesaistīt pedagoga profesijai vairāk vīriešu. Tajā pētīts arī tas, cik lielā

mērā dzimumu līdztiesības jautājums ir ietverts pedagoģiskajās pamatstudijās un pastāvīgajā profesionālajā pilnveidē.

8. nodaļā ir analizētas ar augstāko izglītību saistītās dzimumu līdztiesības problēmas un politika. Tajā ir apspriesti jautājumi par vīriešu un sieviešu samēra atšķirībām dažādās studiju jomās, par relatīvi mazo doktora grādu ieguvušo sieviešu īpatsvaru, kā arī par nepietiekamo sieviešu skaitu starp universitāšu profesoriem un akadēmiskajiem darbiniekiem. Nodaļā ir aprakstītas politikas pamatnostādnes un projekti, kas vērsti pret šo dzimumu samēra atšķirību.

Metodoloģija

Izglītības, audiovizuālās jomas un kultūras izpildaģentūras *Eurydice* nodaļa kopīgi ar akadēmisko ekspertu Gabiju Vīneri (*Gaby Weiner*) (Edinburgas Universitātes Izglītības socioloģijas centrs, Apvienotā Karaliste), kā arī konsultējoties ar Zviedrijas *Eurydice* nodaļu un Zviedrijas Izglītības ministrijas ekspertiem, izstrādāja vadlīnijas šī apskata satura izveidei. Salīdzinošā analīze ir balstīta uz atbildēm, ko atbilstoši vadlīnijām sniedza *Eurydice* tīkla nacionālās nodaļas. Ziņojumu pārbaudīja visas nacionālās nodaļas, kas veidoja šo apskatu ⁽¹⁾. Visi publikācijas līdzautori ir minēti šī dokumenta beigās.

Konkrēti valstu informācijas piemēri ir noformēti atšķirīgi, lai izceltu tos pamattekstā. Tie ilustrē vispārīgos izteikumus, kas minēti salīdzinošajā apskata daļā, vai atspoguļo izņēmumus tendencēm, kas daudzās valstīs tiek uzskatītas par vispārīgām. Minētajos piemēros var būt ietverta arī specifiska papildu informācija.

⁽¹⁾ Īrijas nodaļa nav pārbaudījusi 3. līdz 8. nodaļu.

KOPSAVILKUMS

Izpēte par dzimuma ietekmi izglītībā norāda uz dzimumu stereotipiem

- Bioloģisko dzimumu (angl. sex) atšķirību izpēte rāda, ka ir grūti nošķirt dabisko uzvedību no tādas, kas iemācīta dzīves laikā, vai atšķirt, kādā mērā stereotipi ietekmē personas uzskatus un bioloģiskā dzimuma noteiktās atšķirības uzvedībā vai izziņā. Pētījumi rāda, ka salīdzinājumā ar abu dzimumu kopīgajām iezīmēm šo atšķirību parasti nav daudz.
- Ar dzimumu atšķirībām saistīti rezultāti starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos ļauj salīdzināt dažādu valstu izglītības politikas efektivitāti taisnīguma nodrošināšanā, bet parasti tie nesniedz konkrētu cēlonisko faktoru analīzi vai norādījumus par to, kas būtu jādara vai ko varētu darīt, lai izveidotu līdztiesīgāku dzimumu sistēmu.
- Skolotāju priekšstatiem par vīrišķību un sievišķību ir ļoti liela nozīme attiecībās ar skolēniem, un tie lielā mērā var ietekmēt dzimumu taisnīguma nodrošināšanu skolā. Dzimumu stereotipus var pastiprināt vai samazināt arī skolā pieejamās mācību grāmatas un pārējā lasāmviela.

Dzimums ir tikai viens no faktoriem, kas ietekmē izglītības sasniegumus

- Izteiktākā dzimuma noteiktā izglītības sasniegumu atšķirība ir augstāki meiteņu sasniegumi lasītprasmē. Meitenes vidēji lasa vairāk nekā zēni, un viņām lasīšana sagādā lielāku prieku. Augstāki meiteņu sasniegumi lasītprasmē ir vērojami visās valstīs, dažādās vecuma grupās, dažādos pārskata periodos un izglītības programmās.
- Matemātikā zēniem un meitenēm ceturtajā un astotajā klasē vairākumā valstu sasniegumi ir līdzīgi. Augstāki zēnu sasniegumi novērojami vēlākās klasēs, un šī atšķirība ir īpaši izteikta starp skolēniem, kas apgūst vienas un tās pašas izglītības programmas un mācās viena un tā paša gada klasēs.
- Mazākās atšķirības starp abu dzimumu sasniegumiem ir dabaszinātnēs. Kaut gan lielākajā valstu daļā zēniem un meitenēm ir līdzīgi sasniegumi, meitenēm parasti ir mazāka ticība savām spējām dabaszinātnēs nekā zēniem, t. i., meitenes biežāk nekā zēni uzskata, ka viņu spējas dabaszinātnēs ir nepietiekamas. Tomēr dabaszinātnes zēnus un meitenes interesē vienādā mērā, un kopumā zēnu un meiteņu vēlme saistīt turpmāko izglītību vai profesiju ar dabaszinātnēm ir aptuveni vienāda. Savukārt lasīšanu par nozīmīgu atzīst krietni vairāk meiteņu nekā zēnu visās Eiropas valstīs.
- Zēniem parasti ir sliktāki sasniegumi lasītprasmē. Starp skolēniem, kuriem ir zemi sasniegumi matemātikā un dabaszinātnēs, valstu lielākajā daļā nav dzimuma noteiktu atšķirību. Aptuveni trešdaļā Eiropas izglītības sistēmu meitenēm parasti ir sliktāki sasniegumi matemātikā.
- Dzimums ir tikai viens no faktoriem, kas ietekmē sasniegumus dažādos mācību priekšmetos. Ļoti spēcīgs faktors ir sociāli ekonomiskais stāvoklis, tāpēc, palīdzot bērniem ar zemiem sasniegumiem, jāņem vērā ne tikai viņu dzimums, bet arī ģimenes apstākļi.

Daudzās valstīs pastāv dzimumu nelīdztiesības problēma, bet bieži trūkst vispārējas politikas šajā jomā

- Dzimumu nelīdztiesība izglītībā uztrauc Eiropas valstu lielāko daļu, tomēr tiesiskais un politiskais regulējums tajās ir krasi atšķirīgs. Pirmkārt, atšķiras tas, cik lielā mērā dzimumu līdztiesības idejas ir iestrādātas dažādos tiesību aktos. Otrkārt, dzimumu līdztiesība var tikt nodrošināta dažādi, akcentējot vienu vai vairākus ar šo jautājumu saistītos aspektus (vienlīdzīga attieksme, vienlīdzīgas iespējas, vienlīdzīgi rezultāti).
- Visbiežāk dzimumu līdztiesības politikas mērķis izglītībā ir novērst tradicionālās dzimumu lomas un stereotipus. Īstenojot šo galveno mērķi, valstis var pievērsties cīņai pret uzmākšanos un vardarbību dzimuma dēļ, palielināt sieviešu skaitu lēmējinstancēs vai novērst ar dzimumu saistītus izglītības rezultātu modeļus. Politiskais regulējums sniedzas no politiskas darbības neesamības līdz plašam problēmu definējumam.
- Kaut gan valstis ir ieviesušas dažādus politiskus instrumentus, vispārējas stratēģijas bieži trūkst. Proti, lai arī gandrīz visās valstīs ir izvirzīts mērķis nodrošināt sievietēm un vīriešiem vienlīdzīgas iespējas, tikai dažas valstis ir skaidri formulējušas uzdevumu sasniegt rezultātu vienlīdzību vai ir veiksmīgi ieviesušas integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai izglītībā. Kaut gan tādu iespējamo politisko pasākumu, kuru mērķis ir mainīt tradicionālās dzimumu lomas un stereotipus, ir daudz, tikai dažas valstis tos ir īstenojušas.

Izglītības satura, karjeras izglītības un skolas klimata veidošana, lai cīnītos ar dzimumu stereotipiem

- Ir iespāids, ka Eiropas valstis mēģina dzimumu un dzimumu līdztiesības jautājumus integrēt skolu izglītības saturā kā tematu vai starpdisciplīnu tēmu. To pašu gan nevar teikt par adekvātu, dzimumjautājumus vērā ņemošu pedagoģisko metožu un vadlīniju izstrādi, tomēr tām varētu būt svarīga loma cīņā ar tādiem dzimumu stereotipiem, kas saistīti ar interesēm un mācīšanos.
- Dažas valstis ziņo, ka relatīvi lielā brīvība izvēlēties materiālus un metodes dzimumaudzināšanai un izglītošanai personisko attiecību jomā, kā arī labu valsts līmeņa atbalsta materiālu trūkums veicina to, ka šīs tēmas joprojām tiek mācītas diezgan neefektīvi. Šo situāciju sekmē arī tas, ka daudzi mācību priekšmeti, kuros tiek aplūkoti konkrēti dzimumaudzināšanas un personisko attiecību izglītības aspekti, nav obligāti.
- Dzimumu stereotipu apkarošana profesijas izvēles jomā un skolu jauniešu atbalstīšana, sniedzot viņiem sistemātiskus, dzimuma īpatnībām atbilstīgus norādījumus par tālāko izglītību un profesiju, ir joma, kurā daudzās Eiropas valstīs tiek īstenotas dažādas interesantas individuālās iniciatīvas un projekti, tomēr vairumā šo valstu trūkst visaptverošas stratēģijas. Šķiet, ka ir arī pārāk maz iniciatīvu, kas būtu īpaši orientētas uz zēniem.
- Valstīs, kurās ir izstrādātas politikas pamatnostādnes par neformālo izglītības saturu (angl. *hidden curriculum*) un skolas klimatu, to mērķis visbiežāk ir skolā apkarot vardarbību un uzmākšanos dzimuma dēļ. Tomēr tikai nedaudzās valstīs šis mērķis ir prioritārs. Valstu lielākajā daļā izplatītākas ir sporādiskas vai īpašas iniciatīvas.

- Par spīti vecāku nozīmīgajai lomai, ir maz tādu valsts līmeņa projektu un iniciatīvu, kas informē vecākus par dzimumu līdztiesības jautājumiem. Vēl mazāk uzmanības tiek pievērsts vecāku iesaistīšanai dzimumu līdztiesības veicināšanas procesos izglītībā.

Politika, kas vērsta uz atšķirīgu izglītības sasniegumu novēršanu starp dzimumiem, galvenokārt risina zēnu zemo sasniegumu problēmu

- Agrīnās atšķirības zēnu un meiteņu sasniegumos izpaužas kā atpalicība mācībās un otrgadība, kas biežāk notiek ar zēniem.
- Zēni biežāk nekā meitenes priekšlaicīgi pamet skolu, un vairāk meiteņu nekā zēnu saņem apliecību par vidējās izglītības beigšanu. Meitenēm parasti ir labākas atzīmes un citi rādītāji skolas noslēguma eksāmenos, kas savukārt palīdz viņām iestāties izvēlētajā universitātes programmā. Tomēr gan starp zēniem, gan meitenēm ir nelabvēlīgas grupas ar zemiem izglītības sasniegumiem.
- Valstu lielākajā daļā nelabvēlīgajām grupām ar zemiem sasniegumiem tiek pievērsta īpaša uzmanība. Bieži tiek uzsvērtas atšķirības starp skolēniem ar dažādu sociāli ekonomisko stāvokli, no mazākumtautību ģimenēm vai noteiktām dzīvesvietas teritorijām (laukos vai pilsētā). Kaut gan šajās grupās pastāv izteikti dzimuma noteikto atšķirību modeļi, īpaša uzmanība zēniem vai meitenēm tajās parasti netiek pievērsta.
- Vairums politikas pamatnostādņu, kas vērstas uz izglītības sasniegumu atšķirību novēršanu starp dzimumiem, ir saistītas ar zēnu zemajiem sasniegumiem. Tikai dažās valstīs ir izstrādātas īpašas programmas, lai uzlabotu zēnu lasītprasmi un meiteņu sasniegumus matemātikā un dabaszinātnēs.

Viendzimuma izglītība publiskā sektora skolās nav izplatīta

- Daudzās valstīs kopizglītības ieviešana publiskā sektora skolu sistēmā tiek uzskatīta par soli ceļā uz līdztiesību, kas sperts pirms mazāk nekā piecdesmit gadiem, tāpēc doma par atgriešanos pie viendzimuma izglītības daudzās Eiropas valstīs nešķiet pievilcīga. Turklāt pētījumu rezultāti par viendzimuma klašu priekšrocībām ir nepārliecinoši. Nozīme šajā jautājumā ir arī finansiālajam aspektam, jo atsevišķu skolu nodrošināšanu katram dzimumam nevar uzskatīt par ekonomiski dzīvotspējīgu izvēli.

Zemākās izglītības pakāpēs lielākā skolotāju daļa ir sievietes

- Eiropas valstīs lielākā skolotāju daļa ir sievietes. Īpaši izteikta šī tendence ir zemākās izglītības pakāpēs. Kaut gan daudzās valstīs šī situācija tiek uzskatīta par problemātisku, reti tiek īstenotas stratēģijas, lai obligātās izglītības skolām piesaistītu vairāk skolotāju vīriešu.
- Savukārt izglītības pārvaldē lielākoties strādā vīrieši, un ir redzams, ka šajā jomā nepārprotami trūkst tādu valsts līmeņa iniciatīvu, kas veicinātu situācijas līdzsvarošanu dzimumu sadalījuma ziņā.
- Ar pedagoģisko izglītību saistītajā politikā īpaša uzmanība dzimumu līdztiesības aspektam netiek pievērsta ne pedagoģiskajās pamatstudijās, ne arī skolotāju vai skolu direktoru pastāvīgās profesionālās pilnveides pasākumos. Apmācība dzimumjautājumos lielākoties ir atkarīga no atsevišķu pedagoģiskās izglītības īstenotāju iniciatīvas.

Dzimumu līdztiesības politika augstākajā izglītībā lielākoties ir vērsta uz horizontālās segregācijas novēršanu

- Lielākajā daļā to valstu, kurās ir ieviesta dzimumu līdztiesības politika augstākajā izglītībā, galvenais šīs politikas mērķis ir novērst horizontālo segregāciju un tādu situāciju, ka sievietes un vīrieši izvēlas dažādas studiju programmas. Gandrīz visas šīs politikas pamatnostādnes un projekti ir orientēti vienīgi uz meitenēm un sievietēm. Tikai dažas programmas pievēršas tam, kādas studiju programmas izvēlas zēni un vīrieši.
- Jo tālāka ir virzība akadēmiskajā karjerā, jo mazāks ir sieviešu īpatsvars starp augstākās izglītības iestāžu mācībspēkiem. Lai gan daļēji to var izskaidrot ar faktu, ka daudz sieviešu, kas izvēlas akadēmisko karjeru, universitātēs sāka mācīties tikai salīdzinoši nesen, šos “stikla griestus” sievietēm zināmā mērā rada akadēmiskajā vidē dominējošā vīriešu kultūra. Tomēr tikai dažas valstis šo parādību uzskata par problēmu, un vēl mazāk valstu ir īstenojušas konkrētus pasākumus cīņā ar vertikālo segregāciju.

1. NODAĻA. DZIMUMA IETEKME UZ IZGLĪTĪBU EIROPĀ: LITERATŪRAS APSKATS

Gabija Vīnere (Gaby Weiner), Edinburgas Universitātes Izglītības socioloģijas centrs

Šajā nodaļā ir aplūkotas diskusijas un pētījumi par dzimuma noteikto atšķirību apmēru un cēloņiem izglītībā, galvenokārt obligātās izglītības posmā. Nodaļā ir pievērsta uzmanība svarīgākajiem jautājumiem, par kuriem strauji palielinās pieejamās literatūras apjoms, un ir mēģināts izpētīt priekšstatu, politikas un prakses izmaiņas. Nodaļā ir astoņas sadaļas.

1. sadaļā ir aplūkotas divas pretējas pieejas ar dzimumu saistītajiem jautājumiem: “konservatīvie” dzimumu redz kā nemainīgu un bioloģiski noteiktu lielumu, savukārt “progresīvie” – galvenokārt kā vēsturiskās un kulturālās ietekmes rezultātu.

2. sadaļā ir pētīta feminisma ietekme uz sociālo dzimumu pārmaiņām, konkrēti – trīs galvenie feminisma “viļņi” un feminisma attīstība Eiropā.

3. sadaļā ir apskatīts, kā mainījusies izpratne par līdztiesību izglītībā un kā tas ir saistīts ar dzimumu.

4. sadaļā ir pievērsta uzmanība priekšrocībām un trūkumiem tajos pētījumos par dzimumu atšķirībām, kas galvenokārt ir orientēti uz izziņas un uzvedības aspektiem.

5. sadaļā ir apskatīti dažādi starptautiski pētījumi par zēnu un meiteņu atšķirīgajiem izglītības sasniegumiem un tas, kāda ir dzimuma noteikto atšķirību saistība ar starpvalstu faktoriem.

6. sadaļā ir aplūkota sociālo faktoru, t. sk. dzimuma, saistība un mijiedarbība, kas dažādi ietekmē izglītības sasniegumus.

7. sadaļā ir pētīta dzimuma lomas attīstība izglītības praksē.

8. sadaļā ir sniegts īss šīs nodaļas kopsavilkums.

1.1. Pretējas pieejas sociālā un bioloģiskā dzimuma atšķirībām

Daudzi pētnieki ir centušies identificēt un nošķirt jēdzienus “bioloģiskais dzimums” (angl. *sex*) un “sociālais dzimums” (angl. *gender*), lai izprastu bioloģisko un citu faktoru ietekmi uz cilvēka uzvedību. Kā piemērs šiem centieniem ir divas tālāk sniegtās definīcijas.

[Termins **bioloģiskais dzimums** (angl. *sex*) attiecas uz] bioloģiskajām un fizioloģiskajām īpatnībām, kas raksturīgas vīriešiem un sievietēm (PVO, 2009).

Termins **sociālais dzimums** (angl. *gender*) attiecas uz ekonomiskajām, sociālajām, politiskajām un kulturālajām īpatnībām un iespējām, kas asociējas ar vīriešiem un sievietēm. Vairumā sabiedrību vīriešu un sieviešu atšķirības izpaužas veiktajās darbībās, resursu pieejamībā un to kontroles iespējās, kā arī dalībā lēmumu pieņemšanas procesos. Vairumā sabiedrību sievietēm kā grupai ir sliktāka piekļuve resursiem, iespējām un lēmumu pieņemšanas procesiem nekā vīriešiem (Desprez-Bouanchaud et al., 1987, 20.–21. lpp.).

Vēsturiski Rietumu kultūrā ir bijušas divas galvenās pieejas sociālo un bioloģisko dzimumu atšķirībām izglītībā. Viena ir konservatīvā pieeja, kurā sieviešu un vīriešu sociālās un kulturālās atšķirības tiek

uzskatītas par bioloģiskām, dabiskām un tāpēc nemainīgām. Daudzos vēstures periodos un kultūrās šis uzskats netika apstrīdēts un to pamatoja daudzi literatūras avoti, kas norādīja uz sieviešu mazvērtīgumu. Piemēram, Lielbritānijā 19. gadsimtā vīriešiem un sievietēm bija atšķirīgas lomas sabiedrībā: vīrieši tika saistīti ar publisko jomu, bet sievietes ar privāto (*Vicinus*, 1972). Tika publicēti t. s. zinātniskie pētījumi, kas "pierādīja", ka sievietēm, kuras mācās universitātē, pasliktinās reproduktīvās spējas (*Delamont & Duffin*, 1978). 20. gadsimtā šis uzskats attīstījās līdz tam, ka dzimumu atšķirīgo uzvedību izraisa zēnu un meiteņu bioloģiskās atšķirības. Tādējādi vīrieši ir fiziski spēcīgāki, mazāk dzīvespriecīgi, viņiem ir labāka telpiskā domāšana, matemātiskās un mehāniskās dotības, un viņi pasauli uztver kā objektu, ideju un teoriju kopumu. Savukārt sievietes fizisko un psiholoģisko briedumu sasniedz agrāk nekā vīrieši, viņas labprātāk uzturas citu cilvēku sabiedrībā un rūpējas par ģimeni, sievietēm ir labākas runas dotības, un viņas pasauli uztver personiskās, estētiskās un morālās kategorijās. K. Hata ietekmīgajā grāmatā "Vīrieši un sievietes" (*Males and Females*) apgalvoja, piemēram, to, ka sievietes un vīrieši ir būtiski atšķirīgi, tāpēc viņu raksturīgās pazīmes nav maināmas (*Hutt*, 1972). Šīs konservatīvās pieejas pārstāvji izglītību uztver kā līdzekli zēnu un meiteņu socializēšanai un izglītošanai atbilstīgi viņu "dabiskajām" lomām – vīriešiem (maizes pelnītājs, orientēts uz darbu, ģimenes galva) un sievietēm (barotāja, aprūpētāja, orientēta uz ģimeni).

Otras, progresīvās, pieejas pārstāvji uzskata, ka vīriešu un sieviešu sociālo lomu lielākoties veido vēstures, kultūras un sabiedrības ietekme, tāpēc, mainoties sabiedrībai, mainās arī loma. No šī skatpunkta sieviešu stāvoklis vēsturiski ir bijis dažāds (un parasti pakļauts), jo Rietumu un citas sabiedrības ir patriarhālas, t. i., vīriešiem ir vara pār sievietēm, tāpēc viņi tā sauktās bioloģiskās atšķirības var interpretēt, pamatojoties uz stereotipiem (*De Beauvoir*, 1953; *Harding*, 1986; *Riley*, 1988; *Scott*, 1988; *Hill-Collins*, 1990). Šajā pieejā tiek uzsvērts, ka sociālo vai bioloģisko dzimumu atšķirības ir izskaidrojamas kā kulturāla parādība, ko veidojušas konkrētā laika periodā vai kultūrā valdošās idejas. Izglītība tiek uztverta kā līdzeklis, lai izzinātu, kāpēc noteiktas bioloģisko dzimumu atšķirības noteiktos laika periodos ir uzskatītas par nozīmīgām, kā arī lai veicinātu dzimumu līdztiesību un izskaustu duālistiskos, uz stereotipiem balstītos pieņēmumus.

1.2. Feminisma loma

1.2.1. Feminisma "viļņi"

Iespēja izveidot progresīvu nostāju attiecībā uz jautājumiem, kas saistīti ar dzimumu, izglītībā ir īpaši interesējusi Rietumu feministes. Ar feminismu šeit domāta iestāšanās par sieviešu politisko, sociālo un ekonomisko līdztiesību un dažādu kustību, teoriju, filozofiju un kampaņu sekmēšana un veidošana.

Parasti Rietumu feminisma vēsturē izšķir trīs posmus jeb viļņus. Pirmais feminisma vilnis 19. gadsimtā un 20. gadsimta sākumā bija vērsts uz to, lai sievietēm kā šķirai nodrošinātu piekļuvi sabiedriskās dzīves politiskajiem, ekonomiskajiem un sociālajiem aspektiem, kuros līdz tam viņām piedalīties bija liegts. Šī cīņa lielākoties norisinājās buržuāzijas aprindās, tomēr vairākās valstīs tā deva svarīgus ieguvumus, piemēram, balsstiesības un piekļuvi labklājībai un izglītībai (skolām un universitātēm), arī citām sabiedrības daļām.

Otrais feminisma vilnis, kas Rietumu valstīs sākās 20. gadsimta sešdesmitajos un septiņdesmitajos gados, bet citviet vēlāk, ne tikai turpināja centienus panākt labāku pieejamību un ieguvumus, bet cīnījās arī par plašāku programmu, kas īpaši skāra sieviešu dzīves faktorus, piemēram, bērnu dzemdēšanu, seksualitāti, mājas darbus, vardarbību ģimenē un apmaksāta darba apstākļus. Tika apgalvots, ka feminismā izšķir trīs elementus: politisko, kritisko un praktisko. **Politiskais** elements

ietvēra kustību, kuras mērķis bija uzlabot meiteņu un sieviešu dzīves apstākļus un izredzes, **kritiskais** nozīmēja ilgstošu un intelektuālu dominējošo (vīriešu) zināšanu un darbības veidu kritiku, bet **praktiskais** bija saistīts ar ētiskāku profesionālo un personisko paradumu formu attīstīšanu (*Weiner*, 1994). Feministes šos elementus izmantoja, lai konkrētāk identificētu meiteņu un zēnu dažādos sasniegumus (īpaši “stiprajos” priekšmetos – matemātikā un dabaszinātnēs), dzimumu stereotipu nosacīto mācību priekšmetu un profesijas izvēli, kā arī dažādas līdztiesības jomā izmantojamās pedagoģiskās nostādnes. Tomēr vienprātību par to, ko nozīmē būt meitenei un sievietei, rast bija grūti, jo kļuva skaidrs, ka sieviešu dzīves pieredzi un izredzes būtiski (un bieži vien izšķirīgi) ietekmē arī citi sociālie faktori, piemēram, sociālā un etniskā piederība.

Trešais feminisma vilnis radās 20. gadsimta deviņdesmitajos gados un piesaistīja ar dzimumu saistītajiem jautājumiem jaunu zinātnieku paaudzi (lielākoties sievietes, bet arī dažus vīriešus), kas pēc savu māšu un vecmāmiņu centieniem tagad definēja pati savus viedokļus un cīņās. Šī kustība sevi nosauca par jaunās paaudzes feminismu, “kas reaģē uz šī laikmeta unikālajiem politiskajiem, ekonomiskajiem, tehnoloģiskajiem un kulturālajiem apstākļiem” (*Kinser*, 2004, 124. lpp.). Agrākās feminisma koncepcijas tika noraidītas, jo tās ietvēra vairāk vai mazāk saskanīgu vērtību un ideju kopumu; to vietā tika akcentēta izpildvara, kas, par spīti bieži ierobežojošajām sociālajām sankcijām, ļāva sievietēm rīkoties autonomi un politiski (*McNay*, 2000).

Krietni daudz uzmanības tika pievērsts arī personiskajai seksualitātei. Piemēram, Dž. Vīks (*Weeks*, 2000) neatbalsta domu, ka ir kāda patiesā bioloģiskā dzimuma būtība. Viņš uzskata, ka seksuālā identitāte, tāpat kā sociālais dzimums, ir veidojusies vēsturisku un sociālu apstākļu ietekmē. Tādējādi ir pārāk vienkāršoti bieži sarežģīto dzimumattiecību modeli reducēt līdz tīri bioloģiskam procesam. Tiek apgalvots, ka īpaša nozīme ir seksualitātes vēstures izpētei, kas palīdz izprast jauniešiem iespējami piemītošās seksuālās identitātes, kuras var būt saistītas ar šķirisko vai etnisko izcelsmi, sociālo dzimumu, seksuālajām vēlmēm vai ar šo faktoru kombināciju.

Šķiet, ka trešais feminisma vilnis vairāk nekā pārējie ir saistīts ar teoriju un akadēmiskajām zināšanām. To galvenokārt izraisīja Rietumu sievietēm nodrošinātā uzlabotā piekļuve universitātes izglītībai (un iespējai kļūt par pasniedzēju), relatīvi drošā un privilēģētā universitātes vide, kurā iespējama teoriju izstrāde, kā arī studenšu auditorija, kuru interesē jaunas idejas un teorijas. Izglītības jomā tas nozīmē, ka mazāka interese tika izrādīta par zēnu un meiteņu atšķirīgajām sekmēm un attieksmi, kā arī par lomām, ko zēniem un meitenēm piešķirusi sabiedrība, bet lielāka – par to, kā skolēni, studenti un skolotāji aktīvi veido sava dzimuma “sniegumu” un vīriešu un sieviešu dzimuma savstarpējās attiecības (*Butler*, 1990). Citiem vārdiem sakot, šī viļņa zinātnieki aplūkoja nevis makropolitiku, bet daudzus konkrētus mikroaspektus, kā arī dzimumjautājumus varas attiecību kontekstā (*Miroiu*, 2003). Šajā sakarībā K. Skeltone un B. Frānsisa (*Skelton & Francis*, 2009) argumentē, ka trešā viļņa teorijās vajadzība mainīt makrolīmeni nav prioritāra, tāpēc izglītības politikas veidotājiem un īstenotājiem tās šķiet mazāk noderīgas. Citi autori apgalvo, ka “dzimumu aspekts”, ko attīstīja trešā viļņa teorijas, ir veicinājis integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai (*Booth un Bennett*, 2002; sk. arī 3. sadaļu).

1.2.2. Eiropas feministu kustības

Eiropas feminisms labi parāda to, kā feminismu ietekmē ģeogrāfiskais stāvoklis, vēsture un kultūra. Otrais feminisma vilnis Eiropā sākās pēc Otrā pasaules kara, tas nostiprinājās un izplatījās Eiropas Savienībā (ES). G. Keplena (*Kaplan*, 1992) raksta, ka tad, kad feministes pēc kara pārgrupējās, iepriekšējo darbību grūtāk bija turpināt tajās valstīs, kas iepriekš bija cieši saistītas ar fašistisko režīmu

un ideoloģiju (piem., Vācijā un Itālijā), nekā tajās, kur demokrātijas attīstībai bija mazāk šķēršļu (piem., Apvienotajā Karalistē, ASV un Zviedrijā). Turklāt atšķirīgā valstu vēsture radīja konkrētām valstīm specifisku problemātiku. Piemēram, Itālijas feministes bija naidīgi noskaņotas pret feministisko aicinājumu uz separātismu, jo fašistiskā režīma laikā sievietēm bija atvēlēta atsevišķa, taču šaura un ierobežota vieta sabiedrības dzīvē.

Feministu kustības Eiropā parasti tika saistītas ar politiski progresīvām idejām, it īpaši ar studentu politisko kustību idejām 20. gadsimta sešdesmitajos gados. Tomēr feministes ātri atrada savu vietu, paužot "interesi par jautājumu, kas viņas aizveda tālu prom no ierastās sociālistiski ievirzītās domāšanas pie jauna veida uzskatiem un rīcības" (*Lovenduski, 1986, 72. lpp.*). Kaut gan daudzas nacionālās feministu kustības ietekmējās no Ziemeļamerikas feminisma, viņu mītnes valstīm raksturīgā kultūra un politika radīja gan spēcīgākas, gan vājākas feminisma formas.

Tikmēr Austrumeiropas komunistiskā bloka valstīs (līdz 1989. gadam) tikpat kā nebija autonomu feministu kustību. Šādu kustību veidošanos ļoti apgrūtināja politiskās partijas, kas kontrolēja piekļuvi politiskajai varai un noteica apstākļus, kuros varēja norisināties politiskā darbība. Kaut gan komunistiskajās valstīs valdīja dzimumu līdztiesības pamatprincips un sievietēm bija piekļuve izglītībai un apmaksātam darbam, sabiedriskajā jomā sievietēm nebija tik redzamas vai ietekmīgas lomas, kā varētu cerēt (*Lovenduski, 1986*). Pēc 1989. gada feminisma situācija un sieviešu apstākļi krasi mainījās. Tas sievietēm ļāva vairāk iesaistīties politiskajā dzīvē, taču iesaistīšanās apmērs atšķīrās atkarībā no nacionālā konteksta un valstu vērtībām (*Corrin, 1999*). Zīmīgi, ka komunistisko režīmu retoriskā apņemšanās īstenot dzimumu līdztiesību, kas faktiski nemaz netika realizēta, postkomunistiskajā periodā nodrošināja auglīgu ideoloģisko kontekstu dzimumu sociālo lomu pārmaiņām, kas bija arī priekšnoteikums, lai iestātos ES. Tā bijušajās komunistiskajās valstīs tagad parādās pētījumi, kuros tiek ieteiktas dzimumu sociālo lomu pārmaiņas un par jautājumu, kas saistīti ar dzimumu, ignorēšanu tiek kritizēti pēc 1989. gada veiktie izglītības reformu mēģinājumi (piem., *Magno & Silova, 2007*).

1.2.3. Sociālais dzimums ES tiesību aktos

Pakāpeniski Eiropas feminisms kā vienota kustība sāka darboties starptautisku tīklu formā, mēģinot izmantot jaunās Eiropas sniegtās priekšrocības. ES atzina ar dzimumu saistīto jautājumu rīcības plānu par likumīgu: piem., Romas līguma (1957) 119. pants noteica, ka vīriešiem un sievietēm par darbu ir jāsaņem vienlīdzīga samaksa un cita atlīdzība, 1975. gadā pieņemtā Direktīva par vienlīdzīgu darba samaksu puda uzskatu, ka par vienādu darbu ir jāsaņem vienāda alga, un 1976. gadā pieņemtā Direktīva par vienlīdzīgu attieksmi ievieša vienlīdzīgu attieksmi daudzās nodarbinātības jomās, ieskaitot apmācību un darba apstākļus. 1986. gadā pieņemtās direktīvas noteica vienlīdzīgu attieksmi fondēto pensiju programmās un pret pašnodarbinātajiem vīriešiem un sievietēm, kā arī ietvēra noteikumus pašnodarbināto māšu aizsardzībai. 20. gadsimta deviņdesmitajos gados tika pieņemtas direktīvas, kas paredz veselības aizsardzību darbā grūtniecēm un sievietēm pēcdzemdību periodā un kas nosaka pierādījumu būtību dzimumu diskriminācijas gadījumos, ar 1992. gadā pieņemto Māstrihtas līguma Nolīgumu par sociālo politiku tālāk attīstot "119. pantā izteikto pamatideju" (*Walby, 1999, 131. lpp.*). Kopš 2000. gada ir pieņemtas vairākas direktīvas, kas paplašina principu par vienlīdzīgām iespējām un vienlīdzīgu attieksmi nodarbinātībā; svarīgākās no tām – Nodarbinātības pamatdirektīva (2000/78/EK) un Direktīva 2002/73/EK, ar ko tiek grozīta 1976. gada Direktīva par vienlīdzīgu attieksmi (Eiropas Komisija, 2007a). Kopumā ņemot, tiek apgalvots, ka direktīvas sniedz "stabilu un visaptverošu pamatu, kas nodrošina nediskriminācijas principa ievērošanu". Šiem tiesību

aktiem arī jāsniedz privātpersonām tiesības izskatīt lietas nacionālajās tiesās (Eiropas Komisija 2007a, 1. lpp.).

Tomēr tiesību aktu ietekmi ES dalībvalstīs nosaka vairāki faktori, piemēram, vispārpieņemtais dzimumu savstarpējo attiecību veids un organizētā feminisma spēks. S. Volbija (*Walby*) raksta:

Tiesību aktu ietekme dalībvalstīs ir atšķirīga, un tā ir atkarīga no līdzšinējā ar dzimumu saistīto jautājumu režīma, no tā, cik lielā mērā tiek izmantoti tiesību akti, no feministu lobīju mobilizācijas un varas gan strādnieku kustībā, gan ārpus tās, kā arī no citu ES dimensiju, piemēram, fiskālā režīma, ietekmes (*Walby*, 1999, 132. lpp.).

Volbija salīdzina Īriju un Dāniju. Īrijai līdz ar iestāšanos ES bija jāatceļ aizliegums precētām sievietēm strādāt civildienestā, un tas ievērojami samazināja lielo atšķirību starp vīriešu un sieviešu darba algu. Savukārt Dānijā ES politikas īstenošanas dēļ nelielā atšķirība starp vīriešu un sieviešu darba algu palielinājās, jo Eiropas Savienība kā "regulējošs režīms", Dānijai iestājoties ES, varēja likt īstenot brīvā tirgus pasākumus.

Sieviešu un vīriešu vispārīgā situācija ES raksturota šādi:

- Sieviešu nodarbinātības rādītāji palielinās, bet tie joprojām ir mazāki nekā vīriešiem, lai gan lielākā daļa studentu un universitāšu absolventu ir sievietes.
- Sievietes par vienu darba stundu joprojām pelna vidēji par 17,4 % mazāk nekā vīrieši, un šis rādītājs ir stabils.
- Amatos, kuros tiek pieņemti ekonomiskie un politiskie lēmumi, sieviešu skaits joprojām ir nepietiekams, tomēr pēdējās desmitgades laikā sieviešu īpatsvars ir palielinājies.
- Ģimenes pienākumu sadalījums starp sievietēm un vīriešiem joprojām ir ļoti nevienlīdzīgs.
- Sievietēm ir augstāks nabadzības risks nekā vīriešiem.
- Sievietes ir dzimuma dēļ veiktas vardarbības galvenie upuri, un sievietes un meitenes ir mazāk aizsargātas pret cilvēku tirdzniecību (Eiropas Komisija, 2009a).

1.3. Dzimums un līdztiesības jēdziens izglītībā

Arī līdztiesības un vienlīdzīgu iespēju jēdzieni, kā arī to izskaidrojumi ir kultūrvēsturiski attīstījušies. Līdztiesība kā izglītības mērķis ir lielā mērā 20. gadsimtam raksturīga parādība. Līdz tam izglītība tika uzskatīta par līdzekli, ar ko dažādas ļaužu grupas sagatavot viņiem atbilstīgajam stāvoklim dzīvē (kā vadītājus, ierēdņus, strādniekus un mātes). R. Vuds (*Wood*, 1987) apgalvo, ka 20. gadsimtā vienlīdzīgu iespēju jēdzienam ir doti četri galvenie izskaidrojumi:

- vienlīdzīgas izredzes dzīvē;
- brīva piekļuve sacensībai par retām iespējām;
- dažādu dotumu vienlīdzīga attīstīšana;
- izglītības rezultātu neatkarība no sociālās izcelsmes.

R. Vuds raksta, ka nav saprātīgi uzskatīt izglītību par galveno līdzekli, ar ko radīt **vienlīdzīgas izredzes dzīvē**, jo tad jābūt spēkā priekšnosacījumam, ka vienlīdzīga ir arī ārpuskolas ietekme, piemēram, ģimenes ienākumi un kultūras ietekme. Sabiedrībā, kur meitenes un sievietes netiek uzskatītas par vienlīdzīgām ar zēniem un vīriešiem, skolām ir maz iespēju to kompensēt un izlīdzināt meiteņu izredzes dzīvē. **Brīvi pieejamā sacensībā par retām iespējām** privileģēti ir tie, kam sākumā ir kādas priekšrocības (piem., lieli ģimenes ienākumi, skolai atbilstīga kultūra). Piederību sieviešu dzimumam varētu uzskatīt par vienu no šīm priekšrocībām, jo vairākos mācību aspektos meitenēm

veicas labāk nekā zēniem. Tomēr dzimums nav vienīgais faktors, un, kā norādīts nākamajā sadaļā, tam ir mazāka ietekme nekā vecāku izglītības līmenim vai ģimenes ienākumiem (Sammons, 1995).

20. gadsimta vidū centieni nodrošināt **dažādu dotumu vienlīdzīgu attīstīšanu** bija loģisks pamats Apvienotās Karalistes 11+ atlases sistēmai, kurā, pamatojoties uz pārbaudes darbu rezultātiem, skolēni tika nosūtīti uz ģimnāziju, centrālo/tehnisko skolu vai moderno vidusskolu (Skotijā uz *junior* (līdz 12 gadu vecumam) vai *senior* (no 12 gadu vecuma) vidusskolu). Tika apgalvots, ka šāda sistēma skolēniem ļauj gūt maksimālu labumu no intelektuāli piemērotākās skolas, bet patiesībā selektīvajām skolām bija atšķirīgs statuss, tāpēc arī to iespējas nodrošināt skolēniem (vai skolēnu lielākajai daļai) labas izredzes dzīvē bija atšķirīgas. R. Vuds par labāko variantu uzskata vienlīdzīgu iespēju nodrošināšanu, **nodalot izglītības sasniegumus no sociālās izcelsmes**, bet to ir grūti sasniegt. Viena no stratēģijām, ko piemin R. Dors (*Dore*, 1976), ir padarīt nelīdztiesību tik acīmredzamu, ka kompensējošu pasākumu īstenošana šķiet obligāta. Kopš 20. gadsimta septiņdesmitajiem gadiem šī ideja Rietumu valstīs tiešām ir daudzkārt izmantota kā vienlīdzīgu iespēju nodrošināšanas politikas pamats saistībā ar sociālo šķiru. Taču "kā gan var attīstīt to, kas vēl tikai būs, kur nu vēl attīstīt to visiem cilvēkiem vienlīdzīgi?" (*Wood*, 1987, 6. lpp.). Piemēram, Lielbritānijas 11+ eksāmenu gadījumā skolēna potenciāls bija svarīgāks par sasniegumiem. Kaut gan zēniem pārbaudes darbos veicās sliktāk, uz selektīvajām skolām tika nosūtīts vienāds skaits zēnu un meiteņu, jo uzskatīja, ka nākotnē zēniem ir lielāks potenciāls (izglītības, ekonomiskajā un sociālajā ziņā) nekā meitenēm.

Otrā vienlīdzīgu iespēju pieeja aplūko trīs kategorijas: formālās izglītības iespējas, faktiskās izglītības iespējas un rezultātus (*Halsey et al.*, 1980). **Formālās izglītības iespējas** nozīmē strukturālu iespēju piekļūt izglītībai un tajā piedalīties, proti, ka visiem skolēniem ir vienlīdzīgas piekļuves un dalības iespējas. **Faktiskās izglītības iespējas** ir atkarīgas no formālās izglītības iespējām, bet tās var ietekmēt arī citi faktori, piemēram, ģimenes apstākļi, skolas novirziens vai mācīšanas kvalitāte. **Izglītības rezultāti** tiek uzskatīti par labāko veidu, kā novērtēt faktiskās, t. i., pieejamās un izmantotās izglītības iespējas. A. H. Helseijs u. c. atzīmē, ka filozofiskā līmenī ir salīdzinoši viegli spriest par grupai vai indivīdam izrādītā taisnīguma relatīvajiem ieguvumiem. Problēma slēpjas sistēmu spējā nodrošināt grupu līdztiesību.

Trešajai (un jaunākajai) dzimumu līdztiesības pieejai ir trīs galvenās pamatnostādnes (*Booth & Bennett*, 2002). Pirmkārt, **vienlīdzīga attieksme** ir vērsta uz nediskriminējošu praksi, taču tā nenodrošina ne kopīgu sākumpunktu, ne arī vienādus rezultātus. Otrkārt, **pozitīva rīcība** ietver iniciatīvas un pasākumus, kas vērsti pret sieviešu neizdevīgo stāvokli, lai sievietes varētu konkurēt ar vīriešiem. Visbeidzot, **ar dzimumu saistītus jautājumus vērā ņemšanas politikas analīze** jeb integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai attiecas uz apzināti sistemātiskiem centieniem ieviest dzimumu līdztiesību institucionālajā vadībā un kultūrā (*Newbigging*, 2002). **Integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai** lielā mērā atbalsta Eiropas Savienība. ES skaidro, ka šī stratēģija sniedz no tādu ierobežojumu atcelšanas, kas saistīti ar centieniem veicināt līdztiesību, līdz konkrētu pasākumu īstenošanai, lai palīdzētu sievietēm (un vīriešiem). Tā ietver šādu uzdevumu:

Īstenot visas vispārīgās politikas pamatnostādnes un pasākumus, kas ir īpaši vērsti uz līdztiesības sasniegšanu, plānošanas posmā aktīvi un atklāti ņemot vērā to iespējamo ietekmi uz vīriešu un sieviešu attiecīgo situāciju (dzimumu aspektā). Tas nozīmē, ka pasākumi un politikas pamatnostādnes ir sistemātiski jāpārbauda un, tos definējot un īstenojot, šāda iespējamā ietekme ir jāņem vērā (Eiropas Komisija, 2007b, 5. lpp).

Tāpēc mērķi, kas izglītības jomā ir jāsasniedz ar integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai, ietver dzimumu vienlīdzību skolā uzņemto un skolu pabeigušo skolēnu skaita ziņā, strukturālo vienlīdzību skolotāja profesijā un vēršanos pret dzimumu stereotipiem skolu izglītības programmās, kā arī skolotāju izglītībā (*Neimanis*, 2001).

Tomēr, kā jau minēts, uzskatus par līdztiesību ietekmē kultūra. Zviedrijā, kas ir celmlauze dzimumu politikas veidošanā, par svarīgu jēdzienu ir kļuvis vārds *jämställdhet*, kura aptuvenais tulkojums latviešu valodā ir “ar līdztiesīgu stāvokli” (Weiner & Berge, 2001). Pirmoreiz šis termins parādījās 20. gadsimta septiņdesmitajos gados, un, kā apgalvo I. Hirdmane (Hirdman, 1988), tas apzīmēja piekrišanu veidot jaunu “dzimumu vienošanos” par vienlīdzīgākām attiecībām starp vīriešiem un sievietēm. Plašākai sabiedrībai tas bija pieņemams galvenokārt tāpēc, ka šķita drīzāk nereāls nekā draudīgs (Florin & Nilsson, 1998). Izsakoties politiskos terminos, *jämställdhet* galvenais mērķis bija nodrošināt to, ka sievietēm un vīriešiem ir vienlīdzīgas tiesības, pienākumi un iespējas dalīt varu un atbildību. Sākot no 20. gadsimta septiņdesmitajiem gadiem, šis princips tiek attiecināts uz apmaksātu un neapmaksātu darbu, uz arodbiedrību darbību, kā arī uz citām sociālajām struktūrām un darbībām, ieskaitot izglītību⁽²⁾. Kopš 20. gadsimta deviņdesmitajiem gadiem šis princips tiek attiecināts uz vardarbību pret sievietēm. Izvarošana un citas seksuālās izmantošanas formas tiek uzskatītas par strukturālās dzimumu nelīdztiesības jeb *ojämställdhet*⁽³⁾ pierādījumu. Atbilstoši iepriekš minētajām kategorijām varētu apgalvot, ka *jämställdhet* Zviedrijā bija un ir spēcīgs instruments formālo izglītības iespēju nodrošināšanai, sociālo un kulturālo pārmaiņu veicināšanai, kā arī dzimumu līdztiesības noteikšanai par galveno virzienu un tās nostiprināšanai Zviedrijas pārvaldes sistēmā.

Arī par terminu “līdztiesība” nav īstas vienprātības, piemēram, ja salīdzina terminu “dzimumu līdztiesība” un “dzimumu taisnīgums” skaidrojums. UNESCO izpratnē starp tiem ir pavisam neliela atšķirība:

Dzimumu līdztiesība – vīriešu un sieviešu vienlīdzība – ir saistīta ar uzskatu, ka visi cilvēki – gan vīrieši, gan sievietes – var brīvi attīstīt savas spējas un izdarīt izvēli bez jebkādiem stereotipu, iesakņojušos dzimumu lomu un aizspriedumu uzspiestiem ierobežojumiem. Dzimumu taisnīgums nozīmē objektīvu izturēšanos pret sievietēm un vīriešiem atbilstīgi viņu vajadzībām. Tas var ietvert vienlīdzīgu attieksmi vai attieksmi, kas ir atšķirīga, taču tiesību, priekšrocību, pienākumu un iespēju ziņā uzskatāma par līdzvērtīgu (UNESCO, 2000, 5. lpp.).

Savukārt K. Magno un I. Silova (Magno & Silova, 2007, 649. lpp.) apgalvo, ka starp šiem terminiem ir atšķirība: viņuprāt, “dzimumu līdztiesība” nozīmē to pašu, t. i., “pieņemumu, ka visiem skolēniem ir jāsaņem vienāda iejaukšanās vienādā laikā un vienādā veidā”, bet variants, ko viņas atzīst par labāku – “dzimumu taisnīgums” – nozīmē “garantiju, ka izglītības rezultāti ir godīgi neatkarīgi no dzimumu atšķirībām”.

Visbeidzot, pēdējo gadu laikā ir ieviests termins "**dzimumatšķirība**" (angl. *gender gap*), jo sekmes eksāmenos tiek pielīdzinātas skolas un skolēnu panākumiem. Dzimumatšķirība norāda, cik liels meiteņu un zēnu īpatsvars mācās un nokārto eksāmenus konkrētos mācību priekšmetos, kur "dzimumatšķirības" apmērs un veids ir atkarīgs no priekšmeta. Dzimumu politikas mērķis ir kopumā samazināt "dzimumatšķirības", un dažās valstīs dažos mācību priekšmetos tās šādi ir samazinātas (sk. turpmāk William, 2000). Tomēr noteiktos mācību priekšmetos joprojām labāki sasniegumi ir zēniem (piem., dabaszinātnēs, tehnoloģijās u. c.), bet citos – meitenēm (piem., valodās un humanitārajos priekšmetos). Sīkāk tas izklāstīts 5. sadaļā par starpvalstu pētījumiem.

⁽²⁾ Zviedrijas parlamenta Priekšlikums 1987/88:105 om *jämställldhetspolitiken inför 90-talet* [par dzimumu vienlīdzības politiku 20. gadsimta deviņdesmitajos gados] un Priekšlikums 1994/95:164 *Jämställldhet mellan kvinnor och män inom utbildningsområdet* [par dzimumu vienlīdzību starp sievietēm un vīriešiem izglītības un apmācības jomā].

⁽³⁾ Zviedrijas parlamenta Priekšlikums 1990/91:113 om *en ny jämställldhetslag, m.m.* [par jauniem dzimumu vienlīdzības tiesību aktiem].

1.4. Pētījumi par bioloģisko dzimumu atšķirībām

Viena no visbiežāk pētītajām jomām saistībā ar dzimuma lomu izglītībā ir bioloģisko dzimumu atšķirības, proti, vīriešu un sieviešu raksturīgo pazīmju un sasniegumu salīdzinājums. E. E. Makobija un K. N. Džeklina (*Maccoby & Jacklin, 1974*) vispārīgos argumentus un iegūtos datus ir centušās rezumēt savā inovatīvajā grāmatā “Dzimumu atšķirību psiholoģija” (*The Psychology of Sex Differences*), kurā aplūkoti 1400 pētījumi par bioloģisko dzimumu atšķirībām. Grāmatas autores secina: lai gan pastāv zināmas likumsakarības, piemēram, sievietēm ir labākas runas dotības, bet vīriešiem – matemātiskās prasmes, ir grūti noteikt stereotipu ietekmi uz indivīdu uzskatiem par konkrētiem notikumiem un priekšmetiem un attieksmi pret tiem, kā arī nošķirt to, vai un kādā mērā indivīda dabiskā un dzīves laikā apgūtā uzvedība veido dzimumu atšķirības izziņas vai izturēšanās ziņā.

20. gadsimta deviņdesmito gadu vidū veiktā literatūras apskatā par dzimumu atšķirību pētījumiem tika konstatēti līdzīgi modeļi tiem, kurus aprakstīja Makobija un Džeklina (*Gipps & Murphy, 1994*). Tika minēts, ka ir daudz uzticamu pētījumu, bet “ir arī apšaubāmas kvalitātes pētījumi” (*Gipps & Murphy, 1994, 55. lpp.*). Šī iemesla dēļ K. Džipsa un P. Mērfija apgalvo, ka viņu pētījuma vērtība ir ne tik daudz noteiktās dzimumu atšķirības un darbs ar tām, kā centieni izprast, kā cilvēki reaģē, saskaroties ar pārbaudes situācijām.

Literatūrā īpaša nozīme ir piešķirta pārbaudes darbu un citu novērtējuma formu derīgumam. Džipsa un Mērfija norāda, ka tie pārbaudes darbi, kas atspoguļo dzimumu atšķirības, iespējams, neprecīzi prognozē gaidāmos izglītības sasniegumus vai spējas mācīties turpmāk. Dzimumu atšķirības var būt radušās konkrētā pārbaudes darba dēļ vai arī vīriešu un sieviešu atšķirīgās reakcijas, proti, dzimumu aizspriedumu, dēļ. Pārbaudes darbi var atspoguļot vai prognozēt nevis spēju mācīties atbilstīgi izglītības satura norādēm, bet atbilstīgi tam, ko zinātnieki uzskata par īpašām spējām mācīties. Īsi sakot, iespējams, ka šādas pārbaudes nebūt nepalīdz prognozēt, kuriem skolēniem varētu būt īpaši labas (vai sliktas) sekmes skolas kontekstā. Džipsa un Mērfija (1994), tāpat kā iepriekš Makobija un Džeklina, norāda, ka, salīdzinot ar abu dzimumu kopīgajām iezīmēm, to atšķirības ir mazas.

Arī D. Viljams (*William, 2000*) uzskata, ka bioloģisko dzimumu izziņas atšķirības nav lielas un dažos mācību priekšmetos pēdējo gadu laikā tās ir samazinājušās vēl vairāk.

Iespējams, vissvarīgākais atklājums, ko devis literatūras apskats un .. analīze, ir tāds, ka atšķirības starp abu dzimumu izglītības sasniegumiem – pat tādos priekšmetos kā matemātika un dabaszinātnes – ir nelielas un pēdējo 20 gadu laikā tās ir nepārtraukti samazinājušās. Tikai daži pārbaudes darbi parāda tādu standarta vidējo atšķirību, kas norāda uz vīriešu vai sieviešu pārkumu par vairāk nekā 0,4, proti, mazāk nekā 4 % no indivīdu pārbaudes darbu rezultātu mainīguma ir saistīti ar bioloģisko dzimumu atšķirībām (*William, 2000, 661. lpp.*).

Dž. Haida (*Hyde, 2005*), kas pēc Makobijas un Džeklinas parauga izveidojusi savu pārskatu, kurā ietverti 46 metaanalīzes darbi, uzskata, ka faktiski diezgan daudzi – tomēr ne visi – vīriešu un sieviešu psiholoģiskie mainīgie lielumi ir līdzīgi. Dž. Haida izvirza “dzimumu līdzības hipotēzi”:

Dzimumu līdzības hipotēze ir stingrā pretrunā ar atšķirību modeli, saskaņā ar kuru starp vīriešiem un sievietēm, meitenēm un zēniem ir milzīgas psiholoģiskās atšķirības. Dzimumu līdzības hipotēze savukārt apgalvo, ka daudzi, bet ne visi, vīriešu un sieviešu psiholoģiskie mainīgie ir līdzīgi .. Daži nozīmīgi izņēmumi ir dažas motorikas īpatnības (piem., mešana tālumā) un daži seksualitātes aspekti, kuros izpaužas lielas dzimuma noteiktās atšķirības. Agresijas ziņā starp dzimumiem ir vidēji liela atšķirība (*Hyde, 2005, 590. lpp.*).

Šī iemesla dēļ ir grūti izskaidrot atšķirības abu dzimumu izglītības rezultātos, pamatojoties uz bioloģiskiem parametriem, jo, "ja salīdzina dažādas kultūras, dažādus laika periodus vienā kultūrā, kā arī bērnu attīstību laika gaitā, dzimumu atšķirību modelis bieži ir nestabils" (*Arnot et al.*, 1999, 57. lpp.). Rezumējot šajā sadaļā aplūkotos jautājumus, jāsecina: lai gan pētījumi par dzimumu atšķirībām bieži tiek izmantoti, pret tiem ir jāizturas piesardzīgi, jo paši pētījumi var ietvert stereotipus vai aizspriedumus pret kādu no dzimumiem, tajos, iespējams, netiek pārbaudītas būtiskākās prasmes un zināšanas un/vai tos nevar izmantot turpmāko (mācību) sasniegumu prognozēšanai.

1.5. Starpvalstu pētījumi par izglītības sasniegumiem

Dzimumu atšķirību izpēti metodes (t. i., meiteņu un zēnu izglītības sasniegumu salīdzinājums) starpvalstu pētījumos ir izmantotas gan tāpēc, lai salīdzinātu eksāmenu rezultātus dažādās valstīs, gan tāpēc, lai noskaidrotu, cik lielā mērā izglītības sasniegumi ir izskaidrojami ar sociālajiem vai bioloģiskajiem faktoriem. Īpaši interesanti ir tas, kā nesakritības vai "dzimumatšķirības" (*gender gaps*) tiek interpretētas un kādā mērā šie pētījumi ir "metanovērtējoši" (piem., rāda, ka zēniem ir labāki rezultāti tādos priekšmetos kā matemātika) vai "metaanalītiski" (analizē, vai atšķirības un rezultāti kopš pētījumu sākuma ir samazinājušies, t. i., koncentrējas uz sociālo ietekmi) (*Brusselmans-Dehairs et al.*, 1997).

Dažādās valstīs dzimumu modeļi ievērojami atšķiras (sk. sīkāku informāciju 2. nodaļā). Piemēram, pēc Starptautiskās skolēnu novērtēšanas programmas (*PISA*) datiem Islandē ir vislielākā "dzimumatšķirība", proti, meitenēm ir labākas sekmes trīs priekšmetos: matemātikā, dabaszinātnēs un lasītprasmē. Nesen veikts pētījums par Islandes izglītības sasniegumiem liecina, ka dzimumu atšķirību modeļi pēdējo gadu laikā pamatā ir bijuši stabili, un norāda, ka meiteņu relatīvo pārkumu nosaka galvenokārt psiholoģiskie faktori, piemēram, meitenēm ir augstāka "mācīšanās kultūra", bet zēnu izglītības sasniegumus vairāk ietekmē problēmas, kas saistītas ar (sliktāku) disciplīnu un uzvedību (*Halldórsson & Ólafsson*, 2009, 50. lpp.). Savukārt Īrijas sasniegumi matemātikā piešķir tai vidēju vērtējumu starp Ekonomiskās sadarbības un attīstības organizācijas (*OECD*) valstīm. Pētījums, kas salīdzina dzimumu noteiktās atšķirības matemātikā Īrijas 2003. gada *PISA* rezultātos un Īrijas *ISCED 2* noslēguma eksāmena (*Irish Junior Certificate*) (*Close & Shiel*, 2009) matemātikas rezultātus uzrāda atšķirīgu zēnu un meiteņu sasniegumu dalījumu. *PISA* programmā vīriešu dzimuma skolēniem kopumā bija labāki sasniegumi jomās ar īpašu saturu (piem., telpa un forma), kas nebija ietvertas valsts organizētajos pārbaudes darbos. Tādējādi zēniem bija labāki sasniegumi sarežģītākajos vispārējo matemātikas prasmju pārbaudes jautājumos un izvēles jautājumos, lielāka pašpaļāvība un mazāks uztraukums par matemātiku. Pētījums visvairāk atklāj to, ka augstāki zēnu sasniegumi *PISA* vērtējumā un augstāki meiteņu sasniegumi valsts līmeņa pārbaudes darbos ir galvenokārt tāpēc, ka atšķiras šo pārbaudes darbu saturs un uzbūve.

Kā norāda L. Jeitsa un Dž. Lēdere (*Yates & Leder*, 1996), daudzu šādu pētījumu problēma ir tā, ka ir grūti izstrādāt kulturāli neitrālu pārbaudes darbu, tāpēc pārbaudes darbos atklātās dzimuma noteiktās atšķirības patiesībā var atspoguļot izmantotā pārbaudes veida, nevis pārbaudāmo rādītāju ietekmi vai neobjektivitāti. Turklāt nav nodrošināti vienādi spēles noteikumi jeb vienlīdzīgs vērtēšanas sākumpunkts, jo ievērojami atšķiras katras valsts pirmsskolas izglītības nodrošinājums, vecums, kurā bērni sāk formālo izglītību, sabiedrībai pieejamie resursi, piemēram, bibliotēkas, pedagoģiskā izglītība, vispārējā mācīšanās kultūra utt. (*Topping et al.*, 2003). Šo iemeslu dēļ ir grūti noteikt, kuriem faktoriem ir lielāka ietekme un kāpēc tā ir. Šādi pētījumi, protams, var nodrošināt rādītājus par kādas nacionālās

politikas lielāku iedarbīgumu salīdzinājumā ar citām, bet tie ir mazāk lietderīgi, lai noteiktu konkrētus cēloniskos faktorus vai to, kā jārikojas, lai izveidotu vienlīdzīgāku dzimumu sistēmu.

Par spīti šiem trūkumiem iespēja salīdzināt un vērtēt starptautiskā kontekstā ir tā, kas piedod starptautiskajiem pētījumiem saturu. Tieši salīdzinot izglītības rezultātus visā pasaulē, politikas veidotāji var "izvērtēt pieņēmus par savas valsts izglītības rezultātu kvalitāti" (OECD, 2001, 27. lpp.). Pētījums, kurā salīdzināti abu dzimumu rezultāti PISA pētījumos Zviedrijā un Šveicē, liecina, ka abām valstīm ir vieni no labākajiem rezultātiem starptautiskajā kontekstā, taču Zviedrijas izglītības klimatam ir raksturīga augstāka dzimumu taisnīguma pakāpe (izņemot lasīšanu) (Fredriksson et al., 2009). Atbildot uz jautājumu, ko šīs valstis viena no otras varētu mācīties, autori atbild, ka saskaņā ar pētījumu "Šveicē ir jāpalielina taisnīgums, nesamazinot kvalitāti. Zviedrijā kvalitāti vēl var uzlabot, bet tas nenozīmē, ka būtu jāsamazina [dzimumu] taisnīgums" (Fredriksson et al., 2009, 66. lpp.).

Rezultātus var apkopot arī citiem mērķiem, piemēram, lai parādītu zēnu "dabisko" pārākumu matemātikā un dabaszinātnēs kopumā vai to, ka meitenēm kopumā ir labākas valodu zināšanas. Atšķirības starp valstīm un dažādiem laika periodiem var interpretēt kā norādi uz dzimumu līdztiesības esamību vai trūkumu konkrētā valstī vai kultūrā. Šādi pētījumi var norādīt arī uz dzimumu "tēlu" noteiktos mācību priekšmetos kādā valstī vai kultūrā (Boaler, 1997; Paechter, 1998) vai uz līdzekļu un aprīkojuma sadalījumu konkrētām skolām. Vai arī, kā secināts 1991. gadā veiktajā salīdzinošajā Starptautiskajā izglītības progresa pētījumā (IAEP), tieši atšķirības "vīriešu un sievietes dzimuma skolēnu socializēšanās modeļos gan starp valstīm, gan laika periodiem, gan dažādiem skolēniem konkrētā valstī konkrētā laika periodā parasti ir tie faktori, kas visvairāk ietekmē dzimumu atšķirību veidošanos spēju un sasniegumu ziņā" (Brusselmans-Dehairs et al., 1997, 19.–20. lpp.).

1.6. Sociālie faktori, kas ietekmē meiteņu un zēnu izglītības sasniegumus un uzvedību

Līdztekus dzimumam izglītības sasniegumus ietekmē arī citi faktori, piemēram, sociāli ekonomiskās atšķirības, etniskā izcelsme un valoda. P. Semonsa (Sammons, 1995) ir konstatējusi, ka, skolēniem pieaugot, šo sociālo faktoru ietekme palielinās.

Pārbaudot sekmes 11 gadu vecumā, meitenēm un skolēniem no ģimenēm, kurās nav fiziskā darba veicēju, kā arī skolēniem, kuru ģimenēs nav zems ienākumu līmenis, vidējās izglītības noslēguma dokumenta piešķiršanā vērtā ņemamie (GCSE) rezultāti bija augstāki nekā citām grupām. No dzimuma un sociāli ekonomiskajiem faktoriem atkarīgās absolūto izglītības sasniegumu atšķirības palielinājās, skolēniem kļūstot vecākiem (Sammons, 1995, 479. lpp.).

Augstus mācību sasniegumus traucē gūt, piemēram, nabadzība, ģimenes lielums un vecāki, kas veic nekvalificētu vai mazkvalificētu darbu, turpretim tos veicina, piemēram, piederība augstākai sociālajai šķīrai, sievietes dzimumam, kā arī izglītoti vecāki (Sammons, 1995). Interesanti, ka piederība mazākumtautībai var būt gan izdevīga, gan neizdevīga atkarībā no konkrētās kultūras noslieces uz izglītību un attieksmes pret to. Tā melnādainajiem iedzīvotājiem no Karību jūras baseina vai citiem melnādainajiem Lielbritānijā ir lielāka "dzimumatšķirība" meiteņu labā nekā citām mazākumtautību grupām (DfES, 2007).

Dažādu sociālo faktoru mijiedarbība var radīt diezgan sarežģītus dzimuma atšķirību noteiktus rezultātus. Piemēram, Spānijā veikts pētījums par romu tautības bērnu iekļaušanu un sasniegumiem obligātajā vidējās izglītības posmā rāda, ka, pārejot no sākumskolām uz vidējās izglītības pirmā posma skolām, meitenēm ir lielākas grūtības un sliktākas atzīmes nekā zēniem. Turpretim romu

tautības meitenes retāk nekā zēni priekšlaicīgi pamet skolu, tāpēc izglītošanās beigās sistēmā ir divreiz vairāk romu tautības meiteņu nekā zēnu. Tiek apgalvots, ka šie priekšlaicīgas mācību pamešanas modeļi ir saistīti ar romu tautībai raksturīgajām attiecībām ģimenē, kur sieviešu loma tiek uztverta sašaurināti, tāpēc meitenēm ir grūtāk iesaistīties izglītībā. Savukārt tas, ka meitenes parasti turpina mācības, vairāk ir saistīts ar lielāku motivāciju studēt un mācīties (*CIDE & Instituto de la Mujer*, 2006).

Svarīga ir arī faktoru kombinācija. Piemēram, Lielbritānijā nesen veikts pētījums (*Melhuish et al.*, 2008) rāda, ka ilgstošu ietekmi uz sekmēm atstāj dažādi ģimenes un mājas mācību vides faktori. Gan dzimuma, gan mājas mācību vides (MMV) ietekme īpaši izpaužas jaunāko bērnu (no 3 gadu vecuma) izglītības sasniegumos, MMV ietverot lasīšanu bērnam priekšā, bibliotēkas apmeklēšanu, dziesmu un skaitāmpantiņu mācīšanu, spēlēšanos ar burtiem un cipariem, zīmēšanu, gleznošanu utt. Meitenēm ir labāka MMV nekā zēniem (pēc vecāku sniegtās informācijas), tādējādi dzimuma noteiktās atšķirības jaunākā vecuma bērnu sasniegumos (meiteņu pārākums), var lielā mērā atspoguļot atšķirīgu vecāku atbalstu. Šajā pētījumā tika konstatēts arī tas, ka dzimums gan pozitīvi, gan negatīvi ietekmē uzvedību, bet mazāk – sasniegumus angļu valodā (augstāki meitenēm) un matemātikā (augstāki zēniem) (*Sammons et al.*, 2008). Arī Grieķijā ir konstatēts, ka pie tiem skolēniem, kuriem ir augsts risks nepabeigt skolu, pieder zēni, skolēni ar psiholoģiskām problēmām, skolēni, kuru ģimenei ir zems sociāli ekonomiskais un izglītības līmenis, un skolēni, uz kuriem attiecas šo faktoru kombinācija (*Livaditis et al.*, 2003).

Cilvēkiem ar īpašām vajadzībām un invaliditāti dzimums kā papildu faktors parasti rada neizdevīgu situāciju. Skotijā veiktu pētījumu kopums par dzimuma un īpašo vajadzību lomu izglītībā aplūko jautājumu par meiteņu ar īpašām vajadzībām ignorēšanu (visvairāk uzmanības, rūpju un līdzekļu parasti piesaista zēni, kuriem ir grūtības mācībās, kā arī uzvedības un emocionālie sarežģījumi) un jautājumu, kā skolu formālais un neformālais izglītības saturs ietekmē tādas problēmas kā ierobežotas iespējas mācīties, slikti sasniegumi un zema motivācija tos uzlabot, zems savas personības un ķermeņa novērtējums, diskriminācija pret (sieviešu dzimuma) skolēniem ar invaliditāti, seksualitātes jautājumi utt. (*Lloyd*, 1996).

1.7. Dzimuma tematika pašreizējā izglītības praksē

Literatūrā par dzimuma lomu izglītībā ir daudz tādu vairākkārt aplūkotu tēmu, kas galvenokārt saistītas ar izglītības praksi (jeb to, kas notiek skolā), proti, izglītības saturs (formālais un neformālais), skolā pieejamā lasāmviela, mācību priekšmetu atlase un izvēle, skolēnus motivējošie un psiholoģiskie faktori, skolas organizācija un vadība, skolotāju attieksme, vērtēšana, mācīšana kā profesija, kopizglītības un viendzimuma izglītības iestādes, kā arī ar zēniem saistītās problēmas.

1.7.1. Izglītības saturs (formālais un neformālais)

Formālais izglītības saturs attiecas uz skolā mācītajiem priekšmetiem un to saturu. Katrā valstī tas ir atšķirīgs, un daudzās valstīs ir pieņemtas valsts izglītības satura norādes. Kā apgalvo izglītības satura teorētiķe K. Pehtere (*Paechter*, 2000), kaut gan formālais izglītības saturs reti pievēršas dzimumu vienlīdzībai (izņemot Zviedriju un Dienvidāfriku), parasti tajā ir ietverti noteikti pieņēmumi par dzimumiem, piemēram, ka "stiprie" mācību priekšmeti (dabaszinātnes, matemātika un tehnoloģijas) piesaistīs zēnus, bet citi priekšmeti (piem., valodas un literatūra) – meitenes. Tas nozīmē, ka dažādu mācību priekšmetu saturs zēnus un meitenes piesaista tāpēc, ka "īstām meitenēm vai zēniem tas patīk". Savukārt neformālais izglītības saturs nozīmē visu to, kas skolā notiek, bet nav "formāls", t. i.,

sociālās attiecības klasē vai rotaļlaukumā, draudzība, skolotāju un skolēnu attiecības, iebiedēšanas un vardarbības līmenis utt. Neformālais izglītības saturs bērniem sniedz vēstījumu kopu, kas bieži pastiprina dzimumu stereotipus un tā veicina “darbaspēka sadalījumu pēc dzimuma sociālajā izglītošanās procesā” (Humm, 1989, 95. lpp.). Šo neformālo attiecību pētījumos regulāri atklājas tas, ka zēni (atsevišķi indivīdi vai grupas) skolā aizņem lielāku telpu, skolotājiem prasa vairāk laika un viņiem ir lielāka ietekme uz vienaudžiem (Myers et al., 2007). Tiek apgalvots arī tas, ka skolēnu neformālās attiecības skolā ir ietekmīgākais socializācijas aspekts, kas viņiem rada priekšstatu par to, ko sabiedrībā nozīmē būt sievietei un vīrietim, turklāt, ja šis skolas kultūras aspekts netiks mainīts, visticamāk, šajā jomā viss paliks, kā bijis (Öhrn, 1998).

1.7.2. Lasāmviela skolās

Lasāmvielas un citu mācību materiālu ar dzimumu vienlīdzību saistītā būtība sniedz svarīgus rādītājus par dzimumu stereotipu apmēru izglītības sistēmā kopumā. Izmantotajai valodai ir ļoti liela ietekme (īpaši uz jaunākajiem bērniem), un agrāk tā ir kritizēta par meiteņu un sieviešu izslēgšanu vai pazemošanu un par stereotipisku dzimumu lomu veicināšanu, piemēram, angļu valodā vārdu *fire fighter* (“ugunsdzēsējs”; nenorāda uz dzimumu) vietā tiek lietots vārds *fireman* (“ugunsdzēsējs”; norāda uz vīriešu dzimumu), vai arī par zēniem saka, ka viņi “smejas”, bet meitenes “ķīķina”. Pētījumos tiek pievērsta uzmanība arī tam, cik bieži un kādā veidā dzimumi tiek attēloti. Ir konstatēts, ka vīrieši mācību materiālos ir minēti biežāk un viņiem ir vairāk darba veicēja lomu, turpretim sievietes lielākoties ir attēlotas māsaiņnieču un “romantiskās” lomās. A. P. Nīlsena (Nilsen, 1975) pētījumā par piecdesmit astoņām Amerikas Savienotajās Valstīs apbalvojumus saņēmušām grāmatām radīja frāzi “priekšauta kults”, jo konstatēja, ka tajās dažās ilustrācijās, kurās ir redzamas sievietes, viņas parasti ir attēlotas ar priekšautu. Nesen Polijā veikts pētījums liecina, ka vecākiem skolēniem paredzētajās mācību grāmatās redzama vēl lielāka dzimumu diskriminācija ne tikai ilustrācijās, bet arī izmantotajā valodā. Kā apgalvo pētījuma autores, mācību grāmatas Polijā ir ļoti stereotipiskas, tās ietver tradicionālos uzskatus un ignorē svarīgus sieviešu dzimuma tēlus, kā arī feministu un sieviešu organizāciju mērķus un sasniegumus (Środa & Rutkowska, 2007). Kaut arī 20. gadsimta deviņdesmitajos gados vairākums postkomunistisko valstu mācību grāmatu tika pārstrādātas, zīmīgi, ka jaunajos tekstos sievietēm un vīriešiem joprojām ir “dažādas stereotipiskas dzimumu lomas” (Magno & Silova, 2007, 651. lpp.). Pēdējā laikā Polijā tomēr parādās temati par dzimumu un sieviešu sociālo stāvokli; lielākoties tie ir iekļauti jaunajās mācību grāmatās un metodiskajos materiālos, kas sagatavoti, ņemot vērā jaunākās izglītības satura norāžu reformas.

Spānijā veikts pētījums par dzimumu stereotipiem valodas un literatūras mācību grāmatu ilustrācijās norāda uz līdzīgiem kvantitatīvajiem un kvalitatīvajiem aizspriedumiem. Kvantitatīvie aizspriedumi izpaužas tā, ka sievietes šajos materiālos ilustratīvi ir attēlotas aptuveni divreiz mazāk nekā vīrieši (32,95 % no kopējā attēlu daudzuma). Kvalitatīvās atšķirības ir konstatētas abu dzimumu attēlojumā. Tās izpaužas attēlu krāsās, kas sievietēm ir blāvas vai sārtas, raksturojumā un uzvedībā, kas balstās uz dzimumu stereotipiem, un telpiskajā novietojumā, kur vīrieši lielākoties ir attēloti sabiedriskās vietās, bet sievietes – privātās. Šajā pētījumā tika veikts interesants atklājums: dzimumu sadalījumam redaktoru grupā, kas veido šos tekstus, irniecīga ietekme uz tekstos ietvertu stereotipu apmēru (Luengo & Blázquez, 2004).

Dažās valstīs (piem., Zviedrijā, Dienvidāfrikā, Apvienotajā Karalistē, ASV) nesen izdotā lasāmviela daļa kritikas ieteikumu ir ņemta vērā – ilustrācijās nav diskriminēts dzimums un ir lietota neitrāla valoda (sk., piem., Desprez-Bouanchaud et al., 1987), tomēr stāstījuma forma, teiksim, klasiskajās pasākās, kur princis izglābj princesi, lielā mērā ir saglabājusies (Skelton, 1997). Uzmanība tiek

pievērsta arī tam, kā vislabāk mudināt bērnus lasīt, tāpēc tiek nodrošināti bibliotēku pakalpojumi un pausta apņemšanās sekmēt to, lai visi bērni mācītos bibliotēkā (Adler, 2007).

1.7.3. Mācību priekšmetu atlase un izvēle

Jau no pirmsākumiem feministes ir uztraucis tas, ka zēni un meitenes izvēlas atšķirīgus mācību priekšmetus un karjeras virzienus. Tādas valsts izglītības satura norādes, kas ierobežo mācību priekšmetu izvēli, samazina "dzimumatšķirību" mācību priekšmetu izvēles un izglītības rezultātu ziņā, kā tas notika 1988. gadā Apvienotajā Karalistē pēc šādu izglītības satura norāžu ieviešanas (Arnot et al., 1999). Savukārt, ja skolēniem ir izvēles iespējas, zēni parasti izvēlas tādus mācību priekšmetus un karjeras vai profesionālās izglītības virzienus, kas tiek saistīti ar vīriešiem, bet meitenes – tādus, kas tiek saistīti ar sievietēm. Statistika par skolu absolventu mērķiem Eiropā (sk. 5. nodaļu) rāda, ka daudzi jaunieši joprojām izvēlas ar dzimumu stereotipiem saistītu profesiju, tāpēc tiek uzsvērts, ka karjeras izglītības konsultantiem ir jāpievērš lielāka uzmanība dzimumu lomai un jāspēj labāk apstrīdēt stereotipiskos pieņēmumus, kas iesakņojušies skolēnu, skolu kultūru un darba devēju vidē (sk. 4. nodaļu).

Nesen dažās valstīs tomēr tika novērots, ka starp (dažiem) vidusšķiras skolēniem (piem., tādiem, kas mācās maksas skolās) šādas dzimuma noteiktās atšķirības ir mazinājušās, jo novērota mācību priekšmetu izvēles un karjeras mērķu tuvināšanās (Arnot et al., 1999). Lielbritānijā šāda tuvināšanās ir konstatēta arī tādu zēnu un meiteņu gadījumā, kas apmeklē viendzimuma skolas, kurās, šķiet, ir mazāks spiediens pakļauties dzimumu stereotipiem (Skelton & Francis, 2009).

Interesanti, ka ir konstatētas atšķirības mācību priekšmetu satura un konteksta mijiedarbībā. Nesen Grieķijā veikts pētījums rāda, ka zēni biežāk nekā meitenes izmanto informācijas un komunikāciju tehnoloģijas izklaidei un "tīmekļa lapu veidošanai", kaut gan citu šo tehnoloģiju lietošanas iemeslu ziņā (piem., saziņai, sociālajai tīklošanai, informācijas meklēšanai u. c.) dzimuma noteiktās atšķirības ir nelielas (Papastergiou & Solomonidou, 2005). Tas saskan ar Eurydice veiktās PISA 2003. gada datu sekundārās analīzes rezultātiem par dzimumu atšķirībām informācijas un komunikāciju tehnoloģiju lietošanā (Eurydice, 2005). Ir konstatēts arī tas, ka meitenes un zēni interesējas par dažādiem dabaszinātņu aspektiem. Piemēram, P. Heislera un L. Hofmaņa (Häussler & Hoffman, 1997, 1998) veiktais pētījums atklāja, ka no 11 līdz 16 gadus veciem skolēniem dažādās Vācijas federālajās zemēs meitenes mazāk nekā zēnus interesē fizika, turklāt zēnus un meitenes interesē atšķirīgi šīs zinātnes aspekti – meitenes vairāk interesē "gaisma, skaņa un siltums" nekā "mehānika, elektrība un radioaktivitāte". Atsaucoties uz minētajiem datiem, P. Heislers un L. Hofmanis noskaidroja, ka meitenes izvēlas karjeru mākslā, medicīnā un tiesību zinātnēs, bet zēni "kā pamatu darbam izpētes vai tehniskajās jomās" izvēlas fiziku (Häussler & Hoffman, 1997, 1998). Pētnieki secina, ka no dzimuma atkarīgajām interesēm "nav ļoti lielas nozīmes", tomēr meitenes vairāk izvēlas priekšmetus, kas ir noderīgāki viņu ikdienas dzīvei (sk. Eurydice, 2006).

Lai gan situācija ir nedaudz uzlabojusies, dzimumu noteiktās atšķirības dabaszinātņu izvēlē ir izraisījušas to, ka feministiskie zinātnieki un dabaszinātņu pedagogi izstrādā jaunus paņēmienus, kā nodarboties ar zinātni, kā uzdot zinātniskus jautājumus un kā uz tiem atbildēt. Tiek apgalvots, ka šādi uzlabojumi ir vajadzīgi, jo bez tiem zinātniskās zināšanas un to iegūšanas metodes tikai atspoguļo sabiedrībā esošās ideoloģijas un varas attiecības (Brickhouse, 2001). Piemēram, zinātniskā aptaujā iešifrētās īpašības, tādas kā "racionalitāte", parasti tiek saistītas ar vīriešiem un "vīrišķo" domāšanas veidu. Šādu argumentu dēļ ir izstrādātas alternatīvas izglītības satura norādes, kas skolēniem, jo īpaši

meitenēm, ļauj līdzdarboties zinātnē un var paplašināt mācīšanas praksi un tādas pedagoģiskās nostādnes, kas grib mainīt tradicionālo zinātnes hierarhiju (*Brickhouse*, 2001).

1.7.4. Motivācijas un psiholoģijas jautājumi

Uzskata, ka skolēnu pašvērtējumam ir izšķirīga ietekme uz sekmēm skolā, tāpēc īpašu interesi izraisa tādi dzimumu atšķirību pētījumi, kas saistīti ar skolēnu paštēlu. Tomēr pētījumos iegūtie dati ir nepārliecinoši un demonstrē gan nelielu atšķirību apliecinājumu, gan pierādījumu tam, ka vīriešiem ir krietni augstāks pašvērtējums. Svarīgs faktors ir arī skolēnu motivācija labi mācīties. Piemēram, Beļģijā veikts pētījums rāda, ka (dažu) zēnu zemie izglītības sasniegumi tiek saistīti ar viņu kopumā negatīvo attieksmi pret skolu, īpaši ar viņu pasliktinātajām attiecībām ar skolotājiem, nepietiekamo labsajūtu skolā un nevērīgo attieksmi pret mācībām. Tomēr šis pētījums apliecina arī to, ka zemākās izglītības pakāpēs tie zēni, kuri klasē parasti ir visneuzmanīgākie, vismazāk ieinteresētie mācību darbā un kuriem ir vismazākā motivācija veikt mācību uzdevumus, gūst labākus panākumus, nekā paredzēts. Analīze rāda, ka tie ir talantīgi zēni, kas ir īpaši "demotivēti" (*Van de Gaer et al.*, 2006). Skotijā zēnu uzvedība ir acīmredzami sliktāka par meiteņu uzvedību, un vidējās izglītības pirmā un otrā posma vecumā zēni no skolas tiek izslēgti četras reizes biežāk nekā meitenes (*SEED*, 2006).

1.7.5. Skolas vide

Ir radušies pierādījumi tam, ka skolēnu sasniegumu līmeni lielā mērā ietekmē skolas vide un īpaši skolas ikdienas pārvaldības un organizācijas procedūras, kurās dalījums dzimumos bieži tiek izmantots kā vadīšanas līdzeklis. Zēni un meitenes var tikt nodalīti, piemēram, klases žurnālā, klases pasākumos un komandu sporta spēlēs. Var atšķirties gērbšanās noteikumi zēniem un meitenēm (bikses zēniem, svārki meitenēm), un arī skolas personālam (*Scott*, 2007). Šāda prakse tiek kritizēta, jo tā dod maz labuma izglītībai un ir tikai apzināta norāde uz dzimumu atšķirībām. Šajā sakarā par efektīvu tiek uzskatīta institucionālas politikas izstrāde un palīgpersonāla piesaistīšana (*SEED*, 2006), lai vērstos, piemēram, pret iebiedēšanu un seksuālu uzmākšanos, jo tas skolēniem un mācībspēkiem palīdz apzināties, ka tāda uzvedība ir pazemojoša un nepieņemama.

1.7.6. Skolotāju attieksme

Pat tad, kad skolotāji uzskata, ka viņu izturēšanās pret skolēniem ir vienlīdzīga, viņi tomēr biežāk rā vīriešu dzimuma skolēnus un pievērš tiem lielāku uzmanību, bet skolniecēs vienlaikus rada lielāku atkarību (piemērus no vairākām Austrumeiropas valstīm sk. *Magno & Silova*, 2007). Tā dažādās valstīs veikti atšķirīgi pētījumi rāda, ka gan skolotāji, gan skolotājas veicina skolnieču pasivitāti un pakļaušanos, bet skolniekos augstu vērtē neatkarību un individualitāti (sk., piem., *Golombok & Fivush*, 1994). Zēniem skolotāji ļauj būt nepaklausīgākiem, jo uzskata, ka tas ir dabiski, un tā paša iemesla dēļ viņi sagaida, ka meitenes sāks "ar mājas dzīvi saistītas" darbības, piemēram, rūpēsies par citiem vai uzkops klasi. Parasti pieņem, ka meitenes labprātāk sadarbojas un ir piekāpīgākas, bet zēni – pašpārliecinātāki un spējīgāki. Kaut gan meitenes tiek uzskatītas par labākiem skolēniem – tā, piemēram, saskaņā ar D. Četkuti (2009) Maltā veiktu pētījumu domā dabaszinātņu skolotāji –, šāda uzskata iemesls ir drīzāk uzvedība, nevis izziņas vai intelektuālās spējas, proti, meitenes darbu veic rūpīgāk un "mācās cītīgāk" nekā zēni (*Chetcuti*, 2009, 88. lpp.).

Tam, ka skolotāji neapzinās, ka dzimuma noteiktās atšķirības tiek izmantotas kā svarīgs organizēšanas un kategorizēšanas faktors, kā arī viņu vārdos neizteiktajiem pieņēmumiem par dzimumu īpatnībām ir liela ietekme uz skolēnu uzvedību (*Tsouroufli*, 2002). Lai risinātu šo problēmu,

skolotājiem Skotijā ir ieteikts izmantot tādu dzimumu atšķirības vērā ņemošu mācīšanas politiku, kurā tiek ievērota skolēnu izvēle un dažādie mācīšanās veidi, bet netiek uzspiesti stereotipi (*SEED*, 2006).

1.7.7. Vērtēšana

Ir konstatēts, ka vērtēšanas procedūras bieži ir saistītas ar dzimumu, kaut arī tiek apgalvots, ka tiek ievērota neitralitāte un aizspriedumu šajā jomā nav. Pēdējos gados tas ir kļuvis īpaši svarīgi, jo relatīvi lielāka nozīme tiek piešķirta indivīdu, skolu un valstu sasniegumu mērķiem un starptautiskie izglītības pētījumi, piemēram, *PISA* un *TIMSS*, kļūst arvien ietekmīgāki. Eksaminācijas darbi un vērtēšanā izmantotie teksti tiek kritizēti tāpat kā skolu lasāmviela: tajos pārsvarā minēti vīriešu dzimuma pārstāvji un viņiem atbilstīgi apstākļi, attieksme pret sievietēm ir nenopietna, un tiek izmantota dzimumu diskriminējoša valoda un ilustrācijas. Pētījumi rāda arī to, ka meitenes vai sievietes bieži saņem neatbilstoši zemas atzīmes un zēni vai vīrieši saņem neatbilstoši augstas atzīmes, ja ir zināms vērtējamo dzimums, tāpēc dažās valstīs ir ieviests skolēnu un studentu vārda (un dzimuma) neatklāšanas princips (*Goddard-Spear*, 1989; *Willingham & Cole*, 1997). Kā iepriekš minēts, Apvienotajā Karalistē, lai iestātos selektīvajās skolās, meitenēm 11+ eksāmenos bija jāsasniedz augstāks līmenis nekā zēniem. Tagad tas ir aizliegts, bet agrāk šādu kārtību uzskatīja par pieņemamu, jo tā "izlīdzināja" šīs skolas apmeklējošo zēnu un meiteņu skaitu. Attiecībā uz pārbaudes darbu saturu ir konstatēts, ka zēniem ir ievērojami labāki rezultāti testos ar izvēles jautājumiem visos mācību priekšmetos, savukārt meitenēm ir mazliet labāki sasniegumi kursa darbos un "esejas veida" darbos (*Gipps & Murphy*, 1994).

1.7.8. Mācīšana kā profesija

Gan feministes, gan personas, kas nepiekrīt feminisma idejām, jau sen ir uzskatījušas, ka mācīšana "ir labs darbs sievietēm". Feministes mācīšanu uztver kā daļu no sieviešu ilgās cīņas par iespēju gūt panākumus profesijās un sabiedriskajā jomā, bet personas, kas nepiekrīt feminisma idejām, to uzskata par turpinājumu audzinātājas un aprūpētājas lomai ģimenē. Tajā pašā laikā mācīšanai parasti ir relatīvi zems statuss profesiju hierarhijā, un tas, iespējams, ir tāpēc, ka šī profesija lielā mērā balstās uz sieviešu darbu. 2006. gadā visās Eiropas Savienības valstīs (izņemot Grieķiju un Luksemburgu) vairāk nekā 60 % sākumskolas skolotāju bija sievietes. Arī vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā skolotāju lielākā daļa ir sievietes, taču šajās izglītības pakāpēs "dzimumatšķirība" ir krietni mazāka (sk. 7. nodaļu).

Skolas vadībā savukārt ir proporcionāli vairāk vīriešu (sk. 7. nodaļu), tāpat ir arī izglītības inspekcijās un vērtēšanas organizācijās, starp valsts ierēdņiem izglītības jomā utt. Šāds sadalījums ir īpaši izteikts postkomunistiskajās valstīs (*Magno & Silova*, 2007; sk. arī *Dweck & Sorich*, 1999). Šai hierarhijai – gan skolotāja, gan citās profesijās – ir daudz dažādu izskaidrojumu. Pēc dažu teorētiķu domām, galvenais iemesls ir tas, ka mācīšana saistās ar ģimeniskumu, aprūpi un emocijām (*Fischman*, 2000; *Drudy*, 2008), tāpēc tiek uzskatīts, ka tā ir piemērotāka nodarbe sievietēm. Savukārt citi pievērš uzmanību šī darba raksturojumam un tam, ka sievietes ir pielaidīgākas pret pedagoga zemo statusu un mazo algu, jo šāds darbs ir apvienojams ar viņu pienākumiem ģimenē (*Weiner*, 2002).

1.7.9. Kopizglītība un viendzimuma izglītība

Dažādās valstīs kopizglītība tiek definēta atšķirīgi. No vienas puses, šo apzīmējumu izmanto, lai aprakstītu faktu, ka skolā mācās gan meitenes, gan zēni, bet citādi šī skola no pārējām neatšķiras. No otras puses, kā norāda Dž. Krosato u. c. (*Crosato et al.*, 2005), kopizglītību var interpretēt ideoloģiski un saistīt ar dzimumu līdztiesības politiku.

Kopizglītībā tiek pieņemtas vīriešu un sieviešu bioloģiskās atšķirības, bet noraidīti stereotipi par vīriešiem un sievietēm, tādējādi automātiski tiek noraidīta arī pastāvošā hierarhiskā struktūra, kurā vīriešiem ir izdevīgāks stāvoklis nekā sievietēm, tāpēc ir iespējams nojaukt arī citas hierarhiskās barjeras. Kopizglītība nozīmē meiteņu un zēnu vienādu izglītošanu neatkarīgi no dzimumu lomām, kuras piešķir sabiedrība (*Crosato et al.*, 2005, 65. lpp.).

Pētījumi par jauktajām klasēm konsekventi rāda, ka vairāk uzmanības no skolotājiem saņem zēni un kopumā skolotāji lielāku nozīmi piešķir tieši zēnu mācībām un klātbūtnei (*Epstein et al.*, 1998). Kopizglītība tiek pretstatīta viendzimuma izglītībai, kuru atbalsta gan dzimumjautājumos konservatīvi, gan progresīvi noskaņotās puses. Konservatīvo arguments par labu viendzimuma skolām ir tas, ka tās zēnus un meitenes ļauj ievadīt viņiem paredzētajās lomās, kuras pieprasa sabiedrība (un bieži arī reliģija). Feministes, kas atbalsta viendzimuma skolu principu, apgalvo pretējo, proti, viendzimuma skolās meitenēm un zēniem ir lielāka brīvība izvēlēties mācību priekšmetus neatkarīgi no viņu dzimuma, līdz ar to gūt panākumus plašākā mācību priekšmetu klāstā, nekā tas pieņemts jauktajās skolās. Kaut gan viendzimuma izglītība var sniegt lielākas izvēles iespējas, tiek apgalvots, ka šāda vide tomēr nespēj novērst plašākas sabiedrības ietekmi (*Skelton & Francis*, 2009). Viendzimuma nodarbības pirmoreiz tika izmantotas Dānijā 20. gadsimta astoņdesmito gadu beigās, lai meitenēm nodrošinātu iespēju celt pašapziņu (*Kruse*, 1992). Tagad šādas nodarbības dažkārt tiek noturētas jauktajās skolās – lielākoties tāpēc, lai ļautu skolotājiem izmantot tādu metodiku, kas varētu būt vairāk piemērota vienam vai otram dzimumam. Viendzimuma grupas, piemēram, ļauj meitenēm justies drošāk, atbildot uz jautājumiem, un vairāk iesaistīties nodarbībās, bet zēniem cītīgāk mācīties, nebaidoties par savu "centīgā skolnieka" tēlu (*Younger & Warrington*, 2007). Tādējādi tiek apgalvots, ka viendzimuma klases var uzlabot skolēnu motivāciju, uzvedību un sekmes (*SEED*, 2006).

1.7.10. Ar zēniem saistītās problēmas

Kā redzams, kopš 20. gadsimta septiņdesmito gadu beigām dzimumjautājumi izglītībā galvenokārt ir saistīti ar meiteņu sekmēm un centieniem, lai – kā tiek apgalvots – kompensētu zēniem un vīriešiem labvēlīgāko varas situāciju. Savukārt tāpēc, ka pēdējo gadu laikā lielāka uzmanība tiek pievērsta sekmēm eksāmenos, kā arī "dzimumatšķirības" samazināšanai par labu meitenēm, atkal parādās liela interese par "zēnu zemo izglītības sasniegumu" problēmu (*OECD*, 2001, 122. lpp.). Tā pēdējo gadu laikā daudzās valstīs galvenais ar dzimumu saistītais jautājums izglītībā ir zēnu relatīvi zemie rezultāti eksāmenos, kā arī t. s. vīrišķības krīze. Tāpēc 2006. gadā pētnieki par situāciju Zviedrijā rakstīja šādi:

Zēnu atzīmes atbilst aptuveni 90 procentiem no meiteņu atzīmēm gan obligātajā izglītībā, gan arī pēc tās. Obligātajā izglītībā meitenēm ir labākas atzīmes visos priekšmetos, izņemot sportu un veselības mācību (*Skolverket*, 2006a, 97. lpp.).

Interesi par zēnu relatīvi sliktajiem sasniegumiem izraisa vairāki faktori: politikas pievēršanās likumsakarībām eksāmenu rezultātos kā galvenajiem izglītības sistēmas, pašvaldības vai skolas efektivitātes rādītājiem; raizes par jauniešu vardarbību un sabiedriskās kārtības trūkumu; raizes par ģimeņu iziršanu un vīriešu bezatbildību; vīrišķības krīze u. c. Tomēr, kā norādīts Zviedrijas pētījumā, "tas nenozīmē, ka visiem zēniem būtu slikti sasniegumi vai visām meitenēm – labi" (*Skolverket*, 2006a, 97. lpp.). Patiesībā pārmērīga koncentrēšanās uz zēnu (nepietiekamajiem) sasniegumiem maskē vairākus jautājumus, piemēram, to, ka noteiktām (sociālām) zēnu grupām eksāmenos ir ļoti labi rezultāti, bet noteiktām meiteņu grupām – slikti, un ka seksisms, rasisms, iebiedēšana un seksuālā izmantošana pasliktina sekmes eksāmenos, kā arī bojā savstarpējās attiecības. Turklāt, šādi orientējoties uz zēniem, mācībām nav saistības ar darba tirgus specifiku un netiek pamanīts tas, ka, lai gan meitenēm kopumā ir labākas atzīmes un augstākās izglītības sasniegšanā viņas iegulda vairāk

darba, iespējamība, ka viņas iegūs slikti apmaksātu un nedrošu darbu un dzīvos nabadzībā, ir lielāka. Pretstatā tam, krīzes laikā koncentrēšanās uz vīrišķību (vai vīriešu īpašībām, jo par pieaugušu vīrieti var kļūt dažādi) ir potenciāli efektīva, jo postindustriālajā sabiedrībā vairs netiek akcentēti strukturālie faktori, kas (dažus) zēnus pozicionē kā nenovēršami neveiksmīgus. Tā vietā tiek izzinātas tās vīrišķības pazīmes (vai vīriešu īpašības), kas traucē zēniem būt labiem skolniekiem un pilsoņiem, kā arī tiek noskaidrots, kā šos šķēršļus pārvarēt (*Epstein et al.*, 1998; *Pickering*, 1997).

1.8. Nobeigums

Šajā nodaļā tika sniegts pārskats par svarīgākajām tēmām ar dzimumu jautājumiem saistītajos pētījumos un to attiecināmību uz izglītību, kā arī atsپوģuļotas tās idejas un iniciatīvas, kuru mērķis ir mainīt pašreizējo situāciju. Tajā tika mēģināts parādīt arī to, kādas īpatnības ir raksturīgas darbam ar dzimumu saistītajos jautājumos izglītībā un kā šie jautājumi ir saistīti ar citiem sabiedrības aspektiem.

Literatūras analīze rāda, ka dzimuma un izglītības jautājumi ir lielā mērā mainījušies: sākotnēji galvenais šīs jomas mērķis bija novērst vēstures, kultūras un izglītības ziņā meitenēm un sievietēm nodarīto netaisnību, bet tagad tie ir kļuvuši par politikas jomu, ko ietekmē starptautiskie pētījumi par eksāmenu rezultātiem, kā arī par zēnu zemajiem izglītības sasniegumiem. Populārākā pētījumu tēma par tādiem jautājumiem izglītībā, kas saistīti ar dzimumu, joprojām ir bioloģiskās dzimumu atšķirības, un tas ir īpaši izteikti redzams starptautiskajos pētījumos par izglītības sasniegumiem.

Ir skaidrs, ka izglītību nevar uzskatīt par galveno līdzekli vienlīdzīgu iespēju radīšanai, jo sabiedrība kopumā nesniedz vienlīdzīgas iespējas; tas, piemēram, attiecas uz dzimumu ienākumu atšķirībām un dzimumu stereotipiem. Tomēr izglītība nodrošina svarīgu socializācijas kontekstu, tādējādi neformālās attiecības skolā ir ietekmīgs (un lielā mērā neatzīts) aspekts skolēnu ievirzīšanā ierobežotās dzimumu lomās.

Saistībā ar feminismu lietotā metafora "vilnis" precīzi apraksta šo kustību, kuras mērķis ir sasniegt izglītības vienlīdzību meitenēm un zēniem, vīriešiem un sievietēm. 20. gadsimta septiņdesmitajos un astoņdesmitajos gados uz to, ka dzimumi nav līdztiesīgi, norādīja rietumvalstis, un tieši šo valstu feminisms joprojām var daudz sniegt izglītības politikas veidotājiem un īstenotājiem; it īpaši pateicoties pēdējā laika pētījumiem par to, kā jaunieši veido un īsteno dzīvē konkrētus priekšstatus par vīrišķību un sievišķību.

Eiropas valstu lielākajā daļā un arī citviet noteiktā mērā tiek īstenotas feminisma idejas, kas dažādos veidos tiek ietvertas izglītības politikā un praksē. Ietvertie jautājumi un veiktās darbības ir diezgan līdzīgas, proti, tiek noteikts dzimumu nelīdztiesības apmērs un izglītības loma tās uzturēšanā, definēti argumenti un pamudinājumi veikt izmaiņas, izstrādātas praktiskas stratēģijas, lai mainītu to, kas notiek skolā (sk. 3. nodaļu). Nenoliedzami liela ietekme ir ES dzimumu politikai, jo īpaši valstīs, kuras ir nesen iestājušās ES vai vēlas tajā iestāties nākotnē. Ir redzams arī jauns intereses vilnis tajās valstīs, kas agrāk piederēja pie komunistiskā bloka, kur ilgstoši praktizētā retorika par sociālās līdztiesības nozīmīgumu šķiet saplūduši ar feminismu, idejām par demokrātiju un lielāku rīcības brīvību, lai izveidotu radošas iespējas nākotnē. Būs interesanti redzēt, kādi feminisma vilņi valdīs nākotnē, jo Eiropas sabiedrība mainās un parādās jauni centieni izveidot tādu sabiedrību, kurā tiek ievēroti dzimumu līdztiesības principi.

2. NODAĻA. DZIMUMA NOTEIKTO ATŠĶIRĪBU MODEĻI STARPTAUTISKAJOS SALĪDZINOŠAJOS IZGLĪTĪBAS PĒTĪJUMOS

Šajā nodaļā ir risināti jautājumi, kas saistīti ar izglītības kvalitāti un taisnīgumu. Tas veikts, pētot dzimuma noteikto atšķirību modeļus trīs mācību priekšmetos, proti, lasītprasme, matemātikā un dabaszinātnēs. Uz šiem mācību priekšmetiem ir balstītas pamatprasmes, kas nepieciešamas mūsdienu darba tirgū. Lai nodrošinātu vienlīdzīgas iespējas nodarbinātības jomā, ir ļoti svarīgi izprast dzimuma noteikto atšķirību modeļus šajos mācību priekšmetos. Piemēram, saskaņā ar statistikas datiem viens no modeļiem ir tāds, ka pārāk maz sieviešu augstākajā izglītībā ir pārstāvētas matemātikas, dabaszinātņu un tehnoloģiju jomā, bet izglītības un veselības aprūpes jomās ir salīdzinoši maz vīriešu (sk. 8. nodaļu). Šādu izglītības un profesijas izvēli daļēji var izskaidrot ar bērnu sasniegumiem skolā un viņu attieksmi pret konkrētiem mācību priekšmetiem. Dzimuma noteiktās atšķirības matemātikas un dabaszinātņu apgaves sasniegumos skolā palīdz izprast nepietiekamo sieviešu skaitu šajās jomās augstākajā izglītībā. Tāpat arī zēnu zemie sasniegumi lasītprasme palīdz izprast to, kāpēc izglītības un humanitāro zinātņu jomā darbojas relatīvi maz vīriešu.

Izmantojot 1. nodaļā aprakstīto šķirumu, šajā nodaļā "dzimumatšķirības" tiek aplūkotas situācijā, kur zēniem vai meitenēm noteiktos mācību priekšmetos ir labākas sekmes nekā pretējā dzimuma pārstāvjiem, bet netiek analizēts tas, vai laika gaitā šīs atšķirības ir palielinājušās vai samazinājušās. Atkarībā no mācību jomas sekmēs redzami dzimumu modeļi tiek apspriesti, balstoties uz atbilstīgiem pētījumiem: sadaļa par sekmēm lasītprasme atsaucas uz Starptautisko lasītprasmes novērtēšanas pētījumu (*PIRLS*) un Starptautisko skolēnu novērtēšanas programmu (*PISA*), bet sadaļas par matemātiku un dabaszinātnēm – uz Matemātikas un dabaszinātņu izglītības attīstības tendenču starptautisko pētījumu (*TIMSS*) un *PISA*. Šīs nodaļas pirmajā sadaļā ir sīkāk apskatītas dzimuma noteiktās atšķirības vidusmēra skolēnu vidējos rezultātos un aplūkotas dažas interesantas, dzimumiem raksturīgas tendences attieksmē un praktiskajā darbībā. Nodaļā ir plašāk aprakstīti dzimumatšķirību iespējamie skaidrojumi un faktori, kas tās ietekmē. Ir analizēta meiteņu un zēnu izvēlēto dažādo izglītības programmu ietekme, kā arī tas, kāds relatīvais nozīmīgums ir citiem demogrāfiskajiem faktoriem, piemēram, sociāli ekonomiskajam stāvoklim vai izcelsmei no imigrantu vides. Plašāka informācija par pārskatiem un izmantotajām statistikas metodēm atrodama Vārdnīcā.

Nodaļā ir analizēti dati tikai par tām Eiropas valstīm, kas darbojas *Eurydice* tīklā. Tāpat arī minētie ES-27 vidējie dati attiecas tikai uz tām ES-27 valstīm, kas ir piedalījušās konkrētā pārskata veidošanā. Ir izmantoti vidēji svērtie dati, kur valsts devums ir proporcionāls tās lielumam.

Pirms skolēnu sekmēs redzamo dzimumu modeļu apspriešanas ir jāuzsver vairāki vispārīgi jautājumi.

- Analizējot atšķirības starp valstīm, ir jāatceras, ka skolēnu sasniegumu dažādība katrā atsevišķā valstī ir daudzreiz lielāka nekā dažādība starp valstīm.
- Dažādos gados veiktu pētījumu rezultātus nevar viennozīmīgi interpretēt kā tendences. Nevajadzētu tieši salīdzināt dažādu pārskatu rezultātus, ja tajos izmantotas atšķirīgas vērtēšanas metodes, iedzīvotāju mērķgrupas, pārbaudes darbu saturs utt. Pat vienā pārskatā laika gaitā radušos tendenču analīze, salīdzinot dažādus laika posmus, var būt problemātiska.
- Kā minēts pētījumu apskatā 1. nodaļā, jebkuru dzimumatšķirību var ietekmēt vērtēšanas metode. Atšķirīga atvērto un izvēles jautājumu attiecība pārbaudes darbos var dažādi

ietekmēt zēnu un meiteņu izglītības rezultātus. Ja vairāk ir jautājumu, kuros nepieciešamas augsta līmeņa zināšanas matemātikā, labākas ir zēnu sekmes, bet lasītprasmē – meiteņu (Close & Shiel, 2009; Lafontaine & Monseur, 2009).

Rezultāti rāda, ka izteiktākā un pastāvīgākā dzimumatšķirība ir meiteņu pārākums lasītprasmē. Tomēr dzimums ir tikai viens no faktoriem, kas izskaidro sekmes dažādos mācību priekšmetos. Ļoti spēcīgs faktors ir sociāli ekonomiskais stāvoklis, tāpēc, atbalstot bērnus ar nepietiekamām sekmēm, ir jāņem vērā ne tikai šo bērnu dzimums, bet arī ģimenes apstākļi.

2.1. Vidējās dzimuma noteiktās atšķirības izglītības sasniegumos

2.1.1. Dzimuma noteikto atšķirību modeļi: sasniegumi lasītprasmē

Visi nesen veiktie starptautiskie vērtēšanas pētījumi rāda, ka meitenēm lasītprasmē parasti ir labāki sasniegumi nekā zēniem. "Dzimumatšķirība" šajā ziņā parādās agri – tā ir vērojama jau ceturtajā mācību gadā, un, laikam ejot, tā saglabājas, ko apstiprina 15 gadus vecu jauniešu novērtējums. Lielākā daļa lasītprasmes vērtēšanas pētījumu rāda, ka dzimumu atšķirību noteiktie modeļi ir līdzīgi, tāpēc šajā sadaļā ir aplūkoti visjaunākie rezultāti.

PIRLS 2006. gada pētījuma rezultāti rāda, ka ceturtajā mācību gadā meitenēm lasītprasmē ir ievērojami labāki sasniegumi nekā zēniem visās valstīs, izņemot Spāniju un Luksemburgu, kur vidējie sasniegumi abiem dzimumiem ir līdzvērtīgi (Mullis et al., 2007). Pētījumā ziņots arī par citām interesantām atšķirībām lasīšanas jomas un lasīšanas nolūka ziņā. Visās Eiropas valstīs meitenēm ir ievērojami augstāki vidējie sasniegumi, lasot literatūru, savukārt, lasot informācijas iegūšanas nolūkā, dažās Eiropas valstīs (Beļģijas franču kopienā, Spānijā, Itālijā, Luksemburgā un Ungārijā) dzimuma noteiktās atšķirības ir mazas vai to nav vispār.

Par visām valstīm, izņemot Spāniju, tiek ziņots, ka grāmatu vai žurnālu lasīšanai meitenes velta vairāk laika nekā zēni, bet informācijas lasīšanai internetā daudzās valstīs zēni velta vairāk laika nekā meitenes, savukārt Beļģijas flāmu kopienā, Francijā, Lietuvā, Ungārijā, Nīderlandē, Apvienotajā Karalistē (Anglijā un Skotijā) un Norvēģijā laiks, ko zēni un meitenes pavada internetā, ir līdzīgs.

Sasniegumos vērojami dzimuma noteikto atšķirību modeļi atšķiras ne tikai starp valstīm, bet arī starp vienas valsts skolām. Tika veikta divu līmeņu regresijas analīze pēc valsts, un tajā tika ievērota skolēnu saistība ar viņu skolu. Valstu lielākajā daļā "dzimumatšķirība" lasītprasmē starp skolām ievērojami atšķirās. Tikai Beļģijas franču kopienā, Spānijā, Luksemburgā, Ungārijā un Apvienotajā Karalistē dzimumatšķirība sasniegumos starp skolām bija vienāda. Šie dati liecina, ka būtiskas atšķirības zēnu un meiteņu lasītprasmē rada skolas līmeņa faktori. Diemžēl neviens no PIRLS 2006. gada pētījumā apkopotajiem skolas līmeņa mainīgajiem lielumiem "dzimumatšķirību" neizskaidro – korelācija starp "dzimumatšķirību" lasītprasmē un skolas līmeņa mainīgajiem lielumiem ir ļoti maza (mazāka par 0,10).

Arī pētījumos, kuros vērtēti vecāki skolēni, tika novērots, ka meitenēm ir labāki sasniegumi lasītprasmē. Trīs PISA pārskatos par 15 gadus veciem jauniešiem minēts, ka gandrīz visās Eiropas valstīs ir konstatētas ievērojamas atšķirības par labu meitenēm. Saskaņā ar PISA 2006. gada pētījumu (sk. 2.2.a att.) lielākās dzimuma noteiktās atšķirības starp Eiropas valstīm ir Bulgārijā, Grieķijā, Lietuvā, Slovēnijā un Somijā, kur vidējā "dzimumatšķirība" ir no 51 līdz 58 punktiem, kas ir vairāk nekā puse no vidējās standartnovirzes OECD valstīs. Vismazākā "dzimumatšķirība" lasītprasmes sasniegumu ziņā ir Dānijā, Nīderlandē un Apvienotajā Karalistē, taču arī tur tā ir vienāda

ar aptuveni vienu ceturtdaļu no vidējās standartnovirzes vai lielāka (vidējā atšķirība ir 24 līdz 30 punkti). Šie rezultāti liecina, ka augstāki meiteņu sasniegumi lasītprasmē ir izplatīti un "dzimumatšķirība" ir gan liela, gan nozīmīga.

Jāpiebilst, ka liela "dzimumatšķirība" ne vienmēr nozīmē to, ka zēniem ir zemi rezultāti lasītprasmē. Somijā, kur ir augstākie vidējie lasītprasmes rādītāji starp Eiropas valstīm, atšķirības apmēru nenosaka tas, ka zēniem būtu slikti sasniegumi lasītprasmē (viņu rezultāti pārsniedz starptautiskos vidējos rādītājus un ir augstāki starp zēnu rezultātiem Eiropā), bet gan tas, ka meiteņu rādītāji ir ārkārtīgi labi (*OECD*, 2007b). Tomēr citās valstīs, kurās ir lielas "dzimumatšķirības", vispārējie sasniegumi lasītprasmē nav tik labi: Bulgārijā un Grieķijā gan zēnu, gan meiteņu rādītāji ir zemāki par vidējiem starptautiskajiem rezultātiem. Lietuvā kopējie rādītāji ir zemāki par vidējiem starptautiskajiem rezultātiem, bet Slovēnijas rādītāji ir gandrīz tādi paši kā vidējie starptautiskie rezultāti. Šāda neatbilstība netieši norāda, ka "dzimumatšķirības" apmērs nav saistīts ar vispārējo sasniegumu līmeni ⁽⁴⁾.

PISA 2000. gada pētījumā, kas bija orientēts uz lasīšanu, tika konstatēts, ka meitenes daudz lielākā mērā iesaistās vairumā lasīšanas aktivitāšu; viņas lasa daudzveidīgākus materiālus un apmeklē bibliotēku biežāk nekā zēni. 15 gadus veci zēni ļoti reti lasa ko citu papildus tam, kas no viņiem tiek prasīts. Zēnu lielākā daļa lasa tikai tāpēc, lai iegūtu nepieciešamo informāciju. Arī izklaides nolūkos zēni un meitenes izvēlas atšķirīgu lasāmvielu: meitenes biežāk nekā zēni lasa tādus tekstus, kuros ir jāiedziļinās, piemēram, daiļliteratūru, savukārt zēni biežāk lasa avīzes un komiksu žurnālus (*OECD*, 2001, 2002). Kā iepriekš minēts, *PIRLS* 2006. gada pētījums atklāja līdzīgus modeļus.

2.1.2. Dzimuma noteikto atšķirību modeļi: sasniegumi matemātikā

Matemātikā "dzimumatšķirības" ir mazāk izteiktas un stabilas nekā lasītprasmē. *TIMSS* rezultāti, kas norāda uz atšķirībām matemātikā, ir diezgan nevienmērīgi, tomēr lielākoties rāda, ka ceturtajā un astotajā mācību gadā starp skolēniem nav pastāvīgas "dzimumatšķirības". Turklāt *TIMSS* rezultātus nevajadzētu uztvert kā tendences, jo valstis, kas piedalījās pētījumā, atšķirās gan aplūkotā laika posma, gan pārbaudīto skolēnu atzīmju ziņā.

Pirmais pārskats – *TIMSS* 1995 – parādīja, ka ceturtajā mācību gadā dzimuma noteiktās atšķirības sasniegumos matemātikā ir nelielas vai arī to nav vispār (*Mullis et al.*, 2000a). Visās pētījumā iesaistītajās Eiropas valstīs, izņemot Nīderlandi, zēnu un meiteņu sasniegumu atšķirība bija nenozīmīga. Arī astotajā mācību gadā dzimuma noteiktās atšķirības sasniegumos matemātikā valstu lielākajā daļā bija minimālas. Savukārt vidusskolas pēdējā gadā zēniem bija ievērojami augstāki vidējie rezultāti nekā meitenēm ⁽⁵⁾; vienīgi Ungārijā matemātikas sasniegumu ziņā ievērojamu dzimuma noteikto atšķirību nebija. Čehijā, Dānijā, Vācijā, Francijā, Lietuvā, Austrijā un Zviedrijā augstākajā matemātikā zēniem bija labāki rezultāti nekā meitenēm, savukārt Grieķijā, Itālijā, Kiprā un Slovēnijā dzimuma noteikto atšķirību šajā jomā nebija (*Ibid.*).

TIMSS-R 1999. gada pētījumā tās valstis, kuras 1995. gadā bija novērtējušas skolēnus ceturtajā mācību gadā, varēja salīdzināt viņu toreizējās sekmes ar sasniegumiem astotajā mācību gadā. Astotajā mācību gadā dzimuma noteiktās atšķirības sasniegumos matemātikā lielākoties bija niecīgas.

⁽⁴⁾ Korelācijas koeficients starp valsts vidējā rezultāta un "dzimumatšķirības" rādītājiem statistiski ir līdzvērtīgs nullei (-0,35, p=0,07).

⁽⁵⁾ Čehijā, Dānijā, Vācijā, Francijā, Itālijā, Kiprā, Lietuvā, Nīderlandē, Austrijā, Slovēnijā, Zviedrijā, Islandē un Norvēģijā.

Ļoti svarīgs pētījuma atklājums ir tas, ka nevienā valstī netika konstatētas nekādas izmaiņas starp zēnu un meiteņu vidējiem sasniegumiem matemātikā 1995. gadā un 1999. gadā (*Mullis et al.*, 2000b). *TIMSS* 2003. gada pētījums par sasniegumiem matemātikā ceturtajā un astotajā mācību gadā vēlreiz apstiprināja, ka daudzās valstīs dzimuma noteiktās atšķirības sasniegumos matemātikā ir nenozīmīgas⁽⁶⁾.

TIMSS 2007. gada pētījuma rezultāti ievērojami atšķiras (*Mullis et al.*, 2008). Pretēji iepriekšējiem posmiem šajā pētījumā zēniem ceturtajā mācību gadā bija labāki sasniegumi gandrīz visās Eiropas valstīs (Čehijā, Vācijā, Itālijā, Nīderlandē, Austrijā, Slovēnijā, Slovākijā, Zviedrijā, Apvienotajā Karalistē (Skotijā) un Norvēģijā), bet astotajā mācību gadā vai nu starp dzimumiem nebija nekādu atšķirību (Čehijā, Itālijā, Ungārijā, Maltā, Slovēnijā, Zviedrijā, Apvienotajā Karalistē (Anglijā un Skotijā), Norvēģijā un Turcijā), vai meitenēm bija labāki sasniegumi nekā zēniem (Bulgārijā, Kiprā, Lietuvā un Rumānijā). Šādi rezultāti var liecināt par to, ka ceturtajā un astotajā mācību gadā sasniegumos matemātikā konsekventu dzimuma noteikto atšķirību nav.

Pēc *PISA* ziņojuma zēniem visos posmos bija nedaudz labāki rezultāti, tomēr ne visās valstīs. *PISA* 2000. gada pētījumā par 15 gadus veciem jauniešiem tika atklāts, ka pusē Eiropas valstu zēniem ir labāki sasniegumi nekā meitenēm, bet pārējās valstīs dzimuma noteiktu atšķirību nav (*OECD*, 2001). Augstāki zēnu sasniegumi lielā mērā izskaidrojami ar to, ka bija vairāk zēnu ar īpaši labiem sasniegumiem, nevis ar to, ka gandrīz nemaz nebūtu bijis zēnu ar zemiem sasniegumiem. Starp skolēniem ar zemiem sasniegumiem (tādiem, kuri parasti nevar izpildīt nevienu darbību, kas ietver matemātisko faktu vai procesu atveidošanu vai vienkāršu rēķināšanas prasmju izmantošanu) meiteņu un zēnu sadalījums ir aptuveni vienāds (*OECD*, 2001).

PISA 2003. gada aptaujas rezultāti uzrādīja samērā nelielas atšķirības abu dzimumu izglītības sasniegumos, proti, zēniem ievērojami labāki sasniegumi matemātikā bija tikai Grieķijā, Slovākijā un Lihtenšteinā (*OECD*, 2004). Kaut gan meitenēm matemātikā parasti bija tāds pats sasniegumu līmenis kā zēniem, matemātika visumā viņām interesēja un patika mazāk. Zēniem bija vidēji augstāka pašpārliecinātība konkrētu uzdevumu risināšanā. Zēni bija arī pārliecinātāki par savām matemātiskajām spējām nekā meitenes, proti, viņiem bija pozitīvāks paštēls. Turpretim meitenes vairāk uztraucās par matemātiku. Vienīgi Polijā nebija ievērojamu dzimumu atšķirību attiecībā uz pašpārliecinātību, paštēlu un uztraukumu saistībā ar matemātiku. Arī Itālijā paštēla un uztraukuma ziņā netika novērotas ievērojamas dzimuma noteiktās atšķirības (*OECD*, 2004).

PISA 2006. gada pētījumā tika konstatēts, ka aptuveni pusē Eiropas valstu zēniem ir ievērojami labākas vidējās sekmes matemātikā. Sasniegumu ziņā dzimuma noteikto atšķirību nebija Beļģijā (franču un vācu kopienā), Bulgārijā, Čehijā, Igaunijā, Grieķijā, Francijā, Latvijā, Lietuvā, Slovēnijā, Zviedrijā, Islandē, Lihtenšteinā un Turcijā (sk. 2.2.b att.).

⁽⁶⁾ Ceturtajā mācību gadā "dzimumatšķirības" nebija Beļģijas flāmu kopienā, Latvijā, Lietuvā, Ungārijā, Slovēnijā, Apvienotajā Karalistē (Anglijā) un Norvēģijā, bet Itālijā, Kiprā, Nīderlandē un Apvienotajā Karalistē (Skotijā) zēniem bija labāki sasniegumi nekā meitenēm. Astotajā mācību gadā "dzimumatšķirības" nebija Bulgārijā, Igaunijā, Latvijā, Lietuvā, Nīderlandē, Rumānijā, Slovēnijā, Slovākijā, Zviedrijā, Apvienotajā Karalistē (Skotijā) un Norvēģijā. Meitenēm labāki sasniegumi bija Kiprā, savukārt zēniem labāki sasniegumi bija Beļģijas flāmu kopienā, Itālijā un Ungārijā (*Mullis et al.*, 2004).

2.1.3. Dzimuma noteikto atšķirību modeļi: sasniegumi dabaszinātnēs

Dabaszinātnēs atšķirības starp abu dzimumu sasniegumiem parasti ir mazākas nekā abos pārējos aplūkotajos mācību priekšmetos, turklāt atkarībā no pārbaudes darba galvenās tēmas (piem., fizika vai dzīvības zinātnes), kā arī no pārbaudītās vecuma grupas starptautiskajās skolēnu novērtēšanas programmās ziņots par atšķirīgiem dzimumu modeļiem. *TIMSS* pētījumos bieži tiek konstatēta "dzimumatšķirība" par labu zēniem, savukārt *PISA* ziņojumos būtiskas dzimuma noteiktās atšķirības parasti neparādās.

TIMSS 1995. gada pētījuma dati liecina, ka septiņās analizētajās Eiropas izglītības sistēmās ceturtajā mācību gadā nav ievērojamu dzimuma noteikto atšķirību sasniegumos dabaszinātnēs, bet piecās izglītības sistēmās zēnu sasniegumi ir labāki ⁽⁷⁾ (*Mullis et al.*, 2000a). Savukārt astotajā mācību gadā sasniegumu atšķirības dabaszinātnēs tika konstatētas gandrīz visās pētījuma dalībvalstīs: zēnu sasniegumi bija labāki, īpaši fizikā, ķīmijā un zemes zinātnēs. Vidusskolas pēdējā gadā visās valstīs zēniem zinātniskajā lietpratībā bija ievērojami labāki sasniegumi nekā meitenēm, taču tie atšķīrās dažādās mācību jomās: zēniem bija labāki sasniegumi zemes zinātnēs, fizikā un ķīmijā, savukārt meitenēm bija labāki sasniegumi dzīvības zinātnēs un vides zinībās (*Ibid.*).

TIMSS-R 1999. gada pētījums rādīja, ka astotajā mācību gadā zēniem ir labāki sasniegumi nekā meitenēm astoņās Eiropas valstīs, bet dzimuma noteiktu atšķirību sasniegumos nebija septiņās valstīs ⁽⁸⁾. Slovēnijā laikā no 1995. līdz 1999. gadam dzimuma noteiktās atšķirības sasniegumos ievērojami samazinājās (t. i., zēnu sasniegumi pasliktinājās, bet meiteņu sasniegumi palika iepriekšējā līmenī), bet pārējās valstīs "dzimumatšķirība" nemainījās.

TIMSS 2003. gada pētījums atklāja, ka ceturtajā mācību gadā "dzimumatšķirības" nav valstu lielākajā daļā (Beļģijas flāmu kopienā, Itālijā, Latvijā, Ungārijā, Slovēnijā, Apvienotajā Karalistē (Anglijā) un Norvēģijā), turpretim astotajā mācību gadā valstu lielākajā daļā zēnu sasniegumi bija ievērojami labāki par meiteņu sasniegumiem. Tikai Igaunijā un Kiprā sasniegumos dabaszinātnēs "dzimumatšķirības" nebija. Tomēr, vidēji rēķinot, meiteņu sasniegumi bija uzlabojušies vairāk nekā zēnu sasniegumi, īpaši kopš 1999. gada (*Martin et al.*, 2004).

Pēc *TIMSS* 2007. gada pētījuma datiem ceturtajā mācību gadā "dzimumatšķirība" atkal netika konstatēta septiņās Eiropas valstīs (Dānijā, Latvijā, Lietuvā, Ungārijā, Zviedrijā, Apvienotajā Karalistē (Anglijā un Skotijā) un Norvēģijā), bet zēnu sasniegumi bija labāki par meiteņu sasniegumiem sešās valstīs (Čehijā, Vācijā, Itālijā, Nīderlandē, Austrijā un Slovākijā). Astotajā mācību gadā starp abu dzimumu sasniegumiem dabaszinātnēs atšķirību nebija valstu lielākajā daļā (Lietuvā, Maltā, Slovēnijā, Zviedrijā, Apvienotajā Karalistē (Anglijā un Skotijā) un Norvēģijā), savukārt Bulgārijā, Kiprā un Rumānijā labāki sasniegumi bija meitenēm, bet Čehijā, Itālijā un Ungārijā – zēniem (*Martin et al.*, 2008).

Pretēji *TIMSS* pētījumā iegūtajiem datiem *PISA* 2000. gada pētījumā par 15 gadus vecu jauniešu sasniegumiem dabaszinātnēs ievērojamas dzimuma noteiktās atšķirības netika konstatētas. Zēnu sasniegumi bija labāki Dānijā un Austrijā, bet meiteņu – Latvijā (*OECD*, 2001). *PISA* 2003. gada

⁽⁷⁾ "Dzimumatšķirības" nebija Īrijā, Grieķijā, Kiprā, Portugālē, Apvienotajā Karalistē (Anglijā un Skotijā) un Norvēģijā. Zēnu sasniegumi bija labāki nekā meitenēm Čehijā, Ungārijā, Nīderlandē, Austrijā un Islandē.

⁽⁸⁾ "Dzimumatšķirības" nebija Beļģijas flāmu kopienā, Bulgārijā, Itālijā, Kiprā, Rumānijā, Somijā un Turcijā. Zēnu sekmes bija labākas Čehijā, Latvijā, Lietuvā, Ungārijā, Nīderlandē, Slovēnijā, Slovākijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā) (*Martin et al.*, 2000).

pētījums labākus zēnu sasniegumus konstatēja tikai dažās valstīs (Dānijā, Grieķijā, Luksemburgā, Polijā, Portugālē, Slovākijā un Lihtenšteinā), bet valstu vairākumā starp abu dzimumu sasniegumiem atšķirību nebija. Somijā un Islandē meitenēm bija labāki sasniegumi nekā zēniem (OECD, 2004). Neatbilstību starp TIMSS un PISA rezultātiem daļēji var izskaidrot ar to, ka PISA pētījumā lielāka vērtība ir pievērsta dzīvības zinātnēm. Šajā jomā meitenēm ir labāki sasniegumi arī TIMSS pētījumā (OECD, 2001).

PISA 2006. gada pētījumā ir ziņots, ka dabaszinātnēs vispārējās atšķirības starp abu dzimumu sasniegumiem ir mazākas nekā lasītprasme un matemātikā. 2.2.c attēlā redzams, ka valstu lielākajā daļā šajā jomā "dzimumatšķirības" praktiski nav. Meitenēm augstāki rezultāti ir Bulgārijā, Grieķijā, Latvijā, Lietuvā, Slovēnijā un Turcijā, bet zēniem Dānijā, Luksemburgā, Nīderlandē un Apvienotajā Karalistē (Anglijā). Kaut gan valstu lielākajā daļā zēnu un meiteņu sasniegumi ir līdzīgi, meitenēm attiecībā uz dabaszinātņu apgūšanu parasti ir negatīvāks paštēls nekā zēniem, t. i., visās Eiropas valstīs meitenes vidēji uzskata, ka viņu spējas dabaszinātnēs ir sliktākas nekā zēniem. Visās valstīs, izņemot Austriju, Poliju un Portugāli, zēniem ir arī augstāka pašpārliecinātība par savām spējām risināt konkrētus zinātniskus uzdevumus.

Tā kā PISA 2006. gada aptauja bija orientēta uz dabaszinātnēm, tajā tika iegūta arī cita interesanta informācija. Meitenēm vidēji ir labākas spējas konstatēt zinātniskas problēmas, bet zēni labāk spēj zinātniski izskaidrot konkrētas parādības. Daudzos citos aspektos, kas saistīti ar skolēnu attieksmi pret dabaszinātnēm, konsekventu atšķirību nav. Dabaszinātnes meitenes un zēnus interesē vienādā mērā, un kopumā nav atšķirības starp zēnu un meiteņu vēlmi saistīt turpmāko izglītību vai profesiju ar dabaszinātnēm (OECD, 2007b).

Dati par skolēniem ar sliktiem sasniegumiem un/vai skolēniem, kam trūkst pamatzināšanu, ir ļoti vērtīgi rādītāji, lai konstatētu nelīdztiesību izglītībā. PISA rezultāti tiek noteikti pēc skalām, kas iedalītas sarežģītības līmeņos, kuri atspoguļo PISA pārbaudes jautājumu grupas. Skalas ļauj koncentrēties uz izglītības sasniegumu vai kompetences līmeni, t. sk. uz eksāmeni, kuros ir zemi rezultāti. Piemēram, tiem skolēniem, kuri testus izpilda pamatzināšanu līmenī, tiek piešķirts pirmais kompetences līmenis, bet tiem, kuriem nav nepieciešamo prasmju, lai pareizi atbildētu uz PISA pārbaudes darba vienkāršākajiem jautājumiem, tiek piešķirts līmenis "zem pirmā kompetences līmeņa".

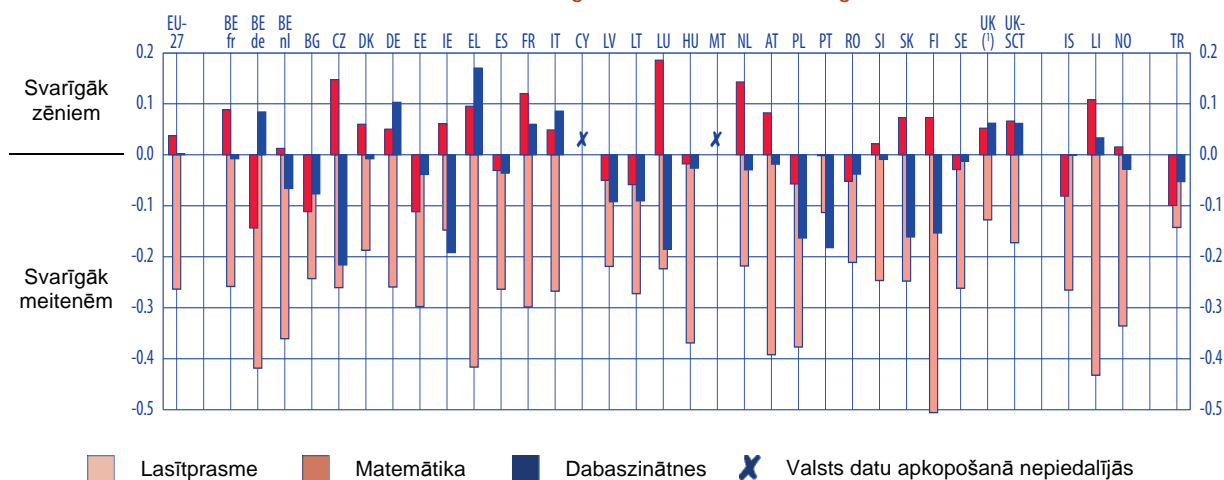
1. tabulā (pielikumā) redzams, kāds ir katra dzimuma pārstāvju relatīvais risks atbilst zemākajiem kompetences līmeņiem (pirmajam līmenim vai zemākam) lasītprasme, matemātikā un dabaszinātnēs. Saskaņā ar vidējām dzimuma noteiktajām atšķirībām zēniem biežāk ir slikti sasniegumi lasītprasme visās valstīs, izņemot Lihtenšteinu. Starp skolēniem, kam ir zemi izglītības sasniegumi matemātikā, meiteņu un zēnu proporcionālā attiecība valstu lielākajā daļā ir aptuveni vienāda. Meitenēm ir lielāks risks iegūt kādu no zemākajiem kompetences līmeņiem Čehijā, Dānijā, Vācijā, Itālijā, Luksemburgā, Nīderlandē, Austrijā, Portugālē, Slovākijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā). Vienīgi Islandē zēniem biežāk ir zemi sasniegumi matemātikā.

Vairākumā valstu starp skolēniem, kam ir slikti sasniegumi dabaszinātnēs, dzimuma noteikto atšķirību nav. Zēniem biežāk ir zems zinātniskās lietpratības līmenis Bulgārijā, Īrijā, Latvijā, Lietuvā, Slovēnijā, Somijā, Islandē un Turcijā. Interesanti, ka tajās valstīs, kur zēniem vidēji ir labāki sasniegumi nekā

meitenēm (Vācijā, Luksemburgā, Nīderlandē un Apvienotajā Karalistē (Anglijā)), starp skolēniem ar viszemākajiem sasniegumiem dzimuma noteikto atšķirību nav.

Bieži uzskata, ka sasniegumus konkrētās mācību jomās nosaka motivācija vai interese (*Renninger et al.*, 1992). 2.1. attēlā ir redzama atšķirība, kas rāda, cik katram dzimumam ir svarīgas labas sekmes lasītprasmē, matemātikā un dabaszinātnēs. Dati liecina, ka matemātikā un dabaszinātnēs šajā ziņā atšķirību caurmērā nav. Lai gan dažās valstīs meitenes vai zēni šiem priekšmetiem piešķir lielāku nozīmi, parasti šai jomā atšķirība starp dzimumiem nav manāma. Tomēr visās Eiropas valstīs lasītprasmes nozīmīgumu atzīst krietni vairāk meiteņu nekā zēnu.

2.1. attēls. Dzimuma noteiktās atšķirības (V-S) tajā, cik svarīgi ir labi sasniegumi lasītprasmē, matemātikā un dabaszinātnēs, 15 gadus veci skolēni, 2006. gads



	ES-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Lasītprasmē	-0,26	-0,26	-0,42	-0,36	-0,24	-0,26	-0,19	-0,26	-0,30	-0,15	-0,42	-0,26	-0,30	-0,27	X	-0,22	-0,27	-0,22
Matemātika	0,04	0,09	-0,14	0,01	-0,11	0,15	0,06	0,05	-0,11	0,06	0,10	-0,03	0,12	0,05	X	-0,05	-0,06	0,19
Dabaszinātnēs	0,00	-0,01	0,08	-0,07	-0,08	-0,22	-0,01	0,10	-0,04	-0,19	0,17	-0,04	0,06	0,09	X	-0,09	-0,09	-0,19
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (¹)	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
Lasītprasmē	-0,37	X	-0,22	-0,39	-0,38	-0,11	-0,21	-0,25	-0,25	-0,51	-0,26	-0,13	-0,17		-0,27	-0,43	-0,34	-0,14
Matemātika	-0,02	X	0,14	0,08	-0,06	0,00	-0,05	0,02	0,07	0,07	-0,03	0,05	0,07		-0,08	0,11	0,02	-0,10
Dabaszinātnēs	-0,03	X	-0,03	-0,02	-0,16	-0,18	-0,04	-0,01	-0,16	-0,15	-0,01	0,06	0,06		0,00	0,03	-0,03	-0,05

UK (¹) = UK-ENG/WLS/NIR

Avots: OECD, PISA 2006 datubāze

Paskaidrojums

Rezultātu pamatā ir atbildes uz jautājumu "Cik lielā mērā Jums ir svarīgi gūt labas sekmes minētajā mācību priekšmetā?". Jautājumam bija četri atbilstoši varianti: "ļoti svarīgi", "svarīgi", "ne īpaši svarīgi" un "nav svarīgi". Diagrammā redzami trīs vienkāršās lineārās regresijas modeļu koeficienti.

Statistiski nozīmīgas vērtības ($p < 0,05$) ir izceltas **treknrakstā**.

2.2. Faktori, kas ietekmē izglītības sasniegumu saistību ar "dzimumatšķirībām"

2.2.1. Skolēnu iekļaušanas noteiktās mācību grupās (plūsmās) iespaids uz atpalikšanu mācībās

Ir svarīgi aplūkot arī to, kādā mērā "dzimumatšķirības" ir saistītas ar skolēnu iekļaušanu noteiktās mācību grupās vai plūsmās (izglītības programmās). Gandrīz visās izglītības sistēmās vidējās izglītības otrajā posmā skolēni tiek iekļauti dažādās mācību plūsmās, kam ir atšķirīgs izglītības saturs; skolēni iegūst atšķirīgu izglītību, kas atspoguļojas arī izglītību apliecinošajā dokumentā, pabeidzot skolu. Vairākās Eiropas izglītības sistēmās mācību plūsmas tiek ieviestas uzreiz pēc sākumskolas. Vispārējā un akadēmiski orientētā izglītība parasti nodrošina labāku piekļuvi augstākās izglītības studiju programmām, savukārt profesionālā izglītība tradicionāli sagatavo skolēnus konkrētām profesijām un darba tirgum (kaut gan bieži tā sniedz arī turpmākas izglītošanās iespējas). Zēni un meitenes pārsvarā apgūst atšķirīgas izglītības programmas: meitenes izvēlas akadēmiski orientētas un humanitāras izglītības programmas, kurās ir vairāk jāmācās, savukārt zēni – profesionālās izglītības programmas (sk. arī 5. nodaļu).

Zēni biežāk nekā meitenes atpaliek mācībās (jo mācības sāk vēlāk), un viņiem biežāk ir jāatkārto mācību gads (sk. 5. nodaļu). *PISA* 2006. gada pētījumā tika atklāts, ka valstu lielākajā daļā ir statistiski nozīmīga atšķirība starp to, cik klases ir beiguši 15 gadus veci zēni un meitenes: vairāk zēnu nekā meiteņu ir pabeiguši tikai dažas zemākās skolas klases. Skolēniem dažādās izglītības programmās un dažādos mācību gados ir atšķirīgs izglītības saturs, un, vērtējot sasniegumu līmeni, tas ir jāņem vērā.

2.2. attēlā var salīdzināt iepriekš aplūkoto vidējo "dzimumatšķirību", ko var aprēķināt ar vienkāršās lineārās regresijas modeļiem, kā arī vidējo "dzimumatšķirību", ko var aprēķināt ar vairāklīmeņu modeļiem, pārbaudot pēc mācību gada un iekļaušanas noteiktās mācību plūsmās (vai noteikta veida izglītībā). Tās dzimuma noteiktās atšķirības, kas ir saistītas ar mācībām noteiktā plūsmā un atpalikšanu mācībās, vērtējot vidējo "dzimumatšķirību", parasti liecina par augstākiem meiteņu sasniegumiem. Ja pārbauda pēc mācību gada un plūsmas, rezultātu atšķirība par labu meitenēm samazinās, bet par labu zēniem – palielinās. Līdz ar to zēnu vispārēji zemākie sasniegumi **lasītprasmē** klasē un skolā ir mazāk pamanāmi. Tomēr augstāki meiteņu sasniegumi lasītprasmē skolā saglabājas, un "dzimumatšķirība", pat pārbaudot pēc mācību gada un plūsmas, visās valstīs, izņemot Beļģijas vācu kopienu, ir statistiski nozīmīga par labu meitenēm.

Arī **matemātikā un dabaszinātnēs** nelielo vidēji noteikto "dzimumatšķirību" daļēji var izskaidrot ar to, ka meitenes tiecas iesaistīties augstāka līmeņa izglītības programmā vai plūsmā nekā zēni. Vērtējot atsevišķas skolas, redzamas krietni lielākas atšķirības. Vienās un tajās pašās skolās, plūsmās un programmās meiteņu līmenis matemātikā un dabaszinātnēs bieži ir zemāks nekā zēnu. Pārbaudot pēc mācību gada un plūsmas, visās Eiropas valstīs, izņemot Islandi un Lihtenšteinu, ir konstatēta ievērojama "dzimumatšķirība" matemātikā. Ungārijā, Beļģijas vācu kopienā, Vācijā, Austrijā un Portugālē šī starpība atbilst aptuveni vienai trešdaļai no starptautiskās standartnovirzes. Dabaszinātnēs "dzimumatšķirība" sasniegumu ziņā, analizējot skolas, ir vismazākā, taču tā pastāv visās valstīs, izņemot Latviju, Lietuvu, Somiju, Zviedriju, Apvienoto Karalisti (Skotiju), Islandi, Lihtenšteinu, Norvēģiju un Turciju.

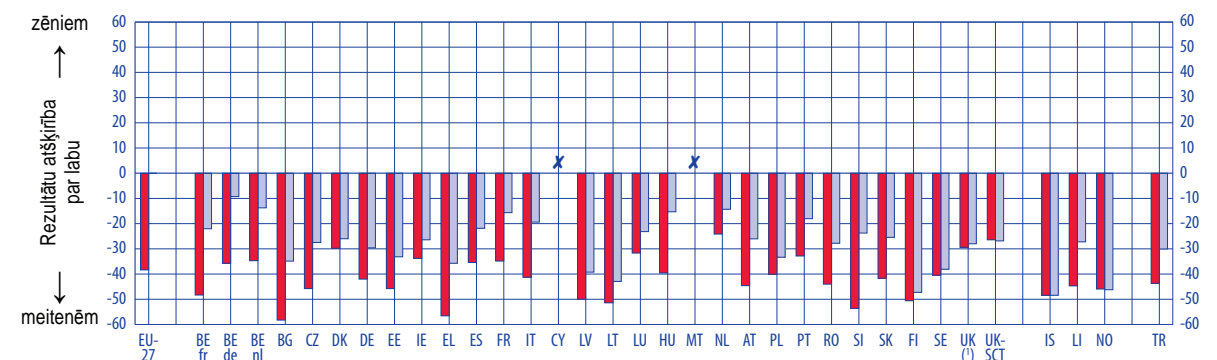
2.2. attēls. Vidējā "bruto" un "neto" dzimuma noteiktā atšķirība (V-S) lasītprasmes, matemātikas un dabaszinātņu sasniegumos, pārbaudot pēc mācību gada un plūsmas/izglītības veida, 15 gadus veci skolēni, 2006. gads

Paskaidrojums

Kopējās vidējās dzimuma noteiktās atšķirības ir aprēķinātas ar vienkāršo lineāro regresiju, bet vidējās dzimuma noteiktās atšķirības, pārbaudot pēc mācību gada un plūsmas, ir aprēķinātas pēc vairāklīmeņu regresijas modeļiem.

Statistiski nozīmīgas vērtības ($p < 0,05$) ir izceltas **treknrakstā**.

a) LASĪTPRASME



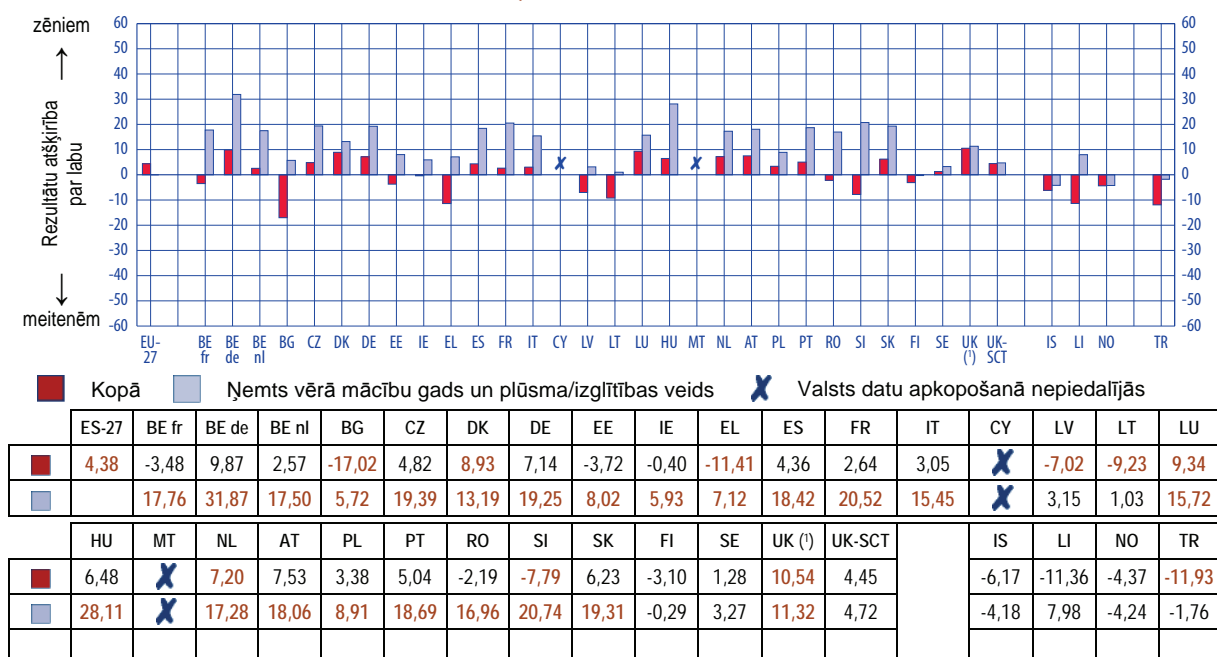
	ES-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Kopā	-38,36	-48,32	-35,72	-34,70	-58,27	-45,77	-29,80	-42,02	-45,78	-33,77	-56,58	-35,40	-34,86	-41,28	X	-49,98	-51,42	-31,68
Nemts vērā mācību gads un plūsma/izglītības veids		-22,03	-9,28	-13,74	-34,88	-27,47	-26,00	-29,61	-33,16	-26,42	-35,72	-21,85	-15,65	-19,40	X	-39,24	-42,93	-23,16
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
Kopā	-39,57	X	-24,15	-44,60	-40,12	-32,84	-44,03	-53,61	-41,65	-50,59	-40,47	-29,41	-26,43		-48,45	-44,69	-45,94	-43,69
Nemts vērā mācību gads un plūsma/izglītības veids	-15,30	X	-14,30	-26,04	-33,32	-18,03	-27,77	-23,75	-25,44	-47,26	-38,09	-28,00	-26,85		-48,42	-27,23	-46,21	-30,05

b) MATEMĀTIKA



	ES-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Kopā	12,54	-1,27	11,77	11,57	-3,72	10,52	10,30	19,51	1,43	11,46	4,68	8,56	6,45	16,61	X	5,22	2,14	16,58
Nemts vērā mācību gads un plūsma/izglītības veids		27,74	32,02	22,72	14,46	24,56	14,97	31,40	12,65	14,27	22,89	22,75	21,68	25,56	X	15,43	12,59	21,71
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT		IS	LI	NO	TR
Kopā	10,15	X	12,81	22,62	9,08	14,91	6,56	4,80	14,34	11,71	5,13	16,75	15,78		-4,49	-0,26	6,17	5,86
Nemts vērā mācību gads un plūsma/izglītības veids	32,52	X	21,37	30,74	14,31	30,07	26,09	28,87	25,70	14,29	7,67	17,51	18,20		-3,87	11,97	7,22	14,73

c) DABASZINĀTNES



UK (!) = UK-ENG/WLS/NIR

Avots: OECD, PISA 2006 datubāze

2.2.2. Dzimums, sociāli ekonomiskais stāvoklis un izcelsme no imigrantu vides

Vērtējot abu dzimumu sasniegumu atšķirības, ir jāņem vērā arī citas sociāli demogrāfiskās īpatnības. 2.3. attēlā pēc PISA 2006. gada datiem redzams, cik liela ir dzimuma, sociāli ekonomiskā stāvokļa un izcelsmes no imigrantu vides relatīvā ietekme uz 15 gadus vecu skolēnu sasniegumu atšķirībām lasītprasmē, matemātikā un dabaszinātnēs. Tika veikta vienkāršā lineārā regresija, atlasot pēc valsts. Tā kā mainīgie lielumi neatrodas vienā skalā, ir norādīta izskaidrotās novirzes procentuālā vērtība. PIRLS datu analīzē tika iegūti ļoti līdzīgi rezultāti, tāpēc tie sīkāk nav izklāstīti.

Prognozējot sasniegumus šajās trīs mācību jomās, sociāli ekonomiskajam stāvoklim ir lielāka nozīme nekā dzimumam un izcelsmei no imigrantu vides. Pārbaudot rezultātus pēc dzimuma un izcelsmes no imigrantu vides, ekonomiskā, sociālā un kulturālā stāvokļa rādītāji izskaidro 5–25 % no novirzes. Attiecībā uz trim apspriestajām mācību jomām tam ir statistiski liela nozīme visās valstīs.

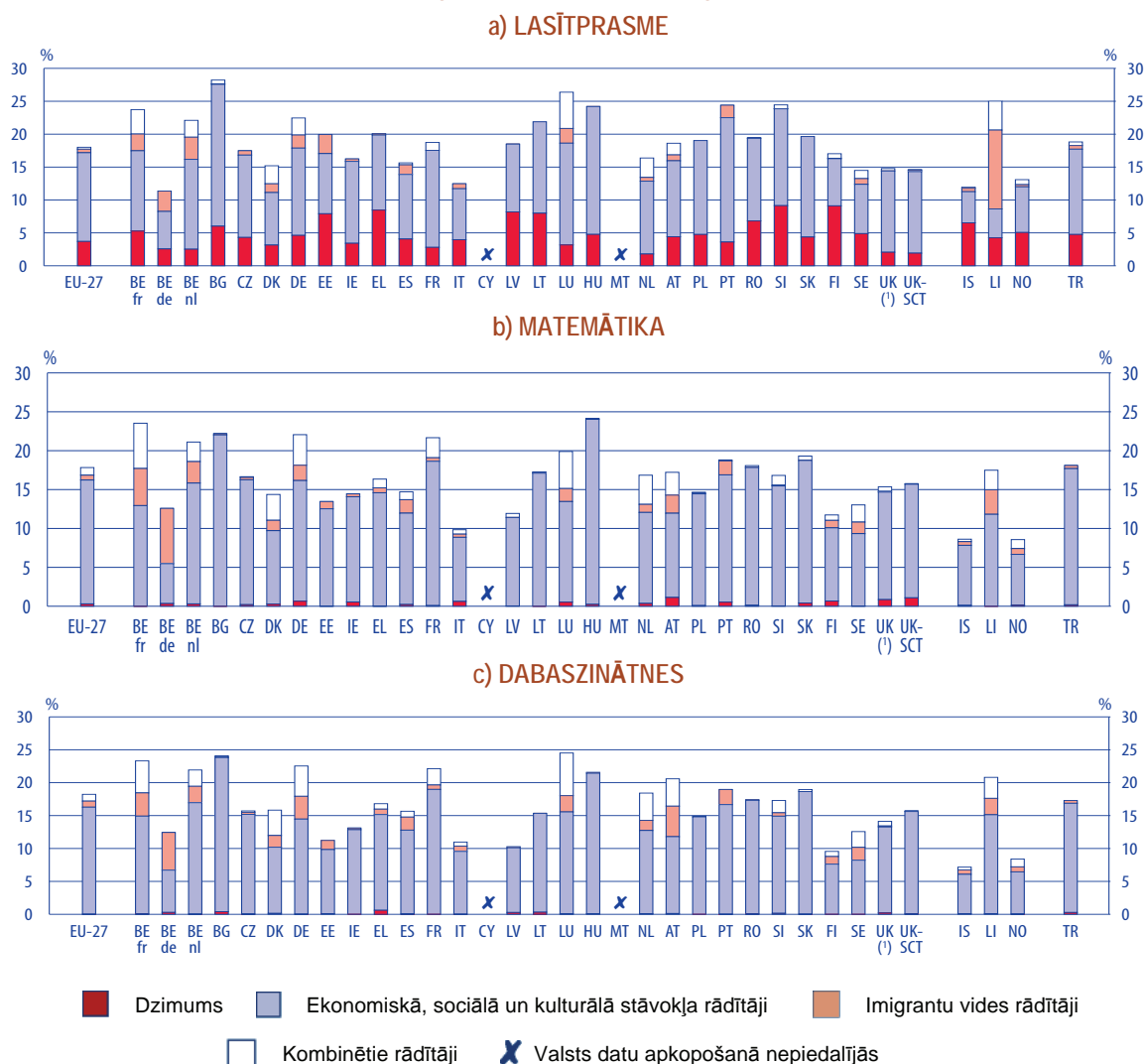
Prognozējot sasniegumus, dzimumam ir mazāka nozīme nekā sociāli ekonomiskajam stāvoklim. Tikai lasītprasmē dzimumam ir statistiska nozīme visās valstīs (pārbaudot rezultātus pēc sociāli ekonomiskā stāvokļa un izcelsmes no imigrantu vides), un tas veido aptuveni 2–9 % no kopējās novirzes. Savukārt 2.3.b un 2.3.c attēlā, kur redzama izskaidrotā novirze matemātikā un dabaszinātnēs, dzimuma noteiktās atšķirības ir gandrīz nemanāmas, jo veido ne vairāk kā 1 % no novirzes tikai dažās valstīs. Analizēto Eiropas izglītības sistēmu lielākajā daļā (19 no 32) dzimumam nav lielas nozīmes, izskaidrojot sasniegumu atšķirības dabaszinātnēs. Tas pats attiecas arī uz aptuveni trešdaļu no analizētajām izglītības sistēmām (13 no 32), izskaidrojot sasniegumu atšķirības matemātikā.

Prognozējot sasniegumus lasītprasmē, izcelsmei no imigrantu vides ir mazāka nozīme nekā sociāli ekonomiskajam stāvoklim vai dzimumam (0–3 %), bet, prognozējot sasniegumus matemātikā (0–7 %) un dabaszinātnēs (0–6 %), šim faktoram ir lielāka nozīme nekā dzimumam. Deviņās izglītības

sistēmās izcelsmei no imigrantu vides nav nozīmīgas ietekmes, izskaidrojot sasniegumus lasītprasēm un matemātikā. Astoņās izglītības sistēmās šis faktors ir nenozīmīgs, arī izskaidrojot sasniegumus dabaszinātnēs.

2.3. attēlā redzams, ka dzimuma, sociāli ekonomiskās vides un imigrantu statusa mijiedarbība (t. i., kombinētie rādītāji) izskaidro līdz 5–7 % no novirzes, bet ir grūti noteikt skaidras savstarpējās sakarības pa pāriem. *EDSO* (2009a) rāda, ka gandrīz visās valstīs sociāli ekonomiskais stāvoklis vai izcelsme no imigrantu vides sasniegumus dabaszinātnēs zēniem un meitenēm ietekmē vienādi. Atsevišķas nelabvēlīgas zēnu un meiteņu grupas ar sliktiem sasniegumiem sīkāk aprakstītas 5. nodaļā.

2.3. attēls. Lasītprasmes, matemātikas un dabaszinātņu sasniegumu izskaidrotās novirzes īpatsvars pēc dzimuma, ekonomiskā, sociālā un kulturālā stāvokļa rādītājiem, imigrantu vides rādītājiem un kombinētajiem rādītājiem, 15 gadus veci skolēni, 2006. gads



UK (1) = UK-ENG/WLS/NIR

Avots: OECD, PISA 2006 datubāze

Paskaidrojums

PISA ekonomiskā, sociālā un kulturālā stāvokļa rādītājs tika izveidots, lai papildus nodarbinātības stāvoklim aplūkotu vairāk skolēnu ģimenes un mājas vides aspektu. To veido šādi mainīgie: tēva un mātes nodarbinātības stāvokļa augstākais starptautiskais sociāli ekonomiskais rādītājs, vecāku izglītības līmeņa augstākais rādītājs, kas izteikts mācīšanās gados, un ģimenes materiālā stāvokļa rādītājs.

Imigrantu vides rādītāju veido skolēnu atbildes uz jautājumu par to, vai viņi paši un viņu vecāki ir dzimuši vērtētajā valstī vai kādā citā valstī.

Precīzas datu vērtības atrodamas pielikuma 2. tabulā.

Plašāku informāciju sk. *OECD (2007a)*.

*

* *

Starptautiskajos vērtējumos par skolēnu sasniegumiem lasītprasmē, matemātikā un dabaszinātnēs tiek ziņots par dažiem konsekventiem dzimumu modeļiem. Izteiktākā “dzimumatšķirība” ir meiteņu pārkāpums lasītprasmē. Tas ir vērojams daudzās valstīs, dažādās vecuma grupās, dažādos pētījuma periodos un izglītības programmās. Matemātikā valstu lielākajā daļā zēnu un meiteņu sasniegumi ceturtajā un astotajā mācību gadā ir līdzīgi. Zēnu sasniegumi kļūst augstāki par meiteņu sasniegumiem vēlākos mācību gados, un tas ir īpaši pamanāms starp skolēniem, kas mācās vienā un tai pašā izglītības programmā vai plūsmā un mācību gadā. Mazākās abu dzimumu sasniegumu atšķirības ir dabaszinātnēs. Valstu lielākajā daļā augstāki zēnu sasniegumi dabaszinātnēs ir izteikti tikai starp skolēniem, kas mācās vienā un tai pašā mācību gadā un skolā. Ikdienas novērojumi par augstākiem zēnu rezultātiem matemātikas un dabaszinātņu stundās varētu sniegt informāciju par to, kāpēc meitenēm ir mazāka pārliecība par savām spējām šajās jomās un kāpēc augstākās izglītības studijām viņas retāk izvēlas matemātiku, dabaszinātnes un tehnoloģijas.

Tomēr, kā rakstīts 1. nodaļā, dzimumu modeļus sasniegumu ziņā nosaka ne tikai sociāli kulturālie un izglītības faktori, bet arī novērtējuma īpatnības. Atvērtā tipa jautājumu un izvēles jautājumu attiecība pārbaudes darbā var ietekmēt dzimuma noteikto atšķirību apmēru. Jo vairāk ir tādu jautājumu, kuros nepieciešama augstāka līmeņa kompetence, jo labāki ir zēnu sasniegumi matemātikā un meiteņu sasniegumi lasītprasmē (*Close & Shiel, 2009; Lafontaine & Monseur, 2009*). Īpaši vēlākos mācību gados zēnu un meiteņu izglītības sasniegumus var atšķirīgi ietekmēt arī sociāli kulturālie faktori, piemēram, profesijas izvēle.

Dzimums ir tikai viens no faktoriem, kas izskaidro sasniegumu atšķirības dažādās mācību jomās; vēl lielāka nozīme ir sociāli ekonomiskajam stāvoklim. Dzimumu specifika tikai nelielā mērā var izskaidrot sasniegumu atšķirības matemātikā un dabaszinātnēs, un mazliet lielākā – lasītprasmē. Turklāt ļoti dažādās dzimuma noteiktās atšķirības vairākās valstīs liecina, ka to iemesls ir acīmredzami novēršamas sociālās un kulturālās atšķirības starp jauniešiem un jauniešiem. Nākamajās nodaļās galvenokārt risināts jautājums par to, kādā mērā izglītības sistēma un īpaša vienlīdzīgu iespēju politika dzimuma noteiktās atšķirības var kompensēt.

3. NODAĻA. TIESISKAIS UN POLITISKAIS REGULĒJUMS DZIMUMU LĪDZTIESĪBAS ĪSTENOŠANAI IZGLĪTĪBĀ

Šajā nodaļā īsi aplūkots spēkā esošais valstu tiesiskais un politiskais regulējums dzimumu līdztiesības īstenošanai izglītībā. Kā aprakstīts 1. nodaļā, sociālo zinātņu pētījumi vērs uzmanību uz to, ka izglītībā pastāv dzimumu aizspriedumi un izglītība veicina dzimumu stereotipus. 2. nodaļā ir aplūkoti izglītības rezultātos saskatāmie dzimumu modeļi, kas norāda uz relatīvi mazām, taču stabilām dzimuma noteiktām atšķirībām. Minētie novērojumi liecina, ka tradicionālās dzimumu lomas un stereotipi joprojām ir diezgan noturīgi visās izglītības pakāpēs. Šī noturība akcentē to, cik svarīgi ir izstrādāt dzimumu līdztiesības politiku, kas aptver dažādas izglītības jomas un pakāpes, jo tā spēcīgi ietekmē skolēnu socializāciju un pēc tam arī karjeras iespējas.

Kaut gan dzimumu līdztiesības politikai izglītībā var būt nozīmīgas sekas, daudzās Eiropas valstīs dzimumu līdztiesības jautājums ir aktuālāks nodarbinātības, nevis izglītības jomā. Līdz ar to daudzas politikas nostādnes dzimumu līdztiesības īstenošanai izglītībā faktiski ir atbilde uz bažām par līdztiesības trūkumu nodarbinātības jomā – segregāciju darba tirgū, atšķirīgiem sieviešu un vīriešu karjeras virzieniem, kā arī darba un ģimenes dzīves līdzsvara trūkumu. Tomēr valstu lielākajā daļā dzimumu līdztiesības jautājums – vismaz minimālā apmērā – ir ietverts izglītības politikā. Īpašas raizes parasti izraisa pētījumu rezultāti, nacionālie statistikas dati vai, piemēram, tā sauktais „PISA pētījuma rezultātu radītais šoks” (sk. 2. nodaļu). Šo pētījumu rezultāti parasti tiek aktīvi apspriesti plašsaziņas līdzekļos, kas politisko reakciju, iespējams, paātrina.

Problēmas dzimumu līdztiesības jomā var iedalīt divās plašās kategorijās: izglītībai raksturīgās problēmas un vispārīgās problēmas. Šīs problēmas norāda uz Eiropas valstu politikas potenciālajiem virzieniem (sk. 3.2. sadaļu šajā nodaļā). Pirmajai problēmu kategorijai ir **raksturīga saikne ar izglītības sistēmas mērķiem un funkcionēšanu**. Visbiežāk dzimumu līdztiesības politika izglītībā ir saistīta ar zēnu un meiteņu atšķirībām gan izglītības rezultātu, gan izglītības virziena izvēles ziņā. Aptuveni viena trešdaļa valstu īpašu uzmanību pievērš zēnu zemajiem izglītības rezultātiem sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā (sk. 5. nodaļu). Ir konstatēta arī dzimumu stereotipu paušana mācību materiālos (piem., mācību grāmatās, metodiskajos materiālos, izglītības satura norādēs utt.), kā arī to pavairošana izglītības procesā un neformālajā izglītības saturā (sk. 1. un 4. nodaļu). Augstākajā izglītībā politika visbiežāk pievēršas horizontālās segregācijas problēmai, t. i., tam, ka sievietes un vīrieši izvēlas atšķirīgas studiju jomas (sk. 8. nodaļu). Reizēm to papildina pievēršanās vertikālajai segregācijai, t. i., tam, ka starp doktorantūras studentiem un profesoriem bieži ir pārāk maz sieviešu.

Otrā problēmu kategorija ir saistīta ar **plašākām dzimumu līdztiesības problēmām**, kas izpaužas arī izglītības sektorā. Kaut gan šīs problēmas nav saistītas ar izglītības sistēmas galvenajiem mērķiem, tās attiecas uz šo specifisko jomu. Piemēram, aptuveni viena trešdaļa valstu ir izstrādājusi politiku, kas pievēršas tādiem jautājumiem kā mazs sieviešu īpatsvars vadošajos amatos vai amatos, kuros ir pilnvaras pieņemt lēmumus, atšķirīgs sieviešu un vīriešu atalgojums, kā arī skolās notiekošā uzmācšanās dzimuma dēļ.

Pēdējo minēto problēmu risināšanā svarīgs nacionālo politiku iedvesmas avots ir starptautiskie līgumi, kā arī ES direktīvas un vadlīnijas, tāpēc bieži šie dokumenti ir nacionālo politisko saistību pamats. Sastādot nacionālās līdztiesības programmas, vairākas valstis atsauca uz Apvienoto Nāciju Organizācijas (ANO) Pasaules sieviešu konferenci, kas 1995. gadā notika Pekinā, un uz ANO

Konvenciju par jebkādas sieviešu diskriminācijas izskaušanu (*CEDAW*). No ES tiesību aktiem un citiem politikas instrumentiem tās divpadsmit valstis, kas ES pievienojās no 2004. līdz 2007. gadam, bieži atsauces uz *acquis communautaire*, proti, visu ES tiesību aktu kopuma, īpašo nozīmi nacionālās politikas veidošanā dzimumu līdztiesības jomā. Turklāt ar dzimumu līdztiesību saistīti projekti bieži tiek sākti tāpēc, ka tam ir pieejami Eiropas fondu līdzekļi.

Līdztekus šiem starptautiskajiem un Eiropas līmeņa avotiem nacionālās dzimumu līdztiesības politikas veidošanā var piedalīties arī dažādas vietējā līmeņa ieinteresētās puses, piemēram, nevalstiskās organizācijas (NVO). Tomēr, ieviešot dzimumu līdztiesības politiku izglītībā, NVO lomu atzīst tikai dažas valstis, visbiežāk tās, kurās dzimumu līdztiesības politika nacionālās politikas programmā ir parādījusies relatīvi nesen. Kā izklāstīts nākamajās sadaļās, šajās valstīs pārvaldes institūciju saistības jautājumā par dzimumu līdztiesību izglītībā ir mazliet vājākas vai arī tās joprojām ir izstrādes stadijā.

Nodaļas struktūra ir šāda: pirmajā sadaļā ir parādīts, kā dzimumu līdztiesība izglītības kontekstā ir definēta dažādās tiesiskā regulējuma sistēmās; otrajā sadaļā ir aprakstīta dzimumu līdztiesības politika sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā, kā arī nosauktas politikas prioritātes (dzimumu līdztiesības politika augstākajā izglītībā ir apskatīta 8. nodaļā); visbeidzot, trešajā sadaļā ir minēti piemēri tam, kā tiek realizēta integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai.

3.1. Dzimumu līdztiesības definīcija tiesiskā regulējuma sistēmās

Kā izklāstīts 1. nodaļā, līdztiesību un īpaši dzimumu līdztiesību var izprast un definēt dažādi. Arī tiesiskā regulējuma sistēmas šo jēdzienu traktē atšķirīgi. Visbiežāk dzimumu līdztiesība tiek formulēta kā "vienlīdzīga attieksme pret sievietēm un vīriešiem" vai "vienlīdzīgas sieviešu un vīriešu iespējas", savukārt dzimumu līdztiesība kā (izglītības) rezultātu vienlīdzība daudz retāk ir skaidri noteikts tiesību aktu mērķis. Kā apgalvots 1. nodaļā, dzimumu līdztiesības aspekta piemērošanu (jeb procesu, ko bieži sauc par integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai), kad tiek izstrādāti priekšlikumi tiesību aktiem, var uzskatīt par efektīvu stratēģiju, lai šādu dzimumu līdztiesību sasniegtu.

Gandrīz visas Eiropas valstis savā konstitūcijā ir paredzējušas līdztiesību un ir parakstījušas starptautiskas deklarācijas, piemēram, *CEDAW* konvenciju. Turklāt visas šīs valstis ir pieņēmušas īpašus tiesību aktus, kas papildina šo minimālo tiesisko nodrošinājumu. Atkarībā no izglītības tiesiskā regulējuma organizatoriskās struktūras un mērķa var izšķirt trīs likumdošanas modeļus: vispārēja vienlīdzīga attieksme un vienlīdzīgas iespējas, vienlīdzīga attieksme un vienlīdzīgas iespējas izglītībā un dzimumu vienlīdzība izglītībā.

No organizatoriskā skatpunkta šie modeļi rāda, kādā mērā dzimumu līdztiesības koncepcija ir iestrādāta tiesiskā regulējuma sistēmās. Pirmkārt, atšķiras tiesisko noteikumu veids (tas, vai šos noteikumus var klasificēt kā pamatlikumu, kā vispārīgu antidiskriminācijas likumu vai nozares likumu, kas attiecas konkrēti uz izglītību), kas var ietekmēt dzimumu līdztiesības principu īstenošanu. Piemēram, tos dzimumu līdztiesības aspektus, kas īpaši attiecas uz izglītību, efektīvāk var risināt likumi par izglītību, nevis vispārīgi antidiskriminācijas noteikumi (sk., piem., *Walby*, 2005). Otrkārt, modeļi atšķiras arī pēc tā, kā tiesiskais regulējums tiek pārskatīts dzimumu līdztiesības aspektā, jo tas ietekmē iespēju realizēt integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai.

Pēc satura starp dzimumu līdztiesības noteikumu modeļiem izšķir tādus tiesību aktus, kuru mērķis ir veicināt vienlīdzīgu attieksmi un vienlīdzīgas iespējas, un tādus tiesību aktus, kuru mērķis ir panākt dzimumu līdztiesību kā rezultātu (t. i., vienlīdzību pirms izglītošanās, tās laikā un pēc tās). Tie

noteikumi par vienlīdzīgu attieksmi, kas tieši neattiecas uz “dzimumu” vai “sievietēm un vīriešiem”, nav ņemti vērā.

Turpinājumā aprakstīti trīs galvenie modeļi, kā tiesiskajā regulējumā tiek definēta dzimumu līdztiesība izglītībā, tomēr vispirms jāpiemin, ka detalizētas vai vispārīgas tiesiskā regulējuma sistēmas esamība nav ne priekšnosacījums, ne arī garantija plašai dzimumu līdztiesības politikai izglītībā, kaut arī starp tiesisko regulējumu un politiku pastāv acīmredzama saikne (sk. 3.2. sadaļu).

Saskaņā ar pirmo – **vispārējas vienlīdzīgas attieksmes un vienlīdzīgu iespēju** – modeli tiesisko pamatu dzimumu līdztiesībai izglītībā nodrošina vispārēji antidiskriminācijas noteikumi par vienlīdzīgu attieksmi pret sievietēm un vīriešiem un par vienlīdzīgām sievietēm un vīriešiem iespējām. Antidiskriminācijas noteikumi var būt izteikti kā atsevišķs antidiskriminācijas likums, vai arī tie var būt ietverti citos tiesību aktos (visbiežāk Darba likumā). Izglītība parasti (izņemot Dāniju un Itāliju) tiek minēta kā viena no nozarēm, kur šādi īpaši antidiskriminācijas noteikumi ir spēkā. Tomēr šajā modelī dzimumu līdztiesības mērķis nav iekļauts nozares likumos, piemēram, tiesību aktos par izglītību. Tas nozīmē, ka īpašos izglītības likumos – pat ja tie definē līdztiesību kā vienu no izglītības mērķiem – nav skaidri pausts mērķis nodrošināt dzimumu līdztiesību. Kaut arī likumu (nevis politikas vai programmu, kas analizētas 3.2. sadaļā) pārskatīšana un rediģēšana dzimumu līdztiesības aspektā var būt paredzēta, tā šajās valstīs netiek pilnīgi un sistemātiski īstenota. Šis modelis vislabāk raksturo situāciju Beļģijā (flāmu un franču kopienā), Dānijā, Igaunijā, Itālijā, Kiprā, Latvijā, Ungārijā, Nīderlandē un Polijā. Tomēr Latvijā, papildus Darba likumā noteiktajiem antidiskriminācijas noteikumiem, visi tiesību akti principā tiek pārskatīti dzimumu līdztiesības aspektā.

Otrais modelis ir **vienlīdzīga attieksme un vienlīdzīgas iespējas izglītībā**. Saskaņā ar šo modeli pastāv ne tikai īpaši tiesību akti par vienlīdzīgu attieksmi pret sievietēm un vīriešiem un par vienlīdzīgām sievietēm un vīriešiem iespējām izglītības nozarē, bet arī izglītības likumos, runājot par vienlīdzīgas attieksmes un vienlīdzīgu iespēju (jeb “vienlīdzīgu tiesību”) nodrošināšanas mērķiem, tiek īpaši norādīts uz dzimumu. Tā tiesiskais regulējums var aptvert dažus šai jomai specifiskus dzimumu līdztiesības aspektus, tomēr šajā modelī netiek formulēts mērķis, ka dzimumu līdztiesība ir jāsasniedz kā izglītošanās rezultāts. Šajā gadījumā izglītības likumu uzdevums ir nodrošināt vienlīdzīgu piekļuvi izglītībai un vienlīdzīgu attieksmi pret visiem skolēniem izglītības sistēmā, bet tie neietver konkrētus noteikumus par izglītības lomu cīņā ar plašākā sabiedrībā esošo nelīdztiesību. Šķiet, ka šajā gadījumā tiesību akti tikai daļēji tiek pārskatīti, raugoties no dzimumu līdztiesības aspekta. Šāds modelis ir Grieķijā, Lietuvā, Portugālē, Rumānijā un Slovākijā.

Visbeidzot, trešais modelis ir **aktīva dzimumu vienlīdzības veicināšana izglītībā**. Pēc šī modeļa gan izglītības sektorā tiek piemēroti īpaši antidiskriminācijas noteikumi, gan arī dzimumu līdztiesība tiek formulēta kā viens no izglītības sistēmas mērķiem. Tādējādi tiek uzskatīts, ka dzimumu līdztiesība ietver vienlīdzīgu attieksmi un vienlīdzīgas iespējas, turklāt izglītības statūtos parasti tiek minēts arī mērķis nodrošināt **dzimumu līdztiesību kā izglītošanās rezultātu**. Piemēram, Čehijā Jaunais izglītības likums paredz, ka viens no izglītības mērķiem ir “izprast un izmantot sievietēm un vīriešiem līdztiesības principu sabiedrībā”. Līdzīgi arī Spānijā viens no izglītības likuma mērķiem ir “veicināt iedarbīgu līdztiesību starp vīriešiem un sievietēm”. Trešais modelis tiek izmantots Čehijā, Vācijā, Spānijā, Francijā, Īrijā, Luksemburgā, Maltā, Austrijā, Slovākijā, Somijā, Zviedrijā, Apvienotajā Karalistē, Islandē, Lihtenšteinā un Norvēģijā. Visās valstīs, kur šis modelis ir spēkā (izņemot Apvienoto Karalisti, kur ir specifiska tiesiskā regulējuma prakse), noteiktā mērā tiek veikta tiesību aktu pārskatīšana, raugoties no dzimumu līdztiesības aspekta.

Starp valstīm, kurās šis modelis tiek izmantots, pastāv ievērojamas atšķirības.

Pirmkārt, **Maltā, Austrijā, Somijā un Lihtenšteinā** tiesību aktos par sākumskolas izglītību dzimumu līdztiesība nav definēta kā viens no galvenajiem mērķiem, taču obligātās izglītības satura norādēs tā ir uzskatīta par svarīgu pamatprincipu. Šajās valstīs nacionālās izglītības satura norādes veido nozīmīgu izglītības tiesiskā regulējuma sistēmas daļu.

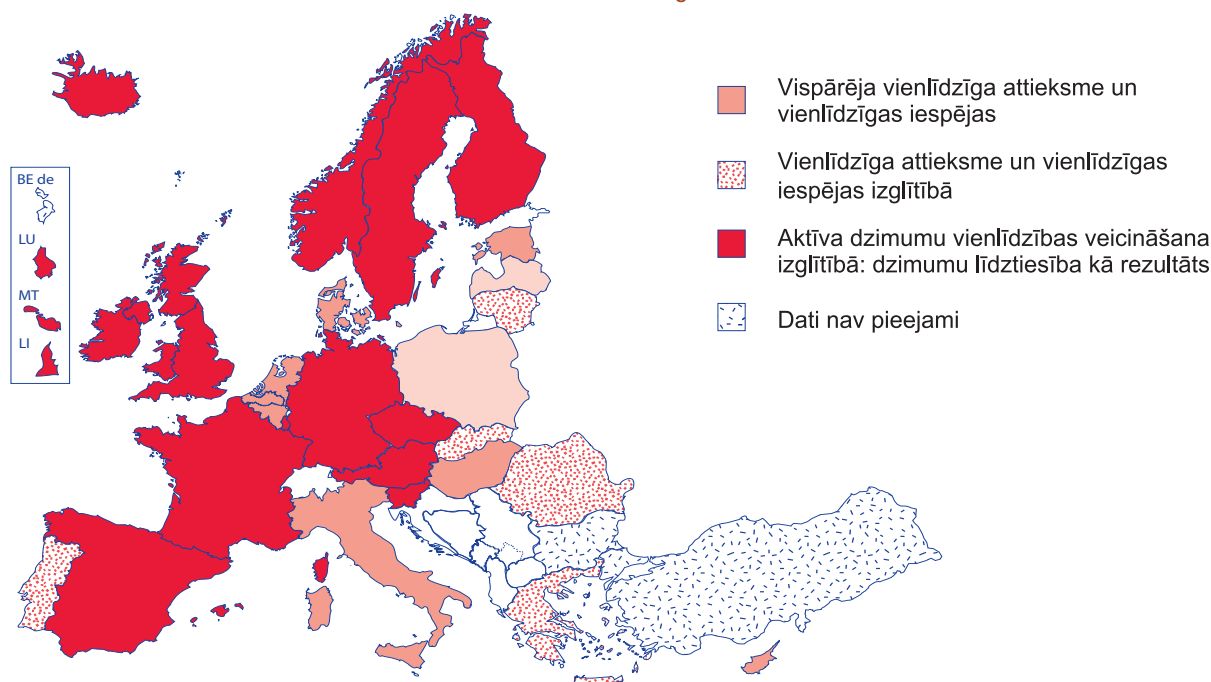
Otrkārt, **Slovēnijā** izglītības tiesību akti ietver principu par vienlīdzīgu attieksmi un vienlīdzīgām iespējām, taču 1996. gada Baltā grāmata par izglītību, kurā iekļauti Slovēnijas izglītības sistēmas galvenie principi, norāda uz nepieciešamību pārnest uzsvāru no "formālām tiesībām un vienlīdzīgām iespējām" uz "patstāvīgām tiesībām un privilēģiju vairošanu, izmantojot izglītību".

Treškārt, **Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Skotijā)** saskaņā ar Pienākumu ievērot dzimumu līdztiesību visām izglītības iestādēm ir "jāveicina dzimumu līdztiesība un jārikojas, lai to nodrošinātu" (sk. arī tālāk). **Ziemeļīrijā** ir spēkā līdzīgs Pienākums ievērot līdztiesību, kas veicina iespēju vienlīdzību deviņos aspektos, t. sk. dzimumu aspektā.

Ceturtkārt, **Zviedrijā un Norvēģijā** galvenais dzimumu līdztiesības mērķis ir formulēts ne tikai pamata tiesību aktos par izglītību, bet arī pausts visās izglītības satura norādēs no pirmsskolas līdz vidējai izglītībai.

Visbeidzot, tiesību aktu pārskatīšana dzimumu līdztiesības aspektā tiek īpaši akcentēta **Spānijā, Īrijā, Francijā, Somijā, Zviedrijā un Islandē**.

3.1. attēls. Tiesiskais regulējums dzimumu līdztiesības īstenošanai izglītībā, 2008./09. māc. g.



Avots: Eurydice

Piezīmes

Vācija. Tiesiskais regulējums katrā federālajā zemē ir atšķirīgs.

Kipra. Kaut gan dzimumu līdztiesība pašlaik nav formulēta kā izglītības sistēmas mērķis, gaidāmo izglītības sistēmas reformu gaitā dzimumu līdztiesības aspektu ir plānots integrēt jaunajās publiskā sektora skolu izglītības satura norādēs (priekšlikums tika pieņemts 2008. gada decembrī).

Īrija. Nacionālajā līmenī informācija nav pārbaudīta.

Ungārija. Kaut gan Likumā par augstāko izglītību tiek akcentēta sieviešu pārstāvība augstākās izglītības iestāžu lēmējinstancēs, uz Ungāriju precīzāk būtu attiecināt modeli "vispārēja vienlīdzīga attieksme un vienlīdzīgas iespējas", jo ne Likumā par valsts izglītību, ne arī Likumā par augstāko izglītību nav skaidru norāžu par vienlīdzīgu attieksmi pret sievietēm un vīriešiem.

Latvija, Polija un Portugāle. Konkrētu likumu par vienlīdzīgu attieksmi un vienlīdzīgām iespējām nav. Attiecīgie noteikumi ir ietverti tikai Darba likumā.

Kaut gan šīs tiesiskā regulējuma sistēmu atšķirības rāda dažādos veidus, kā tiek uztverta un formulēta dzimumu līdztiesība izglītībā, šīs sistēmas ne vienmēr atklāj Eiropas valstu izvēlētos virzienus attiecībā uz dzimumu līdztiesības politiku izglītībā. Tomēr tiesiskais regulējums dzimumu līdztiesības politiku var būtiski ietekmēt. Negatīvajā variantā tiesību akti dzimumu līdztiesības koncepcijas var pārveidot un pat padarīt tās bezjēdzīgas, kas savukārt apgrūtina šīs politikas īstenošanu (*Stratigaki, 2004*). Šajā gadījumā juridiskajos noteikumos paredzētā dzimumu līdztiesība var tikt izmantota kā "alibi" (*Stratigaki, 2004, 36. lpp.*). Pozitīvajā variantā tiesiskais regulējums var ieviest dzimumu līdztiesības politiku izglītībā. Norādes uz dzimumu līdztiesību var signalizēt par politiskām saistībām, savukārt to trūkums vai nekonkrētība var norādīt, ka šai problēmai netiek pievērsta uzmanība.

Tiesiskais regulējums var ietekmēt politiku, ja tajā ir ietvertas konkrētas, **valdībai** (centrālajai vai reģionālajai) adresētas **prasības** izstrādāt dzimumu līdztiesības politiku vai īstenot konkrētus pasākumus. Piemēram, Spānijā, pamatojoties uz tiesisko regulējumu, līdztiesības plānus izstrādāja autonomās kopienas.

Vairākās valstīs likumi par vienlīdzīgu attieksmi un vienlīdzīgām iespējām uzliek **izglītības iestādēm** pienākumu izstrādāt **savu dzimumu līdztiesības politiku**.

Beļģijas flāmu kopienā par dzimumu līdztiesības politikas izstrādi atbild skolas, taču valdība šai procesā var palīdzēt.

Lietuvā Likums par vienlīdzīgām iespējām paredz, ka izglītības iestāžu pienākums ir savu iespēju robežās nodrošināt to, ka izglītības saturs un mācību grāmatas neviņai sieviešu un vīriešu diskrimināciju.

Somijā Likums par dzimumu līdztiesību pieprasa, lai vidējās un augstākās izglītības iestādes izstrādātu dzimumu līdztiesības plānu, lai skolā kā darbavietā veicinātu līdztiesības jautājumu risināšanu.

Zviedrijā izglītības sniedzējiem ir jāizveido vienlīdzīgas attieksmes politika, kas aptver visas diskriminācijas jomas, t. sk. dzimumu. Izglītības nodrošinātājiem var pieprasīt šos pienākumus izpildīt, vai arī viņiem var tikt piemērota soda nauda.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Skotijā) saskaņā ar 2006. gadā pieņemto Likumu par līdztiesību visām valsts iestādēm (t. sk. ministrijām, vietējās varas iestādēm un skolām) ir pienākums veicināt vīriešu un sieviešu iespēju vienlīdzību. Šis pienākums, kas tiek saukts par Pienākumu ievērot dzimumu līdztiesību, stājās spēkā 2007. gada aprīlī.

Ziemeļrijā 1998. gadā pieņemtais Ziemeļrijas likums valsts institūcijām uzliek pienākumu veicināt līdztiesību deviņos aspektos, t. sk. dzimuma aspektā.

Tiesiskā regulējuma modelis labi rāda arī to, kas varētu būt galvenais **atbildīgais par dzimumu līdztiesības politikas izstrādāšanu**. Pirmajos divos modeļos lielāka atbildība par tādās izglītības politikas izstrādi, kas saistīta ar dzimumu, parasti ir institūcijai, kas atbild par dzimumu līdztiesības un/vai vienlīdzīgu iespēju nodrošināšanu vispārīgā nozīmē; par to bieži ir atbildīga labklājības vai sociālo lietu ministrija. Izņēmums ir Kipra un Nīderlande, kur lielāka loma šādas politikas izstrādāšanā ir izglītības ministrijai. Savukārt trešajā modelī dzimumu līdztiesības prioritātes izglītībā galvenokārt formulē izglītības ministrija. Valstīs, kuras realizē integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai, starp izglītības ministriju un dzimumu līdztiesības institūciju parasti ir izveidots koordinācijas mehānisms, kam ir uzticēta šādu jautājumu risināšana (sk. 3.3. sadaļu). Dažās valstīs, ja politika ietver īpašus projektus, tās veidošanā ir iesaistītas arī citas ministrijas vai institūcijas (piem., veselības ministrija).

3.2. Dzimumu līdztiesības politikas galvenie mērķi skolas izglītībā

Visās Eiropas valstīs, izņemot dažas, ir spēkā dzimumu līdztiesības politika vai vismaz ir plānots to ieviest. Sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā šādas politikas nav Igaunijā, Itālijā, Ungārijā, Polijā un Slovākijā. Igaunijā izglītības jomā ir spēkā tikai noteikumi par

vienlīdzīgu attieksmi. Itālijā dzimumu līdztiesības iniciatīvas, kas orientētas uz skolām un skolotājiem, īsteno reģionu, provinču vai pilsētu pašvaldība. Ungārijā dzimumu līdztiesības politiku izglītībā valsts līmenī rosina izstrādāt sociālo lietu ministrija, stratēģiski plānojot vispārējo integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai. Arī Polijā un Slovākijā par dzimumu līdztiesības politiku galvenokārt ir atbildīga sociālo lietu ministrija.

Nākamajās rindkopās īsi aprakstīti dzimumu līdztiesības politikas galvenie mērķi sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā. Dzimumu līdztiesības politika augstākajā izglītībā ir aplūkota 8. nodaļā.

Izglītību bieži uzskata par svarīgu bērnu un jauniešu socializēšanas veidu un tāpēc arī par jomu, kurā ir īpaši svarīgi izstrādāt tādu politiku, kas veicinātu lielāku dzimumu līdztiesību. Izglītībā dzimumu līdztiesības politikas **primārais mērķis** ir apkarot **tradicionālās dzimumu lomas un stereotipus**. Šī prioritāte ir noteikta visās valstīs, kurās ir spēkā dzimumu līdztiesības politika izglītībā. Piemēram, Spānijā izglītības sistēmai ir jāpalīdz uzveikt stereotipiskos uzskatus par dzimumu lomām un mainīt uzvedības un attieksmes modeļus. Izglītības likumā ietvertie galvenie mērķi ir pamattiesību un brīvību veicināšana, iedarbīgas līdztiesības sekmēšana starp sievietēm un vīriešiem, dzimumu dažādības atzīšana, kā arī nelīdztiesības kritiska novērtēšana, lai varētu novērst diskriminējošu attieksmi dzimuma dēļ. Zviedrijā tiek uzskatīts, ka skolas ir atbildīgas par tradicionālo dzimumu lomu novēršanu, un tām ir jānodrošina iespēja skolēniem attīstīt savas spējas un intereses neatkarīgi no dzimuma.

Bez tā, ka tiek izstrādātas piemērotas ar dzimumu līdztiesību saistītas izglītības satura norādes, bieži tiek izmantots arī tāds politikas instruments kā karjeras izglītības konsultācijas skolēniem – galvenokārt meitenēm –, lai viņus iedrošinātu izvēlēties netipiskas profesionālās apmācības vai augstākās izglītības studiju jomas (sk. 4. un 8. nodaļu). Arī tāda karjeras izglītība, kuras mērķis ir novērst ar dzimumu līdztiesību saistītos šķēršļus izglītības jomā, ir uzskatāma par metodi izglītības sasniegumu paaugstināšanai un atšķirību mazināšanai (sk. 5. nodaļu).

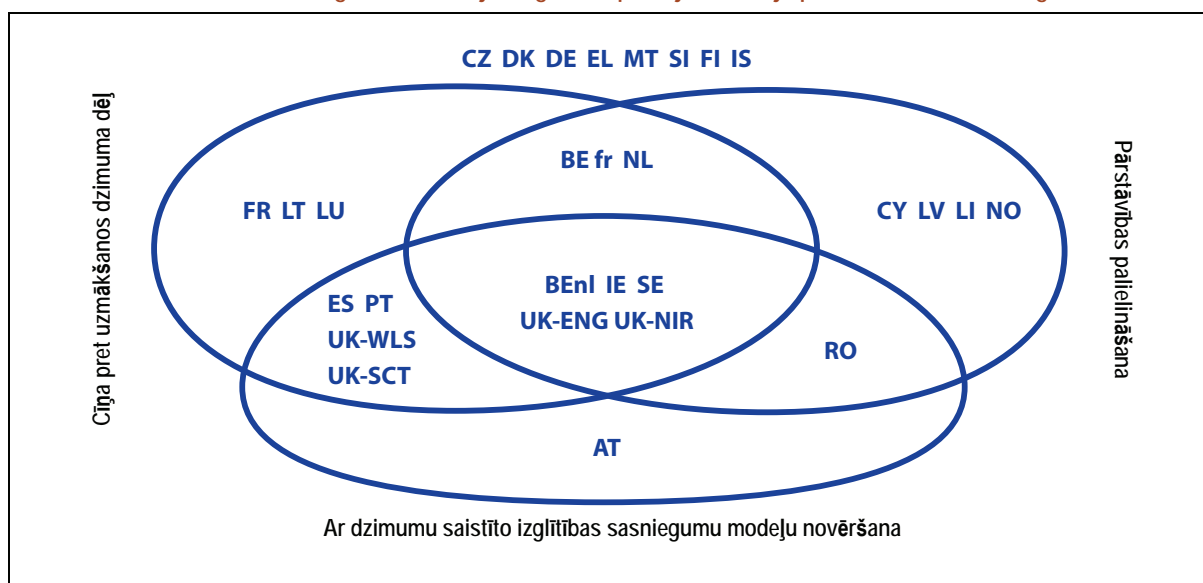
Valstu lielākā daļa īsteno vai plāno īstenot arī papildu pasākumus, piemēram, ieviest centralizētu atbalstu pedagoģijā, lai atbalstītu tradicionālo dzimumu lomu un stereotipu maiņu. Šie pedagoģiskās uzraudzības vai vadības rīki ietver vadlīnijas vai (centralizēti atbalstītus) projektus, kas ir saistīti ar dzimumu atšķirību ievērošanu izglītības procesā un/vai ar mācību grāmatu un citu mācību materiālu pārskatīšanu dzimumu vienlīdzības aspektā. Pat tad, ja valdības nevēlas sniegt stingras vadlīnijas pedagoģiskajai izglītībai vai mācību materiāliem, tās finansiāli vai citādi var atbalstīt konkrētus apmācības projektus vai tādu mācību grāmatu publicēšanu, kurās ir ievērots dzimumu vienlīdzības princips (plašāku informāciju un piemērus sk. 4. un 7. nodaļā). Kiprā, Lietuvā, Portugālē, Rumānijā un Somijā centralizēti atbalsta pasākumi tiek plānoti, bet praktiski vēl nav īstenoti.

Papildus minētajiem izglītības politikas jautājumiem daudzās valstīs ir noteikti vēl citi ar dzimumu līdztiesību izglītībā saistīti pasākumi un prioritātes, kuras var iedalīt trīs grupās: pirmkārt, politikas nostādnes, kas orientējas uz neformālo izglītības saturu un skolas klimatu, galvenokārt tādēļ, lai skolās novērstu **uzmācīšanos dzimuma dēļ**. Šajā gadījumā īstenotajos pasākumos dzimums tiek ņemts vērā, bet tie ir skaidri un nepārprotami vērsti pret vardarbību, uzmaicīšanos vai iebiedēšanu dzimuma dēļ (plašāku informāciju sk. 4. nodaļā). Otrkārt, politikas prioritāte ir arī **sieviešu pārstāvības** palielināšana izglītības sektora lēmējinstancēs. Šajā jomā izmantotie politikas instrumenti ir, piemēram, pasākumi, kuru mērķis ir palielināt skolu direktoru – sieviešu – skaitu vai to sieviešu skaitu, kas strādā uzraudzības vai likumdošanas institūcijās (plašāku informāciju sk. 7. nodaļā). Visbeidzot, dažās valstīs ir noteikts mērķis novērst **ar dzimumu saistītos izglītības sasniegumu**

modeļus. Kā minēts 1. nodaļā, vairākās valstīs par problēmu ir kļuvuši zēnu zemie izglītības rezultāti, tāpēc projekti galvenokārt ir orientēti uz zēniem un tikai dažkārt – uz meitenēm. Dažas valstis koncentrējas uz noteiktām nelabvēlīgām grupām, piemēram, imigrantu zēniem vai romu tautības meitenēm (piemērus sk. 5. nodaļā).

3.2. attēlā ir redzamas Eiropas valstu politikas prioritātes. Valsts ir ietverta kādā no kategorijām pat tad, ja šīs prioritātes ir tikai paredzētas politikas dokumentos (piem., valdības stratēģijā, rīcības plānā, attīstības plānā utt.), bet vēl nav īstenotas. Piemēram, mērķis palielināt sieviešu pārstāvību lēmējinstancēs vai nodrošināt dzimumu līdzsvaru izglītības pārvaldē ir iekļauts Kipras un Rumānijas nacionālajā stratēģijā, kas vēl tikai tiks īstenota. Dānijā 2009. gadā pieņemtais rīcības plāns paredz jaunus projektus, lai novērstu ar dzimumu līdztiesību saistītos šķēršļus izglītībā vīriešiem un sievietēm ar citu – nevis dāņu – etnisko izcelsmi. Portugālē spēkā esošajā līdztiesības plānā ir ietverts mērķis integrēt dzimumu līdztiesības aspektus skolu un citu izglītības un apmācības iestāžu organizatoriskajā darbībā, lai novērstu vardarbību un nodrošinātu abu dzimumu integrāciju skolas ikdienas dzīvē.

3.2. attēls. Dzimumu līdztiesības politika, kuras mērķis ir novērst tradicionālās dzimumu lomas un stereotipus sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā, 2008./09. māc. g.



Valstis, kurās nav nozīmīgas dzimumu līdztiesības politikas izglītībā: EE, IT, HU, PL, SK.

Avots: Eurydice

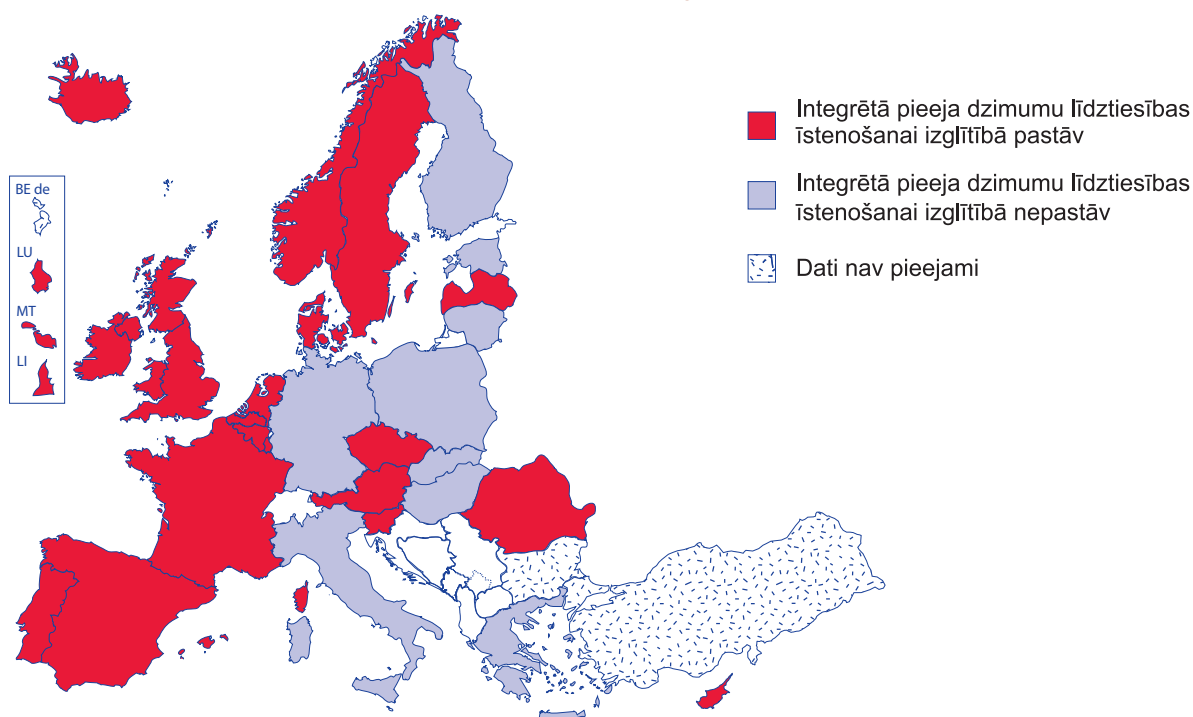
Piezīme

Īrija. Nacionālajā līmenī informācija nav pārbaudīta.

3.3. Integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai un dzimumu līdztiesības politikas uzraudzība

Tā kā Eiropas Savienība lielā mērā atbalsta integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai, šī stratēģija ir ietverta gandrīz visu Eiropas valstu politikas dokumentos. Tas nozīmē, ka šī koncepcija ir iekļauta vismaz politikas retorikā (sk. 3.3. attēlu). Integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai nozīmē "politikas procesu (re)organizēšanu, uzlabošanu, attīstīšanu un izvērtēšanu, lai nodrošinātu to, ka politikas veidošanā parasti iesaistītās personas dzimumu līdztiesības aspektu ietver visos politikas līmeņos un etapos" (Eiropas Padome, 2007). Integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai ir nevis atsevišķa politikas prioritāte, bet veids, kā pārliecināties, ka politikas nostādņu izstrādes un pasākumu ieviešanas laikā vispārīgais dzimumu līdztiesības mērķis tiek ņemts vērā. Tādējādi šī stratēģija ir cieši saistīta ne tikai ar politikas instrumentu izstrādi, bet arī ar to ieviešanu, uzraudzīšanu un novērtēšanu. Šajā sadaļā aplūkots tas, kā integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai tiek piemērota izglītības jomā.

3.3. attēls. Integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai izglītībā, Eiropas valstis, 2008./09. māc. g.



Avots: Eurydice

Piezīmes

Igaunija. Integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai tiek izmantota tikai starptautiskos projektos.

Īrija. Nacionālajā līmenī informācija nav pārbaudīta.

Kipra. Kaut gan integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai pašreizējā izglītības politikā nav ietverta, tas ir viens no galvenajiem dzimumu līdztiesības rīcības plāna mērķiem.

Portugāle. Tiek uzskatīts, ka integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai ir ļoti vāja.

Papildus tam, ka princips, kas paredz integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai, ir izmantots politikas dokumentos, dažās valstīs īpaša uzmanība tiek pievērsta konkrētu ar to saistītu stratēģiju ieviešanai.

Beļģijas flāmu kopienā 2008. gada jūlijā pieņemtais Likums par vienlīdzīgām iespējām un pret diskrimināciju ietver integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai un nosaka atklātu koordinācijas mehānismu izveidi flāmu valdībā. Līdz ar to katrā politikas jomā ir jābūt dzimumu rīcības plānam.

Spānijā integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai ir viens no līdztiesības politikas pamatprincipiem. Tā nodrošina, ka visās ministrijās ir Dzimumu līdztiesības nodaļa.

Francijā koncepcija par integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai ir ietverta un tiek piemērota "konvenciju" izstrādē un ieviešanā, ko veic nacionālā starpministriju vadības komisija.

Zviedrijā integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai kā stratēģiska pieeja atspoguļojas skolu izglītības programmās atbilstoši principam, ka dzimumu līdztiesību nevajadzētu aplūkot izolēti, bet gan integrēti visos mācību priekšmetos.

Īrijā pēc tam, kad stājās spēkā Izglītības likums un tika pieņemts Nacionālais attīstības plāns (NAP) laika posmam no 2000. līdz 2006. gadam, Izglītības un zinātnes ministrija sāka realizēt integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai, lai veicinātu dzimumu līdztiesību visā izglītības sistēmā. NAP paredzēja, ka visās saskaņā ar šo plānu finansētajās politikas nostādnēs un programmās ir jābūt ietvertam principam par vīriešu un sieviešu, kā arī zēnu un meiteņu iespēju vienlīdzību. Tādējādi šī principa iekļaušana visās politikas nostādnēs ir nevis brīvprātīga, bet gan obligāta. Izglītības un zinātnes ministrijas inspekcija ir sagatavojusi sākumskolām un vidējās izglītības pirmā un otrā posma skolām paredzētas informācijas paketes, kurās īsi aprakstītas skolām noteiktās tiesiskās un politiskās prasības.

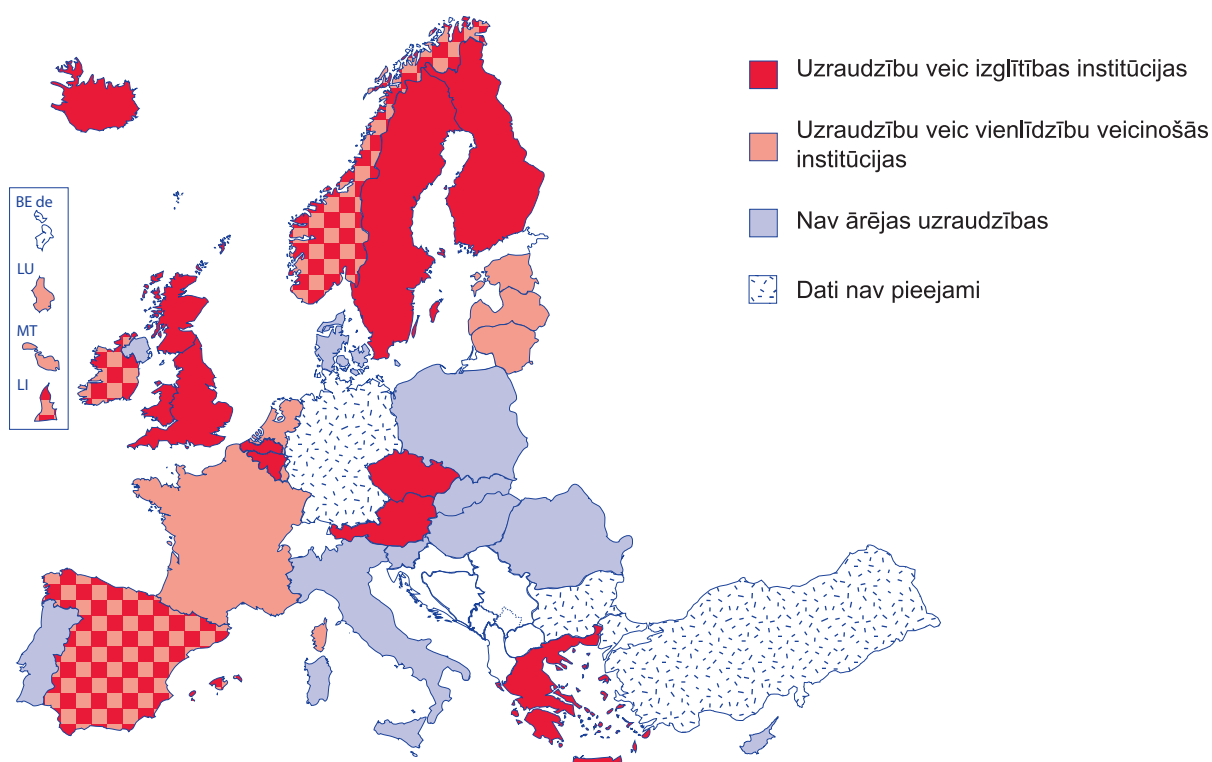
Latvijā sieviešu un vīriešu nelīdztiesības problēmas risināšanai atsevišķu dzimumu līdztiesības noteikumu vietā ir izvēlējusies integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai. Līdz ar to dzimumu līdztiesības principi un noteikumi ir jāpiemēro visos politikas veidošanas līmeņos.

Austrijā ir izveidota starpministriju komiteja, kas risina jautājumus par integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai un par Nacionālā attīstības plāna (*Aktionsplan*) ieviešanu. Ir realizēti arī trīs eksperimentāli projekti, kas integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai palīdz ieviest skolu līmenī. Pirmais eksperimentālais projekts tika īstenots 2001./02. māc. g.; tā tēma bija ar dzimumu līdztiesību saistītie apstākļi un uzvedība klasē. Pamatojoties uz šī projekta rezultātiem, 2003. gadā tika sākts papildprojekts. Tas nodrošināja atsevišķām skolām pielāgotus atbalsta pasākumus un veicināja skolu sadarbību. Vēlāk, 2007./08. māc. g., divdesmit četrām skolām tika izveidots Dzimumu jautājumos kompetentu skolu fonds (*GeKoS*), lai skolās veicinātu informētību par dzimumu līdztiesības jautājumiem un uzlabotu līdzdalību ar dzimumu jautājumiem saistītos projektos.

Dzimumu līdztiesības politikas ieviešanas **uzraudzībai** Eiropas valstis izmanto divus galvenos kanālus. Pirmkārt, šie uzraudzības mehānismi var būt saistīti ar vispārīgo dzimumu līdztiesības aparātu. Citiem vārdiem sakot, par dzimumu līdztiesības politikas īstenošanas uzraudzību skolā bieži atbild vienlīdzīgu iespēju institūcijas. Piemēram, Francijā katrā reģionālajā pašvaldībā šīs politikas īstenošanu skolā uzrauga un vērtē Misija vienlīdzīgu iespēju nodrošināšanai meitenēm un zēniem (*Mission académique pour l'égalité des chances entre les filles et les garçons*) un Reģionālā delegācija sieviešu tiesību un vienlīdzības nodrošināšanai (*Délégation régionale aux droits des femmes et à l'égalité*). Otrkārt, uzraudzīšana var būt arī izglītības ministrijas vai skolu inspekcijas pienākums. Piemēram, Beļģijas flāmu kopienā skolu inspekcija uzrauga to, kā skolās tiek īstenoti starppriekšmetu mērķi – arī dzimumu līdztiesība –, un vērtē, vai skolu reakcija ir efektīva.

3.4. attēlā ir parādīts, kuras valstis izmanto šos kanālus, un ir redzams, ka četrās valstīs dzimumu līdztiesības politika skolā tiek uzraudzīta vairākos veidos. Piemēram, Īrijā dzimumu līdztiesības politiku izglītības jomā parasti uzrauga un vērtē komitejas, kuras ir atbildīgas par Nacionālā attīstības plāna un Nacionālās sieviešu stratēģijas īstenošanu, bet integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai skolā uzrauga Izglītības ministrijas inspekcija.

3.4. attēls. Kanāli, kas tiek izmantoti dzimumu līdztiesības politikas īstenošanas uzraudzībai izglītībā, 2008./09. māc. g.



Avots: Eurydice

Piezīmes

Īrija. Nacionālajā līmenī informācija nav pārbaudīta.

Apvienotā Karaliste. Valsts iestādēm ir jāizveido sistēmas, kas uzrauga politikas ietekmi uz dzimumu līdztiesību.

*

* *

Vairumā Eiropas valstu dzimumu nelīdztiesība izglītībā ir aktuāls jautājums, taču tiesiskā un politiskā regulējuma apmērs ir ļoti atšķirīgs – no politiskas darbības neesamības līdz plašam problēmu definējumam. Kaut gan valstis ir ieviesušas dažādus politikas instrumentus, vispārīgas stratēģijas bieži trūkst. Respektīvi, kaut arī gandrīz visur ir izvirzīts mērķis nodrošināt vienlīdzīgas sieviešu un vīriešu iespējas, tikai dažas valstis ir skaidri noteikušas uzdevumu sasniegt dzimumu līdztiesību kā rezultātu vai ir veiksmīgi realizējušas integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai izglītībā. Lai gan ir daudz potenciālu politikas pasākumu, kuru mērķis ir mainīt tradicionālās dzimumu lomas un stereotipus, tikai dažas valstis šos pasākumus ir īstenojušas. Nākamajās nodaļās aprakstīts, kā Eiropas valstis izmanto konkrētus politikas pasākumus, lai vērstos pret dzimumu nelīdztiesību izglītībā.

4. NODAĻA. DZIMUMU LĪDZTIESĪBAS ASPEKTI MĀCĪBU ORGANIZĀCIJĀ: IZGLĪTĪBAS SATURS, KARJERAS IZGLĪTĪBA UN SKOLAS KLIMATS

Šajā nodaļā no dzimumu līdztiesības viedokļa ir aplūkoti dažādi mācību organizācijas aspekti. 4.1. sadaļā ir mēģināts noteikt, cik lielā mērā dzimumu jautājumi ir iekļauti formālajā izglītības saturā, un ir sniegta informācija par to, kā šis jautājums tiek risināts, t. sk., vai dažādās Eiropas valstīs skolām un skolotājiem tiek nodrošināti materiāli par dzimumu īpatnību ievērošanu pedagoģiskajā procesā. Šajā sadaļā ir aplūkots arī tas, vai izglītības saturā ir ietverta dzimumaudzināšana un izglītošana personisko attiecību jomā. 4.2. sadaļā ir aplūkots tas, vai Eiropas valstīs pastāv kāds karjeras izglītības veids, kurā tiek ievērotas dzimumu īpatnības. 4.3. sadaļā ir analizēts tas, cik lielā mērā dzimumu līdztiesības aspekts tiek ņemts vērā, sastādot un vērtējot mācību grāmatas un metodiskos materiālus. Visbeidzot, 4.4. un 4.5. sadaļā ir pētīts, kā Eiropas valstīs risina jautājumus, kas saistīti ar skolas klimatu un vecāku līdzdalību dzimumu līdztiesības veicināšanā.

4.1. Dzimuma jautājumu iekļaušana izglītības saturā

Valstu lielākā daļa ziņo, ka izglītības satura norādēs un skolu programmās dzimumu līdztiesības aspekts tiek ņemts vērā, bet tas, kā un cik lielā mērā tas notiek, katrā valstī ir atšķirīgi. Tas ir atkarīgs arī no atsevišķu skolu un pašu skolotāju lēmuma. Valstīs, kurās pastāv nacionālā izglītības politika dzimuma jautājumos, arī tai nepārprotami ir svarīga loma.

Kā minēts 3. nodaļā, vairāku valstu izglītības satura norādēs dzimumu līdztiesība ir visaptverošs princips. Tas nozīmē, ka dzimumu līdztiesības aspektam ir jāizpaužas visā izglītības saturā un tas ir jāņem vērā visos mācību priekšmetos un jomās. Īpaši tas attiecas uz Maltu, Austriju, Somiju, Zviedriju, Lihtenšteinu un Norvēģiju.

Maltas Nacionālajās minimālās izglītības satura norādēs teikts, ka “dzimumu līdztiesības tēmu skolām nevajadzētu aplūkot izolēti vai atsevišķā mācību priekšmetā. Līdztiesībai jābūt starpdisciplīnu tēmai, ko skolotāji var attīstīt sava mācību priekšmeta kontekstā, novēršot aizspriedumus un veicinot dzimumu iekļaujošākas alternatīvas”.

Taču arī tajās valstīs, kur dzimumu līdztiesības aspekts nav visaptverošs princips, ar dzimumu saistītie jautājumi tiek ņemti vērā. Visbiežāk dzimuma jautājumi tiek aplūkoti kādā mācību priekšmetā vai starpdisciplīnu tēmā, piemēram, sabiedriskajās zinātnēs, pilsoniskajā audzināšanā, ētikā, vēsturē, valodu nodarbībās vai mājturībā.

Spānijā sākumskolas izglītībā izglītības satura norādēs pilsoniskās audzināšanas jomā ir ietverti šādi jautājumi: dzimumu atšķirību atzīšana, vīriešu un sieviešu nelīdztiesības konstatēšana, vienlīdzīgu vīriešu un sieviešu tiesību veicināšana ģimenes dzīvē, sociālajās jomās un darbavietā. Vidējās izglītības pirmā posma izglītības satura norādēs ir ietverta sociālā un ar dzimumu saistītā darba dalījuma, dzimumu diskriminējošu aizspriedumu, kā arī sieviešu nabadzības problēmas kritiska izvērtēšana.

Francijā zināšanu pamats, kurā apkopots “viss, kas jāzina līdz obligātās izglītības beigām”, paredz, ka starp sākumskolā apgūstamajām sociālajām un pilsoniskajām prasmēm ir “cieņa pret pretējo dzimumu”, un precizē, ka skolēniem ir jāprot veidot un aizstāvēt savu viedokli (apzinoties emocionālās pieķeršanās, aizspriedumu un stereotipu ietekmi).

Stereotipu apkarošana un zēnu un meiteņu līdztiesības veicināšanā lielā mērā var palīdzēt arī vēstures priekšmeta programmas.

Diezgan daudzās valstīs skolām ir ievērojama autonomija tādu izglītības programmu veidošanā, kas pārsniedz obligāto minimālo izglītības saturu vai kopīgi formulētos mērķus (sk. *Eurydice*, 2008b). Šādā gadījumā svarīga loma ir skolotājiem un skolu direktoriem, kuri var noteikt, kādā mērā izglītības saturā ir ietverams dzimumu līdztiesības aspekts.

Dzimumu jautājumu risināšana kā izglītības satura mērķis nav formulēta Beļģijā (franču kopienā), Igaunijā, Itālijā, Latvijā, Ungārijā, Polijā, Portugālē, Rumānijā un Slovēnijā (izņemot pirmsskolas izglītību). Kiprā dzimumu aspekts būs viens no reformētā skolu izglītības satura parametriem.

Kaut gan dzimuma jautājumi bieži tiek ietverti izglītības saturā, **dzimuma noteiktās atšķirības vēra ņemoša mācīšana** kā klases vadīšanas instruments tiek izmantota tikai aptuveni trešdaļā Eiropas valstu un vadlīniju sniegšana skolām un/vai skolotājiem nav īpaši izplatīta. Valsts pārvaldes institūcijas ne vienmēr sniedz šādas vadlīnijas, bet, ja tādas ir, tās bieži ir izstrādātas nevalstiskajās organizācijās vai vismaz sadarbībā ar tām.

Beļģijas flāmu kopienā ir izstrādāta rokasgrāmata (*Gen-BaSec*) skolām, kas vēlas īstenot kompetentu dzimumu politiku. Šajā rokasgrāmatā ir ietverti daudzi izglītības aspekti un ieteikumi par veicamajām darbībām un labu praksi. Grāmata sniedz padomus par skolotāju un skolēnu attiecībām, kā arī dzimuma jautājumu pasniedzējiem (koučiem) piedāvā stratēģijas, kā informēt pedagogus par dzimuma jautājumiem. Rokasgrāmatā ir iekļauts arī pārskats par pētījumu iegūtajiem datiem, viena spēle un pieejamo instrumentu uzskaitījums (*DBO*, 2008).

Čehijā 2006. gadā NVO "Atklātā biedrība" publicēja rokasgrāmatu skolotājiem un pedagogijas fakultāšu studentiem. Tajā aprakstīti dzimumu stereotipu radītie riski dažādās skolas dzīves jomās (*Smetáčková*, 2006). 2007. gadā projektā "Vienlīdzīgas vīriešu un sieviešu iespējas izglītības praksē" (*Equal Opportunities for Men and Women in Educational Practices*) tika publicēta pamatizglītības pirmā un otrā posma, kā arī vidējās izglītības skolotājiem paredzēta rokasgrāmata "Izglītība, kurā ņemtas vērā dzimuma noteiktās atšķirības: ar ko sākt?" (*Gender-Sensitive Education: Where to Start?*) (*Babanová & Miškolci*, 2007). Projekts tika atbalstīts ar Eiropas Sociālā fonda un valsts budžeta līdzekļiem. Abas publikācijas ir pieejamas internetā.

Dānijas dzimumu līdztiesības jautājumu ministrs 2008. gadā izdeva ceļvedi, lai darbam ar dzimuma jautājumiem iedvesmotu pirmsskolas izglītības iestādes.

Īrijā skolām sagatavotajā informatīvo materiālu kopumā "Vienlīdzīgi pasākumi un pasākumi vienlīdzības veicināšanai" (*Equal Measures and eQuality Measures*) ir iekļautas paraugnodarbības, kurās demonstrēts, kā visos mācību priekšmetos var ietvert gan zēnu, gan meiteņu skatījumu, intereses un pieredzi.

Itālijā vienlīdzīgu iespēju ministrs 2008. gadā izsludināja finansējuma saņemšanas iespēju projektiem, kurus iesniedz atsevišķas vidējās izglītības otrā posma skolas un kas paredz ar dzimumu atšķirībām saistītu mācību moduļu sagatavošanu. Arī Itālijas Vēsturnieču biedrība (*Società Italiana delle Storiche*) sniedza priekšlikumus par vēstures mācīšanu dzimumu līdztiesības aspektā.

Lietuvā grozītais Izglītības satura ietvars (2008) sākumskolas izglītībai un vidējās izglītības pirmajam posmam paredz, ka, attīstot rakstītprasmi, "ir īpaši svarīgi nodrošināt, lai ierosinātie uzdevumi un tēmas atbilstu gan zēnu, gan meiteņu interesēm", savukārt, attīstot lasītprasmi, "skolotājiem ir jāņem vērā atšķirīgās, katram dzimumam raksturīgās, vajadzības, kas saistītas ar lasīšanu, un ir jāietver skolēnu ieteiktie teksti".

Austrijā ir pieejamas vairākas brošūras un materiāli, kas iedrošina skolotājus mācot ņemt vērā dzimumu īpatnības. Šīs brošūras ir izstrādātas, lai īstenotu izglītības principu "uz sieviešu un vīriešu līdztiesību balstīta izglītība".

Polijā biedrība "Par meitenēm" (*Towards the Girls*) ir izstrādājusi izglītojošus materiālus, lai palīdzētu skolotājiem skolu izglītības programmā – īpaši vidējās izglītības pirmā un otrā posma liceja tipa skolās – ieviest dzimumu līdztiesības jautājumus. 2008. gada janvārī tika publicēta rokasgrāmata "Līdztiesība skolā – izglītība bez diskriminācijas" (*Equal School – Discrimination-free Education*). Tajā ir aplūkoti līdztiesības jautājumi un sniegti jauniešiem atbilstošu nodarbību piemēri. Tas ir krājums ar skolotājiem paredzētu informāciju, padomiem, vadlīnijām un uzdevumiem, kas ietver tādas jomas kā dzimumu līdztiesība un cīņa pret diskrimināciju dzimuma dēļ.

Rumānijā Izglītības un zinātnes institūts sadarbībā ar *UNICEF* Rumānijas nodaļu īsteno projektu "Dzimuma jautājumu dimensija izglītībā" (*The Gender Dimension in Education*). Tā gaitā 2006. gadā tika publicēti ceļveži, kas ir pieejami internetā un ir izmantojami to skolu inspektoru apmācības programmās, kuri apgabala līmenī koordinē jaunu pedagoģisko metožu apguvi. Skolotājiem ir pieejams "Krājums par dzimuma jautājumu dimensiju izglītībā" (*Compendium for the Gender Dimension in Education*), kurā sniegtas konkrētas metodes sevis un izglītības iestāžu novērtēšanai dzimumu līdztiesības aspektā, kā arī rādītāji mācību grāmatu novērtēšanai dzimumu līdztiesības aspektā. Krājumā ir arī vārdnīca, kurā ietvertas ar dzimumu līdztiesību izglītībā saistīto pamatjēdzienu definīcijas.

Zviedrijā ir izveidota komiteja dzimumu līdztiesības nodrošināšanai skolās. Tā rīko seminārus un izplata informāciju par to rezultātiem, īpaši par metodēm, kuras var izmantot, lai novērstu un apkarotu tradicionālos dzimumu modeļus un dzimumu lomas skolā.

Somijā jaunajā ceļveidī par to, kā rakstīt vidējā izglītībā nepieciešamo dzimumu līdztiesības plānu, ir ieteikts, kā šo plānu sagatavot un kā uzsvērt to, cik svarīgi ir izstrādāt tādas pedagoģiskās metodes un radīt tādu mācību vidi, kas ir labvēlīga abiem dzimumiem.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) Līdztiesības un cilvēktiesību komisija (*Equality and Human Rights Commission – EHRC*) sniedz skolām norādījumus par to, kā izpildīt Pienākumu ievērot dzimumu līdztiesību. Šajos norādījumos ir ieteikts pret stereotipiem vērstās darbības piemērot visam izglītības saturam, īpaši karjeras izglītībai, praktiskajām mācībām, pilsoniskajai audzināšanai, izglītošanai personisko attiecību jomā, sabiedrības mācībai un veselības mācībai gan sākumskolas izglītībā, gan vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā. **Ziemeļīrijā** Līdztiesības lietu komisija ir izdevusi konsultatīvo materiālu par to, kā skolotāji un karjeras izglītības konsultanti var novērst ar dzimuma jautājumiem saistītos šķēršļus.

Lihtenšteinā Dzimumu līdztiesības ministrija sadarbībā ar Izglītības ministriju 2004. gadā izveidoja skolotājiem paredzētu multivides paketi, kurā ietverti ar dzimumu līdztiesības aspektiem saistīti metodiskie materiāli un materiāli par (sociālo) lomu īpatnībām.

Minētais liecina, ka vairākas valstis cenšas aplūkot dzimuma un dzimumu līdztiesības jautājumus kā tematu vai starpdisciplīnu tēmu. Mazāk uzmanības tiek pievērsts piemērotu, ar dzimumu līdztiesību saistītu pedagoģisko metožu un vadlīniju izstrādei, kam varētu būt liela nozīme cīņā ar dzimumu stereotipiem, kas ietekmē skolēnu intereses un mācīšanos.

4.1.1. Dzimumaudzināšana un izglītošana personisko attiecību jomā

Dzimumaudzināšana un izglītošana personisko attiecību jomā parasti ietver gan bioloģiskus, gan emocionālus seksualitātes aspektus, piemēram, zināšanas par dzimumveselību un atbildīgu seksuālo uzvedību, informētību par dažādām dzimumorientācijām, par cilvēku reproduktīvajiem procesiem, kontracepciju, grūtniecību un dzemdībām. Šīs tēmas ietver arī cieņpilnas attieksmes un iecietības mācīšanu, kā arī skolēnu informēšanu par noteiktiem sociālās uzvedības aspektiem intīmajās attiecībās. Šie aspekti ne vien māca atbildīgu pilsonisko uzvedību, bet arī ļauj labāk izprast dzimuma jautājumus.

Abas jomas ir ietvertas gandrīz visu Eiropas valstu izglītības satura norādēs, izņemot Beļģiju (franču kopienā) un Kipru.

Beļģijas franču kopienā nav vispārīgas dzimumaudzināšanas programmas, taču tā var tikt ietverta skolas programmā, un tad šajā skolā tā kļūst obligāta. Kiprā dzimumaudzināšana kā eksperimentāla programma ir ieviesta ģimnāzijas trešajā gadā (14 g. v. skolēniem); ir mērķis nākotnē to ieviest visās publiskā sektora ģimnāzijās.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) dzimumaudzināšana un izglītošana attiecību jomā 2011. gadā kļuvis par obligātu primārā izglītības satura daļu.

4.1. attēls. Dzimumaudzināšana un izglītošana personisko attiecību jomā, izglītības saturs, 2008./09. māc. g.

	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
ISCED 1			●		●	●	⊗	●	●	●	⊗	●	●		⊗	●	●	●
ISCED 2	⊗	:	●	:	●	●	●	●	●	●	●	●	●	⊗	●	●	●	●
ISCED 3			●		●	●	●	●	●	●	●	●	●		●	●	●	●

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK-ENG	UK-WLS	UK-NIR	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	⊗	●	●	●	⊗	●	●	⊗	●	●	⊗	⊗	●	⊗	●	●	●	
ISCED 2	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	:
ISCED 3	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	●	

● Ietvertas izglītības saturā : Dati nav pieejami ⊗ Nav ietvertas izglītības saturā

Avots: Eurydice

Piezīmes

Īrija. Nacionālajā līmenī informācija nav pārbaudīta.

Slovēnija. ISCED 1 netiek veikta dzimumaudzināšana, toties notiek izglītošana attiecību jomā.

Apvienotā Karaliste (ENG/WLS). Sākumskolas izglītībā to, vai izglītības saturā ietvert dzimumaudzināšanu, var izlemt katra skola. Skolām ir jānodrošina rakstiski dokumenti par dzimumaudzināšanas politiku, ko uzraudzīt inspekcijas pārbaudēs.

Apvienotā Karaliste (NIR). Attēlā redzama informācija par pārskatītajām izglītības satura norādēm, kas tiks īstenotas trīs gadu laikā, sākot ar 2007./08. mācību gadu. Līdz šo norāžu ieviešanai to, vai izglītības saturā ietvert dzimumaudzināšanu, katra skola var izlemt pati. Skolām ir jānodrošina rakstiski dokumenti par dzimumaudzināšanas politiku, ko uzraudzīt inspekcijas pārbaudēs.

Vairāk nekā pusē valstu dzimumaudzināšana un izglītošana personisko attiecību jomā ir ietvertas visu trīs skolas izglītības pakāpju (sākumskolas izglītība, vidējās izglītības pirmais un otrais posms) izglītības saturā, tomēr ne vienmēr tās ir obligātas. Pārējās valstīs šīs tēmas tiek aplūkotas vienīgi ISCED 2 un 3 laikā. Visbiežāk tās tiek mācītas bioloģijas un veselības mācības nodarbībās. Tāpat kā dzimumu tēma vispār, arī dzimumaudzināšana un izglītošana personisko attiecību jomā bieži tiek ietvertas pilsoniskās un morālās audzināšanas vai sabiedrības mācības nodarbībās vai arī iekļautas kā starpdisciplīnu tēmas. Polijā dzimumaudzināšana kā atsevišķs mācību priekšmets tiks ieviesta 2009./10. māc. g. vidējās izglītības pirmajā posmā.

Dzimumaudzināšana, kas ir vērsta uz bioloģiskajiem aspektiem, parasti ir obligāta. Apvienotajā Karalistē vecākiem ir tiesības neļaut saviem bērniem pilnībā vai daļēji piedalīties dzimumaudzināšanā. Izņēmums ir tēmas, kas saistītas ar cilvēka attīstības un vairošanās bioloģiskajiem aspektiem. Līdzīga situācija ir Polijā.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) 2008. gadā valdība paziņoja par nodomu dzimumaudzināšanu un izglītošanu personisko attiecību jomā noteikt par obligātu primārā izglītības satura daļu. Plānots, ka šīs pārmaiņas, kas stāsies spēkā 2011. gadā, uzlabos kvalitāti un konsekveni dzimumaudzināšanā un izglītošanā personisko attiecību jomā sākumskolās; pagaidām šīs izglītības satura norādes ir valdības ieteikums un tās nav noteiktas ar likumu. Vecāku tiesības neļaut saviem bērniem piedalīties dzimumaudzināšanā, ko izmanto ļoti maz ģimeņu, tiks saglabātas, bet vairs neattieksies uz 15 gadus veciem skolēniem obligātās izglītības pēdējā gadā.

Dzimumaudzināšana un izglītošana personisko attiecību jomā Eiropas izglītības satura norādēs, šķiet, ir relatīvi labi pārstāvētas. Valstu lielākajā daļā izglītības satura norādēs minētie mērķi vai izglītības sasniegumu mērķi skaidri pauž, kam jābūt ietvertam mācību priekšmetu saturā. Tomēr aplūkotās tēmas ir atkarīgas arī no izmantotajiem mācību materiāliem, kurus daudzās valstīs var izvēlēties skolas vai skolotāji. Dažās valstīs tiek izrādīta centrāla līmeņa iniciatīva nodrošināt īpašus mācību materiālus par šīm tēmām.

Īrijā 2009. gadā tika publicēts 15 līdz 18 gadus vecu skolēnu mācīšanai paredzēts metodiskais materiāls "Runājam par attiecībām, izprotam seksualitāti" (*Talking Relationships, Understanding Sexuality*), ko izstrādājusi Izglītības un zinātnes ministrija sadarbībā ar Veselības pakalpojumu pārvaldi un Krīzes grūtniecības aģentūru.

Francijā 2008. gadā ministrija izstrādāja un izplatīja dokumentu par dzimumaudzināšanu, kas paredzēts kā metodiskais materiāls skolotājiem lietošanai vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā.

Nīderlandē ar Izglītības, kultūras un zinātnes ministrijas mērķfinansējumu ir izstrādāti metodiskie materiāli dzimumaudzināšanas jomā, kas paredzēti skolēnu mācīšanai sākumskolās.

Norvēģijas Izglītības un apmācības direktorāts pašlaik izstrādā konsultatīvu dokumentu, kas palīdzēs skolotājiem plānot dzimumaudzināšanas nodarbības un vadīt tās saskaņā ar izglītības satura norādēm un labāko praksi.

Dažas valstis (Itālija, Ungārija un Slovēnija) ziņo, ka diezgan lielā materiālu un metodikas izvēles brīvība, kā arī labu valsts atbalsta materiālu trūkums veicina to, ka šīs tēmas joprojām netiek mācītas pietiekami efektīvi. Šo situāciju veicina arī tas, ka daudzi mācību priekšmeti, kuros aplūkoti noteikti dzimumaudzināšanas un personisko attiecību izglītības aspekti, nav obligāti.

4.2. Atbalsts profesijas virziena izvēlē un tradicionālās karjeras izvēles maiņa

Statistikas dati par skolu absolventu mērķiem Eiropā rāda, ka daudzi jaunieši joprojām karjeru izvēlas atbilstoši dzimumu stereotipiem (sk. sadaļu par horizontālo segregāciju 8. nodaļā).

Daudzās valstīs obligātajā izglītībā un pat vidējās izglītības otrajā posmā reģistrēto zēnu un meiteņu skaits ir aptuveni vienāds, bet zēnu un meiteņu apmeklēto skolu vai izglītības programmu veidi, ja tos ir iespējams izvēlēties, lielā mērā atšķiras. Profesionālajā izglītībā reģistrēto zēnu skaits parasti ir lielāks (sk. *EACEA/Eurydice* 2009a, C9. att.).

Skolēnu sadalījums pēc profesijas profesionālajās skolās un pēc mācību jomas vispārējās vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā parasti atspoguļo tradicionālās dzimumu lomas.

Beļģijā (flāmu kopienā) vidējā izglītībā ar mākslas novirzienu aptuveni divi no trim audzēkņiem ir meitenes, un šim rādītājam ir tendence palielināties.

Spānijā nesen publicētā ziņojumā norādīts, ka profesionālās apmācības vidējā posmā ir daži virzieni, kurus izvēlas gandrīz tikai meitenes, piemēram, apmācībā, kas saistīta ar veselības aprūpi, ķermeņa tēlu un tekstilrūpniecību, vairāk nekā 90 % audzēkņu ir meitenes. Turpretim citos profesionālās apmācības virzienos, kas saistīti ar autorūpniecību, elektroniku vai datortehnoloģijām, zēnu īpatsvars sasniedz 80 % (*IFIE & Instituto de la Mujer*, 2009).

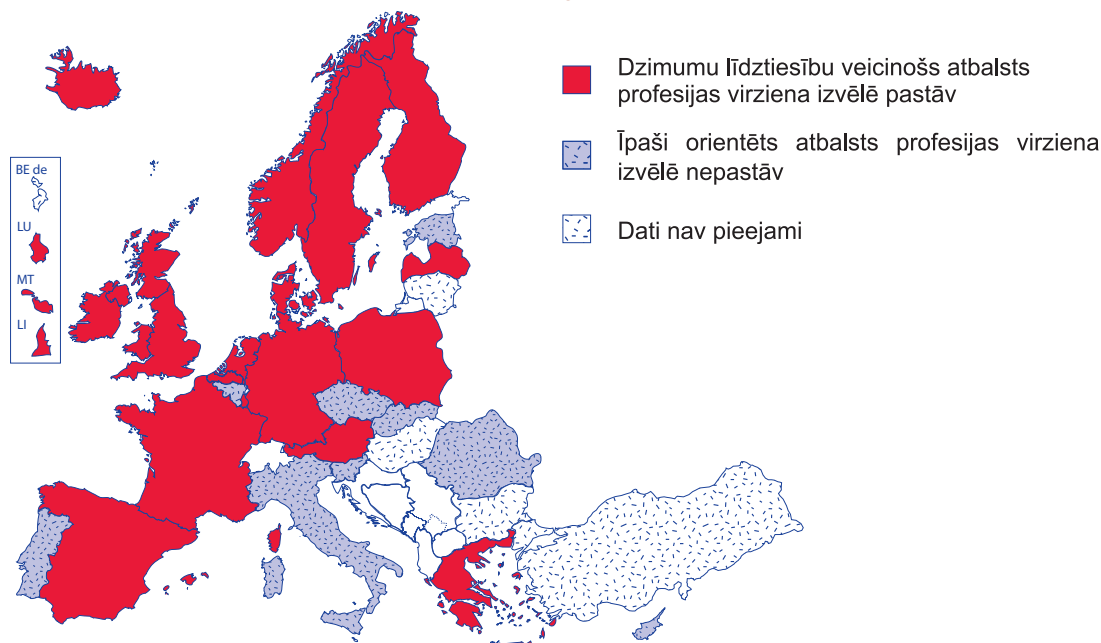
Francijā ļoti liels meiteņu īpatsvars (ap 95 %) ir tādās specialitātēs kā elastīgie materiāli, sekretariāta vai biroja sistēmas, veselības un sociālā aprūpe, kā arī frizieru, kosmetologu un personiskie pakalpojumi, bet ļoti mazs meiteņu īpatsvars (mazāk nekā 7 %) ir tādās specialitātēs kā celtniecība, būvniecība, kokapstrāde un inženierija (mašīnbūve, elektrotehnika, elektronika). No 2000. līdz 2007. gadam zēnu un meiteņu līdzsvars uzlabojās, bet tas notika lēni (*DEPP/DVE*, 2008, 39. lpp.).

Itālijā lielāks meiteņu īpatsvars ir akadēmiskajās vidusskolās, īpaši pedagoģijas un sociālo zinātņu priekšmetos (85 %), kā arī mākslas skolās (67 %), bet zēnu procentuālais pārsvars vērojams tehnikumos (65,8 %) (2006/07; *ISTAT*, 2009).

Zviedrijā nesen publicētā Līdztiesības jautājumu pārskata (*SOU*, 2005) ziņojumā norādīts, ka tikai 25 % no visiem ISCED 3 kursiem ir dzimumu līdzsvars, piemēram, vīriešu un sieviešu sadalījums svārstās no 40 līdz 60 %. Tikai par 3 no 17 nacionālajām programmām var teikt, ka tajās ir vienlīdzīgs dzimumu sadalījums (ne vairāk kā 60 % viena dzimuma skolēnu).

Šie un citi fakti rada atzinumu, ka karjeras atbalsta laikā ir jārisina jautājumi par dzimuma nosacīto profesijas izvēli, bet karjeras konsultantiem ir labāk jāpārzina jautājumi par dzimumu īpatnībām un labāk jācīnās pret stereotipiem skolu kultūrā, kā arī starp skolēniem un darba devējiem.

4.2. attēls. Īpašs atbalsts profesijas virziena izvēlē, kas orientēts uz karjeras izvēles maiņu Eiropā, 2008./09. māc. g.



Avots: Eurydice

Piezīme

Īrija. Nacionālajā līmenī informācija nav pārbaudīta.

Kaut gan dzimumu līdztiesību veicinošs karjeras atbalsts ir viena no prioritātēm daudzu valstu dzimumu līdztiesības politikas programmās (sk. 3. nodaļu), pašlaik tas ir pieejams tikai pusē Eiropas valstu. Pārējās valstīs pastāv noteikumi par vispārīgu atbalstu profesijas virziena izvēlē, tomēr tajos ne vienmēr ir ievērots dzimumu aspekts.

Dzimumu līdztiesību veicinošs karjeras atbalsts galvenokārt ir pieejams vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā; valstu lielākajā daļā tas pats attiecas arī uz vispārīgu atbalstu profesijas virziena izvēlē (sk. EACEA/Eurydice, 2009c).

Kopumā dzimumu līdztiesību veicinošas karjeras atbalsta iniciatīvas krietni biežāk ir vērstas uz meitenēm, nevis zēniem. Īstenoto projektu apjoms bieži ir neliels. To mērķis ir likvidēt tradicionālos dzimumu modeļus un palīdzēt meitenēm izvēlēties profesiju un izglītības virzienu, īpaši tādu, kas saistīts ar tehnoloģijām un dabaszinātnēm. Dažās valstīs (Beļģijā (flāmu kopienā), Vācijā, Luksemburgā, Austrijā un Polijā) tiek rīkotas “meiteņu dienas”, kuru laikā uzņēmumi un pētniecības institūti aicina meitenes tos apmeklēt, lai iepazītos ar tehniskiem darbiem un profesijām, ko parasti viņas neuzskata par sev piemērotām. Meitenes pavada mentori, kuri sniedz informāciju par iestāšanās prasībām un/vai mācību kursiem.

Īrijā ir vairākas iniciatīvas, kas aicina meitenes izvēlēties netradicionālus mācību priekšmetus un netradicionālu karjeru. Skolās ir darbības izpētes projekti “Meitenes tehnoloģiju, fizikas/ķīmijas jomā” (*Girls into Technology, Physics/Chemistry*), un ir izveidots videomateriāls, lai iedrošinātu skolēnus izvēlēties profesiju dabaszinātņu, inženierzinātņu un tehnoloģiju jomā (*Science, Engineering, Technology – SET*). Videomateriālā ir ietvertas intervijas ar jauniešiem, kuras ir izvēlējušās profesiju SET jomā, un ir izceltas dažādas interesantas un saistošas profesionālās iespējas šajos sektoros. Informatīvo materiālu paketē “Pasākumi vienlīdzības veicināšanai” (*eQuality Measures*) iekļautajā DVD ir sadaļa karjeras konsultantiem un skolēniem.

Nīderlandē meitenes tiek iedrošinātas izvēlēties tehnisko izglītību un tehniskās profesijas. Lielu ieguldījumu šajā jomā dod programma "Meitenes un tehnoloģijas" (*Meisjes en Techniek*), kuru ir izstrādājis *Platform Bèta Techniek* un subsidējis Izglītības, kultūras un zinātnes ministrija. Šajā programmā ir iesaistījušās aptuveni 30 % vidusskolu un profesionālo skolu.

Austrijā īstenotās iniciatīvas "Drosmi! – Meitenes un tehnoloģijas" (*MUT! – Mädchen und Technik*) mērķis ir palielināt sieviešu īpatsvaru netradicionālajās profesijās, un tā ir vērsta uz tādu karjeras izglītību, kurā ievērotas dzimumu īpatnības. Iniciatīva *MUT* galvenokārt ir paredzēta vidējās izglītības pirmā posma skolniecēm, kuras izšķiras par to, kāda veida skolu apmeklēt no 14 gadu vecuma, un apsver iespēju sākt mācekļa praksi.

Zviedrijā pašvaldībām ir pieejamas īpašas valsts dotācijas, kuru mērķis ir nodrošināt meitenēm vasaras kursus tehnoloģiju jomā, lai palīdzētu viņām izlemt par labu tehniskās izglītības ieguvei. Par prioritāriem tiek atzīti tie vasaras kursi, kuros dabaszinātnes un tehnoloģijas tiek aplūkotas plašākā kontekstā (kultūras, sociālā, vides un vēsturiskā).

Norvēģijas Rīcības plānā dzimumu līdztiesības īstenošanai pirmsskolas izglītības un aprūpes un pamatzglītības iestādēs 2008.–2010. gadam kā viena no prioritātēm ir noteikta dzimumu līdzsvara uzlabošana mācību nozares un profesijas izvēlē, īpaši orientējoties uz profesionālo izglītību un apmācību, kā arī uz meiteņu iesaistīšanu dabaszinātņu studijās.

Francijā "karjeras foruma" (*carrefour des metiers*) laikā daudzas otrās pakāpes skolas sadarbībā ar Informācijas un karjeras centriem un daudzām profesionālajām organizācijām skolēniem un viņu ģimenēm rīko informatīvus pasākumus par karjeras iespējām un mācību kursiem šīs karjeras sasniegšanai. Šajos pasākumos labprāt piedalās apvienības, kuru darbība ir vērsta uz to, lai iedrošinātu sievietes izvēlēties karjeru dabaszinātnēs vai apmeklēt *grandes écoles*.

Beļģijā (flāmu kopienā), Spānijā, Īrijā, Maltā, Nīderlandē, Zviedrijā un Apvienotajā Karalistē (Skotijā) tiek īstenoti projekti, kas saistīti ar sievietēm, kurām meitenes vēlas līdzināties.

Savukārt tādas iniciatīvas, kuru mērķis ir iedvesmot zēnus izvēlēties netradicionālu karjeru, sastopamas retāk.

Īrijā Izglītības un zinātnes ministrija ir izstrādājusi īpaši zēniem paredzētu programmu "Vīrišķības izziņāšana" (*Exploring Masculinities*), kas vērsta uz sociāliem un personiskiem jautājumiem, kā arī uz jautājumiem, kas saistīti ar mācību priekšmetiem un profesiju. Šī programma ir paredzēta 15 līdz 18 gadus veciem skolniekiem.

Maltā Nodarbinātības un apmācības apvienības Dzimumu līdztiesības nodaļa kopš 2006. gada sadarbojas ar Izglītības nodaļu, lai noteiktu vidējās izglītības pirmā posma skolas, kurās 10. klašu skolēniem būtu noderīga apmācība pašpārliecinātības, iespēju, pašcieņas un dzimumu līdztiesības jomā. Visas apmācību sesijas tiek pasniegtas zēnu un meiteņu skolām kopā. Sesijas ietver komandas veidošanas un motivēšanas spēles, diskusijas, lomu spēles, kā arī tikšanos ar personām, kurām skolēni vēlas līdzināties un kuras skolēniem stāsta par savu dzīvi un darba pieredzi. Nodarbinātības un apmācības apvienība kopā ar Izglītības satura vadības departamenta Drāmas nodaļu ir izveidojusi arī *DVD* ar uzvedumiem, kuros atspoguļotas tādas reālās dzīves situācijas, kurās risināti dzimuma jautājumi saistībā ar darba dzīvi.

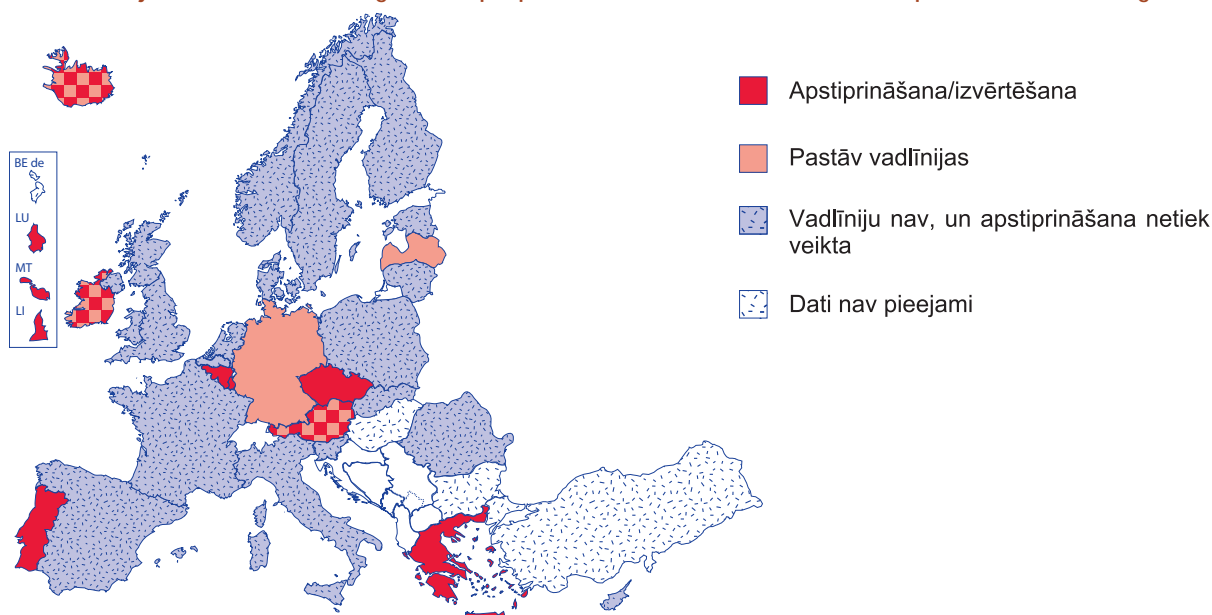
Čehijā, Spānijā, Īrijā un Maltā ir pieejamas izglītības sektorā strādājošiem karjeras izglītības speciālistiem paredzētas rokasgrāmatas, kurās ir ņemts vērā dzimuma aspekts. Norvēģijā pašlaik tiek īstenots projekts, kas atspoguļo karjeras konsultantu attieksmi pret dzimumu lomām un netradicionālu izglītības un karjeras izvēli.

Lai gan vairākām Eiropas valstīm šajā jomā ir atsevišķas interesantas iniciatīvas un projekti, lielākoties tām trūkst gan vispārējas nacionālās stratēģijas dzimumu stereotipu apkarošanai profesijas izvēles ziņā, gan sistēmisku norādījumu, ko skolu jaunatnei sniegt saistībā ar dzimuma jautājumiem mācību un karjeras jomā. Šķiet, ka ir arī maz iniciatīvu, kas orientētas īpaši uz zēniem.

4.3. Mācību grāmatu un metodisko materiālu vērtējums

Kā minēts 1. nodaļā, mācību grāmatu un izglītojošās lasāmvielas raksturam, ar dzimumu saistītajiem attēliem un valodas īpatnībām ir ļoti liela ietekme uz bērniem un viņu dzimuma identitātes attīstību.

4.3. attēls. Izglītojošo tekstu un metodisko materiālu autoriem paredzētu, īpaši ar dzimuma jautājumiem saistītu vadlīniju esamība un mācību grāmatu apstiprināšana vai izvērtēšana dzimuma aspektā, 2008./09. māc. g.



Avots: *Eurydice*

Piezīme

Īrija. Nacionālajā līmenī informācija nav pārbaudīta.

Oficiālas vadlīnijas dzimuma jautājumos izglītojošo tekstu un metodisko materiālu autoriem tiek sniegtas tikai dažās valstīs, proti, Vācijā, Īrijā, Latvijā, Austrijā un Islandē. Tāpat tikai nedaudzās valstīs mācību grāmatas ir jānovērtē vai jāapstiprina. Dažās valstīs šis noteikums ir saistīts ar skolu un skolotāju lielo autonomiju metodisko materiālu izvēlē (sk. *Eurydice*, 2008b) un vienlīdz lielo brīvību, kas dota mācību grāmatu izdevējiem.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā) izglītības pārvaldes iestādēm metodiskie materiāli nav jāapstiprina: tos izvēlas skolas, kas pieņem lēmumus saskaņā ar dzimumu līdztiesības tiesisko regulējumu.

Kaut gan daudzās valstīs autoriem paredzētu vadlīniju nav un mācību materiāli dzimuma aspektā oficiāli netiek vērtēti, autoriem un izdevniecībām parasti tiek ieteikts veidot izdevumus atbilstoši izglītības satura nostādņu vai līdztiesības politikas mērķiem. Daudzās valstīs šajos mērķos ir skaidri ietverts dzimumu līdztiesības vai vispārīgāks vienlīdzības princips (sk. 3. nodaļu).

Pedagoģiskā supervīzija, kas vērsta uz tādu mācību materiālu izstrādi, kuros ņemtas vērā dzimumu īpatnības, ir kļuvusi par nacionālā rīcības plāna galveno jautājumu vairākās valstīs (Kiprā, Lietuvā, Portugālē un Rumānijā).

Dažās valstīs mācību grāmatu autoriem paredzētas vadlīnijas dzimumu līdztiesības jautājumos sastāda NVO vai arī tās tiek izstrādātas Eiropas projektu gaitā. Tā notiek Spānijā, Itālijā, Polijā, Portugālē un Rumānijā.

Vairākās valstīs izglītības pārvaldes iestādes mācību grāmatas nevērtē sistemātiski, bet veic speciālu vērtēšanu.

Zviedrijas Nacionālais izglītības birojs ir vērtējis vairākus izglītojošos materiālus. 2005. gada maijā valdība birojā uzdeva vairāku pamatskolām un vidusskolām paredzētu mācību materiālu vērtēšanu, lai konstatētu, kā tiek atspoguļotas tādas jomas kā dzimums, etniskā piederība, reliģija vai ticība, dzimumorientācija un invaliditāte. Tika analizētas 24 grāmatas bioloģijas un/vai dabaszinātņu, vēstures, reliģijas un sociālo zinātņu jomā. Attiecībā uz dzimuma jautājumiem autori secināja, ka zēni un vīrieši izglītības materiālos ir minēti vairāk nekā meitenes un sievietes, lai gan vairumā materiālu tiek runāts par līdztiesību. Autori secināja arī to, ka dzimuma jautājumi bieži tiek apspriesti atsevišķās sadaļās vai nodaļās, nevis iekļauti kopējā tekstā (*Skolverket*, 2006b).

Mācību grāmatu vērtēšana dzimuma aspektā bieži tiek izmantota kā akadēmisko pētījumu tēma. Šāda kritiska mācību grāmatu analīze tiek veikta Beļģijas flāmu kopienā, Vācijā, Igaunijā, Grieķijā, Francijā, Ungārijā, Lietuvā, Latvijā, Austrijā, Polijā un Slovēnijā.

Atsevišķos gadījumos mācību materiālu izpēti veic valdības iestādes, bet ne vienmēr tā ir izglītības ministrija.

Francijā Vienlīdzīgu iespēju un antidiskriminācijas komisija 2008. gadā izdeva pētījumu "Stereotipi un diskriminācija mācību grāmatās" (*The Existence of Stereotypes and Discrimination in School Textbooks*), kas izstrādāts Mecas Universitātē.

Latvijā Labklājības ministrija 2005. un 2006. gadā lika veikt mācību grāmatu analīzi dzimumu vienlīdzības aspektā.

Kopumā šādu pētījumu rezultāti rāda, ka vispārējā situācija nebūt nav apmierinoša. Daudzās Eiropas valstīs izdotajās mācību grāmatās attieksme pret vīriešiem un sievietēm joprojām ir atšķirīga. Mācību grāmatās vīrieši aizvien tiek attēloti biežāk nekā sievietes, lietotā leksika ir pretrunā ar dzimumu līdztiesības principu, galvenie varoņi visbiežāk ir vīrieši, attēlotās sievietes lielākoties veic tipiskus sieviešu darbus, bet politiskajā un intelektuālajā jomā sieviešu parasti nav. Kā rāda dažādi pētniecības projekti, mācību grāmatas atspoguļo uz stereotipiem balstītus sieviešu un vīriešu tēlus un tikai dažās mācību grāmatās stereotipi tiek apkaroti un sieviešu un vīriešu attēlojums ir līdzsvarots.

Šādas dzimumu nevienlīdzības novēršanu varētu veicināt precīzi formulēti konsultatīvie materiāli par dzimumu nediskriminējošu mācību grāmatu izstrādi un regulāra mācību materiālu vērtēšana.

4.4. Neformālais izglītības saturs: dzimumu līdztiesības politika saistībā ar skolas klimatu un vardarbību un uzmākšanos dzimuma dēļ

Skolas klimats – attiecības starp skolēniem, starp skolotājiem un skolēniem, iebiedēšanas un uzmākšanās apmērs – veido nozīmīgu neformālā izglītības satura daļu un līdz ar to ietekmē abu dzimumu attiecības, kā arī zēnu un meiteņu iespējas (sk. 1. nodaļu). Tādēļ, kā izklāstīts 3. nodaļā, viena no dzimumu līdztiesības politikas prioritātēm izglītībā ir novērst skolās esošo vardarbību un uzmākšanos dzimuma dēļ. Lai gan daudzās valstīs ir vispārīga pret iebiedēšanu un vardarbību skolā vērsta politika, tajā parasti nav ņemts vērā dzimumu līdztiesības aspekts. Iniciatīvas šajā jomā bieži tiek sāktas skolu līmenī, piemēram, darbā tiek pieņemti sociālie darbinieki vai izglītības konsultanti un tiek izstrādāts labas uzvedības kodekss. Valstīs, kurās antidiskriminācijas noteikumi izglītības jomā pastāv, tie vērstas arī pret seksuālu uzmākšanos skolā, tomēr konkrēta politika vai projekti, kas saistīti ar vardarbību dzimuma dēļ, ir reti.

Pastāv uzskats, ka izglītības sistēma ir piemērota vide, kurā veicināt tādas attieksmes un vērtību veidošanos, kas vēršas pret vardarbību un sekmē konfliktu risināšanu miermīlīgā ceļā, tāpēc dažas valstis īpašu uzmanību pievērš tam, lai skolās likvidētu uzņēmīgos dzimuma dēļ.

Pētnieciskos projektos par skolas klimatu un vardarbību, kuri var būt politikas nostādņu pamatā, ir iegūti dažādi rezultāti. Austrijas Federālā izglītības un mākslas ministrija 2005./06. māc. g. lika veikt visaptverošu pētījumu par 4. līdz 12. klases skolēnu emocionālo stāvokli, un tas rādīja, ka meitenes skolu apmeklējot labprātāk nekā zēni un retāk ir iesaistītas konfliktos (īpaši vecākajās klasēs); tai pašā laikā meitenes puda lielākas bailes no skolas (Eder, 2007). Igaunijā 2005./06. māc. g. tika veikts pētījums par to, kā pusaudži izprot vardarbību un agresiju skolā. Pētījums rādīja, ka zēni un meitenes izmanto atšķirīgus vardarbības veidus un runā par vardarbību atšķirīgi: zēni vairāk lieto fizisku agresiju, bet meitenes – mutiskus apvainojumus un psiholoģisku terorizēšanu. Fiziskā vardarbība tika uztverta kā zēnu kultūras daļa (Strömpl et al., 2007). Lietuvā veikta aptauja liecina, ka skolā zēni biežāk nekā meitenes cieš no iebiedēšanas un izsmiešanas (Zaborskis et al., 2005).

Tikai dažās valstīs vardarbības un uzņēmīgos novēršana ir pasludināta par svarīgu izglītības sistēmas prioritāti vai galveno principu, tomēr atsevišķās valstīs vēršanās pret vardarbību dzimuma dēļ ir skolas prioritāte. Dažos gadījumos, piemēram, Francijā, īpaši tiek izcelta vardarbība pret meitenēm.

Spānijā izglītības sistēmas kvalitātes principi ietver jebkādu tādu šķēršļu novēršanu, kas neļauj īstenot pilnīgu vīriešu un sieviešu līdztiesību, kā arī traucē skolēniem attīstīt prasmes, kuras ļautu risināt konfliktus miermīlīgā ceļā.

Francijā 2008./09. mācību gadam noteiktie prioritārie pasākumi ietver to, ka "skolās īpaša uzmanība ir jāpievērš pasākumiem, kuri izstrādāti, lai novērstu cilvēka fiziskās veselības un cieņas aizskaršanu – vardarbību rasistisku un antisemitisku iemeslu dēļ, vardarbību pret meitenēm un vardarbību dzimumorientācijas dēļ, īpaši homofobiju".

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) Līdztiesības un cilvēktiesību komisija (EHRC) sniedz skolām norādījumus par Pienākumu ievērot dzimumu līdztiesību. Tajos minēts, ka skolas var vērsties pret dzimumu diskriminējošu un seksuālu iebiedēšanu, novērst seksuālu uzņēmīgos un apstrīdēt vardarbības atbalstīšanu skolās. Piemēram, lai cīnītos pret dzimumu diskriminējošu un seksuālu iebiedēšanu, skolas var īstenot pretiebiesības politiku, kas ir vēsta tieši pret dzimumu diskrimināciju, un definēt, kas ir seksuāla iebiedēšana. Sadarbībā ar skolēniem skolas var izstrādāt politiku, kas sekmē tādas vides radīšanu, kurā nav iebiedēšanas. Skolas var arī izpētīt dzimumu stereotipus izglītības saturā.

Lielākoties tomēr valstis, kas izglītībā vēršas pret vardarbību un uzņēmīgos dzimuma dēļ, nenosaka šo jautājumu par vispārēju prioritāti, bet izmanto īpašas iniciatīvas un projektus.

Beļģijas franču kopienā kopš 2001. gada tiek īstenoti jauniešiem paredzēti pasākumi, lai novērstu vardarbību jauniešu pāru attiecībās. Lai veicinātu informētību un novērstu vardarbību, tiek izplatītas brošūras, plakāti un kompaktdiski un 2008. gadā tika izveidota īpaša tīmekļa vietne⁽⁹⁾.

Beļģijas flāmu kopienā saskaņā ar 2002. gada 11. jūnijā pieņemto federālo likumu "Par aizsardzību pret vardarbību, uzņēmīgos un nevēlamu seksuālo uzvedību darbā" skolās ir jāīsteno prasītā personāla pārvaldības politika. Arī bezpeļņas organizācija "Robežas" (Limits) un Izglītības un apmācības ministrija ir izstrādājušas politiku vardarbības, uzņēmīgos un nevēlamas seksuālas uzvedības novēršanai un apkarošanai skolā.

Spānijā Skolotāju izglītības, izglītības pētījumu un inovāciju institūts (IFIE) Izglītības ministrijas vārdā un sadarbojoties ar Vienlīdzības lietu ministriju, ik gadu piešķir balvu "Ireņa: miers sākas mājās" (Irene: la paz empieza en casa). Šīs balvas mērķis ir atbalstīt profilaktiskus pasākumus un veicināt vienlīdzīgu izglītību, konfliktu risināšanu miermīlīgā ceļā un jebkādas vardarbības

⁽⁹⁾ Sk. <http://www.aimesansviolence.be>.

noraidīšanu. Šī balva ir orientēta uz skolām un tiek piešķirta par tādu izglītības praksi, kas veicina cieņu starp vīriešiem un sievietēm un novērš vardarbību dzimuma dēļ.

Nīderlandē Nacionālais skolu pilnveides centrs Izglītības, kultūras un zinātnes ministrijas uzdevumā ir izveidojis Skolu un drošības centru⁽¹⁰⁾. Tas apkopo un izplata informāciju par drošību skolā un sniedz konsultācijas skolu direktoriem, skolotājiem, padomdevējiem, pasniedzējiem, darbaudzinātājiem, atbalsta personālam utt. Centrs orientējas uz sabiedrisko drošību, un tā īstenoto projektu tēmas ir, piemēram, agresija, vardarbība, seksuāla un homoseksuāla uzmākšanās.

Polijā Darba un sociālās politikas ministrija finansēja projektu "Meitenes un zēni: bez bailēm, bez aizspriedumiem, bez vardarbības" (*Girls and Boys: With No Fear, No Prejudice, No Violence*) un 2006. gadā to īstenoja biedrība "Par meitenēm" (*Towards the Girls*). Šī projekta gaitā tika izstrādāti scenāriji nodarbībām par vienlīdzības jautājumiem vidējās izglītības pirmā un otrā posma liceja tipa skolās. Tie ietver tādas tēmas kā konflikti, sarežģītu emociju pārvaldīšana, komunikācija, stereotipi un vienaudžu vardarbība.

Portugālē spēkā esošajā līdztiesības plānā ir ietverts mērķis dzimumu līdztiesības aspektu iekļaut skolu struktūrā, lai novērstu vardarbību un nodrošinātu abu dzimumu integrāciju skolas ikdienas dzīvē. Turklāt 2008./09. māc. g. Pilsonības un dzimumu līdztiesības komiteja (CIG) sāka Nacionālo kampaņu pret vardarbību mājās. Tā vērsās pret vardarbību attiecībā un ir paredzēta jauniešiem un pusaudžiem. Kampaņas materiālu un iniciatīvu lielākā daļa ir orientēta uz skolām. Kampaņas laikā CIG un Izglītības ministrijas Inovāciju un izglītības satura attīstības ģenerāldirektorāts izsludināja konkursu "Mana skola bez vardarbības" (*A minha escola pela não violência*), kas ir paredzēts obligātās izglītības 3. cikla un vidējās izglītības otrā posma skolēniem. Konkursa mērķis ir iesaistīt skolēnus informatīvu materiālu un iniciatīvu izstrādē, lai palīdzētu izplatīt informāciju jebkādas vardarbības apkarošanai tuvās attiecībās, īpašu uzmanību pievēršot vardarbībai dzimuma dēļ.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) labdarības iestāde WOMANKIND sadarbojas ar skolām, lai konstatētu seksuālu iebiedēšanu skolas vidē, definētu to skolas darbībā, veicinātu informētību skolās un izstrādātu stratēģijas vardarbības novēršanai.

Daži politikas pasākumi īpaši pievēršas vardarbībai pret meitenēm un sievietēm, pieņemot, ka sievietes ir galvenie vardarbības upuri. Francijā īpaša uzmanība tiek pievērsta vienai konkrētai grupai – imigrantu izcelsmes meitenēm.

Spānijā Sieviešu institūts un IFIE, kā arī līdztiesību veicinošās iestādes autonomajos apgabalos ir izdevušas vairākus materiālus par to, kā novērst vardarbību pret sievietēm. Šajās publikācijās uzsvērts, cik svarīga ir kritiska attieksme pret vīriešiem un sievietēm tradicionāli piedēvētajām vērtībām un cik liela nozīme ir pozitīvai nostājai pret dzimumu atšķirībām. Publikācijās ir analizēta tāda izglītības prakse, kas tieši vai netieši ir saistīta ar vardarbīgu izturēšanos.

Francijā 2006. gadā pieņemtajā konvencijā "Dzimumu diskriminējošas vardarbības novēršana un apkarošana" tiek minēta vajadzība "nodrošināt informāciju par specifisku vardarbību, kam pakļautas imigrantu izcelsmes meitenes, piemēram, piespiedu laulības un seksuāla izkropļošana". Konvencija ietver vairākus pasākumus dzimumu diskriminējošas vardarbības novēršanai: visās izglītības iestādēs jāreģistrē iebiedēšanas un uzmākšanās gadījumi, kam pakļautas meitenes; skolas noteikumos jāietver jebkādas dzimumu diskriminējošas uzvedības aizliegums; jāizstrādā metodes, kas veicinātu savstarpēju cieņu starp dzimumiem jau agrīnā vecumā; plaši jāievieš dzimumaudzināšanas sesijas; steidzami jārisina jautājums par savstarpēju cieņu starp dzimumiem, kā arī par dzimumu diskriminējošas un seksuālas vardarbības novēršanu; jāsniedz informācija par specifisku vardarbību, kam pakļautas imigrantu izcelsmes meitenes, piemēram, piespiedu laulības un seksuāla izkropļošana; jāpastiprina cīņa pret seksuālu uzmākšanos un jāapkaro jebkāda rituāla vai pastāvīga dzimumu diskriminējoša vai seksuāla pazemošana.

No otras puses, atsevišķas iniciatīvas ir vērstas uz zēniem kā potenciāliem vardarbības ierosinātājiem, un ne vienmēr šī vardarbība ir vēsta pret meitenēm.

Apvienotajā Karalistē (Skotijā) valdība ir izveidojusi iniciatīvu "Labāka uzvedība – labāka mācīšanās" (*Better Behaviour – Better Learning*), kas ir izraisījusi nacionāla mēroga debates par to, kā skolotājiem nodrošināt optimālu jauniešu uzvedību, lai viņi gūtu lielāku labumu no mācībām klasē. Ieteiktās stratēģijas ir dažādas, sākot no mazsvarīgu pārkāpumu novēršanas klasē, līdz tam, ka tiek nodrošināts, lai skolēniem nebūtu nopietnas nepatikas pret skolu un/vai nerastos sociālas, emocionālas un uzvedības grūtības. Vairums šo stratēģiju ir orientētas uz zēnu uzvedību.

⁽¹⁰⁾ Sk. <http://www.schoolveiligheid.nl/aps/school%20en%20veiligheid>.

Tātad ar neformālo izglītības saturu un skolas klimatu saistītās politikas mērķis lielākoties ir apkarot skolās notiekošo vardarbību dzimuma dēļ, tomēr tikai dažās valstīs šis mērķis ir prioritārs. Vairumā valstu šī politika balstās uz atsevišķām vai īpašām iniciatīvām. Šādās iniciatīvās "vardarbība un uzmākšanās dzimuma dēļ" parasti tiek raksturotas vispārīgi; ja īpaši tiek pieminēti šādas vardarbības upuri, parasti tiek pieņemts, ka tās ir meitenes vai sievietes.

4.5. Dzimumu līdztiesības jautājumu aktualizēšana vecāku vidū

Kā apgalvots 1. nodaļā, vecāku atbalstam ir ļoti liela nozīme dzimumu līdztiesības veicināšanā skolā, tomēr valstu lielākajā daļā konkrētu valdības iniciatīvu vecāku informēšanai par dzimumu līdztiesības jautājumiem vai nu nav, vai arī tām trūkst efektīvu izplatīšanas kanālu. Atsevišķos gadījumos īpašus informētības uzlabošanas projektus ierosina pētnieciskās iestādes vai nevalstiskās organizācijas, taču bieži tie ir izolēti, vienreizēji pasākumi. Citos gadījumos savukārt skolām ir pilnīga brīvība izlemt, vai un kā tās vēlas dzimumu līdztiesības jautājumos iesaistīt vecākus un viņus par šiem jautājumiem informēt.

Valdības uzmanība tomēr bieži tiek uzskatīta par ļoti nozīmīgu, jo skolotāji var arī nebūt informēti par dzimumu līdztiesības jautājumiem un par to, cik svarīgi ir iesaistīt šajā jomā vecākus. Saskaņā ar Polijā veikta pētnieciskā projekta datiem skolotāju un vecāku attiecības šajā valstī ir liela problēma, jo skolotājiem bieži nav iespējas izveidot efektīvas attiecības ar vecākiem, kas varētu sekmēt bērnu audzināšanu. Skolotāji nav apmācīti dzimumu līdztiesības jautājumos, tāpēc viņi nav kompetenti sniegt vecākiem noderīgus padomus šajā jomā (Lalak, 2008).

Dažas valstis tomēr pievērš uzmanību vecāku līdzdalībai dzimumu līdztiesības veicināšanā izglītības jomā.

Spānijā visās darbībās, kas vērstas uz līdzaspastāvēšanas uzlabošanu skolā, īpaši saistībā ar dzimumu, ģimenes tiek iesaistītas informācijas sniegšanas, informētības uzlabošanas un lēmumu pieņemšanas pasākumos. Sieviešu institūts un Spānijas Skolēnu tēvu un māšu apvienību konfederācija (*Confederación Española de Asociaciones de Padres y Madres de Alumnos y Alumnas*) ir parakstījušas īpašu sadarbības līgumu par pasākumu īstenošanu, lai veicinātu vecāku līdzdalību tādās iniciatīvās, kuru mērķis ir nodrošināt vienlīdzīgas iespējas izglītības jomā.

Portugālē viens no diviem pašreizējā līdztiesības veicināšanas plāna ierosinātajiem stratēģiskajiem mērķiem ir sekmēt to, lai dzimumu līdztiesības aspekts tiktu iekļauts dažādu izglītības un apmācības jomā iesaistīto personu apmācībā un profesionālajā kvalifikācijā. Kā viens no pasākumiem ir minēts mērķis "informētības veicināšana ar vecāku biedrību palīdzību".

Valstīs, kurās pastāv ar vecāku līdzdalību saistītas iniciatīvas, ministrijas parasti izdod vecākiem paredzētus informatīvus materiālus par dzimumu līdztiesību.

Beļģijā (flāmu kopienā) ministrija izdod vecākiem paredzētu mēneša žurnālu un digitālu biļetenu (*Klasse voor ouders*), kā arī uztur vecākiem paredzētu tīmekļa vietni. Šie plašsaziņas kanāli bieži pievērš vecāku uzmanību dzimumu līdztiesības tēmai.

Dānijā Dzimumu līdztiesības ministrija 2008. gadā izdeva divas bērnu grāmatas, kas paredzētas kā ierosme sākt ar bērniem sarunu par dzimumu lomām. Turklāt 2009. gadā ministrs atkārtoti nosūtīja materiālus Dānijas pamatskolu vecāko klašu skolēniem, skolotājiem, vecākiem un padomniekiem, kuros bija izskaidrots, ko darīt, lai skolēniem pēc obligātās izglītības iegūšanas nodrošinātu plašākas iespējas un tādējādi palīdzētu novērst uz dzimuma pamata balstītu izglītības izvēli⁽¹¹⁾.

Īrijā informatīvo materiālu kopumos "Vienlīdzīgi pasākumi" (*Equal Measures*) un "Pasākumi vienlīdzības veicināšanai" (*eQuality Measures*) ir ietverti vecākiem paredzēti bukleti, kuros sniegta informācija par līdztiesības tiesisko regulējumu (nacionālā un ES

⁽¹¹⁾ Sk. <http://www.lige-frem.dk>.

līmenī), par dzimumu stereotipiem un sekām, ko tie rada zēniem un meitenēm, kā arī praktiski norādījumi par to, kā vecāki var sekmēt integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai skolā. Informatīvo materiālu kopumam pievienotajos DVD diskos redzamas intervijas ar vecākiem, kā arī pasākumi informētības uzlabošanai.

Skolēniem un viņu ģimenēm tiek rīkotas arī informatīvas kampaņas, un vecāki bieži tiek iesaistīti noteiktās nodarbībās vai informēti par noteiktām tēmām, visbiežāk dzimumaudzināšanu.

Francijā 2006. gadā pieņemtā konvencija paredz, ka izvairīšanās no dzimumu determinisma karjeras jomā "ietver jauniešu, skolēnu un studentu, kā arī vecāku, visas izglītības kopienas un darba grupu virzīšanu tā, lai par kursu tēmām un profesionālajām iespējām sniegtā informācija rosinātu zēnus un meitenes izvēlēties jaunus karjeras un izglītības virzienus".

Portugālē vecāki tiek iesaistīti veselības mācībā, kas ietver tādas tēmas kā seksualitāte, vardarbība skolā, diēta un fiziskās nodarbības, psihotropo vielu lietošana un seksuāli transmisīvās slimības.

Lihtenšteinā saskaņā ar noteikumiem par izglītības saturu skolotājiem ir jāinformē vecāki, kad tiek plānots pasniegt dzimumaudzināšanu.

Visbeidzot, vecāki var iesaistīties bērnu, īpaši dēlu, izglītības sasniegumu uzlabošanā (sk. arī 5. nodaļu).

Apvienotajā Karalistē (Skotijā) dažās sākumskolās ir bijuši mēģinājumi uzlabot vecāku informētību, īpaši par viņu dēlu zemajiem izglītības rezultātiem. Skolas ir mēģinājušas arī vairāk iesaistīt tēvus tādās jomās kā lasīšana mājās, cerot, ka šī stratēģija uzlabos tēvu iespējas kļūt par paraugu saviem bērniem. 2008. gadā **Velsas** Asamblejas valdība sāka kampaņu, lai uzlabotu zēnu rakstpratību, un viens no šīs kampaņas līdzekļiem ir mudinājums ģimenes vīriešiem lasīt kopā ar zēniem.

Rezumējumā jāsecina: lai gan vecākiem varētu būt nozīmīga loma dzimumu līdztiesības veicināšanā, valdības projektu un iniciatīvu vecāku informēšanai un izglītošanai šajos jautājumos ir maz. Mēģinājumi vairāk iesaistīt vecākus dzimumu līdztiesības iniciatīvu sekmēšanā skolā notiek vēl retāk.

5. NODAĻA. IZGLĪTĪBAS SASNIEGUMOS NOVĒROJAMIE DZIMUMA NOTEIKTO ATŠĶIRĪBU MODEĻI

Izglītības sasniegumi ļoti lielā mērā nosaka izredzes dzīvē (sk. 1. nodaļu). Vienlīdzīga skolu sākušo un absolvējušo skolēnu attiecība jau sen tiek uzskatīta par svarīgu dzimumu līdztiesības rādītāju izglītībā, un tas savukārt veicina dzimumu līdztiesību sabiedrībā. Šajā nodaļā izglītības sasniegumi tiek analizēti līdzdalības rādītāju un rezultātu aspektā. Pirmkārt, tiek aplūkota skolu absolvējušo un/vai beigušo sieviešu un vīriešu attiecība. Agrīnās atšķirības zēnu un meiteņu sasniegumos izpaužas kā atpalikšana mācībās un mācību gada atkārtošana (kur tāda ir iespējama); abas parādības ir raksturīgākas zēniem. Vairāk zēnu ir arī starp tiem skolēniem, kas priekšlaicīgi pamet skolu, un vairāk meiteņu nekā zēnu saņem vidējo izglītību apliecinošu izglītības dokumentu.

2. nodaļā tika aplūkoti dzimumu modeļi, kas izpaužas apgūtajās prasmēs un iemaņās. Šajā nodaļā iepriekš sniegtos starptautisko pārskatu datus papildina ziņas par valsts līmeņa pārbaudes darbu rezultātiem. Tās rāda, ka meitenēm skolas noslēguma eksāmenos parasti veicas mazliet labāk un atzīmes ir augstākas nekā zēniem.

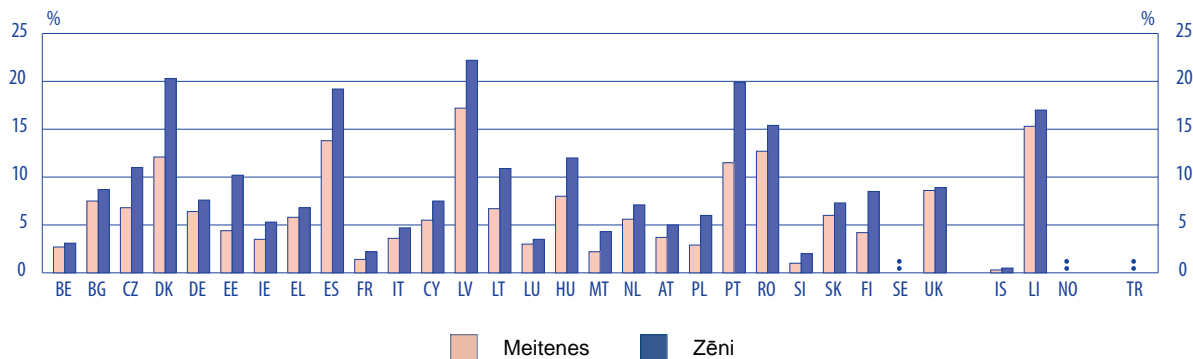
Visi tālāk sniegtie dati liecina, ka kopumā zēniem ir sliktāki sasniegumi nekā meitenēm, tomēr īpašajās nelabvēlīgajās grupās slikti sasniegumi ir gan zēniem, gan meitenēm. Lai to izprastu, īpaša sadaļa ir veltīta attiecīgajiem valstu datiem.

Visbeidzot, šajā nodaļā ir aplūkotas pašreizējās politikas nostādnes, kas vērstas uz “dzimumatšķirību” mazināšanu izglītības rezultātos.

5.1. Atpalikšana mācībās

Daudzās valstīs mācībās biežāk atpaliek zēni nekā meitenes. Šī tendence ir mazāk pamanāma vidējās izglītības pirmajā posmā, bet ir diezgan izteikta vidējās izglītības otrajā posmā. 5.1. attēlā redzams to zēnu un meiteņu īpatsvars, kuri iegūst ISCED 1 izglītību tad, kad 80 % šīs vecuma grupas skolēnu jau mācās ISCED 2. Vairāk nekā pusē Eiropas valstu šie meiteņu un zēnu rādītāji gandrīz neatšķiras (atšķirība ir mazāka par 2 %), tomēr arī tad meitenēm vienmēr ir labāki rādītāji. Izteiktas atšķirības (t. i., 5–8 %) ir Dānijā, Igaunijā, Spānijā, Latvijā un Portugālē.

5.1. attēls. To zēnu un meiteņu īpatsvars, kuri iegūst ISCED 1 izglītību, kad vismaz 80 % šīs vecuma grupas skolēnu mācās ISCED 2, 2007. gads



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Meitenes ISCED 1	2,7	7,5	6,8	12,1	6,4	4,4	3,5	5,8	13,8	1,4	3,6	5,5	17,2	6,7	3,0	8,0
Zēni ISCED 1	3,1	8,7	11,0	20,3	7,6	10,2	5,3	6,8	19,2	2,2	4,7	7,5	22,2	10,9	3,5	12,0
Kopā % ISCED 2	95,8	91,9	91,0	83,7	92,1	92,6	95,5	93,7	83,4	97,9	95,8	93,5	80,2	91,2	95,0	90,0
Vecums, kad vismaz 80 % skolēnu mācās ISCED 2	13	11	12	13	11	13	13	12	12	12	11	12	13	11	13	11

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK (1)	UK-SCT	IS	LI	NO	TR
Meitenes ISCED 1	2,2	5,6	3,7	2,9	11,5	12,7	1,0	6,0	4,2	:	1,6	0,5	0,3	15,3	:	:
Zēni ISCED 1	4,3	7,1	5,0	6,0	19,9	15,4	2,0	7,3	8,5	:	1,7	0,7	0,5	17,0	:	:
Kopā % ISCED 2	96,8	93,6	95,6	95,2	84,3	85,9	98,5	93,3	93,6	:	97,1	0,0	99,6	82,5	:	:
Vecums, kad vismaz 80 % skolēnu mācās ISCED 2	12	13	11	13	13	11	12	11	13	13	11	12	13	12	13	:

UK (1): UK-ENG/WLS/NIR

Avots: *Eurydice* aprēķini, pamatojoties uz *Eurostat* datiem

Paskaidrojums

Aprēķini ir balstīti uz *Eurostat* datiem par skolēniem "pēc ISCED pakāpes, vecuma un dzimuma". Katrā valstī tika noteikts vecums, kurā vismaz 80 % skolēnu ir sasnieguši ISCED 2, un aprēķināts, cik procentu no šī vecuma meiteņu kopskaita joprojām mācās ISCED 1. Tādi paši aprēķini tika veikti par zēniem.

Piezīmes

Zviedrija un Norvēģija. Atzīmēts, ka datu nav, jo *Eurostat* birojam iesniegtie dati par vecuma sadalījumu ir noteikti pēc mācību gada.

Apvienotā Karaliste. Bērnu, skolas un ģimenes lietu ministrijas dati. Dati par publiskajām un privātajām skolām ir saskaitīti kopā; dati par speciālo izglītību nav ietverti.

Turcija. ISCED 1 un 2 nav nodalītas.

Atšķirības to zēnu un meiteņu procentuālajā sadalījumā, kuri atpauļ mācībās, reizēm rodas tāpēc, ka zēni mācības skolā sāk vēlāk nekā meitenes.

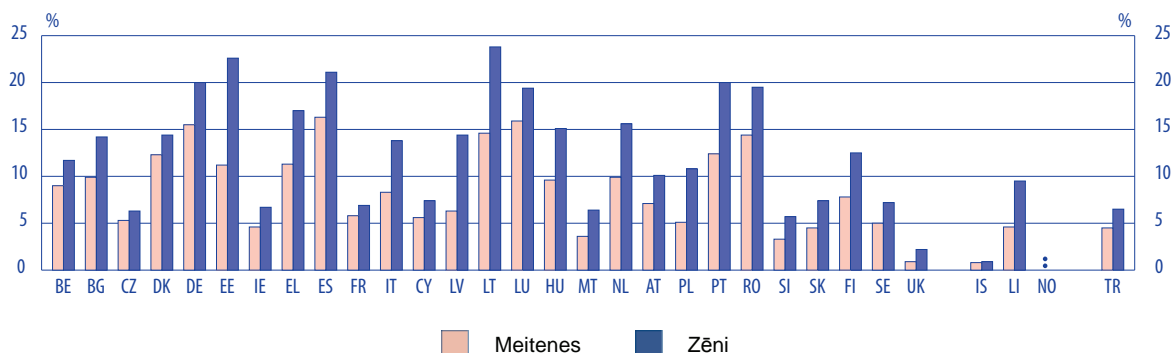
Čehijā 2008./09. mācību gadā 64 % to skolēnu, kuri obligāto izglītību sāka vēlāk, nekā šajā valstī paredzēts, bija zēni (*ÚIV*, 2009). Obligātās izglītības sākumu (6 gadu vecumā) pēc likumīgā aizbildņa pieprasījuma var atlikt par vienu gadu, ja bērns fiziski vai garīgi nav gatavs sākt skolas gaitas. Gatavība sākt apmeklēt skolu tiek novērtēta izglītības un psiholoģiskā stāvokļa dienesta vai īpaša izglītības centra veiktā pārbaudē.

Vācijā veikti pētījumi norāda uz diviem faktoriem, kas saistīti ar to, ka zēni skolā sāk iet vēlāk. Pirmkārt, vecāki apšaubu dēlu spēju koncentrēties. Otrkārt, vecumā, kad jāsāk skolas gaitas, zēni izrāda mazāku interesi par lasīšanu un viņiem ir sliktākas sociālās prasmes (*Haug*, 2006; *Wienholz*, 2008).

Polijā veiktā pētījumā par sešgadnieku "gatavību sākt mācības skolā" tika konstatētas ievērojamas atšķirības, kas norādīja uz meiteņu pārākumu. Meitenēm bija visumā labāki rādītāji lasītprasme, rakstīšanā, skaitīšanā un spriestspējas ziņā nekā zēniem. Turklāt meitenēm bija arī augstāka sociālā un emocionālā brieduma pakāpe (*Kopik*, 2007).

Pārejot uz vidējās izglītības otro posmu, vērojamas lielākas dzimuma noteiktās atšķirības (5.2. att.). Tikai piecās valstīs (Čehijā, Francijā, Kiprā, Apvienotajā Karalistē un Islandē) atšķirība starp to zēnu un meiteņu īpatsvaru, kuri joprojām mācās ISCED 2 vecumā, kad vismaz 80 % viņu vecuma grupas skolēnu jau ir ISCED 3, bija mazāka par 2 %. Daudzās Dienvideiropas un Austrumeiropas valstīs, kā arī Nīderlandē zēni mācībās atpaliek ievērojami biežāk nekā meitenes (atšķirība ir lielāka par 5 %). Šī tendence ir īpaši izteikta Baltijas valstīs, kur dzimumu atšķirība ir 8 līdz 11 %.

5.2. attēls. To zēnu un meiteņu īpatsvars, kuri iegūst ISCED 2 izglītību, kad vismaz 80 % šīs vecuma grupas skolēnu mācās ISCED 3, 2007. gads



	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU	HU
Meitenes ISCED 2	9,0	9,9	5,3	12,3	15,5	11,2	4,6	11,3	16,3	5,8	8,3	5,6	6,3	14,6	15,9	9,6
Zēni ISCED 2	11,7	14,2	6,3	14,4	20,0	22,6	6,7	17,0	21,1	6,9	13,8	7,4	14,4	23,8	19,4	15,1
Kopā % ISCED 3	89,6	86,8	94,2	86,6	81,1	82,7	92,4	85,6	80,8	92,8	88,8	93,2	88,7	80,4	82,3	87,4
Vecums, kad vismaz 80 % skolēnu mācās ISCED 3	15	15	16	17	17	16	16	15	17	16	14	15	17	17	16	15

	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Meitenes ISCED 2	3,6	9,9	7,1	5,1	12,4	14,4	3,3	4,5	7,8	5,0	0,9	0,8	4,6	:	4,5
Zēni ISCED 2	6,4	15,6	10,1	10,8	20,0	19,5	5,7	7,4	12,5	7,2	2,2	0,9	9,5	:	6,5
Kopā % ISCED 3	93,3	80,0	91,3	91,7	83,5	83,0	95,4	93,8	89,8	93,8	98,4	99,2	92,2	:	94,4
Vecums, kad vismaz 80 % skolēnu mācās ISCED 3	17	17	15	16	17	15	15	16	16	16	14	16	17	16	15

Avots: *Eurydice* aprēķini, pamatojoties uz *Eurostat* datiem

Piezīmes

Norvēģija. Atzīmēts, ka datu nav, jo *Eurostat* birojam iesniegtie dati par vecuma sadalījumu, ir noteikti pēc mācību gada.

Turcija. ISCED 1 un 2 nav nodalītas.

Paskaidrojums

Aprēķini ir balstīti uz *Eurostat* datiem par skolēniem "pēc ISCED pakāpes, vecuma un dzimuma". Katrā valstī tika noteikts vecums, kurā vismaz 80 % skolēnu ir sasnieguši ISCED 3, un aprēķināts, cik procentu no šī vecuma meiteņu kopskaita joprojām mācās ISCED 2. Tādi paši aprēķini tika veikti par zēniem.

5.2. Mācību gada atkārtošana

Dzimumu modeļus, kas saistīti ar atpalikšanu mācībās, var pastiprināt tas, ka zēni atkārtoti vienu (vai vairākus) mācību gadus biežāk nekā meitenes. Mācību gada atkārtošana var uzskatīt par skolēniem ar sliktām sekmēm sniegtu atbalstu, jo tā tiek mēģināts izglītības saturu pielāgot viņu spējām. Prasība, lai konkrēts skolēns tajā pašā klasē paliktu uz otru gadu, parasti tiek izvirzīta pēc formāla novērtējuma vai neformāla skolotāju lēmuma, ja skolēnam ir slikti sasniegumi svarīgākajos mācību priekšmetos. Kaut gan ieguvumi, ko dod mācību gada atkārtošana, ir diskutējami (OECD, 2005, 2007a), tikai aptuveni trešdaļā Eiropas valstu skolēni sākumskolas izglītības laikā tiek automātiski pārcelti uz nākamo klasi (sk. EACEA/Eurydice 2009a, 231.–233. lpp.).

Dati par otrgadniekiem Eiropas līmenī netiek sistemātiski apkopoti, tāpēc šajā pētījumā izmantota valstu statistika. Valstīs, kurās skolēni netiek automātiski pārcelti uz nākamo klasi, mācību gadu atkārtotāju skolēnu īpatsvars dažādās valstīs ir atšķirīgs – gandrīz no nulles līdz ievērojamiem rādītājiem. Piemēram, Beļģijas franču kopienā gandrīz puse vidējās izglītības pirmā un otrā posma skolēnu atkārtoti kādu no mācību gadiem. Īrijā, Lietuvā un Somijā situācija ir pretēja: tur šajā vecuma grupā mācību gadu atkārtoti aptuveni 2 % skolēnu vai pat mazāk.

Visās valstīs, par kurām ir pieejams datu sadalījums pēc dzimuma, starp otrgadniekiem ir vairāk zēnu nekā meiteņu.

Beļģijas franču kopienā 2006./07. māc. g. sākumskolā vismaz vienu reizi mācību gadu atkārtoja 20 % zēnu un 16 % meiteņu, bet vidējās izglītības pirmā un otrā posma laikā mācību gadu atkārtoja 51 % zēnu un 43 % meiteņu (MCF/ETNIC 2008, 33. lpp.).

Beļģijas flāmu kopienā 2007./08. māc. g. sākumskolā vienu (vai vairākus) mācību gadu atkārtoja 16 % zēnu un 15 % meiteņu. Vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā šis rādītājs bija lielāks: 33 % zēnu un 25 % meiteņu (Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming, 2009).

Portugālē šie rādītāji ar katru izglītības ciklu pakāpeniski palielinās, un vecuma grupā no 10 līdz 17 gadiem mācību gadu atkārtoti par 6 % vairāk zēnu nekā meiteņu. 2006./07. māc. g. vidējās izglītības otrajā posmā šis rādītājs zēniem bija 28 % un meitenēm – 22 % (GEPE-ME & INE, 2009).

Rumānijā mācību gada atkārtošana rādītāji ir krietni zemāki, taču "dzimumatšķirības" joprojām pastāv: 2007./08. māc. g. sākumskolas izglītībā mācību gadu atkārtoja 3 % zēnu un 2 % meiteņu (INS, 2008a); vidējās izglītības pirmajā posmā – 5 % zēnu un 3 % meiteņu (INS, 2008b), bet vidējās izglītības otrajā posmā – 4 % zēnu un 2 % meiteņu (INS, 2008c).

Dažās valstīs ir pieejami dati tikai par to, kāds ir otrgadnieku zēnu īpatsvars, un pārsvarā tie ir aptuveni 60 %.

Čehijā 2008./09. māc. g. pamatizglītības pirmajā un otrajā posmā 63 % otrgadnieku bija zēni (ÚIV, 2009).

Vācijā 2007./08. māc. g. 58 % otrgadnieku bija zēni (uz Statistisches Bundesamt Deutschland datiem balstīti Eurydice aprēķini (2009)).

Igaunijā lielākā daļa otrgadnieku pilnlaika izglītības programmās ir zēni (2008. g. – 62 %), taču pēdējā laikā otrgadnieku skaits un zēnu īpatsvars samazinās (Statistics Estonia, 2009).

Spānijā 2007./08. māc. g. publiskā sektora skolās zēnu īpatsvars starp otrgadniekiem vecuma grupā no 14 līdz 16 gadiem bija 53 %, bet vecuma grupā no 12 līdz 14 gadiem – 61 % (Ministerio de Educación, 2009).

Itālijā 2006./07. māc. g. vidējās izglītības pirmajā posmā 69 % otrgadnieku bija zēni, bet vidējās izglītības otrajā posmā šis rādītājs bija 65 % (ISTAT, 2009).

Latvijā 2006./07. māc. g. 67 % to otrgadnieku, kas netika pārcelti uz nākamo klasi sliktu sekmju dēļ, bija zēni (IZM, 2009).

Lietuvā 2007. gadā 70 % otrgadnieku bija zēni (ŠVIS, 2009).

Polijā 2007./08. māc. g. sākumskolas izglītībā 66 % otrgadnieku bija zēni, vidējās izglītības pirmajā posmā šis rādītājs bija 71 %, bet vidējās izglītības otrajā posmā – 54,7 % (uz GUS datiem balstīti Eurydice aprēķini (2008)).

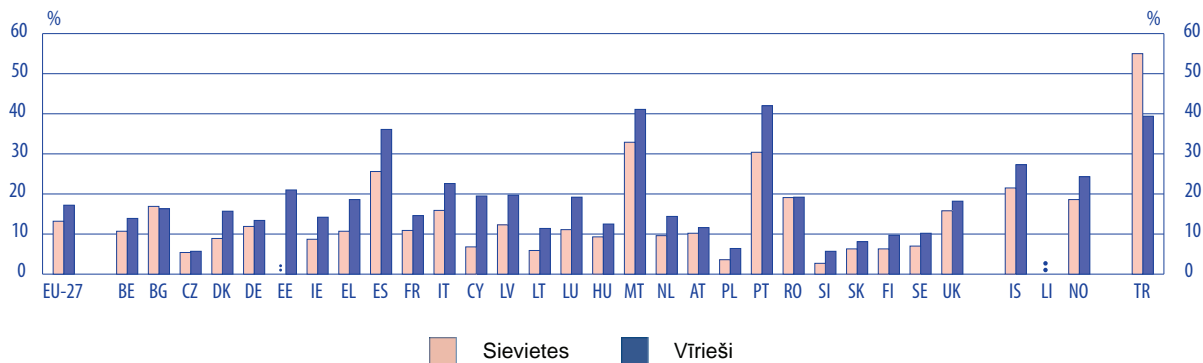
Slovēnijā 2008. gadā deviņgadīgajās pamatskolās 68 % otrgadnieku bija zēni (SORS, 2009).

5.3. Priekšlaicīga mācību pamešana un vidējās izglītības otrā posma pabeigšana

Sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā posmā (ISCED 1 un 2) ir dažas vērā ņemamas dzimuma noteiktās atšķirības līdzdalības rādītājos. Tās parādās obligātās izglītības beigās ⁽¹²⁾: valstu lielākajā daļā zēnu līdzdalības rādītāji samazinās ātrāk, jo meitenes turpina izglīties ilgāk nekā zēni (EACEA/Eurydice 2009a, 93. lpp.).

Zēni biežāk nekā meitenes pārtrauc mācības, nesaņēmuši apliecību par vidējās izglītības otrā posma pabeigšanu (5.3. attēls). ES-27 vidēji 17 % vīriešu vecumā no 18 līdz 24 gadiem izglītības līmenis nav augstāks par vidējās izglītības pirmo posmu, un viņi neturpina ne izglītību, ne apmācību. Sievietēm šis rādītājs ir 13 %. Katrā Eiropas valstī šie rādītāji ir atšķirīgi, bet “dzimumatšķirība” ir ļoti līdzīga. Tikai dažās valstīs (Bulgārijā, Rumānijā un Čehijā) starp skolēniem, kas priekšlaicīgi pamet izglītību, zēnu un meiteņu procentuālā attiecība ir vienāda (t. i., atšķirība ir mazāka par 1 %). Turcija šim modelim neatbilst, jo tur mācības pametušo skolēnu skaits ir krietni lielāks un vairums no tiem ir meitenes.

5.3. attēls. Priekšlaicīga mācību pamešana: to 18–24 g. v. sieviešu un vīriešu īpatsvars, kam izglītības līmenis nav augstāks par ISCED 2 un kas neturpina ne izglītību, ne apmācību, 2007. gads



	ES-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
Sievietes	13,2	10,7	16,9	5,4	8,9	11,9	8,7	10,7	25,6	10,9	15,9	6,8	12,3	5,9	11,1	
Vīrieši	17,2	13,9	16,3	5,7	15,7	13,4	21	14,2	18,6	36,1	14,6	22,6	19,5	19,7	11,4	19,2
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
Sievietes	9,3	32,9	9,6	10,2	3,6	30,4	19,1	2,7	6,3	6,3	7	15,8	21,5	:	18,6	55,0
Vīrieši	12,5	41,1	14,4	11,6	6,4	42	19,2	5,7	8,1	9,7	10,2	18,2	27,3	:	24,3	39,4

Avots: Eurostat (dati iegūti 2009. gada septembrī)

⁽¹²⁾ Obligātā izglītība parasti beidzas vai nu vidējās izglītības pirmā posma beigās, vai otrā posma laikā.

Piezīmes

Čehija. 2006. gada dati.

Francija. Nav ietverti dati par aizjūras departamentiem (DOM).

Paskaidrojums

ES darbaspēka apsekojumā nav ietverti tie skolēni, kas vismaz vienu gadu dzīvo ārzemēs, un tie, kas ir iesaukti obligātajā militārajā dienestā, tāpēc rādītāji varētu būt augstāki nekā nacionālajos datos. Īpaši tas attiecas uz Kipru.

Šis rādītājs ietver tos, kuri nav valstspiederīgi un attiecīgajā valstī ir uzturējušies vismaz gadu vai plāno to darīt.

Pārējās Eiropas valstīs "dzimumatšķirība" ir par labu meitenēm. Spānijā, Kiprā un Portugālē izglītību priekšlaicīgi pārtrauc ievērojami vairāk zēnu nekā meiteņu – starpība pārsniedz 10 %. Vidējā "dzimumatšķirība" Eiropā ir aptuveni 4 %, un tās apmērs, šķiet, nav saistīts ar izglītību pārtraukušo jauniešu vispārējo skaitu valstī. Valstīs, kurās ir daudz priekšlaicīgi mācības pametušu jauniešu (Spānijā, Maltā, Portugālē un Islandē), tādi ir 25 % vīriešu un 20 % sieviešu. Valstīs, kurās šis rādītājs ir neliels (Čehijā, Polijā, Slovēnijā, Slovākijā un Somijā), izglītību priekšlaicīgi pamet aptuveni 5 līdz 10 % vīriešu un aptuveni 3 līdz 6 % sieviešu.

Jauniešiem, kuri ir priekšlaicīgi pārtraukuši izglītoties, bieži ir grūti atrast darbu un turpināt mācības. Spilgts šādu dzimuma atšķirību noteiktu modeļu piemērs ir Polija.

Polijas profesionālajās pamatskolās (ISCED 2), kas sniedz vismazāk izdevīgas darba un tālākizglītības izredzes, ir ievērojams vīriešu dzimuma skolēnu pārsvars. Šajās skolās skolēni tiek apmācīti konkrētām profesijām, bet viņiem nav jākārto gatavības eksāmeni. 2007./08. māc. g. profesionālajās pamatskolās tikai 28 % skolēnu bija meitenes, jo sievietes parasti izvēlas tādas skolas, kas nodrošina tālākizglītības iespējas (uz GUS datiem balstīti *Eurydice* aprēķini, 2008).

Tā kā izglītību pamet vairāk zēnu nekā meiteņu, acīmredzot vairāk meiteņu nekā zēnu pabeidz vidējās izglītības otro posmu. 2007. gadā ES-27 valstīs vidēji 81 % sieviešu un 75 % vīriešu 20 līdz 24 gadu vecumā bija beiguši vidējās izglītības otro posmu (Eiropas Komisija, 2008, 204. lpp.).

Šī tendence, ka apliecību par vidējās izglītības otrā posma beigšanu saņem vairāk meiteņu nekā zēnu, tomēr ir parādījusies tikai nesen. Rādītāji par 25 līdz 64 gadus veciem cilvēkiem ES-27 valstīs kopumā liecina, ka vidējās izglītības otro posmu beigušo vīriešu skaits ir mazliet lielāks par sieviešu skaitu. 2008. gadā ES-27 valstīs vidēji 73 % vīriešu un 70 % sieviešu vecumā no 25 līdz 64 gadiem bija ieguvuši vismaz vidējās izglītības otrā posma izglītību (*Eurostat*, 2009).

Vīriešu un sieviešu līdzdalība augstākajā izglītībā ir aplūkota 8. nodaļā.

5.4. Valsts līmeņa pārbaudes darbu un eksāmenu rezultātos novērojamie dzimuma noteikto atšķirību modeļi

Daudzās Eiropas valstīs ir vairāki valsts līmeņa pārbaudes darbi, kas skolēniem jākārto dažādos skolas gados un dažādos mācību priekšmetos (sīkāku informāciju sk. *EACEA/Eurydice*, 2009b). Pārsvārā ziņojumos tiek ņemtas vērā dzimuma noteiktās atšķirības, tāpēc ir pieejama plaša informācija, tomēr valsts līmeņa pārbaudes darbu rezultāti dažādās valstīs nav salīdzināmi, jo atšķiras izmantotā metodoloģija, mērķa grupa un skolas gads, kurā pārbaudes darbs tiek veikts. Svarīgākais ir tas, ka relatīvi augstāki zēnu vai meiteņu sasniegumi valsts līmeņa pārbaudes darbos lielā mērā atspoguļo starptautisko skolēnu novērtēšanas programmu rezultātus (sk. 2. nodaļu). Valsts līmeņa pārbaudes darbos lasītprasme labāki rezultāti parasti ir meitenēm, bet dabaszinātnēs un matemātikā rezultāti ir jaukti vai arī atšķirību starp dzimumiem nav. Lai neatkārtotu jau 2. nodaļā apskatītos modeļus, šajā nodaļā uzmanība tiks pievērsta vispārējam sasniegumu līmenim un tiks aplūkoti daži valsts līmeņa pārbaudes darbi, kuru rezultāti atšķiras no starptautiskā vērtējuma rezultātiem.

Meitenēm parasti ir labāki sasniegumi skolas noslēguma eksāmenos obligātajās izglītības un vidējās izglītības otrā posma beigās. Vidēji meitenēm ir arī augstākas atzīmes vai eksāmenu nokārtošanas

rādītāji. Šāda tendence ir Kiprā, Dānijā, Īrijā, Francijā, Itālijā, Latvijā, Lietuvā, Polijā, Rumānijā, Slovēnijā, Zviedrijā, Apvienotajā Karalistē, Islandē un Norvēģijā. Kaut gan matemātikā zēniem parasti ir mazliet labāki sasniegumi nekā meitenēm, dažās valstīs pašreizējā tendence ir pretēja (Īrijā, Latvijā, Apvienotajā Karalistē un Islandē). Tomēr šī atšķirība ir krietni mazāka nekā lasītprasmē.

Dānijā 2008. gada vidējās izglītības noslējuma eksāmenos meitenēm vidēji bija augstākas atzīmes (6,7) nekā zēniem (6,4). Pamatizglītības otrā posma eksāmenos meitenēm bija augstākas atzīmes visos mācību priekšmetos (lasītprasmē, pareizrakstībā, dāņu valodas rakstiskajā un mutiskajā pārbaudes darbā, fizikā vai ķīmijā un angļu valodas rakstiskajā pārbaudes darbā), izņemot matemātiku (Dānijas Izglītības ministrija, 2009).

Latvijā 2008. gadā skolas noslējuma eksāmenu matemātikā kārtoja vairāk zēnu nekā meiteņu (17 % zēnu un 14 % meiteņu), bet meitenēm bija labāki rezultāti nekā zēniem. Šāda tendence bija arī bioloģijas, latviešu valodas un valsts valodas (latviešu valodas) eksāmenā mazākumtautību pārstāvjiem. Izņēmums bija ķīmija – eksāmenu kārtoja vairāk meiteņu nekā zēnu, taču zēniem bija labāki rezultāti. Fizikā augstāko vērtējumu saņēma aptuveni vienāda zēnu un meiteņu daļa, bet no tiem skolēniem, kas saņēma zemākās atzīmes, lielākā daļa bija zēni (VISC, 2009).

Īrijā līdzīga situācija bija valsts līmeņa Skolas beigšanas apliecības eksāmenā (*Leaving Certificate Examination*), ko kārto 17 vai 18 gadu vecumā. 2008. gadā augstākā līmeņa matemātikas un fizikas eksāmenus kārtoja vairāk zēnu nekā meiteņu, bet augstākas atzīmes saņēma vairāk meiteņu nekā zēnu. Visos līmeņos meitenēm bija zemāki eksāmenu nenokārtošanas rādītāji nekā zēniem. Arī ISCED 2 pabeigšanas eksāmenus (*Junior Certificate (JC)*) – valsts eksāmens, ko kārto aptuveni 15 gadu vecumā) meitenes parasti nokārto labāk nekā zēni un biežāk saņem izcilas atzīmes (*State Examinations Commission*, 2009). Īrijas skolēnu sasniegumi *JC* eksāmenos ir pretrunā ar dažiem *PISA* rezultātiem. *PISA* matemātikas novērtējumā zēniem bija labāki sasniegumi nekā meitenēm, savukārt *JC* valsts matemātikas eksāmenā labāki rezultāti bija meitenēm. Starpība starp zēnu un meiteņu sekmēm Īrijā *PISA* dabaszinātņu pārbaudēs nebija statistiski nozīmīga, taču gan *JC* dabaszinātņu eksāmenā, gan skolas noslējuma eksāmenā bioloģijā, ķīmijā un fizikā meitenēm bija labāki sasniegumi nekā zēniem. Kā jau minēts 1. un 2. nodaļā, Š. Kloss un G. Šīls (*Close & Shiel*, 2009) ir minējuši dažus iespējamus iemeslus tam, kāpēc matemātikas sasniegumu ziņā rodas šāda neatbilstība. Tas, ka zēniem ir labāki izglītības sasniegumi *PISA* vērtējumā, var būt saistīts ar pārbaudītā satūra atšķirībām, ar to, ka lielākā jautājumu daļa ir tādi, kuru atbildēšanai vajag augstāku zināšanu līmeni, kā arī ar to, ka pārbaudē tiek izmantoti izvēles jautājumi, kas rada priekšrocības zēniem.

Zviedrijā vidējo izglītību iegūst vairāk sieviešu nekā vīriešu un viņām vidēji ir arī labākas atzīmes. Meiteņu vidējā atzīme skolas beigšanas apliecībā 2007./08. māc. g. bija 14,7, bet zēnu vidējā atzīme bija 13,3. Aptuveni divas trešdaļas to skolēnu, kas ieguva maksimālo punktu skaitu (20,2), bija meitenes. Tikai sportā zēniem bija augstākas atzīmes nekā meitenēm (*Skolverket*, 2009). Tāda pati tendence ir **Norvēģijā**.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) uztraukums par zēnu izglītības sasniegumiem nav nekas jauns – šī tēma ir minēta jau 1868. gada Tontona komisijas (*Taunton Commission*) ziņojumā, kura darbojās no 1864. līdz 1868. gadam, lai pētītu vidējo izglītību (*DCSF*, 2009a). To zēnu un meiteņu īpatsvara atšķirība, kuri ir ieguvuši labas atzīmes valsts eksāmenos, ko kārto, sākot ar 16 gadu vecumu, tika konstatēta 20. gadsimta astoņdesmitajos gados – drīz pēc tam, kad šie eksāmeni tika ieviesti to pašreizējā formā (*DCSF*, 2009b).

5.5. Nelabvēlīgas zēnu un meiteņu grupas

Daudzās valstīs konkrētas grupas tiek minētas kā sasniegumu ziņā īpaši problemātiskas. Bieži tiek uzsvērtas atšķirības starp skolēniem ar dažādu sociāli ekonomisko stāvokli, tiem skolēniem, kas pieder pie mazākumtautībām, vai tiem, kas dzīvo noteiktā vietā (laukos vai pilsētā). Kaut gan pastāv izteikti dzimumu modeļi, īpaši zēnu vai meiteņu sekmēm šajās grupās uzmanība parasti netiek pievērsta.

Starp mazākumtautību pārstāvjiem meitenēm vispārējie izglītības sasniegumi un sekmes ir labāki nekā zēniem, taču sliktāki nekā meitenēm no vairākumtautību grupām. Tomēr etniskās izcelsmes ietekme nav vienveidīga.

Beļģijas flāmu kopienā veiktie pētījumi rāda, ka dažādu etnisko grupu pārstāvju izglītības sasniegumi būtiski atšķiras: salīdzinājumā ar Dienvidēiropas meitenēm turku un ziemeļafrikāņu meiteņu vispārējā vidējā izglītībā ir mazāk, bet profesionālajā izglītībā – vairāk (*Duquet et al., 2006*).

Zviedrijā saskaņā ar 9. klasē kārtoto pārbaužu rezultātiem zviedru tautības skolēniem vidēji ir labāki sasniegumi nekā citas izcelsmes skolēniem. No otras puses, tām meitenēm, kuras nepieder pie zviedru tautības, vidēji ir mazliet labāki sasniegumi nekā zviedru tautības zēniem (*SOU, 2009*).

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) Karību jūras baseina izcelsmes un citiem melnādainajiem zēniem parasti ir vismazākās izredzes saņemt labas atzīmes valsts eksāmenos, kurus kārtā no 16 gadu vecuma. Karību jūras baseina izcelsmes un citas melnādainās meitenes nav tik ļoti neizdevīgā stāvoklī (*DCSF, 2007*).

Apvienotajā Karalistē (Skotijā) dažādu etnisko grupu skolēnu vidējās atzīmes valsts eksāmenos ISCED 2 izglītības beigās ir ļoti atšķirīgas. Melnādainajiem Karību jūras baseina izcelsmes zēniem ir vissliktākie rezultāti, savukārt Āzijas – īpaši Ķīnas – izcelsmes skolniekiem un skolniecēm ir labāki rezultāti nekā baltādainajiem abu dzimumu Apvienotās Karalistes un citas izcelsmes skolēniem (Skotijas Valdība, 2009).

Vairākās valstīs īpaša uzmanība tiek pievērsta romu tautības meiteņu izglītībai, jo romu tautības sievietes un meitenes bieži saskaras ar dažādām un jauktām diskriminācijas formām dzimuma, etniskās vai kulturālās izcelsmes un sociāli ekonomiskā stāvokļa dēļ.

Portugālē gan ceļojošo čigānu izcelsmes zēni, gan meitenes izglītību pamet priekšlaicīgi, bet meitenes to dara agrāk – jau no pubertātes vecuma. Tam ir kultūras un dzīvesveida noteikti iemesli, kurus ir grūti pārvarēt (*Casa-Nova, 2002, 2004*).

Rumānijā tikai puse 7 līdz 16 gadus veco romu tautības bērnu ir iestājušies skolā. Romu tautības meitenēm šis rādītājs ir par aptuveni 5 % zemāks nekā romu tautības zēniem (1998. g.; *Zamfir et al., 2002*).

Citās valstīs romu tautības zēniem ir lielākas grūtības nekā meitenēm.

Reprezentatīvs pārskats par skolām romu apdzīvotā rajonā **Čehijā** rāda, ka aptuveni piektā daļa romu tautības meiteņu un ceturtda daļa romu tautības zēnu tiek pārcelti no vispārīzglītojošajām skolām uz skolām bērniem ar īpašām izglītības vajadzībām; starp pārējiem iedzīvotājiem šis rādītājs ir tikai 1–3 % (*GAC, 2009*).

Citur šī situācija atšķiras atkarībā no izglītības pakāpes.

Spānijā romu tautības meitenes izglītību pārsvārā pamet starp sākumskolas izglītību un vidējās izglītības pirmo posmu, tāpēc mācības vidējās izglītības pirmajā posmā sāk vairāk romu tautības zēnu (61 %) nekā meiteņu (39 %). Vidējās izglītības pirmā posma laikā zēni skolu pamet biežāk, turpretim tās meitenes, kuras ir sākušas apgūt šīs pakāpes izglītību, mācības parasti turpina. Tā vidējās izglītības pirmā posma ceturtajā gadā (10. klasē) romu tautības meiteņu īpatsvars (63 %) ir aptuveni divas reizes lielāks par zēnu īpatsvaru (37 %) (*CIDE & Instituto de la Mujer, 2006*).

Rumānijā galvenās atšķirības izglītībā ir saistītas ar dzīvesvietu un ir citādas nekā vispārīgie dzimuma atšķirību noteiktie modeļi.

Rumānijā laukos dzīvojošās meitenes mācības priekšlaicīgi pamet vairāk nekā pilsētās dzīvojoši zēni. Skolēniem, kas dzīvo pilsētās, ir arī labāki sasniegumi vidējās izglītības pirmā posma noslēguma eksāmenos. 2006./07. māc. g. augstākie sasniegumi bija meitenēm, kuras dzīvo pilsētā (89 %), otrie augstākie rādītāji bija zēniem, kuri dzīvo pilsētā (84 %), bet pēc viņiem – meitenēm no lauku apgabaliem (78 %). Lauku apgabalos dzīvojošajiem zēniem bija ievērojami zemāki eksāmenu nokārtošanas rādītāji nekā šīm trim grupām – zem 68 % (*INS, 2008b*).

5.6. Politiskie risinājumi dzimuma noteikto atšķirību novēršanai izglītības sasniegumos

Par spīti samērā izteiktiem dzimuma noteikto atšķirību modeļiem, valstu lielākajai daļai nav īpašu stratēģiju, kā risināt ar dzimumu saistītās izglītības sasniegumu problēmas. Ar izglītības sasniegumiem saistītās politikas pamatnostādnes parasti pievēršas vienlīdzīgām iespējām un

vienlīdzīgiem izglītības rezultātiem, par prioritāti nosakot no nelabvēlīgas vides nākošu skolēnu un jauniešu izglītības vajadzības.

Tās politikas pamatnostādnes, kas risina jautājumus par dzimumu atšķirībām sasniegumu ziņā, var iedalīt vairākās grupās:

- vispārēji centieni uzlabot zēnu sasniegumus;
- pasākumi pret priekšlaicīgu mācību pamešanu, kas ir vērsti vai kam ir netieša ietekme uz zēniem;
- iniciatīvas sasniegumu uzlabošanai atsevišķos mācību priekšmetos, proti, zēnu sasniegumu uzlabošanai lasītprasme un meiteņu motivācijas uzlabošanai matemātikā un dabaszinātnēs;
- Īpašas programmas konkrētām neaizsargātām zēnu vai meiteņu grupām.

Beļģijas flāmu kopienā, Īrijā un Apvienotajā Karalistē šīs politikas prioritāte ir zēnu zemo izglītības rezultātu uzlabošana. Minētā politika parasti ietver jaunu mācīšanas un mācīšanās veidu popularizēšanu, īpašu stratēģiju un pedagoģisko norādījumu izstrādi vai skolēnu un skolotāju attiecības uzlabošanu.

Beļģijas flāmu kopienā nesen veiktā vienkāršā projektā *Venus*⁽¹³⁾, kas pievērsās zēnu zemajiem izglītības rezultātiem vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā, saskaņā ar integrēto pieeju dzimumu līdztiesības īstenošanai tika popularizēti daudzveidīgāki mācīšanas paņēmieni. Projektā tika sniegti konkrēti ierosinājumi un praktiski padomi, kas ir iedarbīgāki, motivējošāki un rosinošāki gan zēniem, gan meitenēm neatkarīgi no viņu mācīšanās stila.

Lai atbalstītu cilvēkus ar īpašām izglītības vajadzībām, **Īrijas** skolām tika lūgts par prioritāriem noteikt tos skolēnus, kuru sasniegumi angļu valodas lasītprasme un/vai matemātikā atbilst 10. procentīlei vai zemāk. Tā kā šajā grupā zēnu ir vairāk nekā meiteņu, skolēnu un skolotāju attiecība zēnu skolās, kopizglītības skolās un meiteņu skolās ir atšķirīga – zēnu skolās un kopizglītības skolās tā ir mazāka.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) no 2008. līdz 2009. gadam īstenotās Dzimumu līdztiesības programmas⁽¹⁴⁾ mērķis bija uzlabot ar dzimuma noteiktajām atšķirībām saistītus rezultātus konkrētās meiteņu un zēnu grupās ar zemiem izglītības sasniegumiem. Programmas rezultāti bija šādi: dokuments, kurā ieteikti izmantojamie pasākumi; publikācija, kuras mērķis bija kļūst par mītu par dzimumiem un izglītību; referāts, kurā apkopota informācija par pētījumu, kas veikts tajās skolās, kuras bija novērsušas vai mazinājušas atšķirību starp zēnu un meiteņu sasniegumiem angļu valodā. Pirms Dzimumu līdztiesības programmas no 2000. līdz 2004. gadam tika īstenots projekts "Zēnu sasniegumu uzlabošana" (*Raising Boys' Achievements*)⁽¹⁵⁾, kas meklēja veidus, kā uzlabot zēnu sasniegumus sākumskolas izglītības un vidējās izglītības pirmā un otrā posma skolās, kā arī palīgskolās. Pētnieki sadarbojās ar 60 skolām, lai noteiktu un novērtētu tās stratēģijas, kuras ir īpaši noderīgas zēnu motivēšanai.

Apvienotajā Karalistē (Skotijā) projekts "Izglītības saturs ceļā uz izcilību" (*Curriculum for Excellence*) ierosina jaunus izglītības sniegšanas paņēmienus. Ir cerība, ka šādas, kaut arī vispārīgas, pārmaiņas ilgtermiņā pozitīvi ietekmēs vispārējos zēnu sasniegumus. Projekts mudina pusaudžu vecuma zēnus aktīvāk iesaistīties mācībās un būt par tām atbildīgākiem. Tiek uzsvērtas, piemēram, tehnoloģiju izmantošana mācību procesā, mācīšanās kā grupas kopības sastāvdaļa, vadošās lomas uzņemšanās, saskarsmes prasmju attīstīšana un problēmu risināšana kā daļa no mācīšanās.

Tikai dažās valstīs ir īpašas iniciatīvas priekšlaicīgas mācību pamešanas novēršanai zēnu vidū.

Portugālē nesen radītā iespēja mācītiesursos, kuru beigās var saņemt divkāršu apliecību, ir alternatīva parastajai izglītībai, un tā ir paaugstinājusi obligātās izglītības ieguves rādītājus, īpaši zēniem.

⁽¹³⁾ Sk. <http://www.ohmygods.be/>.

⁽¹⁴⁾ Sk. <http://www.teachernet.gov.uk/wholeschool/equality/genderequalityduty/thegenderagenda/>.

⁽¹⁵⁾ Sk. <http://www-rba.educ.cam.ac.uk/index.html>.

Zviedrijas Nacionālais izglītības birojs subsidē dzimumu līdztiesības projektus, t. sk. projektus, kuru mērķis ir vērsties pret to, ka zēni priekšlaicīgi pamet mācības vidējā izglītībā.

Apvienotajā Karalistē (Skotijā) pēdējo gadu laikā ir atkārtoti pārstrādāts izglītības saturs, lai novērtētu izglītības sasniegumus praktiskas ievirzes un profesionālās izglītības programmās. Daudzos gadījumos pielāgotais izglītības saturs ir palīdzējis novērst situāciju, kad skolēni, īpaši zēni, pārstāj mācīties un skola viņus vairs neinteresē.

Austrijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā) ir dažas ar dzimumu saistītas iniciatīvas, lai uzlabotu lasītprasmi.

Pēc "PISA šoka" 2000. gadā **Austrijā** ir īstenotas daudzas iniciatīvas lasītprasmes veicināšanai. Starp tām ir arī zinātnisks pētījums, kas tika sākts, lai analizētu "dzimumatšķirības" iemeslus lasītprasmes jomā. Pamatojoties uz to, tika izstrādātas ar dzimumu saistītas koncepcijas lasītprasmes veicināšanai (BMUKK, 2007). Ziņojumā ir ietverti praktiski ieteikumi nodarbībām.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) īstenotās iniciatīvas "Lasīšanas čempioni" (*Reading Champions*)⁽¹⁶⁾ mērķis ir atrast vīriešus, kuri rāda priekšzīmi lasītprasme, un izteikt viņiem publisku atzinību. Skolas aicina skolēnu vidū ietekmīgus zēnus un vīriešus kļūt par lasīšanas čempioniem. Organizējot un reklamējot savus lasīšanas pasākumus, šie čempioni mudina citus zēnus sākt lasīt. Zēni var tikt nominēti apbalvojumiem, kas popularizē viņu sasniegumus un palīdz noturēt motivāciju.

Apvienotajā Karalistē (Velsā) nesen tika sākta kampaņa "Izlasīsim miljonu vārdu kopā" (*Read A Million Words Together*), kas palīdz uzlabot 9 līdz 14 gadus vecu zēnu lasītprasmi, iedrošinot viņus vairāk lasīt gan mājās, gan skolā. Kampaņas laikā izglītības saturā tiek iekļauts vairāk tādas lasāmvielas, kas atbilst zēnu gaumei un mudina ģimenes vīriešus lasīt kopā ar zēniem. Katrai Velsas skolai ir nosūtīta grāmata, kurā aprakstītas pedagoģiskās metodes zēnu lasītprasmes attīstīšanai.

Diezgan līdzīgas, taču ne tik vērienīgas kampaņas tiek īstenotas **Apvienotajā Karalistē (Skotijā)**, kur sākumskolas pirmajos gados vairākas skolas izmanto tādas stratēģijas kā "Lēruma stāstu" vai "Grāmatu maiss" un/vai iesaista tēvus tādos pasākumos, kas vērsti uz stereotipu apkaršanu, rakstpratības līmeņa paaugstināšanu, attiecību un sociālo prasmju uzlabošanu un palielina motivāciju mācīties. Tomēr ne vienmēr šādas metodes zēnu sasniegumu uzlabošanai tiek izmantotas līdz vidējai izglītībai (SEED, 2006, 2. lpp.).

Tikai Austrija ziņoja par vienu īpašu, ar dzimumu saistītu iniciatīvu matemātikas un dabaszinātņu mācīšanas uzlabošanai.

Reaģējot uz neapmierinošiem TIMSS pētījuma rezultātiem, 1998. gadā **Austrijā** tika sākts projekts "Inovācijas matemātikas, dabaszinātņu un tehnoloģiju mācīšanā" (*Innovations in Mathematics, Science and Technology Teaching* jeb IMST)⁽¹⁷⁾, un pašlaik tiek īstenots šī projekta trešais posms. IMST projekta gaitā tika izveidots Dzimumu līdztiesības tīkls, lai uzlabotu matemātikas un dabaszinātņu mācīšanu, paplašinātu meiteņu un zēnu mācību un darbības jomu, kā arī mazinātu "dzimumatšķirību". Projekta laikā tiek sniegtas konsultācijas un informācija par jaunajām atziņām dzimuma jautājumos, un šie jautājumi tiek iekļauti pedagoģiskajās pamatstudijās un pilnveidē.

Vairākās valstīs ir izstrādāti īpaši pasākumi vai programmas zēniem un meitenēm no konkrētām neaizsargātām grupām. Īpaša interese par dažu mazākumtautību zēnu sekmēm tiek pausta Dānijā, Nīderlandē, Zviedrijā un Apvienotajā Karalistē.

Saskaņā ar 2009. gada Perspektīvas un rīcības plānu līdztiesības jomā **Dānijas** Izglītības ministrija sāka pētniecisku projektu par to, kāpēc mazākumtautību zēniem sākumskolā ir sliktāki sasniegumi nekā mazākumtautību meitenēm un dāņu izcelsmes zēniem un meitenēm.

Portugālē un Rumānijā ir īpašas programmas, kas saistītas ar romu tautības meitenēm, bet Spānijā tiek nodrošināts atbalsts meitenēm un sievietēm, kuras ir nelabvēlīgā situācijā, t. sk. romu tautības pārstāvē.

⁽¹⁶⁾ Sk. <http://www.literacytrust.org.uk/Campaign/Champions/index.html>.

⁽¹⁷⁾ Sk. <http://imst.uni-klu.ac.at/english.php>.

Portugālē pirmais iedarbīgais pasākums, lai novērstu to, ka romu meitenes priekšlaicīgi pamet mācības, ir čigānu tautības starpnieki, kas strādā skolās un veido kopienas un skolas attiecības. Pašlaik tiek izstrādāts arī "mobilās skolas" projekts⁽¹⁸⁾. Tā gaitā tiks izveidota saikne starp skolēniem "mātes skolā" un visiem skolēnu mācību materiāliem, un tad, kad skolēni pārvāksies vai apprecēsies vai arī skolnieces gaidīs bērnu, šis projekts ļaus viņiem ik dienas internetā sazināties ar profesionāliem skolotājiem. Šī specializētā metodoloģija tiek izmantota visiem ceļojošo kopienu (ceļojoši gadatirgi, cirks) bērniem, kam ir augsti priekšlaicīgas mācību pamešanas rādītāji.

Rumānijā ir izstrādātas dažas īpašas izglītības programmas romu tautības bērniem, t. sk. tiek mēģināts iedrošināt romu tautības meitenes iesaistīties izglītībā.

Spānijā īpaša uzmanība tiek pievērsta konkrētām sievietu grupām, proti, imigrantu izcelsmes sievietēm, romu tautības sievietēm un sievietēm nelabvēlīgā sociāli ekonomiskajā situācijā. Lai aicinātu šīs sievietes turpināt izglītošanos, viņām, viņu ģimenēm un skolām tiek piedāvāti sociālās un darba orientācijas kursi, apmācības pasākumi, semināri par sociālajām iespējām un pašnovērtējumu, specializēta informācija un reklāmas kampaņas.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) Bērnu, skolas un ģimenes lietu departamenta (DCSF) Nacionālās stratēģijas⁽¹⁹⁾ sniedz padomus un norādījumus, atbalstot mācībās to skolēnu grupas, kuriem ir risks kļūt nepietiekami sekmīgiem, piemēram, melnādainiem Karību jūras baseina zēniem, baltādainiem strādnieku šķiras zēniem utt.

*

* *

Jo augstāka ir izglītības pakāpe, jo lielākas ir izglītības sasniegumu "dzimumatšķirības". Lai gan obligātās izglītības iestādes apmeklējušo un absolvējušo zēnu un meiteņu īpatsvars ir līdzīgs, vidējās izglītības pirmajā posmā meitenēm ir relatīvi augstāki sasniegumi, jo zēni biežāk nekā meitenes atpauzē mācībās un atkārtoto mācību gadu. Šīs atšķirības vidējās izglītības pirmajā posmā ir raksturīgas daudzām Eiropas valstīm. Bieži aptuveni 60 % otrgadnieku ir zēni, un zēniem atkārtoto mācību gadu rādītājs vienmēr ir augstāks nekā meitenēm. Meiteņu sasniegumi kļūst stabili augstāki vidējās izglītības otrā posma laikā: vairāk zēnu pamet izglītību bez to apliecināšanas dokumenta, un vairāk meiteņu saņem apliecināšanu par vidējās izglītības otrā posma beigšanu, kas ļauj turpināt izglītošanos augstākās izglītības pakāpē. Meitenēm parasti ir arī labākas atzīmes un augstāki rezultāti skolas noslēguma eksāmenos, kas savukārt palīdz viņām iestāties izvēlētajā universitātes programmā (sk. 8. nodaļu). Tomēr ir svarīgi atcerēties, ka vidēji rēķinātie augstāku meiteņu sasniegumu modeļi maskē būtiskas atšķirības starp konkrētām zēnu un meiteņu grupām.

Kaut arī dzimuma atšķirību noteiktie izglītības sasniegumu modeļi ir diezgan izteikti, tikai dažās valstīs pastāv īpaša politika šī jautājuma risināšanai. Parasti visvairāk uzmanības un politikas pasākumu tiek veltīts bērniem no nelabvēlīgām grupām, kā arī zēnu zemo izglītības sasniegumu novēršanai. Dažās valstīs ir izstrādātas īpašas programmas, lai uzlabotu zēnu lasītprasmi un meiteņu sasniegumus matemātikā un dabaszinātnēs. Ir arī dažas īpašas iniciatīvas, kas saistītas ar konkrētām neaizsargātām zēnu vai meiteņu grupām, piemēram, romu tautības meitenēm.

⁽¹⁸⁾ Sk. http://area.dgicd.min-edu.pt/escola_movel/escola.html.

⁽¹⁹⁾ Sk. <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion/ethnicitysocialclassandgenderachievement>.

6. NODAĻA. KOPIZGLĪTĪBA UN VIENDZIMUMA IZGLĪTĪBA

Viendzimuma izglītības koncepcija jau sen tiek īstenota privāto un konfesionālo skolu sektorā, bet pēdējo gadu laikā tā ir izraisījusi lielu interesi daudzās Eiropas valstīs un tiek apspriesta plašsaziņas līdzekļos. Kā minēts 1. nodaļā, šīs koncepcijas “jaunā” interpretācija ir tāda, ka viendzimuma izglītības iestādēs zēni un meitenes var brīvāk izvēlēties mācību priekšmetus neatkarīgi no viņu dzimuma, meitenes var celt pašpārliecinātību, bet zēni var cītīgāk mācīties, neuztraukdamies par savu centīgā skolnieka tēlu. Tomēr pētījumu rezultāti par to, vai viendzimuma izglītības apstākļi uzlabo skolēnu sasniegumus, ir nepārliecinoši.

Kopizglītības idejas mērķis sākotnēji bija nodrošināt vienlīdzīgu piekļuvi izglītībai abu dzimumu pārstāvjiem, kā arī veicināt dzimumu līdztiesību. Šis izglītības nodrošinājums Eiropas valstīs ir samērā jauna tradīcija. Valstu lielākajā daļā, izņemot Skandināvijas valstis, kopizglītība tika ieviesta pēc Otrā pasaules kara, bet citur (piem., Grieķijā, Spānijā, Austrijā un Portugālē) – tikai 20. gadsimta septiņdesmitajos gados. Lai gan mūsdienās kopizglītība tiek uzskatīta par izglītības principu vairumā Eiropas valstu, patiesībā tai ir tikai 35 līdz 60 gadu sena vēsture atkarībā no valsts (*Encyclopædia Britannica Online*, 2009).

Šajā nodaļā ir izklāstīts, kurās valstīs publiskajā sektorā pastāv viendzimuma izglītības vide (visa skola vai atsevišķas nodarbības), un apspriests, vai to atbalsta valsts oficiālā politika.

6.1. Viendzimuma skolas

Kā redzams 6.1. attēlā, publiskajā sektorā viendzimuma skolas ir tikai septiņās Eiropas valstīs un reģionos. Lielākajā daļā publiskā sektora skolu visās izglītības pakāpēs un visās Eiropas valstīs tiek īstenota kopizglītība. Tajās valstīs, kur pastāv viendzimuma skolas, to skaits ievērojami atšķiras. Skotijā ir tikai viena šāda skola, Velsā – 7, Maltā – 25, turpretim Ziemeļīrijā – 77, Īrijā – 120⁽²⁰⁾ un Anglijā – vairāk nekā 400. Grieķijā publiskajā sektorā ir 27 reliģiskas ievirzes viendzimuma vidusskolas zēniem.

Valstu lielākajā daļā par izglītības principu tiek uzskatīta kopizglītība, tāpēc vairumā valstu publiskā sektora izglītība obligāti ir jānodrošina iestādēs, kurās mācās abu dzimumu skolēni. Savukārt Īrijā un Apvienotajā Karalistē, lemjot par izglītības nodrošinājuma mainīšanu reģionālā līmenī, ir jāņem vērā vecāku prasības. Interesanti, ka Īrijā un Apvienotajā Karalistē viendzimuma skolas tradicionāli tiek uzskatītas par “labākām”. It īpaši Anglijā skolas, kurās mācībām notiek atlase, un viendzimuma skolas lielā mērā ir vienas un tās pašas.

⁽²⁰⁾ Nacionālajā līmenī informācija nav pārbaudīta.

6.1. attēls. Publiskā sektora viendzimuma skolas Eiropā, ISCED 1, 2 un 3, 2008./09. māc. g.



Avots: Eurydice

Piezīme

Īrija. Nacionālajā līmenī informācija nav pārbaudīta.

Īrijā šādu skolu skaits pēdējā laikā ir samazinājies.

Īrijā to skolēnu skaits, kuri mācās viendzimuma sākumskolās, nepārtraukti samazinās. 1975. gadā viendzimuma sākumskolās mācījās vairāk nekā 60 % bērnu, bet 2005. gadā šis rādītājs bija samazinājies līdz 20 %.

Līdzīga situācija ir vidējā izglītībā. Viendzimuma vidējās izglītības pirmā un otrā posma skolās mācās vairāk meiteņu nekā zēnu. 1980. gadā viendzimuma skolas apmeklēja vairāk nekā 50 % zēnu un 60 % meiteņu. 2005. gadā viendzimuma skolas apmeklēja 30 % zēnu un 42 % meiteņu.

Mūsdienās Īrijas izglītības pārvaldes iestāžu politika pauž skaidru atbalstu kopizglītībai. Šis jautājums nodarbina arī Beļģiju (flāmu kopienu) un Spāniju.

Spānijā tīmekļa vietnē ⁽²¹⁾ tiek ievietots un izplatīts tiesiskais regulējums, programmas un materiāli par kopizglītību. Viena no tās sadaļām "Kopizglītība visā pasaulē" attiecas uz šo politiku un stratēģijām starptautiskajā līmenī.

Polijā 2006. gadā Izglītības ministrija ieinteresējās par iespēju publiskā sektora skolu sistēmā izveidot viendzimuma skolas un aicināja akadēmiskās institūcijas nodrošināt pedagoģiskās izglītības programmas un veikt pētījumus par viendzimuma izglītības efektivitāti.

⁽²¹⁾ Sk. <http://www.educación.es/intercambia>.

Ideja veidot viendzimuma skolas radās 2006. gadā, domājot par iespēju nodrošināt labākus izglītības apstākļus vidējās izglītības pirmā posma skolās. Valsts izglītības ministrs neslēpa, ka viens no šādu skolu veidošanas mērķiem būtu novērst vardarbību starp skolēniem. Ekspertu viedokļi par viendzimuma izglītības iestādēm tomēr bija atšķirīgi. Ministrija centās pārliecināt sabiedrību par to, ka viendzimuma izglītība ir pārāka par kopizglītību, un tas izraisīja daudz diskusiju un radīja bažas dažādās sabiedrības daļās, t. sk. starp vecākiem un skolotājiem. Akadēmisko aprindu pārstāvji brīdināja, ka lai gan ir jābūt skolām, kas paredzētas tikai meitenēm un tikai zēniem, taču tās nekādā ziņā nevajadzētu ieviest kā vispārīgu prasību visā valstī. Pieņēmums, ka vidējās izglītības pirmajā posmā viendzimuma skolas novērstis vardarbību skolēnu savstarpējās attiecībās, kā arī skolotāju un skolēnu attiecībās, tika plaši kritizēts.

Kādu laiku ministrijas tīmekļa vietnē bija viendzimuma izglītībai veltīta lapa, kurā bija minētas šī izglītības veida priekšrocības. Šajā lapā bija informācija par pētījumu datiem šajā jomā, par semināriem, publikācijām utt. Kopš valdības maiņas šī lapa vairs nav pieejama un viendzimuma izglītība pašlaik netiek publiski apspriesta.

Līdzīga, taču mazāka interese par šo jautājumu ir arī Igaunijas izglītības pārvaldes iestādēm.

Valstu lielākā daļa tomēr ziņo, ka diskusijas par iespējamām viendzimuma skolu priekšrocībām nav izraisījušas šādu skolu skaita palielināšanos.

Dažās valstīs ir skolas, kurās bez īpaša nolūka nodrošināt viendzimuma izglītību faktiski pastāv šāds izglītības princips. Īpaši tas attiecas uz vidējās izglītības otrā posma tehnisko vai profesionālo izglītību, kas vienam dzimumam parasti šķiet pievilcīgāka nekā otram. Tādējādi šī parādība ir acīmredzami saistīta ar dzimumu stereotipu ietekmētu profesijas izvēli.

Valstu lielākajā daļā publiskajā sektorā viendzimuma skolu nav daudz, taču gandrīz visās valstīs tās pastāv privātajā sektorā. Tās var būt pārsvarā subsidētas no publiskā sektora budžeta vai arī, gluži pretēji, būt finansiāli pilnīgi neatkarīgas. Lielākoties tās ir reliģiskās skolas (katoļu, protestantu un musulmaņu). Tikai dažās valstīs galvenais šādu skolu dibināšanas iemesls ir īpaši pedagoģiskie mērķi. Valstu lielākajā daļā šis novirziens tomēr nav īpaši attīstīts.

6.2. Viendzimuma nodarbības

Kaut gan viendzimuma skolu publiskajā sektorā ir maz, gandrīz visu Eiropas valstu kopizglītības skolās notiek viendzimuma nodarbības. Lēmums par viendzimuma nodarbību organizēšanu parasti tiek pieņemts skolas līmenī. Visbiežāk šādas nodarbības notiek tādos mācību priekšmetos kā sports un mājturība, tomēr šāda izvēle ir saistīta ar tradīcijām, nevis ar apsvērumiem par tradicionālo dzimumu modeļu apkarošānu.

Francijā, Lihtenšteinā un Zviedrijā pēc skolas vai vietējās izglītības pārvaldes iestādes uzskatiem viendzimuma nodarbības notiek dzimumaudzināšanā vai veselības mācībā.

Tikai Dānijā un Apvienotajā Karalistē (Skotijā) viendzimuma izglītības nodarbību organizēšana ir saistīta ar centieniem novērst zemu izglītības rezultātus un uzvedības problēmas. Dānijā šī iniciatīva nav jauna, lai gan ir mainījies šāda nodrošinājuma ieviešanas motivācija.

Dažas sākumskolas eksperimentē ar zēnu un meiteņu īslaicīgu sadalīšanu atsevišķās nodarbību grupās uz vienu dienu, bet pastāvīgas viendzimuma klases neveido. Šīs idejas mērķis ir sniegt plašākas iespējas gan zēniem, gan meitenēm. Viendzimuma izglītības izmantošana pamatskolās nav nekas jauns, taču mūsdienās izmantotie ar dzimumu segregāciju saistītie pedagoģiskie apsvērumi atšķiras no agrākajiem apsvērumiem, un uzskati par dzimumu, skolu un pedagoģisko izglītību ir pilnīgi mainījušies. 20. gadsimta septiņdesmitajos un astoņdesmitajos gados galvenokārt notika debātes par dzimumu sociālajām lomām, bet mūsdienās tiek uzskatīts, ka zēniem un meitenēm ir atšķirīgi sasniegumi skolā bioloģisku iemeslu dēļ.

Apvienotajā Karalistē (Skotijā) tiek uzsvērts, ka uzskati par viendzimuma nodarbību lietderību atšķiras.

*

* *

Daudzās valstīs kopizglītības ieviešana publisko skolu sistēmā tiek uzskatīta par soli ceļā uz līdztiesību, kas sperts pirms mazāk nekā piecdesmit gadiem, tāpēc doma par viendzimuma izglītības atjaunošanu Eiropā nešķiet pievilcīga. Šo attieksmi noteikti veicina arī tas, ka daudzu par dzimumu nodalīšanas pozitīvo ietekmi veikto pētījumu rezultāti ir nepārliecinoši (*Smithers & Robinson, 2006*).

Visbeidzot, valstu nevēlēšanās atjaunot viendzimuma izglītību ir saistīta arī ar ekonomiskajiem apsvērumiem: viendzimuma skolu izveide nav ekonomiski dzīvotspējīga.

7. NODAĻA. SKOLOTĀJI, SKOLU DIREKTORI UN DZIMUMU LĪDZTIESĪBAS JAUTĀJUMI

Jauniešu izpratni par dzimumu lomām lielā mērā veido skolotāji. Darba gaitā skolotāji var veicināt gan kritisku domāšanu, gan dzimumu stereotipu apšaubīšanu, tāpēc ir svarīgi nodrošināt, lai nākamie un jau strādājošie skolotāji šajos jautājumos tiktu apmācīti un varētu piekļūt plašai informācijai par dzimuma tematiku. Liela nozīme ir savai dzimuma lomas izpratnei, un tā var sekmēt vai nu dzimumu stereotipu uzturēšanu, vai novēršanu skolā.

Šīs nodaļas mērķis ir ieskicēt četrus galvenos ar mācībspēkiem saistītos problēmjautājumus. Pirmkārt, ir aplūkoti statistikas dati, kas liecina, ka skolotāju vairākums ir sievietes. Turpretim skolu vadošajos amatos, kā liecina nodaļas turpinājums, sieviešu ir relatīvi maz. Pēc tam ir aplūktas valsts līmeņa kampaņas un iniciatīvas, kuru mērķis ir piesaistīt pedagoga profesijai vairāk vīriešu. Visbeidzot, tiek pētīts, cik lielā mērā dzimuma jautājumi ir ietverti pedagoģiskajās pamatstudijās un mācībspēku pastāvīgajā profesionālajā pilnveidē.

7.1. Sieviešu pārsvars skolotāja profesijā

Lielākā daļa skolotāju sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā posmā ir sievietes, tomēr šis īpatsvars ir atkarīgs no izglītības pakāpes: jo jaunāki skolēni, jo vairāk skolotāju ir sievietes. Visās Eiropas valstīs, izņemot Turciju, sākumskolā (ISCED 1) skolotāju lielākā daļa ir sievietes un skolotāju sieviešu īpatsvars ir no 65 % Grieķijā līdz 98 % Slovēnijā. Čehijā, Itālijā, Ungārijā, Latvijā, Lietuvā un Slovēnijā šajā izglītības pakāpē ir ļoti maz skolotāju vīriešu – tikai aptuveni 5 % vai mazāk.

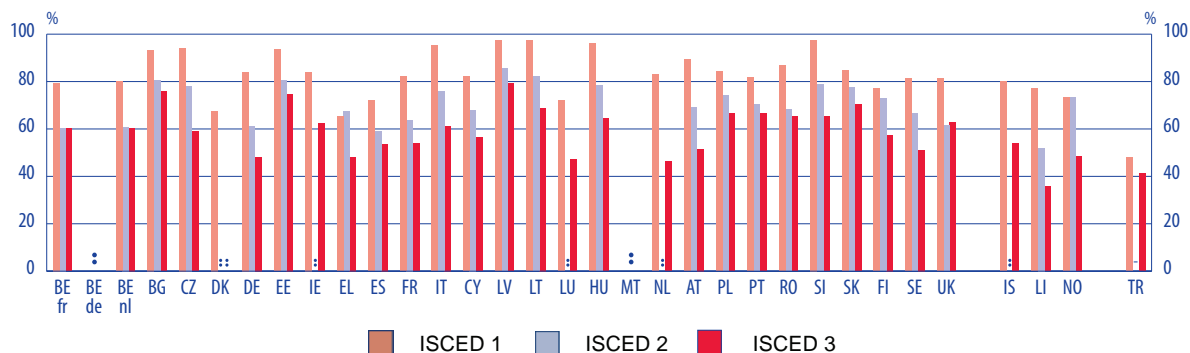
Saskaņā ar statistikas datiem arī vidējās izglītības pirmajā posmā (ISCED 2) mācīšana ir sieviešu darbs, taču te ir mazliet vairāk skolotāju vīriešu nekā sākumskolā. Šajā pakāpē skolotāju sieviešu īpatsvars ir robežās no 52 % Lihtenšteinā līdz 86 % Latvijā.

Tomēr visās valstīs, par kurām ir pieejami dati, izglītības pakāpei kļūstot augstākai, skolotāju sieviešu īpatsvars ievērojami samazinās. Tas ir īpaši raksturīgi vidējās izglītības otrajam posmam (ISCED 3) Čehijā, Vācijā, Grieķijā, Lietuvā, Austrijā, Somijā, Zviedrijā, Lihtenšteinā un Norvēģijā. Tur sieviešu pārstāvība pārejā no vidējās izglītības pirmā uz otro posmu ievērojami samazinās. Kopumā starp ISCED 3 skolotājiem sieviešu un vīriešu skaits ir relatīvi līdzsvarots. 11 valstīs⁽²²⁾ (no kopumā 31) skolotāju sieviešu īpatsvars ir 45 līdz 56 %.

Augstākajā izglītībā (ISCED 5 un 6) pasniedzēju sieviešu pārstāvības rādītāji ir krasi atšķirīgi (sk. 8. nodaļu). Pusē aplūkoto valstu mazāk nekā 40 % pasniedzēju šajās izglītības pakāpēs ir sievietes.

⁽²²⁾ Vācijā, Grieķijā, Spānijā, Francijā, Kiprā, Luksemburgā, Nīderlandē, Austrijā, Zviedrijā, Islandē un Norvēģijā.

7.1. attēls. Skolotāju sievietu īpatsvars sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā (ISCED 1, 2, 3), publiskais un privātais sektors kopā, 2007. gads



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 1	79,4	:	80,0	93,3	94,2	67,6	84,0	93,6	84,0	65,3	72,0	82,1	95,3	82,1	97,2	97,2	71,9
ISCED 2	60,4	:	60,8	80,4	78,1	:	61,2	80,4	:	67,4	59,0	63,8	75,8	68,0	85,5	82,1	:
ISCED 3	60,3	:	60,4	75,9	59,0	:	48,2	74,7	62,2	48,2	53,7	53,9	61,2	56,3	79,1	68,9	47,1

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	96,0	:	83,1	89,3	84,3	81,8	86,7	97,6	84,6	77,0	81,2	81,3	79,9	77,1	73,3	48,0
ISCED 2	78,3	:	:	69,1	74,1	70,4	68,1	78,8	77,6	72,9	66,6	61,6	:	51,9	73,3	-
ISCED 3	64,5	:	46,4	51,6	66,5	66,6	65,2	65,2	70,3	57,5	51,1	62,8	54,0	35,6	48,3	41,3

Avots: Eurostat, UOE (dati iegūti 2009. gada septembrī)

Piezīmes

Beļģija. Nav ietverti dati par vācu kopienas skolotājiem un skolotājiem, kas strādā neatkarīgajās privātajās izglītības iestādēs. ISCED 3 ietver datus arī par ISCED 4.

Īrija, Somija un Apvienotā Karaliste. ISCED 3 ietver datus arī par ISCED 4.

Luksemburga. Attēlā redzami dati tikai par publisko sektoru.

Nīderlande. ISCED 1 ietver datus arī par ISCED 0.

Islande. ISCED 3 daļēji ietver datus arī par ISCED 4.

Paskaidrojums

Ir ņemti vērā tikai tie skolotāji, kuri strādā tiešā kontaktā ar skolēniem. Ir ietverti dati par palīgskolu skolotājiem un visiem pārējiem skolotājiem, kas strādā ar skolēnu klasēm mācību telpā, ar nelielām skolēnu grupām metodiskajā kabinetā vai ar atsevišķiem skolēniem standarta mācību klasē vai ārpus tās. Ir ietverti dati gan par tiem publiskā un privātā sektora skolu skolotājiem, kas strādā pilnu slodzi, gan par tiem, kas strādā nepilnu slodzi. Nav ietverti dati par praktikantiem un skolotāju palīgiem.

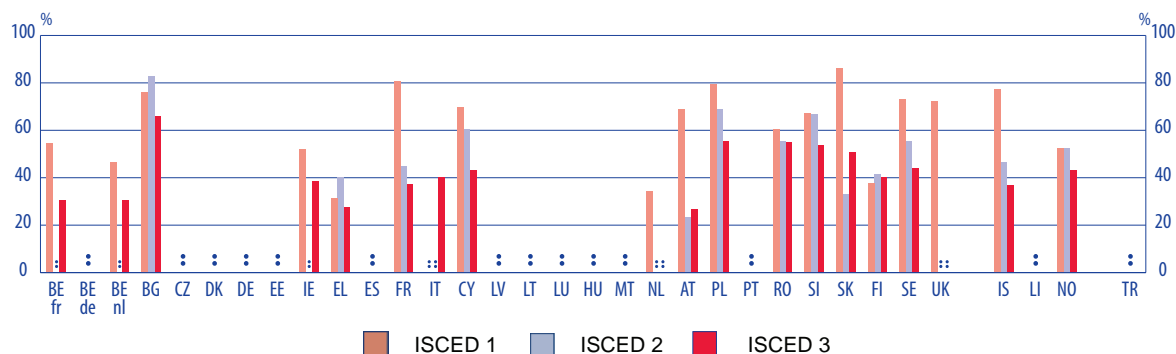
Arī sievietu pārstāvība skolu vadošajos amatos ir saistīta ar izglītības pakāpi. Saskaņā ar pieejamajiem datiem sākumskolas direktora amatā strādā vairāk sieviešu nekā vīriešu. Bulgārijā, Francijā, Polijā, Slovākijā, Zviedrijā, Apvienotajā Karalistē un Islandē vairāk nekā 70 % sākumskolas direktoru ir sievietes.

Vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā šis rādītājs strauji samazinās. Īpaši izteikta atšķirība starp izglītības pakāpēm ir Francijā, Austrijā, Slovākijā, Zviedrijā un Islandē. Piemēram, Austrijā mazāk nekā 30 % vidējās izglītības pirmā un otrā posma skolu direktoru ir sievietes, bet pārējās valstīs, par kurām ir pieejami dati, šis rādītājs vidējās izglītības otrā posma skolās nepārsniedz 55 %. Francijā un Somijā šāda situācija ir arī vidējās izglītības pirmā posma skolās.

Pēdējais OECD TALIS pārskats liecina, ka aptaujātajās valstīs vidēji tikai 45 % ISCED 2 skolu direktoru ir sievietes. Tas ļauj secināt, ka lielākajā daļā aplūkoto valstu, iespējams, pastāv "stikla griesti" (OECD 2009b, 28. lpp.). No tām OECD pārskatā aplūkotajām valstīm, kuras ir ietvertas arī

šajā ziņojumā, mazs skolu direktoru sieviešu īpatsvars ir Beļģijā (flāmu kopienā), Īrijā, Itālijā, Lietuvā, Austrijā un Portugālē. Šajās valstīs direktoru sieviešu īpatsvars ir par vismaz 30 procentpunktiem mazāks nekā skolotāju sieviešu īpatsvars.

7.2. attēls. Skolu direktoru sieviešu īpatsvars sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā (ISCED 1, 2, 3), publiskais un privātais sektors kopā, 2007. gads



	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
ISCED 1	54,7	:	46,4	76,3	:	:	:	:	52,0	31,3	:	80,7	:	69,8	:	:	:
ISCED 2	:	:	:	82,8	:	:	:	:	:	40,2	:	45,0	:	60,5	:	:	:
ISCED 3	30,7	:	30,5	66,0	:	:	:	:	38,7	27,7	:	37,2	40,4	43,3	:	:	:

	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
ISCED 1	:	:	34,4	68,9	79,3	:	60,6	67,1	86,1	37,9	73,3	72,2	77,5	:	52,7	:
ISCED 2	:	:	:	23,3	68,9	:	55,4	67,0	33,3	41,6	55,6	42,8	46,7	:	52,7	:
ISCED 3	:	:	:	26,9	55,3	:	55,1	53,7	50,7	40,1	43,9		37,0	:	43,4	:

Avots: Eurostat, UOE (dati iegūti 2009. gada septembrī)

Piezīme

Beļģija. Datus par vidējo izglītību nav ietverta izglītība "sociālajai izaugsmei".

7.2. Stratēģijas skolotāju un skolu direktoru dzimumu līdzsvara uzlabošanai

7.2.1. Centieni pedagoga profesijai piesaistīt vairāk vīriešu

Lai gan valstu lielākā daļa ziņo par pedagoga profesijas feminizāciju – īpaši pirmsskolas un sākumskolas izglītībā –, tikai dažās valstīs šī situācija tiek uzskatīta par problēmu politikas līmenī (Beļģijā (franču kopienā), Vācijā, Dānijā, Lietuvā, Somijā un Apvienotajā Karalistē (Skotijā)). Tiek paustas bažas par to, ka bērniem trūkst vīriešu dzimuma paraugu, kam līdzināties, kā arī par to, ka varētu pietrūkt skolotāju, tomēr tikai dažas valstis ir izstrādājušas konkrētas iniciatīvas, lai piesaistītu šai profesijai vairāk vīriešu. Īrijā un Nīderlandē ir sāktas īpašas kampaņas, lai piesaistītu vīriešus skolotāja profesijai sākumskolas izglītībā un novērstu to, ka vīrieši priekšlaicīgi pamet pedagoģiskās studijas.

Īrijā kopš 20. gadsimta septiņdesmitajiem gadiem ievērojami un pastāvīgi ir mazinājies skolotāju vīriešu skaits, īpaši sākumskolas izglītībā, tāpēc tika izveidota Sākumskolas izglītības komiteja, kas ieteica dažādas stratēģijas un iniciatīvas, lai palielinātu to vīriešu skaitu, kuri kļūst par sākumskolas skolotājiem. Galīgajā ziņojumā šī komiteja ieteica organizēt koordinētu popularizēšanas kampaņu, lai iedrošinātu zēnus kļūt par sākumskolas skolotājiem. 2006. gada janvārī tika sāta kampaņa "Vīrieši kā skolotāji un

audzinātāji” (*Men as Teachers and Educators – MATE*). Tās gaitā tiek izceltas dažādās prasmes, ko pielieto sākumskolas skolotāji. Kampaņa popularizē arī ieguvumus, ko dod skolotāja profesija, proti, cieņa sabiedrības acīs, darba un ģimenes dzīves līdzsvars, apmierinātība ar profesiju, dažādas prasmes, profesionālā pilnveide, darba apstākļi un darba drošums. Līdz šim ir īstenotas vairākas kampaņas jomas: izvietota reklāma nacionālajos laikrakstos, radio un internetā; izveidoti un visās vidusskolās izplatīti plakāti; informatīvo materiālu kopuma “Pasākumi vienlīdzības veicināšanai” (*eQuality Measures*) DVD diska sadaļā, kas paredzēta karjeras izglītības konsultantiem un studentiem, ietvertas intervijas ar vīriešiem, kas strādā aprūpes un pedagoģijas jomā.

Nīderlandē pēdējo gadu laikā ir īstenotas vairākas iniciatīvas, kas aicinājušas vīriešus uzsākt mācības “pabo” (*pedagogische academie basisonderwijs* – sākumskolas skolotāju izglītības koledžas). Šajās iniciatīvās piedalās gan valsts iestādes, gan izglītības sektora organizācijas. Tika izveidots pārskats par to, cik vīriešu dzimuma studentu sāk mācības “pabo” un cik tās pamet (“Meklē paboys” (*Paboys wanted*) – vārdu spēle ar vārdiem *pabo* un *boys* (zēni)). Tika konstatēts, ka daudzi vīriešu dzimuma studenti studijas *pabo* koledžās pamet priekšlaicīgi. Piemēram, 2005. gadā mācības pēc pirmā gada pārtrauca 44,6 % vīriešu un 28,2 % sievietes. Sākot strādāt skolotāja profesijā, samērā daudzi skolotāji vīrieši pamet šo profesiju 5 gadu laikā. Uzzinājuši šos rezultātus, *sectorbestuur Onderwijsarbeidsmarkt* (Izglītojošā personāla kompetences centrs, ko izveidojuši darba devēji un darba ņēmēji) pārstāvji atbalstīja eksperimentālos projektus šajās koledžās, cenšoties novērst šīs profesijas pamešanu gan mācību laikā, gan pēc tam⁽²³⁾. Minētie projekti ir orientēti uz tādu pasākumu izstrādi, kas maina mācīšanas kultūru. Tie ietver patīkamas vides radīšanu gan vīriešiem, gan sievietēm; konsultācijas (jaunajiem) studentiem vīriešiem, īpaši pastiprinot saikni starp vīriešiem *pabo* koledžās un skolotājiem vīriešiem; vīriešu kārtas studentu izglītošanu un zēnu vēlmēm un vajadzībām atbilstošu pedagoģisko pasākumu ieviešanu.

Līdztekus šīm divām valstīm, kurās tiek īstenotas īpašas kampaņas, arī vairākās citās valstīs ir sāktas dažādas iniciatīvas, lai pedagoga profesijai piesaistītu vīriešus.

Čehijā “Atklāto vīriešu līga” (*Liga otevřených mužů*) 2008. gadā sāka programmu “Vīrieši uz skolām” (*Muži do škol*). Programmas mērķis ir pievērst uzmanību tam, ka izglītības jomā trūkst vīriešu dzimuma skolotāju un citu izglītības darbinieku. 2009. gadā Izglītības, jaunatnes un sporta ministrijas aizbildniecībā notika konference par pasākumiem, kas atbalsta vīriešu darbu skolās ārzemēs. Pēc šīs konferences materiāliem tiek izstrādāta stratēģija.

Papildus citiem pasākumiem Rīcības plāns **Lietuvās** Sieviešu progresa programmas īstenošanai 1998.–2000. gadam izglītības jomā kā pagaidu līdzekli paredz pozitīvu vīriešu diskrimināciju, uzņemot studentus pedagoģiskajās augstākās izglītības iestādēs.

Apvienotajā Karalistē (Anglijā) Skolu apmācības un attīstības aģentūra (*Training and Development Agency for Schools – TDA*) finansē izmēģinājuma kursus, lai iedrošinātu vīriešus kļūt par sākumskolu skolotājiem. Izmēģinājuma kursi ilgst trīs dienas, un to laikā vienu dienu var strādāt skolā.

Zviedrijas Nacionālajam augstākās izglītības birojam bija uzdots izanalizēt dzimuma noteiktās atšķirības studiju izvēlē dažādās pedagoģiskās izglītības specialitātēs, kā arī rast atbildes uz šādiem jautājumiem: kāpēc pedagoģiskās studijas pamet vairāk vīriešu nekā sievietes; kurās augstākās izglītības iestādēs tiek īstenota stratēģija vīriešu skaita palielināšanai pedagoģiskās izglītības programmās un kuras no šīm stratēģijām ir veiksmīgas; cik liela vīriešu daļa pēc pedagoģiskās izglītības ieguves strādā par skolotājiem; kādi faktori ietekmē vīriešu un sievietes lēmumu kļūt par skolotāju. 2009. gada martā birojs valdībai iesniedza gala ziņojumu. Tajā ir noteikti trīs galvenie iemesli, kāpēc vīrieši pamet pedagoģiskās studijas. Pirmkārt, vīrieši, kas sāk pedagoģiskās studijas, iespējams, ir mazāk pārliecināti par savu izvēli, jo tā neatbilst cilvēku uzskatam par vīriešiem piemērotu profesiju, tāpēc viņu izvēle jau no paša sākuma var tikt apstrīdēta un apšaubīta. Otrkārt, izglītības jomā vīrieši saskaras ar tradicionālo sievietes kultūru, un viņiem ir vai nu tai jāpielāgojas, vai jāpretojas, taču abi ceļi var būt sarežģījumu pilni. Treškārt, vīriešiem izglītības jomā bieži trūkst paraugu, kuriem līdzināties.

Pedagoģiskās izglītības programmās veiktie pasākumi vīriešu dzimuma studentu atbalstīšanai ietver mentoringa projektus, tīklu veidošanu un konsultantu vīriešu izvēli mācību prakses laikā.

Pārskatā konstatēts, ka starp universitātēs un augstskolās veiktajiem pasākumiem, kas paredzēti, lai pedagoģiskajās studijās iesaistītu vairāk vīriešu, dažas iniciatīvas ir orientētas uz vīriešu pieņemšanu darbā, bet citas uz vīriešu dzimuma studentu noturēšanu pedagoģiskajās studiju programmās. Daži pasākumi tiek īstenoti kā skolu sadarbības programmas.

⁽²³⁾ Sk. <http://www.onderwijsarbeidsmarkt.nl/projecten/2007/paboys-meer-mannen-in-het-onderwijs/>.

Viens no **Norvēģijas** Dzimumu līdztiesības rīcības plāna galvenajiem mērķiem ir uzlabot dzimumu līdzsvaru pirmsskolas izglītības iestāžu un skolu darbinieku vidū. Viena no īstenotajām iniciatīvām paredzēja apgabalu līmenī izveidot darba grupas, kas piesaistītu vairāk vīriešu pirmsskolas izglītībai. Darbojas eksperimentāli bērnu aprūpes centri, kas piesaista vīriešu dzimuma darbiniekus. Rīcības plāna galvenās mērķa grupas ir bērnu aprūpes centru īpašnieki, vadītāji un darbinieki, tālākizglītības iestādes un pedagoģisko programmu studenti.

Daudzās valstīs tiek apspriests tas, ka galvenais faktors, kas vīriešiem traucē sākt skolotāja darbu, varētu būt zemās algas un karjeras izaugsmes iespēju trūkums. Dažas valstis šo problēmu mēģina risināt vispārīgā līmenī.

Piemēram, **Nīderlandes** valdība cenšas darbu (sākumskolas) izglītībā padarīt pievilcīgāku: uzlabo izglītības jomas un pedagoga profesijas kvalitāti, nodrošina augstāku atalgojumu un labākas karjeras iespējas. Ir pieņemts skolotāju izglītības plāns, kam jānodrošina augstāks apmācības kursu kvalifikācijas līmenis, labāka struktūra un specializācija, kā arī lielāka daudzveidība.

Tomēr arī tajās valstīs, kur skolotāja profesija tiek uzskatīta par prestižu (piem., Somijā) un/vai ir samērā labi apmaksāta (piem., Luksemburgā), pēc statistikas datiem obligātās izglītības līmenī pārsvarā strādā sievietes. Tas liecina, ka pedagoģiskais darbs lielā mērā asociējas ar aprūpi, īpaši zemākajās izglītības pakāpēs, ko tradicionāli vairāk saista ar sievietēm, nevis vīriešiem (sk. 1. nodaļu).

7.2.2. Centieni skolu vadībā iesaistīt vairāk sievietes

Līdztekus tam, ka skolotāja darbam ir jāpiesaista vairāk vīriešu, vēl viena problēma ir tā, ka skolu vadošajos amatos ir jāpalielina sieviešu līdzdalība, tomēr tikai dažās valstīs tiek īstenotas īpašas iniciatīvas šīs situācijas risināšanai.

Nīderlandē īstenotās programmas "Vairāk sieviešu vadošajos amatos" (*Meer vrouwen in het management*) mērķis ir piesaistīt vairāk sieviešu vadošajiem amatiem izglītības sektorā. Tā ir daļa no 2006. gadā panāktās vienošanās starp valdību, arodbiedrībām un darba devēju organizācijām, kas noteica deviņus ar izglītības iestāžu darbiniekiem saistītus mērķus.

Īrijā ir sāka īpaša iniciatīva, kas paredzēta sievietēm, kuras vēlas kļūt par vadošajām darbiniecēm. Izglītības un zinātnes ministrija subsidēja tālākizglītības kursu "Sievietes izglītības vadībā" (*Women into Educational Management*) sievietēm, kuras vēlas pāriet uz vadošajiem amatiem izglītības jomā. Kurss tika izveidots atbilstoši rekomendācijai, kas pausta 1999. gadā ministrijas uzdevumā veiktā pētījumā par sievietēm vadošajos amatos izglītībā. Šis kurss kļūst arvien populārāks, un tagad to organizē viens no nacionālajiem izglītības centriem. Kurss bija ietverts starptautiskā programmā sievietēm vadošos amatos izglītības jomā (*IPWEM*), un to līdzfinansēja Eiropas Komisija (*COMENIUS* akcija 3.1.).

Lihtenšteina un tās apkārtējie reģioni piedalījās reģionālā projektā, kura mērķis bija palielināt sieviešu īpatsvaru vadošos amatos sabiedriskajā sektorā kopumā.

Mērķis paaugstināt sieviešu pārstāvību lēmējinstancēs vai nodrošināt dzimumu līdzsvaru izglītības pārvaldē ir vēl neīstenotas nacionālās stratēģijas daļa **Kiprā** un **Rumānijā**.

7.3. Ar dzimumu saistītie jautājumi pedagoģiskajā izglītībā

7.3.1. Pedagoģiskās pamatstudijas

Daudzās valstīs pedagoģiskās izglītības iestādēm ir pilnīga autonomija noteikt izglītības programmu saturu. Tas nozīmē, ka izglītības iestāde pati var izlemt, vai tajā tiks piedāvāts īpašs kurss par dzimuma jautājumiem. Šī iemesla dēļ izglītības pārvaldes iestādes daudzās valstīs zina tikai to, ka dzimuma jautājumi pedagoģiskajās pamatstudijās var tikt ietverti kā izvēles tēma, un ziņo, ka atsevišķās universitātēs vai pedagoģiskās izglītības iestādēs ir viens vai divi šādi kursi.

Dažās valstīs dzimuma jautājumu tēma tiek mācīta kopā ar vispārīgiem vienlīdzības jautājumiem, kas veido būtisku pedagoģisko pamatstudiju daļu. Tā notiek Beļģijā (flāmu kopienā), Zviedrijā un Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Ziemeļīrijā). Beļģijā (franču kopienā), Dānijā, Francijā, Austrijā un Nīderlandē pedagoģiskajā izglītībā ir jāņem vērā dzimuma aspekts. Tas ir ietverts integrētajā pieejā dzimumu līdztiesības īstenošanai (Austrijā), skolotāju kompetences prasībās (Nīderlandē), dekrētā par pedagoģiskajām pamatstudijām (Beļģijas franču kopienā), bakalaura līmeņa programmā *Folkeskole* skolotājiem (Dānijā) vai pedagoģiskās izglītības iestāžu dzimumu līdztiesības misijās (Francijā).

Spānijā, Luksemburgā un Portugālē dzimumu līdztiesības jomā ir dažādi rīcības plāni, kas paredz dzimumu aspekta ietveršanu pedagoģiskajās pamatstudijās.

Spānijā 2008.–2011. gada Stratēģiskā plāna vienlīdzīgu iespēju nodrošināšanai pirmais uzdevums ir veicināt piemērotas skolotāju un citu izglītības darbinieku pamatstudijas par kopizglītību, par to, kā novērst vardarbību un uzmākšanos dzimuma dēļ un kā veicināt iespēju vienlīdzību. Lai sasniegtu šos mērķus, tiek piedāvātas vairākas vadlīnijas, piemēram, pedagoģijas fakultātēs, pedagoģiskajās koledžās un tālākizglītības centros izveidot dzimuma studiju nodaļas, kas sniegtu īpašu apmācību, veiktu pētījumus un izstrādātu didaktiskos materiālus; sekmēt tādu maģistratūras kursu izveidi, kuru specializācija būtu vienlīdzīgu izglītības iespēju nodrošināšana sievietēm un vīriešiem, kopizglītība, dzimumu nediskriminējoša izglītība un pret sievietēm vērstas vardarbības profilakse; ietvert darbinieku pieņemšanas procesos ar dzimumu līdztiesību saistītus jautājumus.

Portugālē Nacionālais rīcības plāns dzimumu līdztiesības īstenošanai (2007–2010) kā stratēģisku iejaukšanās jomu paredz dzimuma aspekta iekļaušanu ne tikai kompetences profilu specifikācijās, bet arī izglītības speciālistu, proti, skolotāju, skolotāju asistentu un par izglītības un profesionālo vadlīniju izstrādi atbildīgo personu apmācības profilos.

Somijā 2008. gadā tika sākts pētniecisks projekts, kas orientēts uz "Vienlīdzības un dzimumu līdztiesības aspekta ievērošanu pedagoģiskajā izglītībā" (*TASUKO*)⁽²⁴⁾. Tā mērķis ir nodrošināt nākamajiem skolotājiem vairāk teorētiskās un praktiskās informācijas par to, kā viņi var veicināt dzimumu līdztiesību un ievērot to darbā. Projekta gaitā tiks izstrādātas izglītības satura norādes un metodika, un pedagoģiskajā izglītībā tiks ietverta pētnieciskā programma un pētījumu rezultāti.

Pedagoģisko pamatstudiju programmās dzimuma aspektam parasti nav atvēlēta liela loma. Tā iekļaušana ir atkarīga no pašām iestādēm un no individuālu studentu motivācijas izvēlēties kursus par šo tēmu. Dažas valstis tomēr plāno dzimuma aspektam pedagoģiskajā izglītībā pievērst lielāku uzmanību.

7.3.2. Pastāvīga profesionālā pilnveide (PPP)

Līdzīga situācija ir arī izglītības darbinieku pastāvīgās profesionālās pilnveides jomā. Daudzās valstīs PPP iespējas lielā mērā tiek nodrošinātas decentralizēti un ir daudz gan valsts, gan privāto PPP sniedzēju, tāpēc ir grūti noskaidrot, kādi kursi ir pieejami. Valsts iestāžu piedāvātajos tālākizglītības

⁽²⁴⁾ Sk. <http://wiki.helsinki.fi/display/TASUKO/Artikkeleita>.

kursos un semināros dzimuma jautājumi tiek ietverti diezgan reti. Tikai Maltā skolotājiem ir obligāti profesionālās pilnveides pasākumi, kuros ietverti dzimuma aspekti.

Dzimuma jautājumi bieži tiek aplūkoti kopā ar vispārīgām vienlīdzības tēmām. Centrāleiropas un Austrumeiropas valstīs liela nozīme šajā ziņā ir NVO darbībai.

Tāpat kā pedagoģiskās pamatstudijas, arī skolotāju PPP pasākumi dažās valstīs ir saistīti ar konkrētiem rīcības plāniem. Piemēram, Austrijā skolotāju tālākizglītības centros tiek izmantota integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai. Spānijā un Portugālē dzimumu līdztiesības plāni paredz dzimuma aspekta ietveršanu arī izglītības darbinieku pastāvīgajā profesionālajā pilnveidē.

Vairākās valstīs izglītības darbinieku pilnveides jomā ir interesantas iniciatīvas, kas saistītas ar tādiem jautājumiem kā profesijas izvēle, izglītības sasniegumi un priekšlaicīga mācību pamešana zēnu vidū.

Francijā 2008. gadā *École supérieure de l'Éducation nationale (ESEN)* notika valsts līmeņa seminārs par zēnu un meiteņu līdztiesību izglītības sistēmā. Tā mērķis bija valsts izglītības pārvaldes iestāžu darbiniekiem sniegt vielu pārdomām par meiteņu un zēnu profesijas izveles dažādošanu un par jaukto skolu ietekmi uz skolēnu uzvedību.

Austrijā pēc tam, kad *TIMSS* pētījuma rezultāti izrādījās pavisam neapmierinoši, 1998. gadā tika sākts projekts "Inovācijas matemātikas, dabaszinātņu un tehnoloģiju mācīšanās" (*IMST*), kura mērķis ir uzlabot šo priekšmetu mācīšanu. *IMST* projekta laikā tika izveidots Dzimumu līdztiesības tīkls, lai uzlabotu matemātikas un dabaszinātņu mācīšanu, paplašinātu meiteņu un zēnu mācību un darbības jomu, kā arī mazinātu "dzimumatšķirību". Projekta laikā tiek sniegtas konsultācijas un informācija par jaunajām atziņām, kā arī apmācība dzimuma jautājumos.

Zviedrijā Nacionālajam izglītības birojam bija uzdots no 2008. līdz 2010. gadam sniegt tālākizglītību, kas veicinātu līdztiesību un mazinātu to, ka zēni priekšlaicīgi pamet mācības vidējās izglītības programmās. Šī apmācība ir paredzēta tiem skolotājiem un skolu konsultantiem, kas strādā pirmsskolas izglītībā, obligātajā un vidējā izglītībā, pieaugušo izglītībā un augstākajā izglītībā. Birojam ir pašvaldībās un skolās jāizplata informācija par šo apmācību, kā arī jāatbalsta to centieni novērst tradicionālo mācību priekšmetu un profesiju izvēli un veicināt līdztiesību.

*

* *

Kopumā Eiropas valstīs skolotāju lielākā daļa ir sievietes, un šī tendence ir īpaši izteikta zemākajās izglītības pakāpēs. Kaut gan daudzās valstīs šo situāciju uzskata par problemātisku, tādu stratēģiju, kas obligātās izglītības līmenī piesaistītu vairāk skolotāju vīriešu, ir maz. Turpretim izglītības vadībā pārsvarā strādā vīrieši, un ir redzams, ka šajā jomā nepārprotami trūkst tādu valsts līmeņa iniciatīvu, kas veicinātu situācijas līdzsvarošanu. Ar pedagoģisko izglītību saistītā politika dzimuma aspektam nepievērš īpašu uzmanību – ne pamatstudijās, ne arī skolotāju vai skolu direktoru pastāvīgās profesionālās pilnveides pasākumos. Apmācība dzimuma jautājumos šķiet lielā mērā atkarīga no katra pedagoģiskās izglītības nodrošinātāja iniciatīvas.

8. NODAĻA. DZIMUMU LĪDZTIESĪBAS POLITIKA AUGSTĀKAJĀ IZGLĪTĪBĀ

Šajā nodaļā ir aplūkotas dzimumu līdztiesības problēmas augstākajā izglītībā, kā arī pētīta ar dzimumu jautājumiem saistītā politika, kas tiek īstenota dažādās Eiropas valstīs. Dzimuma noteiktās atšķirības, kas parādās sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā, daļēji var izskaidrot ar to, ka skolā parasti atspoguļojas tradicionālās dzimumu lomas un stereotipi. Pēc tam šīs atšķirības izpaužas un nostiprinās sievietes un vīriešu veiktajā izvēlē un iespējās, kas viņiem pieejamas turpmākajā izglītībā un profesionālajā apmācībā. Šī iemesla dēļ ir svarīgi noskaidrot, vai un kā Eiropas valstis šo nelīdztiesību mēģina apkarot.

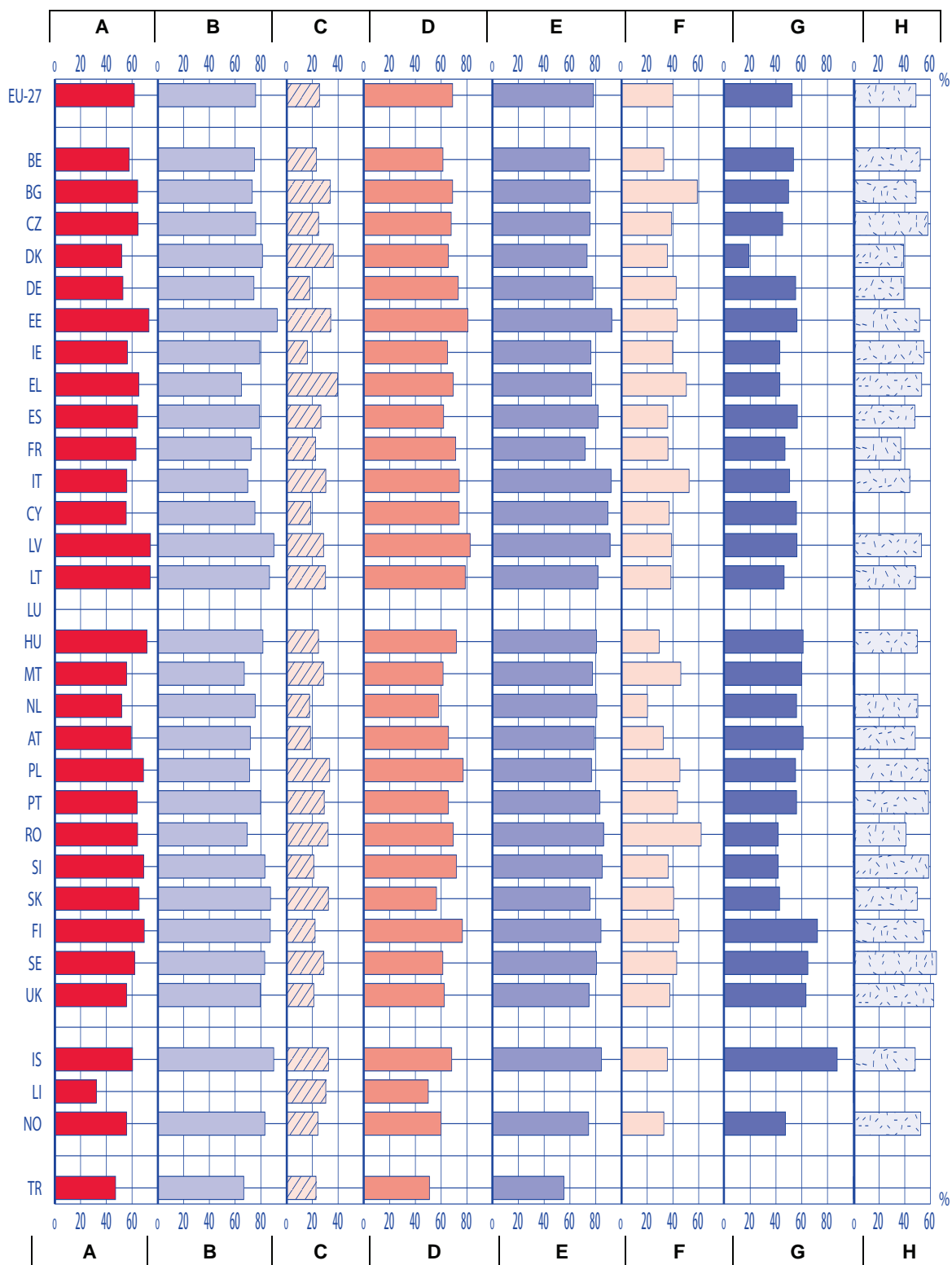
Eiropas valstu lielākajā daļā ir izstrādāta politika vai tiek atbalstīti projekti, kas vērstas pret dzimumu nelīdztiesību augstākajā izglītībā. Vairāku valstu tiesību aktos vai valdības stratēģijās ir ietverti īpaši nosacījumi par dzimumu līdztiesību, un dažās valstīs augstākās izglītības iestādēm ir obligāti jāizstrādā sava dzimumu līdztiesības politika (sk. 3. nodaļu). Kā minēts 3. nodaļā, Eiropas valstīs augstākās izglītības pakāpē ir divas būtiskas ar dzimumu nelīdztiesību saistītas problēmas: horizontālā un vertikālā segregācija. Pirmkārt, gandrīz visas valstis uztrauc horizontālā segregācija, proti, tas, ka sievietes un vīrieši izvēlas dažādas augstākās izglītības studiju jomas un inženierzinātņu un dabaszinātņu jomā sievietes ir mazākumā. Otrkārt, vairākas valstis, respektīvi, Beļģijas flāmu kopienu, Čehiju, Vāciju, Grieķiju, Spāniju, Franciju, Nīderlandi, Austriju, Slovēniju, Zviedriju, Apvienoto Karalisti un Norvēģiju, uztrauc arī vertikālās segregācijas problēma. Tā ir saistīta ar augstākajai izglītībai pašlaik raksturīgajiem "stikla griestiem": lai gan vairums augstākās izglītības iestāžu absolventu ir sievietes, doktorantūrā sievietes ir nedaudz mazāk nekā vīrieši, turklāt starp universitāšu akadēmiskajiem darbiniekiem sievietes ir vēl mazāk. Turpinājumā iztirzātas gan šīs problēmas, gan to risināšanai īstenotā politika.

8.1. Horizontālā segregācija

Gandrīz visas valstis uztrauc tas, ka vīriešu un sievietes īpatsvars dažādās augstākās izglītības studiju jomās ievērojami atšķiras. Lai gan starptautiskie pārskati (sk. 2. nodaļu) liecina, ka meiteņu un zēnu atšķirības izglītības sasniegumos skolā ir relatīvi nelielas – īpaši matemātikā un dabaszinātnēs –, šis nevienlīdzības modelis ir līdzīgs arī starp studentiem un augstskolu absolventiem un samērā konsekventi izpaužas visā Eiropā. Atšķirības studiju jomas izvēlē var izskaidrot ar tradicionālajiem uzskatiem par dzimumu lomu un identitāti, kā arī ar noteiktu kultūras vērtību izplatību sabiedrībā. Piemēram, dažas jomas, īpaši dabaszinātnes un inženierzinātnes, bieži tiek uzskatītas par "vīrišķīgām" un piemērotām vīriešiem, bet citas, galvenokārt tās, kas saistītas ar audzināšanu un aprūpi, piemēram, izglītība un veselības aprūpe, tiek uzskatītas par "sievšķīgām" un tādām, kas piemērotas sievietēm. Šī iemesla dēļ attiecīgā minoritārā dzimuma pārstāvjiem minētajās jomās ir grūti iekļūt, neizaicinot dominējošo kultūru vai personīgo paštēlu (sk. arī 1. nodaļu).

8.1. attēlā ir redzamas atšķirības vīriešu un sievietes dzimuma augstskolu absolventu skaita ziņā dažādās mācību jomās. Liels sievietes pārsvars ir izglītības un apmācības, veselības aprūpes un labklājības, kā arī humanitāro zinātņu un mākslas jomā. Izņēmums ir Turcija, kur salīdzinoši mazā sievietes dzimuma absolventu skaita dēļ sievietes skaitliskais pārsvars ir tikai izglītībā un apmācībā (55 % sievietes), kā arī mākslā un humanitārajās zinātnēs (67 %).

8.1. attēls. Absolventu sieviešu (ISCED 5, 6) īpatsvars dažādās studiju jomās, 2007. gads



A Sociālās zinātnes, uzņēmējdarbība un tiesības **B** Veselības aprūpe un labklājība **C** Inženierzinātnes, rūpniecība un celtniecība **D** Humanitārās zinātnes un māksla

8. nodaļa. Dzimumu līdztiesības politika augstākajā izglītībā

	E Izglītība		F Dabaszinātnes, matemātika un datorzinātnes				G Pakalpojumi				H Lauksaimniecība un veterinārija					
	ES-27	BE	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
A	61,8	57,8	64,4	64,7	52,0	52,9	73,1	56,4	65,3	64,3	63,1	55,9	55,5	74,3	74,1	:
B	75,9	75,1	73,3	76,0	81,2	74,6	92,7	79,1	65,0	78,9	72,4	69,8	75,4	90,1	86,7	:
C	25,5	23,2	33,9	24,8	36,2	17,9	34,2	16,2	39,5	26,6	22,5	30,4	18,7	28,7	30,2	:
D	68,9	61,4	68,9	67,8	65,5	73,3	80,8	65,0	69,3	61,9	71,3	74,1	74,0	82,5	78,7	:
E	78,3	75,2	75,7	75,5	73,3	77,8	92,4	76,2	76,8	81,9	71,8	91,9	89,5	91,1	81,7	:
F	40,2	32,9	58,9	38,9	35,7	42,5	43,2	39,7	50,4	35,9	36,1	52,5	37,1	38,8	38,4	:
G	52,6	53,6	49,8	45,2	18,9	55,3	56,3	42,9	43,0	56,6	47,0	50,6	55,9	56,3	46,3	:
H	48,7	52,0	48,8	57,9	39,0	39,3	51,5	54,9	53,1	47,8	36,9	43,9	0,0	53,0	48,3	:
	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
A	71,6	55,8	52,0	59,4	68,9	64,0	64,3	69,1	65,5	69,5	62,0	55,7	60,4	32,3	55,8	47,2
B	81,6	67,1	75,6	71,8	71,2	79,8	69,4	83,1	87,5	87,3	83,0	79,6	90,0	0,0	83,1	66,7
C	24,7	28,7	17,8	18,5	33,4	29,2	32,2	21,1	32,4	22,1	28,9	21,1	32,5	30,4	24,3	22,8
D	71,8	61,5	58,1	65,7	77,1	65,6	69,4	71,8	56,4	76,5	61,3	62,4	68,2	50,0	59,8	50,9
E	80,6	77,5	80,9	79,0	76,7	83,3	86,1	85,0	75,6	84,1	80,6	74,8	84,4	0,0	74,5	55,3
F	29,3	46,1	20,2	32,5	45,4	43,5	61,9	36,4	40,5	44,5	42,9	37,5	35,7	0,0	32,9	45,2
G	61,1	60,0	56,0	61,1	55,2	56,0	41,7	41,7	42,8	72,2	64,8	63,3	87,5	0,0	47,4	27,0
H	49,8	0,0	50,1	48,1	58,3	58,4	40,9	58,5	49,7	54,7	64,6	62,5	48,1	0,0	52,4	52,7

A	B	C	D
Sociālās zinātnes, uzņēmējdarbība un tiesības	Veselības aprūpe un labklājība	Inženierzinātnes, rūpniecība un celtniecība	Humanitārās zinātnes un māksla

	E Izglītība		F Dabaszinātnes, matemātika un datorzinātnes				G Pakalpojumi				H Lauksaimniecība un veterinārija			
--	-------------	--	--	--	--	--	---------------	--	--	--	-----------------------------------	--	--	--

Avots: Eurostat (dati iegūti 2009. gada septembrī)

Piezīmes

Beļģija. Nav ietverti dati par vācu kopienas un dati par otro augstāko izglītību, kas iegūta neuniversitātes tipa augstākajās izglītības iestādēs flāmu kopienā.

Itālija. Nav ietverti dati par otro (un jebkuru nākamo) ISCED 5.A un ISCED 6 izglītību.

Kipra. Vairāk nekā puse Kipras studentu studē ārvalstīs. Izglītības jomā Kīprā ir ierobežotas.

Lihtenšteina. Nav datu par dažām studiju jomām Lihtenšteinā, jo lielākā daļa skolēnu un studentu mācās un studentu mācās un mācības absolvē ārzemēs, galvenokārt Šveicē un Austrijā (ISCED 3 līdz 6 pēc obligātās izglītības).

Izglītības un apmācības jomā vidēji 80 % absolventu ES-27 valstīs un lielākā daļa absolventu visās analizētajās valstīs ir sievietes. Igaunijā, Itālijā un Latvijā absolventu sieviešu īpatsvars ir īpaši liels – tikai desmitā daļa absolventu šajā jomā ir vīrieši. **Veselības aprūpes un labklājības jomā** 76 % absolventu ir sievietes un visās valstīs (izņemot Turciju) absolventu lielākā daļa ir sievietes, īpaši Igaunijā, Latvijā un Islandē (vismaz 90 %). Arī **humanitāro zinātņu un mākslas jomā** absolventu vairākums – aptuveni 70 % – ir sievietes. Igaunijā un Latvijā tikai aptuveni piektā daļa šīs jomas absolventu ir vīrieši.

Sociālo zinātņu, uzņēmējdarbības un tiesību jomā, kur ir pārliecinoši lielākais studentu un absolventu skaits, sieviešu pārsvars ir neliels. ES-27 valstīs vidēji aptuveni 60 % absolventu ir sievietes. Baltijas valstīs un Ungārijā sieviešu dzimuma absolventu īpatsvars šajā jomā ir lielāks par 70 %.

Turpretim **inženierzinātņu, rūpniecības un celtniecības** jomā ir izteikts vīriešu pārsvars: tikai ceturtdaļa studiju absolventu ir sievietes. Vīriešu skaits šajā jomā ir lielāks par sieviešu skaitu visās valstīs, īpaši Vācijā, Īrijā, Kiprā, Nīderlandē un Austrijā, kur sieviešu dzimuma absolventu daļa ir mazāka par 20 %. **Dabaszinātņu, matemātikas un datorzinātņu** jomā ir neliels vīriešu pārsvars – aptuveni 60 % absolventu ir vīrieši, tomēr jāpiemin, ka Bulgārijā un Rumānijā situācija ir pretēja un vairums šīs jomas absolventu ir sievietes.

Pakalpojumu jomā absolventu sadalījums pēc dzimuma dažādās valstīs ir atšķirīgs, bet **lauksaimniecības un veterinārijas** jomā sieviešu un vīriešu sadalījums ir aptuveni vienāds. Tomēr šīs jomas ir diezgan nelielas: tās absolvē mazāk nekā 5 % no kopējā absolventu skaita.

8.1.1. Politika un projekti cīņai ar horizontālo segregāciju

Lielākajā daļā to valstu, kurās augstākajā izglītībā tiek īstenota dzimumu līdztiesības politika, galvenais tās mērķis ir novērst horizontālo segregāciju un dzimumu nelīdzsvarotību attiecībā uz sieviešu un vīriešu izvēlētajām studiju jomām. Gandrīz visas šīs politikas nostādnes un projekti pievēršas meitenēm vai sievietēm, un tikai dažas programmas ir orientētas uz zēnu vai vīriešu veikto izvēli.

Sieviešu (un reizēm vīriešu) tradicionālās izvēles mainīšanai tiek izmantoti divi galvenie politikas instrumenti. Pirmkārt, vidējās izglītības pirmā un otrā posma skolās tiek sniegtas izglītības vai profesijas virziena izvēles konsultācijas (sk. 4. nodaļu). Otrkārt, tiek īstenoti informatīvi projekti, kuros piedalās augstākās izglītības iestādes. Šos projektus ierosina vai finansiāli atbalsta ministrija vai valdība. Lielākoties šo projektu mērķis ir piesaistīt vairāk sieviešu tādām jomām kā dabaszinātnes, matemātika un datorzinātnes, kā arī inženierzinātnes, rūpniecība un celtniecība. Visbiežāk izmantotie pasākumi ir, piemēram, atvērto durvju dienas universitātē vai īpašu apbalvojumu piešķiršana studentēm.

Beļģijas flāmu kopienā Ekonomikas, zinātnes un inovāciju ministrija pašlaik finansē projektu, kura mērķis ir palielināt sieviešu skaitu inženierzinātņu studiju programmās. Šī projekta uzdevums ir parādīt studentēm paraugus, kam līdzināties, kā arī izskaust dzimumu stereotipus par inženieriem. Projekts darbojas no 2008. līdz 2010. gadam.

Čehijā 2001. gadā Čehijas Zinātņu akadēmijas Socioloģijas institūta projekta gaitā tika izveidots nacionālais kontaktcentrs "Sievietes un zinātne" (*Ženy a věda*), kuru finansē Izglītības, jaunatnes lietu un sporta ministrija. Šī centra mērķis ir ietekmēt diskusijas par dzimuma jautājumiem izpētes un attīstības jomā, kā arī izstrādāt zinātņu un cilvēku resursu politiku Čehijā, īpaši attiecībā uz sieviešu stāvokli zinātnē. 2009. gadā tika sākts arī vidusskolas skolniecēm paredzēts mentoringa sistēmas projekts "Barjeras".

Vācijā 2008. gadā Federālās valdības kvalifikācijas kampaņas "Attīstība ar izglītības palīdzību" (*Advancement through Education*) laikā tika pieņemts Nacionālais pakts par sievietēm *MINT* profesijās. Tā mērķis ir iedrošināt meitenes un sievietes izvēlēties apmācību, universitātes izglītību un profesiju tādās jomās kā matemātika, informātika, dabaszinātnes un tehnoloģijas (*MINT*). Kampaņai ir vairāki partneri no rūpniecības, zinātnes, pētniecības, politikas un plašsaziņas līdzekļu aprindām, un tās devīze ir "Uz priekšu, pievērsies *MINT*!" (*Come on, do MINT*). Rādot pozitīvus paraugus, kuriem līdzināties, pakta partneri palīdz mazināt stereotipus, kas saistīti ar šīm darba jomām. Tai pašā laikā partneri ir piekrituši pielikt lielākas pūles, lai palīdzētu līdzsvarot darba un ģimenes dzīves pienākumus.

Francijā Misija līdztiesības nodrošināšanai augstākajā izglītībā un pētniecībā ik gadu izstrādā īpašu pasākumu plānu, kura mērķis ir iedrošināt meitenes izvēlēties zinātniskus mācību priekšmetus. Misija uzrauga vīriešu un sieviešu skaitlisko līdzsvaru dabaszinātnes profesijās, kā arī nodrošina, lai Francijas pētniecības institūcijās, programmās un politikā tiktu ievērots dzimuma aspekts. Misija sadarbojas ar zinātnieču biedrībām, un 2004. gadā tā parakstīja vispārējo konvenciju ar trim šādām biedrībām, lai iedrošinātu meitenes izvēlēties dabaszinātņu studiju programmas un veidot karjeru zinātnes jomā. Tā rezultātā tika izstrādāta tīmekļa vietne www.elles-en-sciences.org. Turklāt ik gadu Misija rīko Irēnas Žolio-Kirī (*Irène Joliot-Curie*) balvas pasniegšanas

pasākumu, atbalsta īpašas iniciatīvas, kā arī regulāri publicē skaitliskos rādītājus, statistikas datus un pētījumus. 2005. gadā inženierzinātņu koledžas labprātīgi noteica sev mērķus saskaņā ar "Konvenciju dzimumu līdztiesības veicināšanai", ko parakstīja *grandes écoles* konference un ministrs līdztiesības un vienlīdzības jautājumos darbvietā.

Īrijā projekta "Paraugi, kam līdzināties" mērķis bija iedrošināt vairāk meiteņu izvēlēties studijas un darbu netradicionālajās dabaszinātņu, inženierzinātņu un tehnoloģiju (*SET*) jomās. Projekta autores ir "Sievietes tehnoloģiju un zinātnes jomā" (*Women in Technology and Science – WITS*), nevalstisks speciālistu sieviešu tīkls, kas strādā *SET* sektoros. Projektu finansēja Izglītības un zinātnes ministrija. Tas ietvēra arī valsts līmeņa atbalsta sniegšanu sešām trešās pakāpes koledžām, kas organizē tikšanos ar paraugiem, kam līdzināties, un tādējādi palielina sieviešu skaitu trešās pakāpes *SET*ursos. Īrijas Zinātnes fonds (*Science Foundation Ireland – SFI*) ir sācis četras programmas, kas saistītas ar sieviešu nepietiekamo skaitu dabaszinātņu un inženierzinātņu pētniecībā Īrijā. Paredzēts, ka šīs programmas vecinās un atbalstīs ilgtspējīgus mehānismus un praksi, kas sieviešu dzimuma pētniecēm nodrošinās vienlīdzīgas konkurences iespējas, pamatojoties uz viņu zinātnisko kompetenci, zināšanām un potenciālu.

Lietuvā Stratēģija sieviešu un vīriešu iespēju vienlīdzības nodrošināšanai zinātnē (*Strategy for Ensuring Equal Opportunity in Science for Men and Women*) ietver vairākus uzdevumus un pasākumus dzimumu līdztiesības īstenošanai Lietuvas augstākās izglītības sistēmā. Lai gan šī stratēģija ir galvenokārt vērstā uz dzimumu tainīguma nodrošināšanu Lietuvas zinātniskajās aprindās, tiek cerēts, ka nākotnē tai būs pozitīva ietekme ne tikai uz dzimumu līdzsvara nodrošināšanu dažādās studiju jomās, bet arī uz abu dzimumu studentiem piemērotas, nediskriminējošas mācību vides izveidi.

Nīderlandē turpmāko gadu laikā Izglītības, kultūras un zinātnes ministrija un *Platform Bēta Techniek* ieguldīs vairāk naudas tādos pasākumos, kuru mērķis ir meiteņu informēšana un iedvesmošana. *Platform Bēta Techniek* vēlas, lai 2009. gadā tiktu formulēti mērķi, kas saistīti ar vidējo profesionālo izglītību, augstāko profesionālo izglītību, kā arī universitātes izglītību. Uzmanība tiek pievērsta ne tikai meitenēm visos izglītības sektoros, bet arī zēniem, īpaši saistībā ar pedagoģiskajām programmām (sk. 7. nodaļu).

Austrijā dzimumu līdztiesība ir viens no galvenajiem principiem, kas universitātēs ieviests ar 2002. gadā pieņemto Universitāšu likumu. Valstī liela nozīme tiek piešķirta programmai "Sievietes inženierzinātņu jomā" (*Frauen in die Technik – FIT*). Tās mērķis ir informēt studentes par studiju iespējām, kā arī veicināt meiteņu interesi par netradicionālu studiju jomu izvēli. *FIT* programmu koordinē Federālā izglītības, mākslas un kultūras ministrija, un šī programma tiek īstenota sešās Austrijas universitāšu pilsētīnās. Inženierzinātņu un dabaszinātņu studentes apmeklē skolas, lai interesentēm stāstītu par iespējām inženierzinātņu un dabaszinātņu jomā. Ieinteresētās skolnieces var apmeklēt arī universitāšu "informācijas dienas" un piedalīties izmēģinājuma lekcijās, semināros, paneldiskusijās utt.

Polijā 2008. gadā Izglītības fonds *Perspektywy* un Tehnisko universitāšu rektoru konference rīkoja koordinētu kampaņu ar devīzi "Meitenes, studējiet tehniskajās universitātēs!" (*Dziewczyny na politechniki!*), lai starp jaunietēm popularizētu inženierzinātņu un tehnoloģiju programmas. Pasākumam "Atvērto durvju diena – tikai meitenēm" 14 tehniskās universitātes bija sagatavojušas īpašas programmas, kurās bija ietvertas nodarbības laboratorijās, debates, sarunas ar pētniecēm un studentēm, kuras apgūst inženierzinātņu un dabaszinātņu pēcdiploma studiju programmas. 2009. gadā kampaņa veiksmīgi tika atkārtota.

Apvienotajā Karalistē tiek īstenotas nacionāla mēroga iniciatīvas, lai augstākās izglītības sektorā apkarotu dzimumu nelīdzsvarotību konkrētās mācību jomās, īpaši dabaszinātnēs un inženierzinātnēs. Viena no populārākajām iniciatīvām ir "Sievietes dabaszinātnēs un inženierzinātnēs" (*Women into Science and Engineering – WISE*). *WISE* kampaņa sadarbojas ar dažādiem partneriem, lai aicinātu skolas vecuma meitenes skolā vai koledžā novērtēt un izvēlēties ar dabaszinātnēm, tehnoloģijām, inženierzinātnēm un celtniecību saistītus mācību kursus, kā arī veidot karjeru šajās jomās.

Norvēģijā tiek piešķirti papildu punkti, stājoties tādās studiju jomās universitātē vai citā augstskolā, kurai raksturīgs dzimumu līdzsvara trūkums. Ministru kabinets ir izveidojis nacionālos matemātikas un dabaszinātņu centrus, kam kopā ar citiem partneriem ir uzdots iedrošināt un piesaistīt skolēnus, īpaši meitenes, ar dabaszinātnēm saistītiem mācību priekšmetiem.

8.2. Vertikālā segregācija

Ievērojamas dzimuma noteiktās atšķirības ir saistītas ar piedalīšanos augstākajā izglītībā (ISCED 5 un 6) un tās absolvēšanu. Parasti augstākās izglītības studijām reģistrējas vairāk sieviešu nekā vīriešu (sk. *EACEA/Eurydice* 2009a, C16. un F6. att.). Izņēmums ir Turcija, kur tikai 43 % studentu ir sievietes. ES-27 valstīs vidēji 55 % augstākās izglītības studentu ir sievietes, bet Islandē šis rādītājs

ir 64 %. Visā Eiropā studijas beigušo un zinātnisko grādu saņēmušo sieviešu īpatsvars ir vēl lielāks: 59 % absolventu ir sievietes. Igaunijā un Latvijā absolventu sieviešu īpatsvars ir pat aptuveni 70 %.

Augstākās izglītības studijām reģistrēto sieviešu vidējais īpatsvars ES-27 valstīs pēdējo gadu laikā pakāpeniski palielinās (2 % pieaugums no 1998. g. līdz 2006. g.). Šāda situācija ir Eiropas valstu lielākajā daļā. Čehijā, Maltā, Rumānijā un Slovākijā pieaugums pārsniedz 5 %. Vienīgās valstis, kur sieviešu līdzdalība augstākajā izglītībā no 1998. gada līdz 2006. gadam samazinājās, ir Bulgārija (par 7 %) un Kipra (par 4 %). Absolventu sieviešu īpatsvars palielinājās vēl straujāk: no 1998. gada līdz 2006. gadam ES-27 valstīs tas pieauga par vidēji 4 %; Vācijā, Ungārijā un Islandē pieaugums pārsniedza 8 %.

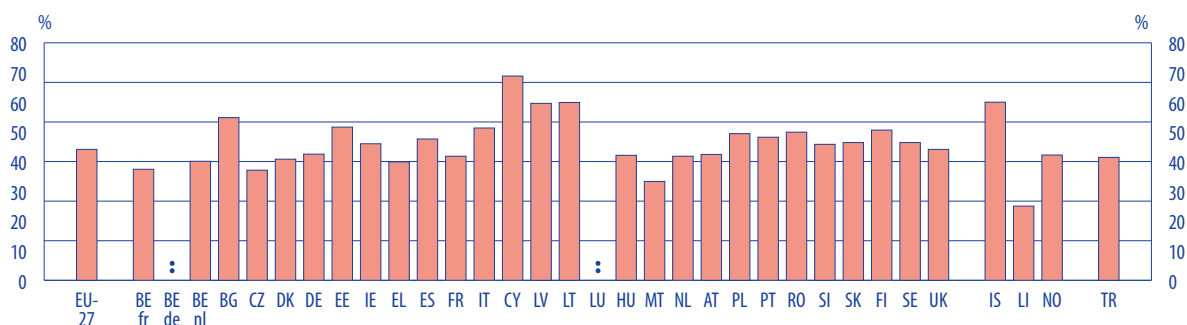
Valstu lielākajā daļā absolventu sieviešu īpatsvara palielināšanos neuzskata par problēmu – galvenokārt tāpēc, ka vairumā valstu sieviešu un vīriešu līdzdalības rādītāji daudz neatšķiras, tomēr Augstākās izglītības politikas institūts (*Higher Education Policy Institute – HEPI*), neatkarīgs zinātnieku kolektīvs Apvienotajā Karalistē, norāda uz potenciāli problemātiskām jomām un apgalvo, ka šī tendence varētu “radīt nevēlamus stereotipus, īpaši vīriešiem no nelabvēlīgas sociāli ekonomiskās vides” (*HEPI*, 2009, 101. punkts). Bažas par šo jautājumu valsts līmenī ir izrādījuši Somija un Zviedrija.

Zviedrijā 2009. gada janvārī tika izveidota Delegācija dzimumu līdztiesības īstenošanai augstākajā izglītībā. Tās uzdevums ir atbalstīt un ierosināt pasākumus dzimumu līdztiesības veicināšanai augstākajā izglītībā. Šai institūcijai ir lūgts pievērst īpašu uzmanību jautājumam par akadēmisko kursu izvēli atkarībā no dzimuma, kā arī tam, ka samazinās universitāšu programmām un kursiem pieteikušos vīriešu īpatsvars. Līdz 2011. gada 1. janvārim Delegācija iesniegs ziņojumu Zviedrijas valdībai.

Par spīti vispārējām tendencēm, salīdzinot sieviešu īpatsvaru starp ISCED 5 un ISCED 6 (t. i., doktorantūras) programmu absolventiem, jāsecina, ka starp doktorantūras absolventiem sieviešu tomēr ir nedaudz mazāk nekā vīriešu. Kā redzams 8.2. attēlā, vidēji 44 % doktorantūras studiju absolventu ES-27 valstīs ir sievietes, un šis rādītājs ir vismaz 50 % vienīgi Bulgārijā, Igaunijā, Itālijā, Kiprā, Latvijā, Lietuvā, Rumānijā, Somijā un Islandē. Beļģijas franču kopienā, Čehijā, Maltā un Lihtenšteinā doktora grādu saņēmušo sieviešu īpatsvars ir mazāks par 40 %. Dati par sieviešu īpatsvaru Kiprā, Maltā, Islandē un Lihtenšteinā tomēr ir jāinterpretē piesardzīgi, jo šajās valstīs ir ļoti mazs kopējais doktorantūras absolventu skaits. Interesanti, ka Turcijā doktora grādu saņēmušo sieviešu īpatsvars (41 %) nav daudz mazāks par ISCED 5 absolvējušo sieviešu īpatsvaru. Kopumā kopš 2004. gada šie rādītāji ir relatīvi stabili ar nelielu tendenci pieaugt. Dānijā, Slovēnijā un Somijā šis rādītājs ir palielinājies par vairāk nekā 10 %, turpretim Igaunija ir vienīgā valsts, kur kopš 2004. gada doktora grādu saņēmušo sieviešu īpatsvars ir samazinājies.

Starp profesoriem un universitāšu akadēmiskajiem darbiniekiem sievietes ir pārstāvētas vēl sliktāk. Kā redzams 8.3. attēlā, starp ISCED 5 un 6 mācībspēkiem sieviešu īpatsvars ir mazāks par 50 % visās valstīs, izņemot Latviju un Lietuvu. Īpaši mazs sieviešu dzimuma pārstāvību un profesoru īpatsvars ir Čehijā, Vācijā, Grieķijā, Francijā, Itālijā, Ungārijā, Maltā, Nīderlandē, Austrijā un Slovēnijā. Tomēr jāpiemin, ka kopš 1998. gada sieviešu īpatsvars starp akadēmiskajiem darbiniekiem valstu lielākajā daļā pamazām pieaug. Nīderlandē, Austrijā, Slovākijā, Slovēnijā un Apvienotajā Karalistē pieaugums pārsniedz 30 %. Grieķijā, Francijā un Ungārijā relatīvi mazais sieviešu dzimuma pārstāvību īpatsvars augstākajā izglītībā ir diezgan stabils. Polijā un Islandē šis rādītājs ir nostabilizējies salīdzinoši augstākā līmenī. Divās valstīs – Čehijā un Igaunijā (dati par Igauniju iegūti 2004. gadā) – akadēmiskajā personālā pārstāvēto sieviešu īpatsvars kopš 1998. gada ir samazinājies (uz *Eurostat* datiem balstīti *Eurydice* aprēķini, 2009. gads).

8.2. attēls. Sieviešu īpatsvars starp doktorantūras (ISCED 6) absolventiem, 2007. gads



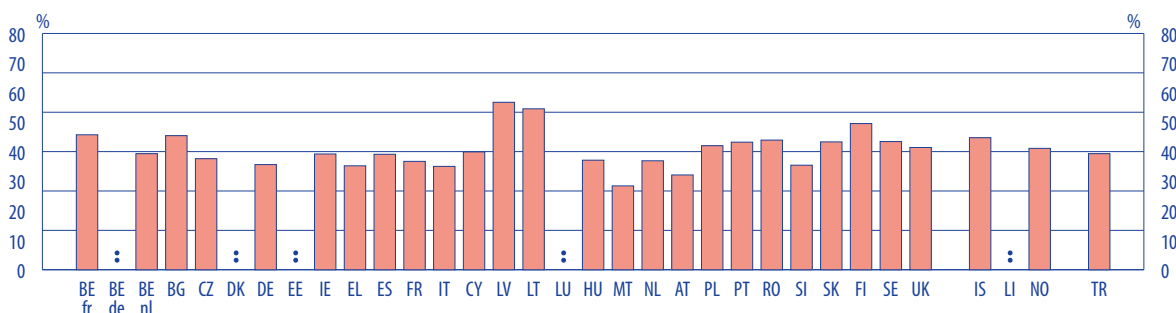
ES-27	BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT
44,1	37,4	:	40,1	54,8	37,1	40,8	42,5	51,6	46,0	39,9	47,6	41,8	51,3	68,8	59,6	59,9
LU	HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK	IS	LI	NO	TR
:	42,1	33,3	41,8	42,4	49,4	48,2	49,9	45,8	46,4	50,6	46,4	44,1	60,0	25,0	42,2	41,4

Avots: Eurostat (dati iegūti 2009. gada septembrī)

Piezīme

Itālija un Lihtenšteina. 2006. gada dati.

8.3. attēls. Sieviešu dzimuma pasniedzēju un akadēmisko darbinieču īpatsvars no pasniedzēju un akadēmiskā personāla kopskaita (ISCED 5, 6), 2007. gads



BE fr	BE de	BE nl	BG	CZ	DK	DE	EE	IE	EL	ES	FR	IT	CY	LV	LT	LU
45,7	:	39,3	45,4	37,6	:	35,6	:	39,2	35,2	39,1	36,7	35,0	39,9	56,7	54,5	:
HU	MT	NL	AT	PL	PT	RO	SI	SK	FI	SE	UK		IS	LI	NO	TR
37,1	28,4	36,9	32,1	42,0	43,2	43,9	35,4	43,3	49,5	43,4	41,4		44,7	:	41,1	39,3

Avots: Eurostat (dati iegūti 2009. gada septembrī)

Piezīmes

Čehija un Malta. 2006. gada dati.

Somija. Datus par ISCED 5 un 6 programmu akadēmisko personālu ietverti vienīgi dati par pasniedzējiem. Dati par zinātniskajiem darbiniekiem nav ietverti. Iepriekš datos par ISCED 5. un 6. pakāpes akadēmisko personālu bija ietverti arī dati par zinātnisko personālu.

Zviedrija. Datus par akadēmisko personālu ir ietverti arī dati par pēcdiploma programmu studentiem, kas veic pedagoģiskos uzdevumus.

8.3. attēlā redzami dati par akadēmisko personālu neatkarīgi no akadēmiskās pakāpes. Dati par akadēmiskā personāla darba stāžu rāda, ka visā Eiropā augstākajos akadēmiskajos amatos ir krietni mazāks sieviešu īpatsvars: 2007. gadā 44 % zemākā līmeņa, 36 % vidējā līmeņa un tikai 19 % augstākā līmeņa akadēmisko darbinieku ES-27 valstīs bija sievietes (Eiropas Komisija 2009b,

75. lpp.). Šo parādību apstiprina valstu jaunākie statistikas dati par nacionālajām akadēmisko pakāpju kategorijām.

Beļģijas flāmu kopienā sievietes veido 52 % akadēmiskā palīgpersonāla, bet tikai 44 % zinātnisko darbinieku un mazāk nekā piekto daļu (19 %) autonomo akadēmisko darbinieku (*zelfstandig academisch personeel*, ieskaitot visus profesorus) (*VLIR*, 2008a, 11. lpp.).

Saskaņā ar datiem par 2006./07. ak. g. **Spānijā** tikai 36 % valsts universitāšu mācībspēku ir sievietes, bet no profesoriem (augstākais un vislabāk apmaksātais akadēmiskais amats) tikai 14 % ir sievietes (*IFIE & Instituto de la Mujer*, 2010).

Saskaņā ar datiem par 2007. gadu **Nīderlandes** universitātēs 30 % lektoru, 17 % docētāju un tikai 11 % profesoru ir sievietes (Nīderlandes Izglītības, kultūras un zinātnes ministrija, 2009, 131. lpp.).

Austrijā tikai 17 % universitāšu profesoru, bet 40 % akadēmiskā palīgpersonāla ir sievietes (dati par 2008. g. ziemas semestri) (*BMWF*, 2009).

Apvienotajā Karalistē 2007./08. ak. g. tikai 14 % universitāšu prorektoru un 19 % profesoru bija sievietes (*HESA*, 2009).

Jo augstāks ir akadēmiskās karjeras līmenis, jo mazāks ir sieviešu īpatsvars starp augstākās izglītības iestāžu mācībspēkiem. Lai gan daļēji to, iespējams, var izskaidrot ar faktu, ka daudzas sievietes studēt un izvēlēties akadēmisko karjeru sāka salīdzinoši nesen, šos "stikla griestus" sievietēm zināmā mērā rada akadēmiskajā vidē dominējošā vīriešu kultūra. Par spīti iepriekš minētajam tikai dažās valstīs šis jautājums ir aktuāls.

8.2.1. Politika un projekti cīņai ar vertikālo segregāciju

Politika vai projekti, kas vērstas pret vertikālo segregāciju augstākajā izglītībā, ir tikai aptuveni trešdaļā analizēto valstu. Šādā gadījumā izmantotais politikas instruments parasti ir atbalsts akadēmiķēm. Tas var būt finansiāls – papildu līdzekļi, kas tiek piešķirti universitātēm, lai veicinātu sieviešu dzimuma pētnieku un pasniedzēju pieņemšanu darbā. Kā instruments tiek izmantotas arī finansējuma formulas, kurās tiek ņemts vērā profesoru sieviešu īpatsvars, vai rezultātu izpildes līgumi, kuros finansējums ir saistīts ar augstākās izglītības iestādes stratēģisko mērķu sasniegšanu (plašāku informāciju sk. *Eurydice*, 2008a). Jaunām akadēmiķēm var tikt piedāvāti arī padomi karjeras izglītības jomā un konsultācijas. Visbeidzot, valstīs var tikt īstenota politika vai nodrošināts finansējums, lai atvieglotu darba un ģimenes dzīves līdzsvarošanu, nodrošinot bērnu aprūpes iespējas vai pozitīvās diskriminācijas politiku, kas iedrošina sievietes atgriezties darbā pēc karjeras pārtraukuma.

Visplašākie politikas pasākumi tiek īstenoti **Beļģijas flāmu kopienā**. Kopumā Beļģijas flāmu kopienas universitātes īsteno vairākas pret dzimumu nelīdztiesību vērstas politikas nostādnes. Tās ietver dažādus pasākumus, sākot no karjeras izglītības konsultācijām un beidzot ar pārskatāmu darbā pieņemšanas praksi un politiku darba un ģimenes dzīves līdzsvarošanai (elastīgs darbalaiks, bērnu aprūpes iespējas un aicinājums atgriezties darbā pēc karjeras pārtraukuma). Turklāt, ņemot vērā sieviešu nepietiekamo pārstāvību vadošajos amatos un augstākajos akadēmiskajos amatos, izglītības un apmācības lietu ministrs iesaka aicināt pētnieces kļūt par pētniecības padomju, fakultāšu padomju un amatā iecelšanas komisiju locekļiem. Cits plāns paredz izstrādāt un ieviest vērtēšanas sistēmu, kurā tiktu ņemta vērā pētniecības un zinātniskā darba kvalitāte, nevis kvantitatīvie rādītāji. Visbeidzot, 2008. gadā tika ieviesta jauna universitāšu finansēšanas sistēma, kurā piešķirtie finanšu līdzekļi atkarīgi no sieviešu dzimuma profesoru skaita palielināšanas (*VLIR*, 2008b).

Runājot par īpašiem projektiem, 2008. gadā nacionālie partneri, Flāmu starpuniversitāšu padomes Vienlīdzīgu iespēju darba grupā strādāja pie noteiktas darbaspēka pārvaldības tēmas un izveidoja rokasgrāmatu "Ceļvedis līdztiesības jautājumos – darbaspēka pārvaldības instrumenti iespēju vienlīdzības nodrošināšanai universitātēs" (*Equality Guide – HR Instruments for Equal Opportunities at Universities*). Tajā ietverta informācija par nelīdztiesības apkarošanu, izmantojot dzimumu līdztiesību veicinošus darbaspēka pārvaldības instrumentus, kā arī informācija par vienlīdzīgu iespēju veicināšanu karjeras un personāla pārvaldības jomā universitātēs.

Vācijā Federālā izglītības un pētniecības ministrija, realizējot stratēģiju "Integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai zinātnē", atbalsta mērķtiecīgus projektus, lai palielinātu zinātnieču īpatsvaru universitāšu vadošajos amatos. Viens no šādiem projektiem ir "Sieviešu un zinātnes izcilības centrs" (*Center of Excellence Women and Science – CEWS*), kas funkcionē kā nacionālais koordinācijas, informācijas un konsultāciju birojs zinātniskām un politiskām iestādēm, institūcijām, zinātniecēm un uzņēmumiem. Federālā ministrija atbalsta arī pētniecības iestādes, kas saviem darbiniekiem nodrošina bērnu aprūpes iespējas.

Turklāt kopš 2007. gada saskaņā ar Federālās valdības un federālo zemju "Sieviešu dzimuma profesoru programmu" (*Women Professors Programme*) finansējums augstākās izglītības iestādēm tiek piešķirts tikai tad, ja šīs iestādes ir iesniegušas vienlīdzīgu iespēju politiku un šī politika ir apstiprināta. Dīvos pieteikumu iesniegšanas posmos vienlīdzīgu iespēju politiku ir iesniegusi gandrīz puse no visām Vācijas valsts augstākās izglītības iestādēm, un līdz šim vairāk nekā 100 no tām ir apstiprinātas.

Griekijā katrai augstākās izglītības iestādei ir jā sagatavo stratēģiskais plāns, kas horizontāli regulē tādas jomas kā iestādes misija, darbaspēka rekrutēšana, personāla vadība, pētniecības politika un citi studiju programmu saturs, infrastruktūras un organizācijas aspekti. Viens no galvenajiem jautājumiem, kas augstākās izglītības iestādēm šajās jomās ir jāņem vērā, ir vienlīdzīgu iespēju un dzimumu līdztiesības veicināšana.

Austrijā, lai likvidētu t. s. "stikla griestus", atbildīgā ministrija ir sākusi īstenot dažādus pasākumus, piemēram, stipendiju piešķiršanu sievietēm, finansiālu atbalstu publikāciju izdošanai, bērnu aprūpes nodrošināšanu universitātēs, kā arī Sieviešu un dzimumu pētījumu koordinācijas biroju izveidi. Ir īstenoti arī juridiski pasākumi, piemēram, izveidota Darba komiteja vienlīdzīgas attieksmes nodrošināšanai universitātēs, pieņemts Dekrēts par pozitīvas rīcības plānu federālās ministrijas darbības sfērā, kā arī īstenotas programmas, piemēram, Baltā grāmata par pozitīvu rīcību zinātnes jomā. 2005. gadā tika sākta programma *Excellentia*, lai palielinātu profesoru sieviešu skaitu universitātēs. Šīs programmas mērķis ir divkāršot profesoru sieviešu īpatsvaru no 13 % (2003. gadā) līdz 26 % (2010. gadā). Par katru papildus piesaistīto profesori universitāte saņem piemaksu € 33 000 apmērā (par jaunām darbiniecēm, kas palielina sieviešu dzimuma profesoru skaitu un sieviešu īpatsvaru).

Nīderlandē Izglītības, kultūras un zinātnes ministrija 2004. gadā sāka programmu *Aspasia*, ko vada Nīderlandes Zinātnisko pētījumu organizācija (*NWO*). Šī programma paredz universitāšu padomēm piedāvāt subsīdiju € 100 000 apmērā, tā aicina pieņemt darbā par universitāšu lektorēm vai profesoriem sievietes ar izcilām sasniegumiem. Ministrija ir subsīdējusi arī Nacionālo profesoru sieviešu tīklu (*LNVH*)⁽²⁵⁾. *LNVH* mērķis ir veicināt proporcionālu sieviešu pārstāvību universitātēs, un šī mērķa sasniegšanai tiek īstenoti dažādi pasākumi. *LNVH* uzrauga sieviešu pārstāvību zinātniskajos un vadošajos amatos un izplata informāciju par novērojumu rezultātiem.

Slovēnijā politikas pasākumi ir vērsti gan uz sieviešu stāvokļa uzlabošanu zinātnes jomā, gan arī uz darba un ģimenes dzīves līdzsvara uzlabošanu. Piemēram, noteikumi par pamata, praktisku un pēcdiploma (rezidentūras) projektu (līdz)finansēšanu paredz to, ka projekta vadītāja pieteikumā tiek ņemts vērā dzemdību atvaļinājuma laiks, piemēram, kā faktors, kas ietekmē publikāciju klāstu vai kandidāta vecumu (pēcdiploma (rezidentūras) projektiem bieži ir noteikts vecuma ierobežojums, kas tiek pagarināts atbilstoši dzemdību atvaļinājuma ilgumam).

Apvienotajā Karalistē (Anglijā, Velsā un Skotijā) Pienākums ievērot dzimumu līdztiesību un **Ziemeļīrijā** Pienākums ievērot līdztiesību ir spēkā visās augstākās izglītības iestādēs gan attiecībā uz darbiniekiem, gan studentiem.

Lihtenšteinā 1999. gadā augstskolā *Hochschule Liechtenstein* tika izveidots vienlīdzīgu iespēju birojs. Tā mērķis ir veicināt dzimumu līdzsvaru pārvaldes, vadības, pedagoģijas un pētniecības jomās. Birojs sniedz konsultācijas dzimuma jautājumos un palīdz sievietēm risināt ar tiem saistītas problēmas (grūtniecība, bērna kopšana, karjera zinātnes jomā, finansiāls atbalsts, seksuāla uzmākšanās utt.). Kaut gan birojs ir orientēts uz sievietēm, tā pakalpojumi ir pieejami arī vīriešiem.

Norvēģijā visām augstākās izglītības iestādēm ir jāpieņem plāns dzimumu līdztiesības īstenošanai. Turklāt Izglītības un pētniecības ministrijas izveidotā integrēšanas komiteja "Sievietes zinātnē" sniedz atbalstu un ieteikumus par pasākumiem, kas var veicināt integrētu dzimumu līdztiesības īstenošanu augstākās izglītības iestādēs un pētniecības sektorā. Valdība ir izveidojusi arī veicināšanas sistēmu, lai palielinātu sieviešu īpatsvaru augstākajos akadēmiskajos amatos matemātikas, dabaszinātņu un tehnoloģiju jomā. Tā paredz atbalstīt universitātes un citas augstskolas par sieviešu pieņemšanu šajos amatos. Valdība arī izpētīs,

⁽²⁵⁾ Sk. <http://www.lnvh.nl/>.

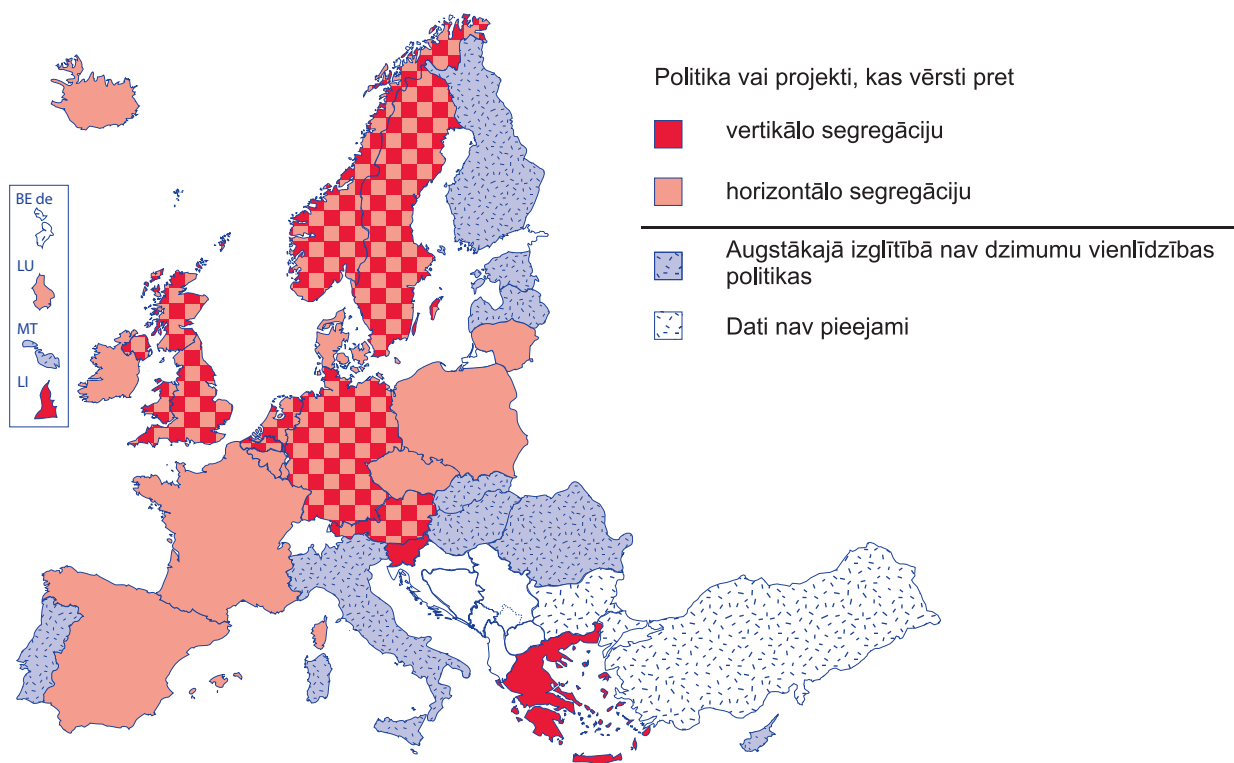
Dzimuma noteiktās izglītības rezultātu atšķirības

kādi pasākumi varētu saglabāt un uzlabot kompetenci sievietēm, kas strādā darba vidē, kurā vīrieši ir skaitliskā pārsvarā, lai sievietes varētu pretendēt uz augstāka līmeņa amatiem.

*
* *
*

Rezumējot, 8.4. attēlā redzams, kuras valstis risina horizontālās un vertikālās segregācijas problēmas. Beļģijas flāmu kopienā, Vācijā, Nīderlandē, Austrijā, Zviedrijā, Apvienotajā Karalistē un Norvēģijā tiek īstenota politika abu problēmu risināšanai.

8.4. attēls. Dzimumu līdztiesības politika vai projekti augstākajā izglītībā, 2008./09. ak. g.



Avots: *Eurydice*

Piezīme

Īrija. Nacionālajā līmenī informācija nav pārbaudīta.

NOBEIGUMS

Kopš otrā feminisma viļņa sākuma 20. gadsimta septiņdesmitajos gados ir ierosinātas dažādas politikas nostādnes un stratēģijas, lai stimulētu skolas klimata, ētosa un izglītības prakses maiņu dzimuma aspektā (1. nodaļa). Lai gan daudzas no šīm politikas nostādnēm un stratēģijām ir bijušas nelielas un īstenotas pakāpeniski, tām, līdz ar atbalsta tiesisko regulējumu un reformām, ir bijusi ievērojama ietekme. Var apgalvot, ka šīs stratēģijas un iniciatīvas, kas bieži ir vērstas pret sievietes neizdevīgo stāvokli izglītībā, daudzās valstīs pēdējo 30 gadu laikā ir būtiski mainījušas dzimuma modeļus izglītībā. Dzimumu nelīdztiesības problēma tomēr joprojām ir aktuāla, bet tā vairs neskar tikai meitenes un sievietes. Nesenās diskusijas par dzimumu jautājumiem ir panākušas to, ka tiek izaicināti ne vien ar sievietēm, bet arī ar vīriešiem saistīti stereotipi.

Šajā apskatā aplūkots tas, vai un kā Eiropas valstis risina dzimumu nelīdztiesības problēmu, izmantojot izglītības politiku. Tika konstatēts, ka visās valstīs problēmas ir līdzīgas, taču risināmie jautājumi ir dažādi un dažāda apmēra. Nobeigumā ir sniegts kopsavilkums par Eiropas dzimumu līdztiesības politikas prioritātēm un īsi aprakstīti politikas pasākumu iespējamie virzieni nelīdztiesības apkarošanai.

Eiropas valstīs aktuālie dzimumu līdztiesības jautājumi

Dzimumu līdztiesībai ir vairākas definīcijas, un šis termins tiek pielāgots dažādiem kontekstiem. Šis apskats rāda, ka Eiropas valstis dzimumu līdztiesības jautājumu risina atšķirīgi: šim jēdzienam ir daudzas definīcijas un tas tiek iestrādāts tiesību aktos dažādos veidos un dažādā mērā. Eiropas valstu lielākajā daļā ar dzimumu līdztiesību izglītībā saprot, pirmkārt, vienlīdzīgu attieksmi un vienlīdzīgas iespējas un, otrkārt, vienlīdzīgu rezultātus.

Eiropas valstīs īstenotās dzimumu līdztiesības politikas analīze rāda, ka tās galvenais un visaptverošais mērķis ir **izskaust** tradicionālās un noturīgās **dzimumu lomas un stereotipus** (3. nodaļa). Šī mērķa sasniegšanai Eiropas valstis izmanto dažādus pasākumus, piemēram, karjeras izglītību, dzimumu līdztiesību veicinošu pedagoģisko darbu un izglītības satura maiņu (4. un 8. nodaļa). Tomēr pašlaik Eiropas skolas neizmanto visus iespējamus līdzekļus tradicionālo dzimumu lomu izskaušanai. Uzskatus par to, ko zēni un meitenes nākotnes profesijā (un personiskajā dzīvē) var darīt un ko viņiem vajadzētu darīt, joprojām ļoti lielā mērā ietekmē tradicionālie priekšstati par dzimumu lomām.

Viens no pašreizējo pasākumu potenciāli vājajiem punktiem ir meiteņu situācijas akcentēšana. Piemēram, lielas pūles tiek veltītas meiteņu iesaistīšanai tehnoloģiju jomā, bet maz uzmanības tiek pievērsts zēniem un viņu piekļuvei ar audzināšanu saistītajām profesijām. Tomēr dzimumu lomas var efektīvi apstrīdēt vienīgi tad, ja pārmaiņas tiek veiktas abos virzienos.

Politikas prioritāte tradicionālo dzimumu stereotipu novēršanā ir **apkarot ar dzimumu atšķirībām saistītus izglītības sasniegumu modeļus**. Īpaši tas attiecas uz zēnu zemajiem sasniegumiem skolā. Tomēr, kā norādīts 5. nodaļā, tikai dažas nacionālās stratēģijas ir tieši saistītas ar šo jautājumu.

Otra svarīga un vairākās valstīs īpaši definēta politikas prioritāte ir cīņa pret **vardarbību un uzmākšanos dzimuma dēļ**, taču šķiet, ka šie pasākumi lielākoties aprobežojas ar atsevišķiem projektiem un iniciatīvām, kas bieži ir saistīti ar NVO darbību, nevis ar īpašu nacionālo stratēģiju (4. nodaļa).

Visbeidzot, svarīga politikas prioritāte ir **sieviešu pārstāvības** uzlabošana izglītības jomas **lēmējinstancēs**. Šī nebūt nav jauna problēma, jo sieviešu līdzdalībai vadošajos amatos jau diezgan ilgi ir pievērsta gan politikas, gan sabiedrības uzmanība. Uz šo problēmu orientēto politikas pamatnostādņu mērķis ir palielināt skolas direktoru sieviešu skaitu, kā arī nodrošināt sievietēm piekļuvi augstākiem amatiem augstākajā izglītībā (7. un 8. nodaļa). Kā rāda statistikas dati, valstu lielākajai daļai vēl jāveic liels darbs, lai sasniegtu dzimumu līdztiesību šajā jomā.

Protams, atšķiras arī tas, cik lielā mērā katra Eiropas valsts šīm politikas prioritātēm pievēršas. Daļēji to var izskaidrot ar faktu, ka valstis dzimumu līdztiesības jautājumiem un politikai ir pievērsušās dažādos laikos un relatīvi jaunās ES dalībvalstis no Centrāleiropas un Austrumeiropas šo jautājumu ir sākušas risināt pēdējās. Līdz ar to daudzās no šīm valstīm vai nu nav politiskā regulējuma dzimumu līdztiesības nodrošināšanai izglītībā, vai arī tas nav vispusīgs un bieži pievēršas tikai dzimumu nelīdztiesības apkarošanai darba tirgū. Turpretim citas valstis, kas dzimumu nelīdztiesības jautājumus ir risinājušas jau vairākas desmitgades, tagad pievēršas vai nu specifiskām, vai vispārīgām nevienlīdzības situācijām. Piemēram, Dānija ir pievērsusies integrētai pieejai plašākas līdztiesības, nevis tikai dzimumu līdztiesības, īstenošanā, un tāda pieeja plānota arī Apvienotajā Karalistē (3. nodaļa). Šie procesi liecina, ka iespēju vienlīdzība ir daudzšķautņaina problēma, kam vajadzīgi daudzveidīgi politiski risinājumi.

Iespējamie pasākumi dzimumu nelīdztiesības novēršanai

Iepriekš minētie jautājumi ir daļa no komplicētas cēloņsakarību struktūras, kurā mijiedarbojas dzimuma aspekti un ar tiem saistītā kultūrvide. Šajā sadaļā ir akcentēti pasākumi, kas var palīdzēt risināt līdztiesības jautājumus gan skolas, gan politikas veidotāju līmenī.

Pedagoģiskās metodes, skolotāji un mācību organizācija

Dzimumu lomu un stereotipu izskaušana skolā nav viegls uzdevums ne politikas veidotājiem, ne arī šīs nozares darbiniekiem (skolotājiem, skolu direktoriem, konsultantiem utt.). Literatūras avotos visbiežāk minētais pasākums ir dzimumu stereotipu novēršana, rediģējot mācību materiālus, lasāmvielu, vizuālos materiālus, eksāmenu jautājumus utt. Citi pasākumi ir lielākas uzmanības pievēršana skolotāju vadītajam darbam klasē, skolēnu kārtošana jauktu dzimumu pāros vai viendzimuma grupās (atkarībā no situācijas) un lielāks atbalsts mācībās. Skolotājiem un skolu direktoriem ir nepieciešami arī praktiski norādījumi par dzimumu līdztiesības tiesisko kontekstu, par to, kā radīt piemērotu skolas klimatu, kā arī par mācīšanu, mācību priekšmetu saturu un vērtēšanu (Myers *et al.*, 2007).

Pētījumi par mācību priekšmetu organizēšanu un nodarbību sarakstu skolā rāda, ka dzimumu modeļus līdzdalības ziņā var mainīt veids, kādā skolēniem tiek piedāvāti mācību priekšmeti. Vīriešiem vai sievietēm "tipisku" mācību priekšmetu obligātums vai arī ierobežotas izvēles iespējas var ietekmēt modeļu rašanos priekšmetu izvēles ziņā (Smyth & Darmody, 2007).

Labas skolotāju un skolēnu attiecības ir svarīgs faktors, kas veicina dzimumu modeļu maiņu skolā un mudina skolotājus pret skolēniem izturēties nediskriminējoši un ar cieņu. To var panākt dažādi, piemēram, izstrādājot dzimumu līdztiesības politiku skolā, uzraugot klases dinamiku un skolēniem pievērstās uzmanības un sniegtā atbalsta līmeni.

Kā norādīts nesen veiktā pētījumā par dzimuma jautājumiem un izglītību, skolotāju un audzinātāju attieksme pret dzimuma jautājumiem tomēr bieži ir konservatīva un balstīta uz tradicionālajiem, stereotipiskajiem uzskatiem un priekšstatiem. Skolotāju lielākā daļa paši neapgūst to, kā veicināt

dzimumu līdztiesību skolā, tāpēc kursam par dzimumu līdztiesības jautājumiem būtu jābūt obligātai visu skolotāju izglītības programmas sastāvdaļai. Skolotāju praktizētās pieejas vienlīdzības jomā jāvērtē pedagoģisko pamatstudiju un tālākizglītības programmu laikā (Eiropas Komisija, 2009c, 81. lpp.).

Analizējot, kādas būtu potenciālās priekšrocības tam, ja skolā strādātu vairāk skolotāju vīriešu, redzams, ka nav skaidru pierādījumu faktam, ka līdzsvarotāks skolotāju sadalījums pēc dzimuma labvēlīgi ietekmētu skolēnu sasniegumus. Pārmaiņas varētu notikt tikai tad, ja skolotāji (sievietes un vīrieši) izaicinātu gan savas, gan skolēnu dzimumu lomas (DCSF, 2008). Pētnieki kritizē pašlaik populāros apgalvojumus, ka izteikti "sievīšķīgā" skolotāja profesija nozīmē labvēlīgāku attieksmi pret meitenēm vai pārspīlētu atbildību par zēnu zemajiem izglītības rezultātiem (Skelton, 2002). Tas, ka pedagoga profesija tiek saukta par "sievīšķīgu", īpaši pirmsskolas un sākumskolas izglītības pakāpēs, tomēr bieži vien nozīmē, ka šai profesijai ir zems statuss un sabiedrības novērtējums, kas atspoguļojas arī atalgojuma un darba nosacījumos (Mills et al., 2004). Lai vai kā, politikas veidotājiem, skolām un karjeras izglītības konsultantiem kā iespējams darbības virziens ir jāapsver lielāka vīriešu skaita piesaistīšana ar audzināšanu saistītajām profesijām un tādējādi – dzimumu nelīdzsvarotības mazināšana. Tam acīmredzot jānotiek līdztekus mēģinājumiem panākt, lai vairāk sieviešu strādātu skolu vadošajos amatos, un centieniem izaicināt abu dzimumu tradicionālās lomas.

Izglītības rezultātu analīze un interpretācija

Dzimumu līdztiesības īstenošanā palīdz jaunākās, ar pašreizējiem dzimumu modeļiem saistītās informācijas apkopošana un analizēšana, īpaši tāpēc, ka dzimumu attiecības pēdējā laikā mainās tik strauji (Arnot et al., 1999; Sukhnandan et al., 2000). Tāpēc valdībām, vietējās varas iestādēm un skolām būtu jāsalīdzina un jāanalizē izglītības rezultāti (piem., zemu izglītības rezultātu veidošanās modeļi; citi rādītāji, kuros redzamas dzimuma noteiktās atšķirības – priekšlaicīga mācību pamešana, izslēgšana no skolas, skolas kavēšana), skolēnu riska grupas, kā arī jānosaka papildu faktori, kas veicina dzimuma noteiktās atšķirības.

Kopumā dati rāda, ka ir maz tādu iniciatīvu, kas pievēršas dzimumu modeļiem izglītības sasniegumu ziņā. Iespējams, tas ir tāpēc, ka cēloņa un sekas saistība šajā kontekstā ir sarežģīta, jo sasniegumus ietekmē dažādi faktori. Interesanti, ka daudzas valstis ir izstrādājušas pasākumus, kas pievēršas skolēnu grupām ar zemu sociālo stāvokli. Kaut gan atsevišķi šīs iniciatīvas nav pietiekami iedarbīgas, lai novērstu visas zemu izglītības rezultātu formas, tām ir liela nozīme. Gan starptautisko, gan nacionālo salīdzinošo izglītības pētījumu rezultāti (2. un 5. nodaļa) rāda, cik liela nozīme šajā kontekstā ir sociālajam statusam.

Dzimuma, sociālās šķiras un etniskās izcelsmes mijiedarbība ietekmē uzvedību un līdz ar to arī skolēna sasniegumus. Politikas orientēšanās tikai uz vienu sociālās nelīdzsvarotības avotu var apslēpt kompleksi veidojušās situācijas konkrētā grupā un novest pie pārāk vienkāršota risinājuma (Tinklin et al., 2003).

Skolas subkultūras uzlabošana

Dzimumu līdztiesības īstenošanu pozitīvi var ietekmēt arī mēģinājumi mainīt negatīvo ietekmi, ko rada dažas skolas subkultūras un zēnu vai atsevišķu zēnu grupu (reizēm meiteņu) neapmierinošā attieksme pret mācību darbu. Te stratēģija paredz veicināt nobriedušāku uzvedību un attieksmi pret mācībām, kā arī sekmēt skolā tādu kultūru, kur (vīriešu dzimuma) skolēni var gūt panākumus mācībās, nebaudoties no izsmiešanas vai traucējošas uzvedības. M. Voringtone u. c. (Warrington et

al., 2006) nosauc skolas dzīves galvenos elementus – skolā tiek sagaidīta augsta līmeņa pašdisciplīna, apņemšanās izrādīt cieņu pret dažādību izglītības saturā un skolas pasākumos, kā arī lepnums par labu darbu un uzvedību. Darbiniekiem ir jāinformē skolēni, ka viņu progress un apmierinātība ar skolu tiek novērtēti.

Vecāku līdzdalība

Vecāku atbalsts ir ļoti svarīgs dzimumu līdztiesības veicināšanā skolā. Ir noskaidrots, ka vecāku līdzdalība skolas vispārējā darbā, piedalīšanās ar dzimumu saistītos projektos un palīdzība taisnīgākas skolas kultūras izstrādē uzlabo dzimumu līdztiesību (Condie et al., 2006). Ir svarīgi arī dot telpu un iespējas, lai mazāk privileģēti vecāki varētu izteikties un tikt pārstāvēti; to var panākt, sniedzot dažādu veidu atbalstu, piemēram, nodrošinot informatīvus bukletus, neformālas tikšanās un diskusiju grupas (Maguire, 2007). Kā minēts 1. nodaļā, īpaši svarīgi tas ir tāpēc, ka vecāki ir saikne ar ārpasauli, kas ne vienmēr nodrošina vienlīdzīgas iespējas abiem dzimumiem.

Vērtējuma un finansējuma sasaiste ar dzimumu līdztiesības kritērijiem

Dzimumu līdztiesības jautājumus varētu ietvert starp skolu vērtēšanas kritērijiem. Kritērijs varētu būt dzimuma aspekta ietveršana skolas attīstības plānā, piemēram, sieviešu pārstāvības uzlabošana skolu pārvaldes institūcijās.

Dzimumu līdztiesības skaitlisko rādītāju sasaistīšana ar augstākās izglītības iestāžu finansējumu, kā tas notiek dažās Eiropas valstīs, varētu būt efektīva pieeja sieviešu pārstāvības uzlabošanai (sk. Eurydice, 2008a). To var īstenot, dzimumu līdztiesības kritērijus ietverot finansējuma formulās, lai aprēķinātu augstākās izglītības iestādēm piešķiramo valsts dotāciju apmēru, kā arī ietverot šos kritērijus līgumos ar augstākās izglītības iestādēm (Eurydice, 2008a, 57. lpp.). Piemēram, iestāžu stratēģiskajos mērķos, kas saistīti ar finansējumu, ir jāietver darbinieku sadalījums pēc dzimuma.

*

* *

Protams, ir vēl daudz citu metožu, kā veicināt dzimumu līdztiesību skolās un augstākās izglītības iestādēs. Ne visas no tām ir vienlīdz nozīmīgas visās valstīs, un lielā mērā tas ir atkarīgs no dzimumu līdztiesības situācijas katrā valstī. Acīmredzot jebkura stratēģija vai pasākums, kas tiek sākts vai pieņemts šajā jomā, ir regulāri jāuzrauga, jānovērtē un jāpielāgo mainīgajiem apstākļiem.

Aplūkojot politikas risināto problēmu un veikto pasākumu salīdzinošo pārskatu, redzams, ka atsevišķu iniciatīvu klāsts Eiropas valstīs ir liels, bet daudzās valstīs nav vispārīgas stratēģijas un tās īstenošanas plāna, kas ietilptu efektīvā dzimumu līdztiesības politikā.

Izglītība ir ietekmīgs attieksmes un uzvedības mainīšanas instruments, tāpēc izglītības sistēmai ir svarīga loma vienlīdzīgu iespēju sekmēšanā visiem cilvēkiem un stereotipu apkaršanā; skolu pienākums ir nodrošināt visiem bērniem iespēju atklāt savu identitāti, stiprās puses un intereses neatkarīgi no tradicionālajiem priekšstatiem par katru dzimumu.

VĀRDNĪCA

Valstu kodi

ES-27	Eiropas Savienība
BE	Beļģija
BE fr	Beļģija – franču kopiena
BE de	Beļģija – vācu kopiena
BE nl	Beļģija – flāmu kopiena
BG	Bulgārija
CZ	Čehija
DK	Dānija
DE	Vācija
EE	Igaunija
EL	Grieķija
ES	Spānija
FR	Francija
IE	Īrija
IT	Itālija
CY	Kipra
LV	Latvija
LT	Lietuva
LU	Luksemburga
HU	Ungārija
MT	Malta

NL	Nīderlande
AT	Austrija
PL	Polija
PT	Portugāle
RO	Rumānija
SI	Slovēnija
SK	Slovākija
FI	Somija
SE	Zviedrija
UK	Apvienotā Karaliste
UK-ENG	Anglija
UK-WLS	Velsa
UK-NIR	Ziemeļīrija
UK-SCT	Skotija
EBTA/EEZ valstis	Trīs Eiropas Brīvās tirdzniecības asociācijas valstis, kas ir Eiropas Ekonomiskās zonas dalībnieces
IS	Islande
LI	Lihtenšteina
NO	Norvēģija

Statistikas kods

: Dati nav pieejami

Vārdnīca

Starptautiskā standartizētā izglītības klasifikācija (ISCED 1997)

Starptautiskā standartizētā izglītības klasifikācija (*International Standard Classification of Education – ISCED*) ir metodika, kas piemērota izglītības statistikas datu apkopošanai starptautiskā līmenī. Tā ietver divus mainīgos šķērsklasifikācijas elementus: izglītības pakāpes un jomas, kas saistītas ar izglītības ievirzi (vispārējā, profesionālā, pirmsprofesionālā izglītība), un izglītojamo sagatavošanu turpmākajai izglītībai un/vai darba tirgum. Pēc spēkā esošās standartizētās izglītības klasifikācijas versijas ISCED 97 (*UNESCO-UIS, 2006*) izšķir septiņas izglītības pakāpes. ISCED sistēmas pamatā ir empīrisks pieņēmums, ka pastāv vairāki kritēriji, saskaņā ar kuriem izglītības programmas atbilst konkrētām izglītības pakāpēm. Atkarībā no konkrētās izglītības pakāpes un veida galvenie un papildu kritēriji ir jāsakārto hierarhiskā sistēmā (mācību sākšanai attiecīgajā izglītības pakāpē nepieciešamā iepriekš apgūtā izglītība, minimālās prasības mācību sākšanai attiecīgajā izglītības pakāpē, minimālais vecums, personāla kvalifikācija utt.).

ISCED 0: pirmsskolas izglītība (*pre-primary education*)

Pirmsskolas izglītība ir organizētu mācību sākumposms. Tā tiek sniegta skolā vai mācību centrā un ir paredzēta vismaz 3 gadus veciem bērniem.

ISCED 1: sākumskolas izglītība ⁽²⁶⁾ (*primary education*)

Šī pakāpe sākas 5 līdz 7 gadu vecumā. Tā ir obligāta visās valstīs un parasti ilgst 4 līdz 6 gadus.

ISCED 2: vidējās izglītības pirmais posms ⁽²⁷⁾ (*lower secondary education*)

Šajā pakāpē turpinās sākumskolas izglītības programmas, kas nodrošina izglītības pamatus, taču mācīšana ir vairāk orientēta uz atsevišķiem mācību priekšmetiem. Parasti šīs pakāpes beigas sakrīt ar obligātās izglītības beigām.

ISCED 3: vidējās izglītības otrais posms ²⁸ (*upper secondary education*)

Šī pakāpe parasti sākas pēc obligātās izglītības beigām, un skolēni tajā sāk mācības 15 vai 16 gadu vecumā. Lai iestātos iestādē, kas nodrošina šīs pakāpes izglītību, parasti ir nepieciešams noteikts iepriekš iegūtās izglītības apliecinājums (dokuments par obligātās izglītības ieguvu) un citu minimālo iestāšanās prasību izpilde. Mācības bieži ir vēl vairāk orientētas uz atsevišķiem mācību priekšmetiem nekā ISCED 2. ISCED 3 izglītība parasti ilgst 2 līdz 5 gadus.

ISCED 4: izglītība, kas iegūta pēc vidējās izglītības un nav augstākā izglītība (*post-secondary non-tertiary education*)

⁽²⁶⁾ ISCED 1. – 3. pakāpes nosaukumi LR Izglītības un zinātnes ministrijas apstiprinātajā Latvijas izglītības klasifikācijā, kura veidota saskaņā ar ISCED 97 metodiku, ir pamatzglītības pirmais posms (ISCED 1), pamatzglītības otrais posms (ISCED 2) un vidējā izglītība (ISCED 3). Angļu valodas jēdzieniem *primary education* un *secondary education* un atbilstoši veidotām izglītības sistēmām nav atbilstošu tulkojumu un/vai jēdzienu latviešu valodā. (Izd. piez.)

⁽²⁷⁾ Sk. iepr. piez.

²⁸ Sk. iepr. piez.

Šīs programmas atrodas uz robežas starp vidējo izglītību un augstāko izglītību. To mērķis ir paplašināt ISCED 3 programmu absolventu zināšanas. Tipiski piemēri ir programmas, kas izstrādātas, lai sagatavotu skolēnus izglītības ieguvei ISCED 5 programmās vai pāriešanai tieši uz darba tirgu.

ISCED 5: augstākā izglītība (pirmais posms) (*tertiary education (first stage)*)

Lai varētu iestāties šajās programmās, parasti ir sekmīgi jāapgūst ISCED 3 vai 4 izglītība. ISCED 5 aptver akadēmiski orientētas (A veida) augstākās izglītības programmas, kas sniedz lielākoties teorētiskas zināšanas, kā arī praktiski orientētas (B veida) augstākās izglītības programmas, kas parasti ir īsākas par A veida programmām un ir piemērotas pāriešanai uz darba tirgu.

ISCED 6: augstākā izglītība (otrais posms) (*tertiary education (second stage)*)

Šī pakāpe aptver tās augstākās izglītības studiju programmas, kuru beigās var iegūt zinātnisko kvalifikāciju (doktora grādu).

Definīcijas

Bioloģiskais dzimums (angl. *sex*) attiecas uz bioloģiskajām un fizioloģiskajām īpatnībām, kas raksturīgas sievietēm un vīriešiem (*PVO*, 2009).

Dispersija. Izklīdes metode, nosakot iespējamo vērtību kvadrātiskās starpības vidējo lielumu no paredzamās vērtības (vidējā aritmētiskā). Dispersijas mērvienība ir sākotnējā mainīgā mērvienības kvadrāts. Pozitīvai dispersijas kvadrātsaknei jeb **standartnovirzei** ir tādas pašas mērvienības kā sākotnējam mainīgajam, tāpēc to ir vienkāršāk interpretēt.

Horizontālā segregācija. Parādība, kad sievietes un vīrieši koncentrējas dažādos profesionālās apmācībasursos vai dažādās augstākās izglītības studiju jomās.

Integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai. Politikas procesu (re)organizēšana, uzlabošana, attīstīšana un novērtēšana, lai politikas veidošanā iesaistītās personas nodrošinātu to, ka dzimumu līdztiesības aspekts tiek ietverts visos politikas līmeņos un etapos (Eiropas Padome, 2007).

Korelācijas koeficients. Apmērs, kādā ir saistīti divi mainīgie, kuru vērtība var atšķirties robežās no -1 līdz +1. Negatīva korelācijas koeficienta vērtība atspoguļo apgrieztu proporciju starp abiem mainīgajiem: viena mainīgā vērtībai samazinoties, otra mainīgā vērtība palielināsies. Piemēram, mainīguma koeficients starp personas vecumu un atlikušo paredzamo dzīves ilgumu tiecas uz -1. Ja abu mainīgo vērtības palielinās vai samazinās aptuveni vienlaicīgi, korelācijas koeficients ir pozitīvs. Piemēram, starp personas augumu un kājas izmēru ir pozitīva korelācija. Jo vairāk korelācijas koeficients tuvojas vērtībai -1 vai +1, jo ciešāka ir sakarība starp abiem mainīgajiem. Ja korelācijas koeficients ir 0, starp abiem mainīgajiem nav nekādas sakarības.

Sociālais dzimums (angl. *gender*). Sociāli izveidojušās lomas, uzvedība, nodarbošanās un īpašības, ko sabiedrība piedēvē vīriešiem vai sievietēm (*WHO*, 2009).

Standartklūda. Populācijas parametra izlases sadalījuma standartnovirze. Tas ir nenoteiktības pakāpes mērījums, kas saistīts ar populācijas parametra novērtējumu, kurš iegūts no izlases. Izlases veidošanas gadījuma rakstura dēļ būtu iespējams iegūt arī citu izlasi, kas dotu vairāk vai mazāk atšķirīgus rezultātus. Pieņemsim, ka pamatojoties uz izlasi aprēķinātā populācijas vidējā vērtība ir 10 un ar šīs izlases novērtējumu saistītā standartklūda ir divas vienības. Ar 95 % ticamību var secināt,

ka populācijas vidējam rezultātam ir jābūt robežās no 10 plus divas standartnovirzes un 10 mīnus divas standartnovirzes, t. i., no 6 līdz 14.

Standartnovirze mēra sadalījuma dispersiju jeb novirzi attiecībā pret vidējo vērtību. *PISA* pārskatos *OECD* valstu vidējais rezultāts ir 500 punktu, bet standartnovirze ir 100 punkti. Ja rezultātu starpība ir 50 punktu, standartnovirzes starpība ir 0,5 punkti.

Statistiskais nozīmīgums ir saistīts ar 95 % ticamību. Piemēram, ar nozīmīgu atšķirību saprotams tas, ka atšķirība statistiski ievērojami atšķiras no nulles, kad ticamība ir 95 %.

Uzmākšanās. Ar personas dzimumu saistīta nevēlama uzvedība ar mērķi vai nolūku aizskart personas godu un radīt iebiedējošu, naidīgu, degradējošu, pazemojošu vai nepatīkamu vidi ⁽²⁹⁾.

Vairāklīmeņu regresijas modeļi ļauj analizēt rezultātu mainīgo lielumu novirzi vairākos hierarhiskos līmeņos, turpretim vienkāršās lineārās un multiplās lineārās regresijas modeļos rezultāti izpaužas vienā līmenī. Dati par skolēniem tiek aplūkoti klašu un skolu robežās. Šādi modeļi ir balstīti uz pieņēmumu, ka skolēnu izglītības rezultāti vienā klasē vai skolā var būt korelēti. Lai datus interpretētu pareizi, šī korelācija ir jāņem vērā. Izmantojot šos modeļus, var atšķirt kontekstuālo mainīgo lielumu ietekmi atkarībā no tā, vai tie ir saistīti ar skolām vai skolēniem, kas tajās mācās. Vienkāršākajā variantā šādus modeļus izmanto, lai skolēnu izglītības rezultātu kopējo novirzi iedalītu novirzē, kas raksturo skolas, un novirzē, kas raksturo skolu skolēnus.

Vertikālā segregācija apzīmē situāciju, kad lielākā daļa augstākās izglītības iestāžu absolventu ir sievietes, bet doktora pakāpes studijās sieviešu skaits ir nedaudz mazāks nekā vīriešu skaits, un starp universitāšu augstākā līmeņa akadēmiskajiem darbiniekiem sieviešu ir vēl mazāk. Tātad vertikālā segregācija nozīmē nepietiekamu sieviešu pārstāvību profesionālās hierarhijas augstākajos līmeņos.

Vienkāršā lineārā regresija. Lineārā regresija ar tikai vienu atkarīgo mainīgo (prognozējamu mainīgo). Sakarību starp vienu mainīgo un citu mainīgo jeb atkarīgo mainīgo nosaka ar kvadrātisko funkciju. Vienkāršā lineārā regresija ar divkārši kategorisku mainīgo rāda atkarīgā mainīgā vidējo vērtību atšķirības. Piemēram, vienkāršā lineārā regresija, kas prognozē sasniegumu sadalījumu pēc dzimuma, rāda dzimuma noteiktās atšķirības vidējā sasniegumu līmenī.

⁽²⁹⁾ Eiropas Parlamenta un Padomes 2002. gada 23. septembra Direktīva 2002/73/EK, ar ko groza Padomes Direktīvu 76/207/EEK par tāda principa īstenošanu, kas paredz vienlīdzīgu attieksmi pret vīriešiem un sievietēm attiecībā uz darba iespējām, profesionālo izglītību un paaugstināšanu amatā, kā arī darba nosacījumiem, OJ L 269, 5.10.2002., 17. lpp.

ATTĒLU SARAKSTS

2. nodaļa. Dzimuma noteikto atšķirību modeļi starptautiskajos salīdzinošajos izglītības pētījumos	33
2.1. attēls Dzimuma noteiktās atšķirības (V–S) tajā, cik svarīgi ir labi sasniegumi lasītprasmē, matemātikā un dabaszinātnēs, 15 gadus veci skolēni, 2006. gads	39
2.2. attēls Vidējā “bruto” un “neto” dzimuma noteiktā atšķirība (V–S) lasītprasmes, matemātikas un dabaszinātņu sasniegumos, pārbaudot pēc mācību gada un plūsmas/izglītības veida, 15 gadus veci skolēni, 2006. gads	41
2.3. attēls Lasītprasmes, matemātikas un dabaszinātņu sasniegumu izskaidrotās novirzes īpatsvars pēc dzimuma, ekonomiskā, sociālā un kulturālā stāvokļa rādītājiem, imigrantu vides rādītājiem un kombinētajiem rādītājiem, 15 gadus veci skolēni, 2006. gads	43
3. nodaļa. Tiesiskais un politiskais regulējums dzimumu līdztiesības īstenošanai izglītībā	45
3.1. attēls Tiesiskais regulējums dzimumu līdztiesības īstenošanai izglītībā, 2008./09. māc. g.	49
3.2. attēls Dzimumu līdztiesības politika, kuras mērķis ir novērst tradicionālās dzimumu lomas un stereotipus sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā, 2008./09. māc. g.	52
3.3. attēls Integrētā pieeja dzimumu līdztiesības īstenošanai izglītībā, Eiropas valstis, 2008./09. māc. g.	53
3.4. attēls Kanāli, kas tiek izmantoti dzimumu līdztiesības politikas īstenošanas uzraudzībai izglītībā, 2008./09. māc. g.	55
4. nodaļa. Dzimumu līdztiesības aspekti mācību organizācijā: izglītības saturs, karjeras izglītība un skolas klimats	57
4.1. attēls Dzimumaudzināšana un izglītošana personisko attiecību jomā, izglītības saturs, 2008./09. māc. g.	60
4.2. attēls Īpašs atbalsts profesijas virziena izvēlē, kas orientēts uz karjeras izvēles maiņu Eiropā, 2008./09. māc. g.	62
4.3. attēls Izglītojošo tekstu un metodisko materiālu autoriem paredzētu, īpaši ar dzimuma jautājumiem saistītu vadlīniju esamība un mācību grāmatu apstiprināšana vai izvērtēšana dzimuma aspektā, 2008./09. māc. g.	65
5. nodaļa. Izglītības sasniegumos novērojami dzimuma noteikto atšķirību modeļi	73
5.1. attēls To zēnu un meiteņu īpatsvars, kuri iegūst ISCED 1 izglītību, kad vismaz 80 % šīs vecuma grupas skolēnu mācās ISCED 2, 2007. gads	74
5.2. attēls To zēnu un meiteņu īpatsvars, kuri iegūst ISCED 2 izglītību, kad vismaz 80 % šīs vecuma grupas skolēnu mācās ISCED 3, 2007. gads	75
5.3. attēls Priekšlaicīga mācību pamešana: to 18–24 g. v. sieviešu un vīriešu īpatsvars, kam izglītības līmenis nav augstāks par ISCED 2 un kas neturpina ne izglītību, ne apmācību, 2007. gads	77

6. nodaļa. Kopizglītība un viendzimuma izglītība	85
6.1. attēls Publiskā sektora viendzimuma skolas Eiropā, ISCED 1, 2 un 3, 2008./09. māc. g.	86
7. nodaļa. Skolotāji, skolu direktori un dzimumu līdztiesības jautājumi	89
7.1. attēls Skolotāju sieviešu īpatsvars sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā (ISCED 1, 2, 3), publiskais un privātais sektors kopā, 2007. gads	90
7.2. attēls Skolu direktoru sieviešu īpatsvars sākumskolas izglītībā un vidējās izglītības pirmajā un otrajā posmā (ISCED 1, 2, 3), publiskais un privātais sektors kopā, 2007. gads	91
8. nodaļa. Dzimumu līdztiesības politika augstākajā izglītībā	97
8.1. attēls Absolventu sieviešu (ISCED 5, 6) īpatsvars dažādās studiju jomās, 2007. gads	98
8.2. attēls Sieviešu īpatsvars starp doktorantūras (ISCED 6) absolventiem, 2007. gads	103
8.3. attēls Sieviešu dzimuma pasniedzēju un akadēmisko darbinieču īpatsvars no pasniedzēju un akadēmiskā personāla kopskaita (ISCED 5, 6), 2007. gads	104
8.4. attēls Dzimumu līdztiesības politika vai projekti augstākajā izglītībā, 2008./09. ak. g.	107

ATSAUCES

- Adler, S., 2007. Libraries. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, 138.–140. lpp.
- Arnot, M., David, M. & Weiner, G., 1999. *Closing the Gender Gap: Postwar educational and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Babanová, A. & Miškolci, J., eds., 2007. *Genderově citlivá výchova: Kde začít?* [pdf] Prague: Žába na prameni. Available at: www.rppp.cz/index.php?s=file_download&id=85 [Accessed 22 October 2009].
- BMUKK (Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur) [Austrian Federal Ministry for Education, Arts and Culture], 2007. *Gender & Lesen. Geschlechtersensible Leseförderung: Daten, Hintergründe und Förderungsansätze*. Wien: BMUKK.
- BMWF (Bundesministeriums für Wissenschaft und Forschung) [Austrian Federal Ministry of Science and Research], 2009. *Datawarehouse Hochschulbereich*. [Online] Available at: <http://www.bmwf.gv.at/unidata> [Accessed 19 October 2009].
- Boaler, J., 1997. *Experiencing School Mathematics: teaching styles, sex and setting*. Milton Keynes: Open University Press.
- Booth, C. & Bennett, C., 2002. Gender mainstreaming in the European Union: Towards a new conception and practice of equal opportunities? *The European Journal of Women's Studies*, 9(4), 430.–446. lpp.
- Brickhouse, N.W., 2001. Embodying science: a feminist perspective on learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 38(3), 282.–295. lpp.
- Brusselmans-Dehairs, C., Henry, G. F., Beller, M. & Gafni, N., 1997. *Gender differences in learning achievement: Evidence from cross-national surveys*. Educational studies and documents 65. Paris: UNESCO.
- Butler, J., 1990. *Gender Trouble: feminism and the subversion of identity*. New York: Routledge.
- Casa-Nova, M. J., 2002. *Etnicidade, género e escolaridade. Estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana do Porto*. Lisboa: Instituto de inovação educacional.
- Casa-Nova, M. J., 2004. Etnicidade e educação familiar – o caso dos ciganos. *Actas do V Congresso Português de Sociologia. Sociedades Contemporâneas: Reflexividade e Acção*, 94.–102. lpp.
- Chetcuti, D., 2009. Identifying a gender-inclusive pedagogy from Maltese teachers' personal practical knowledge. *International Journal of Science Education*, 31(1), 81.–99. lpp.
- CIDE & Instituto de la Mujer (Centro de Investigación y Documentación Educativa) [Centre for Educational Research and Documentation & Institute for Women (ES)], 2006. *Incorporación y*

- trayectoria de niñas gitanas en la E. S. O.* Colección de estudios Mujeres en la Educación, 9. [pdf] Madrid: CIDE and Instituto de la Mujer. Available at: <http://www.gitanos.org/publicaciones/incorporaciongitanaseso/> [Accessed 27 October 2007].
- Close, S. & Shiel, G., 2009. Gender and PISA Mathematics: Irish results in context. *European Educational Research Journal*, 8(1), 20.–33. lpp.
- Corrin, C., 1999. Gender and identity in Central and Eastern Europe. In C. Corrin, ed. *Gender and identity in Central and Eastern Europe*. London: Frank Cass, 1.–6. lpp.
- Council of Europe, 2007. *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on gender mainstreaming in education*. Recommendation CM/Rec(2007)13 adopted by the Committee of Ministers on 10 October 2007 at the 1006th meeting of the Ministers' Deputies. Available at: <https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1194631&Site=CM&BackColorInternet=9999CC&BackColorIntranet=FFBB55&BackColorLogged=FFAC75> [Accessed 27 October 2009].
- Crosato, G., Morandi, F. & Satti, E., 2005. *Gender Stereotypes Overcoming and Equality of Women and Men: Guidelines for New Challenges*. (TAGS project for European Association of Regional and Local Authorities for Lifelong Learning [EARLALL]). Brussels: European Commission.
- Danish Ministry of Education, 2009. *Databanken*. [Online] Available at: <http://www.eng.uvm.dk/> [Accessed 26 October 2009].
- DBO (Dienst Beroepsopleiding) [Vocational Training Service (BEnl)], 2008. *Handboek voor gendercoaching op school*. [pdf] Brussels: DBO. Available at: http://www.ond.vlaanderen.be/dbo/nl/doc/08_GenBaSec_HL_def_sv.pdf [Accessed: 22 October 2009].
- DCSF (Department for Children, Schools and Families (UK)), 2007. *Gender and education: the evidence on pupils in England*. [pdf] London: DCSF. Available at: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RTP01-07.pdf> [Accessed: 23 October 2009].
- DCSF, 2008. *The Gender Agenda: Interim Report December 2008*. [pdf] London: DCSF. Available at: http://www.teachernet.gov.uk/_doc/13193/gair.pdf [Accessed: 23 October 2009].
- DCSF, 2009a. *The National Strategies: Is this a new problem?* [Online] Available at: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/node/83600> [Accessed: 23 October 2009].
- DCSF, 2009b. *The National Strategies: Inclusion: Ethnicity, social class and gender achievement*. [Online] Available at: <http://nationalstrategies.standards.dcsf.gov.uk/inclusion/ethnicitysocialclassandgenderachievement> [Accessed: 23 October 2009].
- De Beauvoir, S., 1953. *The Second Sex*. Translated and edited by H. M. Parshley. London: Jonathan Cape.
- Delamont, S. & Duffin, L. eds., 1978. *The nineteenth-century woman: Her cultural and physical world*. London: Croom Helm.

- DEPP/DVE (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance/ Département de la valorisation et de l'édition) [Directorate for Evaluation, Forward Planning and Performance/ Department for Promotion and Publishing (FR)], 2008. *L'état de l'École : 30 indicateurs sur le système éducatif français*. [pdf] Paris: DEPP/DVE. Available at: http://media.education.gouv.fr/file/etat18/17/0/etat18_41170.pdf [Accessed 26 October 2009].
- Desprez-Bouanchaud, A., Doolaeye, J. & Ruprecht, L., 1987. *Guidelines on gender-neutral language*. Paris: UNESCO.
- DfES (Department for Education and Skills (UK)), 2007. *Gender and Education: the evidence on pupils in England*. [pdf] London: Department for Education and Skills. Available at: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RTP01-07.pdf> [Accessed 26 October 2009].
- Dore, R., 1976. *The Diploma Disease*. London: Unwin Educational.
- Drudy, S., 2008. Professionalism, performativity and care: Whither teacher education for a gendered profession in Europe. In B. Hudson & P. Zgaga, eds. *Teacher education policy in Europe: A voice of higher education institutions*. Umeå: Faculty of Teacher Education, University of Umeå, 43.–62. lpp.
- Duquet, N., Glorieux, I., Laurijssen, I. & van Dorsselaer, Y., 2006. *Wit krijgt schrijft beter. De schoolloopbanen van allochtone jongeren in Vlaanderen*. Antwerpen: Garant.
- Dutch Ministry of Education, Culture and Science, 2009. *Key figures 2004-2008: Education, culture and science*. [pdf] The Hague: MINOCW. Available at: <http://www.minocw.nl/documenten/key%20figures%202004-2008.pdf> [Accessed 19 October 2009].
- Dweck, C. S. & Sorich, L., 1999. Mastery-oriented thinking. In C. R. Snyder, ed. *Coping*. New York: Oxford University Press, 232.–251. lpp.
- EACEA/Eurydice, 2009a. *Key data on education in Europe 2009*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009b. *National testing of pupils in Europe: Objectives, organisation and use of results*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- EACEA/Eurydice, 2009c. *Vocational guidance education in full-time compulsory education in Europe*. Brussels: EACEA P9 Eurydice.
- Eder, F., 2007. *Das Befinden von Kindern und Jugendlichen in der österreichischen Schule. Befragung 2005*. Bildungsforschung 20, Innsbruck: Studienverlag.
- Encyclopædia Britannica Online, 2009. *Coeducation*. [Online] Available at: <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/124099/coeducation> [Accessed 25 June 2009].
- Epstein, D. Ellwood, J., Hey, V. & Maw, J., 1998. *Failing boys? Issues in gender and achievement*. Buckingham: Open University Press.
- European Commission, 2007a. *Gender equality law in the European Union*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.

- European Commission, 2007b. *Gender mainstreaming of employment policies. A comparative review of 30 European countries*. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
- European Commission, 2008. *Progress towards the Lisbon objectives in education and training: Indicators and Benchmarks 2008*. Commission staff working document, SEC(2008) 2293.
- European Commission, 2009a. *Gender Equality*. [Online] Available at: <http://ec.europa.eu/social/main.jsp?langId=en&catId=418> [Accessed 26 October 2009].
- European Commission, 2009b. *She Figures 2009: Statistics and Indicators on Gender Equality in Science*. [pdf] Luxembourg: Publications Office of the European Union. Available at: http://ec.europa.eu/research/science-society/document_library/pdf_06/she_figures_2009_en.pdf [Accessed 16 December 2009].
- European Commission, 2009c. *Gender and Education (and Employment): Gendered imperatives and their implications for women and men. Lessons from research for policy makers*. [pdf] Brussels: European Commission (Published July 2009). Available at: <http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/activities/reports/gender-report-pdf> [Accessed 28 October 2009].
- Eurostat, 2009. *Statistics: Education and Training*. [Online] Available at: <http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/education/data/database> [Accessed 26 October 2009].
- Eurydice, 2005. *How boys and girls in Europe are finding their way with information and communication technology*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice, 2006. *Science teaching in schools in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice, 2008a. *Higher education governance in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Eurydice, 2008b. *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Brussels: Eurydice.
- Fischman, G., 2000. *Imagining teachers: Rethinking gender dynamics in teacher education*. New York: Rowman & Littlefield.
- Florin, C. & Nilsson B., 1998. 'Something in the nature of a bloodless revolution...' How new gender relations became gender equality policy in Sweden in the nineteen-sixties and seventies. In: R. Torstendahl, ed. *State Policy and Gender System in Two German States and Sweden 1945-1989*. Lund: Bloms/Lund Press, 11.–78. lpp.
- Fredriksson, U., Holzer, T., McCluskey-Cavin, H. & Taube, K., 2009. Strengths and weaknesses in the Swedish and Swiss education systems: A comparative analysis based on *PISA* data. *European Educational Research Journal*, 8(1), 54.–68. lpp.
- GAC (Ivan Gabal Analysis & Consulting), 2009. *Results of the representative measurement of educational disparities of Roma pupils in elementary schools in Roma neighborhoods in the Czech Republic (Selected findings of a specialized analysis of the Czech elementary schools in 2008)*. [pdf] Available at:

- http://www.gac.cz/documents/nase_prace_vystupy/GAC_Educational_Disparities_of_Roma_Pupils_Summary.pdf [Accessed 27 October 2009].
- GEPE-ME & INE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação – Ministério da Educação & Instituto Nacional de Estatística) [Statistic and Education Planning Office – Ministry of Education & Statistics Portugal], 2009. *50 Anos de Estatísticas da Educação*. Lisboa. Editorial do Ministério da Educação.
- Gipps, C. & Murphy, P., 1994. *A fair test: Assessment, achievement and equity*. Buckingham: Open University Press.
- Goddard-Spear, M., 1989. Differences between the written work of boys and girls. *British Educational Research Journal*, 15(3), 271.–277. lpp.
- Golombok, S. & Fivush, R., 1994. *Gender development*. Cambridge: University Press.
- GUS (Główny Urząd Statystyczny) [Polish Central Statistical Office], 2008. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2007/08* [Education in the school year 2007/2008]. Warszawa: Główny urząd statystyczny.
- Halldórsson, A. M. & Ólafsson, R. F., 2009. The Case of Iceland in *PISA*: girls' educational advantage. *European Educational Research Journal*, 8(1), 34.–53. lpp.
- Halsey, A. H., Heath, A. F. & Ridge, J. M., 1980. *Origins and destinations: Family, class and education in modern Britain*. Oxford: Clarendon Press.
- Harding, S., 1986. *The science question in feminism*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Haug, K., 2006. Risikogruppe: Jungen. Das männliche Geschlecht ist in stärkerem Maße von Leseschwäche betroffen. In *Lesen in Deutschland – Projekte und Initiativen zur Leseförderung*. [Online] (Published 02 August 2006) Available at: <http://www.lesen-in-deutschland.de/html/content.php?object=journal&lid=619> [Accessed 27 October 2009].
- Häussler, P. & Hoffmann, L., 1997. *An den Interessen von Jungen und Mädchen orientierter Physikunterricht* [Physics lessons orientated towards the interests of boys and girls]. Kiel: IPN.
- Häussler, P. & Hoffmann, L., 1998. *Chancengleichheit für Mädchen im Physikunterricht* [Equality of girls in physics lessons]. [Online] Available at: <http://lise.univie.ac.at/artikel/hoffmann.htm> [Accessed 26 October 2009].
- HEPI (Higher Education Policy Institute (UK)), 2009. *Male and female participation and progression in higher education*. [pdf] Oxford: HEPI. Available at: <http://www.hepi.ac.uk/files/41Maleandfemaleparticipation.pdf> [Accessed 26 October 2009].
- HESA (Higher Education Statistics Agency (UK)), 2009. *Higher education statistics for the UK 2007/08*. Cheltenham: HESA.
- Hill Collins, P., 1990. *Black feminist thought*. New York: Routledge.
- Hirdman, Y., 1988. The gender system – reflections on the social subordination of women. *Kvinnovetenskaplig tidskrift*. 3.

- Humm, M., 1989. *The dictionary of feminist theory*. Hemel Hemstead, UK: Harvester Wheatsheaf.
- Hutt, C., 1972. *Males and Females*. Harmondsworth: Penguin.
- Hyde, J. S., 2005. The gender similarities hypothesis. *American Psychologist*, 60(6), 581.–592. lpp.
- IFIIE & Instituto de la Mujer (Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e Innovación Educativa) [Institute for Teacher Training and Educational Research and Innovation & Institute for Women (ES)], 2009. *Las mujeres en el sistema educativo*. Madrid: IFIIE and Instituto de la Mujer.
- IFIIE & Instituto de la Mujer, 2010. *Las mujeres en el sistema educativo II*. Colección de estudios Mujeres en la Educación, 12. Madrid: IFIIE & Instituto de la Mujer [in press].
- INS (Institutul Național de Statistică) [National Institute of Statistics (RO)], 2008a. *Învățământul Primar și Gimnazial la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- INS, 2008b. *Învățământul Liceal la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- INS, 2008c. *Învățământul Profesional, Postliceal și de Maiștri la începutul anului școlar 2007/2008*. București: Institutul Național de Statistică.
- ISTAT (Istituto nazionale di statistica) [Italian National Institute of Statistics], 2009. [Online] Available at: <http://www.istat.it/> [Accessed 27 October 2009].
- IZM (Latvijas Republikas Izglītības un zinātnes ministrija) [Latvian Ministry of Education and Science], 2009. *Informatīvais ziņojums par pasākumiem, lai samazinātu skolēnu ar zemiem mācību sasniegumiem daudzumu vispārējā izglītībā*. [doc] Available at: http://izm.izm.gov.lv/upload_file/Normative_akti/info_zinojumi/IZMZino_260408_sekmiba.doc [Accessed 27 October 2009].
- Kaplan, G., 1992. *Contemporary Western European Feminism*. London: Allen & Unwin.
- Kinser, A. E., 2004. Negotiating spaces for/through third-wave feminism. *NWSA Journal*, 16(3), 124.–153. lpp.
- Kopik, A. ed., 2007. *Sześciolatki w Polsce: raport 2006: diagnoza badanych sfer rozwoju*. Kielce; Bydgoszcz: Wydawnictwo Tekst.
- Kruse, A.-M., 1992. We have learnt not just to sit back, twiddle our thumbs and let them take over. Single sex settings and the development of a pedagogy for girls and a pedagogy for boys in Danish schools. *Gender and Education*, 4(2), 81.–103. lpp.
- Lafontaine, D. & Monseur, C., 2009. Gender gap in comparative studies of reading comprehension: To what extent do the test characteristics make a difference? *European Educational Research Journal*, 8(1), 69.–79. lpp.
- Lalak, D., 2008. Rodzina i szkoła w systemie wychowania [Family and school in the system of care]. In M. Libiszowska-Żółtowska & K. Ostrowska, eds. *Agresja w szkole. Diagnoza i profilaktyka*

- [Agression at school. Diagnosis and prevention]. Warszawa: Centrum Doradztwa i Informacji Difin sp. z o. o. [Centre of Counselling and Information].
- Livaditis, M., Zaphiriadis, K., Samakouri, M., Tellidou, C. Tzavaras, N. & Xenitidis, K., 2003. Gender differences, family and psychological factors affecting school performance in Greek secondary school students. *Educational Psychology*, 23(2), 223.–231. lpp.
- Lloyd, G. ed., 1996. *'Knitting Progress Unsatisfactory'.* *Gender and Special Issues in Education.* Edinburgh: Moray House Publications.
- Lovenduski, J., 1986. *Women and European politics: Contemporary feminism and public policy.* Brighton: Harvester Press.
- Luengo, M. R. & Blázquez, F., 2004. *Género y libros de texto. Un estudio de estereotipos en las imágenes.* Badajoz: Instituto de la Mujer de Extremadura.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N., 1974. *The psychology of sex differences.* Stanford: Stanford University Press.
- Magno, C. & Silova, I., 2007. Teaching in transition; Examining school-based inequities in central/south-eastern Europe and the former Soviet Union. *International Journal of Educational Development*. 27, 647.–660. lpp.
- Maguire, M., 2007. Home-school relations. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching.* Stoke-On-Trent: Trentham, 62.–64. lpp.
- Martin, M. O. et al., 2000. *TIMSS 1999 International Science Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M. O. et al., 2004. *TIMSS 2003 International Science Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Martin, M. O. et al., 2008. *TIMSS 2007 International Science Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades.* Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- MCF/ETNIC (Ministère de la Communauté française de Belgique/ l'Entreprise publique des Technologies nouvelles de l'Information et de la Communication) [Ministry of the French Community of Belgium/ Public Company for New Information and Communication Technologies], 2008. *Les indicateurs de l'enseignement.* [pdf] Available at: <http://www.enseignement.be/indicateursenseignement> [Accessed 26 October 2009].
- McNay, L., 2000. *Gender and Agency: reconfiguring the subject in feminist and social theory.* Cambridge: Polity Press.
- Melhuish E., Phan, M. B., Sylva, K., Sammons, P., Siraj-Blatchford, I. & Taggart, B., 2008. Effects of the home learning environment and preschool center experience upon literacy and numeracy development in early primary school. *Journal of Social Issues*, 64(1), 95.–114. lpp.

- Mills, M., Martino, W. & Lingard, B., 2004. Attracting, recruiting and retaining male teachers: Policy issues in the male teacher debate. *British Journal of Sociology of Education*, 25(3), 355.–369. lpp.
- Ministerio de Educación [Ministry of Education (ES)], 2009. *Estadísticas de la educación. Estadísticas de las Enseñanzas no universitarias. Resultados detallados. Curso 2007-2008*. (Published 4 August 2009) [pdf] Available at: http://www.educacion.es/mecd/jsp/plantilla.jsp?id=310&area=estadisticas&contenido=/estadisticas/educativas/eenu/result_det/2007/resultados.html [Accessed 27 October 2009].
- Miroiu, M., 2003. *Guidelines for promoting gender equity in higher education in Central and Eastern Europe*. UNESCO Papers on Higher Education, Bucharest: UNESCO-CEPES.
- Mullis, I. V. S. et al., 2000a. *Gender Differences in Achievement: IEA's Third International Mathematics and Science Study (TIMSS)*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S. et al., 2000b. *TIMSS 1999 International Mathematics Report Findings from IEA's Repeat of the Third International Mathematics and Science Study at the Eighth Grade*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S. et al., 2004. *TIMSS 2003 International Mathematics Report: Findings From IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Mullis, I. V. S. et al., 2007. *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary schools in 40 Countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center.
- Mullis, I. V. S. et al., 2008. *TIMSS 2007 International Mathematics Report: Findings from IEA's Trends in International Mathematics and Science Study at the Fourth and Eighth Grades*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
- Myers, K., Taylor, H., Adler, S. & Leonard, D. eds., 2007. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham.
- Neimanis, A., 2001. *Gender mainstreaming in practice: A handbook*. UNDP Regional Gender Programme of the United Nations Development Programme's Regional Bureau for Europe and the CIS (UNDP RBEC). New York: UNDP.
- Newbigging, A., 2002. *How can education advisors help to achieve the PSA Gender Equality Targets? Guidance sheets for promoting equal benefits for females and males in the education sector*. DFID Education Department. London: DFID.
- Nilsen, A. P., 1975. Women in children's literature. In E. S. Maccia, ed. *Women and Education*. New York: C. C. Thomas.
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development), 2001. *Knowledge and skills for life: first results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000*. Paris: OECD.

-
- OECD, 2002. *Reading for change: performance and engagement across countries: results from PISA 2000*. Paris: OECD.
- OECD, 2004. *Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003*. Paris: OECD.
- OECD, 2005. *Education at a Glance – OECD Indicators 2005*. Paris: OECD.
- OECD, 2007a. *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Volume 1, analysis*. Paris: OECD.
- OECD, 2007b. *PISA 2006: science competencies for tomorrow's world. Volume 2, data*. Paris: OECD.
- OECD, 2009a. *Equally prepared for life? How 15-year-old boys and girls perform in school*. Paris: OECD.
- OECD, 2009b. *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*. Paris: OECD.
- Öhrn, E., 1998. Gender and power in school: On girls' open resistance. *Social Psychology of Education*, 1(4), 341.–357. lpp.
- Paechter, C., 1998. *Educating the other: Gender, power and schooling*. London: Falmer Press.
- Paechter, C., 2000. *Changing school subjects: Power, gender and the curriculum*. Buckingham: Open University Press.
- Papastergiou, M. & Solomonidou, C., 2005. Gender issues in Internet use and favourite Internet activities among Greek high school pupils inside and outside schools. *Gender and Education*, 44(4), 377.–393. lpp.
- Pickering, J., 1997. *Raising boys' achievement*. Stafford: Network Educational Press.
- Renninger, A. K., Hidi, A. S. & Krapp, A., 1992. *The role of interest in learning and development*. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Riley, D., 1988. *Am I That Name? Feminism and the category of 'woman' in history*. Basingstoke: Macmillan.
- Sammons, P., 1995. Gender, ethnic and socio-economic differences in attainment and progress: A longitudinal analysis of student achievement over 9 years. *British Educational Research Journal*. 21(4), 465.–485. lpp.
- Sammons, P., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj-Blatchford, I., Taggart, B., Hunt, S. & Jellicic, H., 2008. *Effective pre-school and primary education 3-11 project: Influences on children's cognitive and social development in year 6*. Research Brief DCSF-RB048-049, London: Department for Children, Schools and Families.
- Scott, J. W., 1988. *Gender and the politics of history*. New York: Columbia University Press.
- Scott, S., 2007. Uniform and dress codes. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, 82.–84. lpp.

- Scottish Government, 2009. *SQA Attainment and School Leaver Qualifications in Scotland: 2007/08*. [Online] (Published March 2009) Available at: <http://www.scotland.gov.uk/Publications/2009/03/09154229/13> [Accessed 27 October 2009].
- SEED (Scottish Executive Education Department), 2006. *Insight 31: Review of strategies to address gender inequalities in Scottish schools*. [pdf] Edinburg: Scottish Executive Education Department. Available at: <http://www.scotland.gov.uk/Resource/Doc/113682/0027627.pdf> [Accessed 26 October 2009].
- Skelton, C. & Francis, B., 2009. *Feminism and the schooling scandal*. London: Routledge.
- Skelton, C., 1997. Revisiting gender issues in reading schemes. *Education 3-13 International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 25(1), 37.–43. lpp.
- Skelton, C., 2002. The 'feminisation of schooling' or 're-masculinising' primary education? *International Studies in Sociology of Education*, 12(1), 77.–96. lpp.
- Skolverket [Swedish National Agency for Education], 2006a. *Gender differences in goal fulfilment and education choices*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2006b. *I enlighet med skolans värdegrund? Rapport 285*. Stockholm: Skolverket.
- Skolverket, 2009. *Betyg och studieresultat i gymnasieskolan läsåret 2007/08*. [Online] Available at: <http://www.skolverket.se/sb/d/1721> [Accessed 27 October 2009].
- Smetáčková, I., ed., 2006. *Gender ve Škole: Příručka pro budoucí i současné učitelky a učitele*. [pdf] Prague: Nadace Open Society Fund. Available at: www.osops.cz/download/files/gender1/gvs2-komplet.pdf [Accessed 22 October 2009].
- Smithers, A., & Robinson, P., 2006. *The paradox of single-sex and co-educational schooling*. [pdf] Buckingham: Carmichael Press, University of Buckingham. Available at: <http://www.buckingham.ac.uk/education/research/ceer/pdfs/hmcscsd.pdf> [Accessed 23 October 2009].
- Smyth, E. & Darmody, M., 2007. 'Man Enough to Do It'? Girls and non-traditional subjects in lower secondary education, *ESRI Working Papers*, WP198. Available at: <http://www.esri.ie/UserFiles/publications/20070711094151/WP198.pdf> [Accessed 23 October 2009].
- SORS (Statistical Office of the Republic of Slovenia), 2009. *National statistics*. [Online] Available at: http://www.stat.si/eng/drz_stat.asp [Accessed 27 October 2009].
- SOU (Statens Offentliga Utredningar) [Swedish Government Official Reports], 2005. *Makt att forma samhället och sitt eget liv - jämställdhetspolitiken mot nya mål*. SOU 2005:66. [pdf] Stockholm: Elanders Gotab AB. Available at: <http://www.regeringen.se/sb/d/108/a/47912> [Accessed 22 October 2009].
- SOU, 2009. *Flickor och pojkar i skolan: hur jämställt är det?* [pdf] Stockholm: Fritze. Available at: <http://www.regeringen.se/content/1/c6/12/94/34/1994d30d.pdf> [Accessed 26 October 2009].

- Środa, M & Rutkowska, E., 2007. *Gender mainstreaming Poland 2007 report*. Poland: United Nations Development Programme.
- State Examinations Commission (IE), 2009. *State examinations statistics*. [Online] Available at: <http://www.examinations.ie/> [Accessed 26 May 2009].
- Statistics Estonia, 2009. *Statistical Database*. [Online] Available at: <http://pub.stat.ee/px-web.2001/dialog/statfile1.asp> [Accessed 27 October 2009].
- Statistisches Bundesamt Deutschland [Federal Statistical Office Germany], 2009. [Online] Available at: <http://www.destatis.de> [Accessed 26 October 2009].
- Stratigaki, M., 2004. The cooptation of gender concepts in EU policies: The case of 'reconciliation of work and family'. *Social Politics*, 11(1), 30.–56. lpp.
- Strömpl, J., Selg, M., Soo, K. & Šahverdov-Žarkovski, B., 2007. *Eesti teismeliste vägivallatõlgendused*. Sotsiaalministeeriumi toimetised nr 3/2007. EV Sotsiaalministeerium: Tallinn.
- Sukhnandan, L., Lee, B. & Kelleher, S., 2000. *An investigation into gender differences in achievement*. Berkshire: NFER.
- ŠVIS (Švietimo valdymo informacinė sistema) [Education Management Information System (LT)], 2009. *ITC Švietimo valdymo informacinė sistema*. [Online] Available at: <http://www.svis.smm.lt/> [Accessed 19 May 2009].
- Tinklin, T., Croxford, L., Ducklin, A. & Frame, B., 2003. Inclusion: A gender perspective. *Policy Futures in Education*, 1(4), 640.–652. lpp.
- Topping, K., Valtin, R., Roller, C., Brozo, W. & Lourdes Dionosos, M., 2003. *Policy and practice implications of the Program for International Student Assessment (PISA) 2000*. Newark, USA: International Reading Association. Available at: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/1b/31/83.pdf [Accessed 26 October 2009].
- Tsouroufli, M., 2002. Gender and teachers' classroom practice in a secondary school in Greece. *Gender and Education*, 14(2), 135.–147. lpp.
- ÚIV (Ústav pro informace ve vzdělávání) [Czech Institute for Information on Education], 2009. *Statistická ročenka školství 2008/2009: Výkonové ukazatele*. Praha: TAURIS.
- UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), 2000. *Gender equality and equity: A summary review of UNESCO's accomplishments since the Fourth World Conference on Women (Beijing 1995)*. [pdf] Unit for the Promotion of the Status of Women and Gender Equality, UNESCO. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121145e.pdf> [Accessed 26 October 2009].
- UNESCO-UIS (UNESCO Institute for Statistics), 2006. *International Standard Classification of Education. ISCED 1997*. [pdf] Available at: http://www.uis.unesco.org/TEMPLATE/pdf/ISCED/ISCED_A.pdf [Accessed 26 October 2009].

- Van de Gaer, E., Pustjens, H., Van Damme, J. & De Munter, A., 2006. Tracking and the effects of school-related attitudes on the language achievement of boys and girls. *British Journal of Sociology of Education*, [http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713409002~db=all~tab=issueslist~branches=27 - v2727\(3\)](http://www.informaworld.com/smpp/title~content=t713409002~db=all~tab=issueslist~branches=27-v2727(3)), 293.–309. lpp.
- Vicinus, M. ed., 1972. *Suffer and Be Still: Women in the Victorian Age*. Indiana: Indiana University Press.
- VISC (Valsts izglītības satura centrs) [State Education Centre (LV)], 2009. *Valsts pārbaudes darbi 2007/2008. m.g. (norises statistika un rezultātu raksturojums)*. [Online] Available at: <http://isec.gov.lv/eksameni/statistika/2008/stat2008.shtml> [Accessed 27 October 2009].
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming [Flemish Ministry of Education and Training], 2009. *Statistisch jaarboek van het Vlaams onderwijs Schooljaar 2007-2008*. Brussel: Vlaamse overheid. Available at: <http://www.ond.vlaanderen.be/onderwijsstatistieken/2007-2008/jaarboek0708/default.htm> [Accessed 27 October 2009].
- VLIR (Vlaamse Interuniversitaire Raad) [Flemish Interuniversity Council], 2008a. *Personeelsstatistieken 2008: Het personeelsbestand aan de Vlaamse universiteiten op 1 Februari 2008 en de personeelsevolutie sinds 1992*. [pdf] Brussels: VLIR. Available at: <http://www.vlir.be/media/docs/Personeelsstatistieken/personeelsstatistieken2008-a.pdf> [Accessed 29 June 2009].
- VLIR, 2008b. *Equality guide. HR instruments for equal opportunities at universities*. [pdf] Brussels: VLIR. Available at: http://www.vlir.be/media/docs/Gelijkekansen/Equality_Guide_Basisboek_EN.pdf [Accessed 19 October 2009].
- Walby, S., 1999. The new regulatory state: The social powers of the European Union. *British Journal of Sociology*, 50(1), 118.–140. lpp.
- Walby, S., 2005. Gender mainstreaming: Productive tensions in theory and practice. *Social Politics: International Studies in Gender, State & Society*, 12(3), 321.–343. lpp.
- Warrington M., Younger, M. & Bearne, E., 2006. *Raising boys' achievement in primary schools: Towards a holistic approach*. Maidenhead: Open University Press/McGraw Hill.
- Weeks, J., 2000. *Making sexuality history*. Cambridge: Polity Press.
- Weiner, G. & Berge, B.-M., 2001. *Kön och kunskap* [Sex and Knowledge]. Lund: Studentlitteratur.
- Weiner, G., 1994. *Feminisms in education: An introduction*. Buckingham: Open University Press.
- Weiner, G., 2002. Uniquely similar or similarly unique? Education and development of teachers in Europe. *Teaching Education*, 13(2), 273.–288. lpp.
- WHO (World Health Organization), 2009. *What do we mean by "sex" and "gender"?* [Online] Available at: <http://www.who.int/gender/whatisgender/en/index.html> [Accessed 28 October 2009].

-
- Wienholz, M., 2008. Und wo bleiben die Jungs – Jungen gezielt fördern – für viele Schulen noch ein ungewohntes Thema! *Schulverwaltung Bayern*, 12, 325.–328. lpp.
- William, D., 2000. Assessment: social justice and social consequences: review essay. *British Educational Research Journal*, 26(5), 661.–663. lpp.
- Willingham, W. S., & Cole, N. S. eds., 1997. *Gender and fair assessment*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Wood, R., 1987. *Assessment and equal opportunities* [Public lecture], University of London, Institute of Education, 11 November.
- Yates, L. & Leder, G., 1996. *Student Pathways: a review and overview of national databases on gender equity*. Tungeranong, Australia: Commonwealth Department of Employment, Education and Training.
- Younger, M. & Warrington, M., 2007. Single-sex classes in co-educational schools. In K. Myers, H. Taylor, S. Adler & D. Leonard, eds. *Genderwatch: ...still watching*. Stoke-On-Trent: Trentham, 144.–147. lpp.
- Zaborskis, A., Cirtautienė, L. & Žemaitienė, N., 2005. Moksleivių patyčios Lietuvos mokyklose 1994-2002 m [Pupils' sneering at Lithuanian schools in 1994–2002]. 41(7), 614.–620. lpp.
- Zamfir, C., Mărginean, I., Cace, S., Ilie, S., Surdu, M., Voicu, M., Șerban, M. & Dan, A., 2002. *Indicatori privind comunitățile de romi din România* [Indicators as regards roma communities from Romania]. București: Editura Expert.

PIELIKUMS

1. tabula. Relatīvais risks iegūt kādu no zemākajiem lietpratības līmeņiem (1. līmeni vai zemāku) lasītprasme, matemātikā un dabaszinātnēs, 15 gadus veci skolēni, sadalījums pēc dzimuma, 2006. gads

	LASĪTPRASME		MATEMĀTIKA		DABASZINĀTNES	
	Koeficients	Standartkļūda	Koeficients	Standartkļūda	Koeficients	Standartkļūda
ES-27	1,74	0,04	0,90	0,02	1,02	0,02
BE fr	1,91	0,21	1,15	0,15	1,18	0,14
BE nl	1,83	0,21	0,91	0,13	1,06	0,13
BE de	2,10	0,42	1,04	0,18	1,09	0,26
BG	1,51	0,09	1,06	0,05	1,22	0,09
CZ	1,82	0,20	0,83	0,08	0,83	0,09
DK	1,83	0,22	0,79	0,09	0,94	0,07
DE	1,80	0,13	0,81	0,06	0,94	0,09
EE	2,87	0,35	1,14	0,15	1,29	0,18
IE	2,32	0,21	1,02	0,07	1,41	0,12
EL	1,71	0,08	0,97	0,05	0,99	0,06
ES	1,65	0,13	0,99	0,07	1,08	0,08
FR	2,16	0,27	0,89	0,10	1,14	0,11
IT	1,65	0,10	0,85	0,05	1,02	0,06
CY	x	x	x	x	x	x
LV	2,36	0,21	0,94	0,07	1,21	0,09
LT	2,08	0,15	1,00	0,07	1,19	0,10
LU	1,62	0,11	0,86	0,06	0,99	0,08
HU	2,07	0,21	0,97	0,09	1,07	0,12
MT	x	x	x	x	x	x
NL	1,58	0,18	0,77	0,08	0,89	0,09
AT	1,79	0,23	0,76	0,07	0,87	0,11
PL	2,20	0,18	0,93	0,05	1,04	0,06
PT	1,57	0,10	0,87	0,05	0,98	0,07
RO	1,46	0,07	0,94	0,04	1,06	0,05
SI	3,21	0,24	0,94	0,08	1,22	0,09
SK	1,74	0,16	0,83	0,07	0,99	0,10
FI	5,37	1,54	1,00	0,17	1,55	0,28
SE	2,14	0,20	0,96	0,08	1,11	0,10
UK-ENG/WLS/NIR	1,72	0,11	0,87	0,07	1,00	0,08
UK-SCT	1,65	0,19	0,85	0,09	1,05	0,14
IS	2,27	0,22	1,20	0,10	1,19	0,08
LI	1,63	0,54	0,80	0,30	1,06	0,44
NO	1,97	0,14	0,99	0,07	1,14	0,08
TR	1,91	0,16	0,95	0,05	1,18	0,07

Avots: OECD, PISA 2006 datubāze

Paskaidrojums

1 norāda, ka zēniem un meitenēm izredzes ir vienādas, <1 norāda, ka lielāks risks ir meitenēm, >1 norāda, ka lielāks risks ir zēniem. Būtiskas atšķirības ($p < 0,005$) ir izceltas treknrakstā.

2. tabula (2.3. attēlam). Lasītprasmes, matemātikas un dabaszinātņu sasniegumu izskaidrotās novirzes īpatsvars pēc dzimuma, ekonomiskā, sociālā un kulturālā stāvokļa rādītājiem, imigrantu vides rādītājiem un kombinētajiem rādītājiem, 15 gadus veci skolēni, 2006. gads

	Lasītprasme				Matemātika				Dabaszinātnes			
	A	B	C	D	A	B	C	D	A	B	C	D
ES-27	3,70	13,48	0,54	0,29	0,30	15,93	0,62	0,98	0,01	16,27	0,92	1,03
BE fr	5,28	12,20	2,54	3,71	0,00	12,94	4,77	5,82	0,06	14,86	3,53	4,86
BE de	2,56	5,70	3,10	0,00	0,34	5,14	7,10	0,00	0,29	6,42	5,73	0,00
BE nl	2,52	13,65	3,37	2,56	0,30	15,54	2,76	2,51	0,03	16,93	2,49	2,48
BG	6,02	21,55	0,06	0,59	0,00	22,03	0,17	0,00	0,40	23,42	0,04	0,22
CZ	4,31	12,51	0,67	0,00	0,20	16,06	0,31	0,08	0,04	15,14	0,32	0,21
DK	3,15	7,98	1,33	2,74	0,28	9,44	1,33	3,32	0,14	10,05	1,79	3,85
DE	4,62	13,26	1,99	2,59	0,65	15,51	1,97	3,93	0,02	14,45	3,46	4,61
EE	7,91	9,14	2,90	0,00	0,02	12,51	0,93	0,00	0,10	9,74	1,39	0,00
IE	3,42	12,44	0,38	0,00	0,55	13,53	0,37	0,00	0,00	12,86	0,25	0,00
EL	8,46	11,41	0,21	0,00	0,02	14,57	0,63	1,13	0,61	14,55	0,82	0,83
ES	4,07	9,81	1,46	0,30	0,22	11,75	1,73	1,01	0,05	12,74	1,98	0,89
FR	2,80	14,74	0,00	1,20	0,08	18,56	0,45	2,58	0,00	18,98	0,67	2,48
IT	3,96	7,75	0,76	0,00	0,62	8,24	0,41	0,57	0,01	9,55	0,81	0,61
CY	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
LV	8,19	10,30	0,00	0,00	0,04	11,37	0,00	0,52	0,28	9,83	0,00	0,17
LT	7,99	13,89	0,00	0,00	0,00	17,11	0,07	0,09	0,32	15,03	0,00	0,00
LU	3,17	15,46	2,24	5,51	0,53	12,93	1,67	4,77	0,08	15,48	2,47	6,48
HU	4,77	19,43	0,00	0,00	0,24	23,79	0,00	0,13	0,09	21,35	0,00	0,14
MT	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
NL	1,79	11,06	0,58	2,95	0,36	11,70	1,04	3,75	0,10	12,64	1,53	4,15
AT	4,41	11,55	0,89	1,77	1,13	10,83	2,33	2,93	0,12	11,68	4,63	4,16
PL	4,76	14,27	0,00	0,00	0,08	14,37	0,07	0,14	0,00	14,81	0,14	0,00
PT	3,61	18,89	1,90	0,00	0,53	16,36	1,80	0,12	0,01	16,66	2,30	0,00
RO	6,81	12,56	0,09	0,00	0,12	17,72	0,00	0,24	0,06	17,26	0,00	0,10
SI	9,14	14,71	0,02	0,58	0,04	15,43	0,09	1,26	0,15	14,76	0,52	1,86
SK	4,37	15,27	0,00	0,00	0,41	18,34	0,00	0,56	0,02	18,64	0,00	0,30
FI	9,11	7,17	0,06	0,69	0,67	9,41	0,96	0,70	0,00	7,62	1,16	0,78
SE	4,89	7,49	0,87	1,24	0,03	9,31	1,48	2,21	0,00	8,22	1,95	2,40
UK-ENG/WLS/NIR	2,06	12,35	0,00	0,37	0,85	13,83	0,09	0,59	0,22	13,05	0,15	0,71
UK-SCT	1,92	12,39	0,24	0,06	1,08	14,61	0,06	0,00	0,06	15,56	0,10	0,00
IS	6,53	4,73	0,51	0,17	0,11	7,72	0,48	0,31	0,10	5,98	0,67	0,42
LI	4,25	4,39	11,98	4,40	0,00	11,82	3,16	2,51	0,10	15,03	2,49	3,19
NO	5,06	6,94	0,33	0,76	0,15	6,52	0,75	1,15	0,04	6,41	0,76	1,18
TR	4,76	12,96	0,55	0,55	0,18	17,52	0,40	0,00	0,28	16,59	0,42	0,00

Avots: OECD, PISA 2006 datubāze

A Dzimums B Ekonomiskā, sociālā un kulturālā stāvokļa rādītājs C Imigrantu vides rādītājs D Kombinētie rādītāji

X Valsts datu apkopošanā nepiedalījās

IZGLĪTĪBAS, AUDIOVIZUĀLĀS JOMAS UN KULTŪRAS IZPILDAĢENTŪRA

P9 EURYDICE

Avenue du Bourget 1 (BOU2)
B-1140 Brussels
(<http://www.eurydice.org>)

Atbildīgā redaktore

Arlette Delhaxhe

Autori

Bernadette Forsthuber (koordinatore), *Anna Horvath*, *Akvile Motiejunaite*

Ārējie eksperti

Zinātniski pētnieciskās literatūras apskats: *Gaby Weiner*, Edinburgas Universitātes
Izglītības socioloģijas centrs

Atbalsts *PISA* datu sekundārajā analīzē: *Christian Monseur*, Ljēžas Universitāte

Maketētājs un datorgrafiķis

Patrice Brel

Ražošanas koordinatore

Gisèle De Lel

B. EURYDICE NACIONĀLĀS NODAĻAS

BELGIQUE / BELGIË

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction des Relations internationales
Boulevard Léopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles
Izdevuma tapšanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

Eurydice Vlaanderen / Afdeling Internationale Relaties
Ministerie Onderwijs
Hendrik Consciencegebouw 7C10
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel
Izdevuma tapšanā piedalījās: viss kolektīvs, koordinatore
Nathalie De Bleeckere (Beļģijas Izglītības un apmācības
ministrijas Stratēģiskās politikas atbalsta daļas darbiniece)

Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen
Gemeinschaft
Agentur für Europäische Bildungsprogramme VoG
Postfach 72
4700 Eupen

BULGARIA

Eurydice Unit
European Integration and International Organisations
Division
European Integration and International Cooperation
Department
Ministry of Education and Science
15, Graf Ignatiev Str.
1000 Sofia

ČESKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Institute for Information on Education
Senovážné nám. 26
P. O. Box č. 1
110 06 Praha 1
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Marcela Máčková*;
eksperte *Irena Smetáčková* (Prāgas Kārļa universitātes
Izglītības fakultāte)

DANMARK

Eurydice Unit
Danish Agency for International Education
Fiolstræde 44
1171 København K
Izdevuma tapšanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

DEUTSCHLAND

Eurydice-Informationsstelle des Bundes
EU-Büro des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
(BMBF) / PT-DLR
Carnotstr. 5
10587 Berlin

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat der
Kultusministerkonferenz
Lennéstrasse 6
53113 Bonn
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Brigitte Lohmar*

EESTI

Eurydice Unit
SA Archimedes
Koidula 13A
10125 Tallinn
Izdevuma tapšanā piedalījās: eksperte *Anu Laas* (pētniece,
Tartu Universitāte, Socioloģijas un sociālās politikas institūts)

ÉIRE / IRELAND

Eurydice Unit
Department of Education and Science
International Section
Marlborough Street
Dublin 1
Izdevuma tapšanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

ELLÁDA

Eurydice Unit
Ministry of Education, Lifelong Learning and Religious Affairs
Directorate for European Union Affairs
Section C 'Eurydice'
37 Andrea Papandreou Str. (Office 2168)
15180 Maroussi (Attiki)
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Athina Plessa - Papadaki, Evi
Zigra, Eirini Giannakouloupoulou, Tina Bakopoulou*

ESPAÑA

Unidad Española de Eurydice
Instituto de Formación del Profesorado, Investigación e
Innovación Educativa (IFIIE)
Ministerio de Educación
Gobierno de España
c/General Oraa 55
28006 Madrid
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Flora Gil Traver* (koordinatore),
*Natalia Gil Novoa, Montserrat Grañeras Pastrana, Manuel
González Perrino, Elisa Ruiz Veerman, Maria Vaíllo
Rodríguez*

FRANCE

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement
supérieur et de la Recherche
Direction de l'évaluation, de la prospective et de la
performance
Mission aux relations européennes et internationales
61-65, rue Dutot
75732 Paris Cedex 15
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Nadine Dalsheimer*;
eksperte *Pierre Fallourd*

ÍSLAND

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Office of Evaluation and Analysis
Sölvhólgötu 4
150 Reykjavík
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Margret Hardardottir*

ITALIA

Unità italiana di Eurydice
Agenzia Nazionale per lo Sviluppo dell'Autonomia Scolastica
(ex INDIRE)
Via Buonarroti 10
50122 Firenze
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Simona Baggiani*; eksperte
Angela Martini (pētniece Nacionālajā izglītības un
apmācības sistēmas novērtēšanas institūtā – *INVALSI*)

KYPROS

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Christiana Haperi*;
eksperte *Dr. Despina Charalambidou-Solomi*

LATVIJA

Eurydice Unit
Valsts izglītības attīstības aģentūra
State Education Development Agency
Valņu street 1
1050 Riga
Izdevuma tapšanā piedalījās: eksperte *Evija Caune* (Latvijas
Lauksaimniecības universitātes lektore)

LIECHTENSTEIN

Informationsstelle Eurydice
Schulamit
Austrasse 79
9490 Vaduz
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Eva-Maria Schädler*; atbalstīja
Barbara Ospelt-Geiger (Izglītības pārvalde/*Schulamit*)

LIETUVA

Eurydice Unit
National Agency for School Evaluation
A. Volano g. 2/7
01516 Vilnius
Izdevuma tapšanā piedalījās: eksperte *Aurelija Novelskaitė*;
konsultanti *G. Purvaneckienė*, *E. Uginčienė*, *A. Šimaitis*,
M. Briedis

LUXEMBOURG

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale et de la Formation
professionnelle (MENFP)
29, Rue Aldringen
2926 Luxembourg
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Astrid Schorn*, *Mike Engel*

MAGYARORSZÁG

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Szalay u. 10–14
1055 Budapest
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Sára Kun-Hatony*
(koordinatore); eksperti: *Éva Thun*, *Judit Kádárné Fülöp*

MALTA

Eurydice Unit
Directorate for Quality and Standards in Education
Ministry of Education, Culture, Youth and Sport
Great Siege Rd.
Floriana VLT 2000
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Raymond Camilleri*
(koordinators); eksperte *Josephine Vassallo* (direktora
vietniece, Izglītības satura vadības un e-mācību nodaļa)

NEDERLAND

Eurydice Nederland
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap
Directie Internationaal Beleid
IPC 2300 / Kamer 08.047
Postbus 16375
2500 BJ Den Haag
Izdevuma tapšanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

NORGE

Eurydice Unit
Ministry of Education and Research
Department of Policy Analysis, Lifelong Learning and
International Affairs
Akersgaten 44
0032 Oslo
Izdevuma tapšanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

ÖSTERREICH

Eurydice–Informationsstelle
Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur
Ref. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien
Izdevuma tapšanā piedalījās: ekspertes *Angelika Paseka*,
Angela Wroblewski

POLSKA

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Magdalena Fells*
(koordinatore); ekspertes *Marta Zahorska-Bugaj*, *Dominika
Walczak* (Varšavas Universitāte)

PORTUGAL

Unidade Portuguesa da Rede Eurydice (UPRE)
Ministério da Educação
Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
(GEPE)
Av. 24 de Julho, 134 – 4.º
1399-54 Lisboa
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Rosa Fernandes*; eksperti:
Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres
(APEM) – Portugāles sieviešu pētījumu biedrība,
Helena Gil, *Luísa Nunes*; un *Manuela Perdigão*

ROMÂNIA

Eurydice Unit
National Agency for Community Programmes in the Field of
Education and Vocational Training
Calea Serban Voda, no. 133, 3rd floor
Sector 4
040205 Bucharest
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Veronica - Gabriela Chirea*;
eksperti *Mihaela Jigau*, *Irina Horga*, *Magdalena Balica* un
Ciprian Fartusnic no Izglītības zinātņu institūta

SLOVENIJA

Eurydice Unit
Ministry of Education and Sport
Department for Development of Education (ODE)
Masarykova 16/V
1000 Ljubljana
Izdevuma tapšanā piedalījās: eksperte *Valerija Vendramin*
(Izglītības pētniecības institūts)

SLOVENSKÁ REPUBLIKA

Eurydice Unit
Slovak Academic Association for International Cooperation
Svoradova 1
811 03 Bratislava
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Marta Ivanova*;
eksperte *Daniela Drobna*

SUOMI / FINLAND

Eurydice Finland
Finnish National Board of Education
P. O. Box 380
00531 Helsinki
Izdevuma tapšanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

SVERIGE

Eurydice Unit
Vocational Training & Adult Education Unit
International Programme Office for Education and Training
Kungsbroplan 3A
Box 22007
104 22 Stockholm
Izdevuma tapšanā piedalījās: nodaļas kolektīvs

TÜRKIYE

Eurydice Unit Türkiye
MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat
B-Blok Bakanlıklar
06648 Ankara

UNITED KINGDOM

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research (NFER)
The Mere, Upton Park
Slough SL1 2DQ
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Sigrid Boyd*, *Catherine
Higginson*

Eurydice Unit Scotland
International Team
Schools Directorate
2B South
Victoria Quay
Edinburgh
EH6 6QQ
Izdevuma tapšanā piedalījās: *Alan Ogg* (nacionālais
eksperts)

EACEA; Eurydice

Dzimuma noteiktās izglītības rezultātu atšķirības. Apskats par veiktajiem pasākumiem un pašreizējo situāciju Eiropā

Brisele: *Eurydice*

2010 – 142 lpp.

ISBN 978-92-9201-126-0

doi:10.2797/47421

Deskriptori: dzimumu līdztiesība, debates, izglītības politika, tiesiskais regulējums, izglītības rezultāti, skolēnu vērtēšana, mācību gada atkārtošana, priekšlaicīga mācību pamešana, izglītības saturs, izglītības satura tēma, dzimums, kopizglītība, karjeras izglītība, mācīšanas prakse, pedagoga profesija, skolas direktors, pedagoģiskā izglītība, sākumskolas izglītība, vidējās izglītības pirmais un otrais posms, augstākā izglītība, salīdzinošā analīze, Turcija, EBTA, Eiropas Savienība.