

Կոռուպցիայի դեմ պայքարը և քարեվարքության արմատավորումը Հայաստանի կրթական ոլորտում¹

¹ Սույն հաշվետվությունը պատրաստվել է «Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստան» կազմակերպության պատվերով, Կիրառական քաղաքականության կենտրոնի հետևյալ մասնագետների կողմից՝ Միխայլո Միլովանովիչ (հեղինակ, խորհրդատվական խորհրդի անդամ, «Էդմոն Սաֆրա» էթիկայի կենտրոնի գիտաշխատող), համահեղինակներ՝ Իվանա Սեներիկ (կրթության քաղաքականության հարցերով անկախ խորհրդատու), Մերի Ավետիսյան («Էդմոն Սաֆրա» էթիկայի կենտրոնի գիտաշխատող), Տատյանա Խավանսկա (կոռուպցիայի դեմ պայքարի հարցերով ավագ խորհրդատու), խորհրդատու՝ Յան Ութման, կենտրոնի խորհրդատվական խորհրդի նախագահ:

Բովանդակություն

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ.....	2
ՆԱԽԱԲԱՆ.....	8
ՀԱՊԱՎՈՒՄՆԵՐ.....	10
ԱՍՓՈՓ ՏԵՂԵԿԱՆՔ ՀԱՇՎԵՏՎՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ	11
«INTES»-Ը և ՀԱՇՎԵՏՎՈՒԹՅԱՆ ՏՐԱՄԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ. ԿԱՊԸ ՈՒՍՈՒՑՄԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐԻ, ԲԱՐԵՎԱՐՔՈՒԹՅԱՆ և ԿՈՌՈՒՊՑԻԱՅԻ ՄԻՋԼ.....	23
«INTES» ԳՆԱՀԱՏՄԱՆ ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ	23
Իմաստը	23
Բարեվարքության գաղափարը	25
Գնահատման փուլերը	26
«Ա» փուլ. Ինչը կարելի է համարել բարեվարքության կանոնների խախտում	26
«Բ» փուլ. Պարզեք՝ ինչն է ճանապարհի բացում խախտումների համար	28
«Գ» փուլ. Պարզեք՝ որոնք են խախտումը կատարելու շարժառիթները	28
Ամփոփում և «Դ» փուլ. Ներկայացրեք ուղղորդող առաջարկություններ քաղաքականության իրականացման համար	30
ՍՈՒՅՆ ՀԱՇՎԵՏՎՈՒԹՅԱՆ ՄԱՍԻՆ	31
Նպատակը.....	31
Գնահատման գործընթացը	31
ԳԼՈՒԽ 1. ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԸ ԲԱՐԵՎԱՐՔՈՒԹՅԱՆ ՊՐԻՋՄԱՅԻ ՏԱԿ.....	34
ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԿՐԹԱԿԱՆ ՀԱՄԱԿԱՐԳԸ	34
Նկարագրությունը.....	34
Ռեֆորմները.....	37
ԲԱՐԵՎԱՐՔՈՒԹՅԱՆ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՄԹՆՈԼՈՐՏԸ.....	38
Կոռուպցիայի ձևերը.....	39
Առավել կոռումպացված ոլորտները	40
Կառավարության պատասխանը.....	41
ՀԱՅԱՍՏԱՆԻ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ ԳՐԱՆՑՎԱԾ ԿՈՌՈՒՊՑԻԱՅԻ ԴԵՊՔԵՐԻ ԸՆԴՀԱՆՈՒՐ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅՈՒՆ	41
ԳԼՈՒԽ 2. ԲԱՐԵՎԱՐՔՈՒԹՅՈՒՆԸ ՄԻՋՆԱԿԱՐԳ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ	44
2.1 ԲԱՐԵՎԱՐՔՈՒԹՅԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐԻ ԽԱԽՏՄԱՆ ԿԱՍԿԱԾ ԹԻՎ 1. ԴՊՐՈՑԻ ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ԿՈՂՄԻՑ ՄԱՍՆԱՎՈՐ ՀԻՄՈՒՆՔՆԵՐՈՎ ԼՐԱՅՈՒՑԻՉ ՊԱՐԱՊՄՈՒՆՔՆԵՐԻ ԱՆՑԿԱՅՈՒՄ	44
Ա. Նկարագրությունը	44
Լրացուցիչ մասնավոր պարապմունքները Հայաստանում	45
Դպրոցի ուսուցիչների կողմից մասնավոր պարապմունքների անցկացումը	48
Մասնավոր պարապմունքները և ուսուցիչների թերի աշխատանքը	49
Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները.....	50
Մասնավոր պարապմունքների հետ կապված խնդիրների կարգավորման մեխանիզմների բացակայությունը.....	50
Բացերը դպրոցների տեսչական ստուգումների ընթացակարգում	51

<i>Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները.....</i>	<i>52</i>
Վստահության պակասը հանրակրթական համակարգի արդյունավետության նկատմամբ.....	52
Սեփական ուժերի նկատմամբ հավատի սերմանումը աշակերտների մոտ	53
Ուսուցիչների աշխատավարձերը.....	56
Ավարտական և ընդունելության քննությունների բովանդակության և ստանդարտ ուսումնական ծրագրերի անհամապատասխանությունը	58
<i>Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ.....</i>	<i>59</i>
Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում.....	59
Դրդապատճառների վերացումը	60
Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրությունը	61
2.2 ԲԱՐԵՎԱՐՔՈՒԹՅԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐԻ ԽԱԽՏՄԱՆ ԿԱՍԿԱԾ ԹԻՎ 2. ՄԻՋՆԱԿԱՐԳ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆԱՅՈՒՄ	63
<i>Ա. Նկարագրությունը</i>	<i>63</i>
<i>Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները.....</i>	<i>65</i>
Դպրոցների և տարածքային իշխանությունների միջև ոչ պաշտոնական կապերը	66
Դպրոցների կառավարման կառույցների ու ղեկավարության կապակցվածությունը.....	66
<i>Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները.....</i>	<i>69</i>
Ռեսուրսների տրությունը դպրոցներում	70
Աշխատատեղերի (ան)ապահովությունը	73
<i>Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ.....</i>	<i>74</i>
Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում.....	74
Դրդապատճառների վերացում	75
Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրությունը	76
2.3 ԲԱՐԵՎԱՐՔՈՒԹՅԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐԻ ԽԱԽՏՄԱՆ ԿԱՍԿԱԾ ԹԻՎ 3. ՈՒՍՈՒՑՉԱԿԱՆ ԿԱԾՄԻ ՆՇԱՆԱԿՄԱՆ և ԱՇԽԱՏԱՆՔԻՑ ԱԶՍՄԱՆ ԸՆԹԱՑԱԿԱՐԳԻ ԽԱԽՏՈՒՄ	78
<i>Ա. Նկարագրությունը</i>	<i>78</i>
<i>Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները.....</i>	<i>81</i>
Կանոնների և նորմերի ոչ արդյունավետ կատարում.....	81
Մանկավարժական կադրերով գերհագեցվածություն.....	83
Դպրոցների ղեկավարությունն առանց զսպումների և հաշվետվության մեխանիզմների.....	83
<i>Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները.....</i>	<i>84</i>
Տևական գործազրկությունը	84
Քաղաքականացման հետևանք հանդիսացող հնազանդություն.....	85
Անձնական շահի հետապնդում	86
<i>Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ.....</i>	<i>86</i>
Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում.....	86
Դրդապատճառների վերացում	88
Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրությունը	88
2.4 ԲԱՐԵՎԱՐՔՈՒԹՅԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐԻ ԽԱԽՏՄԱՆ ԿԱՍԿԱԾ ԹԻՎ 4. ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԱՌԱՋԱԴԻՄՈՒԹՅԱՆ ՍԽԱԼ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄ.....	90
<i>Ա. Նկարագրությունը</i>	<i>90</i>
Ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատում. կողմնակալ մոտեցում	91
Ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատում աշակերտի բացակայության պայմաններում	95
<i>Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները.....</i>	<i>96</i>
Գնահատման բարեփոխումների ոչ լիարժեք իրականացում.....	96

Ոչ բավարար վերապատրաստում.....	98
Դպրոցների տեսչական ստուգումների պրակտիկայի թերությունները	100
Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները.....	101
Դպրոցների կախվածությունը ծնողներից	101
Ուսուցիչները որպես խոցելի մասնագիտական խումբ	102
Անձնական շահի հետապնդումը որպես դրդապատճառ գնահատականների իջեցման համար	103
Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ.....	104
Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում	104
Դրդապատճառների վերացում	105
Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրությունը	106
ԳԼՈՒԽ 3: ԲԱՐԵՎԱՐՔՈՒԹՅՈՒՆ ԵՎ ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏՈՒՄ.....	107
3.1 ԲԱՐԵՎԱՐՔՈՒԹՅԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐԻ ԽԱԽՏՄԱՆ ԿԱՍԿԱԾ ԹԻՎ 1. ԽԱԲԵՌԻԹՅՈՒՆ և ԳՐԱԳՈՂՈՒԹՅՈՒՆ	107
<i>Ա. Նկարագրություն.....</i>	<i>107</i>
<i>Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները.....</i>	<i>109</i>
Զիմացություն և անպատժելիություն	109
Բացահայտման թերի մեխանիզմներ	111
Անձնակազմի անդամների մոտիվացիան և աշխատանքային պայմանները	112
<i>Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները.....</i>	<i>113</i>
Սովորելու ներքին մոտիվացիայի պակաս.....	113
Ծանրաբեռնված և (կամ) հնացած ուսումնական ծրագրի ազդեցությունը ուսանողների մոտիվացիայի վրա	123
<i>Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ.....</i>	<i>124</i>
Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում	124
Դրդապատճառների վերացում	125
Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրություն.....	127
3.2 ԲԱՐԵՎԱՐՔՈՒԹՅԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐԻ ԽԱԽՏՄԱՆ ԿԱՍԿԱԾ ԹԻՎ 2. ԱԿԱԴԵՄԻԱԿԱՆ ԱՌԱՋԱԴԻՍՈՒԹՅԱՆ ՍԽԱԼ ԳՆԱՋԱՏՈՒՄ	128
<i>Ա. Նկարագրություն.....</i>	<i>128</i>
<i>Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները.....</i>	<i>131</i>
Բոլորնյան ռեֆորմների գործընթացների ապակայունացնող ազդեցությունը ակադեմիական առաջադիմության գնահատման վրա	131
Ակադեմիական առաջադիմության մասով կանոնների պահպանման հետ կապված անպատժելիությունը և թերի հաշվետվողականությունը	133
Որակի ապահովման մարմինների սահմանափակ անկախությունը	134
<i>Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները.....</i>	<i>136</i>
Ֆինանսական կախվածությունը ուման վարձ վճարող ուսանողներից.....	136
Աշխատանքի վերցնելու և աշխատանքից ազատեցլու թերի ընթացակարգեր և գործելակերպեր	139
<i>Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ.....</i>	<i>140</i>
Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում	140
Դրդապատճառների վերացում	141
Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրություն.....	143
3.3 ԲԱՐԵՎԱՐՔՈՒԹՅԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐԻ ԽԱԽՏՄԱՆ ԿԱՍԿԱԾ ԹԻՎ 3. ԱՆՀԱՐԿԻ ԱԶԴԵՑՈՒԹՅՈՒՆ ԴՐՈՖԵՍՈՐԱԴԱՍԽՈՍԱԿԱՆ ԿԱԶՄԻ ԱՆԴԱՄՆԵՐԻ ԱՇԽԱՏԱՆՔԻ ՆՇԱՆԱԿՄԱՆ, ԱՇԽԱՏԱՆՔԻՑ ԱԶԱՏՄԱՆ և ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԱՌԱՋՆԱԴԱՅՄԱՆ ՎԵՐԱԲԵՐՅԱԼ ՈՐՈՇՈՒՄՆԵՐ ԿԱՑԱՑՆԵԼՈՒ ՎՐԱ	145

<i>Ա. Նկարագրություն.....</i>	<i>145</i>
<i>Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները.....</i>	<i>147</i>
Աշխատանքի վերցնելու և աշխատանքից ազատելու թերի ընթացակարգեր և գործելակերպեր	147
Պայմանագրերի ժամկետային բնույթը	148
Աշխատանքի կատարողականի գնահատման ընթացակարգերի չարաշահում	149
Համարժեք նյութական վարձատրության բացակայություն.....	149
Պրոֆեսիոնալ մոտիվացիայի բացակայություն.....	150
Սահմանափակ ներգրավվածություն որոշումների կայացման կամ բարեփոխումների գործընթացներում	150
Աշխատանքը կորցնելու վախը.....	151
<i>Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ.....</i>	<i>151</i>
Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում.....	151
Դրդապատճառների վերացում	152
Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրություն.....	152
3.4 ԲԱՐԵՎԱՐՔՈՒԹՅԱՆ ԿԱՆՈՆՆԵՐԻ ԽԱԽՏՄԱՆ ԿԱՍԿԱԾ ԹԻՎ 4. ԲԱՐՁՐԱԳՈՒՅՆ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՈԼՈՐՏԻ ՔԱՂԱՔԱԿԱՆԱՑՈՒՄ	154
<i>Ա. Նկարագրություն.....</i>	<i>154</i>
<i>Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները.....</i>	<i>155</i>
Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների քաղաքականացված կառավարման կառույցներ	155
Շահերի բախման մասով թույլ կարգավորում և նորմերի թերի կիրառություն	158
«Ներքնից վերև» վերահսկողության բացակայություն՝ ուսանողական մարմինների քաղաքականացվածության պատճառով	159
Քաղաքական ազդեցությամբ պայմանավորված ուսումնական ծրագիր.....	159
<i>Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները.....</i>	<i>160</i>
Անձնական շահի հետապնդում	160
<i>Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ.....</i>	<i>160</i>
Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում.....	160
Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրություն.....	161
ԳԼՈՒԽ 4: ՈՒՂՂՈՐԴՈՂ ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐԻ ԱՍՓՈՓՈՒՄ	162
ՕԳՏԱԳՈՐԾՎԱԾ ԳՐԱԿԱՆՈՒԹՅՈՒՆԸ	169

Գծապատկերներ

Գծապատկեր I. Կոռուպցիոն գործընթացը	24
Գծապատկեր II. Ընդունելի և անընդունելի վարքագծերի սահմանը	27
Գծապատկեր III. Կոռուպցիոն պոտենցիալը կրթության ոլորտում	30
Գծապատկեր IV. «INTES»-ի կիրառումը Հայաստանում.....	32
Գծապատկեր 1.1. Հայաստանի ազգային կրթական համակարգի կառուցվածքը	36
Գծապատկեր 2.1.1. Արտադասարանային մասնավոր պարապմունքներին մասնակցող աշակերտների տոկոսը Հայաստանում և մի շարք այլ երկրներում	47
Գծապատկեր 2.1.2. Կապը սեփական ուժերի նկատմամբ ունեցած վստահության և մատեմատիկայի, գծով ունեցած ուսումնական հաջողությունների միջև՝ ըստ երկրների, «PISA», 2012թ.	55

Գծապատկեր 2.1.3. Կապը միջին (15 տարվա) ստաժ ունեցող ուսուցիչների աշխատավարձերի մակարդակի և մասնավոր պարապմունքների հաճախող աշակերտների թվի միջև ՏՀԶԿ երկրներում	58
Գծապատկեր 2.2.1 Միջնակարգ կրթություն ստացող մեկ աշակերտի հաշվով ծախսերը (մեկ շնչին բաժին ընկնող ՀՆԱ-ի %) Հայաստանում և ընտրված երկրների խմբում (2012թ. կամ ամենավերջին տարին, որի համար առկա են տվյալներ).....	71
Գծապատկեր 2.2.2 Դպրոցների ենթակառուցվածքների վիճակը Հայաստանում (2013թ.).....	72
Գծապատկեր 2.3.1 Հայաստանում ուսուցչների՝ աշխատանքից ազատվելու պատճառները (2013թ.)...	79
Գծապատկեր 2.3.2. «Ես քեզ - դու ինձ» կապը միջնակարգ կրթության համակարգում.....	85
Գծապատկեր 2.4.1. Բարձրացված գնահատականների (որոնք սովորաբար ուսուցիչների վրա արտաքին ճնշումների արդյունքն են) և իջեցված գնահատականների (որոնք արհեստականորեն միտված են մասնավոր պարապմունքների անհրաժեշտության ստեղծմանը) տրամաբանությունը.....	92
Գծապատկեր 2.4.2 Բարձր առաջադիմություն ունեցող աշակերտների տոկոսային հարաբերությունը 11-րդ և 12-րդ դասարաններում, որտեղ 10-րդ դասարանը վերցված է որպես ելքային մակարդակ (2013թ.).....	93
Գծապատկեր 2.4.3. Դասարանային ոչ պատշաճ գնահատման դեպքերն ըստ տեսակի, տոկոսային արտահայտությամբ	96
Գծապատկեր 2.4.4. Վերապատրաստման դասընթացներ անցած ուսուցիչների տոկոսը, ըստ թեմաների	99
Գծապատկեր 2.4.5 Գնահատման նոր մեթոդների մասով վերապատրաստում անցած ուսուցիչների տոկոսը, ըստ հիմնական մասնագիտացման	100
Գծապատկեր 2.4.6. Ժողովրդագրական, աշակերտների թվի և հանրակրթական դպրոցների թվի միտումները (տվյալները բերված են մինչև 2014 թվականն ընկած ժամանակահատվածի համար)	103
Գծապատկեր 3.1.1. Գրագողության հաճախակիությունը ուսանողների կողմից գրավոր աշխատանքների կատարման ժամանակ. գրագողության արդյունք հանդիսացող տեքստերի մասնաբաժինը.....	109
Գծապատկեր 3.1.2 Գրագողության մասին իրազեկվածությունը	110
Գծապատկեր 3.1.3 Գրագողության դիմելու՝ ուսանողների կողմից նշված պատճառները (2012թ.).....	113
Գծապատկեր 3.1.4 Սովորողների համախառն թիվը բարձրագույն և միջին մասնագիտական կրթական համակարգերում՝ երկու սեռերի ներկայացուցիչներին միասին (տոկոս). Հայաստան, ընտրված տարածաշրջաններ և երկրների խմբեր	115
Գծապատկեր 3.1.5 Բարձրագույն կրթության ոլորտի ծախսերի մասնաբաժինը ՀՆԱ-ում և կրթության բնագավառի ընդհանուր պետական ծախսերում, Հայաստան (2013թ), ԵՄ և ՏՀԶԿ-ի անդամ երկրներում և ՏՀԶԿ-ի անդամ չհանդիսացող երկրներում (2011թ.)	118
Գծապատկեր 3.1.6. Պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ ընդունված ուսանողները՝ ըստ սոցիալ-տնտեսական վիճակի և պետական կրթաթոշակ ստանալու հնարավորության, Հայաստան (2013թ.)	119
Գծապատկեր 3.2.1 Կոռուպցիայի ընկալումը ուսանողների կողմից՝ ըստ հարցվածների և տարածման ոլորտների հարաբերակցության	130
Գծապատկեր 3.2.2 Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում պետական և մասնավոր ծախսումների հարաբերակցությունը, Հայաստան (2012թ.) և ՏՀԶԿ երկրներ (2011թ.)	137

Աղյուսակներ

Աղյուսակ I. «INTES» գնահատման տրամաբանությունն ու փուլերը	30
Աղյուսակն 1.1. Հայաստանի, Ադրբեջանի և Վրաստանի բազային ցուցանիշները (2013թ-ի կամ ավելի վերջին ամենաթարմ տվյալների հիման վրա)	34
Աղյուսակ 1.2. Հայաստանի մասնավոր և պետական կրթական հաստատությունների և դրանցում սովորող անձանց թիվը (2013թ.).....	35
Աղյուսակն 1.3. Կրթության ոլորտում կոռուպցիայի հետ կապված խնդիրների ամփոփումը.....	43
Աղյուսակ 2.1.1. Կրթության ոլորտի հիմնարկների բյուջեն որպես ՀՆԱ տոկոս Հայաստանում և մի շարք այլ երկրներում (վերջին տվյալներ)	56
Աղյուսակ 2.3.1 Ուսուցչական կադրերի պահանջարկը և մանկավարժական ֆակուլտետների շրջանավարտները, Հայաստան	79
Աղյուսակ 2.3.2. Անիրավաչափ գործողությունների մասին ԿԳՆ բերված բոլոր բողոքների թվում ուսուցիչների և տնօրենների աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից ազատելու դեպքերի մասնաբաժինը (2007, 2009, և 2013թթ.)	80
Աղյուսակ 2.4.1. Արտաքին և դասարանային գնահատման արդյունքները հայոց լեզվի թելադրությունից ընտրված դպրոցների 7-րդ և 10-րդ դասարաններում (2013թ.).....	94
Աղյուսակ 3.1.1 Ուսման վարձերի տարեկան միջին մեծությունները՝ մեկ շնչին բաժին ընկնող ՀՆԱ-ի հաշվով, Հայաստան (2013թ.), Սերբիա (2009թ.) և ընտրված ՏՀԶԿ երկրներ (2008թ.)	121
Աղյուսակ 3.4.1. ՀՀ հիմնական պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների խորհուրդների (կառավարման խորհուրդների) նախագահների նշանակումների ընդհանուր պատկերը	155

Նախաբան

Աշխարհի ցանկացած երկրում կրթությունն իր ուրույն տեղն ունի հասարակության կյանքում: Ցավոք, իր տեղն ունի նաև կոռուպցիան կրթության ոլորտում: Այն խանգարում է երկրի զարգացմանը՝ կեղծ գիտելիքներով ու անորակ կադրերով «աղտոտելով» ազգի մարդկային պոտենցիալը: Կոռուպցիայի պատճառով նվազում է ոլորտի ծախսային արդյունավետությունը, ինչի արդյունքում մեծանում է կրթության ինքնարժեքը և պետական միջոցների ոչ-նպատակային օգտագործման վտանգը: Վերջապես, շրջանավարտների յուրաքանչյուր ալիքի հետ դպրոցներից ու համալսարաններից հասարակություն են մտնում «կոռուպցիա» կոչվող երևույթի հետ «առերեսված» և դրա նկատմամբ հանդուրժողականություն ձեռք բերած մարդիկ, ինչի արդյունքում հասարակությանը, վերջինիս արժեքներին, բարոյական կերպարին ու համերաշխությանը, հասցվում է ավելի խորը և տևական վնաս:

Առկա փաստերը վկայում են այն մասին, որ կոռուպցիան նոր պրոբլեմ չի Հայաստանի կրթական համակարգում, և որ այդ պրոբլեմի լուծմանն ուղղված ջանքերը մինչ այժմ բավարար արդյունքներ չեն տվել, քանի որ Հայաստանի լայն հասարակայնության կարծիքով կրթությունը շարունակում է մնալ կոռուպցիայով առավել «ախտահարված» ոլորտների թվում:

Հայաստանի իշխանություններն ընդունում են այս փաստը, իսկ վերջին տարիներին կրթության նախարարությունը մարտահրավեր է նետել կոռուպցիային և պարտավորվել պայքարել դրա դեմ՝ ընդգրկելով կոռուպցիայի դեմ պայքարն իր առաջնահերթ խնդիրների շարքում: Սատարելով կառավարության այս ջանքերին և հուսալով դրանց նոր ընթացք հաղորդել՝ «Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստան» կազմակերպությունը 2014 թվականին նախաձեռնել է բարեվարքության գնահատմանն ուղղված ներկայիս ուսումնասիրությունը՝ առաջարկելով այն որպես Հայաստանի միջնակարգ և բարձրագույն կրթության ոլորտում կոռուպցիայի դեմ պայքարի ավելի նոր, կառուցողական և արդյունավետ միջոց: Ուսումնասիրության շրջանակներում կիրառվում է միանգամայն նոր «INTES» (Integrity of Education Systems – բարեվարքությունը կրթական համակարգերում) մեթոդաբանությունը, որը մշակվել է 2010 թվականին սույն հաշվետվության գլխավոր հեղինակի կողմից՝ Տնտեսական համագործակցության ու զարգացման կազմակերպության (ՏՀԶԿ) համար՝ «Բաց հասարակության հիմնադրամների» ֆինանսական օժանդակությամբ:

Նախաձեռնելով բարեվարքության գնահատմանն ուղղված ներկայիս ուսումնասիրությունը «Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստան» կազմակերպությունը հետևում է այլ երկրների, մասնավորապես՝ Սերբիայի, Թունիսի և Ուկրաինայի² օրինակին, որտեղ կրթության ոլորտի պետական մարմինները բարեհաջող կերպով կիրառել են «INTES» մեթոդաբանությունը և օգտագործել ստացված արդյունքները անբարեվարքության և կոռուպցիայի հետ կապված խնդիրները կրթության համակարգում լուծելու համար:

Հայաստանի համար «INTES» մեթոդաբանությամբ գրված սույն հաշվետվությունն սկսվում է ուսումնասիրության նպատակի բացատրությամբ, «INTES» մեթոդաբանության, ինչպես նաև դրա հիմքում ընկած բարեվարքության հասկացության նկարագրությամբ:

1-ին գլխում «հող է նախապատրաստվում» ոլորտի գնահատման համար, այսինքն՝ ներկայացվում են Հայաստանի կրթական համակարգի հիմնական առանձնահատկությունները: Այնուհետև, անդրադարձ է կատարվում համակարգին բարևարքության համատեքստում, մասնավորապես՝ շոշափվում են այնպիսի հասկացություններ, ինչպես կոռուպցիայի մասին «կուլեկտիվի իրազեկվածությունը», կոռուպցիայի ամենից տարածված ձևերը, դրսևորումները, ինչպես նաև ծագման

² Սույն ուսումնասիրության իրականացման ժամանակ «INTES» մեթոդաբանության կիրառումը Ուկրաինայում դեռ գտնվում էր նախապատրաստական փուլում:

բուն պատճառները կրթության ոլորտում: Անդրադարձ է կատարվում նաև նրան, թե ինչպես են արտացոլվում նշված երևույթները լրատվամիջոցների հաղորդագրություններում, հաշվետվություններում և մարդկային շփումներում: Այս ամենի նպատակն է ավելի լավ հասկանալ ոլորտում աշխատող կամ ոլորտի հետ առնչվող մարդկանց վերաբերմունքը բարեվարքության հետ կապված հարցերին, ինչպես նաև պատկերացում կազմել այն մասին, թե որքանով է անագնիվ և անբարեխիղճ գործելաոճը հանդուրժելի և ընդունելի դարձել Հայաստանի կրթական համակարգում:

2-րդ և 3-րդ գլուխներում տրվում է միջնակարգ և բարձրագույն մասնագիտական կրթության համակարգերում բարևարքության կանոնների խախտման հնարավոր դեպքերի մասշտաբների և հաճախականության գնահատականը: Մեթոդաբանությունը սահմանում է ինչպես դրանց տրամաբանությունը, այնպես էլ՝ կառուցվածքը: Բացատրական մասում ներկայացվում են նախ կրթական համակարգի այս կամ այն մակարդակում առավել հաճախ հանդիպող խախտումները (բաժին «Ա»), այնուհետև՝ յուրաքանչյուր տիպի խախտման վերլուծությունը, ներառյալ ի հայտ գալու պատճառները (բաժին «Բ»), այնուհետև՝ ոլորտում ներգրավված մարդկանց մեկնաբանությունները այս կամ այն անբարեվարք գործելաոճի պատճառների վերաբերյալ (բաժին «Գ»), այնուհետև՝ առաջարկություններ «Բ» և «Գ» բաժիններում ներկայացված պատճառների վերացման ուղղությամբ: Այս «ԱԲԳ» տրամաբանությունը կիրառվում է բարևարքության կանոնների խախտման հնարավոր դեպքերից յուրաքանչյուրի համար:

Հապավումներ

ՈԱԱԿ	Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն
ՀՖԱ	Համայնքային ֆինանսիստների ասոցիացիա
ՀՌԿԿ	Հետազոտական ռեսուրսների կովկասյան կենտրոն
ԿՓԵՀ	Կրեդիտների կուտակման և փոխանցման եվրոպական համակարգ
ԵԲԿՏ	Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք
«ENIC/NARIC»	Եվրոպական տեղեկատվական կենտրոնների ցանց / Ակադեմիական փոխձանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոն
ԿԳԲ	Կոռուպցիայի գլոբալ բարոմետր
ԲԿ	Բարձրագույն կրթություն
ԱԴ	Ավագ դպրոց(ներ)
«INTES»	Բարեվարքությունը կրթական համակարգերում / մեթոդաբանություն
ԿԳՆ	Կրթության և գիտության նախարարություն
ՏՀԶԿ	Տնտեսական համագործակցության ու զարգացման կազմակերպության
ԵԱՀԿ	Եվրոպայի անվտանգության և համագործակցության կազմակերպություն
ԲՀՀ	Բաց հասարակության հիմնադրամ
ԲՀՀՀ	Բաց հասարակության հիմնադրամ - Հայաստան
ՄԶ	Մասնագիտական զարգացում
ՔՖՀ	Քաղաքական ֆորում - Հայաստան
«PISA»	Ուսանողների միջազգային գնահատման ծրագիր
ԳՀԹՀ	«Գործընկերություն հանուն թափանցիկության» հիմնադրամ
ՀՊՃՀ	Հայաստանի պետական ճարտարագիտական համալսարան
ՊՈԱԿ	Պետական ոչ-առևտրային կազմակերպություն
ԿԴԿ	ՄԱԿ-ի կոռուպցիայի դեմ կոնվենցիա
«UNDP»	ՄԱԿ-ի զարգացման ծրագիր
«UNESCO»	ՄԱԿ-ի կրթության, գիտության և մշակույթի կազմակերպություն
«UNICEF»	ՄԱԿ-ի մանկական հիմնադրամ

Ամփոփ տեղեկանք հաշվետվության մասին Հիմքերը

ՀՀ կրթության և գիտության նախարարությունը պարտավորվել է պայքարել կոռուպցիայի դեմ՝ ընդգրկելով այդ պայքարն իր առաջնահերթ խնդիրների շարքում: Մատարելով այս ջանքերին՝ «Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստան» կազմակերպությունը 2014 թվականին նախաձեռնել է բարեվարքության գնահատմանն ուղղված ներկայիս ուսումնասիրությունը՝ առաջարկելով այն որպես Հայաստանի միջնակարգ և բարձրագույն կրթության ոլորտում կոռուպցիայի դեմ պայքարի ավելի նոր, կառուցողական և արդյունավետ միջոց: Ուսումնասիրության շրջանակներում կիրառվում է «INTES» մեթոդաբանությունը, որն արդեն բարեհաջող կերպով կիրառվել մի շարք երկրներում:

«INTES» մեթոդաբանությունը և «բարեվարքություն» հասկացությունը

«INTES»-ը մշակվել է ազգային իշխանությունների, քաղաքացիական հասարակության և կրթության ոլորտում ներգրավված անձանց համար, որպեսզի վերջիններս կարողանան ավելի արդյունավետորեն պայքարել կաշառակերության դեմ իրենց դպրոցներում և համալսարաններում: Մեթոդաբանությունը չի կենտրոնանում լոկ իրավախախտում կատարած անձանց հայտնաբերման և հետապնդման վրա, այլ օգնում է հասկանալ պրոբլեմի բուն պատճառները և բարելավել համակարգը այնպես, որ անբարեվարք գործելաձևը դառնա անհնար և անիմաստ: Հայաստանում «INTES» մեթոդաբանության նպատակներն են.

1. Կազմել բարեվարքության կանոնների խախտման՝ առավել հրատապ միջամտություն պահանջող դեպքերի ամփոփ ցուցակը.
2. Պարզել կրթության ոլորտի քաղաքականության մեջ ինչպիսի՞ լրացումներ անելու դեպքում հնարավոր կլինի գործնականում կանխել նշված խախտումները.
3. Մշակել «ճանապարհային քարտեզ» քաղաքականության համապատասխան բաժիններում փոփոխություններ կատարելու համար:

«INTES»-ի համաձայն յուրաքանչյուր խախտում դիտվում է որպես կրթական համակարգի այս կամ այն մակարդակում **սկիզբ առած** և ներհամակարգային կամ ավելի լայն տիրույթի մի շարք գործոններով **պայմանավորված** որևէ գործընթացի հետևանք, որը **դրսևորվում է** անբարեխիղճ և/կամ անազնիվ վարքագծով և լուսաբանվում է ԶԼՄ-ների կամ ՀԿ-ների կողմից: «INTES» մեթոդաբանությամբ առաջարկվում է համալիր մոտեցում, որը կայանում է նման վարքագծի համար բարենպաստ պայմաններ ստեղծող գործոնների և անձնական դրդապատճառների վերացման մեջ:

«INTES» մեթոդաբանությունը հիմնված է ոչ թե «կոռուպցիայի» դեմ պայքարի, այլ «բարեվարքության» խրախուսման գաղափարի վրա, քանի որ «բարեվարքությունը» ավելի լայն, ավելի կառուցողական և պակաս «վարակիչ» հասկացություն է, որի վրա հիմնվելով կարելի է առողջացնել ամբողջ համակարգը, այլ ոչ միայն պայքարել խախտումների դեմ:

«INTES» մեթոդաբանությամբ կրթության ոլորտի գնահատումը Հայաստանում իրականացվել է երեք փուլով: Առաջին փուլում բացահայտվել են բարեվարքության կանոնների խախտման դեպքերը (բաժին «Ա»): Երկրորդ փուլում իրականացվել է այդ դեպքերի պատճառահետևանքային վերլուծություն՝ պարզելու համար, թե որ հանգամանքներն են հնարավոր դարձրել խախտումը և ինչն է դրդել անհատին նման վարքագիծ դրսևորել (բաժիններ «Բ» և «Գ»): Երրորդ փուլում առաջարկվել են հնարավոր լուծումներ (բաժին «Դ»): Հաշվետվության պատրաստման ժամանակ իրականացվել է գրասենյակային աշխատանք, տվյալների վերլուծություն, այլ անձանց կողմից գրված հաշվետվությունների ուսումնասիրություն, ինչպես նաև իրավիճակի ուսումնասիրություն տեղերում:

Ուսումնասիրությունը սահմանափակվել է միայն միջնակարգ և բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտներով:

Կրթության ոլորտը բարեվարքության պրիզմայի տակ

Անկախացմանը հաջորդող երկուս ու կես տասնամյակների ընթացքում կրթության ոլորտը հաճախ մղվել է պետական համակարգի ռեֆորմների առաջին պլան: Ռեֆորմների վերջին մեծ փաթեթի իրականացումն սկսվել է 2003 թվականին, իսկ այժմ այն թևակոխում է իր երկրորդ³ փուլը՝ կյանքի կոչելով զանգվածային փոփոխություններ դասավանդման և ուսուցանման պրակտիկայում, ինչպես նաև ուսումնական հաստատությունների ընդհանուր աշխատանքում: Իրենց առջև դրված հավակնոտ նպատակների պատճառով ռեֆորմներից շատերը դժվարությամբ են ընթացք ստանում և չնայած այն բանին, որ սկսվել են ավելի քան տաս տարի առաջ, դեռ մնում են անավարտ: Սա իր ազդեցությունն է ունենում համակարգի ներսում պատասխանատվության մակարդակի, կանոնակարգերի կատարման պատրաստակամության, ինչպես նաև համակարգի՝ անօրինական գործողություններին հակազդելու կարողության վրա:

Այս իրավիճակը խոսում է երկրում բարեվարքության ու կոռուպցիայի հետ կապված ավելի լայն մասշտաբի խնդիրների մասին, որոնք ըստ բազմաթիվ ուսումնասիրությունների հանդիսանում են լուրջ և տևական պրոբլեմ: Չնայած իշխանությունների հաջողություններին «քաղաքացի-պետական հաստատություններ» որոշ հարաբերություններում փոքր մասշտաբի կաշառակերությունը նվազեցնելու գործում, թաքնված կոռուպցիան, հովանավորչության սովերային ցանցերը, մասնավորի և պետականի միջև հստակ սահմանի բացակայությունը, ինչպես նաև քաղաքականության և բիզնեսի սերտաճումը թույլ են տալիս ենթադրել, որ մինչ այժմ իրականացված հակակոռուպցիոն միջոցառումներն այդքան էլ արդյունավետ չեն եղել:

Այս պրոբլեմներն իրենց ազդեցությունն են ունենում նաև կրթական համակարգի վրա: Տարբեր ուսումնասիրությունների արդյունքներով կրթության ոլորտը ճանաչվել է առավել կոռումպացված ոլորտներից մեկը: Չնայած այն բանին, որ փորձ է արվել շտկելու իրավիճակը ռեֆորմների միջոցով, այդ փորձերը, ինչպես ներկայացվում է ստորև՝ սույն հաշվետվության մեջ, իրենց հերթին բերել են կոռուպցիայի նոր օջախների գոյացմանը:

Բարեվարքությունը միջնակարգ կրթության ոլորտում

Միջնակարգ կրթության ոլորտում ուսումնասիրությունը հայտնաբերել և սույն հաշվետվությունում արտացոլել ու վերլուծել է բարեվարքության չորս առանցքային խախտում՝ դպրոցի ուսուցիչների կողմից մասնավոր հիմունքներով լրացուցիչ պարապմունքների անցկացում, ոլորտի քաղաքականացում, ուսուցիչներին աշխատանքի նշանակման և աշխատանքից հեռացման ընթացակարգերի խախտում, ինչպես նաև իրական առաջադիմությունը չարտացոլող գնահատականների նշանակում⁴:

³ «Կրթության որակի և նպատակահարմարության ծրագրի» առաջին փուլին ծանոթանալու համար տես հետևյալ կայքէջը՝ <http://www.worldbank.org/projects/P074503/education-quality-relevance-project-apl-1?lang=en>, իսկ երկրորդ փուլի մասին տեղեկություններ կարող եք ստանալ <http://www.worldbank.org/projects/P107772/second-education-quality-relevance-apl-2?lang=en> կայքէջում:

⁴ Ստացված որոշ տեղեկությունների համաձայն դպրոցներն իրենց հաշվետվություններում արհեստականորեն բարձրացնում են աշակերտների և ուսուցիչների թիվը՝ ավելի մեծ ֆինանսավորում ստանալու նպատակով: Այդուհանդերձ, վկայությունների պակասի պատճառով այս խախտումը տեղ չի գտել մեր քննարկումներում:

Միջնակարգ կրթություն – բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 1. դպրոցի ուսուցիչների կողմից մասնավոր հիմունքներով լրացուցիչ պարապմունքների անցկացում

Ցանկացած երկրում, որտեղ կա մասնավոր պարապմունքներ անցկացնելու պրակտիկա, կա նաև ռիսկ, որ ուսուցիչները, մասնավորապես «կարևոր» առարկաներ դասավանդող ուսուցիչները, իրենց պարտականությունները կատարելիս գտնվեն շահերի բախման թաքնված կարգավիճակում:

Չնայած տարածված կարծիքին, 15-ամյա պատանիները Հայաստանի ավագ դպրոցներում դիմում են մասնավոր «պարապմունքների» ծառայություններին ոչ ավելի հաճախ, քան իրենց տարիքակիցները այլ երկրներում: Մասնավոր պարապմունքների հաճախողների գրեթե մեկ քառորդը, այդուհանդերձ, պարապում են իրենց իսկ դպրոցի ուսուցիչների մոտ: Ավելին, նկատվել է, որ ավարտական դասարանում, երբ մոտենում են դպրոցի ավարտական և ԲՈՒՀ-երի ընդունելության քննությունները, ուսուցիչները կարծես դիտմամբ ավելի վատ են մատուցում առարկան՝ իրենց մասնավոր պարապմունքների համար հող նախապատրաստելու համար:

Նման իրավիճակի ստեղծման պատճառներից մեկը գործող օրենսդրական դաշտն է, որը չի կարգավորում մասնավոր պարապմունքների հետ կապված հարաբերություններն ու ռիսկերը: Օրենսդրական դաշտի երկու հիմնական բացերից մեկը կապված է ուսուցիչների կամ նրանց մտերիմ գործընկերների կողմից իրենց իսկ աշակերտների հետ մասնավոր արտադասարանային պարապմունքներ անցկացնելու փաստը որպես իրավախախտում չդիտելու, իսկ մյուսը՝ որպես ազգային նորմատիվ ակտ ուսուցիչների համար վարքագծի կանոնների բացակայության հետ: Ավելին, դպրոցներում տեսչական ստուգումների իրականացման ներկայիս կարգը թույլ չի տալիս արդյունավետորեն հայտնաբերել մասնավոր պարապմունքների այս խնդրահարույց դեպքերը:

Ծնողների և աշակերտների տեսանկյունից լրացուցիչ պարապմունքների կարիքը վկայում է դպրոցի տված գիտելիքների նկատմամբ վստահության պակասի, մոտավորապես ընդունելության քննություններ վերաբերյալ ունեցած անորոշության, ինչպես նաև դպրոցի՝ կյանքի մարտահրավերներին պատրաստված շրջանավարտներ տալու անընդունակության մասին: Վստահության այս պակասը մասամբ պայմանավորված է նրանով, որ դպրոցը չի կարողանում օրյեկտիվորեն բացատրել այս կամ այն շրջանավարտի հաջողությունը կամ անհաջողությունը քննությունների ժամանակ: Արդյունքում հանրության մեջ արմատավորվում է այն կարծիքը, որ առանց լրացուցիչ «ներդրումների» աշակերտը, անկախ իր առաջադիմության մակարդակից, կարող է ցանկացած պահի ձախողել քննությունները: Սրա «կողմնակի էֆեկտն» էլ կայանում է նրանում, որ աշակերտը կորցնում է վստահությունը սեփական ուժերի նկատմամբ, ինչն իր հերթին բերում է առաջադիմության հետագա անկման: Ուսուցիչների ցածր աշխատավարձերը, ինչպես նաև ատանդարտ ուսումնական ծրագրերի և ավարտական ու ընդունելության քննությունների թեստերի անհամապատասխանությունը նույնպես որոշակի դեր են խաղում:

Բարեվարքության սկզբունքների հետ կապված բացերը, որոնք տեղ են տալիս մասնավոր պարապմունքներին կարող են փակվել օրենսդրական միջամտությունների օգնությամբ: Ուսուցիչների կողմից իրենց աշակերտների հետ դասաժամերից դուրս պարապելը պետք է դիտվի որպես օրինախախտում: Անհրաժեշտ է նաև մտցնել վարքագծի պարտադիր կանոններ ուսուցչի մասնագիտության համար, իսկ վարչական իրավախախտումների մասին օրենսգրքում՝ նախատեսել համապատասխան պատժամիջոցներ այդ կանոնները խախտելու համար: Վերջապես, անհրաժեշտ է իրականացնել դասալսումների և տեսչական ստուգումների համակարգի հետագա բարեփոխումներ:

Այս ամենին գուցահեռ, մասնավոր պարապմունքներ անցկացնելու դրդապատճառներն արմատախիլ անելու նպատակով, անհրաժեշտ է ձեռնարկել միջոցներ համակարգում վստահությունը վերականգնելու և ուսումնական ծրագրերը կարևոր քննությունների բովանդակությանը համապատասխանեցնելու համար:

Միջնակարգ կրթություն – բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 2. Միջնակարգ կրթության ոլորտի քաղաքականացում

Կան բազմաթիվ խոսակցություններ և վկայություններ այն մասին, որ դպրոցների ամենօրյա աշխատանքի և գործունեության վրա ուղղակիորեն ազդում են քաղաքական շահերից բխող սովորաբար գործոններ: Դրա ամենատարածված դրսևորումներից է կրթական ոլորտի վարչական և կադրային ռեսուրսի օգտագործումը քաղաքական նպատակներով: Ոլորտը քաղաքականացվում է հիմնականում գործող վերնախավի նկատմամբ բնակչության հնազանդությունն ապահովելու համար: Փոխարենը իշխանությունները ոլորտի ղեկավարությանը տալիս են որոշակի ազատություն կադրերի նշանակման և ֆինանսական միջոցների տնօրինման հարցերում:

Դպրոցների քաղաքականացման համար հողը նախապատրաստվում է հիմնականում «խնամիականություն»⁵ կոչվող հարաբերություններով: Հաջորդ քայլը լինում է այն, որ կրթական ոլորտի մասնագետները իրենց «հավատարիմ» գործողությունների դիմաց քաղաքական ղեկավարությունից ստանում են որոշակի աջակցություն՝ հիմնականում աշխատատեղ ունենալու հնարավորության տեսքով: Եղել են բազմաթիվ օրինակներ, երբ իրենց մասնագիտական ազնվությունը «քաղաքական միավորների» հետ փոխել չցանկացող ուսուցիչների նկատմամբ կիրառվել են հարկադրանքի միջոցներ:

Քաղաքականացումը ներառում է կառավարման և վերահսկման բոլոր օղակներում, այդ թվում՝ դպրոցների խորհուրդներում, տնօրենների պաշտոններում «հավատարիմ» կադրերի նշանակումը: Այս գործընթացի համար պարարտ հող է հանդիսանում գործող օրենսդրական դաշտը, որը թույլ է տալիս տարածքային կառավարման մարմինների և դպրոցների միջև «պատվիրատու-հաճախորդ» տիպի հարաբերությունների արմատավորմանը և զարգացմանը:

Կրթության աշխատողները Հայաստանում առանձնապես չեն դիմադրում քաղաքականացման այս գործընթացին, և դրա համար կան մի շարք պատճառներ: Առաջինը, նրանք կարծում են, որ կոնֆորմիզմը կօգնի նրանց լուծել ընթացիկ խնդիրները, այդ թվում՝ միջոցների պակասի խնդիրը, ինչպես նաև խուսափել հետագա խնդիրներից, այդ թվում՝ աշխատանքը կորցնելուց կամ տարածքային մարմինների վատ վերաբերմունքին արժանանալուց: Երկրորդը, հարաբերությունները հայկական դպրոցներում արտացոլում են հարաբերությունները ավանդական հայկական ընտանիքում, որտեղ կա հեղինակության նկատմամբ հնազանդության ավանդույթ: Նման միջավայրում ընդհանուր կուրսից շեղվելու համար պետք է ավելին քան լոկ ռացիոնալ մտածելակերպ և ազնվություն: Դրա համար պահանջվում է քաջություն և ռիսկի դիմելու պատրաստակամություն, իսկ այդ հատկությունները հազվադեպ են պատահում կրթության (ինչպես նաև այլ ոլորտների) մասնագետների մոտ: Այսպիսով, քաղաքական ազդեցությանը չդիմադրելու հիմնական պատճառները թաքնված են միջոցների սղության և աշխատատեղերի անապահովության մեջ:

Սույն հաշվետվությամբ իշխանություններին առաջարկվում է անհապաղ սկսել ոլորտի ապաքաղաքականացման գործընթացը՝ հանրային կրթության համակարգը ավելորդ

⁵Չնայած խնամիականությունը հաճախ կապում են կոռուպցիայի հետ (քանի որ երկուսն էլ առնչություն ունեն պետական և մասնավոր ռեսուրսները պաշտոնյաների կողմից իրենց սեփական շահի համար օգտագործելու հետ), այդ հասկացությունները նույնական չեն:

ազդեցություններից ազատելու համար: Դրա համար պետք է նախ և առաջ ընդունել, որ քաղաքականացումը պրոբլեմ է, որը պետք է լուծել համապատասխան նորմատիվ իրավական ակտերի ընդունման ճանապարհով: Օրենսդրության վերլուծությունը թույլ կտա պարզել, արդյո՞ք հիմնական խնդիրը կայանում է համապատասխան դրույթների բացակայության, թե՛ այդ դրույթների կիրառման մեխանիզմների անկատարության մեջ: Ամեն դեպքում, հանրային կրթության ոլորտում պետք է բացառվի քաղաքական ակտիվիզմն⁶ իր բոլոր դրսևորումներով: Այս տեսանկյունից օրենսդրության մեջ կան որոշակի բացեր: Այդ բացերը «փակելու» համար շատ կարևոր է, որ կրթության ոլորտի մասնագետները դասվեն այն կատեգորիայի աշխատողների թվին, ում օրենքով արգելվում է մասնակցել ակտիվ քաղաքական գործունեությանը (ինչպես օրինակ՝ դատավորներին և դատախազներին): Պետք է սահմանվի նաև իրավական պատասխանատվությունը օրենքի այս պահանջը խախտելու համար:

Պրոբլեմները բացահայտելուց հետո ամեն ինչ կախված կլինի նրանից, թե ինչպես կկարողանան իշխանությունները վերացնել խախտումների շարժառիթները: Անհրաժեշտ է ժամանակին հայտնաբերել և փակել բոլոր այն խողովակները, որոնց միջոցով քաղաքական մարմինները «վերաբերմունք» են ցույց տալիս «հավատարիմ» կրթական հաստատություններին: Կա նաև ուսուցիչներին դպրոցների ղեկավար մարմինների կամայականությունից և արտաքին ազդեցություններից պաշտպանելու ուղղությամբ ռեֆորմներ իրականացնելու սուր պահանջ: Այս գործընթացների հաջողությունն ամրապնդելու համար ցանկալի է խրախուսել զանգվածային լրատվամիջոցներին, որպեսզի վերջիններս ավելի ակտիվ դեր խաղան այս խնդրի լուսաբանման և դրա շուրջ հանրային քննարկումներ կազմակերպելու հարցում, ինչպես նաև պաշտպանել նրանց ճնշումներից:

Միջնակարգ կրթություն – բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 3. Ուսուցչական կազմի նշանակման և աշխատանքից ազատման ընթացակարգի խախտում

«INTES»-ի շրջանակներում իրականացված այցելությունների ժամանակ հավաքված տեղեկությունները թույլ են տալիս ենթադրելու, որ առկա են որոշ թերացումներ և անհամապատասխանություններ ուսուցչական կազմի անդամների նշանակման և աշխատանքից ազատման գործում: Համատարած պտտվում են խոսակցություններ այն մասին, որ ուսուցիչներին, մասնավորապես՝ գյուղական վայրերում, գործի են ընդունում կաշառքով, տնօրեններին նշանակում են քաղաքական կամ կլանային պատկանելիության հիման վրա, իսկ աշխատանքից հեռացնելու համար հաճախ օգտագործում են կեղծ փաստարկներ և անհիմն մեղադրանքներ: Վերջին տարիների ընթացքում ուսուցիչների նշանակման և աշխատանքից ազատման հարցերով ստացված բողոքները կազմել են ԿԳՆ-ին ներկայացված բողոքների ընդհանուր թվի ավելի քան մեկ երրորդը:

ԿԳՆ-ն ենթաօրենսդրական ակտ է ընդունել ուսուցչական կազմի նշանակման և աշխատանքից ազատման գործընթացը կանոնակարգելու մասին, սակայն իրականում ակտի դրույթները լավ չեն կիրառվում, իսկ տնօրենների դերն այդ գործընթացում ավելի մեծ է, քան նախատեսված է օրենսդրությամբ: Այս ամենի պատճառը հիմնականում կայանում է դպրոցական խորհուրդների կողմից բավարար վերահսկողության բացակայության մեջ: Կամայականություններին նպաստում է նաև տեսչական ստուգումների ներկայիս գործընթացը, որն իրականացվում է նույն մարմինների կողմից, որոնք ներգրավված են այդ կամայական որոշումների ընդունման մեջ, այսինքն՝ դպրոցական խորհուրդների և մարզպետարանների կրթության վարչությունների կողմից: Վերջապես,

⁶ «Քաղաքական ակտիվիզմի» տակ հասկանում ենք որոշակի թեկնածուներին կամ կուսակցություններին սատարելը

օրենսդրությամբ որևէ պատասխանատվություն չի սահմանվում աշխատանքի նշանակման և աշխատանքից հեռացման կարգը խախտելու համար:

Խախտումների մեջ ներգրավված անձանց շարժառիթները արդյունքում բերում են նրան, որ համակարգի մասնագետների մոտ ձևավորվում է անորոշություն իրենց աշխատանքի և կարիերայի նկատմամբ: Նշված խախտումներում ամենից հաճախ «մեղադրվող» անձինք՝ տնօրենները, իրականում իրենք էլ «ծուղակի» մեջ են՝ շրջափակված քաղաքական և կլանային կապերի նույն ցանցերով, որ պատել են ամբողջ կրթական համակարգը: Ուսուցիչները, ովքեր հաշտվում են այս ամենի հետ, իրականում շատ սահմանափակ (կամ նույնիսկ՝ զրոյական) հնարավորություններ ունեն այլ աշխատանք գտնելու, ինչի համար էլ համաձայնում են կատարել ղեկավարության ապօրինի պահանջները, թույլ տալ գործող կարգերի խախտումներ, ինչպես նաև կաշառք առաջարկել տնօրինությանը աշխատանքի տեղավորվելու համար:

Բոլոր այս խնդիրների հնարավոր լուծումը կարող էր լինել դպրոցների տեսչական ստուգումների արդյունավետության բարձրացումը և դրա միջոցով նորմատիվ պահանջների կատարման ապահովումը: Այս նպատակին հասնելու համար պետք է նախ և առաջ չդնել տեսչական ստուգումների իրականացման պատասխանատվությունը այն կազմակերպությունների վրա, որոնք ենթարկվում են այդ ստուգումներին: Երկրորդը, պետք է հստակ իրավական պատասխանատվություն նախատեսել և անհրաժեշտության դեպքում կիրառել այն՝ ուսումնական հաստատություններում աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից հեռացնելու կանոնները խախտելու համար: Վերջապես, անհրաժեշտ է հիշել, որ դպրոցական խորհուրդների ֆունկցիոնալությունը շատ բանով կախված է խորհրդի անդամների անհատական որակներից: Առաջարկվում է սահմանել պարտադիր պահանջներ՝ կապված խորհրդի անդամների որակավորման և շահերի հնարավոր բախման հետ:

Դպրոցներում կադրերի կառավարման հետ կապված չարաշահումների խնդրի այլընտրանքային, բայց ավելի ռադիկալ լուծում կարող է հանդիսանալ ուսուցիչների նշանակման ամբողջ գործընթացի կենտրոնացումը, ինչը թույլ կտա դպրոցների տնօրեններից և մարզային մարմիններից վերցնել այդ լիազորությունները՝ նվազեցնելով չարաշահման հնարավորությունները:

Միջնակարգ կրթություն – բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 4. Ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատում

Որոշ տվյալներ վկայում են այն մասին, որ Հայաստանում ուսումնական առաջադիմության գնահատումն իրականացվում է խախտումներով: Այդ տվյալների վերլուծությունը «INTES»-ի շրջանակներում ցույց տվեց, որ գնահատականները միշտ չէ որ համապատասխանում են աշակերտների իրական առաջադիմությանը և հաճախ գնահատումն իրականացվում է այլ չափանիշների (*օրինակ*՝ փողի, ընտանեկան կապերի, արտաքին ճնշումների և այլն) հիման վրա:

Այս արատավոր պրակտիկայի առավել ակնհայտ դրսևորումներից են գնահատականների արհեստական բարձրացումը ծնողների կողմից գործադրվող ճնշումների ազդեցության տակ⁷, ինչպես նաև բացակայող աշակերտի (հեռակա) գնահատումը: Վերջին դրսևորումը ոչ պաշտոնական «օժանդակության» ձև է, երբ ուսուցիչը հանդուրժում է ընդունելության քննությունների համար պատրաստվող աշակերտի հաճախակի բացակայությունները:

Միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ ուսուցչի կողմից դրված գնահատականը կարող է արժանահավատ լինել միայն այն դեպքում, երբ այն հիմնվում է գնահատման օբյեկտիվ չափանիշների վրա: «Թղթի վրա» Հայաստանում էլ կան այդպիսի չափանիշներ: Սակայն գործնականում ռեֆորմներն

⁷ «INTES» թիմը չի նկատել գնահատականների համատարած իջեցման պրակտիկա:

ամբողջությամբ կյանքի չեն կոչվում և չեն արմատավորվում դասավանդման և ուսուցման պրակտիկայում: Ուսուցիչների կողմից գնահատումը հաճախ իրականացվում է ամենատարբեր, երբեմն նաև՝ կամայական, եղանակներով: Պրոբլեմը մասամբ պայմանավորված է ուսուցչական կազմի ոչ բավարար վերապատրաստմամբ, իսկ առանձին դեպքերում՝ նաև վերապատրաստված ուսուցիչների նկատմամբ ոչ բավարար հսկողությամբ, ինչի արդյունքում գնահատման նոր, ավելի հուսալի մեթոդները չեն կիրառվում: Ըստ էության, գնահատման համակարգի ռեֆորմների մեկնարկից հետո իրականացված տեսչական ստուգումների արդյունքում գրված հաշվետվություններից ոչ մեկում անդրադարձ չի կատարվել գնահատման նոր չափանիշների և մեթոդների կիրառման գործընթացին:

Հայաստանի դպրոցներում չհիմնավորված գնահատականների պատճառը որպես կանոն հանդիսանում է ծնողների կողմից գործադրվող ազդեցությունը: «Ազդեցության» լծակի հենման կետը կարող է լինել ծնողի կողմից դպրոցին տրամադրվող նյութական օգնությունը կամ ծնողի անձնական և քաղաքական կապերը ոլորտը ղեկավարող մարմիններում: Այդ ազդեցությունն առավել էֆեկտիվ է այն դեպքերում, երբ ծնողը դպրոցական խորհրդի անդամ է, ուսուցիչ կամ էլ՝ իշխող քաղաքական ուժի ներկայացուցիչ:

Հիմնականում ծնողներն իրենց ազդեցությունը գործադրում են անմիջապես ուսուցիչների վրա կամ էլ գործում են դպրոցի ղեկավարության միջոցով: Ուսուցիչը գնում է գնահատականների հետ կապված մեքենայությունների՝ իր դիքերը դպրոցում ամրապնդելու և գործընկերների հետ լավ հարաբերություններ պահպանելու համար: Կարող են լինել նաև այլ պատճառներ, այդ թվում՝ պաշտոնական սանդղակով առաջխաղացումը, դասաժամերի (համապատասխանաբար նաև աշխատավարձի) ավելացումը, որակավորման բարձրացման դասընթացներին մասնակցությունը:

Տնօրենների համար գնահատականների հետ կապված մեքենայությունները ազդեցիկ ծնողներին «գոհ ու երջանիկ» պահելու միջոց է: Բացի դրանից, դպրոցի ադմինիստրացիան շահագրգռված է աշակերտների թվի ավելացմամբ, քանի որ դպրոցների ցանցը բավականին մեծ է, ինչը ծնողներին տալիս է ընտրության հնարավորություն, իսկ աշակերտների թվից ուղղակիորեն կախված է դպրոցի ֆինանսավորումը:

Չհիմնավորված գնահատականներ նշանակելու պրակտիկան դադարեցնելու համար անհրաժեշտ է նախ և առաջ իրականացնել ռեֆորմների գործընթացի հիմնավոր վերլուծություն: Կրթության պետական տեսչությունն ունի այդ աշխատանքը կատարելու բոլոր հնարավորություններն ու միջոցները (եթե ընդունենք, որ այն բավարար չափով անկախ է և համարված որակյալ մասնագետներով): Վերլուծության արդյունքները կարող են օգտագործվել ռեֆորմների իրագործման հարցում ուսուցիչներին խանգարող հանգամանքները պարզելու, կիրառելիությունը մեծացնելու նպատակով ռեֆորմների ընթացքում համապատասխան ճշգրտումներ ու փոփոխություններ կատարելու, ինչպես նաև առաջարկված բարեփոխման միջոցառումների կոնտեքստում գնահատման մեթոդների և կարգի կանոնավոր հսկողության մեխանիզմներ ձևավորելու համար:

Բարեվարքությունը բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում

Բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտում բարեվարքության կանոնների խախտումները հիմնականում կապված են խաբեբայության և գրագողության, ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատման, պրոֆեսորադասախոսական կազմի նշանակման և աշխատանքից ազատման որոշումների վրա անհարկի ազդեցության, ինչպես նաև ոլորտի քաղաքականացման հետ: Չնայած որոշ մակերեսային նմանությունների միջնակարգ կրթության ոլորտում առկա բարեվարքության խնդիրների հետ, բարձրագույն կրթության ոլորտում բարեվարքության կանոնների խախտման մեխանիզմները և հայտնաբերված խնդիրների հնարավոր լուծումները միանգամայն այլ են և արժանի են քննարկման առանձին գլխում:

Բարձրագույն մասնագիտական կրթություն - բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 1. Խաբեբայություն և գրագողություն

Դասախոսական բարեվարքությունը հանդիսանում է ցանկացած դասախոսական կարիերայի առանցքը: Միևնույն ժամանակ, անազնիվ վարքագիծը արժեզրկում է կրթության համակարգի հիմքում ընկած «ակադեմիական արժանիքի» գաղափարը: Անազնիվ վարքագիծն արտահայտվում է ստելու, կեղծարարության և գրագողության, ինչպես նաև այլ անձանց աշխատանքներն ու մտքերը յուրացնելու միջոցով: Ակադեմիական անազնվության այս դրսևորումները հաճախ են հանդիպում Հայաստանի պետական ԲՈՒՀ-ներում:

Ուսանողների շրջանում այս արատավոր պրակտիկայի տարածումը պայմանավորված է անիրազեկության և անպատժելիության համադրությամբ: Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները, որպես կանոն, հստակ ուղեցույցներ չեն տրամադրում ուսանողներին այն մասին, թե ինչ վարքագիծ է նրանցից ակնկալվում ակադեմիական բարեվարքության ստանդարտներով: Բացի դրանից, ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ գրագողության և խաբեբայության նույնիսկ ամենաակնհայտ դեպքերը մնում են անպատիժ:

Անպատժելիության մթնոլորտի ձևավորմանը նպաստում է նաև այն հանգամանքը, որ որակի ապահովման համակարգը դեռ չի կայացել, ենթակա է արտաքին ազդեցություններին և բավարար չափով կենտրոնացած չէ բարեվարքության խնդիրների վրա: Բացի այդ, սահմանված չեն նման վարքագծի կանխման հետ կապված հարցերում դասախոսների լիազորությունները: Սա նշանակում է, որ դասախոսը կարող է հանգիստ անուշադրության մատնել նկատված խախտումները՝ խուսափելով ուսանողների և ադմինիստրացիայի հետ հնարավոր բախումներից:

Ստացված տվյալների վերլուծությունը թույլ է տալիս ենթադրել, որ անազնվությունը հանրապետության ԲՈՒՀ-երում պայմանավորված է ոչ միայն «ամենաթողության» մթնոլորտով, այլ նաև ակադեմիական որակի ստանդարտները պահպանելու հետաքրքրության բացակայությամբ: ԲՈՒՀ-երում ընդունելության և պետպատվերի տեղադրման (անվճար տեղերի հատկացման) համակարգում առկա բացերի պատճառով ստեղծվել է մի իրավիճակ, երբ բազմաթիվ ուսանողներ սովորում են իրենց չհետաքրքրող առարկաներ, իսկ ընդունելության համակարգը չարդարացված առավելություն է տալիս նյութապես ապահովվածներին, այլ ոչ թե սովորելու ձգտում ունեցողներին: Սովորելու ցանկությանը փոխարինում է հնարավորինս կարճ ժամանակահատվածում բարձր գնահատականներ ստանալու ցանկությունը: Ձանձրալի և (կամ) գերծանրաբեռնված ուսումնական ծրագրերը չեն նպաստում նրան, որ ուսանողը իրական գիտելիքի արժեքը վեր դնի ձևական դիպլոմից: Վերջապես, բարձրագույն կրթության համակարգում ներկայացվող քննական պահանջները չեն նպաստում ակադեմիական մտածելակերպի և մտավոր սեփականության զգացողության զարգացմանը:

Սույն հաշվետվությամբ առաջարկվում է մշակել պաշտոնական կանոնակարգ՝ ոլորտում ակադեմիական անազնվության առանձին դրսևորումների դեմ պայքարելու համար: Այս գործընթացը պետք է հիմնվի ոլորտի մասշտաբով տրված հստակ հրահանգների վրա, նախատեսի իրավական պատասխանատվության արդար բաշխում ուսուցիչների, ուսանողական մարմինների և ԲՈՒՀ-երի ադմինիստրացիայի միջև, ինչպես նաև սահմանի վարչական պատասխանատվություն՝ կանոնակարգի դրույթները խախտելու համար: Կանոնակարգը պետք է ինտեգրացվի որակի ապահովման համակարգի մեջ որպես ոլորտի մասշտաբով ընդունված ստանդարտների ժողովածու:

Բարեվարքության կանոնների կիրարկմանը կարող է նպաստել նաև հանրության կողմից համակարգի թափանցիկությունն ապահովելու նպատակով գործադրվող ճնշումը: Այս առումով լավ օրինակներ կարելի է գտնել այլ երկրների, օրինակ՝ Ռումինիայի և Սերբիայի, փորձում: Այդ

երկրներում ուսանողական կազմակերպությունները պարբերաբար իրականացնում են հարցում-հետազոտություններ տարբեր ԲՈՒՀ-երում բարեվարքության կանոնների խախտման դեպքերի վերաբերյալ, իսկ հետազոտության արդյունքները հրապարակում են զանգվածային լրատվամիջոցներում:

Վերջապես, առաջարկվում է ձեռնարկել մի շարք միջոցներ, որոնք թույլ կտան շրջանավարտներին ապագա մասնագիտությունն ընտրելիս ավելի քիչ առաջնորդվել ֆինանսական նկատառումներով և ավելի շատ՝ ուսումնական նախասիրություններով և ընդունակություններով:

Բարձրագույն մասնագիտական կրթություն - բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 2. Ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատում

Արժանիքների վրա հիմնված նվաճումների ճանաչումը հանդիսանում է կրթական համակարգի վստահության առանցքը, որի շուրջ ձևավորվում են այնպիսի բազային արժեքներ, ինչպես ավարտական բալերի նկատմամբ վստահությունը, առաջադիմության խրախուսումը, արդարության պահպանումը, դասախոսական անձնակազմի ազնվությունը և բարեխղճությունը: Ցավոք, Հայաստանում լավ առաջադիմություն ցուցաբերող ուսանողները հաճախ բավականաչափ բարձր գնահատականներ չեն ստանում, իսկ ցածր առաջադիմություն ունեցողները, հակառակը՝ ստանում են: Կիրառվում են երկակի ստանդարտներ, որոնք թույլ են տալիս որոշ ուսանողների ավելի հեշտությամբ հանձնել քննությունները, իսկ այլոց՝ ոչ: Որոշ դեպքերում էլ օբյեկտիվ գնահատման չափանիշները դրվում են մի կողմ և դրանց գալիս է փոխարինելու քննողի անձնական շահը:

Բարեվարքության կանոնների խախտմանը ակամայից նպաստում են նաև այն փոփոխությունները, որոնք իրականացվում են «Բոլոնյան» գործընթացի շրջանակներում: «Բոլոնյան» ռեֆորմները Հայաստանում խոչընդոտվում են ուսումնական ծրագրերի մոդուլյար մոտեցման իրականացման հետ կապված դժվարություններով, ուսուցման արդյունքների սահմանման թերացումներով, ինչպես նաև ուսուցման արդյունքների գնահատման միասնական մոտեցման բացակայությամբ: ԲՈՒՀ-երի աշխատողները, օրինակ, բողոքում են, որ չեն հասկանում, թե ինչպես պետք է ադապտացնեն նորարարությունները իրենց ամենօրյա պրակտիկայում: Ըստ էության, նրանք որևէ հետաքրքրություն էլ չունեն դա անելու:

Այս ամենը (կամա թե ակամա) բարենպաստ պայմաններ է ստեղծում քննություններն անցկացնող անձանց կողմից կամայականությունների դրսևորման համար: Դրան նպաստող լրացուցիչ հանգամանք է հանդիսանում հաշվետվության ստանդարտների բացակայությունը, իսկ ինստիտուցիոնալ մակարդակով՝ ՈԱԱԿ-ի կողմից սահմանված որակի ստանդարտների պահպանման հետ կապված դժվարությունները: Որակի ստանդարտների պահպանմանը խանգարում է նաև այն, որ ԲՈՒՀ-երի համար «վճարովի» ուսանողները ավելի ցանկալի են, քան «պետպատվերով» ուսանողները, և գնահատման ցուցանիշները «հարմարեցվում են» ի օգուտ «վճարովի» ուսանողների:

Պրոֆեսորադասախոսական կազմի խոցելիությունը սույն հաշվետվությունում քննարկվող բարեվարքության կանոնների խախտումների հիմնական թեման է և այն ուղղակիորեն կապված է գիտելիքների սխալ գնահատման պրակտիկայի հետ: Դասախոսների աշխատանքային պայմանները լավագույն չեն ամեն տեսակի անցանկալի ազդեցություններին դիմակայելու տեսանկյունից, մասնավորապես, երբ կշեռքի նժարին դրված են ինդուստրիոնալ շահերը, ասենք՝ թույլ առաջադիմություն ունեցող, բայց վճարունակ ուսանողների տեսքով:

Առաջարկվում է ջանք չխնայել Հայաստանի Հանրապետության մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնի (ՈԱԱԿ-ի) լիարժեք անկախությունն ապահովելու համար: Պետք է ձեռնարկվեն միջոցներ ՈԱԱԿ-ն ամեն տեսակի քաղաքական ազդեցությունից պաշտպանելու

համար, և դա պետք է արվի շահերի բախումը և քաղաքականացումը բացառող հստակ, խիստ և թափանցիկ կանոնների ընդունման միջոցով: Բացի դրանից, ակրեդիտացիայի և որակի ապահովման չափանիշները պետք է ներառեն ուսման արդյունքների սահմանումը և գիտելիքների գնահատման մոտեցումները, ինչպես նաև ծառայեն որպես որակի արտաքին գնահատման նվազագույն չափանիշներ ԲՈՒՀ-երի համար: Ավելին, հաշվետվությամբ առաջարկվում է պաշտպանել պետական ԲՈՒՀ-երը մասնավոր ֆինանսավորման (ուսման վարձերի) հետ կապված պրոբլեմներից. օրինակ՝ մեծացնելով նրանց անկախությունը և ավելի մեծ հնարավորություն տալով ինքնուրույն տնօրինելու մասնավոր աղբյուրներից ստացված միջոցները:

Վերջապես, ուսանողին գնահատելիս դասախոսները պետք է գերծ մնան անձնական շարժառիթներից և առաջնորդվեն միայն պրոֆեսիոնալ ստանդարտներով: Սա կարող է արվել քննությունների անցկացման կարգը սահմանելով, օրինակ՝ գնահատումն իրականացվում է մի քանի մասնագետների կողմից, բանավոր քննություններն առավելագույնս կրճատվում են, աշխատանքների վրա չի նշվում ուսանողի անունը:

Բարձրագույն մասնագիտական կրթություն - բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 3. Պրոֆեսորադասախոսական կազմի նշանակման և աշխատանքից ազատման վերաբերյալ որոշումների վրա անհարկի ներգործությունը

Հայաստանում «խնամիականությունը» սովորական երևույթ է բոլոր պետական մարմիններում և կազմակերպություններում: 2013 թվականին «Թրանսփերենսի ինթերնեյշնլ» կազմակերպության կողմից անցկացված հարցումներին մասնակցած անձանց գրեթե 80%-ը նշել են, որ անձնական կապերը շատ կարևոր են ՀՀ պետական մարմիններում հարցեր լուծելու համար: «INTES» գնահատման ջրջանակներում իրականացված ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ նույն բանը կատարվում է նաև Հայաստանի ԲՈՒՀ-երում: Դասախոսներին հաճախ գործի են ընդունում ոչ թե նրանց արժանիքների կամ փորձի հիման վրա, այլ՝ անձնական կապերի, իսկ աշխատանքից հեռացնելը հաճախ պայմանավորված է լինում այլախոհությամբ կամ սեփական իրավունքների համար պայքարով: Սա իր ազդեցությունն է թողնում նաև գիտական ու հետազոտական գործունեության վրա, քանի որ իշխանությունները «հսկողության» տակ են պահում ինչպես հրապարակվող նյութերն ու հետազոտությունները, այնպես էլ դրանց հեղինակներին՝ «հարմարեցնելով» արտահայտվող բոլոր կարծիքները իշխող կուսակցության պահանջներին:

Տեսականորեն կադրերի հավաքագրման ընթացակարգերը համապատասխանում են ժամանակի ոգուն և միջազգային լավագույն փորձին, սակայն իրական կյանքում գործում են չգրված ոչ-պաշտոնական օրենքները՝ թելադրված ինստիտուցիոնալ և քաղաքական շահերով, այլ ոչ թե բարձր կարգի մասնագետներին պահելու և խրախուսելու հրամայականով, ինչպես դա նախատեսվում է օրենսդրությամբ: Գործող կարգերի պահպանման ապահովումը բավարար մակարդակով չի իրականացվում, և դրա պատճառներից մեկը կայանում է նրանում, որ ԲՈՒՀ-երի նույնիսկ ամենաբարձր մակարդակի ղեկավարությունը ունի ավելի քիչ իրական իշխանություն քան կառավարությունը:

Այստեղ նույնպես, բոլոնյան գործընթացով պայմանավորված՝ որակի ապահովման ստանդարտների և հրահանգների ընդունումը ունեցել է երկակի ազդեցություն: «Թղթի վրա» կադրային քաղաքականությունը դարձել է ավելի թափանցիկ, իսկ ԲՈՒՀ-երի կառավարումը՝ ավելի արդյունավետ: Գործնականում ռեֆորմների իրականացման պրոցեսի մասին սխալ պատկերացումները բերել են պրոֆեսորադասախոսական կազմում հրաժարականների թվի ավելացման: Շատերի համար ռեֆորմների «օգուտը» զգացվել է միայն դրսից պարտադրված լրացուցիչ պարտականությունների տեսքով:

Այստեղ կամայականությունների դեմ պայքարելու համար պետք է ԲՈԻՀ-երի կադրային քաղաքականության հիմքում կրկին դնել անհատի մասնագիտական որակների և արժանիքների գաղափարը: Այսինքն, մասնագետին աշխատանքի ընդունելիս, նրա աշխատավարձը բարձրացնելիս կամ նրան աշխատանքից հեռացնելիս պետք է հիմնվել նրա արժանիքների վրա: Բոլոր աշխատատեղերի համար պետք է հայտարարվեն բաց մրցույթներ, իսկ կադրերի կառավարման ամբողջ գործընթացը՝ ենթարկվի արտաքին վերահսկողության: Արտաքին վերահսկողությունը պետք է մտնի ԲՈԻՀ-երում որակի ապահովման գործընթացի մեջ որպես պարտադիր բաղադրիչ:

Կադրային քաղաքականության վրա անհարկի ներգործությունը բացառելու համար առաջարկվում է մշակել և կիրառել կադրերի մասնագիտական գնահատման ու խրախուսման այնպիսի մեթոդաբանություն, որը հաշվի կառնի անձի ներդրումը առաջադեմ և նորարար մոտեցումների սերմանման, գիտության զարգացման և ուսուցման ավելի բարձր ստանդարտների արմատավորման գործում: Ինչ վերաբերում է դասախոսների վարձատրությանը, ապա այն պետք է հիմնվի կատարված աշխատանքի վրա և ապահովի դրա դիմաց բավարար ֆինանսական և նյութական փոխատուցում: Կադրերի աշխատանքը գնահատելիս պետք է հաշվի առնել նաև ուսանողների կողմից արտահայտված կարծիքները և համադրել դրանք ինքնագնահատման ու արտաքին գնահատման արդյունքների հետ:

Բարձրագույն մասնագիտական կրթություն - բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 4. Բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտի քաղաքականացումը

ՀՀ գործող օրենսդրությամբ սահմանվում է, որ ԲՈԻՀ-երն անկախ են իրենց գործունեության հիմնական ոլորտները որոշելու, եկամուտներն ու ծախսերը հաստատելու, սեփական բյուջեի կատարման նկատմամբ վերահսկողություն իրականացնելու, նոր առարկաներ մտցնելու և եղած առարկաները լրամշակելու, ինչպես նաև ուսումնական ծրագրեր ու դասավանդման մեթոդներ ընդունելու հարցերում: Այդուհանդերձ, քաղաքական ուժերը դեռ շատ լուրջ ազդեցություն ունեն ԲՈԻՀ-երի ղեկավարության վրա՝ բոլոր առումներով: ԲՈԻՀ-երի ղեկավար մարմինների կազմի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ բարձր պաշտոններում կառավարությունը որպես կանոն նշանակում է իր ներկայացուցիչներին: Գործադիր մակարդակով ղեկավարները (ռեկտորները, փոխ-ռեկտորները և այլն) նույնպես ազատ չեն քաղաքական պատկանելիության պրոբլեմից: Ակնհայտ է, որ գործերի նման դասավորությունը իշխանություններին լայն հնարավորություններ է տալիս խառնվելու ինտիտուտների կառավարման բոլոր հարցերի մեջ:

Նման իրավիճակ ստեղծվել է այն բանի պատճառով, որ երկրում չկան կանոնակարգեր որոնք թույլ կտային արդյունավետորեն կիրառել «շահերի բախման» հետ կապված նորմերը: Ընդհանուր առմամբ, շահերի բախման հետ կապված հարցերը Հայաստանում մասամբ կարգավորվում են, երբ հարցը վերաբերում է բարձրաստիճան պաշտոնյաների ներգրավմանը ձեռնարկատիրական գործունեության մեջ: Ինչ վերաբերում է նրանց ներգրավմանը տարբեր ղեկավար մարմիններում, այստեղ հստակ նորմեր չկան: Ավելին, օրենքը հստակորեն չի ասում, թե ինչ միջոցներ կարող է ձեռնարկել այս իրավիճակում շահերի բախման հետ կապված հարաբերությունների կարգավորման համար պատասխանատու մարմինը՝ էթիկայի հանձնաժողովը. արդյո՞ք կվերացվեն որոշման բոլոր հետևանքները, թե միայն չեղյալ կհամարվի շահերի բախումով ընդունված որոշումը:

Ավելին, ԲՈԻՀ-երի մեծամասնությունում չկան իրական հեղինակություն ունեցող ուսանողական կազմակերպություններ, որոնք կկարողանային ազդեցություն ունենալ կայացվող որոշումների վրա և պաշտպանել ուսանողների շահերը: Ուսանողների մեծ մասն այն կարծիքին է, որ ուսխորհուրդները «հրահանգավորվում» են ռեկտորատի կամ իշխող կուսակցության կողմից: Բարեվարքության հետ

կապված այս խնդիրը նույնպես բացասական ազդեցություն ունի հետազոտական աշխատանքների որակի վրա:

ԲՈՒՀ-երի ղեկավարության վրա անհարկի քաղաքական ազդեցությանը դիմակայելու խոստումնալից միջոց կարող է լինել ԲՈՒՀ-երի խորհուրդներում կառավարության ներկայացուցիչների թվի պակասեցումը (որպեսզի նրանք չունենան ձայների մեծամասնություն): Մեկ այլ միջոց կարող է լինել ԲՈՒՀ-երի կառավարման հետ կապված հարցերում կրթության և գիտության նախարարության լիազորությունների պակասեցումը: Վերջապես, օրենքները պետք է կիրառվեն, որպեսզի խախտումներ կատարած անձինք ենթարկվեն պատասխանատվության:

Դրան զուգահեռ պետք է ձեռնարկվեն միջոցներ ուսումնական ծրագրերի մշակման և գիտահետազոտական աշխատանքների հարթությունից քաղաքական գործոնն իսպառ հանելու համար: Սա ենթադրում է ուսանողական մարմինների ուժեղացումը և դրանց ապաքաղաքականացումը:

«INTES»-ը և հաշվետվության տրամաբանությունը. կապը ուսուցման արդյունքների, բարելավարժության և կոռուպցիայի միջև⁸

«INTES» գնահատման մեթոդաբանությունը

Իմաստը

«INTES»-ը մշակվել է ազգային իշխանությունների, քաղաքացիական հասարակության և կրթության ոլորտում ներգրավված անձանց համար, որպեսզի վերջիններս կարողանան ավելի արդյունավետորեն պայքարել կաշառակերության դեմ իրենց դպրոցներում և համալսարաններում: Այն արդյունավետ է, քանի որ թույլ է տալիս հայտնաբերել ու հասկանալ կրթության ոլորտում կոռուպցիայի մեխանիզմները և այն բուն փոխկապակցված պատճառները, որոնք հանգեցնում են կոռուպցիայի առաջացմանը և արմատավորմանը:

Առաջադրված խնդիրների լուծման համար «INTES» մեթոդաբանությունը կիրառում է առանձնահատուկ մոտեցում և տրամաբանություն, որի հիմքում ընկած է այն գաղափարը, որ կոռուպցիան հենց այնպես չի կարող առաջանալ, այն հետևանք է ավելի խորը, թաքնված պրոբլեմների, որոնցով կարող է ախտահարված լինել ինչպես կրթության համակարգը, այնպես էլ հասարակությունը:

Կոռուպցիան երևում է միայն համապատասխան ապօրինի գործողության՝ կաշառք վերցնելու կամ տալու, կեղծ տեղեկություններ տրամադրելու կամ միջոցները յուրացնելու փաստն արձանագրելու ժամանակ: Որպես կանոն, հակակոռուպցիոն ծրագրերով նախատեսվող միջոցառումները նպատակաուղղված են հենց այդ քրեական դրսևորումների դեմ պայքարելու համար: Չնայած սա միանգամայն տրամաբանակ է, բայց միշտ չէ, որ արդյունավետ է: Միայն օրինախախտման փաստի վրա կենտրոնացող միջոցառումները ունեն մի շարք լուրջ թերություններ:

Առաջին թերությունը կայանում է նրանում, որ դրանք իրենց բնույթով «արձագանքող» են: Սա նշանակում է, որ միջոցառումն արձագանքում է ինչ-որ գործողությանը, որն արդեն տեղի է ունեցել և թողել է իր բացասական, և հնարավոր է նաև՝ անուղղելի, հետևանքները: Այս առումով **կանխարգելումն** ավելի ճիշտ է քան **արձագանքումը**:

Երկրորդ թերությունը կայանում է նրանում, որ կոռուպցիոն գործողության վրա կենտրոնանալով՝ մենք անուշադրության ենք մատնում այն միջավայրը, որում կատարվել է իրավախախտումը, իսկ արդյունքում՝ նաև իրավախախտման պատճառներն ու հանգամանքները, որոնք կարող էին օգնել մեզ հասկանալ խախտման շարժառիթները և ձեռնարկել կանխարգելիչ գործողություններ: Հակառակ դեպքում կարող ենք հայտնվել մի իրավիճակում, երբ պայքարում ես հիվանդության ախտանիշների դեմ՝ առանց հասկանալու հիվանդության պատճառները:

Վերջապես, հիմքեր կան պնդելու, որ կոռուպցիայի դրսևորումն ընդամենը ջրի մակերևույթին երևացող «սառցալեռան փոքրիկ գագաթն» է, այն դեպքում, երբ հիմնական զանգվածը, իր բոլոր սուր և բուր անկյուններով ու խորթուբորդ նիստերով մնում է «աչքից հեռու»՝ ջրի տակ:⁹ Այս համեմատության

⁸ Մեթոդաբանությունը նկարագրող բաժինները վերցված են դեռ չիրապարակված SՀԶԿ ձեռնարկից (Միլովանովիչ, ընթացքում)

⁹ Տես՝ (Միլովանովիչ, Fighting Corruption in Education: A Call for Sector Integrity Standards, 2014a)

կապակցությամբ տեղին կլիներ մտաբերել այն ուսուցիչներին, ովքեր գիտակցաբար թերի են մատուցում ուսումնական ծրագիրը՝ հետագայում իրենց իսկ մասնավոր պարապմունքների համար հող նախապատրաստելու մտադրությամբ:

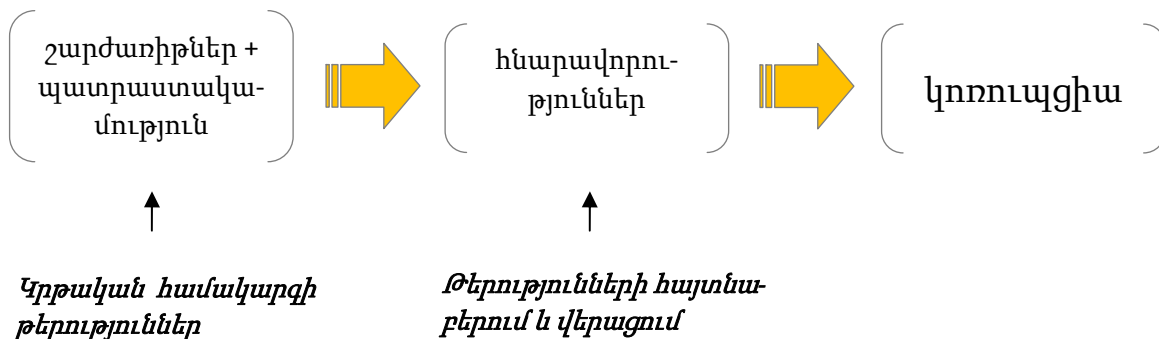
Հարցի միակողմանի վերլուծության վտանգից խուսափելու համար, «INTES» մեթոդաբանությունը նախատեսում է ավելի համապարփակ մոտեցում: Յուրաքանչյուր խախտում այն դիտում է որպես կոռուպցիոն գործընթացի ավարտական փուլ, որպես կրթական համակարգի այս կամ այն մակարդակում **սկիզբ առած** և ներհամակարգային կամ ավելի լայն տիրույթի մի շարք գործոններով **պայմանավորված** որևէ գործընթացի հետևանք, որը **դրսևորվում է** անբարեխիղճ և/կամ անազնիվ վարքագծով և լուսաբանվում է ԶԼՄ-ների կողմից (գծապատկեր 1):

Գծապատկեր 1. Կոռուպցիոն գործընթացը

**Ծագման
պատճառը**

**Նպաստող
գործոններ**

Խախտում



Աղբյուրը՝ «МЭУ Ivanovitch, ընթացքում»

Պարզելու համար, թե ինչ է կատարվում կոռուպցիոն գործընթացի այս հիմնական փուլերում, «INTES»-ը վերլուծում է ամեն մի կոռուպցիոն բնույթի իրավախախտում ավելի լայն համատեքստում՝ վարելավարքության տեսանկյունից: Վերլուծությունն իրականացնելիս բարձրացվում են հետևյալ հարցերը՝

1. Ի՞նչ իրավախախտում է կատարվել
2. Ինչպե՞ս է այն կատարվել
3. Ինչու՞ է այն կատարվել

Երկրորդ և երրորդ հարցերի նպատակն է բացահայտել յուրաքանչյուր խախտման բուն պատճառները, որոնք «INTES» մեթոդաբանության շրջանակներում դասակարգվում են երկու խմբի՝ կախված ներգրավված գործոնների բնույթից. (i) խախտումը հնարավոր դարձնող գործոններ, և (ii) խախտումը կատարող անձանց համար շարժառիթներ ստեղծող գործոններ:

Համակարգային խախտումներն ունեն պարբերաբար կրկնվելու հատկություն: Մեկ անգամ «տեղ անելուց» հետո խախտման մեխանիզմը գործարկվում է կրկին ու կրկին՝ քանի դեռ դրանում

ներգրավված անձինք հիմնավոր պատճառներ չեն ունենում փոխելու իրենց վարքագիծը: Սա նշանակում է, որ (i) խմբին դասակարգվող գործոնները սովորական երևույթ են դարձել կրթական համակարգի առօրյայում: Նման «սովորական» դարձած երևույթներից են ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատումը, որը պայմանավորված է պատշաճ վերահսկման պակասով, կամ կամայականությունը կադրերի ընդունման ու հեռացման հարցերում, ինչը պայմանավորված է հաշվետվության համակարգի բացերով:

Խոսելով շարժառիթներ ստեղծող գործոնների մասին (ii խումբ), կարևոր է նշել, որ կրթության ոլորտում կոռուպցիայի դեմ պայքարն ըստ էության քրեական տարրերի դեմ պայքար չէ: Խախտումների մեծ մասը կարող են բնութագրվել որպես զուտ ներուրատային խախտումներ, որոնցում հիմնականում ներգրավված են կրթության ոլորտի «մշտական» մասնակիցները՝ ուսուցիչներն ու դասախոհները, ուսանողներն ու աշակերտները, ծնողները, ուսումնական հաստատությունների ադմինիստրացիան և այլն: Դժվար թե նրանց բոլորին կարելի է պիտակել որպես հանցագործների: «INTES»-ը ենթադրում է, որ նրանց շարժառիթների հիմքում ընկած է այն գաղափարը, որ համակարգը չի ապահովում նրանց կամ նրանց երեխաների համար այն ինչ ակնկալվում էր և որ գործող կարգերի խախտումը սպասված արդյունքներին հասնելու միակ ճանապարհն է, քանի որ լավ կրթություն ստանալու հնարավորությունները սահմանափակ են, չկա վստահություն առ այն, որ շրջանավարտը բավարար չափով պատրաստված է կյանքին, կադրերի կառավարումն ուսումնական հաստատություններում բավարար մակարդակով չի իրականացվում:

Այս մոտեցումը կոռուպցիայի հետ կապված խնդիրներին կրթության ոլորտում թույլ է տալիս ավելի լիարժեք և ամբողջական «բուժում նշանակել» համակարգին: Խախտումը դիտվում է որպես հետևանք ավելի փոքր քայլերի ու գործողությունների, որոնցից յուրաքանչյուրն իր հերթին կարելի է դիտել որպես կրթության համակարգում ընդունված վարքագծի կանոններից շեղում:

Բարեվարքության գաղափարը

Ոչ բոլոր լեզուներով է կարելի ճշտությամբ արտահայտել անգլերեն «integrity» (հայերեն՝ բարեվարքություն) բառը: Հաջորդ բաժնում ներկայացվում է հասկացության բացատրությունն ըստ «INTES» մեթոդաբանության, որպեսզի լեզվի մասնագետները կարողանան տալ ավելի ճշգրիտ թարգմանությունը: Հակառակ դեպքում կարելի է պարզապես տառադարձել «integrity» (ինթեգրիթի) բառը և աղապատացնել այն հայերենի հնչեղությանը:

Կոռուպցիան շատ նեղ հասկացություն է և չի կարող արտացոլել կապը մեկ շղթա կազմող այն գործողությունների միջև, որոնք բերում են իրավախախտմանը: Այդ իսկ պատճառով, «INTES» մեթոդաբանությունը հիմնվում է «բարեվարքության» խրախուսման գաղափարի վրա, քանի որ «բարեվարքությունը» ավելի լայն, ավելի կառուցողական և պակաս «վարակիչ» հասկացություն է, որի վրա հիմնվելով կարելի է տալ յուրաքանչյուր խախտման դեպքի ավելի խորը և համապարփակ վերլուծություն:

«Կոռուպցիոն հանցագործություն» արտահայտության փոխարեն «բարեվարքության կանոնների խախտում» արտահայտության օգտագործումը մեզ տալիս է երկու էական առավելություն: Առաջինը, դա մեզ թույլ է տալիս քննարկել նաև կրթության ոլորտին հատուկ այն թեթև խախտումները, որոնք չեն կարող որակվել որպես «կոռուպցիոն հանցագործություն» ՀՀ օրենսդրության համաձայն: Երկրորդը, այն հիշեցնում է կրթության ոլորտում որոշակի կանոնների առկայության մասին, որոնց անհատները, անկախ վերջիններիս շարժառիթների, պետք է հետևեն:

Բարեվարքությունն առավել հեշտ է բացատրվում անալոգիաներով: Եթե համեմատենք կոռուպցիան հիվանդության հետ, բարեվարքությունը կնշանակի «առողջություն»: Որքան ավելի առողջ լինի կրթական համակարգը, այնքան ավելի քիչ այն խոցելի կլինի կոռուպցիա կոչվող

հիվանդության համար: Կրթական հաստատությունների զգալի մասի «առողջական վիճակը» գտնվում է այդ երկու ծայրահեղությունների արանքում, այլ կերպ ասած՝ ոչ կատարելապես «առողջ», ոչ էլ կոռուպցիայից ամբողջությամբ քայքայված ու «քանդված»:

Բարեվարքությունը կարող է բնութագրվել նաև ավելի պաշտոնական լեզվով, որպես «հանրային վարչարարության հիմնարար սկզբունք (ՄԱԿ-ի խարտիայի, 101-րդ հոդված), որը ենթադրում է հանրային կազմակերպությունների առօրյա աշխատանքում ընդունված արժեքների, սկզբունքների և նորմերի շարունակական կիրառում (ՏՀԶԿ, 2005) հանրությանը լավագույնս ծառայելու և հանրային շահերը պաշտպանելու համար»: Նշված արժեքները, սկզբունքները և նորմերը սահմանվում են օրենքներով և ենթաօրենսդրական ակտերով (կանոնակարգերով) և ձևավորում են այսպես կոչված «խաղի կանոնները» հանրային ծառայություններում՝ ընդհանրապես, և կրթության ոլորտում՝ մասնավորապես: Միասին դրանք կազմում են ինստիտուցիոնալ բարեվարքության նորմատիվ հիմքը:

Այդ նորմատիվ հիմքի տակ, այդուհանդերձ, կա շատ ավելի խորը, բայց պակաս տեսանելի մի շերտ: Դա անհատների՝ կրթության ոլորտում հանրային ծառայություններ մատուցողների կամ ստացողների, անձնական բարեվարքությունն է: Եթե անհատները չպահպանեն սահմանված նորմերը, նույնիսկ լավագույն օրենքներն ու ենթաօրենսդրական ակտերը կմնան թղթի վրա: Անհատի բարեվարքությունը կախված է նորմերի պահանջները կատարելու նրա պատրաստակամությունից, ինչպես նաև հանրության և անհատների սպասումները բավարարելու հարցում կրթության ոլորտի հնարավորություններից: Կրթության ոլորտի պարագայում դա հանրության համար որակյալ և հասանելի կրթության ապահովումն է, ինչպես նաև կադրերի ու ռեսուրսների ճիշտ կառավարումը, ինչպես դա ներկայացված է ստորև՝ «INTES» մեթոդաբանության տրամաբանության նկարագրության մեջ:

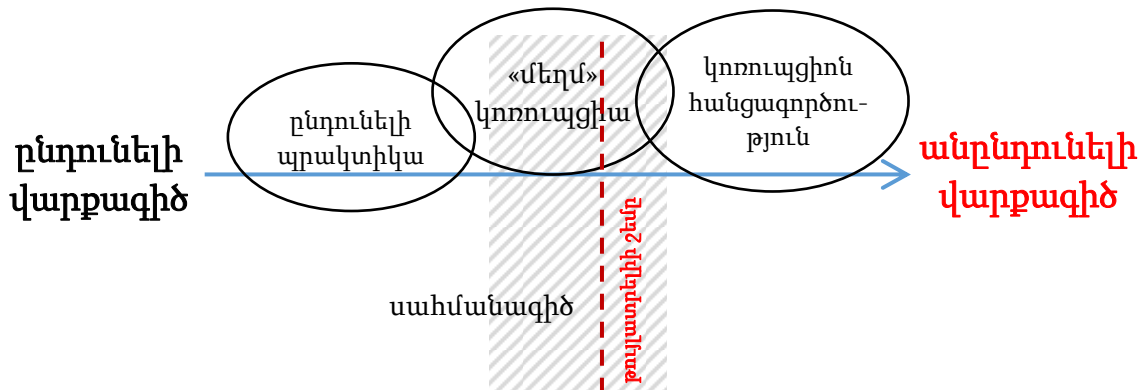
Գնահատման փուլերը

«Ա» փուլ. Ինչը կարելի է համարել բարեվարքության կանոնների խախտում

Պրոբլեմի դեմ պայքարելու համար պետք է ճանաչել այն: Կրթության ոլորտում բարեվարքության հետ կապված խնդիրների գնահատման առաջին փուլում պետք է կազմել ոլորտում առկա (կամ ձեր կարծիքով առկա) խախտումների ցուցակը:

Նման ցուցակ կազմելը հեշտ գործ չէ: Անհատների պատկերացումները այն մասին, թե ինչն է ճիշտ և ինչն է սխալ, տարբերվում են, իսկ միասնական ու միջազգայնորեն ընդունված ստանդարտներ այս հարցի վերաբերյալ չկան: Այն ինչ մեկ երկրում համարվում է խախտում, կարող է սովորական երևույթ դարձած լինել մեկ այլ երկրում (գծապատկեր II): Սա նշանակում է, որ սուբյեկտիվ ընկալման պատճառով իրական խնդիրները կարող են անուշադրության մատնվել, իսկ ցուցակում՝ ընդգրկվել այն խնդիրները, որ իրական պրոբլեմ չեն ներկայացնում:

Գծապատկեր II. Ընդունելի և անընդունելի վարքագծերի սահմանը



Աղբյուր՝ Միլովանովիչ, 2014a

Այս վտանգից խուսափելու համար, «INTES» մեթոդաբանությամբ նախատեսվում է հնարավոր խախտումների ցուցակը կազմելիս հաշվի առնել տարբեր կարծիքներ (այն կարելի է անվանել «Ա» ցուցակ): Օրինակ, սույն հաշվետվությունում քննարկվող «խախտման կասկածների» ցուցակը կազմելիս աշխատանքային խումբը հաշվի է առել.

- կրթության ոլորտի աշխատողների և պետական պաշտոնյաների կողից արտահայտված կարծիքներն այն մասին, թե ինչն է կարելի անվանել բարեվարքության նորմերի խախտում.
- ՄԱԿ-ի ԿԴԿ-ով և Եվրոպայի խորհրդի «Կոռուպցիայի դեմ պայքարի քրեական կոնվենցիայով» նախատեսված միջազգային հակակոռուպցիոն ստանդարտները.
- «INTES» մեթոդաբանությամբ այլ երկրներում կատարված գնահատումների ժամանակ հավաքված վկայություններն ու տվյալները.
- «INTES» գնահատման ընթացքում ստացված անալիտիկ արդյունքները («Ա» ցուցակը գնահատման ամբողջ ընթացքում բաց է մնում ճշգրտումների համար):

Ավելին, պետք է հստակորեն սահմանագծել այն ամենը, ինչը կարող է համարվել բարեվարքության կանոնների խախտում: Կրթության ոլորտի պես բարդ կառավարման կառուցվածք ունեցող ոլորտում բավականին հեշտ է վերլուծությունների ընթացքում «շեղվել ճանապարհից» և կենտրոնանալ կրթության համար կարևոր, բայց բարեվարքության հետ առնչություն չունեցող հարցերի վրա: Նման որոգայթներից խուսափելու համար, «INTES» մեթոդաբանությունը սահմանում է առանցքային ցուցանիշների մի համակարգ, որի միջոցով կարելի է տարբերել բարեվարքության կանոնների խախտումները այլ պրոբլեմներից:

Հետևյալ հինգ հատկանիշներով կարելի է որոշել՝ արդյո՞ք խախտումը վերաբերում է բարեվարքության կանոններին, թե ոչ.

1. խախտվում են կրթական համակարգին վերաբերող կանոնները և կարգերը,
2. խախտվում են կրթական համակարգի մասնակիցների հավասարության սկզբունքները, որոնք ապահովվում են վերը նշված կանոններով ու կարգերով,
3. խախտումները կրում են պարբերական ու կրկնվող բնույթ. սա նշանակում է, որ եզակի խախտումները պետք չէ որակել որպես բարեվարքության խախտում,

4. ունեն համակարգային բնույթ և ծագում են կրթական համակարգից կամ ակնհայտորեն կապված են կրթական համակարգի հետ,
5. այս կամ այն կերպ ազդում են (դրականորեն կամ բացասաբար) կրթական համակարգի բոլոր մասնակիցների կամ դրանցից մի քանիսի վրա (օր.՝ *ծնողների, ուսանողների, դասախոսների և այլն*):

«Բ» փուլ. Պարզեք՝ ինչն է ճանապարհ բացում խախտումների համար

Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկածների «Ա» ցուցակի առաջին նախագիծը կազմելուց հետո, «INTES» մեթոդաբանությամբ նախատեսվում է առանձին-առանձին պատճառահետևանքային վերլուծություն իրականացնել խախտման յուրաքանչյուր դեպքի համար: Սրա նպատակն է հասկանալ խախտման մեխանիզմներն ու հանգամանքները:

Պատճառահետևանքային վերլուծությունն արվում է երկու փուլով («INTES» մեթոդաբանության «Բ» և «Գ» փուլերով):

Վերլուծության առաջին խնդիրն է պարզել, թե (տեխնիկապես) ինչպես է կատարվել խախտումը. այլ կերպ ասած՝ համակարգային ո՞ր բացերն են հնարավոր դարձրել խախտումը և ինչպե՞ս են այդ բացերն օգտագործվել խախտումը կատարած անձանց կողմից: «Բաց» ասելով այստեղ հասկանում ենք համակարգային որևէ թերություն, որը թույլ չի տալիս ժամանակին հայտնաբերել ու կանխել խախտումը, ինչպես նաև պատժել այն թույլ տված անձին:

Ըստ «INTES» մեթոդաբանության, կոռուպցիոն տրամաբանությունը սերտորեն կապված է համակարգային բացերով տրվող «հնարավորությունների» հետ: Այդ բացերը գոյանում են թույլ մոնիթորինգի և վերահսկողության մեխանիզմների պատճառով և միշտ, նույնիսկ լավագույն կրթական համակարգերում, ստեղծում են անազնիվ գործողություններ կատարելու գայթակղություն: Մինևույն ժամանակ, համակարգային խախտումներն ունեն պարբերաբար կրկնվելու հատկություն: Մեկ անգամ «տեղ անելուց» հետո խախտման մեխանիզմը գործարկվում է կրկին ու կրկին՝ քանի դեռ դրանում ներգրավված անձինք հիմնավոր պատճառներ չեն ունենում փոխելու իրենց վարքագիծը:

Որպես կանոն, խախտումը հնարավոր դարձրած բացերը գոյանում են թույլ մոնիթորինգի և վերահսկողության մեխանիզմների պատճառով, որոնք երբեմն գուցե դրվում են **նորմատիվ իրավական դաշտի** թերություններով: Այդ դաշտի հիմքում ընկած ինստիտուցիոնալ բարեվարքության արժեքները, սկզբունքները և նորմերը սահմանվում են օրենքներով և ենթաօրենսդրական ակտերով (կանոնակարգերով) և ձևավորում են այսպես կոչված «խաղի կանոնները» կրթության ոլորտում:

«Գ» փուլ. Պարզեք՝ որոնք են խախտումը կատարելու շարժառիթները

Կա բարեվարքության շատ ավելի խորը, բայց պակաս տեսանելի մի շերտ: Դա անհատների՝ կրթության ոլորտում հանրային ծառայություններ մատուցողների կամ ստացողների, **անձնական բարեվարքությունն է**: Ինչպես արդեն նշվել է, եթե անհատները չպահպանեն սահմանված նորմերը, նույնիսկ լավագույն օրենքներն ու ենթաօրենսդրական ակտերը կմնան թղթի վրա:

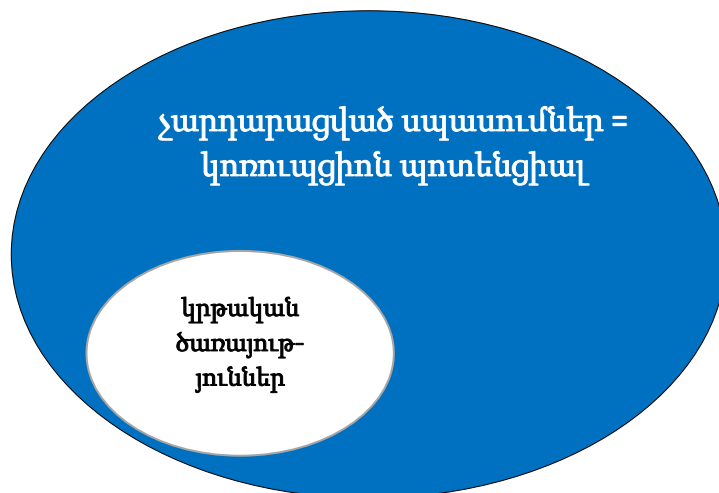
«INTES» մեթոդաբանությամբ ենթադրվում է, որ անհատի բարեվարքությունը կախված է նորմերի պահանջները կատարելու նրա պատրաստակամությունից, ինչպես նաև հանրության և անհատների սպասումները բավարարելու հարցում կրթության ոլորտի հնարավորություններից: Այդ սպասումները կարելի է դասակարգել երեք հիմնական կատեգորիաների.

- կրթության որակ,

- կրթության մատչելիություն,
- կադրերի ճիշտ և արդյունավետ կառավարում:

Երբ այս սպասումները չեն արդարանում, և տարեց-տարի դա դառնում է սովորական երևույթ, կրթության ոլորտի մասնակիցների մոտ առաջանում է իրենց նպատակներին հասնելու համար զարտուղի ճանապարհներ որոնելու գայթակղություն (զծապատկեր III): Որքան մեծ է ճեղքվածքը սպասումների և իրական կյանքի միջև, այնքան մեծ է խախտումների ի հայտ գալու վտանգը:

Գծապատկեր III. Կոռուպցիոն պոտենցիալը կրթության ոլորտում



Աղբյուր՝ Միլովանովիչ, 2014a

Ամփոփում և «Դ» փուլ. Ներկայացրեք ուղղորդող առաջարկություններ քաղաքականության իրականացման համար

«INTES» գնահատման գործընթացի «Դ» փուլում առաջարկվում է ճանապարհային քարտեզ «Բ» և «Գ» փուլերում հավաքված տվյալների և իրականացված վերլուծությունների հիման վրա գործողությունների որոշակի ծրագիր իրականացնելու համար: Առաջարկվող գործողությունները դասակարգվում են երկու խմբի՝ «բացերը փակող» և «շարժառիթները վերացնող»: Որպեսզի իշխանությունների մոտ խնդիրներ չառաջանան գործողություններն ըստ առաջնահերթության պլանավորելու հարցում, առաջարկության մեջ նշվում է, թե որ գործողություններն են «հիմնական» և որոնք՝ «օժանդակ»: Աղյուսակ I-ում ստորև ամփոփված է «INTES» գնահատման տրամաբանությունն ու փուլերը:

Աղյուսակ I. «INTES» գնահատման տրամաբանությունն ու փուլերը

INTES փուլը	քայլը	INTES տրամաբանությունը	հարցը	խնդիրը
Փուլ I. խնդրի ուրվագծում	քայլ Ա	կոռուպցիա	ի՞նչ	ինչն էք համարում բարեվարքության խախտում ("Ա" ցանկ)
Փուլ II. պատճառների վերլուծություն	քայլ Բ	վերահսկողության բացերը = խախտում կատարելու հնարավորություն	ինչպե՞ս	ինչն է հնարավորություն ստեղծում խախտման համար
	քայլ Գ	ծառայությունների ձախողում = շարժառիթ	ինչու՞	ինչն է խրախուսում խախտումը
Փուլ III. Լուծումներ	քայլ Դ			թվարկեք գործողությունները

Աղբյուր՝ Միլովանովիչ, անավարտ

Սույն հաշվետվության մասին

Նպատակը

Սույն հաշվետվությունում քննարկվում են Հայաստանի կրթության համակարգում բարելավարժության կանոնների խախտման (կասկածների) առանձին դեպքեր: Ինչպես «INTES» մեթոդաբանությամբ գրված այլ հաշվետվությունները, սույն հաշվետվությունը նույնպես ներկայացվում է որպես ախտորոշման և կանխարգելման գործիք: Դրա նպատակը ոչ թե հետաքննություն իրականացնելն ու մեղավորներին դատելն է, այլ կրթության ոլորտի այն բացերի ուրվագծումն է, որոնք ենթադրաբար հանգեցրել են քննարկվող խախտումներին՝ նպաստելով անագնիվ վարքագծի դրսևորմանը: Այլ երկրներում, «INTES» հաշվետվությունների պատրաստումն իրեն բազմիցս արդարացրել է: Դրանց օգնությամբ կրթության ոլորտը կառավարող մարմինները, փոխհամաձայնության գալով ոլորտի այլ մասնակիցների հետ, սկսել են մշակել գործողությունների ծրագիր՝ երաշխավորելու համար օրենքի առջև հավասարությունը, վերականգնելու համար քաղաքացիների վստահությունը կրթության համակարգի կարողությունների նկատմամբ: Հայ ժողովուրդը, որ հպարտանում է իր պատմությամբ ու դարերից եկող իմաստությամբ, պարզապես պարտավոր է ապահովել այս ամենը իր ապագա սերունդների համար:

Մենք չենք պնդում, որ սույն հաշվետվությունում անդրադարձել ենք բացարձակապես բոլոր հարցերին, բայց համակարգում բարելավարժության խնդիրների հետ կապված առանցքային հարցերին, կարծում ենք, անդրադարձել ենք: Կատարված վերլուծությունն ամուր հիմքեր է ապահովում այս զգայուն ոլորտում հետագա գործողությունները ծրագրավորելու և իրականացնելու համար:

Ակնկալվում է, որ «INTES» գնահատման արդյունքում առաջարկված քայլերը կքննարկվեն ՀՀ իշխանությունների և ոլորտի շահագրգիռ կազմակերպությունների կողմից: Առաջարկվում է ստեղծել աշխատանքային խմբեր սույն հաշվետվությունում նշված ուղղություններով ավելի կոնկրետ հարցերի շուրջ մանրամասն քննություններ անցկացնելու և հնարավոր լուծումներ առաջարկելու համար: «INTES»-ի շրջանակներում հավաքված անալիտիկ տվյալները կարող են օգտակար լինել նաև այդ ժամանակ:

Գնահատման գործընթացը

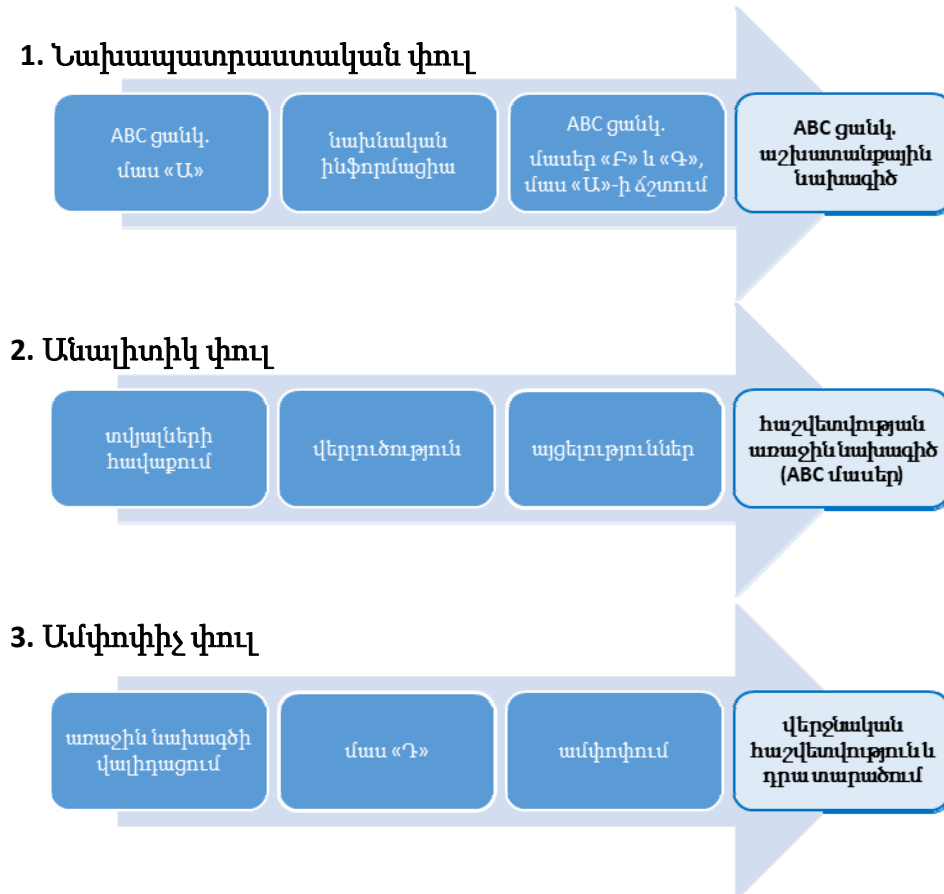
Հայաստանում «INTES» գործընթացի շրջանակներում արվել է հետևյալը.

- Ուսումնասիրվել են ազգային և միջազգային փաստաթղթեր, այդ թվում՝ ա) ոլորտը կարգավորող օրենսդրությունը և կրթության որակին վերաբերող վերլուծական հաշվետվությունները, բ) տեղական ինքնակառավարման հարցերին վերաբերող օրենսդրությունը, գ) հակակոռուպցիոն հարցերին վերաբերող օրենսդրությունը և անալիտիկ նյութերը, ինչպես նաև դ) մի շարք թեմատիկ փաստաթղթեր Հայաստանի կրթական համակարգի մասին:
- Հավաքվել են Համաշխարհային բանկի և Յունեսկոյի արխիվներում առկա բոլոր նյութերը, որոնք վերաբերում են Հայաստանի կրթական համակարգի աշխատանքին:
- Իրականացվել են այցելություններ տարբեր հաստատություններ և անց են կացվել հարցազրույցներ: Հարցազրույցները անց են կացվել խմբային ֆորմատով, իսկ ստացված տեղեկությունները կրկնակի ստուգվել են թիմի այլ անդամներից:¹⁰

¹⁰ «INTES» գնահատման թիմը հանդիպել է ավելի քան 80 անձանց հետ, որոնք մեթոդաբանության շրջանակներում ընտրվել են հարցազրույցի համար կրթության և գիտության նախարարությունից, կրթական հաստատություններից (միջնակարգ և բարձրագույն), որակի ապահովման ազգային մարմիններից, ստանդարտացված թեստավորման համար պատասխանատու մարմիններից, ինչպես նաև ուսանողական ասոցիացիաներից,

Գնահատման գործընթացն անցել է նախապես սահմանված փուլերով, ինչպես դա ցույց է տրված ստորև՝ գծապատկեր IV-ում:

Գծապատկեր IV. «INTES»-ի կիրառումը Հայաստանում



Նախապատրաստական փուլն սկսվել է բարեկարգության կանոնների խախտումների «Ա» ցուցակի առաջին նախագծի մշակմամբ. մեծ աշխատանք է կատարվել ցուցակում ընդգրկված հարցերի մասին տվյալներ, կարծիքներ ու վերլուծական նյութեր հավաքելու ուղղությամբ: Գրասենյակային աշխատանքների ավարտից հետո գնահատող թիմն արդեն պատրաստ էր նախնական առաջարկություններ ներկայացնել խախտումների բերած գործընթացների մոդելավորման ուղղությամբ, ինչպես նաև կազմել այն գործոնների ցուցակը որոնք հնարավոր և (կամ) անհրաժեշտ են դարձրել այդ խախտումները («Բ» և «Գ» մասեր):

«ABC» ցանկի աշխատանքային տարբերակն օգտագործվել է հաջորդ (երկրորդ) փուլում վերլուծությունների համար պահանջվող տվյալների հավաքման, ինչպես նաև մայրաքաղաքում ու մարզերում առաջին խմբի նպատակային այցելությունների պլանավորման աշխատանքները կազմակերպելիս: Առաջին այցելությունը կատարելու օրվա դրությամբ «INTES» գնահատման թիմն արդեն ուներ բավականաչափ անալիտիկ տեղեկություններ, ինչը թույլ էր տալիս անցկացնել ավելի

միջազգային կազմակերպություններից, ուսուցիչների միություններից և քաղաքացիական հասարակությունից: Խումբն այցելել է մի շարք կրթական հաստատություններ մայրաքաղաքում և ծրագրում ընդգրկված մարզերում՝ ուսուցիչների, դպրոցների տնօրենների, աշակերտների, ուսանողների և ուսուցիչների հետ զրուցելու համար:

իմաստավորված ու արդյունավետ հանդիպումներ շահագրգիռ կազմակերպությունների և անձանց հետ:

Ծրագրի վերջնական (երրորդ) փուլում նախատեսվում է առաջարկել իրականացման պլան այն միջոցառումների համար, որոնք ընդգրկված են «Դ» մասում, ինչպես նաև վալիդացնել գնահատող թիմի կողմից կատարված վերլուծությունները և արված եզրակացությունները:

Գլուխ 1. Հայաստանի կրթության ոլորտը բարեվարքության պրիզմայի տակ

Հայաստանը միջինից ցածր եկամուտ ունեցող երկիր է Եվրասիայի անդրկովկասյան տարածաշրջանում: Արևմուտքից այն սահմանակից է Թուրքիայի հետ, հյուսիսից՝ Վրաստանի, արևելքից՝ Ադրբեջանի և հարավից՝ Իրանի հետ: 2013 թվականին հանրապետության ազգային համախառն եկամուտը (ԱԵ) կազմել է 3,800 ԱՄՆ դոլար¹¹, իսկ տարեկան աճը՝ մոտ 4% (Համաշխարհային բանկ, 2011թ.): Հայաստանից դուրս բնակվող հայերի թիվը 2013 թվականին կազմել է մոտ 9 մլն, իսկ արտասահմանից կատարվող մասնավոր դրամային փոխանցումները կազմել են ԱՀԱ-ի 21%-ը: Այս ցուցանիշի գծով Հայաստանը զբաղեցրել է աշխարհում ութերորդ տեղը¹²: Միևնույն ժամանակ, կրթության վրա 2013 թվականին ծախսվել է հանրապետության ԱՀԱ-ի ընդամենը 2.3 տոկոսը, ինչը միջազգային չափանիշներով շատ փոքր թիվ է: Սա ցույց է տալիս, որ հանրային ոլորտի ծախսերը շարունակում են կրճատվել 2008 թվականի տնտեսական ճգնաժամից հետո (Համաշխարհային բանկ, 2011թ.): Գրագետ բնակչության տոկոսը մոտ է 100%-ի, իսկ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ ընդունվող շրջանավարտների բաժինը հասնում է 46%-ի: Համեմատության համար Ադրբեջանում և Վրաստանում վերջին ցուցանիշը կազմում է համապատասխանաբար 15% և 33%: 2013 թվականին, 15-24 տարեկան երիտասարդների ավելի քան մեկ քառորդը գրանցված չի եղել ո՛չ որպես ուսանող, ո՛չ էլ որպես վարձու աշխատող (աղյուսակ 1.1):

Աղյուսակ 1.1. Հայաստանի, Ադրբեջանի և Վրաստանի բազային ցուցանիշները (2013թ-ի կամ ավելի վերջին ամենաթարմ տվյալների հիման վրա)¹³

	Հայաստան	Ադրբեջան	Վրաստան
ԱԵ-ն մեկ շնչի հաշվով, «Ատլաս» մեթոդ (ԱՄՆ \$)	3800	7350	3560
Կրթության բյուջեի տոկոսը ԱՀԱ-ում	2.25	2.44	1.98
Գրագետ երիտասարդների տոկոսը (15-24 տարեկաններ)	99.75	99.94	99.80
Չաշխատող ու չսովորող երիտասարդների բաժինը (%)	27.40	չկա	չկա
Գործազրկությունը 15-24 տարեկան երիտասարդների շրջանում (%) (գնահատված «ԶՄԿ»-ի մոդելով)	33.10	14.80	31.00
ԲՈԻՀ-եր ընդունվող շրջանավարտների տոկոսը	46.11	20.44	33.05

Աղբյուրը՝ Համաշխարհային բանկ, զարգացման ցուցանիշներ

Հայաստանի կրթական համակարգը

Նկարագրությունը

Հայաստանի կրթության ոլորտը ներառում է նախադպրոցական, բազային, միջնակարգ, նախնական (արհեստագործական) ու միջին մասնագիտական, ինչպես նաև բարձրագույն կրթության համակարգերը: Դրանցից յուրաքանչյուրը կարգավորվում է առանձին օրենքով («Կրթության մասին», «Նախադպրոցական կրթության մասին», «Նախնական մասնագիտական (արհեստագործական) ու միջին մասնագիտական կրթության մասին» և «Բարձրագույն ու հետբուհական կրթության մասին» օրենքները), ինչպես նաև կրթության և գիտության նախարարության կողմից ընդունված ենթաօրենսդրական ակտերով: ՀՀ սահմանադրությունը երաշխավորում է անվճար կրթություն՝ մինչև ԲՈԻՀ-ական մակարդակը:

¹¹ Հաշվարկված Համաշխարհային բանկի «Ատլաս» մեթոդով

¹² 2011-2013 թվականների արդյունքներով, ուսումնասիրության մեջ ընդգրկված 167 երկրների թվից

¹³ Ժամանակաշրջանը՝ 2011-2014թթ.

Նախադպրոցական կրթությունն սկսվում է երկու տարեկան հասակից և շարունակվում է չորս տարի, որից հետո գալիս է տարրական կրթությունը՝ 6-ից 9 տարեկանների համար, առաջինից մինչև չորրորդ դասարանները: Հինգերորդից մինչև իններորդ դասարաններն արդեն ներկայացնում են բազային միջնակարգ կրթությունը 10-14 տարեկանների համար: Ավագ դպրոցը՝ 10-12-րդ դասարաններն արդեն ներկայացնում են վերին միջնակարգ կրթությունը 15-ից 17 տարեկանների համար: Նախնական մասնագիտական կրթությունը և վերապատրաստումն սկսվում է 15 տարեկան հասակից: Բարձրագույն կրթությունը կազմակերպված է բոլոնյան համակարգի համաձայն: Հետբուհական կրթության համակարգը պահպանել է սովետական ժամանակաշրջանի իր կառուցվածքը և ունի երկու մակարդակ՝ ասպիրանտուրա (գիտության թեկնածուի աստիճան) և դոկտորանտուրա (գիտության դոկտորի աստիճան): Ստորև, գծապատկեր 1.1-ում ներկայացված է կրթական համակարգի սխեմատիկ կառուցվածքը:

2012/2013 թվականներին համակարգում սովորող անձանց ընդհանուր թիվը կազմել է մոտ 602,000 մարդ, իսկ համակարգում աշխատող մանկավարժների թիվը՝ 2247 մարդ, որոնցից 628-ը՝ մանկապարտեզներում, 1433-ը՝ տարրական ու միջնակարգ դպրոցներում (պետական ու մասնավոր), 123-ը՝ մասնագիտական կրթության հաստատություններում, և 63-ը՝ ԲՈՒՀ-երում (աղյուսակ 1.2):

Աղյուսակ 1.2. Հայաստանի մասնավոր և պետական կրթական հաստատությունների և դրանցում սովորող անձանց թիվը (2013թ.)

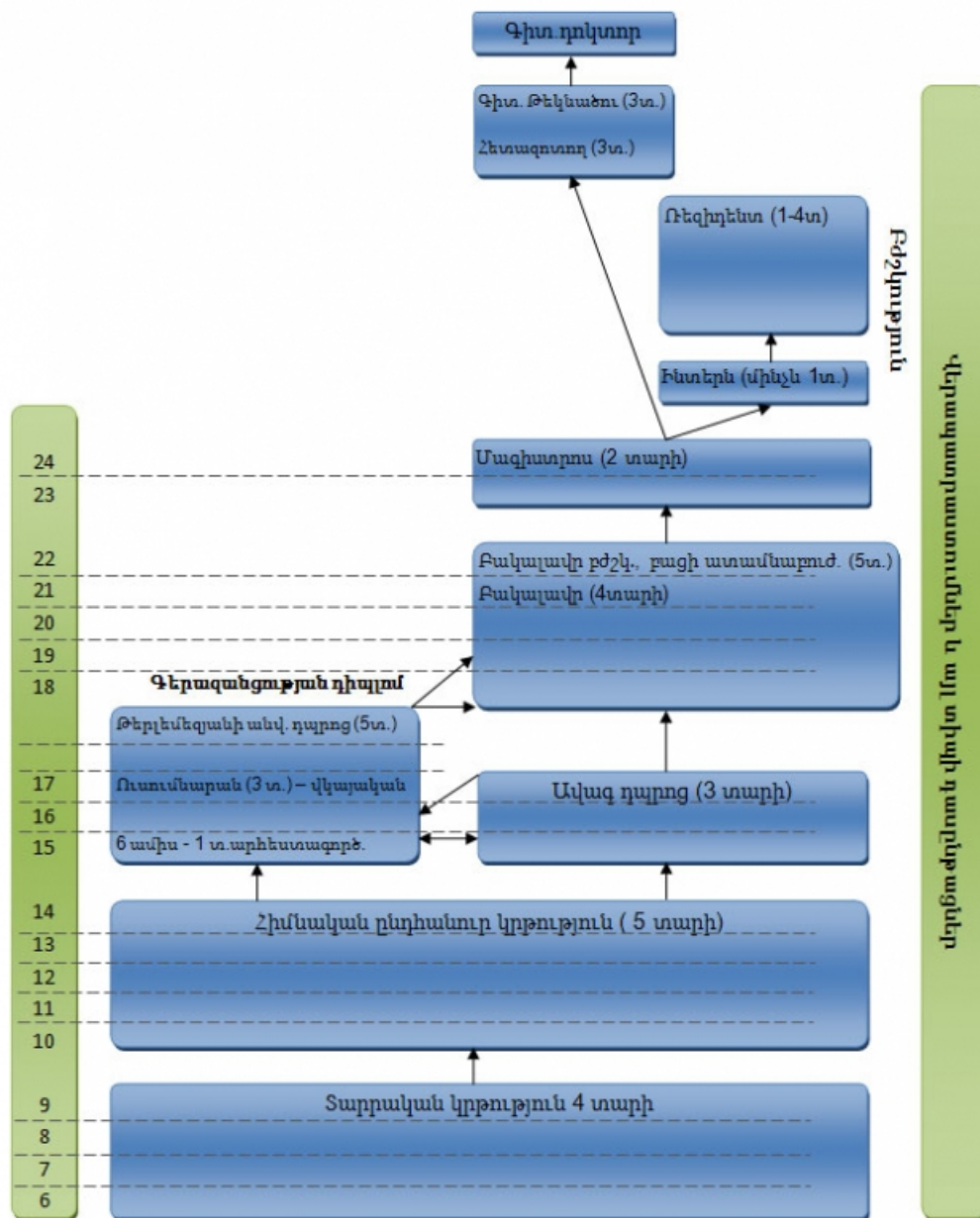
Մակարդակը	Սովորողների թիվը	Հաստատությունների թիվը (մասնավ. և պետական)	Մասնավոր
Նախադպրոցական	59,591	628 ¹	չկա
Տարրական	140,638	1433	45
Միջնակարգ	252,428		
Արհեստագործական ²	6,800	45	չկա
Միջին մասնագիտական ²	27,452	78	չկա
Բարձրագույն	115,207	63	23

Ծանոթություն թիվ 1. տվյալները վերաբերում են 2010թ-ին, թիվ 2՝ 2012թ-ին

Աղբյուրը՝ UNESCO UIS, Հայաստանի ազգային վիճակագրական ծառայություն

Կրթական համակարգի կառավարման լիազորությունները բաժանված են մի քանի պետական հաստատությունների միջև, որոնք ենթակա են կրթության և գիտության նախարարությանը: Դրանք են՝ Կրթության ազգային ինստիտուտը, Կրթության պետական տեսչությունը, Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոնը, Գնահատման և թեստավորման կենտրոնը, Ակադեմիական փոխձանաչման ու շարժունակության ազգային տեղեկատվական կենտրոնը, Մասնագիտական կրթության և ուսուցման զարգացման ազգային կենտրոնը, Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն և Ուսուցման ազգային հիմնադրամը:

Գծապատկեր 1.1. Հայաստանի ազգային կրթական համակարգի կառուցվածքը



Աղբյուր՝ <http://www.armenic.am/?laid=1&com=module&module=menu&id=101>

Բարձրագույն կրթության համակարգի կազմակերպման և կառավարման համար պատասխանատու հաստատությունն է «Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն» հիմնադրամը: Բացի այդ, կան երկու հանձնաժողովներ, որոնք գործում են որպես խորհրդատվական մարմիններ ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության համար. դրանք են՝ պետական ԲՈԻՀ-երի ղեկավարների խորհուրդը և մասնավոր ԲՈԻՀ-երի ղեկավարների խորհուրդը:

Ռեֆորմները

Անկախացմանը հաջորդող երկուս ու կես տասնամյակների ընթացքում կրթության ոլորտը հաճախ մղվել է պետական համակարգի ռեֆորմների առաջին պլան: Ռեֆորմների վերջին մեծ փաթեթի իրականացումն սկսվել է 2003 թվականին, իսկ այժմ այն թևակոխում է իր երկրորդ¹⁴ փուլը՝ կյանքի կոչելով զանգվածային փոփոխություններ դասավանդման և ուսուցանման պրակտիկայում, ինչպես նաև ուսումնական հաստատությունների ընդհանուր աշխատանքում: Այդ փոփոխություններից են պարտադիր դպրոցական ուսուցումը 10-ից 12 տարի դարձնելը (որը կյանքի է կոչվելու 2015/2016 թվականներին), ստորին միջնակարգ կրթության առանձնացումը վերին միջնակարգ կրթությունից, նոր տիպի վերին միջնակարգ կրթության հաստատությունների ստեղծումը, դպրոցներում և ԲՈՒՀ-երում նոր ուսումնական ծրագրերի և գնահատման նոր համակարգերի ներմուծումը, ինչպես նաև ստանդարտացված արտաքին թեստավորման վրա հիմնված ընդունելության նոր, կենտրոնացված համակարգի ձևավորումը: Մա համահունչ է 2014–25 թթ «Զարգացման ազգային ռազմավարության հետ», ըստ որի կրթության ոլորտն առանցքային դեր պետք է կատարի երկրի կայուն զարգացումն ապահովելու գործում և դրա շարունակական բարելավումն առաջնահերթ խնդիր է:

Այդուհանդերձ, նման գովելի նախաձեռնության հաջողության համար անհրաժեշտ է, որ ինչպես ծնողները, այնպես էլ դպրոցները, էապես վերանայեն իրենց հայացքները: Ռեֆորմներն ունեն հեռահար նպատակներ, քանի որ դրանք անդրադառնում են դասավանդման, ուսուցման և դպրոցների գործունեության հիմնական սկզբունքներին: Լրացուցիչ բարդություններ է առաջացնում այն հանգամանքը, որ նոր ռեֆորմները¹⁵ բավարար չափով չեն ներդաշնակեցվում հին ռեֆորմների հետ պլանավորման և իրականացման փուլերում: Իրենց առջև դրված հավակնոտ նպատակների պատճառով ռեֆորմներից շատերը դժվարությամբ են ընթացք ստանում և չնայած այն բանին, որ սկսվել են ավելի քան տաս տարի առաջ, դեռ մնում են անավարտ: Ուսումնական ծրագրերը չեն նորացվել, գնահատման նոր համակարգը դեռ բազմաթիվ թերություններ ունի (ինչպես և հինը, որին այն պետք է փոխարիներ), իսկ ավագ դպրոցների անհավասար բաշխումը հանրապետության տարածքով փոքրացնում է վերին միջնակարգ կրթության մատչելիությունը գյուղական բնակչության համար՝ առաջացնելով արդարության և հավասարության հետ կապված խնդիրներ:¹⁶

Ստեղծված իրավիճակում ծնողներն այլևս չեն կարող վստահ լինել՝ ինչն է լավ իրենց երեխաների համար, իսկ ուսուցիչները և դպրոցները, հաճախ կամայականորեն կիրառելով մեկ հին, մեկ նոր ընթացակարգերը, լրացուցիչ շփոթմունք են մտցնում իրավիճակի մեջ: «INTES» թիմի կողմից կատարված ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ կրթական համակարգում ներգրավված բոլոր անձինք՝ ծնողները, ուսուցիչները, աշակերտները և դպրոցների ղեկավարները արդեն տարիներ շարունակ երկմտանքի մեջ են՝ չկարողանալով վերջնական ընտրություն կատարել կրթության հին ու նոր մեթոդների միջև: Արդյունքում, նոր ռեֆորմները քշվում են առաջ, իսկ հին մտածելակերպի «խարիսխը» պահում է համակարգը տեղում:

¹⁴ «Կրթության որակի և նպատակահարմարության ծրագրի» առաջին փուլին ծանոթանալու համար տես հետևյալ կայքէջը՝ <http://www.worldbank.org/projects/P074503/education-quality-relevance-project-apl-1?lang=en>, իսկ երկրորդ փուլի մասին տեղեկություններ կարող եք ստանալ <http://www.worldbank.org/projects/P107772/second-education-quality-relevance-apl-2?lang=en> կայքէջում:

¹⁵ Մասնավորապես՝ նախադպրոցական և մասնագիտական կրթության և ուսուցման հետ կապված ռեֆորմները (ETF, 2015)։

¹⁶ Ըստ տարածված լուրերի, եղել են դեպքեր, երբ 2-3 գյուղական համայնքի համար թողել են միայն մեկ ավագ դպրոց՝ առանց ապահովելու հարևան գյուղերից աշակերտների փոխադրումը: Մի հասարակությունում, որտեղ երեխաները միշտ ընդունվել ու ավարտել են նույն դպրոցը, այս փոփոխությունը կարելի է դիտել որպես մշակութային շոկ:

Այս իրավիճակը բերում է նրան, որ տեղերում գոյանում է պատասխանատվության դեֆիցիտ, որի պայմաններում դպրոցների և ԲՈՒՀ-երի տնօրինությունը, ինչպես նաև կրթության մարզային մարմինները կիրառում են օրենքներն ու որոշումները իրենց սեփական հայեցողությամբ կամ արտաքին ճնշումների ազդեցության տակ: Սրան, իրենց հերթին, չեն կարողանում հակազդել վերահսկողություն իրականացնող մարմինները, ինչպես օրինակ՝ դպրոցների և ԲՈՒՀ-երի խորհուրդները, քանի որ վերջիններս չունեն բավականաչափ լիազորություններ ու ազդեցության լծակներ: Արձագանքելով այս խնդիրներին, «Զարգացման ազգային ռազմավարությունը» առաջին պլան է բերել պայքարը կոռուպցիայի դեմ՝ ընդգծելով դրա նշանակությունը կրթական համակարգի որակի և արդյունավետության բարձրացման գործում¹⁷:

Բարեվարքության ընդհանուր մթնոլորտը

Դեռևս 80-ական թվականներին սկիզբ առած քաղաքացիական ակտիվիզմի շնորհիվ, Հայաստանը դարձավ առաջին երկրներից մեկը, որ առանձնացավ Սովետական Միությունից: Ուղղություն վերցնելով դեպի շուկայական տնտեսություն և ժողովրդավարական հասարակարգ, հանրապետությունը կարճ ժամանակում խոստումնալից առաջընթաց ապահովեց, քանի որ երկրի նորընտիր առաջնորդները նախաձեռնեցին համապատասխան քաղաքական ու տնտեսական բարեփոխումներ: 1991 թվականին, սակայն, անկախություն ստանալուց հետո Հայաստանը կանգնել է այնպիսի հիմնախնդիրների առջև, ինչպես արտաքին հակամարտությունը, ներքին անկայունությունը և քաղաքական պայքարը: Հախուռն տնտեսական փոփոխությունները և կենսամակարդակի անկումը բերեցին սոցիալական ճգնաժամի և համատարած քաղաքական անտարբերության: 1992-1993թթ ընկած ժամանակահատվածում հանրապետության համախառն ներքին արտադրանքը կրճատվեց ավելի քան երկու անգամ, իսկ 1994 թվականին Ադրբեյջանի հետ ստորագրված հրադադարի պայմանագրից հետո նոր իշխանությունների գործողությունների մեջ սկսեցին նշմարվել ավտորիտար միտումներ:

Այն ժամանակներից հետո Հայաստանին հաջողվել է բարելավել իր տնտեսությունը, սակայն՝ ոչ քաղաքական կառուցվածքները: «Շուկային թերապիայի մեթոդով իրականացված տնտեսական ռեֆորմները բերեցին տպավորիչ տնտեսական աճի, ազգային հարստությունների անհավասար բաշխման և հասարակության մեջ խորը սոցիալական շերտավորման» (Բերթելսման հիմնադրամ, 2012թ.): Տարբեր միջազգային կառույցների հաշվետվությունների համաձայն Հայաստանի պետական քաղաքականությունը ձևավորվում է երկրի տնտեսական և քաղաքական ռեսուրսները վերահսկող էլիտաների միջև ձեռք բերված փոխհամաձայնության հիման վրա: Հասարակությունը շատ փոքր ազդեցություն ունի օրենսդիր գործընթացների և գործադիր կառավարման վրա («Ֆրիդոմ հաուզ», 2013): Քաղաքական և տնտեսական շահերի նման միախառնումը, ընտրակեղծիքները, ինչպես նաև կոռուպցիան կառավարման տարբեր մակարդակներում բերել են նրան, որ Հայաստանում հանրությունը կորցրել է վստահությունը քաղաքական վերնախավի և պետական մարմինների նկատմամբ:¹⁸

Տեղական ինքնակառավարման մարմինները Հայաստանում ավելի մեծ ժողովրդականություն են վայելում, քան կենտրոնական կառավարությունը: Սա նշանակում է, որ բարեկամական և ընկերական կապերը, որոնք առկա են փոքր բնակավայրերում, ավելի որոշիչ դեր են խաղում վստահության ձևավորման հարցում, քան քաղաքական ծրագրերը: Սրա արմատները գալիս են երկրի մշակույթից ու

¹⁷ http://www.edrc.am/images/National_Strategies/Comprehensive/anticorruption_2009-2012_eng.pdf

¹⁸ Ժամանակի ընթացքում այնպես է ստացվել, որ աղքատությունը և քաղաքական անտարբերությունը բարենպաստ պայմաններ են ստեղծել ընտրակաշառքների համար: Ըստ մեդիայի և քաղաքական կուսակցությունների զեկույցների, միջինում \$30 դոլար կազմող ընտրակաշառքները մասսայաբար բաժանվել են ընտրողներին՝ կոնկրետ թեկնածուի կամ կուսակցության օգտին իրենց ձայնը տալու պարտավորության դիմաց («Ֆրիդոմ հաուզ»):

ավանդույթներից և է՛լ ավելի են խորանում պետական կառույցների նկատմամբ վստահության ու հավատի բացակայության պայմաններում:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ կոռուպցիան շատ լուրջ պրոբլեմ է մնում Հայաստանում և դրա մասշտաբները չեն նվազում. «Թրանսփարենսի ինթերնեյշնլ» կազմակերպության կողմից 2013 թվականին իրականացված «Կոռուպցիայի գլոբալ բարոմետր» հարցման ժամանակ հարցված անհատների 82 տոկոսը նշել է, որ Հայաստանում կոռուպցիայի մակարդակը վերջին երկու տարիների ընթացքում կա՛մ մնացել է նույնը (39 տոկոս), կա՛մ բարձրացել է (43 տոկոս): Ավելին, հարցվածների 61 տոկոսը որակել են կոռուպցիան երկրի հանրային ոլորտում որպես «շատ լուրջ պրոբլեմ»: Ըստ Համաշխարհային բանկի, կոռուպցիայի հետ կապված վերջին ուսումնասիրությունները բավարար մակարդակով չեն անցկացվել և կոռուպցիայի ընկալման ինդեքսը ցույց չի տալիս իրական իրավիճակը:¹⁹

Կոռուպցիայի ձևերը

«Մանր կաշառակերությունը» շարունակում է մնալ կոռուպցիայի ամենատարածված ձևը Հայաստանում: «Թրանսփարենսի ինթերնեյշնլ» կազմակերպության կողմից 2013 թվականին իրականացված «Կոռուպցիայի գլոբալ բարոմետր» ուսումնասիրության համաձայն՝ գործին ընթացք տալու, վարչական գործընթացներն արագացնելու կամ «երախտագիտություն արտահայտելու» նպատակով կաշառք տալը համարվում է սովորական երևույթ: Հարցվածների մոտ մեկ հինգերորդը խոստովանել է, որ վերջին տասներկու ամիսների ընթացքում գոնե մեկ անգամ կաշառք տվել է ուսումնասիրության մեջ ընդգրկված հանրային ծառայություններից օգտվելու համար, իսկ հարցվածների գրեթե 70 տոկոսը կարծիք են հայտնել, որ քաղծառայողները վերին աստիճանի կոռումպացված են: Հարցվածների գրեթե 80 տոկոսը նշել են, որ Հայաստանի հանրային սեկտորի հետ գործ ունենալիս հաջողության հասնելու համար շատ կարևոր է անձնական կապեր ունենալ:²⁰

Իրավիճակը բարդանում է նրանով, որ կաշառակերությունն աստիճանաբար դառնում է ինստիտուցիոնալ խնդիր: ՀՌԿԿ-ի կողմից 2010 թվականին Հայաստանում կոռուպցիայի թեմայով իրականացված ուսումնասիրության ժամանակ հարցմանը մասնակցած քաղաքացիների ավելի քան մեկ երրորդը նշել են, որ «նախապես հայտնի է, թե ում և ինչ չափի կաշառք պետք է տալ» այս կամ այն հարցը լուծելու համար, ինչը խոսում է կաշառակերության ինստիտուցիոնալացման մասին²¹: Սովետական Միության ժամանակների համատարած կոռուպցիան կարծես սահուն անցում է կատարել և իր բոլոր դրսևորումներով (հանրային միջոցների յուրացում, անհատների գույքի հափշտակում, լիազորությունների չարաշահում և այլն) արմատավորվել ներկայիս ռեժիմի պայմաններում: Նախորդ ռեժիմից Հայաստանը ժառանգել է նաև վերին աստիճանի հիերարխիկ և քաղաքականապես վերահսկվող վարչական կառուցվածքներ, որոնք հաշվետու են միայն «վերններին», այլ ոչ թե ժողովրդին, ում հանրային կառույցներն ըստ տրամաբանության պետք է ծառայեն²²: Տպավորություն է ստեղծվում նաև, որ քաղաքական փոփոխությունները էական ազդեցություն չեն ունեցել «ստվերային ցանցերի» վրա, քանի որ հին պաշտոնյաները մեծամասամբ մնացել են իրենց պաշտոններում, իսկ նորերը՝ աստիճանաբար ադապտացվել համակարգին:

«Խոշոր կոռուպցիան» մեկ այլ լուրջ պրոբլեմ է Հայաստանում: Քաղաքական վերնախավի և գործարար շրջանների միջև որևէ շոշափելի պատնեշի բացակայությունը խորացնում է խոշոր կոռուպցիայի ռիսկը: Չնայած Սահմանադրությունն արգելում է ԱԺ պատգամավորներին սեփական բիզնես ունենալ կամ գործարար գործունեություն իրականացնել պաշտոնավարման ժամանակ, այդ

¹⁹ <http://www.worldbank.org/governance/wgi/index.asp>

²⁰ <http://www.transparency.org/gcb2013>

²¹ <http://www.crrc.am/research-and-surveys/completed-projects/49-armenia-corruption-surveys-2008-2010?lang=en>

²² <http://www.freedomhouse.org/report/freedom-world/2014/armenia-0#.VD5XmxY8RDW>

արգելքը հաճախ անտեսվում է (Միջազգային ճգնաժամային խումբ, 2012թ.): Մեծ իշխանություն ունեցող պաշտոնյաները և քաղաքական գործիչները հաճախ գործարար գործունեություն են իրականացնում բարեկամների կամ սովերային գործընկերների միջոցով (ԱՄՆ պետդեպարտամենտ, 2012թ.): Մասնավոր բիզնեսի և պետական պաշտոնի միջև հստակ պատկերացումները բերում է խոշոր մեքենայությունների պետական գնումներում, ինչն իր հերթին հնարավոր է դառնում գործող կանոնակարգերի թերի կատարմամբ և մրցույթների անցկացման կարգերի խախտմամբ («Ֆրիդոմ հաուզ», 2013թ.): ՀՌԿԿ-ի կողմից 2010 թվականին Հայաստանում կոռուպցիայի թեմայով իրականացված ուսումնասիրության ժամանակ հարցվածների գրեթե 50 տոկոսը, պատասխանելով այն հարցին, թե որ մակարդակի վրա է կոռուպցիան առավել զգալի, նշել են, որ առավել կոռումպացված են հենց բարձրաստիճան պաշտոնյաները:

«Քաղաքական կոռուպցիան» սովորական երևույթ է դարձել Հայաստանի համար: «Թրանսփարենսի ինթերնեյշնլ» կազմակերպության կողմից 2013 թվականին իրականացված «Կոռուպցիայի գլոբալ բարոմետր» ուսումնասիրության համաձայն՝ հարցվածների մոտ 60 տոկոսը կարծում են, որ քաղաքական կուսակցությունները և խորհրդարանը «կոռումպացված» կամ «ծայրահեղ կոռումպացված» են: Նմանապես, «Հետազոտական ռեսուրսների կոլկասյան կենտրոնի» (ՀՌԿԿ-ի) կողմից 2012 թվականին իրականացված «Կոլկասյան բարոմետր» ուսումնասիրությունը ցույց է տվել, որ ՀՀ քաղաքացիների ավելի քան 30 տոկոսը «ամեննին չեն վստահում» խորհրդարանին և գործադիր իշխանությանը: Քաղաքական կոռուպցիան ընդունում է տարբեր ձևեր, այդ թվում՝ արտահայտվում չհիմնավորված նախապատվությունների և թաքնված համաձայնությունների տեսքով: ՀՀ քաղաքական համակարգի առանձնահատկություններից է քաղաքական և գործարար վերնախավերի փոխկապակցվածությունը. այլ կերպ ասած՝ առկա է փոխհամաձայնություն երկրի ռեսուրսները տնօրինող խմբերի միջև («Ֆրիդոմ հաուզ», 2013թ.): «Թրանսփարենսի ինթերնեյշնլ» կազմակերպության կողմից 2013թ-ին իրականացված «Կոռուպցիայի գլոբալ բարոմետր» ուսումնասիրության համաձայն՝ հարցված քաղաքացիների ավելի քան 80 տոկոսը կարծում են, որ կառավարությունը գործում է մի քանի խոշոր ձեռնարկությունների թելադրանքով՝ ի օգուտ վերջիններիս շահերի:

Խնամիականությունը ՀՀ պետական մարմիններում և կազմակերպություններում սովորական երևույթ է («Ֆրիդոմ հաուզ», 2013թ.): Պետական հաստիքներում աշխատանքի ընդունելը դարձել է ընկերներին «լավություն անելու» ձև, իսկ ընդդիմադիր կուսակցությունների անդամներին, ըստ պատվով լուրերի, աշխատում են պետական պաշտոնների չնշանակել (ԱՄՆ պետդեպարտամենտ 2012).

Առավել կոռումպացված ոլորտները

Դատաիրավական, իրավապահ և հանրային ծառայությունների ոլորտները շարունակաբար առանձնացվում են որպես առավել կոռումպացված ոլորտներ: Հանրային ծառայություններից հիմնականում առանձնացնում են կրթությունը և առողջապահությունը: «Թրանսփարենսի ինթերնեյշնլ» կազմակերպության կողմից 2013թ-ին իրականացված «Կոռուպցիայի գլոբալ բարոմետր» ուսումնասիրության համաձայն՝ հարցվողների 58 տոկոսը նկարագրել են կրթական համակարգը որպես «կոռումպացված», իսկ 66 տոկոսը՝ «ծայրահեղ կոռումպացված»: «Քաղաքական ֆորում - Հայաստան» կազմակերպության կողմից 2013 թվականին իրականացված հարցման ժամանակ, պատասխանելով «ո՞րն է ամենակոռումպացված ոլորտը» հարցին, հարցվողներն ամենից շատ նշել են՝ առողջապահության ոլորտը (27%), կրթության ոլորտը (12.7%) և ընտրությունների համակարգը (10.2%):

Եվրոպայի անվտանգության և համագործակցության կազմակերպությունը (ԵԱՀԿ) իրականացրել է հարցում կոռուպցիայի թեմայով Հայաստանի ԲՌԻՀ-երի ուսանողների շրջանում. հարցվողների մոտ 50 տոկոսը նշել են, որ բարձրագույն կրթության համակարգում կոռուպցիան այնքան տարածված է, որ իրեն զգացնել է տալիս: Հարցվողների գրեթե կեսը առանձնացրել են ընդունելության քննությունները

որպես կոռուպցիայի համար առավել խոցելի փուլ: Հատկանշական է, որ հարցված ուսանողների մոտ 40 տոկոսը կարծում են, որ կոռուպցիան բարձրագույն կրթության ոլորտում համակարգային պրոբլեմ է և դրա արմատները պետք է փնտրել համակարգի թերություններում (OSCE, 2010):

Կառավարության պատասխանը

2008 թվականի ընտրություններին հաջորդած քաղաքական ճգնաժամը ցույց տվեց, որ եկել է փոփոխություններ կատարելու ժամանակը և դրա համար անհրաժեշտ է ցուցաբերել որոշակի քաղաքական կամք: Արդյունքում իրականացվեցին մի շարք ռեֆորմներ, 2009-2012թթ ժամանակահատվածի համար ընդունվեց հակակոռուպցիոն ռազմավարություն, որի շրջանակներում ընդունվեց «Հանրային ծառայության մասին» օրենքը, կառավարությունում ներդրվեց փաստաթղթերի էլեկտրոնային շրջանառության համակարգը, իրականացվեցին կրթության, առողջապահության, ոստիկանության, պետական ռեգիստրի, հարկային և մաքսային համակարգերի ռեֆորմներ:

Բացի այդ, մի շարք նախարարություններ մշակեցին իրենց սեփական հակակոռուպցիոն ծրագրերը՝ Ռազմավարության իրականացմանը օժանդակելու համար: Կրթության նախարարությունը մշակեց Ռազմավարությունից բխող հակակոռուպցիոն միջոցառումների պլան, իսկ 2014-2017թթ-ի համար, ազգային ռազմավարության բացակայության պայմաններում, մշակեց իր սեփական հակակոռուպցիոն միջոցառումների պլանը: Նույն ժամանակաշրջանի ազգային ռազմավարությունը, որը ներկայումս գտնվում է մշակման փուլում, կենտրոնանալու է միայն չորս համակարգերի՝ կրթության, առողջապահության, պետականության և ոստիկանության վրա:

Հարկ է նշել, որ վերջին տարիներում Հայաստանի իշխանություններին հաջողվել է պակասեցնել «մանր կաշառակերությունը» մի շարք պետական ծառայություններում: Այդուհանդերձ, թաքնված կոռուպցիան, փոխկապակցվածության ստվերային ցանցերը, մասնավորի և պետականի միջև հստակ սահմանի բացակայությունը, ինչպես նաև քաղաքական ու գործարար վերնախավերի սերտաճումը կարծես ի դերն են անում կոռուպցիայի դեմ գործադրվող ջանքերը: «Թրանսփարենսի ինթերնեյշնլ» կազմակերպության կողմից 2013 թվականին իրականացված «Կոռուպցիայի գլոբալ բարոմետր» ուսումնասիրության համաձայն՝ հարցվածների միայն 20 տոկոսն են կարծում, որ կառավարության պայքարը կոռուպցիայի դեմ արդյունավետ է, իսկ 60 տոկոսը չեն հավատում, որ շարքային քաղաքացիները կարող են որևէ բան անել կոռուպցիայի դեմ: Մտահոգություն է առաջացնում այն հանգամանքը, որ կոռուպցիան ընդունում է ավելի ճարտարամիտ ու քողարկված ձևեր և աստիճանաբար ներթափանցում այն ոլորտները, որտեղ ավելի շատ փող ու իշխանություն կա:²³

Հայաստանի կրթության ոլորտում գրանցված կոռուպցիայի դեպքերի ընդհանուր վերլուծություն

Ինչպես նշվել է վերը, մի շարք ուսումնասիրություններ²⁴ ցույց են տվել, որ կրթության ոլորտը Հայաստանում ընկալվում է քաղաքացիների կողմից, որպես առավել կոռումպացված ոլորտներից մեկը: Կոռուպցիան տարածված է ոլորտի բոլոր ճյուղերում, բայց ամենից շատ՝ ընդհանուր և բարձրագույն կրթության համակարգերում: Չնայած եղել են փորձեր բարելավելու իրավիճակը ռեֆորմների միջոցով, սակայն այդ ռեֆորմները բերել են միայն կոռուպցիայի լրացուցիչ հնարավորությունների առաջացմանը: Բոլոնյան գործընթացը՝ ՀՀ կրթական համակարգի ռեֆորմների

²³ «Հայաստանի պետական սեկտորում կոռուպցիայի վերլուծության» ծրագրի եզրակացությունները

²⁴ Դրանք են՝ (1) 2010թ. «Կոռուպցիան Հայաստանում» թեմայով բնակչության հարցումը, (2) ԵԱՀԿ. «Ուսանողների պատկերացումները ՀՀ բարձրագույն ուսումնական համակարգում առկա կոռուպցիայի մասին», Երևան 2010թ, (3) ՀՀ կառավարության «2009-2012թթ հակակոռուպցիոն ռազմավարությունը և դրա իրականացման ծրագիրը», Երևան 2009թ, (4) Հ. Ալեքսանյան, «Կոռուպցիան և դրա կանխարգելումը ՀՀ կրթական համակարգում», Երևան 2012թ.

շարժիչ ուժը, որը որդեգրվել է հանրապետության կողմից 2005 թվականին²⁵, ձևական բնույթ է ստացել՝ չտալով շոշափելի արդյունքներ:²⁶

Միջնակարգ դպրոցների աշակերտների և ԲՈԻՀ-երի ուսանողների շրջանում անցկացված հարցումները ցույց են տալիս, որ աշակերտները և ուսանողները գիտեն տեղի ունեցող խախտումների մասին և համակարծիք են կոռուպցիայի համար առավել խոցելի գործառույթների մատնանշման հարցում:

ԲՈԻՀ-երի ուսանողների զգալի մասը (72.5%) հայտնել են, որ իրենց ԲՈԻՀ-երում կա կոռուպցիա, իսկ 31.1-38.9%-ը կարծում են, որ դասախոսների 50-75%-ը ներգրավված են կոռուպցիոն սխեմաների մեջ²⁷: Կոռուպցիայով ամենից շատ ախտահարված գործառույթների մասին խոսելիս, ուսանողներն առանձնացրեցին՝ ընդունելության քննությունները (այդպես կարծում են հարցված ուսանողների ավելի քան 69%-ը), ընթացիկ քննությունները (48.2%) և ավարտական քննությունները (41.7%)²⁸: Կոռուպցիայի ամենատարածված ձևերից մեկը, կարծես, կաշառակերությունն է: 2010 թվականին հայ ուսանողների մի խումբ Եվրոպայի անվտանգության և համագործակցության կազմակերպության (ԵԱՀԿ) օժանդակությամբ իրականացրել է հարցում ՀՀ բարձրագույն կրթության ոլորտում կոռուպցիայի դեմ պայքարի ծրագրի շրջանակներում: Երևանում և Գյումրիում հարցմանը մասնակցած 1-3-րդ կուրսի 1,200 ուսանողների 25%-ը հայտարարել են, որ ուսման ընթացքում անձամբ ներգրավված են եղել կաշառքի փոխանցման գործարքներին, իսկ 36.5 %-ը՝ որ լսել են նման գործարքների մասին և հավատում են այդ լուրերին (ԵԱՀԿ, 2010թ.):

Միջնակարգ դպրոցներում հարցմանը մասնակցած 452 աշակերտներից 172-ը (38%-ը) ասել են, որ իրենց դպրոցներում կոռուպցիա կա, իսկ 19.9%-ը՝ որ չկա (Ալեքսանյան, 2012թ.):²⁹ Կոռուպցիայի առկայության մասին հայտարարած աշակերտների 36%-ը ասել են, որ իրենց ծնողները կաշառք տվել են մեկ անգամ, 38%-ը՝ մի քանի անգամ, իսկ 26%-ը՝ պարբերաբար:

Աղյուսակ 1.3-ում ստորև ներկայացված են կոռուպցիայի հետ կապված այն խնդիրները միջնակարգ և բարձրագույն կրթության համակարգերում, որոնք բացահայտվել են տարբեր ուսումնասիրությունների արդյունքներն ամփոփելիս:

²⁵ Հայաստանն ստորագրել է բոլոնյան երկրների կրթության նախարարների կողմից ընդունված բերգենյան կոմյունիկեն 2005 թվականի մայիսի 19-ին:

²⁶ Երկրի վիճակը՝ «Կոռուպցիան Հայաստանում», «Քաղաքական ֆորում - Հայաստան», հոկտեմբեր 2013թ.

²⁷ Գյումրիի Պետական մանկավարժական համալսարան և Վանաձորի Պետական մանկավարժական համալսարան

²⁸ (Հ. Ալեքսանյան, Կոռուպցիան և դրա կանխարգելումը ՀՀ կրթական համակարգում, 2012[2007])

²⁹ 42.1%-ը պատասխանել են՝ «չգիտեմ»:

Աղյուսակ 1.3. Կրթության ոլորտում կոռուպցիայի հետ կապված խնդիրների ամփոփումը

Բարձրագույն կրթություն	Միջնակարգ կրթություն
<ul style="list-style-type: none"> ✓ ԲՈՒՀ-երում վերահսկողության և կոռուպցիայի կանխարգելման մեխանիզմների պակասը ✓ Ընդունելության քննությունների համակարգի հետագա կատարելագործման անհրաժեշտությունը ✓ Ընթացիկ և ավարտական քննությունների ներկայիս համակարգի փոփոխման կամ կատարելագործման անհրաժեշտությունը ✓ Պրոֆեսորադասախոսական կազմի աշխատավարձերի բարձրացման անհրաժեշտությունը ✓ Յուրաքանչյուր ԲՈՒՀ-ում կոռուպցիայի դեպքերի հայտնաբերման և կանխարգելման նպատակով անկախ ուսանողական, դասախոսական և ծնողական խորհուրդների ստեղծման անհրաժեշտությունը ✓ ԲՈՒՀ-երի ուսանողների և դասախոսների համար էթիկական հարցերով դասընթացների անհրաժեշտությունը ✓ Ընդհանուր առմամբ կրթական համակարգում հակակոռուպցիոն միջոցառումների ավելացման անհրաժեշտությունը 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Դպրոցներում վերահսկողության և կոռուպցիայի կանխարգելման մեխանիզմների բացակայությունը ✓ Լրացուցիչ արտադասարանային պարամունքներից խուսափելու համար առանձին դպրոցներում ուսուցման մեթոդների բարելավման անհրաժեշտությունը ✓ Ուսուցիչների և ծնողների մտածողության (կաշառք տալու և վերցնելու) փոփոխության անհրաժեշտությունը ✓ Ուսուցիչների աշխատավարձերի բարձրացման անհրաժեշտությունը ✓ Դպրոցներում կոռուպցիայի դեպքերի հայտնաբերման և կանխարգելման նպատակով (ծնողներից և վարչական աշխատողներից կազմված) անկախ խորհուրդների ստեղծման անհրաժեշտությունը ✓ Ուսուցիչների և դպրոցական աղմինիստ-րացիայի համար էթիկական հարցերով դասընթացների անհրաժեշտությունը

Աղբյուրը՝ Ալեքսանյան, 2012թ.

Կրթության ոլորտը Հայաստանում վերին աստիճանի քաղաքականացված է: Դպրոցների տնօրենները և ուսուցիչները հաճախ իշխող կուսակցության անդամներ են, և նրանցից շատերը մասնակցում են ընտրական գործընթացին որպես հանձնաժողովների անդամներ: Մատուցած քաղաքական «ծառայությունների» դիմաց նրանց հաճախ ազատություն է տրվում կիրառել իրենց նախընտրած մոտեցումները դպրոցի կառավարման հարցում:

ՔՖՀ հաշվետվությունում ուրվագծված հիմնական խախտումները կապված են՝ կադրային քաղաքականության, կաշառակերության, ֆավորիտիզմի և ակադեմիական կեղծարարության հետ: Ըստ նույն հաշվետվության, ոլորտը շարունակում է խիստ թերֆինանսավորված մնալ: Ուսուցիչների և դասախոսների աշխատավարձերը շատ ցածր են, ինչը պարարտ հող է ստեղծում կաշառակերության համար: Ապօրինի «դրամահավաքները» դպրոցներում շարունակում են մնալ քաղաքցիների մոտ ամենից շատ վրդովմունք առաջացնող պրոբլեմների թվում: Ուսուցիչներին պարտադրում են փող հավաքել տարբեր դպրոցական «ֆոնդերի» համար, իսկ արդյունքում այդ գումարները գնում են տնօրենների և այլ պաշտոնյաների գրպանները: Բյուջետային միջոցների օգտագործման նկատմամբ վերահսկողությունը բավարար չէ, ինչը նույնպես նպաստում է իրավիճակի վատթարացմանը: (ՔՖՀ, 2013թ.)

Գլուխ 2. Բարեվարքությունը միջնակարգ կրթության ոլորտում

2.1 Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 1. դպրոցի ուսուցիչների կողմից մասնավոր հիմունքներով լրացուցիչ պարապմունքների անցկացում

Խախտման անձնագիր

Ա. Խախտման կասկած	
թիվ 2.1. մասնավոր հիմունքներով լրացուցիչ պարապմունքների անցկացում	
Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները	
բացեր օրենսդրական դաշտում տեսչական ստուգումների համակարգի անկատարությունը	
Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները	
ծնողների թերահավատությունը համակարգի նկատմամբ ցածր ինքնագնահատանքն ուսանողների մոտ ուսուցիչների ցածր աշխատավարձերը քննության հարցերի և ուսումնական ծրագրի անհամապատասխանությունը	
Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ	
Բ.	Գ.
<ul style="list-style-type: none"> - ուսումնասիրել և կարգավորել մասնավոր պարապմունքների ոլորտը - բարելավել գիտելիքների գնահատման համակարգը (տես 2.4 կետը) - բարելավել տեսչական ստուգումների համակարգը 	<ul style="list-style-type: none"> - վստահության վերականգնում. ապահովել ուսուցման և գնահատման գործընթացների թափանցիկությունը - քննական թեստերի հարցերը համապատասխանեցնել կրթական ծրագրի բովանդակությանը - բարելավել գիտելիքների գնահատման համակարգը (տես 2.4 կետը)

Ա. Նկարագրությունը

«Մասնավոր լրացուցիչ պարապմունքները» այն դասընթացներն են, որոնք իրականացվում են դասարանային ժամերից դուրս՝ աշակերտին առանձին առարկաների գծով ավարտական կամ ընդունելության քննություններին նախապատրաստելու համար:³⁰

Լրացուցիչ պարապմունքները կարող են անցկացվել տարբեր ձևերով, և միշտ չէ, որ դրանք կարող են որակվել որպես բարեվարքության կանոնների խախտում: ՏՀԶԿ-ի «Ուսանողների միջազգային գնահատման ծրագիրը» (PISA), օրինակ, տվյալներ է հավաքում արտադասարանային պարապմունքներին աշակերտների մասնակցության մասին, և դիտում է այդ պարապմունքները որպես գիտելիքների հարստացման լրացուցիչ աղբյուր (ՏՀԶԿ, 2013թ.), ինչը կարող է օգնել վատ առաջադիմություն ցուցաբերող աշակերտներին «հետ չընկնել» իրենց համադասարանցիներից, իսկ լավ աշակերտներին՝ ցուցաբերել էլ ավելի բարձր առաջադիմություն: Ասիայում մասնավոր լրացուցիչ պարապմունքների վերաբերյալ իրականացված վերջին ուսումնասիրությունները³¹ ցույց են տալիս, որ

³⁰ Սա «լրացուցիչ մասնավոր պարապմունքների» «Բրեյ Էնդ Լայքինս»-ի կողմից տրված սահմանման տարբերակն է: Հեղինակը նկարագրում է լրացուցիչ մասնավոր պարապմունքները որպես սովորաբար համակարգ, որի նպատակն է գումար շորթել այն առարկաների դասավանդման համար, որոնք օրենքով պետք է ձրի մատուցվեն աշակերտներին ստանդարտ ուսումնական ծրագրի շրջանակներում («Բրեյ Էնդ Լայքինս», 2012թ., էջ 1):

³¹ Ասիայում լրացուցիչ մասնավոր պարապմունքները կրում են համատարած բնույթ և ունեն երկար պատմություն (Բրեյ Էնդ Լայքինս, «Սովորաբար կրթություն. Մասնավոր պարապմունքները Ասիայում և հետևությունները ոլորտի ղեկավարների համար», 2012թ.):

լրացուցիչ պարապմունքները ոչ միայն հարստացնում են աշակերտների գիտելիքները, այլ նաև օգտակար «գրադմունք» են ապահովում երիտասարդների համար դասերից ազատ ժամերին և նրանց «հեռու պահում փորձանքից» (Բրեյ Էնդ Լայքինս, «Սովերային կրթություն. Մասնավոր պարապմունքները Ասիայում և հետևությունները ոլորտի ղեկավարների համար», 2012թ., էջեր x-xi):

Լրացուցիչ մասնավոր պարապմունքների ամենաբացասական հետևանքներից մեկը աշակերտների նկատմամբ ուսուցչի կողմից տարբերակված մոտեցում ցուցաբերելն է, քանի որ ուսուցիչը հակված է նախապատվություն տալ այն աշակերտներին, ում հետ նա արտադասարանային պարապմունքներ է անցկացնում: Մակայն, նույնիսկ այս երևույթը թույլ չի տալիս ռդակիրներն որակել լրացուցիչ մասնավոր պարապմունքները որպես բարեվարքության կանոնների խախտում: Նույնիսկ եթե դրանք անուղղակիորեն առանձին դրվագներում պրոբլեմատիկ վարքագծի պատճառ են հանդիսանում, որպես այդպիսին դրանք խախտում դիտվել չեն կարող: Այլ կերպ ասած, մասնավոր պարապմունքները չեն կարող ապօրինի համարվել՝ չնայած դրանց հնարավոր բացասական հետևանքներին:

Այդուհանդերձ, մասնավոր լրացուցիչ պարապմունքները միշտ էլ պոտենցիալ վտանգ են ստեղծում բարեվարքության համակարգի համար: Այդ վտանգը պայմանավորված է նրանով, որ մասնավոր պարապմունքների և պետական ուսումնական ծրագրի թեմաները գրեթե նույնությամբ համընկնում են (Սթիվենսոն և Բեյքեր, 1992թ., Բրեյ, 1999թ.): Մա նշանակում է, որ ուսուցիչը, որը դասավանդում է նույն առարկան և՛ դասարանում, և՛ արտադասարանային մասնավոր պարապմունքների ժամանակ, ըստ էության գտնվում է շահերի բախման կարգավիճակում: Այս պրոբլեմի առավել բացահայտ և գոեհիկ դրսևորման օրինակ կարող է լինել այն իրավիճակը, երբ ուսուցիչը պայման է դնում իր մասնավոր պարապմունքներին մասնակցելը քննությունները բարեհաջող հանձնելու համար (Բրեյ, 2013թ.): Որպես ավելի «մեղմ» օրինակ կարելի է դիտել այն իրավիճակը, երբ ուսուցիչը գիտակցաբար թերի է մատուցում առարկան դասարանում՝ իր մասնավոր պարապմունքների «պահանջարկը» բարձրացնելու կամ էլ իր ժամանակն ու էներգիան այդ պարապմունքների համար խնայելու նպատակով (կամ էլ երկուսն իրար հետ) (Բրեյ և Լայքինս, 2012թ., Միլովանովիչ, 2013թ.):

Վերը նշված երկու օրինակների դեպքում էլ ուսուցիչը չի կատարում իր սուրբ պարտականություններից առնվազն երկուսը՝ գիտելիքների անմնացորդ փոխանցում աշակերտներին և ուսումնական առաջադիմության արդար գնահատում: Այստեղ կարևոր է նշել, որ դասավանդման ցածր արդյունավետությունը կարող է պայմանավորված լինել նաև ուսուցիչներից անկախ այլ գործոններով, ինչպես օրինակ՝ գերձանրաբեռնված ուսումնական ծրագիրը, աշխատանքի վատ պայմանները, դասաժամերի պակասը և այլն: Նշված գործոններից մի քանիսը ակտուալ են նաև Հայաստանում, և դրանց անդրադարձ է կատարվել սույն գլխի հաջորդ բաժիններում:

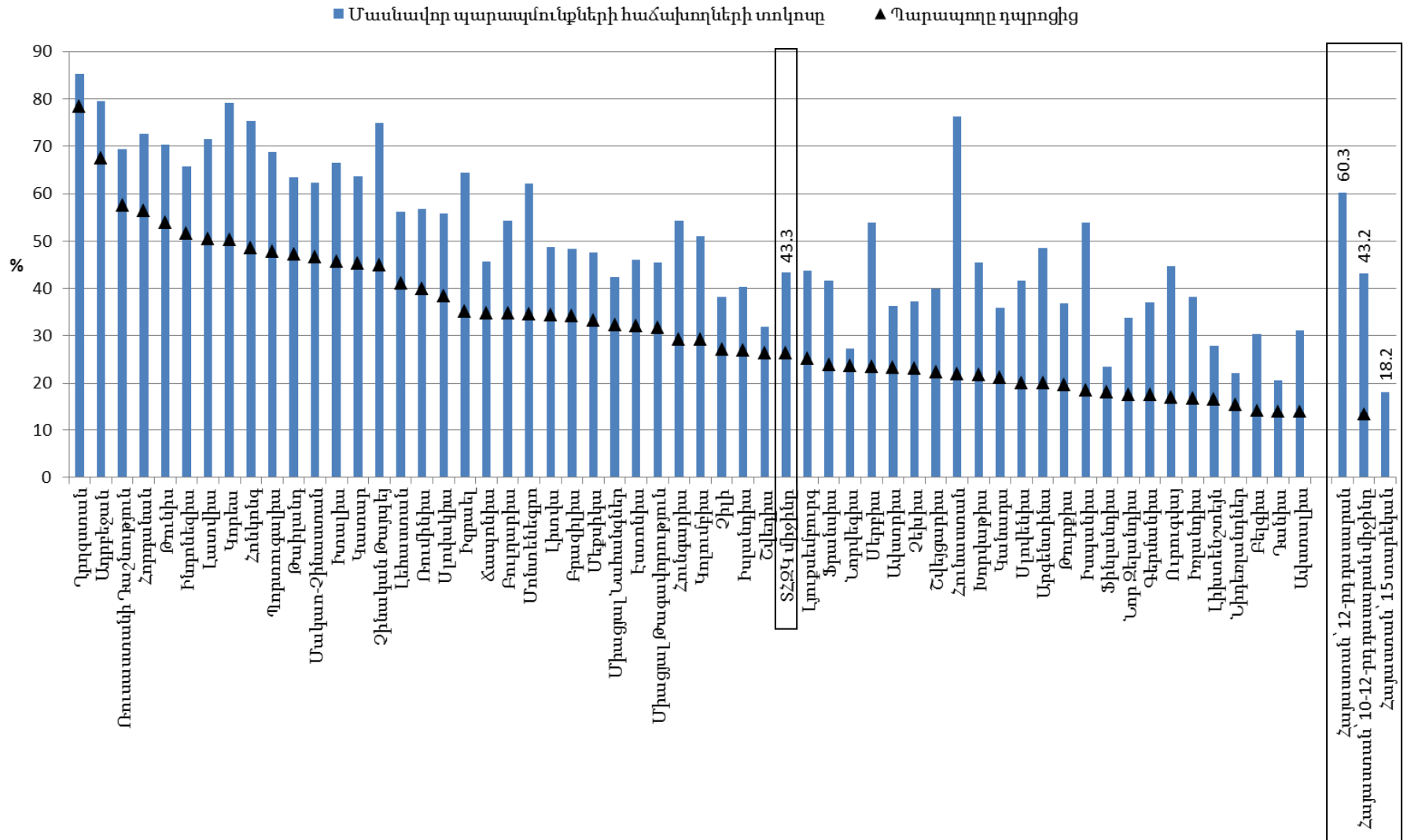
Պրոբլեմը գնահատելու համար պետք է նախ և առաջ պարզել, թե ինչ տարածում ունի մասնավոր պարապմունքների պրակտիկան Հայաստանում: Երկրորդը, որն ավելի կարևոր է, պետք է պարզել՝ արդյո՞ք ուսուցիչներն արտադասարանային պարապմունքներն անց են կացնում իրենց իսկ աշակերտների հետ: Եվ վերջապես, պետք է պարզել՝ արդյո՞ք մասնավոր պարապմունքների պատճառով ուսուցիչները դիտավորյալ ավելի վատ են մատուցում առարկան դասարանում:

Լրացուցիչ մասնավոր պարապմունքները Հայաստանում

Վերջին ուսումնասիրությունների տվյալներով 2012 թվականին միջինում բոլոր աշակերտների 43.2%-ը հաճախել են մասնավոր պարապմունքների: Այս միջին ցուցանիշի հետևում, այդուհանդերձ, թաքնված են որոշ կարևոր մանրամասներ: Առաջինը, ավարտական տարիներին նկատվում է մասնավոր պարապմունքների ավելացման միտում: Օրինակ, եթե 10-րդ դասարանում «պարապող» աշակերտների բաժինը կազմում է 18.2%, ապա 12-րդ դասարանում այն հասնում է 60.3%-ի: Երկրորդը,

մասնավոր պարամունքներն ավելի տարածված են մայրաքաղաք Երևանում (56.2%), քան մարզերում (38.3%) (ԲՀՀ-Հայաստան, 2014թ.):

Գծապատկեր 2.1.1. Արտադասարանային մասնավոր պարապմունքներին մասնակցող աշակերտների տոկոսը
Հայաստանում և մի շարք այլ երկրներում



Աղբյուրը՝ «PISA»-ի 2006թ. և 2009թ. տվյալների բազաները, ԲՀՀ-Հայաստան, 2014թ.

Այս թվերն առանձին-առանձին մեզ շատ բան չեն ասում. միայն այն, որ ավարտական տարիներում «պարապմունքներն» ավելի ինտենսիվ են դառնում և որ Երևանում ավելի շատ են դիմում «պարապոդներին» ծառայություններին, ինչը ենթադրաբար պայմանավորված է ավելի բարենպաստ սոցիալական պայմաններով: Արդյոք ք սա նշանակում է, որ մասնավոր լրացուցիչ պարապմունքները Հայաստանում հանդիսանում են տարածված պրակտիկա: Այս հարցի պատասխանը գտնելու համար գուցահեռներ անցկացնենք «մասնավոր պարապմունքների պրոբլեմը» ունեցող այնպիսի երկրների հետ, ինչպես Հոնկոնգը, Ճապոնիան, Կորեան և Սինգապուրը (ՏՀԶԿ, 2013թ.):

Գծապատկեր 2.1.1-ում պատկերված են առկա ամենաթարմ տվյալները ՏՀԶԿ-ի «PISA» ծրագրին մասնակցած երկրներում արտադասարանային մասնավոր պարապմունքներին հաճախող 15-ամյա աշակերտների տոկոսային հարաբերակցության վերաբերյալ: Գծապատկերում տվյալներ են ներկայացված նաև Հայաստանի 10-12 դասարանի աշակերտների վերաբերյալ (վերին միջնակարգ)՝ հավաքված «Բաց հասարակության հիմնադրամներ – Հայաստան» կազմակերպության պատվերով (ԲՀՀ-Հայաստան, 2014թ.): Մեթոդների ու մոտեցումների տարբերության պատճառով հնարավոր է որոշ անհամապատասխանություններ ԲՀՀ-ի և «PISA»-ի տվյալների միջև: Այդուհանդերձ, հնարավոր շեղումները չեն խանգարում իրականացնել համեմատական վերլուծություն այլ երկրների հետ և դրա հիման վրա ավելի ճիշտ գնահատել իրավիճակը Հայաստանում:

Մի շարք առաջադեմ, ըստ «PISA»-ի գնահատման, երկրներում, ինչպես՝ Հոնկոնգում, Կորեայում կամ Ճապոնիայում, արտադասարանային մասնավոր պարապմունքներին հաճախող աշակերտների տոկոսը շատ բարձր է (75%, 79%, and 46%), այն դեպքում, երբ այլ առաջադեմ երկրներում, ինչպես օրինակ՝ Ֆինլանդիայում, Նորվեգիայում կամ Շվեյցարիայում, լրացուցիչ մասնավոր պարապմունքների օգնությանը դիմող աշակերտների տոկոսը ամենացածրն է աշխարհում: Հակառակ տարածված կարծիքների, 15-ամյա երիտասարդները Հայաստանում ամեննին էլ ավելի շատ չեն դիմում մասնավոր պարապմունքների օգնությանը, քան իրենց տարիքակիցները այլ երկրներում, մասնավորապես՝ ՏՀԶԿ անդամ երկրներում (43.2%՝ Հայաստանում, այն դեպքում, երբ ՏՀԶԿ միջինը կազմում է 43.3%): Նույնիսկ 17 տարեկանում (12-րդ դասարանում), երբ մասնավոր պարապմունքների պահանջն առավել մեծ է, հայ երիտասարդների միայն 60% է դիմում մասնավոր պարապոդների ծառայություններին: Գծապատկեր 2.1.1-ում ներկայացված երկրների ավելի քան մեկ երրորդում մասնավոր պարապմունքներ հաճախողների տոկոսը, նույնիսկ 15 տարեկանների խմբում, ավելի մեծ է քան այդ թիվը:

Դպրոցի ուսուցիչների կողմից մասնավոր պարապմունքների անցկացումը

Այն հանգամանքը, որ այլ երկրներում մասնավոր արտադասարանային պարապմունքներն ավելի տարածված են, քան Հայաստանում, դեռ չի նշանակում, որ Հայաստանում այդ խնդրի առկայությունը կարելի է անտեսել: «INTES» թիմի այցելությունների ժամանակ, աշակերտները հաճախ ներկայացրել են այնպիսի դրվագներ, որոնք վկայում են շահերի բախման մասին. օրինակ՝ երբ ուսուցիչներն առաջարկել են իրենց աշակերտներին պարապել ծանոթ դասախոսների մոտ: Այս պատմությունների արժանահավատությունը հաստատում են մի շարք փաստեր: 2012 թվականին ավագ դպրոցներում (10-12-րդ դասարաններում) սովորող աշակերտների ավելի քան 13%-ը վճարովի հիմունքներով պարապել են իրենց իսկ դպրոցի ուսուցիչների մոտ: Այս թիվը փոքր է թվում այլ երկրների ֆոնի վրա, բայց պետք է հաշվի առնել նաև այն հանգամանքը, որ շատ դեպքերում, ուսուցիչները ոչ թե անձամբ են անցկացնում պարապմունքները, այլ աշակերտներին ուղարկում են իրենց ընկերների ու ծանոթների մոտ (Միլովանովիչ, 2014թ.): Ըստ եղած տվյալների, աշակերտների 23.2%-ը լրացուցիչ պարապմունքների համար վճարել է այլ դպրոցներում կամ ԲՈՒՀ-երում աշխատող դասախոսների (ԲՀՀ-Հայաստան, 2014թ.):

«INTES» գնահատման ժամանակ հարցված աշակերտներն ասել են, որ հաճախել են ուսուցչի կողմից առաջարկված լրացուցիչ պարապմունքներին՝ քննությունների ժամանակ ավելորդ

պրոբլեմներից խուսափելու և ուսուցչի կողմից ավելի «բարյացակամ» վերաբերմունքի արժանանալու համար:

Մասնավոր պարապմունքները և ուսուցիչների թերի աշխատանքը

Դպրոցի ավարտական տարում (12-րդ դասարանում) աշակերտների և ծնողների համար առաջնահերթ խնդիր է դառնում դպրոցի ավարտական և ԲՈԻՀ-երի ընդունելության քննությունների բարեհաջող հանձնումը, ինչի համար անհրաժեշտ է պարապել ոչ այնքան ուսումնական առաջադիմության նվաճման, այլ ստանդարտացված թեստերի կատարման համար: Իսկ քանի որ թեստերում կան հարցեր, որոնք բավարար չափով համաձայնեցված չեն ընդհանուր ուսումնական ծրագրի հետ, անհրաժեշտություն է առաջանում լրացուցիչ միջոցներ ձեռնարկել՝ գիտելիքների բացը փակելու համար: Այստեղից էլ առաջ է գալիս լրացուցիչ մասնավոր պարապմունքների պահանջարկը, հատկապես՝ 12-րդ դասարանում: Այս փուլում պարապմունքների նպատակը ոչ թե աշակերտի ընդհանուր ուսումնական առաջադիմության բարձրացումն է, այլ՝ կոնկրետ առարկաների գծով թեստերին նախապատրաստվելը: 2012 թվականի տվյալներով, 10-ից մինչև 12-րդ դասարան մասնավոր դասախոսի մոտ պարապող աշակերտների բաժինն ավելացել է երեք անգամ՝ 18.2%-ից 60.3%: (գծապատկեր 2.1.1)

Հայտնի չէ, թե դպրոցական ուսուցիչների քանի տոկոսն է ի վիճակի բավարարել աշակերտների պահանջը և տրամադրել անհրաժեշտ գիտելիքներ թեստերը հանձնելու համար: Ամեն դեպքում, քիչ հավանական է, որ այս պահանջը անտեսված լինի ուսուցիչների կողմից, քանի որ այդ դեպքում աշակերտները հետաքրքրություն չեն ունենա մասնակցելու դասարանային պարապմունքներին: Հետևաբար, նույնիսկ այն ուսուցիչները, որ մասնավոր պարապմունքներ չեն անցկացնում, պետք է առնվազն ըմբռնումով մոտենան իրենց աշակերտների նոր պահանջներին, մատների արանքով նայեն նրանց հաճախակի բացակայություններին և շատ խստապահանջ չլինեն աշակերտների առաջադիմությունը գնահատելիս, քանի որ վերջիններիս ավելի շատ ժամանակ է պետք թեստերին նախապատրաստվելու համար: Նման «ըմբռնումը» և «օժանդակությունը» ենթադրում է դասավանդման արդյունավետության նվազեցում սովորական դասարանային ժամերին:

Այստեղ կարևոր է նշել, որ այս վերլուծությունները նպատակ չունեն բարեվարքության հնարավոր խախտումներում միայն ուսուցիչներին մեղադրելու: Եթե մենք դիտում ենք մասնավոր պարապմունքները որպես բարեվարքության խախտման դրսևորում, ապա պետք է նշենք նաև այդ գործողության մասնակիցներին, այն է՝ ուսուցիչներին, ովքեր իրականացնում են պարապմունքները, ծնողներին, ովքեր տրամադրում են ֆինանսական միջոցները, ինչպես նաև աշակերտներին, ովքեր ստեղծում են լրացուցիչ պարապմունքների պահանջարկը: Բոլոր մասնակիցներն էլ իրենց չափով կիսում են պատասխանատվությունը:

Հաջորդ բաժիններում քննարկվում են այս պրոբլեմի պատճառները և ներկայացվում այլ տեսակետներ հնարավոր խախտումների և դրանցում ունեցած «մեղքի» բաժինների վերաբերյալ: Վերլուծությունից երևում է, որ ուսուցիչները հաճախ ենթարկվում են արտաքին ճնշումների կամ իրենց գործողություններով փորձում են շրջանցել Հայաստանի կրթության համակարգում առկա թերությունները:

Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները
*Մասնավոր պարապմունքների հետ կապված խնդիրների կարգավորման
մեխանիզմների բացակայությունը*

Մասնավոր պարապմունքների հետ կապված խնդիրները հաճախ փակուղու առաջ են կանգնեցնում ոլորտի կարգավորումն իրականացնող մարմիններին: Մի կողմից, անհրաժեշտ է խրախուսել բոլոր այն դրական զարգացումները, որ կապված են մասնավոր պարապմունքների և դրանց միջոցով փոխանցվող լրացուցիչ գիտելիքների հետ: Սակայն մյուս կողմից, պետք է միջոցներ ձեռնարկել այդ պարապմունքների հնարավոր բացասական ազդեցությունները սահմանափակելու և շահերի բախում թույլ չտալու ուղղությամբ: Այստեղ կարևորը ծայրահեղությունների մեջ չընկնելն է: Հարցը առանց կարգավորման թողնել չի կարելի, իսկ մասնավոր պարապմունքներն արգելելը (մյուս ծայրահեղությունը) իրատեսական չէ և լավ բանի չի բերի: Քաղաքացին պետք է իրավունք ունենա օգտվելու մասնավոր պարապմունքներից, և վստահաբար Հայաստանում կան բազմաթիվ հմուտ մանկավարժներ, ովքեր կարող են լրացուցիչ պարապմունքների միջոցով դրական ազդեցություն ունենալ երիտասարդների ուսումնական առաջադիմության վրա և ապագա ընտրության կայացման գործում: Դպրոցում այդքան էլ հեշտ չէ տալ աշակերտին այն, ինչ կարող է տալ մասնավոր պարապմունքը անհատական պարապմունքների ժամանակ:

Օրենսդրական դաշտը Հայաստանում չի արգելում մասնավոր պարապմունքները, սակայն ո՛չ էլ ճանաչում կամ կարգավորում է այն խնդիրները, որոնք կապված են դրանց հետ: Ըստ էության, որքան էլ դա տարօրինակ չէ, մասնավոր պարապմունքների խնդիրը Հայաստանում նույնիսկ լուրջ քաղաքական քննարկման թեմա չէ, իսկ իրականացված ուսումնասիրություններն ընդամենը արձանագրել են առկա փաստերը՝ կապված մասնավոր պարապմունքների լայն տարածման հետ: Այստեղ շատ բան կարելի է սովորել լրացուցիչ մասնավոր պարապմունքների արմատավորված ավանդույթներ ունեցող այլ երկրների փորձից, մասնավորապես՝ ուսումնասիրել այդ երկրներում կատարված աշխատանքը լրացուցիչ պարապմունքների և պետական ուսումնական ծրագրերի միջև ներդաշնակ կապ ստեղծելու ուղղությամբ:

Վրաստանում, օրինակ, մասնավոր պարապմունքներն արգելված չեն, բայց դրանց հետ կապված մի շարք հարաբերություններ կարգավորվում են օրենսդրությամբ: Վերանայված «Ազգային ուսումնական ծրագիրը» (2011–2016թթ.) թույլ է տալիս դպրոցներին վճարովի հիմունքներով կազմակերպել լրացուցիչ դասընթացներ, եթե այդ առարկաները և (կամ) թեմաները չեն դասավանդվում դպրոցում կանոնավոր դասաժամերին: 2010 թվականին Վրաստանի կրթության և գիտության նախարարության կողմից ընդունված «Ուսուցիչների էթիկայի կանոնագիրքը» հրահանգում է ուսուցիչներին «վճարովի հիմունքներով չպարապել իրենց աշակերտների հետ, բացառությամբ օրենքով նախատեսված դեպքերի»: (Բրեյ և Լայքինգ, 2012թ.)

Ասիական երկրների օրինակով կարող ենք ասել, որ կրթության ոլորտում արմատավորվելուց հետո սովերային սովորույթները դառնում են համակարգի մաս, և դրանք հետո շատ դժվար է լինում փոխել: Նման իրավիճակում օգնում է միայն համալիր միջոցառումների ծրագիրը, երբ համատեղվում են օրենսդրական բարելավումները, հանրային իրազեկման քարոզարշավները, աշակերտների գնահատման համակարգի ռեֆորմները և ուսուցման այլընտրանքային մեխանիզմների զարգացումը:³²

Այս բնագավառում Հայաստանի օրենսդրական դաշտի ամենամտահոգիչ բացերից մեկը կապված է նրա հետ, որ չի տրվում «լրացուցիչ արտադասարանային պարապմունքներ» հասկացության սահմանումը և չի սահմանափակվում ուսուցիչների կողմից իրենց աշակերտների հետ լրացուցիչ վճարովի պարապմունքներ անցկացնելու հնարավորությունը: Երկրորդ բացը կապված է ուսուցիչների

³² Ավելի մանրամասն տեղեկությունների համար տես՝ «Բրեյ և Լայքինգ, 2012թ.»

վարքագծի կանոնները սահմանող կանոնագրքի բացակայության հետ³³: Այս առումով, ոգեշնչող զարգացումներ են տեղի ունեցել բարձրագույն կրթության ոլորտում. որոշ ԲՈՒՀ-եր վերջերս դասախոսների համար սահմանափակումներ են մտցրել վճարովի հիմունքներով իրենց ուսանողների հետ լրացուցիչ պարապմունքներ անցկացնելու հարցում: Այնուամենայնիվ, սա ընդամենը առանձին ինստիտուտների կողմից ցուցաբերած կամավոր նախաձեռնություն է:

Բացերը դպրոցների տեսչական ստուգումների ընթացակարգում

Կրթության ոլորտում ծառայությունների որակը և արդյունավետությունը, ինչպես նաև բարեվարքության կանոնների պահպանումն ապահովելու համար անհրաժեշտ է ունենալ տեսչական ստուգումների արդյունավետ համակարգ (ՏՀԶԿ, 2013c): Կրթության պետական տեսչությունը Հայաստանում ունի լիազորությունների լայն շրջանակ: Այս իրականացում է բոլոր տիպի կրթական հաստատությունների գործունեության տեսչական ստուգում, այդ թվում՝ գնահատում է ուսումնական հաստատությունների կրթական ծառայությունների արդյունավետությունը, ներառյալ՝ սովորողների կողմից հանրակրթական և նախնական մասնագիտական ծրագրերի յուրացումը, վերլուծում է այդ հաստատությունների գործունեությունը, ներկայացնում զարգացմանը նպաստող առաջարկություններ, ինչպես նաև վերահսկում է դրանց իրականացումը, ներկայացնում է հաշվետվություն լիազորված մարմին՝ կրթության բնագավառում առկա վիճակի, լիազորված մարմնի հաստատմանն է ներկայացնում տեսչության տարեկան աշխատանքային ծրագրի նախագիծը, համապատասխան հանձնարարականի դեպքում ուսումնասիրում և ստուգում է քաղաքացիների դիմումներն ու բողոքները, տեսչական ստուգումների արդյունքների հիման վրա կազմում է հաշվետվություններ, վերլուծություններ և այլն, վերահսկում և ուսումնասիրում է տարածքային կառավարման մարմինների և տեղական ինքնակառավարման մարմինների կրթության հարցերով ստորաբաժանումների գործունեությունը, կազմում է հաշվետվություններ իր սեփական գործունեության արդյունքների մասին, տեսչավորման աշխատանքներին մասնակից է դարձնում կրթական համակարգի լավագույն մասնագետներին և կրթության հարցերով զբաղվող հասարակական կազմակերպությունների ներկայացուցիչներին:³⁴

Տեսչության աշխատանքը կարգավորող օրենսդրական ակտերը հիմնականում անդրադառնում են ստուգման մեթոդներին և ընթացակարգերին, մասնավորապես՝ կրթական հաստատությունների գործունեության գնահատման կարգին, և պահանջում են, որ տեսչությունն իր եզրակացությունները տա տվյալների մեկից ավելի աղբյուրների (դասալսումների, հարցումների, փաստաթղթերի վերլուծության և այլն) հիման վրա:

Հիմքեր կան ենթադրելու, որ չնայած համապարփակ ընթացակարգերին, միջավայրը, որում իրականացվում են տեսչական ստուգումները, խանգարում է տեսչությանը ճիշտ գնահատելու մասնավոր պարապմունքների բացասական ազդեցությունը դպրոցի աշխատանքի վրա: Հաշվի առնելով մասնավոր պարապմունքների հետ կապված ներկայիս պրոբլեմները՝ տրամաբանական կլիներ տեսչության հաշվետվություններում տեսնել համապատասխան գնահատական:

Դասալսումների համար նախատեսված ժամանակը բավարար չէ մատուցվող ուսումնական նյութի ամբողջականությունը գնահատելու համար: Տեսչական ստուգման ընդհանուր տևողությունը կախված է դպրոցի ռիսկայնության աստիճանից,³⁵ ինչպես նաև ստուգվող գործառնությունից և ստուգման նպատակից (նախկինում տրված ցուցումների կատարում, ստացված ահազանգի գծով ստուգում և

³³ Սույն հաշվետվությունը պատրաստելու ժամանակ՝ 2014-2015 ուսումնական տարում, նման կանոնագիրք չկար

³⁴ «Կրթության պետական տեսչության մասին» ՀՀ օրենքի, 9-րդ հոդված

³⁵ Բարձր ռիսկայնության հիմնարկներ կամ սուբյեկտներ՝ ոչ ավելի, քան տարեկան մեկ անգամ, միջին ռիսկայնության հիմնարկներ կամ սուբյեկտներ՝ ոչ ավելի, քան երեք տարին մեկ անգամ, Ցածր ռիսկայնության հիմնարկներ կամ սուբյեկտներ՝ ոչ ավելի, քան հինգ տարին մեկ անգամ:

այլն): «INTES» գնահատման թիմին ներկայացված վերջին ժամանակացույցից երևում է, որ ստուգման միջին տևողությունը կազմում է 20 անընդմեջ օր:³⁶ Այդուհանդերձ, սահմանված կարգը թույլ չի տալիս միևնույն դպրոցում անցկացնել ավելի քան մեկ ստուգում 5 տարվա ընթացքում կամ 3 տարվա ընթացքում, եթե հիմքեր կան ենթադրելու, որ տվյալ դպրոցն արդյունավետ չի աշխատում:

Պետք է նշել նաև այն, որ տեսչության վերլուծությունները հիմնվում են այն փաստաթղթերի ու հաշվետվությունների վրա, որ տրամադրվում են ուսուցիչների կողմից, այլ ոչ թե իրականում աշակերտին մատուցված նյութի վրա: Նույն սկզբունքով տեսչությունն ստուգում է դասացուցակների համապատասխանությունը նախարարության հրամաններով յուրաքանչյուր առարկայի համար սահմանված ժամերին:³⁷ «INTES» թիմի տրամադրության տակ եղած տեսչական հաշվետվությունների ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ դրանք շատ համառոտ են և անդրադառնում են միայն պլանավորված և զեկուցված տվյալների (ժամերի և առարկաների) անհամապատասխանությանը: Դրանցում ներկայացված չեն բացատրություններ կամ վերլուծություններ՝ կապված առարկաների դասավանդման կամ նախկինում առաջարկված միջոցառումների իրականացման հետ: Նույնիսկ այն դեպքերում, երբ հաշվետվության մեջ ընդգրկվում են առաջարկություններ (իսկ տեսչության առաջարկությունները նորմատիվ բնույթ են կրում դպրոցի տնօրենի համար), չկան մեխանիզմներ գործնականում դրանց կիրառումն ապահովելու համար:

Ամփոփելով, կարելի է ասել, որ տեսչական ստուգումների ներկայիս կարգը թույլ է տալիս, որ մասնավոր պարապմունքների հետ կապված բացասական երևույթները այդպես էլ չբացահայտվեն: Ուսումնական նյութի թերի մատուցումն այդ երևույթներից մեկն է: Աշակերտների գնահատման հարցում խտրականություն ցուցաբերելը և «սեփական» աշակերտներին նախապատվություն տալը մեկ այլ բացասական երևույթ է (տես 2.4 բաժինը): «INTES» գնահատման թիմը լսել է բազմաթիվ պատմություններ այն մասին, որ աշակերտների գնահատականներն էապես բարձրացել են այն բանից հետո, երբ նրանք սկսել են մասնավոր հիմունքներով պարապել իրենց ուսուցիչների հետ: Եթե նման դեպքերի մասին կարող էր իմանալ «INTES» գնահատման թիմը, ապա պետք է որ դրա մասին լսած լինեին նաև նաև տեսուչները, ում հնարավորությունները տվյալներ հավաքելու հարցում անհամեմատ ավելի մեծ են: Դասարանային և արտաքին գնահատման տվյալների միջև անհամապատասխանությունը հաստատող գրավոր փաստեր (տես 2.1 մասը) նույնպես կարելի է ստանալ: Այդուհանդերձ, տեսչությունը միջոցներ չի ձեռնարկում այդ տվյալներն օգտագործելու համար:

«INTES» հաշվետվության նպատակների մեջ չի մտնում տեսչության կողմից այս խնդիրների անտեսման պատճառների վերլուծությունը: Այնուամենայնիվ, կասկած չի հարուցում այն փաստը, որ տեսչությունն իր ներկայիս լիազորություններով ու հնարավորություններով հանգիստ կարող էր հավաքել բոլոր անհրաժեշտ տվյալները, վերլուծել դրանք, հայտնաբերել և գնահատել բարեվարքության կանոնների խախտումները, ինչպես նաև միջոցներ ձեռնարկել մասնավոր պարապմունքների հետ կապված խնդիրները կարգավորելու ուղղությամբ:

Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները

Վստահության պակասը հանրակրթական համակարգի արդյունավետության նկատմամբ

Մասնավոր պարապմունքների բարձր պահանջարկը ցույց է տալիս, որ աշակերտները և նրանց ծնողները չեն վստահում դպրոցի տված կրթությանը և նրան, որ ստացված գիտելիքները բավարար

³⁶ 2015 թվականի տեսչական ստուգումների ժամանակացույցը

³⁷ Օրենքի համաձայն յուրաքանչյուր դպրոց ճկունություն ունի սահմանելու իր դասացուցակը, բայց այդ դասացուցակը պետք է հաստատվի կրթության և գիտության նախարարության կողմից

կլինեն ընդունելության քննությունները հանձնելու և հետագայում ուսումը շարունակելու համար: Հայաստանում «INTES» գնահատման շրջանակներում հարցված ծնողները կարծիք են հայտնել, որ դպրոցի ավարտական և ԲՈՒՀ-երի ընդունելության քննությունները հաջող հանձնելու համար մասնավոր պարապմունքները պարզապես պարտադիր պայման են: Առանձին առարկաների, ինչպես օրինակ՝ հայերենի և անգլերենի, ստանդարտացված թեստային քննությունները համարվում են հատկապես դժվար, և նույնիսկ լավագույն աշակերտները դրանք հանձնելու համար դիմում են մասնավոր պարապմունքների օգնությանը:

Հայաստանում տարօրինակ կերպով բաց է մնում նաև այն հարցը, թե ինչու է աշակերտը հանձնում կամ ձախողում քննությունը: Լինում են դեպքեր, երբ առանձին առարկայի գծով (ասենք՝ քիմիայի) ավարտական քննություն հանձնողների 80% և ավելի տոկոսը կտրվում է: Սա հիմք է տալիս ծնողներին ենթադրելու, որ քննություն հանձնել-չհանձնելը կախված չէ աշակերտի գիտելիքներից: ՀՀ գնահատման և թեստավորման կենտրոնն օգտագործում է «Ժամանակակից մտավոր թեստի» մոտեցումը քննության արդյունքները վերլուծելու համար, սակայն դպրոցները չեն օգտագործում այս մոտեցումը: Բացի այդ, չկա որևէ հրապարակայնորեն մատչելի նյութ, որում քննարկված կլինեն աշակերտների ձախողման կամ հաջողության պատճառները:³⁸ Այս իրավիճակը, 2.4 մասում ներկայացված գնահատմանն առնչվող խնդիրների հետ միասին, խորացնում է ծնողների համոզմունքն առ այն, որ մասնավոր պարապմունքների դիմելը «անխուսափելի չարիք» է և որ դպրոցն ի վիճակի չէ մատուցել այնպիսի գիտելիքներ, որ կապահովեն ուսման շարունակումը կրթության հաջորդ մակարդակում:

Ամեն ինչ խոսում է այն մասին, որ անվստահությունը կրթական համակարգի նկատմամբ խորը արմատներ է թողել հասարակության գիտակցության մեջ: Վստահություն չկա նույնիսկ տարրական կրթության նկատմամբ: Ամենին էլ հազվադեպ չեն այն դեպքերը, երբ ծնողները երեխաներին ուղարկում են մասնավոր պարապմունքների մոտ արդեն իսկ առաջին դասարաններում, ինչն ակնհայտորեն պայմանավորված չէ ընդունելության քննություններին պատրաստվելու հրամայականով: 2013 թվականի սոցիոլոգիական հարցման տվյալներով, յուրաքանչյուր ամիս տարրական դպրոցում սովորող երեխա ունեցող ընտանիքները իրենց ընտանեկան բյուջեի կրթության համար նախատեսված գումարների 14%-ը ծախսում են մասնավոր պարապմունքների վրա: Իհարկե, լրացուցիչ պարապմունքներից օգտվելու մասին որոշումը միայն դպրոցի նկատմամբ անվստահությամբ չի թելադրված, այլ նաև երեխային ավելի լավ կրթություն տալու և նրա համար լավ ապագա ապահովելու ցանկությամբ: Այդուհանդերձ, հատկանշական է, որ ծնողները համարում են, որ լրացուցիչ պարապմունքներն անհրաժեշտ են արդեն իսկ այդ վաղ տարիքում:

Սեփական ուժերի նկատմամբ հավատի սերմանումը աշակերտների մոտ

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ աշակերտի վարքագիծը դպրոցում կախված է նրանից, թե ինչ է աշակերտը մտածում և ինչ կարծիքի է նա իր սեփական անձի մասին (Բանդուրա, 1977թ.): Երբ աշակերտը չի հավատում իր կարողություններին տվյալ առարկայի գծով առաջադիմելու գործում, նա պետք է ավելի մեծ ջանք և ինքնատիրապետում ցուցաբերի հաջողության հասնելու համար: Ցավոք, այն աշակերտները, ովքեր չեն վստահում իրենց ուժերին³⁹ հազվադեպ են կարողանում առաջադիմել ուսման մեջ (Կլասեն և Ուշեր, 2010թ., Սկոունկ և Պախարես, 2009թ., ՏՀԶԿ, 2013e):

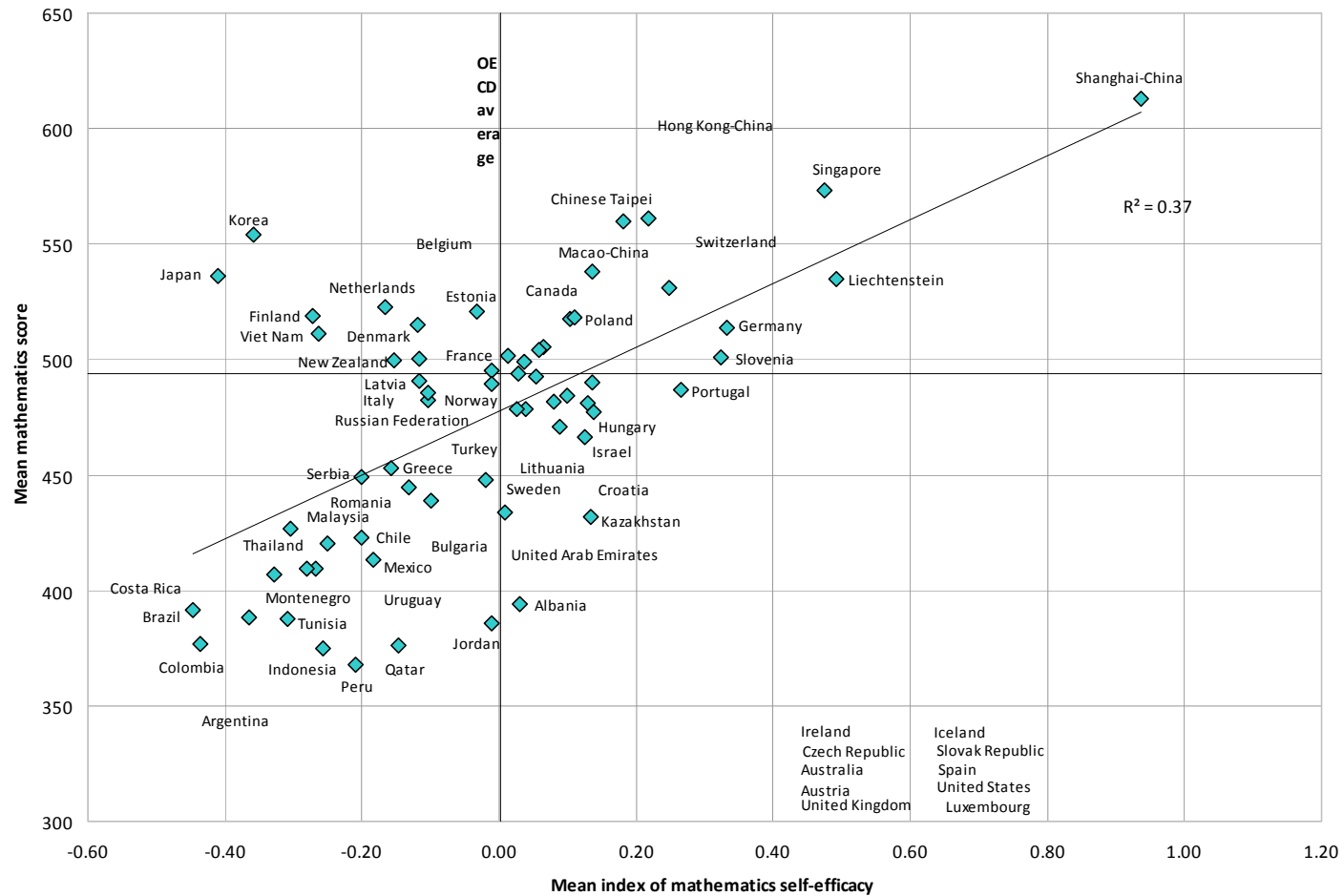
³⁸ Հայաստանում հաջողության «մեխանիկան» ավարտական քննություններում դեռ չի ուսումնասիրվել և իրենից ներկայացնում է ուսումնասիրության համար հետաքրքիր ու խոստումնալից ասպարեզ: 2013 թվականին շրջանավարտների 1.6%-ն է ավարտել դպրոցը գերազանցությամբ (112):

³⁹ «Վստահել ուժերին» տվյալ դեպքում նշանակում է հավատալ, որ կարող ես հասնել ցանկալի արդյունքի՝ դիմակայելով անբարենպաստ հանգամանքներին ու դժվարություններին (Բանդուրա, 1977թ.) (ՏՀԶԿ, 2013e)

Աշխարհի այլ երկրներից ստացված վերջին տվյալները հաստատում են այս դիտարկումները: 2012 թվականին ՏՀԶԿ «PISA»-ի շրջանակներում իրականացված ուսումնասիրության նպատակներից մեկն էր պարզել, թե ինչն է աշակերտներին առաջ մղում դեպի նորանոր ուսումնական հաջողություններ և որքանով են նրանք հավատում սեփական ուժերին: Աշխարհով մեկ ավելի քան կես միլիոն աշակերտների հարցման արդյունքում հավաքված տվյալների վերլուծությունը ցույց տվեց, որ կա ուղիղ համեմատական կապ սեփական ուժերի նկատմամբ ունեցած հավատի և ուսումնական հաջողությունների միջև: Գծապատկեր 2.1.2-ում, օրինակ, պատկերված է կապը սեփական ուժերի նկատմամբ ունեցած վստահության և առարկաներից մեկի՝ մատեմատիկայի, գծով ունեցած ուսումնական հաջողությունների միջև: Գծապատկերից երևում է, որ այն երկրներում, որտեղ մաթեմատիկայի գծով առաջադիմությունը միջինից բարձր է, բարձր է նաև աշակերտների վստահությունը սեփական ուժերի նկատմամբ (ՏՀԶԿ, 2013e):

Հայաստանում անվստահության և անորոշության ընդհանուր մթնոլորտը բացասական ազդեցություն է ունենում աշակերտների ինքնագնահատության վրա: Աշակերտները, որոնց ուղարկում են մասնավոր պարապմունքների, կարող են սկսել մտածել, որ դրա պատճառը թաքնված է նրանում, որ իրենք ի գործու չեն ինքնուրույն հաղթահարելու ուսումնական նյութը: Սրան ավելանում է այն հանգամանքը, որ ուսուցիչները խուսափում են ամենաբարձր (կամ ամենացածր) գնահատականը դնել՝ վախենալով ավելորդ ուշադրությունից դպրոցի տնօրինության և ստուգողների կողմից: Իսկ ուսուցչի դրած գնահատականը այն հիմնաքարն է, որի վրա կառուցվում է աշակերտի ինքնագնահատությունը: Եթե գնահատականները այս կամ այն պատճառներով չեն արտահայտում իրական առաջադիմությունը, ուսման արդյունքները անտեսանելի են դառնում աշակերտի և նրա ծնողների համար: Արդյունքում, աշակերտը կորցնում է հավատը սեփական ուժերի նկատմամբ և իր առջև դրված ուսումնական նպատակները նրան թվում են անիրագործելի: Նա չի էլ փորձում ինքնուրույն հաղթահարել դժվարությունները (ՏՀԶԿ, 2013e), այլ սպասում է, որ իր հետ պարապող դասախոսն իրեն ուղղություն ցույց տա:

Գծապատկեր 2.1.2. Կապը սեփական ուժերի նկատմամբ ունեցած վստահության և մատեմատիկայի, գծով ունեցած ուսումնական հաջողությունների միջև՝ ըստ երկրների, «PISA», 2012թ.



Ուսուցիչների աշխատավարձերը

Ուսուցիչների ցածր աշխատավարձերը լուրջ պրոբլեմ են ինչպես Հայաստանում, այնպես էլ նախկին Սովետական Միության շատ երկրներում: Նույնիսկ այն դեպքերում, երբ ուսուցիչների աշխատավարձը բավականաչափ մեծ բաժին է կազմում կրթության ընդհանուր բյուջեում, այն թույլ չի տալիս ապահովել ուսուցիչների նույնիսկ նվազագույն պահանջները, քանի որ կրթության բյուջեն, ընդհանուր առմամբ, շատ փոքր է՝ համեմատած պետական այլ ծախսերի հետ: 2012 թվականին Հայաստանը կրթության վրա ծախսել է իր ՀՆԱ-ի միայն 3.3%-ի չափ գումար, ինչը շատ քիչ է միջազգային չափանիշներով (տես աղյուսակ 2.1.1-ը):

Աղյուսակ 2.1.1. Կրթության ոլորտի հիմնարկների բյուջեն որպես ՀՆԱ տոկոս Հայաստանում և մի շարք այլ երկրներում (վերջին տվյալներ)

	դասեմբլում	Կրթության ոլորտի բոլոր մակարդակների բյուջեն (ներառյալ առանձին կրթական ծրագրերը) որպես ՀՆԱ տոկոս
Դանիա		7.9
Կորեա		7.6
Նորվեգիա	3	7.4
Միացյալ Նահանգներ		6.9
Կանադա	1	6.8
Ֆինլանդիա		6.5
Միացյալ Թագավորություն		6.4
Շվեդիա		6.3
Նիդերլանդներ		6.2
Ֆրանսիա		6.1
ՏՀԶԿ միջինը		6.1
Բրազիլիա	3	5.9
ԵՄ21 միջինը		5.8
Շվեյցարիա	3	5.6
Իսպանիա		5.5
Գերմանիա		5.1
Ռուսաստանի Դաշնություն		4.6
Հունգարիա	3	4.4
Հայաստան	2	3.3

Ծանոթություն. 1. տվյալները ներկայացված են 2010թ.-ի համար, 2. տվյալները ներկայացված են 2012թ.-ի համար, ֆինանսավորումը միայն պետական աղբյուրներից, 3. Միայն հանրային ծախսեր (Շվեյցարիայում՝ բարձրագույն կրթության մասով, Նորվեգիայում՝ առաջնային, միջնակարգ և հետմիջնակարգ բայց ոչ բարձրագույն կրթության մասով):

Աղբյուրը՝ ՏՀԶԿ, 2014թ., Համաշխարհային բանկի տվյալների բազա

Ըստ «UNICEF»-ի տվյալների, ուսուցիչների ցածր եկամուտները պայմանավորված են ոչ միայն ցածր դրույքաչափերով, այլ նաև նրանով, որ ուսուցիչների զգալի մասը բավականաչափ թվով դասաժամեր չի ունենում լրիվ դրույքով աշխատելու համար: Դասաժամերի բաժանումը կատարվում է ելնելով մի շարք պայմաններից, այդ թվում՝ տվյալ առարկայի պահանջվածությունից, տվյալ պրոֆիլի մասնագետների թվից, ուսուցչի աշխատանքային ստաժից և այլ հանգամանքներից: Բազային աշխատավարձերի և լրացուցիչ պարտականությունների համար տրվող հավելավճարների հաշվարկման կարգը որոշվում է տնօրենի կողմից և տարբերվում է դպրոցից դպրոց: Իրականում ուսուցիչների մեծամասնությունը չունի բավականաչափ դասաժամեր լրիվ դրույքով աշխատելու

համար, իսկ նրանք, ովքեր աշխատում են լրիվ ծանրաբեռնվածությամբ, միևնույն է, չեն ստանում այն, ինչ հասնում է իրենց օրենքով («UNICEF», 2011թ.): Բացի այդ կան անձնական եկամուտների մակարդակի էական տրեքություններ, ինչպես դպրոցից դպրոց, այնպես էլ միևնույն դպրոցի ներսում:

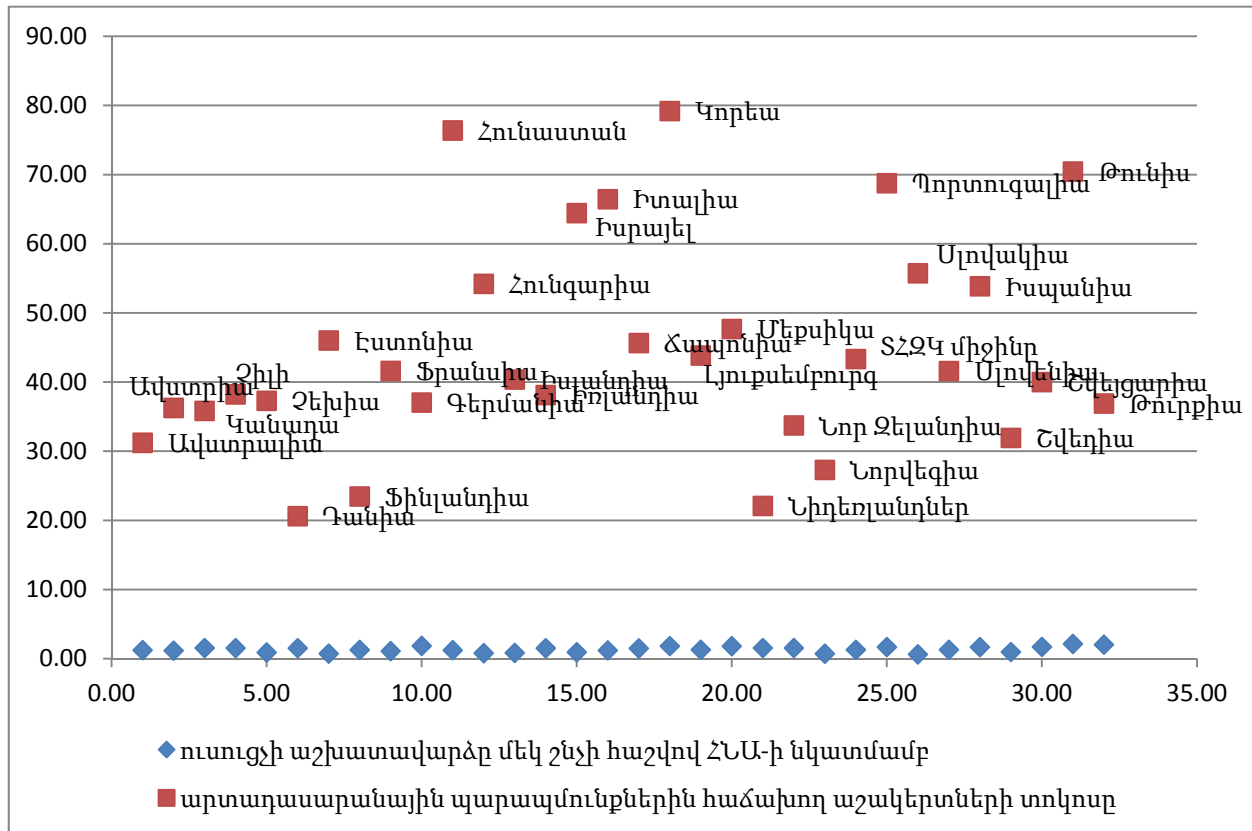
Տարածված է այն կարծիքը, որ 1990 թվականից հետո ուսուցիչների իրական եկամուտների անկումը հանդիսացել է այն հիմնական պատճառը, որը բերել է մասնավոր պարապմունքների պրակտիկայի լայն տարածմանը վերջին տասնամյակների ընթացքում:⁴⁰ Ուսուցիչների վարձատրության ներկայիս մակարդակը չի համապատասխանում ուսուցչի բարձր հասարակական կարգավիճակին և անուղղակիորեն դրդում է ուսուցիչներին շրջանցելու սահմանված կանոնները: Այս հարցի խորացված ուսումնասիրությանը նվիրված հաշվետվություններում նշվում է, որ Հայաստանում ուսուցիչների ցածր դրույքաչափերը ոչ լրիվ աշխատանքային ծանրաբեռնվածության հետ միասին (18–22 ժամ) ուսուցչի մասնագիտությունը վերածել են «ժամանակավոր զբաղմունքի»՝ դրդելով ուսուցիչներին որոնելու եկամտի այլ աղբյուրներ («UNICEF», 2011թ.): Ավելին, ուսուցիչները հակված են դիտելու մասնավոր պարապմունքներից ստացված եկամուտը որպես իրենց հիմնական ֆինանսական կարիքները հոգալու միակ հնարավոր միջոց: Շատերը դիտում են մասնավոր պարապմունքները որպես անհրաժեշտություն, այլ ոչ թե՝ այլընտրանք:

Բնականաբար, ուսուցիչների վարձատրության հետ կապված ծրագրային փոփոխությունները պահանջում են որոշակի զգուշավորություն, քանի որ մասնավոր պարապմունքների պահանջարկը տարածվում է ոչ բոլոր առարկաների վրա, ինչը նշանակում է, որ մասնավոր պարապմունքները չեն կարող լուծել բոլոր պրոֆիլների ուսուցիչների ֆինանսական խնդիրները: Այլ կերպ ասած, այն բացասական երևույթները, որոնց մասին խոսվել է վերը, ակտուալ են որոշակի դասարաններում և որոշակի առարկաների գծով: Եթե մասնավոր պարապմունքների հետ կապված բացասական երևույթների դեմ պայքարի ծրագրի հիմքում որպես առանցքային միջոցառում դրվի աշխատավարձերի բարձրացումը, ծրագիրն ըստ ամենայն հավանականության անարդյունավետ և ծախսատար կլին, քանի որ աշխատավարձերը կբարձրացվեն բոլորի համար՝ նպատակաուղղված լինելով միայն մի քանիսին:

Ամենադժվար հարցը, թերևս, կայանում է նրանում, թե ինչ չափով է պետք բարձրացնել աշխատավարձը: Ասում են, որ «փողը երբեք շատ չի լինում»: Նմանատիպ խնդիրների վերլուծությունն այլ երկրներում (օր.՝ Թունիսում) ցույց է տալիս, որ լրացուցիչ եկամուտ ստանալու հնարավորությունը կարող է գայթակղել ուսուցիչներին նույնիսկ այն դեպքում, երբ նրանք բավականաչափ բարձր աշխատավարձեր են ստանում ազգային և միջազգային չափանիշների համաձայն (Միլովանովիչ, 2014b): Ավելին, աշխատավարձերի մակարդակի և մասնավոր պարապմունքների պրակտիկայի տարածվածության միջև կապը այդքան ակնհայտ ու միանշանակ չէ, իչպես շատերը կարծում են: Գծապատկեր 2.1.3-ում ներկայացված են տվյալներ S2QԿ երկրներից ուսուցիչների աշխատավարձերի և արտադասարանային պարապմունքների հաճախելիության վերաբերյալ: Տվյալներից երևում է, որ զարգացած երկրներում կապը երկու փոփոխականների՝ աշխատավարձի չափի և արտադասարանային պարապմունքների հաճախելիության միջև օրինաչափ չէ: Մասնավոր պարապմունքների հաճախող բարձր դասարանի աշակերտների թիվը միանգամայն տարբեր է ուսուցիչներին համեմատաբար բարձր աշխատավարձ վճարող տարբեր երկրներում: Մա ցույց է տալիս, որ աշխատավարձը միակ գործոնը չէ, որ նպաստում է մասնավոր պարապմունքների պրակտիկայի արմատավորմանը:

⁴⁰<http://www.nesse.fr/nesse/activities/reports/the-challenge-of-shadow-education-1>

Գծապատկեր 2.1.3. Կապը միջին (15 տարվա) ստաժ ունեցող ուսուցիչների աշխատավարձերի մակարդակի և մասնավոր պարապմունքների հաճախող աշակերտների թվի միջև ՏՀԶԿ երկրներում



Աղբյուրը՝ «PISA» 2012թ. տվյալների բազա

Հայաստանը տնտեսապես ավելի թույլ է և ավելի քիչ գումար է ծախսում կրթության վրա, քան գծապատկեր 2.1.3-ում նշված երկրները: Չնայած այն բանին, որ կրթության ոլորտի ծախսերի ավելացման հարցն արդեն վաղուց օրակարգում է, կարճաժամկտ պլանում ուսուցիչների աշխատավարձերի բարձրացումը չի բերի մասնավոր պարապմունքների հետ կապված խնդիրների արագ լուծմանը: Երկարաժամկետ պլանով, իհարկե, համակարգի առողջացումն առանց ուսուցիչների աշխատավարձերի բարձրացման և նրանց աշխատանքի արժանի գնահատման հնարավոր չի լինի:

Ավարտական և ընդունելության քննությունների բովանդակության և ստանդարտ ուսումնական ծրագրերի անհամապատասխանությունը

«INTES» թիմի կողմից իրականացված հարցազրույցների ժամանակ բազմաթիվ ծնողներ, աշակերտներ և նույնիսկ ուսուցիչներ նշեցին, որ ստանդարտ ուսումնական ծրագրի բովանդակությունը չի համապատասխանում դպրոցների ավարտական և ԲՈՒՀ-երի ընդունելության քննությունների հարցերին: Մի քանի տարի առաջ իրականացված ուսումնասիրության շրջանակներում հարցված շրջանավարտների միայն 11.9%-ը կարծիք հայտնեցին, որ «դպրոցի տված գիտալիքները բավարար են» ԲՈՒՀ ընդունվելու համար (Բրեյ և Լայքինս, 2012թ.): Սա հաստատում են նաև վիճակագրական տվյալները: 2012թ-ին ընդունելության քննությունները բարեհաջող հանձնել են

մասնավոր պարապմունքների հաճախածների 97 տոկոսը, իսկ մասնավոր պարապմունքների չհաճախածների միայն 53.8 տոկոսը (ԲՀՀ-Հայաստան, 2014թ.):

Ավարտական և ընդունելության քննությունների համար մասնավոր դասախոսների մոտ պարապելու համար շատ ժամանակ է պահանջվում: Այդ իսկ պատճառով դպրոցի ավարտական դասարանում աշակերտների զգալի մասը (10%) պարբերաբար բացակայում է դասերից (Խուս, 2008թ.): Եթե դիտենք քննության արդյունքը որպես երեք փոփոխականի՝ աշակերտի ժամանակի, աշխատասիրության և ընդունակության ֆունկցիա, ավարտական և ընդունելության քննությունների համար պահանջվող ժամանակը նույնպես կարող է դիտվել որպես ֆունկցիա ստանդարտ ուսումնական ծրագրի և քննության պահանջների անհամապատասխանության աստիճանից: Միջինում, քննություններին պատրաստվելու համար պահանջվում է առվազն 240 ժամ, ինչը կազմում է ստանդարտ ուսումնական ծրագրով նախատեսված դասաժամերի ամբողջ տևողության մեկ երրորդը (Խուս, 2008թ.): Կան բազմաթիվ բանավոր վկայություններ այն մասին, որ դպրոցները մատների արանքով են նայում այդ իրողության վրա: «INTES» թիմի կողմից անցկացված հարցազրույցների ժամանակ ադմինիստրացիան բացատրել է այս հարցում դպրոցի «պասիվ դիրքորոշումն» աշակերտներին օժանդակելու ցանկությամբ:

Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ

Մասնավոր պարապմունքների հետ կապված խնդիրները հաճախ փակուղու առաջ են կանգնեցնում ոլորտի կարգավորումն իրականացնող մարմիններին: Մի կողմից, անհրաժեշտ է խրախուսել բոլոր այն դրական զարգացումները, որ կապված են մասնավոր պարապմունքների և դրանց միջոցով փոխանցվող լրացուցիչ գիտելիքների հետ: Սակայն մյուս կողմից, պետք է միջոցներ ձեռնարկել այդ պարապմունքների հնարավոր բացասական ազդեցությունները սահմանափակելու և շահերի բախում թույլ չտալու ուղղությամբ: Այստեղ կարևորը ծայրահեղությունների մեջ չընկնելն է: Հարցը առանց կարգավորման թողնել չի կարելի, իսկ մասնավոր պարապմունքներն արգելելը (մյուս ծայրահեղությունը) իրատեսական չէ և լավ բանի չի բերի: Մասնավոր պարապմունքների արմատավորված ավանդույթներ ունեցող այլ երկրների փորձը ցույց է տալիս, որ դրական արդյունքներ ստանալու համար պետք է իրականացնել համալիր միջոցառումներ, որոնք ներառում են և՛ օրենսդրական փոփոխություններ, և՛ հանրային իրազեկման ծրագրեր, և՛ գիտելիքների գնահատման համակարգի բարեփոխումներ, և՛ լրացուցիչ գիտելիքներ ստանալու այլընտրանքային աղբյուրներ:

Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում

Հիմնական միջամտություններ

Իշխանությունները, հիմնվելով խորհրդատուների առաջարկությունների վրա, նախատեսում են մասնավոր պարապմունքների հետ կապված խնդիրների լուծումն սկսել օրենսդրական միջամտություններից: Նախ և առաջ, սա նշանակում է, որ ուսուցիչների կողմից իրենց աշակերտներին լրացուցիչ վճարովի պարապմունքներ առաջարկելը կամ որևէ ծանոթ դասախոսի մոտ ուղարկելը պետք է դիտվի որպես իրավախախտում: Երկրորդը, անհրաժեշտ է սահմանել վարքագծի պարտադիր կանոններ ուսուցչի մասնագիտության համար և վարչական պատժամիջոցներ նախատեսել դրանք խախտելու համար: Շատ կարևոր է, որ կանոնների կատարման համար պատասխանատվություն կրեն ոչ միայն ուսուցիչները, այլ նաև դպրոցների տնօրենները: Այլապես, «վարքականոնագիրքը» կդառնա ուսուցիչների վրա վարչական ճնշում գործադրելու հերթական գործիք:

Մրան զուգահեռ, անհրաժեշտ է իրականացնել գիտելիքների գնահատման համակարգի բարեփոխումներ, ինչպես դա առաջարկվում է 2.4 մասում, քանի որ դրանք թույլ կտան պակասեցնել կամայականությունները, ինչի շնորհիվ ուսուցիչներն այլևս չեն կարողանա օգտագործել

գնահատումը (մասնավորապես՝ ավարտական քննությունների ժամանակ) որպես լծակ մասնավոր պարապմունքների պահանջարկն արհեստականորեն բարձրացնելու համար:

Օժանդակ միջամտություններ

Կրթության ոլորտում ծառայությունների որակը և արդյունավետությունը, ինչպես նաև բարեվարքության կանոնների պահպանումն ապահովելու համար անհրաժեշտ է ունենալ տեսչական ստուգումների արդյունավետ համակարգ: Չնայած տեսչության գործունեության կարգը բավականին մանրամասնորեն է սահմանված կանոնակարգերում, իրականում ստեղծված են այնպիսի պայմաններ, որոնք խանգարում են տեսչությանը գնահատել լրացուցիչ մասնավոր պարապմունքների բացասական ազդեցությունը դպրոցների աշխատանքի արդյունավետության վրա:

Առաջարկվում է հանել ներկայիս սահմանափակումները, որոնք կապված են տեսչական ստուգումների հաճախականության հետ, և թույլ տալ տեսչությանը անց կացնել կանոնավոր, բայց նպատակաուղղված ստուգումներ, որոնք հնարավորություն կտան ավելի լավ ընկալելու ուսումնական պրոցեսը: Ըստ էության, պետք է վերանայել ընդհանուր մոտեցումը տեսչական ստուգումների նկատմամբ. ոչ թե միայն արձանագրել խախտումները, այլ առաջարկություններ ներկայացնել թերությունները վերացնելու ուղղությամբ:

Անհրաժեշտ է նշել, որ ներկա իրավիճակում, երբ կրթական համակարգը գտնվում է ֆինանսական և քաղաքական վերնախավերի ճնշման տակ, տեսչությանը լրացուցիչ լիազորություններ տալով՝ պարզապես կավելացնենք համակարգի վրա քաղաքական ազդեցության լծակները: Բացի այդ, դեռ հարց է, թե որքանով է տեսչությունն ապահովված որակյալ կադրերով լրացուցիչ լիազորություններն իրականացնելու համար: Որպեսզի տեսչությունը կարողանա կատարել իր գործառնությունները և ապահովի ինչպես օրենքների կատարումը, այնպես էլ համակարգի թերությունների վերացումը, անհրաժեշտ է որոշակի աշխատանք իրականացնել այն ուժեղ, պրոֆեսիոնալ և միանգամայն անկախ մարմին դարձնելու ուղղությամբ:

Վերջապես, մասնավոր պարապմունքների հետ կապված բացասական երևույթների վերացման նպատակով իրականացվող բարեփոխումները պետք է հնարավորինս հիմնվեն փաստերի ու վկայությունների վրա: Ցավոք, Հայաստանում այս հարցի վերաբերյալ փաստեր ու վկայություններ չատ չկան: Մասնավոր պարապմունքների դրական ազդեցություններն ավելի լավ հասկանալու և «ընդունելի» ու «անընդունելի» մոտեցումներն իրարից առանձնացնելու համար պետք է իրականացնել ավելի շատ ուսումնասիրություններ: Այստեղ կարող է օգտակար լինել կրթական ոլորտի ռեֆորմները հաջողությամբ իրականացրած այլ երկրների, մասնավորապես՝ ասիական երկրների, փորձը:

Դրդապատճառների վերացումը

Հիմնական միջամտություններ

Մասնավոր պարապմունքների պահանջարկը երկրում ցույց է տալիս, որ բնակչության մոտ այս կամ այն չափով առկա է վստահության պակաս դպրոցի և դրա տված գիտելիքների նկատմամբ:

Հետևաբար, այդ պահանջարկը պակասեցնելու նպատակով պետք է անել երկու բան՝ (ա) միջոցներ ձեռնարկել դպրոցի նկատմամբ վստահությունը վերականգնելու և (բ) քննությունների հարցերը համապատասխանեցնել ստանդարտ ուսումնական ծրագրի նյութերին:

«ա» կետի առնչությամբ կարելի է ասել, որ գնահատական դնելուց բացի պետք է նաև որոշ բացատրություններ տալ, թե ինչու է աշակերտը ցածր կամ բարձր գնահատական ստանում: Հայաստանում այս հաղորդակցության բացն առկա է և այն վերացնելու համար պետք է պարբերաբար խորացված վերլուծության ենթարկել քննության արդյունքները՝ զուգահեռաբար վերապատրաստելով

դպրոցների կադրերը, որպեսզի վերջիններս կարողանան ինքնուրույն կատարել այդ վերլուծությունները: Միևնույն ժամանակ, պետք է կանոնավոր հաղորդակցություն ապահովել նաև ուսուցիչների և ծնողների միջև՝ վերլուծության արդյունքները վերջիններիս ներկայացնելու համար: Եվ այս հաղորդակցության ընթացքում ծնողները պետք է տեղեկացվեն ոչ միայն գնահատականների, այլ նաև գնահատման գործընթացի մանրամասների, գնահատման հիմքերի և աշակերտների ընթացիկ առաջադիմության մասին:

Այս հաղորդակցությունը կարող է իրականացվել որոշակի ֆորմատով, որը թույլ կտա ավելի ամբողջական տեղեկություններ տալ ծնողներին աշակերտների ուսումնական առաջադիմության մասին, քան դա արվում է այժմ՝ պարբերաբար լրացվող աշակերտական օրագրերի և քառորդային ամփոփաթերթիկների միջոցով:

«բ» կետի պահանջը կատարելու համար անհրաժեշտ է վերանայել քննությունների ստանդարտացված թեստերի հարցերը: Նման վերանայում պարբերաբար իրականացվում է Հայաստանի գնահատման և թեստավորման կենտրոնի կողմից, բայց դրա նպատակը թեստի և 12-րդ դասարանի ուսումնական ծրագրի բովանդակության համապատասխանեցումը չէ: Կարելի է նաև անել հակառակը՝ վերանայել 12-րդ դասարանի ուսումնական ծրագիրը, այն ավարտական թեստի բովանդակությանը համապատասխանեցնելու համար: Դա թույլ կտա ավելի արդյունավետ օգտագործել այն ժամանակը, որ աշակերտներն այսօր ստիպված ծախսում են լրացուցիչ արտադասարանային պարապմունքների վրա՝ կանոնավոր դասերի հաշվին:

Օժանդակ միջամտություններ

Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ աշակերտի ուսումնական հաջողությունները դպրոցում ուղղակիորեն կախված են նրանից, թե որքանով է աշակերտը հավատում իր սեփական ուժերին և ընդունակություններին: Հայաստանի կրթական համակարգում տիրող անվստահության և անորոշության ընդհանուր մթնոլորտը բացասական ազդեցություն է ունենում աշակերտների ինքնագնահատության վրա: Գիտելիքների գնահատման համակարգի բարեփոխումը, ինչպես դա առաջարկվում է 2.4 մասում, թույլ կտա պակասեցնել կամայականությունները, ինչի շնորհիվ ուսուցիչներն այլևս չեն կարողանա արհեստականորեն ցածրացնել աշակերտների գնահատականները:

Ուշադրության արժանի մեկ այլ հարց է Հայաստանում մանկավարժների աշխատավարձերի ցածր մակարդակը, որը մատնանշվում է ամեն անգամ, երբ քննարկվում է մասնավոր պարապմունքների խնդիրը: Եթե մասնավոր պարապմունքների հետ կապված բացասական երևույթների դեմ պայքարի ծրագրի հիմքում որպես առանցքային միջոցառում դրվի աշխատավարձերի բարձրացումը, ծրագիրն ըստ ամենայն հավանականության անարդյունավետ և ծախսատար կլին, քանի որ աշխատավարձերը կբարձրացվեն բոլորի համար՝ նպատակաուղղված լինելով միայն մի քանիսին: Այդուհանդերձ, երկարաժամկետ պլանով, համակարգի առողջացումն առանց ուսուցիչների աշխատավարձերի բարձրացման և նրանց աշխատանքի արժանի գնահատման հնարավոր չի լինի: Սա իր հերթին կնպաստի նաև մասնավոր պարապմունքների պրակտիկայի նվազեցմանը հանրապետությունում:

Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրությունը

Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած	Առաջարկություններ. Գլուխ 2			Ծրագրային միջամտության ուղղություններ
Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 1. դպրոցի ուսուցիչներ-	1. Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների	1	Սահմանել ուսուցիչների կողմից իրենց աշակերտներին լրացուցիչ վճարովի պարապմունքներ առաջարկելը կամ որևէ ծանոթ դասախոսի մոտ ուղարկելը որպես իրավա-	կադրային քաղաքականություն

<p>րի կողմից մասնավոր հիմունքներով լրացուցիչ պարապմունքների անցկացում</p>	վերացում		խախտում	
		2	Բարեվարքության կանոնների կատարման համար պատասխանատվություն նախատեսել նաև դպրոցների տնօրենների համար	ադմինիստրացիա
		3	Սահմանել վարքագծի պարտադիր կանոններ ուսուցչի մասնագիտության համար և վարչական պատժամիջոցներ նախատեսել դրանք խախտելու համար	կադրային քաղաքականություն
		4	Հանել ներկայիս սահմանափակումները, որոնք կապված են տեսչական ստուգումների հաճախականության հետ, և թույլ տալ տեսչությանը անց կացնել կանոնավոր, բայց նպատակաուղղված ստուգումներ, որոնք հնարավորություն կտան ավելի լավ ընկալելու ուսումնական պրոցեսը	տեսչական ստուգումներ
		5	Տեսչությունը դարձնել ուժեղ, պրոֆեսիոնալ և միանգամայն անկախ մարմին	տեսչական ստուգումներ
		6	Բարեփոխել գիտելիքների գնահատման համակարգը	գնահատում
	2. Դրդապատճառների վերացում	7	Պարբերաբար խորացված վերլուծության ենթարկել քննության արդյունքները՝ զուգահեռաբար վերապատրաստելով դպրոցների կադրերը, որպեսզի վերջիններս կարողանան ինքնուրույն կատարել այդ վերլուծությունները: Միևնույն ժամանակ, կանոնավոր հաղորդակցություն ապահովել նաև ուսուցիչների և ծնողների միջև՝ վերլուծության արդյունքները վերջիններիս ներկայացնելու համար: Այս հաղորդակցության ընթացքում ծնողները պետք է տեղեկացվեն ոչ միայն գնահատականների, այլ նաև գնահատման գործընթացի մանրամասների, գնահատման հիմքերի և աշակերտների ընթացիկ առաջադիմության մասին	գնահատում
		8	Վերանայել 12-րդ դասարանի ուսումնական ծրագիրը, այն ավարտական թեստի բովանդակությանը համապատասխանեցնելու համար	դասավանդում և ուսուցանում
		9	Վերանայել քննությունների ստանդարտացված թեստերի հարցերը՝ համապատասխանեցնելով դրանք ուսումնական ծրագրին	գնահատում
		10	Վերանայել ուսուցիչների, մասնավորապես՝ բարձր պահանջարկ ունեցող առարկաներ դասավանդողների, վարձատրության կարգը և աշխատավարձերի չափերը, որպեսզի նրանք զգան, որ իրենց աշխատանքը գնահատվում է	կրթության ոլորտի ֆինանսավորում

2.2 Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 2. միջնակարգ կրթության ոլորտի քաղաքականացում

Խախտման անձնագիր

Ա. Խախտման կասկած	
թիվ 2.2. միջնակարգ կրթության ոլորտի քաղաքականացում	
Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները	
ոչ պաշտոնական կապերը դպրոցների և տարածքային կառավարման մարմինների միջև ազդեցության լծակներ դպրոցների տնօրինության վրա	
Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները	
դպրոցներում միջոցների սղությունը աշխատանքով ցածր ապահովվածությունը	
Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ	
Բ.	Գ.
<ul style="list-style-type: none"> - օրենսդրական դաշտի վերլուծություն - արգելել քաղաքական ակտիվիզմի բոլոր դրսևորումները - սահմանել քաղաքական չեզոքությունը որպես ուսուցչի մասնագիտության հիմնական սկզբունք - տնօրեններին պատասխանատվության ենթարկել ուսուցիչների կողմից կատարված խախտումների համար 	<ul style="list-style-type: none"> - բացառել արտոնյալ վերաբերմունքն առանձին դպրոցների նկատմամբ - պաշտպանել ուսուցիչներին տնօրենների կամայականություններից - ապահովել խոսքի ազատությունը

Ա. Նկարագրությունը

«Հանրակրթության մասին» Հայաստանի Հանրապետության օրենքի 4-րդ հոդվածի համաձայն, ուսումնական հաստատություններում արգելվում է իրականացնել քաղաքական գործունեություն կամ քարոզչություն: Այս դրույթն այն ընդհանուր պետական քաղաքականության մասն է կազմում, որն ուղղված է դպրոցների անկախության մեծացմանը և կառավարման առավել ապակենտրոնացված մեխանիզմների ներդրմանը: Այդուհանդերձ բազմաթիվ տեղեկություններ կան այն մասին, որ դպրոցների ղեկավարության աշխատանքի և գործունեության վրա մեծապես ազդում են քաղաքական շահերից բխող ստվերային գործոնները: Քանի որ այս պրոբլեմը տարբեր դրսևորումներ ունի, փաստացի ապացույցները բավականին սակավ են, բայց ոչ պակաս կարևոր: Բավականին դժվար է հասկանալ, թե ինչից է պետք սկսել և որ հարցերին է պետք է առավել շատ ուշադրություն դարձնել՝ ընտրարշավների ժամանակ առաջադրված թեկնածուների կողմից կրթության ոլորտի՝ որպես վարչական ռեսուրսի ոչ նպատակային օգտագործմանը⁴¹, ընտրությունների ժամանակ կրթական ոլորտի մասնագետների գործունեությանը, դպրոցի տնօրենների քաղաքական փոխկապակցվածությանը, դպրոցի կառավարման հարցերում կրթության ոլորտի իշխանությունների միջամտությանը, թե այլ հարցերի: Այս պրոբլեմների լուծման ուղիների վերաբերյալ քննարկումներն արդեն բավականին երկար ժամանակ է շարունակվում են Հայաստանի հասարակության շրջանակներում: Սույն փաստաթղթի 2-րդ գլխում խոսքը գնալու է այն հիմնական գործոնի մասին, որն

⁴¹ «Հանրային ռեսուրսների ոչ նպատակային օգտագործում» նշանակում է անօրինական վարքագիծ, որը դրսևորվում է քաղաքացիական ծառայողների, ընտրություններում առաջադրված թեկնածուների և կուսակցությունների կողմից, որոնք իրենց պաշտոնական դիրքը կամ պետական (հանրային) մարմինների հետ կապերն օգտագործում են ընտրությունների արդյունքների վրա ազդեցություն ունենալու նպատակով (Եվրոպայի խորհրդի Վենետիկի հանձնաժողով, 2013թ.):

ընկած է բոլոր հնարավոր խախտումների հիմքում, այն է՝ միջնակարգ կրթության ոլորտի քաղաքականացվածությունը:

Քաղաքականացվածությունը միանշանակ երևույթ չէ: Այն կարող է ունենալ տարբեր ձևեր և վարքագծի տարբեր դրսևորումներ («Verhey», 2013): Սա էլ ավելի է բարդացնում Հայաստանում կրթական ոլորտում այս երևույթի տարածվածության մասին տվյալներ հավաքելու գործը: Քաղաքականացվածության բոլոր դրսևորումների համար կիրառելի ստանդարտ սահմանմամբ այն նկարագրվում է որպես արժանիքի վրա հիմնված չափանիշի փոխարինում քաղաքական չափանիշով՝ հանրային ծառայողների ընտրության, աշխատանքի ընդունման, առաջխաղացման և կարգապահական տույժերի նշանակման հարցերում («Peters & Pierre», 2004): Բացի այս «ուղղակի» ձևից գոյություն ունի նաև այս խնդրի ավելի «նուրբ» դրսևորում, որի թիրախը հանրային ծառայության վերին ղեկավար օղակն է, որտեղ պաշտոններում նշանակվում են քաղաքականապես հավատարիմ անձինք, որոնք բարձր մակարդակի պրոֆեսիոնալներ են իրենց համապատասխան մասնագիտական ոլորտում: Այս երկու դրսևորումների համար էլ ընդհանուր է այն, որ դրանք ուղղված են քաղաքական առաջնորդների ազդեցության մեծացմանը վարչարարության և պետական քաղաքականության հարցերում:

Լրատվամիջոցներում հրապարակված, ընտրությունների վերաբերյալ գեկույցներում տեղ գտած դեպքերը, ինչպես նաև «INTES» գնահատման շրջանակներում անցկացված հարցազրույցների արդյունքները ցույց են տալիս, որ Հայաստանի կրթության ոլորտի քաղաքականացվածությունը դրսևորվում է այդ գործելակերպի ուղղակի և պրոֆեսիոնալ ձևերի միջոցով: Երբեմն քաղաքական կողմնակալությունը «սահմանափակվում է» մարզերի կրթության վարչությունների ղեկավարներին և դպրոցների տնօրեններին նշանակելու մասին որոշումներով, իսկ այլ դեպքերում էլ կարող է տարածվել դպրոցներում իրականացվող կադրային քաղաքականության վրա ամբողջությամբ: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ վերջինս հատկապես բացասաբար է անդրադառնում պետական հաստատություններում պրոֆեսիոնալիզմի վրա (Verhey, 2013): Բացի դրանից, բազմաթիվ տեղեկություններ կան այն մասին, որ կրթության ոլորտի մասնագետները գործում են որպես քաղաքական ազդեցությունը բազմապատկող գործոններ, քանի որ ծնողների և աշակերտների շրջանում պրոակտիվ քարոզչություն են իրականացնում, հորդորելով նրանց ընտրությունների ժամանակ առաջնորդվել «պաշտոնապես ընդունելի» ուղիով:

Անկախ դրսևորման ձևերից, քաղաքականացումից բխող օգուտները փոխադարձ են, երկարաժամկետ և ձեռք են բերվում նրանց հաշվին, ովքեր մասնակից չեն այդ գործելակերպին: Քաղաքականացման առաջնային նպատակը գործող քաղաքական ուժերի նկատմամբ լրյալ վերաբերմունք ապահովելն է: Փոխարենը իշխանությունները արտոնյալ մոտեցում են առաջարկում բազմաթիվ հարցերում, հատկապես աշխատողներին աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից ազատելու, դպրոցի տնօրեններին նշանակելու և գնումների ու ֆինանսական հարցերի հետ կապված որոշումներ կայացնելու հարցերում:

Այնպիսի կրթական համակարգում, որը բնութագրվում է որպես բարձր ռիսկեր և սակավ ռեսուրսներ ունեցող, սա հենց այն առաջարկն է, որից դժվար թե կարողանան հրաժարվել կրթության ոլորտի մասնագետներն ու այդ ռեսուրսներից կախված անձինք (ծնողները և աշակերտները): Հայաստանում 2012 թվականին տեղի ունեցած խորհրդարանական ընտրությունների դիտորդական առաքելության գեկույցում, օրինակ, բերվել է այն եզրակացությունը, որ ուսուցիչները պարբերաբար մասնակցություն են ունեցել ընտրական քարոզարշավների միջոցառումներում, այդ թվում՝ դասերի ժամանակ: Սա հենց վարչական ռեսուրսների, այդ թվում՝ կրթության ոլորտի կադրերի անիրավաչափ օգտագործման դեպք է, որով խախտվում են Ընտրական օրենգրքի 18-րդ և 22-րդ հոդվածները (Եվրոպական պառլամենտ, 2012թ.), ինչպես նաև «Հանրաքրթության մասին» ՀՀ օրենքի 4.8 հոդվածը (ուսումնական հաստատությունների քաղաքական գործունեության և քարոզչության արգելքը): Ըստ

ստացված տեղեկությունների, նման շատ այլ դեպքեր են տեղի ունեցել նաև տեղական ինքնակառավարման մարմինների և նախագահական ընտրությունների ժամանակ:⁴² Այստեղից հետևում է, որ Հայաստանում կրթության ոլորտում վարչական ռեսուրսի անիրավաչափ օգտագործումը բավականին տարածված իրավախախտում է, ուստի այս ոլորտում քաղաքականացվածություն պետք է որ բավականին արմատացած լինի: Եվ իսկապես, հանրապետությունում դպրոցների տնօրենների ավելի քան 82%-ը իշխող քաղաքական կուսակցության անդամներ են (Թրփանճեան հասարակական հետազոտությունների կենտրոն, 2012թ.):

Հաջորդ բաժիններում ավելի մանրամասն է քննարկվում, թե որոնք են այն գործոնները, որոնց միջոցով Հայաստանում միջնակարգ կրթության ոլորտի քաղաքականացումը դառնում է հնարավոր, պահանջված և այդքան տարածված, և ինչ կարելի է անել այդ միտումը նվազեցնելու համար:

Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները

Դպրոցների քաղաքականացման համար հողը նախապատրաստվում է հիմնականում «հովանավորչություն»⁴³ կոչվող հարաբերություններով: Այդ հարաբերությունները ձևավորվում են վարքագծի որոշակի դրսևորումներով և փոխադարձ գործողություններով, որոնց արդյունքում կրթական ոլորտի մասնագետները իրենց «հավատարիմ» գործողությունների դիմաց քաղաքական ղեկավարությունից ստանում են որոշակի աջակցություն՝ հիմնականում աշխատատեղ ունենալու հնարավորության տեսքով («Roniger», 2004):

Չանայած նրան, որ Հայաստանում միջնակարգ կրթության ոլորտում բավականին մեծ է քաղաքական ազդեցությունը, այնուամենայնիվ հովանավորչությունը միշտ չէ, որ բավարար է ապահովելու համար քաղաքականացման արդյունքում ձևավորված մեխանիզմների անխափան աշխատանքը: Եղել են բազմաթիվ դեպքեր, երբ իրենց մասնագիտական ազնվությունը «քաղաքական հավատարմության» հետ փոխել չցանկացող ուսուցիչների նկատմամբ կիրառվել են հարկադրանքի միջոցներ:

Նման գործելակերպեր բավականին սխատեմատիկ բնույթ է կրում: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ հովանավորչության միջոցով քաղաքականացումը կյանքի է կոչվում հիմնականում քաղաքական վերնախավի կողմից «կազմակերպական վերահսկողության և կատարումն ապահովող մեխանիզմների» միջոցով («Kitschelt & Wilkinson», 2007): Հայաստանում քաղաքականացումը ներառում է կառավարման և վերահսկման բոլոր օղակներում, այդ թվում՝ դպրոցների խորհուրդներում, տնօրենների պաշտոններում «հավատարիմ» կադրերի նշանակումը:⁴⁴ Այս գործընթացի համար պարարտ հող է հանդիսանում գործող օրենսդրական դաշտը, որը թույլ է տալիս տարածքային կառավարման մարմինների և դպրոցների միջև «պատվիրատու-հաճախորդ» տիպի հարաբերությունների արմատավորմանը և զարգացմանը:

⁴² Տե՛ս օրինակ <http://www.azatutyun.am/content/article/25094742.html>, <http://www.azatutyun.am/content/article/24975207.html>, <http://www.azatutyun.am/content/article/24959553.html>, <http://www.azatutyun.am/content/article/24882971.html>

⁴³ Չնայած հովանավորչություն հաճախ կապում են կոռուպցիայի հետ (քանի որ երկուսն էլ առնչություն ունեն պետական և մասնավոր ռեսուրսները պաշտոնյաների կողմից իրենց սեփական շահի համար օգտագործելու հետ), այդ հասկացությունները նույնական չեն:

⁴⁴ Այս ռազմավարության բացասական կողմնակի ազդեցությունն այն է, որ գնալով ավելի է դժվարանում կրթության ոլորտում բնականոն և քաղաքականապես կողմնակալ որոշումների տարբերակումը:

Դպրոցների և տարածքային իշխանությունների միջև ոչ պաշտոնական կապերը

«Կրթության մասին» ՀՀ օրենքով տարածքային կառավարման մարմիններին (մարզպետարաններին) է վերապահվում պետական կրթական քաղաքականության իրականացումն ապահովելու հիմնական իրավասությունը, և հետևաբար նրանք օժտվում են լայն լիազորություններով: Դպրոցները մեծապես կախված են մարզպետարաններից թե՛ ֆորմալ առումով (դպրոցների խորհուրդների երկուական անդամներ նշանակվում են անմիջապես տարածքային կառավարման մարմնի ղեկավարի (մարզպետի) կողմից) (CRRC, 2008; Մկրտչյան & Ծատուրյան, 2008թ.), թե՛ ոչ ֆորմալ առումով, քանի որ տարածքային մարմինները սովորաբար կենտրոնական իշխանությունների մոտ և Խորհրդարանում լոբբինգ են իրականացնում «իրենց» դպրոցներում և մարզերում կապիտալ ներդրումների կատարման և ծրագրերի իրականացման համար: Առանց այդ մարզային «պրոտեկցիայի» դպրոցները շատ արագ կկորցնեն գրավչությունն ու պոպուլյարությունը ծնողների մոտ, այսինքն կստեղծվի մի իրավիճակ, որից դպրոցների տնօրեններն ամեն կերպ փորձում են խուսափել հավատարմության և լոյալության դրսևորումների միջոցով, եթե անհրաժեշտ է լինում: Ֆորմալ առումով այս տնօրեններից ոչ ոք որևէ օրենքի կամ իրավական ակտի դրույթ չի խախտում, ընդհակառակը, օրենսդրությամբ դա թույլատրվում է և նույնիսկ խրախուսվում: Սակայն այդ ամենը միայն ուժեղացնում է կրթության ոլորտի տարածքային կարավարման մարմինների ազդեցության ուղիներն այն աստիճանի, որ որոշ զեկույցներում դպրոցները նշվում են որպես հաստատություններ, որոնք ներկայացնում են տարածքային քաղաքական ուժերը (Մկրտչյան & Ծատուրյան, 2008թ.):

Դպրոցների կառավարման կառույցների ու ղեկավարության կապակցվածությունը

Շատ տարիներ դպրոցների կառավարման բարելավումը առաջնային է եղել բարեփոխումների օրակարգային հարցերի թվում, սակայն դպրոցները քաղաքական ազդեցությունից հեռու պահելու հարցում մինչ այժմ արձանագրված հաջողությունները բավականին համեստ են: Դպրոցի խորհուրդների ինստիտուտի ներդնումը խոշոր դրական քայլ էր համարվում, սակայն պետությունը չշարունակեց իր ստեղծած կառույցի հետ կապված հետագա անհրաժեշտ քայլերի իրականացումը, այն է՝ կարողությունների զարգացմանն ու օժանդակությանն ուղղված միջոցառումների իրականացումը, և խորհուրդների գործունեության ապահովման համար անհրաժեշտ միջոցների մեծ մասը թողնվեց դպրոցի տնօրենների հայեցողությանը (Մկրտչյան & Ծատուրյան, 2008թ.):

Միջազգային կազմակերպությունների կողմից փորձեր են արվել բացը լրացնել դպրոցների տնօրենների մասնագիտական կատարելագործմանն ու դպրոցներում կարողությունների զարգացմանն ուղղված ծրագրերի միջոցով, որոնք հետագայում շարունակվել են իշխանությունների կողմից «Կրթության ոլորտի կառավարում և ֆինանսավորում» ծրագրի շրջանակներում հատկացված վարկի օգնությամբ: Դեռ առաջին տարվա ընթացքում վերապատրաստվել են դպրոցների թվով 820 տնօրեններ և դպրոցական խորհրդի 2700 անդամներ, իսկ հետագա միջոցառումների նախատեսումն ու իրականացումը շարունակվում է մինչև այսօր (Համաշխարհային բանկ, 2003): Չնայած շարունակական բնույթ կրող այս միջոցառումներին դպրոցների անկախության հարցը դեռ լուրջ մարտահրավեր է, ինչի մասին քննարկվում է հաջորդ ենթաբաժիններում, որոնք վերաբերում են տնօրենների որպես քաղաքական չինտվնիկներ լինելու և դպրոցական խորհուրդների՝ թերի լինելու հարցերին:

Դպրոցի տնօրենները որպես քաղաքական չինտվնիկներ

Դպրոցի տնօրենները գտնվում են ընտրական գործընթացին մասնակից երկու գլխավոր խմբերի՝ կուսակցությունների ու դպրոցական տարիքի երեխաներ ունեցող ընտրողների միջև խաչմերուկում: Որպես միանգամայն քաղաքականացված բնութագրվող միջավայրում տնօրենների՝ աշխատողներին աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից ազատելու, ինչպես նաև դպրոցի բյուջեն կառավարելու իշխանությունը նրանց բավականին արժեքավոր գործընկերներ է դարձնում իշխանության ղեկին

գտնվող կուսակցության համար: Հայաստանում քաղաքական վերնախավը դպրոցի ղեկավարներին դիտարկում է որպես պետական դպրոցի համակարգի նկատմամբ ազդեցություն ունենալու հնարավորություն:

Ըստ 2012 թվականին Գյումրիում և Վանաձորում՝ Հայաստանի երկրորդ և երրորդ ամենամեծ քաղաքներում անկացված ուսումնասիրության, դպրոցների տնօրենների ճնշող մեծամասնությունը իշխող «Հանրապետական» կուսակցության անդամներ են: Նրանցից շատերը նույնպես պարբերաբար ներգրավվում են ընտրությունների գործընթացում որպես ընտրական հանձնաժողովների անդամներ (ընտրությունների ժամանակ դպրոցները դառնում են ընտրատեղամասեր): Իրենց լոյալության դիմաց նրանց թույլատրվում է իրենց դպրոցների գործերը վարել ըստ իրենց հայեցողության, քանի դեռ նրանց կայացրած որոշումները չեն հակասում կուսակցության տարածքային կամ համապետական շահերին: (ԲՖՀ, 2013թ.). Ինչ լծակներ ունեն քաղաքական գործիչները դպրոցների ղեկավարների աշխատատեղի նկատմամբ, որով հնարավորություն է ընձեռվում, որ Հայաստանում դպրոցի տնօրենների ավելի քան 82%-ն իրենց կուսակցության անդամներ լինեն:

Ամենաառաջին և ամենակարևոր լծակը աշխատատեղ ապահովելու հնարավորությունն է: Տեսականորեն դպրոցի տնօրենների նշանակումներն իրականացվում են թափանցիկ ընթացակարգով՝ հիմնվելով արժանիքների վրա: Այնուամենայնիվ, հաշվի առնելով դպրոցների ղեկավար կազմի շրջանում կուսակցության անդամների գերակշռող թվակազմը, պետք է որ շատ հազվադեպ լինեն այն դեպքերը, երբ թեկնածուները աշխատանքը ստանում են կամմում են այդ պաշտոնում միայն որակավորումների ու փորձի հիման վրա: Վերջին տարիներին հայաստանյան մամուլում նույնիսկ հրապարակումներ են եղել տնօրենների մասին, ովքեր կրթության ոլորտի տարածքային մարմինների համաձայնությամբ իրենց պաշտոնը փոխանցել են իրենց երեխաներին:⁴⁵ Տնօրենների նկատմամբ ազդեցության երկրորդ լծակը անձնական նպատակներով հարստացման համար անպատժելիության հեռանկարն է, որն առաջարկվում է իշխանությունների կողմից: Հայաստանում կրթության ոլորտի հավակնոտ բարեփոխումների բազմաթիվ փուլերից հետո, դպրոցների կառավարումն ու գործունեությունը վերահսկող կարգավորիչ դաշտը դեռ հեռու է կատարյալ լինելուց: Ներկայիս տեսքով դրանում բազմաթիվ բացեր կան, որոնք դպրոցների ղեկավարությանը կամայականորեն գործելու հնարավորություն են տալիս (Գործընկերություն հանուն թափանցիկության (ԳՀԹ), 2012թ.), ինչից շատ հաճախ օգտվում են անձնական շահ ստանալու նպատակներով:⁴⁶ Բազմաթիվ ուսումնասիրություններում, այդ թվում՝ 2007-2008 թվականների ՄԱԿ-ի գեկույցում, մատնանշվել է արտաբյուջետային միջոցների հավաքման և օգտագործման հետ կապված թույլ կողմերը: «Գործընկերություն և ուսուցում» հասարակական կազմակերպության կողմից 2012 թվականին իրականացված ուսումնասիրության ժամանակ արձանագրվել է, որ ուսումնասիրության մեջ ընդգրկված 30 դպրոցների 90%-ը տարրական հաշվապահական հաշվառում և դրամական հոսքերի հաշիվներ չեն վարում իրենց արտաբյուջետային դրամական մուտքերի համար (Գործընկերություն հանուն թափանցիկության (ԳՀԹ), 2012թ.):⁴⁷ Սակայն նման ազատությունն էլ ունի իր «գինը», քանի որ իշխանություններին, որոնք տեղյակ են խախտումների մասին, բայց «աչք են փակում դրանց վրա», դա հնարավորություն է տալիս անհրաժեշտ ինֆորմացիայի տիրապետել, որը կարող է օգտագործվել տնօրեններին շանտաժի ենթարկելու և նրանց նկատմամբ ճնշումներ գործադրելու համար:

⁴⁵ Տե՛ս օրինակ <http://www.azatutyun.am/content/article/26918258.html>

⁴⁶ Որոշ հայտնի դեպքերի մասին հաղորդումները կարելի է գտնել այստեղ՝ <http://transparency.am/en/cases>, և այստեղ՝ <http://www.tert.am/en/news/2011/03/30/school/262291>

⁴⁷ Հայաստանում դպրոցների կողմից արտաբյուջետային ֆոնդերի գումարների հավաքման և ծախսերի բաշխման գործում թափանցիկության և ներգրավման խթանում

Դպրոցի խորհուրդները որպես անվերապահորեն հնազանդվող օղակներ

Պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում խորհրդի ձևավորման մասին կարգով նախատեսվում է, որ խորհուրդը կազմվում է ութ անդամից, ներառյալ՝ կառավարության, տեղական ինքնակառավարման մարմինների ներկայացուցիչները, ուսուցիչները և ծնողները:⁴⁸ Քանի որ դպրոցի տնօրենները հաշվետու են իրենց դպրոցի խորհուրդներին, նրանք չեն կարող այդ մարմնի անդամ լինել:

Լրատվամիջոցներում ներկայացված նյութերում, ինչպես նաև դպրոցի խորհուրդների գործունեության խորացված գնահատումներում⁴⁹ եկել են այն եզրահանգումների, որ այս մարմինները բավարար չափով ուժեղ չեն, որպեսզի կարողանան չեզոքացնել դպրոցի ղեկավարության կողմնակալ վերաբերմունքը քաղաքական և որևէ այլ ոչ ֆորմալ կառույցի հանդեպ և ավելի տեխնոկրատական այլընտրանք առաջարկել որոշումների կայացման գործի համար: Դպրոցների խորհուրդների կազմում գտնվող ծնողները և ուսուցիչները միշտ չէ, որ գործում են ի նպաստ այն շահագրգիռ կողմերի, որոնց ներկայացնում են իրենք: Բացի դրանից, շատ հազվադեպ է լինում, որ նրանք չհամաձայնեն դպրոցի տնօրենների որոշումների հետ (Մկրտչյան & Ծատուրյան, 2008թ.): Օրինակ, օրենսդրությամբ նախատեսվում է, որ դպրոցական խորհրդի երկու անդամներ առաջադրվեն մանկավարժական խորհրդի կողմից որպես իրենց ներկայացուցիչներ: «INTES» գնահատման ժամանակ գրուցակիցների կողմից նշվել է, որ գործականում ուսուցիչներն ընտրում են այն թեկնածուներին, որոնք նախընտրելի են տնօրենի համար կամ գոնե արժանացել են նրա հավանությանը: Շատ սովորական երևույթ է այն, որ դպրոցի խորհրդի անդամ հանդիսացող ծնողները միևնույն ժամանակ հանդիսանում են նույն դպրոցի ուսուցիչները: Սա ավելացնում է դպրոցի խորհրդի «լոյալ» անդամների պոտենցիալ թիվը: Ներկայիս օրենսդրությամբ չի արգելվում, որ ուսուցիչները որպես ծնողներ ընտրվեն իրենց դպրոցի խորհրդի անդամներ:

Տնօրենների իշխանությունը սահմանափակվում է միայն տարածքային կառավարման մարմիններից (մարզպետարաններից) իրենց կախվածությամբ⁵⁰: Վերջիններս էլ իրենց հերթին ենթակա են կենտրոնական իշխանություններին: Դա առաջ է բերում դպրոցների կառավարման մի համակարգ, որն ամբողջովին ենթակա է դառնում հենց ամենավերնից և կենտրոնական իշխանություններից մինչև ներքև, ընդհուպ մինչև ուսուցչի առօրյա աշխատանքի նկատմամբ իրականացվող ուղղահայաց վերահսկողությանն ու ազդեցությանը (Վանդակ 2.2.1): Դպրոցական խորհուրդները կառավարման այս մեխանիզմի կարևոր մասն են կազմում, սակայն ոչ այն նպատակներով, որոնց համար ի սկզբանե նախատեսվել են: Հաշվետվողականության խթանման և ուժեղացման փոխարեն նրանք շարունակում են քաղաքական դոմինանտության և հնազանդության մշակույթը այն շահագրգիռ կողմերի անունից, որոնց ներկայացնելու համար իրենք ընտրվել են:

Վանդակ 2.2.1 Դպրոցների կառավարումը որպես հիերարխիկ բուրգ

«Տարածքային կառավարման մարմինների և դպրոցների բնորոշ հատկանիշը բուրգի նմանությունն է, որտեղ գագաթը տարածքային կառավարման մարմինն է, որը՝ Հայաստանի դեպքում, իրականում պարզապես ներկայանում է կենտրոնական իշխանությանը: Այս համակարգի մեխանիզմը հետևյալն է. պետական կառավարման բարձրագույն մարմինը ցանկանում է ունենալ իր համար օգտակար տնօրեն և հետևաբար «օժանդակում է»

⁴⁸ Նույնը

⁴⁹ Տե՛ս (Մկրտչյան & Ծատուրյան, 2008թ., pp. 8-11; 14-15). Նաև, «Առավոտ» օրաթերթ, 16 փետրվարի 2007թ., Լուսինե Օհանյան «Դպրոցների կառավարման խորհուրդները ձևական են»: 2. Կրթություն շաբաթաթերթ, 31 օգոստոսի, 1999թ. Խաչատրյան Սերոբ, «Խորհուրդը պետք է պաշտպանի դպրոցի ինքնավարությունը»: 3. Կրթություն շաբաթաթերթ, 27 մարտի, 1999թ. Խաչատրյան Սերոբ, «Դպրոցական խորհուրդները և համայնքային իշխանությունը», Բոլոր հղումները բերված են «Մկրտչյան և Ծատուրյան, 2008թ.» փաստաթղթից:

⁵⁰ Սույն հաշվետվության պատրաստման վերջին փուլում շահագրգիռ անձանցից ստացված մեկնաբանությունների համաձայն, այս կախվածությունը թուլացնում է դպրոցների տնօրենների դիրքերը

վերջինիս ընտրության հարցում (վերջին հաշվով հենց այդ թեկնածուն էլ ընտրվում է): Տնօրենն էլ իր հերթին, որպես դրան համարժեք պատասխան (երախտագիտություն) պարտավորվում է աջակցել կամ գոնե չխոչընդոտել տարածքային կառավարման մարմնի որոշումների և նկրտումների իրականացմանը: Այս կերպ տնօրենը ձեռք է բերում դպրոցի ներքին հարցերում որոշակի անկախություն ունենալու իրավունք և հնարավորություն: Ըստ ծնողների և դպրոցի աշխատողների, կրթության ոլորտի բարձրաստիճան գործիչների և պաշտոնյաների, դպրոցի տնօրենն է համարվում դպրոցի գործունեության համար պատասխանատու և միանձնա իրավասու անձը: Երևանից դուրս գնտվող մի դպրոցի տնօրեն մի անգամ շատ տիպիկ բնութագրել է իրավիճակը, նշելով հետևյալը՝

Եթե տնօրենը շատ վատ է աշխատում ու վերևում մեջք չունի, նույնիսկ մեկ բողոք էլ լինի՝ չի կարողանա աշխատել, իսկ եթե մեջք ունի, թեկուզ դպրոցի բոլոր ծնողները չէ, ամբողջ թաղն էլ բողոքի, միևնույնն է՝ նա շարունակելու է աշխատել:... Դպրոցի գլխավորը և տերը տնօրենն է, քանի որ ես եմ պատասխանատուն:»

Աղբյուրը՝ Մկրտչյան և Ծատուրյան, 2008թ., էջ. 16

Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները

Ինչպես նշվել է վերը, Հայաստանում կրթության ոլորտի քաղաքականացումը մի գործընթաց է, որի առանցքում ընկած է կրթական հաստատությունների և քաղաքական վերնախավի միջև ձեռք բերված երկկողմանի պայմանավորվածությունը, ըստ որի ուսումնական հաստատությունները լոյալ մոտեցում են ցուցաբերում՝ փոխարենը ստանալով շահ և արտոնյալ վերաբերմունք: Բազմաթիվ են պատմություններն այն դպրոցների մասին, որոնք պարբերաբար նախընտրելիորեն կապիտալ ներդրումներ են ստանում (որոնց մի քանի մասին տեղեկացել է «INTES» գնահատման թիմը), այն ուսուցիչների մասին, որոնք կուսակցության անդամ են դառնում իրենց աշխատատեղը պահպանելու համար, և նույնիսկ իշխող կուսակցության հետ սերտորեն փոխկապակցված այն քաղաքացիական հասարակության կազմակերպությունների մասին, որոնք տարբեր բարեփոխումների համար հատկավճող գումարների առյուծի բաժինն են ստացել⁵¹: Նրանք բոլորը հնազանդություն են ցուցաբերում իշխանությունների նկատմամբ:

Կրթության ոլորտի հաստատությունների և գործիչների նկատմամբ նման քաղաքականապես մոտիվացված ու կողմնակալ վերաբերմունքի ցանկացած դեպք իրենից ներկայացնում է ուրիշի հաշվին որոշակի կանոնների սահմանման, շրջանցման կամ խախտման դեպք ի նպաստ որևէ երրորդ մեկի: Ի լրումն բազմաթիվ բացասական այլ հետևանքների, դրանով խաթարվում է պետական կրթություն իրականացնելու առաքելության բուն նշանակությունը, այն է՝ հնարավորինս առավելագույն չափով ապահովել բոլորի կրթական պահանջները:

Նմանատիպ գործարքներում ներգրավվածներին մեղադրելու փոխարեն շատ ավելի կառուցողական կլինի հասկանալ նրանց շարժառիթներն ու իրավիճակը,⁵² և հետո արդեն փորձել փոխել դրանք դեպի լավը: Ուսումնասիրությունները ցույց են տալիս, որ այնտեղ, որտեղ հովանավորչական բնույթի հարաբերությունները համատարած բնույթ են կրում, դրանից բխող օգուտները հիմնականում ուղղված են այն անհատներին կամ խմբերին, որոնք ամենաշատն են ակնկալում նման օգուտները և հետևաբար պատրաստ են իրենց ձայնը (կամ մասնագիտական բարեվարքությունը) հանձնել որոշակի գնի դիմաց (Kitschelt & Wilkinson, 2007): Ի՞նչն է ստիպում Հայաստանում կրթության ոլորտի մասնագետներին «կուլ գնալ» գայթակղություններին ու քաղաքական շահերից բխող ճնշումներին:

⁵¹ Տե՛ս օրինակ <http://www.azatutyun.am/content/article/26790210.html>

⁵² Քանի որ այս գեկույը վերաբերում է կրթական համակարգի բարեվարքությանը, ապա չափազանց ծավալուն չլինելու նկատառումներից ելնելով մի կողմ են թռնվել քաղաքական վերնախավի կրթական համակարգը իրենց վերահսկողության տակ վերցնելու շարժառիթները: Այս մասին նշումը կարելի է տեսնել 3.4-Գ բաժնում:

Երբ խաղաղությունները բարձր են և խնդրո առարկան այնպիսի կարևորություն ունի, ինչպիսին է աշխատատեղը պահպանելը, երեխաների համար որակյալ կրթություն ստանալու հնարավորություն ապահովելը կամ ռեսուրսների սղությունից խուսափելը, որը կարող է բացասաբար անդրադառնալ քո ենթակայության տակ գտնվող դպրոցի հետագա գոյատևման վրա, ապա բնական է, որ այս ամենն իրենց վրա կրող անձինք կդիմեն ցանկացած կանխարգելող միջոցների ու քայլերի: Օրինակ, Սերբիայում անցկացված «INTES» գնահատման շրջանակներում պարզվել էր, որ ծնողները երբեմն «համենայն դեպս» իրենց երեխանեին ուղարկում են մասնավոր պարապմունքների, համոզված լինելու համար, որ արել են հնարավոր ամեն ինչ ուսումնական տարվա վերջում միջինացված լավ գնահատականների հնարավորություններն ավելացնելու համար (SՀԶԿ, 2013թ.):

Կրթության ոլորտի աշխատողները Հայաստանում առանձնապես չեն դիմադրում քաղաքականացման այս գործընթացին, և դրա համար կան մի շարք պատճառներ: Առաջինը, նրանք կարծում են, որ կոնֆորմիզմը կօգնի նրանց լուծել ընթացիկ խնդիրները, այդ թվում՝ միջոցների պակասի խնդիրը, ինչպես նաև խուսափել հետագա խնդիրներից, այդ թվում՝ աշխատանքը կորցնելուց կամ տարածքային մարմինների վատ վերաբերմունքին արժանանալուց: Երկրորդ, հայկական դպրոցներում առկա հարաբերությունները արտացոլում են ավանդական հայկական ընտանիքում գոյություն ունեցող հարաբերությունները, որտեղ կա հեղինակության նկատմամբ հնազանդության ավանդույթ: 2006 թվականի ՄԱԶԾ-ի «Մարդկային զարգացման ազգային զեկույցի» եզրահանգումներից մեկում ասվում է՝

«Հայկական դպրոցները, ինչպես նաև հայկական ընտանիքները հիմնված են գլխավորապես ավտորիտար և ավանդական սկզբունքների վրա, և կրթական համակարգն էլ գործում է այդ փակ հասարակության տրամաբանության շրջանակներում: Հետևաբար, երբ պետական համատեքստը անտեսվում է, կրթական համակարգը կորցնում է իր կապը առկա իրականության հետ...» (ՄԱԶԾ, 2006թ.)

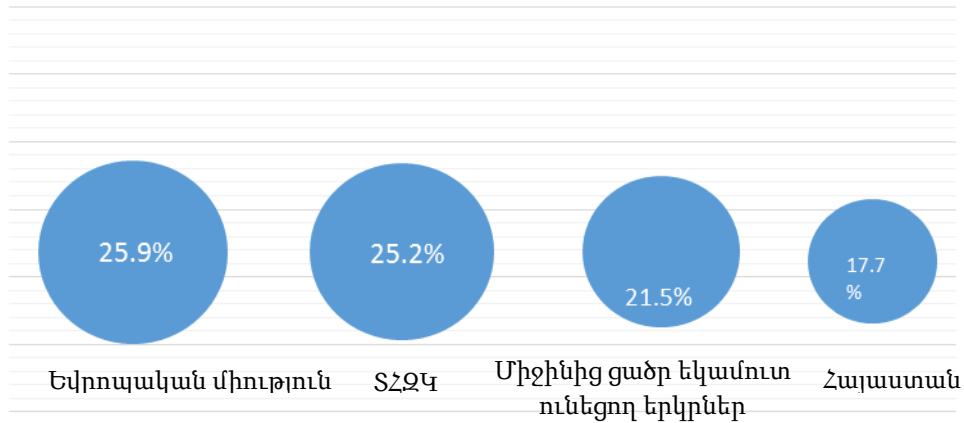
Նման միջավայրում կոլեկտիվ բնույթ կրող կուրսից շեղվելու համար պետք է ավելին, քան պարզապես ռացիոնալ մտածելակերպն ու ազնվությունը: Դրա համար պահանջվում է քաջություն և ռիսկի դիմելու պատրաստակամություն, իսկ այդ հատկությունները հազվադեպ են հանդիպում մասնագիտական կամ ոլորտային շրջանակներում:

Այսպիսով, նման վարքագիծի համար շարժառիթ հանդիսացող և գուցե ամենաշատ ազդեցություն ունեցող հիմնական պատճառները թաքնված են միջոցների սղության և աշխատատեղերի անապահովության մեջ:

Ռեսուրսների սղությունը դպրոցներում

Հայաստանում միջնակարգ կրթության ոլորտում պետական հատկացումները բավականին համեստ են՝ համեմատած միջազգային ցուցանիշների հետ: Մեկ աշակերտի հաշվով ծախսի մասնաբաժինը Հայաստանում մեկ շնչին բաժին ընկնող ՀՆԱ-ում ավելի քիչ է քան համեմատելի մակարդակի եկամուտներ ունեցող երկրներում և էապես քիչ է ԵՄ կամ SՀԶԿ անդամ երկրներում արձանագրված ցուցանիշերից միջինում (գծապատկեր 2.2.1):

Գծապատկեր 2.2.1 Միջնակարգ կրթությունն ստացող մեկ աշակերտի հաշվով ծախսերը (մեկ շնչին բաժին ընկնող ՀՆԱ-ի %) Հայաստանում և ընտրված երկրների խմբում (2012թ. կամ ամենավերջին տարին, որի համար առկա են տվյալներ)



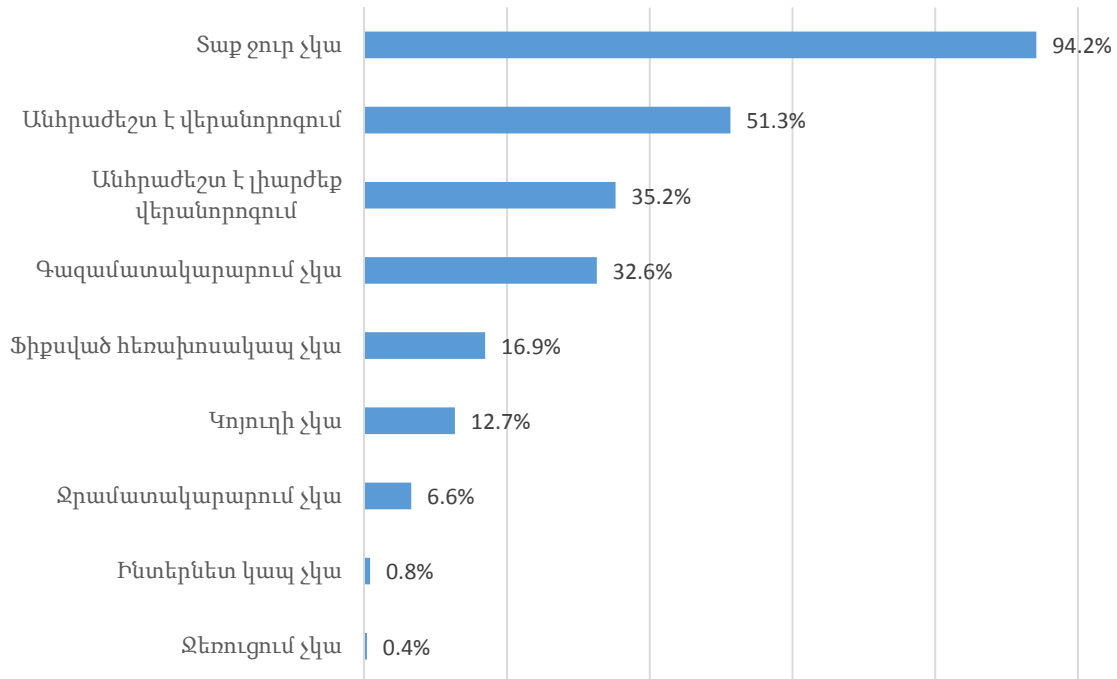
Ծանոթություն. Եվրոպական Միության և ՏՀԶԿ-ի համար հղման տարեթիվը՝ 2011: Միջինից ցածր եկամուտներ ունեցող երկրներ՝ երկրներ, որոնց համար համապատասխան տվյալներ կան: Ամենավերջին տարին, որի համար առկա են տվյալներ, 2000 թվականն է:

Աղբյուրը՝ Համաշխարհային բանկ, «Զարգացման ցուցանիշներ»

2012 թվականին Հայաստանում մեկ աշակերտի հաշվով ծախսերը կազմել են մեկ շնչին բաժին ընկնող ՀՆԱ-ի 17.7%-ը: Միջինից ցածր եկամուտներ ունեցող երկրների շարքին դասված երկրները, ինչպիսին Հայաստանն է, մեկ աշակերտի հաշվով ծախսում են մեկ շնչին բաժին ընկնող իրենց ՀՆԱ-ի 21.5%-ի համարժեքը, իսկ ավելի հարուստ երկրներում՝ ՏՀԶԿ և ԵՄ անդամ երկրներում, մեկ աշակերտի հաշվով ծախսերը կազմում են մեկ շնչին բաժին ընկնող ՀՆԱ-ի համապատասխանաբար 25.2% և 25.9%-ը:

Հայաստանի ամբողջ տարածքում պետական դպրոցներում տիրող իրական վիճակի մասին այսպիսի համահավաք տվյալներով դատելը բավականին անիրատեսական կլիներ: Մինչդեռ նշված թվերը նշանակում են, որ կա միջնակարգ կրթությունը Հայաստանում ավելի արդյունավետ է, քան միջնակարգ կրթությունն այլ երկրներում (ինչը քիչ հավանական է), կա՛մ թերևս ֆինանսավորումն ինքին խնդրո առարկա է հանդիսանում: Եթե խնդրո առարկան ֆինանսավորումն է (ինչի մասին վկայում են բազմաթիվ զեկուցները), ապա դա պարզապես նշանակում է, որ նույնիսկ այդ սակավ ռեսուրսների հատկացման վերաբերյալ որոշումների վրա ազդեցություն ունենալու հնարավորությունը մեծագույն նշանակություն կարող է ունենալ դպրոցների համար:

Գծապատկեր 2.2.2 Դպրոցների ենթակառուցվածքների վիճակը Հայաստանում (2013թ.)



Աղբյուրը՝ Հայաստանի վիճակագրական տեղեկատու, <http://stat.armedu.am>

Որոշ տվյալներից երևում է, որ իսկապես իշխանությունները մշտապես խնդիրներ ունեն իրենց ենթակայության տակ գտնվող դպրոցների կարիքների բավարարման հարցում, և որ նրանք որոշակի նախապատվություն են տալիս որոշ դպրոցներին՝ ի տարբերություն մյուսների: Գծապատկեր 2.2.2-ում ներկայացված է 2013 թվականի դրությամբ Հայաստանի ամբողջ տարածքում դպրոցների ենթակառուցվածքային կարիքների պատկերը: Միանգամայն ապշեցուցիչ է պարզելը, որ հանրապետության պետական դպրոցների կեսից ավելին վերանորոգման կարիք ունի, իսկ մեկ երրորդից ավելին՝ ամբողջությամբ կապիտալ վերանորոգման ու նորացման կարիք ունի: 6%-ից քիչ են այն դպրոցները, որոնք տաք ջրամատակարարում ունեն, 12.7%-ն ընդհանրապես կոյուղի չունեն, իսկ որոշ դպրոցներ նույնիսկ ջրամատակարարում չունեն (6.6%):

Այս տվյալները հաստատվել են դպրոցների տնօրենների հետ տարբեր ուսումնասիրությունների շրջանակներում անցկացված զրույցներում, որոնցից մի քանիսը ներկայացված են վանդակ 2.2.2-ում:

Վանդակ 2.2.2 Իրենց դպրոցներում կապիտալ ներդրումների անհրաժեշտության մասին տնօրենների կարծիքները

Խորացված հարցազրույցների ժամանակ բոլոր թիրախային խմբերի կողմից որպես լուծում պահանջող խնդիր հաճախ մատնանշվում էր դպրոցների ֆիզիկական պայմանների բարելավման՝ հատկապես վերանորոգման անհրաժեշտությունը: Դպրոցների տնօրենների կողմից այդ խնդիրը շատ դեպքերում նշվում էր որպես առանցային ու հրատապ խնդիր: Մյուս կողմից, դպրոցի ֆիզիկական պայմանների բարելավումը հաճախ նշվել է նաև որպես կոնկրետ դպրոցում կամ ընդհանրապես միջնակարգ կրթության համակարգում տեղի ունեցած հաջողված պատմության դեպք: Սակայն մեկ բան ընդհանուր է եղել, այն է՝ անկախ իրենց դպրոցի վերանորոգված կամ չվերանորոգված լինելու հանգամանքի, երկու դեպքերում էլ վերանորոգումը դիտվել է որպես դպրոցի գործունեության և աշխատանքի ամենակարևոր գործոն:

«Առաջին ձեռքբերումն այն է, որ նախ որպես աղետի գոտի մենք ունեցանք նորմալ դպրոցներ իրենց ջեռուցման և այլ նորմերին համապատասխան, քարաշեն, լուսավոր: ... Դպրոցները տնակային տնտեսությունից դուրս եկան:» Գյուղական համայնքի ղեկավար

«Ամենահրատապ խնդիրը դպրոցի վերանորոգումն է, դպրոցը 1970 թվականից (դպրոցի հիմնադրումից) ի վեր հիմնանորոգում չի տեսել:» Դպրոցի տնօրեն, Երևան

«Մենք պետք է հովանավորներ գտնենք, դպրոցը հիմնանորոգման կարիք ունի: Գյուղի հարցն էլ որ լուծվի, գազաֆիկացվի, արդեն ջեռուցումը կկատարվի գազի միջոցով, և ավելի կհեշտացվի: Բավարար է մեր շենքային պայմանները բարելավվեն, և մենք էլ կպահպանենք, սահմանն էլ հետը:» Դպրոցի տնօրեն, սահմանամերձ գյուղ

Աղբյուրը՝ Թրփանձեան հասարակական հետազոտությունների կենտրոն, 2012թ., էջ 63

Ցավոք մինչ այժմ որևէ ուսումնասիրությամբ փորձ չի արվել քանակական ձևակերպումներով բնութագրել ֆինանսավորման և դպրոցների միջև տարբերակում դնելու առումով քաղաքական միջամտության օգուտները դպրոցների ենթակառուցվածքների վիճակի համար: Այնուամենայնիվ ավելի ապահով է ենթադրել, որ դպրոցները մեծապես շահագրգռված են ցանկացած քայլի դիմելու հարցում՝ լինի դա ֆորմալ, թե ոչ ֆորմալ, որպեսզի ռեսուրսների հատկացման հարցում ավելի շատ նպաստավոր վերաբերմունքի արժանանան: Եղած բոլոր տեղեկությունները, թե՛ ենթադրությունները, և թե՛ հաստատվածները, վկայում են այն մասին, որ քաղաքական փոխկապակցվածությունը մինչ այժմ այդ նպատակների իրագործման համար ամենաարդյունավետ ռազմավարությունն է եղել:

Աշխատատեղերի (ան)ապահովությունը

Աշխատանքը կորցնելու ռիսկը նույնպես այն գործոններից է, որը նպաստում է, որ կրթության ոլորտի մասնագետները պատրաստակամ լինեն գործելու որպես քաղաքական լոյալիստներ: «INTES» գնահատման խմբի կողմից այցերի ժամանակ վերցրած հարցազրույցների ընթացքում գրուցակիցները նշում էին, որ չնայած աշխատանքից ազատման համար բերվող պաշտոնական պատճառաբանություններին (օրինակ՝ անբարեխղճություն, բացակայություններ կամ հոգեորսություն), իրականում ուսուցիչներին աշխատանքից հեռացնելու պատճառը եղել է այն, որ նրանք չեն արդադարձրել տնօրենի ակնկալիքները և (կամ) այն անձանց ակնկալիքները, որոնց հրահանգներին անվերապահորեն հետևում է տնօրենը: Լրատվամիջոցների հրապարակումներից բացի, շատ քիչ են այդ երևույթի՝ որպես տարածված բնույթ կրող երևույթի մասին վկայող այլ փաստերը, քանի որ, բացառությամբ մի քանի դեպքերի,⁵³ աշխատանքից ազատվողները չեն ցանկանում իրենց կոնկրետ դեպքի վրա հրավիրել լրատվամիջոցների կամ հանրության ուշադրությունը: Քաղաքացիական հասարակության կազմակերպություններ, որոնք փորձ են արել նման դեպքերը տանել դատարան, փաստում են, որ ուսուցիչները «չափից դուրս վախեցած են» սեփական նախաձեռնությամբ բողոք գրելու համար:⁵⁴

⁵³ Տե՛ս օրինակ http://www.armenianow.com/news/8326/schools_and_politics_teacher_says

⁵⁴ Տե՛ս օրինակ <http://a1.am/en/news-20122014-1933-0>

Ուսուցիչները հատկապես խոցելի են դառնում ընտրությունների ժամանակ: Սովորաբար ընտրատեղամասերը գետեղվում են դպրոցներում, իսկ ուսուցիչները շատ դեպքերում դառնում են ընտրական հանձնաժողովների անդամներ: Քանի որ նրանք կապ ունեն ծնողների՝ բավականին սովոր ընտրազանգվածի հետ, աա նրանց վրա հաճախ ճնշում է գործադրվում, որպեսի իրենք քարոզչություն իրականացնեն իշխող կուսակցության օգտին: Նրանց քաղաքական գործունեությունը, լինի դա կամավոր, թե ոչ, այնուամենայնիվ նրանց խոցելի դրության մեջ է դնում քանի որ դրանով խախտվում են «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի դրույթները: Եթե նրանք դիմադրում են և չեն ներգրավվում քաղաքական բնույթի գործունեության մեջ, ապա նույնպես հայտնվում են խոցելի վիճակում, բայց արդեն ոչ ֆորմալ հիմքերով: Երկու դեպքում էլ հետևանքների ընտրությունը ամբողջությամբ թողնված է դպրոցի տնօրենների հայեցողությանը:

Ամփոփելով, կարելի է ասել, որ աշխատանքից հեռացվելու ռիսկի մեծացմանը նպաստում է հենց այն վարքագիծը, որը ուսուցիչներից ակնկալվում է իրենց աշխատատեղը պահելու համար, այնսինքն՝ իշխող կուսակցության սատարող քաղաքական ակտիվությունը: Տնօրենների կողմից ուսուցիչներին կամայականորեն աշխատանքից հեռացնելու դեպքերի հաճախակիությունը այդքան կարևոր չէ, որքան այն փաստը, որ տնօրենները կարող են նրանց աշխատանքից հեռացնել ցանկացած պահի՝ մինևնույն ժամանակ ձևացնելով, թե ամեն ինչ անում են նորմերի սահմաններում: Արդյունքում, առաջ եկող անապահովությունը նպաստում է ուսուցիչների շրջանում ընդհանուր մտավախության ձևավորմանը, որ իրենց աշխատանքը մշտապես վտանգի տակ է գտնվում, ինչն էլ իր հերթին նպաստում է կոնֆորմիստական վերաբերմունքի դրսևորմանը: Այդ ամենի հիմքում ընկած է տնօրենների՝ աշխատողներին աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից ազատելու հարցում չհավասարակշռված իշխանությունը (տե՛ս նաև մաս 2.3-ը) և սահմանված նորմերը խախտելու դեպքում նրանց անպատժելիությունը:

Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ

Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում

Հայաստանը միակ երկիրը չէ, որտեղ կրթությունը քաղաքականացվում է: Այլ երկրներում⁵⁵ նույնպես առկա են այս նույն խնդրի՝ իրենց բնորոշ տարբերակները: Չնայած այս խնդրի հնարավոր տարածվածությանը, մինևնույն է այն դեռ բավականաչափ չի լուսաբանվել, բավականաչափ ուսումնասիրության չի ենթարկվել, և դեռ շատ քիչ տվյալներ կան դրա կանխելուն ուղղված հաջողված դեպքերի մասին: Եթե Հայաստանում հաջողություններ արձանագրվեն կրթության համակարգի քաղաքականացման միտումը կանխելու կամ նույնիսկ վերացնելու հարցում, դա կարող է պատշաճ փորձի լավ օրինակ դառնալ մյուս երկրների համար:

Ինչպես և այլուր, Հայաստանում նույնպես կրթության ոլորտի քաղաքականացումը համակարգային բնույթ է կրում: Ուստի դրա համար անհրաժեշտ են ռազմավարական և լավ մտածված քայլեր, որոնք ենթադրում են մի քանի ուղղություններով զուգահեռաբար իրականացվող գործողություններ:

Այս գեկույցում իշխանություններին առաջարկվում է անհապաղ նախաձեռնել ոլորտի ապաքաղաքականացման գործընթաց՝ պետական կրթության համակարգը անհարկի ազդեցություններից զերծ պահելու համար: Դրա համար պետք է նախ և առաջ ընդունել, որ քաղաքականացումը պրոբլեմ է, որը պետք է լուծել պարտադիր կատարման ենթակա

⁵⁵ Օրինակ, Լատինական Ամերիկայում լայն տարածում ունի այն պրակտիկան, որ մասնավոր ԲՈՒՀ-երը խորհրդարանականների սեփականությունն են հանդիսանում, և արհմիություններն ընտրվում են ինչպես կուսակցությունները Խորհրդարանում, Արևմտյան Եվրոպայի երկրներում շատ տարածված է, որ կառավարության անդամները ընդգրկված են պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների խորհուրդներում:

համապատասխան նորմատիվ իրավական ակտերի ընդունման ճանապարհով: Հաջորդ ենթաբաժիններում ներկայացված են մի շարք տեխնիկական բնույթի միջամտություններ, որոնք կարող են օգտակար լինել նման նախաձեռնության իրականացման համար:

Հիմնական միջամտություններ

Չարաշահումների դեմ հիմնական միջոցը օրենքն է և դրա կատարման ապահովումը (Եվրոպայի խորհրդի Վենետիկի հանձնաժողով, 2013թ.): Կրթության ոլորտի քաղաքականացման դեմ ուղղված ռազմավարությունը պետք է հիմնված լինի ընդհանուր առմամբ պրոբլեմի խորքային ուսումնասիրության վրա: Օրենսդրական վերլուծությունը կարող է օգնել որոշելու, թե՛ արդյոք սկզբնական գործողությունները պետք է նպատակաուղղված լինեն օրենսդրական դաշտի թերությունների վերացմանը, թե՛ գործող նորմերի ու կանոնների հետ համապատասխանության մակարդակի բարելավմանը: Պետական ուսումնական հաստատություններում քաղաքական գործունեությունը պետք է արգելվի իր ցանկացած դրսևորումներով:

Օժանդակ միջամտություններ

«Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի 4.8 հոդվածով արգելվում է քաղաքական գործունեության իրականացումը ուսումնական հաստատություններում, մինչդեռ կրթության ոլորտի մասնագետներն այնուամենայնիվ դառնում են կուսակցության անդամներ և քարոզչություն իրականացնում իրենց մասնագիտական միջավայրից դուրս: Գործնականում սա նպաստում է թույլատրելի գործողությունները անօրինական գործողություններից անջատող սահմանների «լողմանը»: Օրինակ, 4.8 հոդվածի ավելի մասնավորեցված տարբերակը մեծապես կօգնեք պահանջների հետ համապատասխանության ու դրանց կատարման ապահովմանը: Վերհանված խնդիրների լուծման համար շատ կարևոր է, որ կրթության ոլորտի մասնագետները դասվեն այն կատեգորիայի աշխատողների թվին, որոնցից են օրինակ՝ դատավորները և դատախազները, ում օրենքով արգելվում է ակտիվ քաղաքական գործունեություն ծավալել: Պետք է սահմանվի նաև իրավական պատասխանատվություն օրենքի այս պահանջը խախտելու համար: Տնօրենները պետք է պատասխանատվություն կրեն իրենց աշխատողների և իրենց իսկ սեփական գործողությունների համար:

Դրդապատճառների վերացում

Հիմնական միջամտություններ

Պրոբլեմները բացահայտելուց հետո ամեն ինչ կախված կլինի նրանից, թե ինչպես կկարողանան իշխանությունները վերացնել խախտումների շարժառիթները: Շարժառիթների վերացումը թերևս ամենադժվար մասն է քաղաքականացման դեմ ուղղված միջոցառումների շարքում: Դրա համար անհրաժեշտ է լիարժեք պատկերացում ունենալ խնդրի մասին և իրականացնել արմատական, երկարաժամկետ հեռանկարով համակարգային շտկումներ: Երկրորդ գլխի այս մասում ներկայացվող վերլուծությամբ վեր են հանվում կրթական քաղաքականության և դպրոցների գործունեության այն ասպեկտները, որոնք վրա հատկապես անհրաժեշտ է ուշադրություն դարձնել:

Առաջինը, անհրաժեշտ է ժամանակին հայտնաբերել և փակել բոլոր այն խողովակները, որոնց միջոցով քաղաքական մարմիններն արտոնյալ վերաբերմունքի են արժանացնում լոյալ կրթական հաստատություններին: Դա կարող է նշանակել գնումների և դպրոցներում կապիտալ ներդրումների համար հատկացումների վերաբերյալ նորմատիվ իրավական ակտերի վերանայում՝ դրանք ավելի արդյունավետ, ավելի մանրամասն ու թափանցիկ դարձնելու համար: Սա կարևոր նշանակություն ունի արդյունավետ վերահսկողության համար:

Երկրորդը, կա նաև ուսուցիչներին դպրոցների ղեկավար մարմինների կամայականությունից և արտաքին ազդեցություններից պաշտպանելու ուղղությամբ ռեֆորմներ իրականացնելու սուր պահանջ: Այս առումով լիովին տեղին են սույն գլխի 2.3 մասում բերված առաջարկությունները,

հատկապես դպրոցական խորհուրդների արդյունավետության ամրապնդմանն ու ուսուցիչներին աշխատանքի վերցնելու ընթացակարգերի կենտրոնացմանն ուղղված միջոցառումները:

Օժանդակ միջամտություններ

Որպես օժանդակ միջոց, այս գործընթացների հաջողությունն ամրապնդելու համար պետք է խրախուսել ՁԼՄ-ներին, որպեսզի վերջիններս ավելի ակտիվ դերակատարում ունենան այս խնդրի լուսաբանման և դրա շուրջ հանրային քննարկումներ կազմակերպելու հարցում, ինչպես նաև պաշտպանել նրանց ճնշումներից: Թափանցիկության և տեղեկատվության ազատության հիմնարար սկզբունքները պարտադիր նախապայմաններ են ոչ պատշաճ գործելակերպի կանխարգելման համար (Եվրոպայի խորհրդի Վենետիկի հանձնաժողով, 2013թ.): Հայաստանը դեռևս ցածր ցուցանիշներ ունի լրատվամիջոցների՝ որպես վերահսկող օղակ հանդիսացող կառույցների ազատության վերաբերյալ միջազգային վարկանիշային աղյուսակներում,⁵⁶ և միանգամայն տարածված բնույթ են կրում քաղաքական գործիչների կողմից գրպարտության ու հատկապես վիրավորանքի մեղադրանքով լրագրողների դեմ հարուցվող քաղաքացիական հայցերը: Հետաքննող լրագրության համար առավել նպաստավոր պայմանների ստեղծումը հստակորեն (թեկուզ՝ անուղղկորեն) կնախանջի Հայաստանում դրոցների ապաքաղաքականացման կուրսին հավատարիմ մնալու մասին: Ավելի շատ թափանցիկություն ապահովելուն ուղղված այս միջոցների շրջանակներում անհրաժեշտ կլինի նաև իրազեկողների պաշտպանության պատշաճ մեխանիզմներ ապահովել կրթության ոլորտի այն աշխատողների համար, որոնք կցանկանան լրատվության միջոցներով (կամ այլ կերպ) ուշադրություն հրավիրել իրենց հայտնի չարաշահումների դեպքերի վրա:

Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրությունը

Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 2. միջնակարգ կրթության ոլորտի քաղաքականացում	1. Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում	12	Նախաձեռնել ոլորտի ապաքաղաքականացման գործընթաց՝ պետական կրթության համակարգը անհարկի ազդեցություններից զերծ պահելու համար: Այդ նպատակով երկու հիմնական քայլերը պետք է լինեն հետևյալը՝	
		12ա	Վերանայել կարգավորիչ դաշտը՝ համոզվելու համար, որ դրանով արգելվում է ուսումնական հաստատություններում քաղաքական գործունեությունը իր ցանկացած դրսևորումներով	Կադրային քաղաքականություն
		12բ	Կրթության ոլորտի մասնագետներին դասվել այն կատեգորիայի աշխատողների շարքին, որոնցից են օրինակ՝ դատավորները և դատախազները, ում օրենքով արգելվում է ակտիվ քաղաքական գործունեություն ծավալել: Մահմանել նաև իրավական պատասխանատվություն օրենքի այս պահանջը խախտելու համար:	Կադրային քաղաքականություն

⁵⁶ Տե՛ս օրինակ <https://freedomhouse.org/report/freedom-press/2013/armenia#.VVluYnyUdmM>; <http://www.osce.org/yerevan/116321?download=true>

2. Դրդապատճառների վերացում	13	Հայտնաբերել և փակել բոլոր այն խողովակները, որոնց միջոցով քաղաքական մարմինները արտոնյալ վերաբերմունքի են արժանացնում լոյալ կրթական հաստատություններին: Դա կարող է նշանակել գնումների և դպրոցներում կապիտալ ներդրումների համար հատկացումների վերաբերյալ նորմատիվ իրավական ակտերի վերանայում՝ դրանք ավելի արդյունավետ, ավելի մանրամասն ու թափանցիկ դարձնելու համար:	Գնումներ, պետական ֆինանսների կառավարում
	14	Խրախուսել զանգվածային լրատվամիջոցներին, որպեսզի վերջիններս ավելի ակտիվ դերակատարում ունենան այս խնդրի լուսաբանման և դրա շուրջ հանրային քննարկումներ կազմակերպելու հարցում, ինչպես նաև պաշտպանել նրանց ճնշումներից:	Լրատվամիջոցների ազատություն
	15	Ավելի շատ թափանցիկություն ապահովելու ուղղված այս միջոցների շրջանակներում անհրաժեշտ կլինի նաև իրազեկողների պաշտպանության պատշաճ մեխանիզմներ ապահովել կրթության ոլորտի այն աշխատողների համար, որոնք կցանկանան լրատվության միջոցներով (կամ այլ կերպ) ուշադրություն հրավիրել իրենց հայտնի չարաշահումների դեպքերի վրա:	Իրազեկողների պաշտպանություն
	16	Որպես այլընտրանք, դիտարկել ուսուցիչներին աշխատանքի վերցնելու և նշանակելու ընթացակարգերի կենտրոնացումը	Կադրային քաղաքականություն
	17	Նվազեցնել ուսուցիչների խոցելիությունը դպրոցի ղեկավարության կամայականություններից՝ դպրոցական խորհուրդների աշխատանքի արդյունավետության ամրապնդման միջոցով	Կառավարում

2.3 Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 3. ուսուցչական կազմի նշանակման և աշխատանքից ազատման ընթացակարգի խախտում

Խախտման անձնագիր

Ա. Խախտման կասկած	
թիվ 2.3. ուսուցչական կազմի նշանակման և աշխատանքից ազատման ընթացակարգի խախտում	
Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները	
կանոնների և կանոնակարգերի անարդյունավետ կիրարկում ուլորտի գերհագեցվածությունը մանկավարժական կադրերով հաշվետու մեխանիզմների պակասը դպրոցների տնօրենների համար	
Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները	
տնական գործադրություն հնազանդությունը քաղաքական վերնախավին մասնավոր շահի հետապնդումը	
Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ	
Բ.	Գ.
<ul style="list-style-type: none"> - բարելավել դպրոցների տեսչական ստուգումների համակարգը՝ շահերի բախումից խուսափելու համար - նախատեսել դիսցիպլինար պատիժներ խախտումների համար - նախատեսել նորմատիվ պահանջներ դպրոցական խորհրդի անդամների համար - որպես այլընտրանք դիտարկել ուսուցիչներին աշխատանքի ընդունելու կենտրոնացված համակարգի հնարավորությունը - վերանայել ուսումնական պրակտիկայի համար նախատեսվող աշխատատեղերի թիվը դպրոցներում 	<ul style="list-style-type: none"> - ապաքաղաքականացնել միջնակարգ կրթության ոլորտը (տես 2.2 կետը) - իրականացնել ուսումնասիրություն ավելի լավ հասկանալու համար կադրային բնույթի խախտումների կապը սոցիալ-տնտեսական պայմանների հետ

Ա. Նկարագրությունը

Ուսուցչական կազմի որակավորումը աշակերտների առաջադիմության համար թերևս ամենակարևոր գործոններից մեկ է, որը հնարավոր է փոփոխությունների ենթարկել համապատասխան ռազմավարական միջամտությամբ (Schleicher, 2012): Հետևաբար, ուսուցչական կազմին առնվող արդյունավետ քաղաքականությունը, ի թիվս այլոց, պետք է նպատակաուղղված լինի լավագույն պրոֆեսիոնալների ներգրավմանն ու նրանց շարունակական վերապատրաստմանը (ՏՀԶԿ, 2005թ.):

Հայաստանում այս առումով առկա մի շարք դժվարություններ: Չնայած մանկավարժական ֆակուլտետներն ավարտող մեծաքանակ շրջանավարտներին⁵⁷ (աղյուսակ 2.3.1-ում ներկայացված է շրջանավարտների և դպրոցներում թափուր աշխատատեղերի հարաբերակցությունը, որը կազմում է մոտավորապես 3.6-ը՝ 1-ի), ուսուցչական կազմի 14%-ից ավելին չունեն բավարար որակավորում, քանի

⁵⁷ Թվերը ցույց են տալիս որպես ուսուցիչ աշխատելու կամ ուսուցչի աշխատանք առաջակելու հնարավորությունները և սահմանափակումները: Մանկավարժական ֆակուլտետներն ավարտածների մեծ մասը ցանկանում է դառնալ ուսուցիչ կամ մասնագիտանում է ուսուցիչ դառնալու համար, մինչդեռ բերված թվերը ցույց են տալիս, որ դա նրանցից ոչ բոլորին է հաջողվում:

որ կա՛մ բարձրագույն մասնագիտական որակավորում չունեն, կա՛մ մանկավարժի դիպլոմ (ուսուցիչների 72%-ը), կա՛մ որոշ դեպքերում երկուսն էլ (UNICEF, 2011):

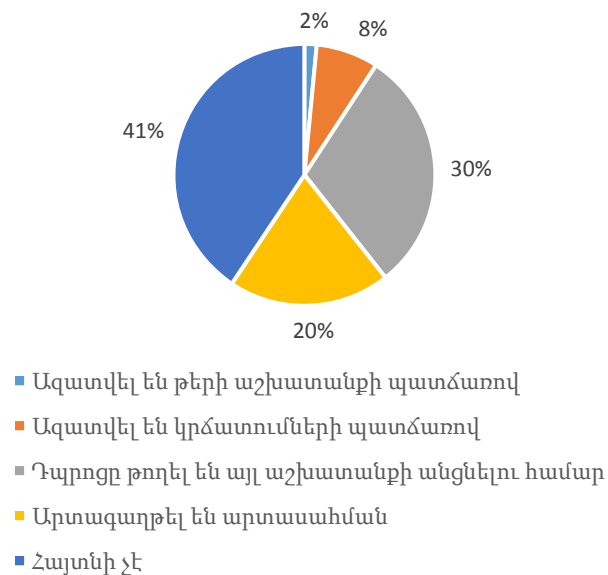
Աղյուսակ 2.3.1 Ուսուցչական կադրերի պահանջարկը և մանկավարժական ֆակուլտետների շրջանավարտները, Հայաստան

Միջին և բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ստացած շրջանավարտների թիվը	35002
Մասնագիտական կրթություն ստացած շրջանավարտների %-ը	16.2%
Մասնագիտական կրթություն ստացած շրջանավարտների ընդհանուր թիվը	5670
Աշխատանքի տեղավորում (1)	1556
Մեկ թափուր աշխատատեղին բաժին ընկնող շրջանավարտների մոտավոր հարաբերակցությունը	3.6

Ծանոթություն. 1. Տվյալները ներկայացված են 2012 թվականի համար: Մնացած բոլոր տվյալները՝ 2010 թվականի համար:
Տվյալների աղբյուրը՝ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի վիճակագրական ինստիտուտ, Հայաստանի վիճակագրական ծառայություն

Դպրոցների համակարգում առկա դժվարությունները կապված են ոչ միայն անհրաժեշտ որակավորում ունեցող մասնագետների ներգրավման հետ, այլ նաև այն ուսուցիչներին դուրս մղելու հետ, որոնք արդեն ունեն զբաղվածություն: 2013 թվականին իրենց մասնագիտական աշխատանքը թողած ուսուցիչների թիվը գերազանցել է նոր ընդունվող ուսուցիչների թվին 45%-ով: Հատկանշական է, որ թերի աշխատանքն ամենաքիչ տարածված պատճառն է եղել աշխատանքից ազատման համար (հեռացողների միայն 2%-ն է աշխատանքից հեռացվել ոչ կոմպետենտության համար): Ուսուցիչների մեծ մասը (41%) աշխատանքից դուրս են եկել առանց պատճառ նշելու (գծապատկեր 2.3.1):

Գծապատկեր 2.3.1 Հայաստանում ուսուցչների՝ աշխատանքից ազատվելու պատճառները (2013թ.)



Տվյալների աղբյուրը՝ Հայաստանի վիճակագրական ծառայություն

«INTES»-ի շրջանակներում իրականացված այցելությունների ժամանակ հավաքված տեղեկությունները թույլ են տալիս ենթադրելու, որ առկա են որոշ թերացումներ և անհամապատասխանություններ ուսուցչական կազմի անդամների նշանակման և աշխատանքից ազատման գործում: Համատարած պտտվում են խոսակցություններ այն մասին, որ ուսուցիչներին,

մասնավորապես՝ գյուղական վայրերում, աշխատանքի են ընդունում կաշատքով, տնօրեններին նշանակում են քաղաքական կամ կլանային պատկանելիության հիման վրա,⁵⁸ իսկ աշխատանքից հեռացնելու համար հաճախ օգտագործում են կեղծ փաստարկներ և անհիմն մեղադրանքներ:

Վանդակ 2.3.1. Տնօրենների կողմից ուսուցիչների նկատմամբ դիտավորությամբ կայացված որոշումը նկարագրող մեջբերում

«Եթե ես տնօրեն եմ և ունեմ դպրոցի խորհրդի անդամության նախընտրելի թեկնածու և, եթե մանկավարժներից մեկը առարկություններ ունի այդ հարցում, ես ընդամենը կսպասեմ մինչև հաջորդ ուսումնական տարվա սկիզբը և նրան կհայտնեմ, որ համապատասխան քանակի դասաժամեր նրա համար չկան:»

Աղբյուրը՝ Մեջբերում դպրոցի խորհրդի անդամի հետ հարցազրույցից, որը ներկայացված է «Մկրտչյան և Ծատուրյան, 2008թ.» փաստաթղթում, էջ 14:

Վերջին տարիների ընթացքում ուսուցիչների նշանակման և աշխատանքից ազատման հարցերով ստացված բողոքները կազմել են ԿԳՆ-ին ներկայացված բողոքների ընդհանուր թվի ավելի քան մեկ երրորդը (Աղյուսակ 2.3.2): Աշխատանքի ընդունման և աշխատանքից ազատման հետ կապված անիրավաչափ գործողությունների դեպքերի մեծամասնությունում տնօրեններն են որոշում կայացրել հեռացնելու մասին կամ ներակացրել են դրանք հիմնավորող պատճառներ:

Աղյուսակ 2.3.2. Անիրավաչափ գործողությունների մասին ԿԳՆ բերված բոլոր բողոքների թվում ուսուցիչների և տնօրենների աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից ազատելու դեպքերի մասնաբաժինը (2007, 2009, և 2013թթ.)

2007	2009	2013
36.7%	36.9%	34.4%

Աղբյուրը՝ Հայաստանի վիճակագրական ծառայություն

Չնայած պարզ է, թե ինչպես է դա տեղի ունենում, այնուամենայնիվ շատ քիչ փաստացի տվյալներ կան ուսուցչական կազմին կամայականորեն աշխատանքի ընդունելու կամ աշխատանքից ազատելու դեպքերի մասին: Որոշ պատմություններում խոսք է գնում նաև զանգվածային ազատումների մասին, երբ աշխատանքից ազատվում է միանգամից 10 և նույնիսկ 20 աշխատակից, իսկ որոշներում էլ նշվում է անձանց նկատմամբ անարդարացի վերաբերմունքի հազվադեպ, բայց ոչ պակաս մտահոգիչ դեպքերի մասին (վանդակ 2.3.2):

Վանդակ 2.3.2. Ուսուցիչներին աշխատանքից ազատելու երկու դեպք

Ուսուցիչներից մեկը Արմավիրի մարզի մարզպետին բողոք էր ներկայացրել գյուղի միջնակարգ դպրոցի իր տնօրենի կողմից գումարների սխտեմատիկ յուրացման մասին: Դպրոցում անցկացված ստուգումների արդյունքում ուսուցչի բողոքը հիմնավորող որևէ ապացույց չէր հայտնաբերվել: Ուսուցիչն աշխատանքից ազատվել էր, ինչը շատերի կողմից դիտվել էր որպես վրեժխնդրության ակտ: Ուսուցիչը փորձել էր բողոքարկել որոշումը, բայց՝ ապարդյուն:

Բոլորովին վերջերս գրեթե երկու տասնյակ ուսուցիչներ աշխատանքից հեռացվել էին, ինչպես ասվել է, դասարանում հոգեերսությանը զբաղվելու համար: Նրանց հեռացնելուց հետո փաստաբանը նրանց անունից

⁵⁸ Վերջերս հայաստանյան մամուլում նույնիսկ հրապարակումներ են եղել տնօրենների մասին, ովքեր կրթության ոլորտի տարածքային մարմինների համաձայնությամբ իրենց պաշտոնը փոխանցել են իրենց երեխաներին: <http://a1.am/en/news-20122014-1933-0>

ապացույցներ և փաստաթղթեր էր պահանջել ԿԳՆ-ից, որոնցով կարող էր ապացուցվել նրանց դեմ ներկայացված պնդումները: ԿԳՆ-ն մերժել էր նման փաստաթղթերի և ապացույցների տրամադրման հարցում: Պարզ չէ, թե արդյոք նման ապացույցներ երբևէ գոյություն ունեցել են, թե ոչ:

Աղբյուրները. տե՛ս [transparency.am](http://a1.am/en/news-20122014-1933-0), <http://a1.am/en/news-20122014-1933-0>

Գծապատկեր 2.3.1-ում բերված տվյալները, ինչպես նաև 2.3.1 և 2.3.2 վանդակներում բերված նկարագրություններն ու պատմությունները ցույց են տալիս, որ նման դեպքերը հաճախ չեն տեղի ունենում, սակայն դրանց համար հիմք հանդիսացող պատճառաբանությունն իսկապես մտահոգության տեղիք է տալիս: Այսպիսի դեպքերը բացասաբար են անդրադառնում համակարգում բարոյական նկարագրի և բարեվարքության վրա և վախի, անորոշության ու անվստահության մթնոլորտ են ձևավորում:

Այս մասում նպատակ չի հետապնդվում տվյալներ հավաքել կադրային քաղաքականության մասով չարաշահումների դեպքերի քանակի մասին: Աշխատանքից ազատման կամ աշխատանքի ընդունման նույնիսկ մեկ (Հայաստանում դրանք հաստատ մեկից ավելին են)՝ քաղաքականապես մոտիվացված դեպքն էլ կարող է համակարգային չարաշահումների մասին վկայել: Պրոբլեմը հաղթահարելու և դրա դեմ պայքարելու համար դեպքերի ճշգրիտ թիվն իմանալուց շատ ավելի կարևոր է հասկանալը, թե որքանով են հնարավոր այդ դեպքերը (Բաժին Բ), ինչու են դրանք տեղի ունենում (Բաժին Գ) և ինչ կարելի է անել դրանք կանխելու համար (Բաժին Դ):

Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները

Կանոնների և նորմերի ոչ արդյունավետ կատարում

Հայաստանում պետական հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչներն ու տնօրենները հանրային ծառայողներ են, այսինքն դասվում են այն կատեգորիայի աշխատողների շարքին, որոնք որոշ նմանություններ ունեն քաղաքացիական ծառայողների հետ և ունեն նաև որոշ կարևոր տարբերություններ: Նմանությունը կայանում է նրանում, որ վարձատրության չափը՝ ըստ աշխատավարձերի սանդղակի, սահմանվում է օրենքով և երաշխավորվում պետության կողմից, իսկ թափուր աշխատատեղերը համալրվում են ըստ յուրաքանչյուր դպրոցի համար հաստատված՝ մանկավարժական աշխատողների պաշտոնների անվանացանկի և նկարագրերի: Տարբերությունն այն է, որ բացի որոշ ընդհանուր սզբունքներից, որևէ միասնական կանոն չկա պետական ծառայողներին աշխատանքի վերցնելու, աշխատանքից ազատելու, պաշտոնեական առաջխաղացման, ռոտացիայի, վերապատրաստման, ատեստավորման և այլ հարցերի հետ կապված: Կադրային քաղաքականության հարցերը թողնված են տվյալ հանրային ոլորտի (համայնքային կառավարման մակարդակով) հայեցողությանը:

Բնականաբար, ԿԳՆ-ի կողմից ենթաօրենսդրական ակտ է ընդունվել ուսուցչական կազմի նշանակման և աշխատանքից ազատման գործընթացը կանոնակարգելու մասին:⁵⁹ Ի թիվս այլոց, դրանով նախատեսվում է, որ թափուր աշխատատեղերի մասին տրվում է հայտարարություն, և մրցութային հանձնաժողով է ստեղծվում, որը որոշում է, որ թեկնածուն բավարարում է ներկայացված ֆորմալ պահանջները, գնահատում նրանց կարողությունները և պոտենցիալը բանավոր և գրավոր թեստերի միջոցով և որոշում է կայացնում մրցույթի հաղթողի ճանաչման մասին: Այս ամբողջ գործընթացում առանցքային դերակատարում ունեն դպրոցների տնօրենները. նրանք են ձևավորում մրցութային հանձնաժողովները, մասնակցում որոշումների կայացմանը և պայմանագիր ստորագրում

⁵⁹ Որպես բնորոշ ու մանրամասն մշակված ակտ կարող է բերվել ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարի 2013 թվականի ապրիլի 15-ի թիվ 396-Ն հրամանը «Հանրակրթական ուսումնական հաստատության ուսուցչի թափուր տեղի համար անցկացվող մրցույթի օրինակելի կարգը հաստատելու մասին»

նորընտիր աշխատողի հետ: Բացի դրանից, նրանք են որոշում, թե ով պետք է ազատվի աշխատանքից՝ դպրոցի խորհրդի հաստատմամբ:

Ոլորտում ֆորմալ կարգավորման պակաս թերևս չի զգացվում, սակայն սահմանված նորմերի հետ համապատասխանությունը կարծես թե ամենաթույլ կողմն է, իսկ դե ֆակտո դերակատարումը, որ տնօրեններն ունեն այս հարցում, գերազանցում է օրենքով նախատեսված սահմանները: «INTES» գնահատման թիմը հնարավորություն ունեցավ ուսումնասիրելու Հայաստանի չորս մարզերի դպրոցներում 2011, 2012 և 2013 թվականներին անկացված տեսչական ստուգումների վերաբերյալ հաշվետվությունները⁶⁰, որոնցից բոլորում էլ նշվում էր, որ միշտ չէ, որ մրցույթի արդյունքներով ընտրվել են լավագույն որակավորում ունեցող թեկնածուները: Հաշվետվություններում արձանագրվել են համատարած խախտումներ, օրինակ՝ տնօրենների կողմից բավարար չափով չեն պահպանվել թեկնածուների ընտրության վերաբերյալ կանոնները, որոշ ուսուցիչներ աշխատանքի են վերցվել առանց ընտրության ընթացակարգի, և թափուր աշխատատեղերի մասին պատշաճ կերպով հայտարարություններ չեն տրվել: Նման դեպքերի մասին խոսվել է նաև «INTES» գնահատման շրջանակներում իրականացված այցերի ժամանակ: Ջրուցակիցները նաև նշել են, որ միայն տնօրենները (գործելով իրենց կամ մեկ ուրիշի անունից) գլխավոր և դոմինանտ դերակատարում ունեն աշխատանքի ընդունման և աշխատանքից ազատման գործընթացներում և նրանք են կայացնում վերջնական որոշումները:⁶¹

Ինչպե՞ս կարելի է այդպիսի կարևոր հարցում, ինչպես պրոֆեսիոնալ աշխատող վարձելն է, այդքան անտեսել կանոնների և նորմերի պահպանումը:

Համապատասխանության պահպանումը լավագույնս նկարագրվում է որպես որոշակի կանոնների համաձայն գործելու կարողություն: (ICA, 2015): Հազվադեպ է լինում, որ կանոնների պահպանումը ինքնաբերաբար լինի: Դրա համար միշտ պահանջվում է կատարման ապահովում: Նույնիսկ ամենաարդյունավետ իրավական ակտերի վերջնաարդյունքները չեն կարող արդյունավետ լինել առանց այդ իրավական ակտերի կատարման ապահովող պատշաճ մեխանիզմների (OECD, 2014b): Իրավական ու կարգավորիչ ակտերի կատարման ապահովումը ենթադրում է դրանց հետ համապատասխանության նկատմամբ մոնիթորինգ և իրավական հետևանքների առաջացում դրանց նորմերը չպահպանելու դեպքում:

Հայաստանում կրթության ոլորտում մոնիթորինգի գործընթացը պատշաճ կերպով սահմանված է: Նախատեսվում է, որ ընթացակարգային խախտումների մասին Կրթության պետական տեսչության կողմից հաշվետվություններ են ներկայացվում ԳԳՆ-ին և համապատասխան մարզպետին: Այնուհետև մարզպետները պարտավոր են խախտումները արձանագրող հաշվետվությունները՝ իրավիճակը շտկելու վերաբերյալ տեսչության հանձնարարականների հետ ուղարկել համապատասխան դպրոցների տնօրեններին և դպրոցական խորհրդից հաշվետվություններ ստանալ հանձնարարականների կատարման մասին: Կրկնակի մոնիթորինգի ընթացքում ստուգվում է հանձնարարականների կատարված լինելը:

Ստուգումների գործընթացը հիմնվում է հենց նույն կառավարման մարմինների՝ դպրոցական խորհուրդների և կրթության մարզային մարմինների պատշաճ գործունեության վրա, որոնք պետք է պահպանեն կանոնները, սակայն որոնք ամենաշատն են խախտում դրանք: Հետևաբար, զարմանալի

⁶⁰ Արմավիրի, Արարատի, Վայոց Ձորի և Կոտայքի մարզերի թվով 146 պետական հանրակրթական դպրոցներում անցկացված ստուգումների մասին հաշվետվություններ: Ուսումնասիրության արդյունքների վերլուծություն (2011, 2012, 2013թթ.)

⁶¹ Հատկապես մտահոգիչ են երկու հաստիքի համար մեկ ուսուցիչ վերցնելու, բայց մեկ հաստիքի աշխատավարձ վճարելու վերաբերյալ, ինչպես նաև հաստիքների թվակազմի և թափուր աշխատատեղերի թվի հետ կապված մանիպուլյացիաների վերաբերյալ տեղեկությունները:

չէ, որ ԿԳՆ-ի և Երևանի քաղաքապետարանի ներկայացուցիչների հետ հարցազրույցների ժամանակ «INTES» թիմը չի կարողացել տեղեկություններ ստանալ պատժամիջոցների կամ պատասխանատվության այլ տեսակների վերաբերյալ, որոնք կիրառել են աշխատանքի վերցնելու և աշխատանքի ազատելու ընթացակարգերը խախտած տնօրենների նկատմամբ: Ընդհակառակը, նրանց աշխատանքի վերաբերյալ գովասանքի խոսքերը ամենատարածված ձևակերպումներն են, որ տեղ են գտել ստուգումների հաշվետվություններում:

Մեկ այլ պրոբլեմ է այն, որ օրենսդրությամբ որևէ պատասխանատվություն չի սահմանվում աշխատանքի նշանակման և աշխատանքից հեռացման կարգը խախտելու համար: Դա բերում է նրան, որ տնօրենները չեն վախենում այդ խախտումների հետևանքներից (վախը կարևոր շարժառիթ է օրենքի սահմաններում գործելու համար). դրա փոխարեն վախենում են ուսուցիչները, ովքեր սովորաբար չեն ցանկանում բողոքի ձայն բարձրացնել անարդար որոշումների դեմ: Բողոքելու քաջություն ունեցողները դիմում են անմիջապես ԿԳՆ, որը սահմանափակ հնարավորություններ ունի ստուգելու և անհրաժեշտ մանրամասնությամբ այդ բողոքներով զբաղվելու համար:

Մանկավարժական կադրերով գերհագեցվածություն

Աղյուսակ 2.3.1-ում բերված տվյալները ցույց են տալիս, որ ուսուցչի մասնագիտության գծով աշխատանքի թեկնածուների պակաս չի զգացվում: Բացառությամբ հեռավոր կամ բարձր լեռնային բնակավայրերում գտնվող դպրոցների, որտեղ իսկապես կարող է ուսուցիչների պակաս զգացվել, և որտեղ հնարավորություն է տրվում որոշակի արտոնություններ առաջարկել պրոֆեսիոնալ մանկավարժական կադրեր ներգրավելու համար,⁶² մնացած բոլոր դպրոցները կարող են իրենց թույլ տալ իրենց ուսուցիչների մեծ մասին վերաբերվել ինչպես մի ռեսուրսի, որը մշտապես համալրելու հնարավորություն կա: Մանկավարժական կադրերի գերհագեցվածության հետ կապված միջին մասնագիտական և բարձրագույն կրթության ոլորտում որոշակի քայլեր պետք է ձեռնարկվեն: Իսկ մինչ այդ ամենն իրականացվի, դա միանշանակորեն նպաստում է, որ միջնակարգ կրթության ոլորտում այդ կադրերին աշխատանքից ազատելու մասին որոշումները շատ հեշտությամբ կայացվեն:

Դպրոցների ղեկավարությունն առանց զսպումների և հաշվետվության մեխանիզմների

Կրթության ոլորտի իշխանությունների ֆորմալ դիրքն այն է, որ դպրոցներին ինքնավարություն է տրվել, որպեսզի որոշումները կայացվեն ժողովրդավարական և թափանցիկ ընթացակարգերով՝ տնօրենների և դպրոցական խորհուրդների կողմից միասին ընդհանուր որոշում կայացնելու գործընթացի միջոցով:

Դպրոցական խորհուրդներն ունեն որոշումներ կայացնելու լիազորություններ և մի շարք այլ ներքին վերահսկողական գործառույթներ: Մասնավորապես, դպրոցական խորհուրդն ընտրում է դպրոցի տնօրեն, հաստատում է ներքին կարգապահական կանոնները, քննարկում է բյուջետային ֆինանսավորման հայտը և տալիս է հավանություն, քննարկում և հավանություն է տալիս ուսումնական հաստատության հաստիքային ցուցակներին, քննարկում է ֆինանսատնտեսական և ուսումնադաստիարակչական գործունեության հաշվետվությունները: Խորհուրդներին է վերապահված նաև դպրոցի եկամուտների տնօրինման մասին որոշումների կայացման իրավասությունը (բացառությամբ ուսուցիչների աշխատավարձերի, որոնք որոշվում են կենտրոնական կառավարման

⁶² Տե՛ս ՀՀ Կառավարության 2003 թ-ի սեպտեմբերի 25-ի թիվ 1412-Ն որոշումը Հայաստանի Հանրապետության հեռավոր, սահմանամերձ, լեռնային և բարձր լեռնային բնակավայրերի հանրակրթական դպրոցներ մանկավարժական կադրեր գործուղելու կարգը հաստատելու մասին

մարմինների կողմից): Բացի դրանից, դպրոցի տնօրենն ընտրվում է խորհրդի կողմից, հաշվետու է խորհրդին և պարտավոր է կատարել խորհրդի կայացրած որոշումները:

Ինչպես կրթության ոլորտի այլ բնագավառներում, այստեղ նույնպես նորմատիվ իրավական դաշտը թերևս լիարժեք սահմանված է, բայց թերացումներ են արձանագրվում իրավական դրույթների պատշաճ կատարման մասով: Հիմնականում գերիշխում է այն կարծիքը, որ դպրոցական խորհուրդները չեն իրականացնում իրենց բուն առաքելությունը՝ դպրոցի գործունեության նկատմամբ վերահսկողությունը (Թրփանձեան հասարակական հետազոտությունների կենտրոն, 2012թ.), ինչով խախտվում է լիազորությունների հավասարակշռությունն ի օգուտ տնօրենների, որոնցից շատերը թերևս դպրոցական խորհուրդներն օգտագործում են դպրոցի գործունեության բոլոր ասպեկտներին, այդ թվում՝ կադրային հարցերին վերաբերող որոշումները պարզապես օրինականացնելու համար:

Հիմնական խնդիրը թերևս կայանում է դպրոցական խորհրդի անդամների որակական հատկանիշների մեջ, որոնք ընտրվում են հենց իրենց պասիվ դիրքի պատճառով և (կամ) ակնհայտորեն շահերի բախման հանգամանքներում: Խորհրդում ներկայացված՝ ծնող հանդիսացող անդամները կամ սատարում են դպրոցին, կամ փոխկապակցված հարաբերությունների մեջ են տնօրենի հետ (կամ երկուսն էլ), խորհրդում ներկայացված ուսուցիչները հաճախ իշխող կուսակցության ակտիվ անդամներ են կամ մտավախություն ունեն իրենց աշխատանքային պայմանագրի հետ կապված (Թրփանձեան հասարակական հետազոտությունների կենտրոն, 2012թ.): Սա տնօրեններին հնարավորություն է տալիս կադրային հարցերում կամայական որոշումներ կայացնել:⁶³

Այսպիսով, դպրոցի ղեկավարությունն արտոնյալ իշխող դիրքում է գտնվում և մանկավարժական կադրերին աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից ազատելու հետ կապված հարցերում հիմնական իրավախախտն է հանդիսանում: Մինչդեռ իրականում տնօրեններն իրենք էլ են հայտվել են քաղաքական և կլանային փոխկախվածության նույն ցանցերով հյուսված «ծուղակի» մեջ, ինչպես և պետական կրթության ոլորտի բոլոր դերակատարներն ու շահագրգիռ կողմերը: Պատշաճ գործող դպրոցական խորհուրդները կօգնեին պաշտպանել նրանց արտաքին ազդեցություններից՝ որոշումներ կայացնելու հարցում իսկապես համահավասար լիազորություններ ունենալու միջոցով: Առանց դպրոցական խորհրդի կողմից պատշաճ հավանություն ստանալու, դպրոցի տնօրենների բոլոր որոշումները, նույնիսկ նրանք, որ ծառայում են դպրոցի օրինական շահերին (օրինակ՝ բարձր կարգի ուսուցիչներին աշխատանքի վերցնելու մասին որոշումները), հիմնականում վարկաբեկված են և կարող են հարցականի տակ դրվել տարածքային և կենտրոնական կառավարման մարմինների, քաղաքացիական հասարակության կամ գործընկեր ուսուցիչների կողմից: Սա կարող է առաջ բերել շանտաժի և ճնշումներ գործադրելու հնարավորություններ: Որոշ առումով տնօրենների իշխանությունը, այն է՝ միակողմանիորեն ու ընթացակարգերի խախտմամբ որոշումներ ընդունելու հնարավորությունը, միևնույն ժամանակ բերում է նաև իրենց խոցելիությանը: Դա նաև նպաստում է մինչբուհական համակարգում կադրային հարցերում ընթացակարգային խախտումների ավանդույթի ամրապնդմանը:

Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները

Տնական գործադրկությունը

Թե՛ արտաքին դիտորդները, և թե՛ հայ հասարակությունը գտնում են, որ աղքատությունը և գործազրկությունը երկրի առջև ծառացած ամենալուրջ պրոբլեմներից են:⁶⁴ Գործազրկության

⁶³ Բաժին 2.4-ում ավելի մանրամասն է ներկայացված դպրոցի ղեկավարության ու կառավարման մարմինների, հատկապես դպրոցական խորհուրդների քաղաքականացվածության հարցը:

⁶⁴ <http://www.arminfo.info/index.cfm?objectid=2F57A2F0-C0DF-11E4-8BBA0EB7C0D21663>; <http://en.lin.am/2082.html>

ցուցանիշը 2014 թվականին կազմել է 17.6 % ⁶⁵, և պաշտոնական տվյալների համաձայն, բնակչության գրեթե մեկ երրորդն ունի աղքատության սահմանագծից ցածր կենսամակարդակ:⁶⁶ Այս մարտահրավերների համար հաճախ որպես պատճառ նշվում է բարձրագույն կրթություն ունեցող շրջնավարտների համար աշխատատեղերի սահմանափակ քանակը:

ՏՀԶԿ անդամ երկրներում դասավանդումն ամենամեծ տեղն է զբաղեցնում մեկ գործատուի մոտ աշխատանքի ցուցանիշներով (OECD, 2005): Հայաստանում կրթության ոլորտը աշխատուժի ընդհանուր քանակով երրորդ ամենախոշոր ոլորտն է գյուղատնտեսությունից և առևտրից հետո (9%): Հետևաբար, տարբեր մասնագիտացումներում միջին մասնագիտական և բարձրագույն մասնագիտական կրթություն ստացած և աշխատելու մեծ ցանկություն ունեցող շրջանավարտները, որոնք դժվարությունների են հանդիպում աշխատանք գտնելու հարցում կամ պարզապես չեն ցանկանում աշխատել գյուղատնտեսության կամ մասնավոր ձեռնարկատիրության ոլորտում, որպես այլընտրանք դիտարկում են կրթության ոլորտում աշխատելու տարբերակը: Հատկապես գյուղական բնակավայրերում երբեմն տեղի դպրոցում աշխատելը չնայած քիչ՝ բայց գոնե կանոնավոր եկամուտ ստանալու միակ հույսն է, և ուսուցիչներն այս պարագայում երբեմն միակ կերակրողն են լինում ընտանիքում:

Շատ քիչ հնարավորություններ առաջարկող աշխատաշուկայում պետական աշխատանք գտնելու և (կամ) այդ աշխատանքը պահպանելու հեռանկարը բավականին մեծ շարժառիթ է ոչ ֆորմալ պահանջներին համաձայնելու, ընթացակարգային խախտումների հետ հաշտվելու, ինչպես նաև գործի ընդունվելու համար տնօրենին կաշառք առաջարկելու համար: «INTES» գնահատման ժամանակ կատարված այցերի ընթացքում ստացված որոշ տեղեկությունների համաձայն, գոյություն ունեն նույնիսկ կաշառքի «սակագներ» կոնկրետ աշխատատեղերի համար:

Քաղաքականացման հետևանք հանդիսացող հնազանդությունը⁶⁷

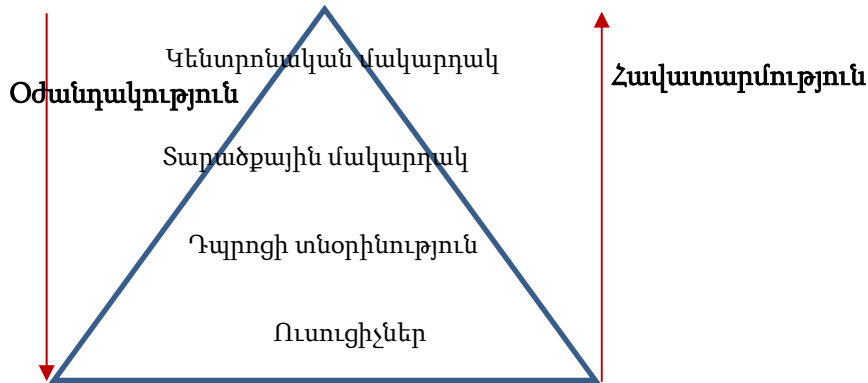
Հայաստանում դպրոցների քաղաքականացման և դրանից բխող հովանավորչական հարաբերությունները սույն գլխի նախորդ մասում քննարկվող հիմնական թեմաներն էին (2.2): Միջնակարգ կրթության համակարգում կառավարման կառույցների միջև օժանդակության (ֆինանսական կամ այլ) համար հատկանշական է հավատարիմ լինելու պարտավորվածությունը: Կրթական համակարգում (ֆինանսական և այլ կարգի) օժանդակությունը աստիճանակարգի վերին օղակներից ներքևի օղակներին հատկացվում է ներքևի օղակներում ներգրավվածների կողմից վերին օղակների նկատմամբ հավատարմության պայմանով: Ուսուցիչների համար դա նշանակում է հավատարիմ լինել իրենց տնօրեններին՝ աշխատանք ունենալու դիմաց, տնօրենների համար դա նշանակում է գործել տարածքային կառավարման մարմինների որդեգրած կուրսին համահունչ՝ դպրոցի գործերը սեփական հայեցողությամբ վարելու ազատության դիմաց, իսկ տարածքային կառավարման մարմինների համար դա նշանակում է կատարել կենտրոնական կառավարման մարմինների հրահանգները՝ իշխանության մնալու հնարավորության դիմաց (գծապատկեր 2.3.2):

Գծապատկեր 2.3.2. «Ես քեզ - դու ինձ» կապը միջնակարգ կրթության համակարգում

⁶⁵ <http://www.Uprfustat.am/en/?id=08010&nid=126>

⁶⁶ http://en.apa.az/xeber_un_poverty_and_unemployment_are_the_mos_201653.html

⁶⁷ Տե՛ս նաև մաս 2.2-ը:



Աղբյուրը՝ «INTES» գնահատման թիմ

Կառավարման տարածքային մակարդակում այս մեխանիզմը ձևավորում է այնպիսի վերաբերմունք, որի համաձայն դպրոցները դիտվում են որպես քաղաքական ապարատի և կուսակցության կառավարման կառույցի մի մաս: Այս վերաբերմունքն էլ ավելի է ամրապնդվում այն հանգամանքով, որ Հայաստանում դպրոցների տնօրեններն իրենց աշխատատեղի համար կա՛մ ուղղակիորեն պարտական են իրենց քաղաքական փոխկապակցվածությանը, կա՛մ նրանց թույլատրվում է պահպանել իրենց աշխատանքը հենց այդ պատճառով (OSI, 2013թ.): Այս մեխանիզմի համար անհրաժեշտ են լոյալությունն ապացուցելու մշտական դրսևորումներ, ինչը կարող է նաև արտահայտվել աշխատողներին՝ սահմանված կանոնակարգերի խախտմամբ աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից ազատելու դեպքերով, եթե անհրաժեշտ լինի:

Անձնական շահի հետապնդում

Ոչ միշտ է որ կրթության ոլորտում տեղի ունեցող անբարեխիղճ գործելակերպը պայմանավորված է կոնկրետ շահագրգիռ կողմի՝ կրթական ծառայություններ ստանալու իրական պահանջով: Երբեմն բարեվարքության խախտումները կարող են պայմանավորված լինել անձնական շահ ստանալու պարզ ցանկությամբ: Ավելի ապահով է ենթադրել, որ որոշ դեպքերում հայաստանյան դպրոցներում կադրային կանոնակարգերի խախտումները պայմանավորված են անձնական հարստացման հեռանկարով: Եթե հաշվի առնենք, որ դպրոցի տնօրենների համար երկու առաջնային խնդիրներից են իրենց հաստատությունների գոյության ու բարեկեցության ապահովումը, ինչպես նաև կրթության ոլորտի տարածքային կառավարման մարմինների հետ առողջ հարաբերությունների պահպանումը, ապա վերը թվարկված գործոնների կարգավորումը թերևս կարող է նպաստել խնդրի համար հիմք հանդիսացող պատճառների մեծ մասի վերացմանը:

Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ

Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում

Հիմնական միջամտություններ

Հայաստանի կրթության ոլորտում աշխատող պրոֆեսիոնալների՝ սահմանված կանոնների և նորմերի հետ համահունչ գործելու պատրաստակամությունը բավականին ցածր է, ի տարբերություն ոչ ֆորմալ կանոններին ենթարկվելու ցանկության: Մեծամասամբ այսպիսի վերաբերմունքն ու մոտեցումը պահպանվում են կարգավորիչ նորմերի կատարումն ապահովող թույլ և գրեթե գոյություն չունեցող մեխանիզմների պարագայում:

Բոլոր այս խնդիրների հնարավոր լուծումը կարող էր լինել դպրոցների տեսչական ստուգումների արդյունավետության բարձրացումը և դրա միջոցով նորմատիվ պահանջների կատարման

ապահովումը: Այս նպատակին հասնելու համար պետք է նախ և առաջ չդնել տեսչական ստուգումների իրականացման պատասխանատվությունը այն կառույցների վրա, որոնք ենթարկվում են այդ ստուգումներին: Դրանցից են դպրոցական խորհուրդները և անուղղակիորեն նաև տարածքային կառավարման մարմինները: Դպրոցական խորհուրդները և տարածքային կառավարման մարմինները կարող են ներգրավվել իրենց պատասխանատվության տակ գտնվող՝ խախտումներ թույլ տված անձանց (ուսուցիչների, տնօրենների, ամբողջ հաստատության) մասով իրականացվող՝ խախտումների վերացմանն ուղղված գործողություններում, սակայն նրանց չպետք է վերապահվի պատժամիջոցներ սահմանելու իրավասություն, ինչպես որ հիմա է:

Երկրորդը, պետք է հստակ իրավական պատասխանատվություն նախատեսել և անհրաժեշտության դեպքում կիրառել այն՝ ուսումնական հաստատություններում աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից հեռացնելու կանոնները խախտելու համար:

Վերջապես, անհրաժեշտ է հիշել, որ դպրոցական խորհուրդների գործունեությունը շատ բանով կախված է խորհրդի անդամների անհատական որակներից: Առաջարկվում է սահմանել պարտադիր պահանջներ՝ կապված խորհրդի անդամների որակավորման և շահերի հնարավոր բախման հետ, մասնավորապես այն իրավիճակների հետ, որոնք ի հայտ են գալիս գործառույթների համընկնումից (օրինակ, վերահսկման ենթակա նույն դպրոցում սովորող երեխաներ ունեցող ուսուցիչների դեպքում):

Դպրոցներում կադրերի կառավարման հետ կապված չարաշահումների խնդրի այլընտրանքային, բայց ավելի ռադիկալ լուծում կարող է լինել ուսուցիչների նշանակման ամբողջ գործընթացի կենտրոնացումը, ինչը թույլ կտա դպրոցների տնօրեններից և մարզային մարմիններից վերցնել այդ լիազորությունները՝ նվազեցնելով չարաշահման հնարավորությունները: Թեկնածուները պետք է ընտրվեն մրցութային կարգով, իսկ մրցույթում հաղթողները պետք է ընդգրկվեն կադրային ռեզերվում, որտեղից համապատասխան մարմինները, անհրաժեշտության դեպքում, կարող են ընտրություն կատարել և նշանակումներ անել դպրոցներում: Նման համակարգն, իհարկե, կոռուպցիայի դեմ դիմադրողականություն չունի և կարող է անհարմարություններ ունենալ, սակայն դրա միջոցով կանոնների հետ համապատասխանության նկատմամբ մոնիթորինգն ավելի հեշտ կդառնա: Թափուր տեղերի անվանացանկը կարող է կրթության ոլորտի տարածքային կառավարման մարմինների հաստատմամբ լրացվել դպրոցների կողմից, բայց դրա վարումը պետք է իրականացնեն կենտրոնական կառավարման մարմինները: Նման եղանակով ուսուցչական կազմի կադրային քաղաքականության հետ հարցերը կարգավորող երկների լավ օրինակ կարող են լինել Ֆրանսիան և Իսպանիան:

Օժանդակ միջամտություններ

Թերևս արժեն դիտարկել այն հարցը, թե ինչպես նվազեցնել բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն ավարտող մանկավարժական կադրերի գերհագեցվածությունը: Եթե կադրերի մատակարարման ծավալներն ավելի համահունչ լինեն կրթական համակարգում առկա իրական պահանջարկին, ապա հնարավոր է որ վերջին հաշվով ավելանա ուսուցիչների արժեքը, և Հայաստանում դպրոցների ղեկավարները սկսեն մանկավարժներին վերաբերվել որպես առանցքային կարևորություն ունեցող ռեսուրսի:

Ավելի հեռանկարային, երկարաժամկետ կտրվածքով ձեռնարկվելիք միջոց կարող է լինել մանկավարժական կադրերի պատրաստման համար «պատմականորեն» սահմանված բյուջետային տեղերի հատկացման մեխանիզմների վերանայումն ու արդիականացումը: Այդ տեղերի թիվը վաղուց է սահմանվել շատ ավելի մեծ կրթական համակարգի կարիքների համար:

Դրդապատճառների վերացում

Ինչպես նշվել է «Գ» ենթաբաժնում, կրթական գործընթացի մասնակիցները երեք հիմնական շարժառիթ ունեն աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից ազատելու ընթացակարգերը խախտելու համար՝ քաղաքական լոյալություն (հավատարմություն), սոցիալ-տնտեսական կարիք (գործազրկություն) և անձնական շահի հետապնդում: Անձնական շահի հետապնդման հետ կապված խնդիրը կարող է արմատախիլ արվել «Բ» բաժնում առաջարկվող միջամտությունների միջոցով: Մնացած երկուսի համար անհրաժեշտ են ռազմավարական մոտեցումներ, որոնց որոշակի մասը միայն կրթության ոլորտի շրջանակներում չեն կարող լուծվել:

Հիմնական միջամտություններ

Անձնական շահի հետապնդումից հետո քաղաքական լոյալությունը հաջորդ գլխավոր շարժառիթն է, որը հիմք է հանդիսանում դպրոցի տնօրինության և տարածքային կառավարման մարմինների կողմից վերը նկարագրված խախտումներում ներգրավվելու համար: Քաղաքական լոյալության ազդեցությունները կարող են չեզոքացվել համակարգված, հետևողական քայլերի միջոցով, որոնք ուղղված կլինեն կրթական ոլորտի ապաքաղաքականացմանը, ինչպես նկարագրված է 2.2 մասում:

Օժանդակ միջամտություններ

Ուսուցիչների համար ընթացակարգային բնույթի խախտումներում ներգրավվելու հիմնական շարժառիթը սոցիալ-տնտեսական կարիքն է: Հայաստանի դպրոցներում աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից ազատելու կանոններն ու ընթացակարգերը սահմանվել են մանկավարժական որակյալ կադրերի հայտնաբերման և այդ ընթացակարգերը խախտող կամ վատ աշխատող ուսուցիչների հեռացման նպատակով: Մինչդեռ մի երկրում, որտեղ գործազրկությունը մշտական պրոբլեմ է, ինչը հատկապես սուր է զգացվում խոցելի և (կամ) հեռավոր գյուղական բնակավայրերում, ուսուցչի մասնագիտությունը սխալմամբ դիտվում է որպես առավելություն և գործազրկության ու սոցիալ-տնտեսական դժվարությունների հաղթահարման միջոց: Կանոնները շրջանցելու կամ խախտելու կոնկրետ այս պատճառը գուցե կարող է հասկանալի լինել, և նման «անօրինական» կերպով աշխատանքի վերցված ուսուցիչների մի մասը գուցե համապատասխան կրթություն և դասավանդելու տաղանդ ունեցող մասնագետներ են: Մտահոգիչն այս պրագմատիկ ոչ թե նրանց վերաբերմունքն է կամ անձնական իրավիճակը, այլ նրանց աշխատանքի ընդունման եղանակը:

Երկարաժամկետ պլանով, ուսուցիչների սոցիալ-տնտեսական վիճակի բարելավումը կարող է դրական արդյունքների բերել: Նախքան այս ուղղությամբ միջոցներ ձեռնարկելը խորհուրդ է տրվում ուսումնասիրություն իրականացնել՝ ավելի լավ հասկանալու համար կադրային հարցերում խախտումների և սոցիալ-տնտեսական պայմանների կամ այդ խախտումներում ներգրավվածների միջև կապը:

Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրությունը

Բարելարքության կանոնների խախտման կասկախ թիվ 3. ուսուցչական կազմի նշանակման և աշխատանքից	1. Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում	18	Բարձրացնել դպրոցների տեսչական ստուգումների արդյունավետությունը և դրա միջոցով նորմատիվ պահանջների կատարման ապահովումը՝ տեսչական ստուգումների իրականացման պատասխանատվությունը հանելով այն կառույցների վրայից, որոնք ենթակա են ստուգման	Դպրոցներում իրականացվող ստուգումներ
-----------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------	----	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------

ազատման ընթացակարգի խախտում		19	Հստակ ու համարժեք իրավական պատասխանատվություն սահմանել և ապահովել դրա կիրառությունը՝ ուսումնական հաստատություններում աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից հեռացնելու կանոնները խախտելու համար:	Կադրային քաղաքականություն
		20	Տե՛ս առաջարկություն թիվ 16	Կադրային քաղաքականություն
		21	Սահմանել պարտադիր պահանջներ՝ կապված խորհրդի անդամների որակավորման և շահերի հնարավոր բախման հետ, մասնավորապես այն իրավիճակների հետ, որոնք ի հայտ են գալիս գործառույթների համընկնումից	Կառավարում
		22	Նվազեցնել բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն ավարտող մանկավարժական կադրերի գերհագեցվածությունը՝ մանկավարժական կադրերի պատրաստման համար «պատմականորեն» սահմանված բյուջետային տեղերի հատկացման մեխանիզմների վերանայման ու արդիականացման միջոցով	Պետական ֆինանսների կառավարում (բյուջետավորում)
	2. Դրդապատճառների վերացում	23	Ուսումնասիրության իրականացնել՝ ավելի լավ հասկանալու համար կադրային հարցերում խախտումների և սոցիալ-տնտեսական պայանների կամ այդ խախտումներում ներգրավվածների միջև կապը	Հետազա ուսումնասիրություն. կադրային քաղաքականություն

2.4 Բարելարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 4. ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատում

Խախտման անձնագիր

Ա. Խախտման կասկած	
թիվ 2.4. ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատում	
Բ. Բարելարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները	
սահմանափակ հնարավորություններ, որոնք թույլ չեն տալիս լիարժեքորեն իրականացնել գիտելիքների գնահատման համակարգի ռեֆորմները ուսուցիչների ոչ լիարժեք վերապատրաստում թերություններ դպրոցների տեսչական ստուգումների համակարգում	
Գ. Բարելարքության կանոնների խախտման շարժառիթները	
դպրոցների կախվածությունը ծնողների ֆինանսական օժանդակությունից	
Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ	
Բ.	Գ.
<ul style="list-style-type: none"> - իրականացնել գնահատման համակարգի ռեֆորմների ընթացքի խորացված վերլուծություն և սահմանել գնահատման մեխանիզմների կանոնավոր մոնիթորինգ - վերապատրաստման ու որակավորման բարձրացման հնարավորություններ ստեղծել բոլոր ուսուցիչների համար - ավելի լիարժեք տեղեկություններ տալ ծնողներին երեխաների առաջադիմության վերաբերյալ - դիտարկել ֆորմատիվ գնահատման մոտեցումների ներդրման հնարավորությունը 	<ul style="list-style-type: none"> - մանրամասնորեն հետազոտել գիտելիքների անարդար գնահատման բոլոր դեպքերը - հետազոտության արդյունքներն օգտագործել գնահատման համակարգի բարելավման և գործընթացի թափանցիկության ավելացման համար

Ա. Նկարագրությունը

Աշակերտների առաջադիմության ստուգումն ու գնահատումը կարևոր են հասկանալու համար, թե ինչպես են սովորում աշակերտները: Դրանց արդյունքները կարող են ուղենիշներ լինել դասավանդման պրակտիկայի և դպրոցի գործունեության բարելավման համար և օգնել բարձրացնելու շահագրգիռ կողմերի հանդեպ հաշվետվողականությունը (ՏՀԶԿ, 2013թ.): Հանրակրթության ազգային ուսումնական պլանի համաձայն, Հայաստանում աշակերտների գնահատման հիմնական նպատակը սովորողների գիտելիքները, նրանց կարողություններն ու հմտությունը մշտադիտարկելն է: Գնահատման արդյունքները պետք է օգնեն բարելավելու ուսումնական գործընթացն ու աշակերտների առաջադիմությունը (ՀՀ կրթության և գիտության նախարարություն, 2010թ.):

Գնահատման նպատակները կարող են տարբեր լինել: Սկզբունքորեն դրանց միջոցով կարող է արձանագրվել ու հստակեցվել առաջադիմությունը (սովորածի գնահատում կամ «ամփոփիչ գնահատում») կամ նախանշել ուսումնառության ուղղությունները հետագա դասերն ավելի ճիշտ մատուցելու նպատակով (ուսման համար գնահատում կամ «ձևավորող գնահատում») (ՏՀԶԿ, 2013թ.):

Ուսումնական առաջադիմության գնահատման համար Հայաստանում կիրառվում է աշակերտների գնահատման երեք տեսակ՝ դասարանային գնահատում, միասնական ստանդարտացված թեստավորում (քննություն), և համակարգային հայտորոշիչ (դիագնոստիկ) ստուգում: Առաջին երկուսի արդյունքներն անհատական են և իրենց ազդեցությունն ունեն աշակերտների

ակադեմիական առաջադիության վրա: Դիագնոստիկ թեստավորման նպատակը կրթական համակարգի ամբողջ արդյունավետության մոնիթորինգն է, և անհատապես աշակերտների վրա այն որևէ ադեցություն չունի: Դասարանային գնահատումը կանոնավոր կերպով իրականացվում է ուսուցիչների կողմից և «իրական ռեժիմում տեղեկատվություն» է տալիս (Համաշխարհային բանկ, 2011) աշակերտի առաջադիության մասին: Ստանդարտացված թեստավորումն իրականացվում է արտաքին հաստատության կողմից (Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի կողմից)՝ 12-րդ դասարանն ավարտելիս, միևնույն ժամանակ ծառայում է թե՛ որպես դպրոցի ավարտական թեստ, և թե՛ որպես ընդունելության քննություն:

Գնահատման հիմնական նպատակը առաջադիության ճանաչումն է: Երբ առաջադիությունը դատարկ խոսք է դառնում, գնահատումը չի կարող ծառայել իր իսկ բուն նպատակին և շատ հեշտությամբ կարող է գործիք դառնալ անձնական շահերի խթանման ու պաշտպանության համար:

Որոշ տվյալներ վկայում են այն մասին, որ Հայաստանում ուսումնական առաջադիության գնահատումն իրականացվում է խախտումներով: Այդ տվյալների վերլուծությունը «INTES»-ի շրջանակներում ցույց տվեց, որ գնահատականները միշտ չէ որ համապատասխանում են աշակերտների իրական առաջադիությանը և հաճախ գնահատումն իրականացվում է այլ չափանիշների (օրինակ՝ փողի, ընտանեկան կապերի, արտաքին ճնշումների և այլնի) հիման վրա:

Այս արատավոր պրակտիկայի առավել ակնհայտ դրսևորումներից են գնահատականների արհեստական բարձրացումը ծնողների կողմից գործադրվող ճնշումների ազդեցության տակ⁶⁸, ինչպես նաև բացակայող աշակերտի (հեռակա) գնահատումը: Վերջին դրսևորումը ոչ ֆորմալ «օժանդակության» ձև է, երբ ուսուցիչը հանդուրժում է ընդունելության քննությունների համար պատրաստվող աշակերտի հաճախակի բացակայությունները:

Ուսումնական առաջադիության սխալ գնահատում. կողմնակալ մոտեցում

Հանրակրթության ոլորտում դասարանային գնահատումը թողնված է դպրոցներին և ուսուցիչներին, որոնք ազատ են գնահատման մեթոդի և գնահատման ստանդարտների ընտրության հարցում: Ամենատարածված մեթոդներից են հարցադրումներն ու գրավոր թեստերը («ստուգողական աշխատանքները») և տնային աշխատանքները (Բեթել և Հարությունյան, 2008): Սովորաբար դպրոցի ուսուցիչները յուրաքանչյուր տարի չորս ստուգողական աշխատանք են տալիս մաթեմատիկա, բնագիտություն, հայոց լեզու և օտար լեզու առարկաներից: Գնահատման բոլոր ձևերի դեպքում կիրառվում է 10-բալանոց գնահատման սանդղակ:

Ուսուցիչների կողմից անցկացվող գնահատումը կարևոր է աշակերտի առաջադիության մասին տեղեկանալու համար, սակայն միշտ չէ, որ այն հուսալի է: Գնահատելիս, ուսուցիչները Հայաստանում, ինչպես և նմանատիպ պայմաններում աշխատող ուսուցիչներն այլուր, հիմնականում առաջնորդվում են դասարանի և կոնկրետ դպրոցի համար բնորոշ նորմերով, այսինքն՝ յուրաքանչյուր աշակերտի առաջադիությունը համեմատում են միևնույն դասարանում կամ նույն տարիքի այլ աշակերտների առաջադիության հետ: Նշանակություն չունի, թե որքան փորձված են նրանք այս հարցում, միևնույնն է, նրանք հակված են դատողություններ անել սուբյեկտիվորեն, չնայած որ գնահատման նորմերը կարող են ազատորեն ընտրվել և փոփոխվել, ինչպես որ նախատեսված է Հայաստանում:

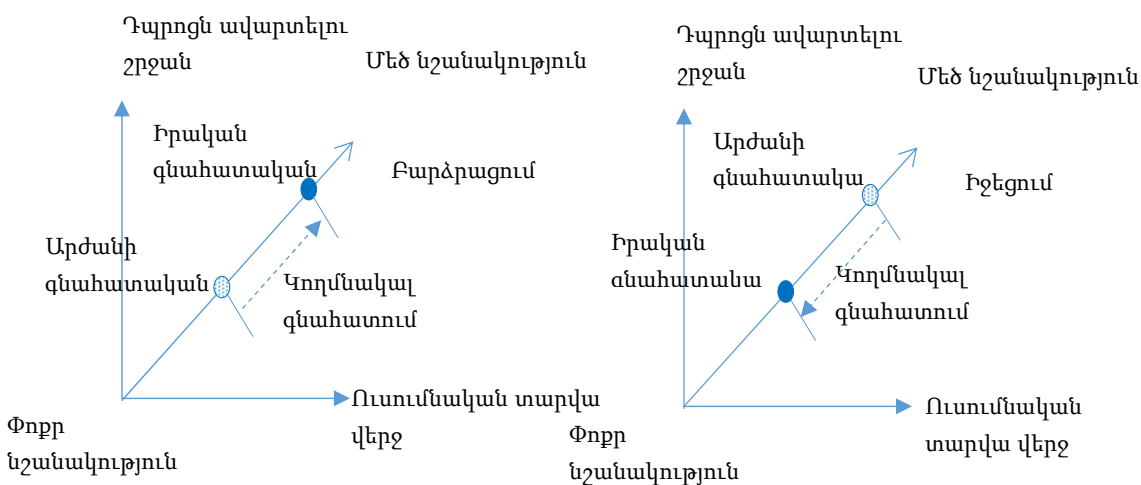
Այլ երկրներում նույնպես իրավիճակը նույնն է: ՏՀԶԿ-ի «Աշակերտների գնահատման միջազգային ծրագրին» մասնակցած 75 երկրներից 21-ի՝ դպրոցներում գնահատականների նշանակման վերաբերյալ տվյալների ու հարցաթերթիկների պատասխանների ամենավերջին

⁶⁸ «INTES» թիմը չի նկատել գնահատականների համատարած իջեցման պրակտիկա:

վերլուծությունները ցույց են տալիս, որ ուսուցիչները հաճախ գնահատում են աշակերտի այն հատկանիշները, որոնք կապված չեն սովորելու հետ: Օրինակ, բոլոր (այդ թվում՝ ընթերցելու կարողության և ուսման նկատմամբ մոտեցումների) հարցերում հավասարության դեպքում, աղջիկները և սոցիալապես ապահովված աշակերտներն ավելի բարձր գնահատականներ են ստանում, քան նրանց դասընկերները (OECD, 2012):

Հայաստանում գնահատականների նշանակման հարցում կողմնակալությունը զգալիորեն նկատելի է դառնում հատկապես ուսումնական տարվա վերջում և դպրոցն ավարտելու շրջանում: Որքան մեծանում է գնահատականների կարևորությունը, այնքան ավելի շատ են ճնշումներն ուսուցիչների նկատմամբ, որպեսզի վերջիններս ավելի լավ գնահատականներ նշանակեն, և այնքան ավելի մեծ է ուսուցիչների՝ աշակերտներին ցածր գնահատականներ նշանակելու միջոցով օգուտներ կորզելու գայթակղությունը (գծապատկեր 2.4.1):

Գծապատկեր 2.4.1. Բարձրացված գնահատականների (որոնք սովորաբար ուսուցիչների վրա արտաքին ճնշումների արդյունքն են) և իջեցված գնահատականների (որոնք արհեստականորեն միտված են մասնավոր պարապունքների անհրաժեշտության ստեղծմանը) տրամաբանությունը



Աղբյուրը՝ «INTES» գնահատման թիմ

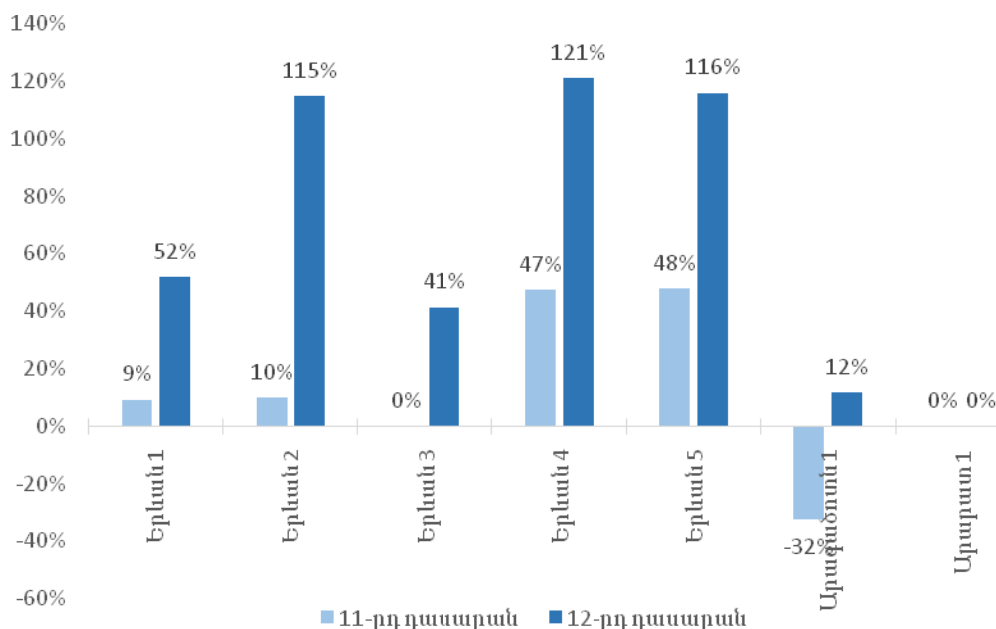
Հայաստանի միջնակարգ դպրոցների ուսուցիչների շրջանում 2013 թվականին անցկացված՝ ուսուցիչների բարեկարգության վերաբերյալ ուսումնասիրության տվյալների համաձայն, հարցվողների 58.1%-ն ընդունել են, որ անձամբ ներգրավված են եղել արժանիից ավելի բարձր գնահատականներ նշանակելու մեջ: Իրենց պատասխանը հիմնավորածների 60%-ն ասել են, որ ընտրության տարբերակ չունեն (Ավետիսյան & Milovanovitch, ընթացքում):

Դասարանային գնահատման հարցում կողմնակալության փաստը հաստատվել է ավելի լայնամասշտաբ ուսումնասիրություններով: Գծապատկեր 2.4.2-ը հիմնված է Երևան քաղաքի և Արագածոտնի ու Արարատի մարզերի ավագ դպրոցների 10-12-րդ դասարանների միջին ավարտական գնահատականների վերաբերյալ տվյալների վրա:⁶⁹ Գծապատկերում ներկայացված տվյալները ցույց են տալիս 11-րդ և 12-րդ դասարաններում սովորող՝ բարձր առաջադիմություն ունեցող աշակերտների

⁶⁹ Դպրոցների իրական անուններն ու համարներն ուրիշ են:

(այսինքն՝ ուսումնական տարվա վերջին կիսամյակում բոլոր առարկաների համար 10 միավորից միջինում առնվազն 7 միավոր ստացած աշակերտների) տոկոսային հարաբերությունները ի տարբերություն 10-րդ դասարանում սովորող՝ նույն առաջադիմությունն ունեցող աշակերտների:

Գծապատկեր 2.4.2 Բարձր առաջադիմություն ունեցող աշակերտների տոկոսային հարաբերությունը 11-րդ և 12-րդ դասարաններում, որտեղ 10-րդ դասարանը վերցված է որպես ելքային մակարդակ (2013թ.)



Ծանոթություն. Ելքային մակարդակ՝ 10-րդ դասարան: Որպես բարձր առաջադիմություն ունեցող աշակերտներ վերցվել են այն աշակերտները, որոնց իրենց ուսուցիչները ուսումնական տարվա վերջին կիսամյակում բոլոր առարկաների համար միջինում առնվազն 7 միավոր են նշանակել:

Տվյալների աղբյուրը՝ (CFOA, 2013): Հաշվարկները՝ «INTES» գնահատման թիմ

Համեմատական աղյուսակում միմյանցից միանգամայն տարբեր տվյալներ են ներկայացված 11-րդ դասարանի համար: Որոշ դպրոցներում բարձր առաջադիմություն ունեցողների թիվը 10-րդ դասարանի համեմատ պակասել է (-32% Արագածոտնում), այլ դպրոցներում՝ մնացել նույնը (Երևան 3), իսկ որոշ դպրոցներում՝ ավելացել մինչև 48%: 12-րդ դասարանի վերջում պատկերն ավելի անհստակ է դառնում: Բոլոր դպրոցներում, բացի մեկից (Ապարան), բոլոր առարկաներից գերազանց ցուցանիշներ ունեցող աշակերտների տոկոսային հարաբերությունը շատ ավելի բարձր է, քան եղել է 10-րդ դասարանում, հասնելով մինչև բավականին տպավորիչ 121%-ի:

Ահա այսպիսին են աշակերտների տարբեր տարիքային խմբերի միջև ուսումնական առաջադիմության գծով ակնհայտ տարբերությունները: Ինչպես ս է հնարավոր, որ միևնույն դպրոցում բարձր առաջադիմություն ունեցողների տոկոսը 12-րդ դասարանում այդքան ավելի բարձր լինի, քան 10-րդ կամ 11-րդ դասարաններում: Հնարավոր բացատրություններից մեկը կարող է լինել այն, որ ցածր առաջադիմությամբ աշակերտները դուրս են մնացել 10-րդ և 12-րդ դասարանների վերջում: Որպեսզի սա հիմնավորված բացատրություն լինի, պետք է որ դպրոցից դուրս մնացող աշակերտների տոկոսը բավականին բարձր լինի: Մինչդեռ դա այդպես չէ Հայաստանի պարագայում, որտեղ դպրոցից դուրս մնալու դեպքերի տոկոսային բաժինը բավականին փոքր է՝ համեմատած այլ երկրների հետ (Խուա, 2008):

Մեկ այլ բացատրություն էլ այն է, որ ավարտելուց անմիջապես առաջ շատ աշակերտներ իրենց ամբողջ ներուժը մոբիլիզացնում են, որպեսզի ավելի լավ սորովեն: Իրականում, հակառակն է ճիշտ: Աշակերտները 12-րդ դասարանում իրենց ժամանակի և ջանքերի մեծ մասն ուղղում են ստանդարտացված ավարտական քննություններին նախապատրաստվելուն, այլ ոչ թե դասարանային պարապմունքներին: Սա այնքան ժամանակատար է, որ լուրջ խնդիրներ է առաջացնում՝ կապված բացակայությունների հետ, ինչի մասն էլ խոսվում է ստորև:

Եվ վերջին, բայց ոչ պակաս կարևոր հիմնվորումն այն է, որ դասարանների միջև տարբերությունները կարող են պայմանավորված լինել գնահատման հարցում կողմնակալ վերաբերմունքով, մասնավորապես, գնահատականների բարձրացմամբ: Կրթության պետական տեսչության կողմից 2013 թվականին դպրոցների այլ խմբում անցկացված աշակերտների առաջադիմության վերաբերյալ արտաքին գնահատման արդյունքներով հիմնավորվել է այս հնարավորությունը: Տեսչության կողմից իրականացված գնահատման նպատակն էր ստուգել, թե որքանով են աշակերտների ստացած գնահատականները համապատասխանում նրանց ուսումնառության վերջնարդյունքներին: Տեսչության կողմից թելադրության թեստ էր անցկացվել հինգ դպրոցների 7-րդ դասարանի աշակերտների շրջանում: Արդյունքները ներկայացված են 2.4.1 աղյուսակում:

Աղյուսակ 2.4.1. Արտաքին և դասարանային գնահատման արդյունքները հայոց լեզվի թելադրությունից ընտրված դպրոցների 7-րդ և 10-րդ դասարաններում (2013թ.)

Հաստատություն	Դասարան	Արտաքին գնահատման արդյունքներ		Դասարանային գնահատման արդյունքներ	
		Աշակերտներ, որոնք չեն հանձնել թելադրության թեստը	Աշակերտներ, որոնք կարող էին լավ կամ գերազանց տարեկան արդյունքներ ունենալ հայոց լեզվից	Աշակերտներ, որոնք լավ կամ գերազանց տարեկան արդյունքներ ունեն հայոց լեզվից	Լավ կամ գերազանց գնահատականներ ստացած աշակերտներ, որոնց առաջադիմությունը հիմնավորված չէ
1	VII	%	%	%	%
		Ա	Բ=100%-Ա	Գ	Դ=Գ-Բ
		83%	17%	67%	50%
		60%	40%	80%	40%
		50%	50%	91%	41%
		92%	8%	44%	36%
5		71%	29%	50%	21%
1	X	58%	42%	65%	23%
2		63%	37%	78%	41%
3		83%	17%	50%	33%
4		85%	15%	30%	15%

Ծանոթություն. Հաստատությունների անունները փոփոխված են:
Աղբյուրը «INTES» գնահատման թիմ:

Սյունակ «Ա»-ում ներկայացված է այն աշակերտների տոկոսը, որոնք չեն հանձնել թեստը դպրոցներից յուրաքանչյուրում: Սյունակ «Բ»-ում ներկայացված է այն աշակերտների տոկոսը, որոնք չեն «կտրվել» թելադրության թեստից և տեսականորեն կարող էին լավ կամ գերազանց գնահատականներ ստանալ իրենց ուսուցիչներից: Սյունակ «Գ»-ում ներկայացված է թելադրության թեստն անցած աշակերտների նույն խմբից այն աշակերտների տոկոսը, որոնք լավ կամ գերազանց տարեկան գնահատականներ են ստացել իրենց ուսուցիչներից: Եթե գնահատականներն արտացոլելին իրական առաջադիմությունը, ապա բարձր առաջադիմություն ունեցողների տոկոսը չպետք է շատ գերազանցեր այն աշակերտների տոկոսը, որոնք պարզապես անբավարար չեն ստացել թելադրության թեստից (սյունակ «Դ»): Իսկ եթե այդ տոկոսն այնուամենայնիվ գերազանցվում է, նշանակում է, որ թելադրության թեստից «կտրված» և հետևաբար «Հայոց լեզու» առարկան չյուրացրած աշակերտների

որոշ մասը (սյունակ «Ա») պետք է որ լավ կամ գերազանց գնահատական ստացած լինեն իրենց ուսուցիչներից, ինչն էլ իր հերթին կվկայեր գնահատման հարցում կողմնակալության մասին:

Սյունակ «Դ»-ում ցույց է տրված «Բարձր առաջադիմություն ունեցողների» և այն աշակերտների տոկոսների տարբերությունը, որոնք հաղթահարել են թելադրության թեստը: Գծապատկերները բավականին խոսում են: Դասարաններում և դպրոցներում, որտեղ անցկացվել է թելադրության թեստը, աշակերտների 15%-ից 50%-ը ստացել են այնպիսի գնահատականներ, որոնց թերևս նրանք արժանի չէին: Հետաքրքրական է, որ գնահատման հարցում կողմնակալությունն ի հայտ է գալիս դեռևս ավելի վաղ փուլերում,⁷⁰ քան 12-րդ ուսումնական տարվա վերջում, երբ ավելի է մեծանում համապատասխան գնահատականներ ստանալու կարևորությունը:

Այս տվյալները միանգամայն համահունչ են ուսուցման և գնահատման նկատմամբ առկա այն համատարած վերաբերմունքին, որ պարզ էր դարձել «INTES» գնահատման շրջանակներում ծնողների և աշակերտների հետ զրույցների ժամանակ: Երկու խմբերի ներկայացուցիչներն էլ թերևս մտահոգված էին վերջնական արդյունքի, այն է՝ հենց գնահատականի համար, բայց ոչ այն բանի, թե արդյոք այդ գնահատականը վստահելի է, հիմնավորված և արտացոլում է իրական ուսումնական առաջադիմության մակարդակը:

Ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատում աշակերտի բացակայության պայմաններում

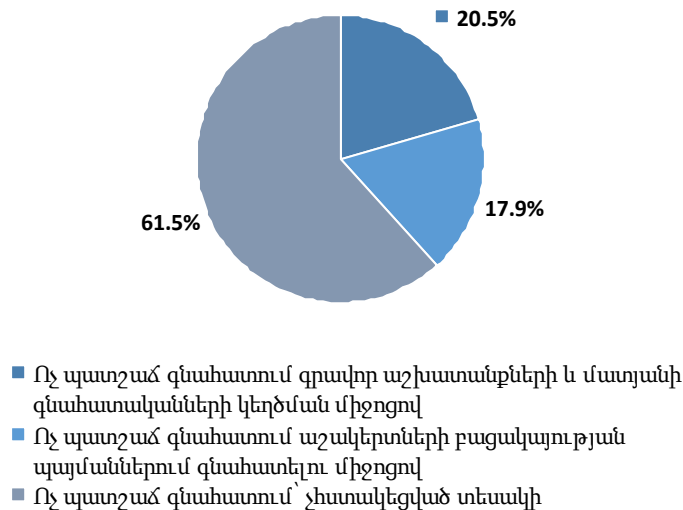
Հայաստանում ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատման ձևերից է գնահատումը աշակերտի բացակայության պայմաններում: Դպրոցական ուսումնառության վերջին շրջանում աշակերտների զգալի մասը բաց են թողնում դասերը, որպեսզի կարողանան պատրաստվել ավարտական և ընդունելության քննություններին: Ըստ որոշ տվյալների, ամբողջ հանրապետությունում աշակերտական համակազմի միջինում գրեթե 10%-ը ամեն օր բացակա է լինում դասերից 12-րդ դասարանում (UNICEF, 2008): «INTES» գնահատման թիմին տեղեկացրել էին, որ 12-րդ ուսումնական տարվա վերջին կիսամյակում միանգամայն սովորական երևույթ է դպրոց չհաճախելը՝ դրա շուրջ ֆորմալ համաձայնության գալով ուսուցիչների հետ, որոնք համոզված են, որ աշակերտների բացակայությունները հանդուրժելով՝ օգնում են նրանց նախապատրաստվել ընդունելության քննություններին:⁷¹

Կրթության ոլորտի մասնագետները, աշակերտները և ակտիվիստները, ինչպես նաև ուսուցիչները գնահատման թիմի հետ ունեցած զրույցներում նշում էին, որ 12-րդ դասարանում դասերից բացակայելը բավականին լուրջ մարտահրավեր է, և ուսուցիչներին շատ դեպքերում այլընտրանք չի մնում, քան բացակայության պայմաններում գնահատականներ նշանակելը: Հայաստանի տարբեր մարզերի ուսուցիչների շրջանում 2013 թվականին անցկացված հարցման ժամանակ հարցվողների 17.9%-ը նշել էին, որ անձամբ ներգրավված են եղել գնահատման հարցում չարաշահումներում, ընդունել են, որ գնահատականներ են նշանակել գնահատման պահին դասարանում չգտնվող աշակերտներին (գծապատկեր 2.4.3):

⁷⁰ Թեստն անց է կացվել 7-րդ և 10-րդ դասարաններում:

⁷¹ Նշված բացակայություններից գրեթե ոչ մեկը չի արձանագրվում, որովհետև այդ բացակայությունների հիմքով չեն լինում դպրոցից դուրս մնալու, նույն դասարանում մնալու դեպքեր, և դրանք չեն համարվում այն դեպքերը, երբ բացակայությունների թիվը գերազանցում է սահմանված ժամերի քանակը (UNICEF, 2008): Դպրոցները նույնպես չահագրգրված են բացակայությունները պատշաճ կերպով չարձանագրելու հարցում: Եթե նրանք արձանագրեն ու հաղորդեն այդ դեպքերի իրական մասշտաբների մասին, ապա կհայտնվեն բարձր ռիսկի կատեգորիայում, ինչի հետևանքով այդ դպրոցներում ավելի մանրամասն և հաճախակի տեսչական ստուգումներ կանցկացվեն, իսկ դպրոցները ավելի ցածր տեղ կգրադնեն դպրոցների վարկանիշային դասակարգման համակարգում:

Գծապատկեր 2.4.3. Դասարանային ոչ պատշաճ գնահատման դեպքերն ըստ տեսակի, տոկոսային արտահայտությամբ



Ծանոթություն. Հարցման ժամանակ տրված ընդունելի պատասխանների ընդհանուր թիվը՝ n=93
Աղբյուրը՝ Ավետիսյան և Միլովանովիչ

Նման ակնհայտ խախտումը հնարավոր դարձնելու համար դասարանային գնահատման նախատեսված սխեման և (կամ) դրա գործնական կիրառության մեխանիզմները պետք է որ լուրջ թերություններ ունենան: Ստորև բերված «Բ» և «Գ» բաժիններում ներկայացված են ուսումնական առաջադիմության ոչ ճիշտ գնահատման այս և նախորդ ձևերի հնարավոր բացատրությունները՝ քննարկելով այն գործոնները, որոնք ամենաշատն են հնարավոր դարձնում այդ խախտումների կատարումը, ինչպես նաև այն գործոնները, որոնք շարժառիթ են հանդիսանում անբարեխիղճ գործելակերպի կոնկրետ այս ձևի համար:

Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները

Գնահատման բարեփոխումների ոչ լիարժեք իրականացում

Միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ ուսուցչի կողմից դրված գնահատականը կարող է արժանահավատ լինել միայն այն դեպքում, երբ այն հիմնվում է գնահատման օբյեկտիվ չափանիշների վրա (ՏՀԶԿ, 2013թ.):

Տեսականորեն Հայաստանում սահմանվել են այդպիսի չափանիշներ և ընթացակարգեր: Դա արվել է նպատակ ունենալով բարեփոխումներ իրականացնել դասարանային գնահատման՝ դեռևս խորհրդային տարիներից մնացած պրակտիկայում, որը համարվում էր անհուսալի և սուբյեկտիվ: Գնահատման նոր կանոնները հստակորեն և մանրամասնորեն սահմանվում են Կրթության և գիտության նախարարի 2012 և 2014 թվականների հրամաններում, ինչպես նաև կանոնակարգերի ու

ստանդարտների վերաբերյալ մի շարք այլ ենթաօրենսդրական ակտերում:⁷² Գնահատման ենթակա բովանդակությունը համակարգված է ըստ ուսումնական բնագավառների (օրինակ՝ «Հայոց լեզու», «Մաթեմատիկա», «Հասարակագիտություն» և այլն), որոնցից յուրաքանչյուրի համար նախատեսված են գնահատման ենթակա բովանդակային բաղադրիչներ, ինչպիսիք են գիտելիքների համակարգը, աշակերտների ունակությունները և հմտությունը (ճանաչողական, տրամաբանական, հաղորդակցային, համագործակցային, ստեղծագործական), ինքնուրույն աշխատանքի ունակությունները և արժեքային համակարգը: Նորարարությունները իրականացնելու և ներդրված նոր համակարգին համահունչ աշխատելու համար ուսուցիչների տրամադրության տակ կան դասարանային գնահատման մեթոդաբանության, միավորային չափանիշների և աշակերտների աշխատանքի գնահատման ցուցումների վերաբերյալ համապատասխան գրքեր և ձեռնարկներ, ինչպես նաև մի քանի պատասխանի ընտրության հնարավորությամբ հարցերի կամ բաց հարցերի օրինակներ պարունակող հարցաշարեր կամ ժողովածուներ:

Սակայն գործնականում ռեֆորմներն ամբողջությամբ կյանքի չեն կոչվում և չեն արմատավորվում դասավանդման և ուսուցման պրակտիկայում: «Աշակերտի կարողություններ և հմտություններ» բաղադրիչը ներառում է կոգնիտիվ մեթոդներ, օրինակ՝ վերլուծություն, համադրություն, համեմատություն, վերացարկում (աբստրակցիա), դատողություն, մակաձուլություն (ինդուկցիա), մտահանգում (դեդուկցիա), ընդհանրացում և պատկերացումների ձևավորում, որոնց աշակերտները պետք է տիրապետեն և գնահատվեն դրանց համար: Տեղում այցերի ժամանակ անցկացված առանձնագրույցների ժամանակ ուսուցիչները կիսվում էին իրենց մտահոգությամբ այն մասին, որ շատ դժվար է իրենց աշխատանքը կազմակերպելը և այդպիսի բազմազանեցված մեթոդներով գնահատելն այն պայմաններում, երբ ժամանակը բավականին սուղ է, իսկ դասարանները՝ աշակերտներով զերբեռնված: Այն փաստը, որ ոչ բավարար ժամանակը սահմանափակում է գնահատման ավելի կատարելագործված մեթոդներ կիրառելու հնարավորությունները և խոչընդոտում դպրոցական առօրյայի ավելի լավ կազմակերպմանը, հաստատվել է նաև ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման վերաբերյալ 2013 թվականին իրականացված վերլուծությամբ, որտեղ ներկայացված տեղեկությունները տրամադրվել էին 450 աշակերտների, 49 ուսուցիչների և 27 տնօրենների կողմից (Ֆաչատրյան, Պետրոսյան և Թերզյան, 2013թ.): Բացի դրանից, հատուկ մասնագիտական վերապատրաստում անցած և այդ վերապատրաստման որակը գովերգող ուսուցիչները նույնպես դժվարությունների էին հանդիպում վերապատրաստման ժամանակ ստացած իրենց նոր գիտելիքները գործնականում կիրառելու գործում:

Այս ամենի արդյունքը լինում է այն, որ նոր սահմանված պահանջների հետ համապատասխանությունը (եթե լինում է) միանգամայն արհեստական բնույթ է կրում, ինչին նպաստում է նաև այն հանգամանքը, որ գնահատման նոր համակարգի ուղղություններն ու չափանիշները միանգամայն բազմազանեցված են, իսկ դրանց սահմանումները տրված են բավականին լայն և ընդգրկուն ձևակերպումներով, ինչն էլ իր հերթին լայն հնարավորություններ է ընձեռում մասնավոր ու անձնական շահերից բխող մեկնաբանությունների համար:

Առանց գնահատման բարեփոխումների պատշաճ և համապարփակ իրականացման ներկայումս գործող 10-միավորանոց գնահատման համակարգը կարող է կիրառվել նույնքան կամայականորեն, որքան նախորդ՝ հինգ միավորանոց համակարգը: Աշակերտների ունակությունների և գիտելիքների

⁷²Տե՛ս, օրինակ, 2012 թվականի մայիսի 3-ի թիվ 388 հրամանը՝ 2014 թվականի մայիսի 8-ի թիվ 491 հրամանով կատարված վերջին փոփոխություններով՝ հետևյալ կայքէջում <http://aniedu.am/school/normdocuments.html>, և նաև 2014 թվականի հունվարի 21-ի թիվ 37 հրամանը՝ հետևյալ կայքէջում <http://aniedu.am/school/assessment-page.html>:

միավորային գնահատման վերաբերյալ հստակ ուղեցույցների բացակայության պայմաններում միշտ էլ կլինեն բազմաթիվ ու կամայական աղավաղումներ ուսուցիչների կողմից աշակերտների գնահատման հարցում: Ըստ ստացված տեղեկությունների, ուսուցիչները դժկամությամբ են բարձր միավորներով գնահատում ցանկացած աշակերտի, որպեսզի ուշադրություն չհրավիրեն գնահատման հարցում իրենց որոշումների վրա և կասկածների տեղիք չտան՝ բարձր գնահատականներ նշանակելու համար: Միևնույն ժամանակ նրանք երբեք 4 միավորից պակաս գնահատական չեն նշանակում, որպեսզի խուսափեն ծնողների հետ կոնֆլիկտներից և ուշադրություն չհրավիրեն իրենց՝ որպես ուսուցչի աշխատանքի կատարողականի վրա: Բավականին դժվար է ուսուցիչներին պատասխանատվության ենթարկել նման գործելակերպի համար: Գնահատման անհստակ համակարգը գրեթե անհնար է դարձնում ապացուցելը, որ՝ օրինակ, որոշակի տարբերություն կա 4 միավորին արժանի ուսումնական առաջադիմության և 3 միավորին արժանի ուսումնական առաջադիմության միջև, կամ որ 9 միավոր ստացած աշակերտն իրականում հնարավոր է արժանի էր 10 միավորի: Իրականում, հենց այս անհստակությունն էլ թույլ է տալիս իրական գնահատականի փոխարեն դնել մեկ բալ բարձր կամ ցածր գնահատական:

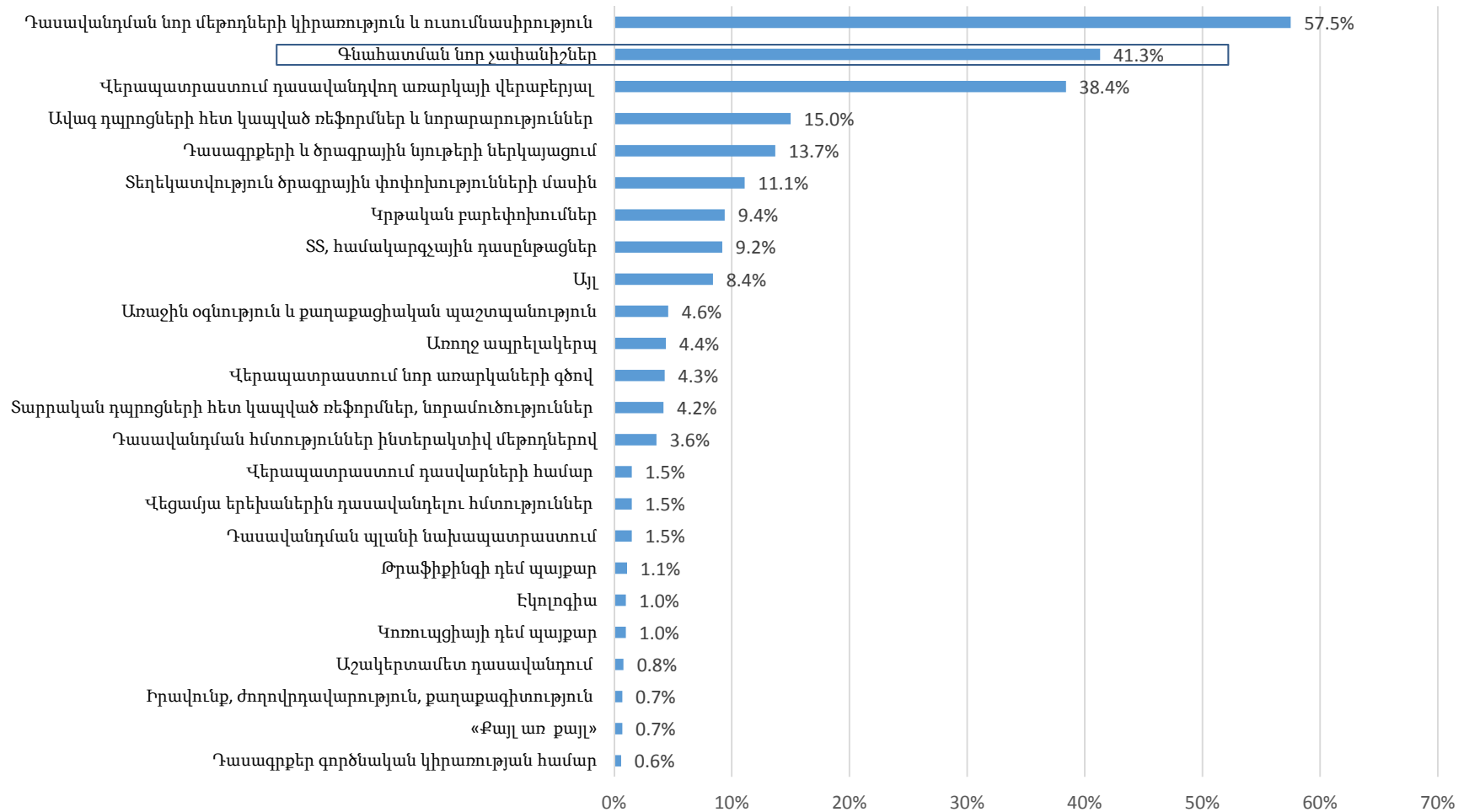
Մրանցից ոչ մեկը չի ազդում աշակերտների գիտելիքներն օբյեկտիվորեն գնահատելու ուսուցիչների սեփական կարողությունների նկատմամբ վստահության վրա (IPSC, 2011թ.): Այցելությունների և հարցազրույցների արդյունքում «INTES» թիմին պարզ դարձավ, որ նման ինքնավստահության համար հիմք է ծառայում այն փաստը, որ գնահատման հետ կապված բարեփոխումները չեն ընկալվում որպես մարտահրավեր «սովորական բիզնեսի» համար, քանի որ ուսուցիչները կարող են շարունակել գնահատել այնպես, ինչպես միշտ էին գնահատել, եթե ցանկանան: Իրականում բարեփոխումների արդյունքում ներդրված նորամուծություններն ընկալվում են որպես լրացուցիչ վարչարարական բեռ և ոչ ավելին (UNICEF, 2011):

Ոչ բավարար վերապատրաստում

Գնահատման հետ կապված բարեփոխումների փաթեթով նախատեսվում էին նաև ուսուցիչների կարողությունների զարգացման միջոցառումներ, որոնք կնպաստեին կատարելագործված ընթացակարգերի հետ ծանոթանալուն (Համաշխարհային բանկ, 2011): «INTES» գնահատման թիմի կողմից մշակված որոշ տվյալներ ցույց են տալիս, որ այս հնարավորություններից օգտվում են բավականին զգալի ծավալով: Ուսուցիչների ու տնօրենների մասնագիտական զարգացման վերաբերյալ 2011 թվականին անցկացված ուսումնասիրությանը մասնակցած 1050 ուսուցիչների 41.3%-ը վերապատրաստման դասընթացներ էին անցել գնահատման նոր չափանիշների վերաբերյալ, որը այդ տարվա ընթացքում երկրորդ ամենալավ առաջարկված դասընթացն էր (գծապատկեր 2.4.4):

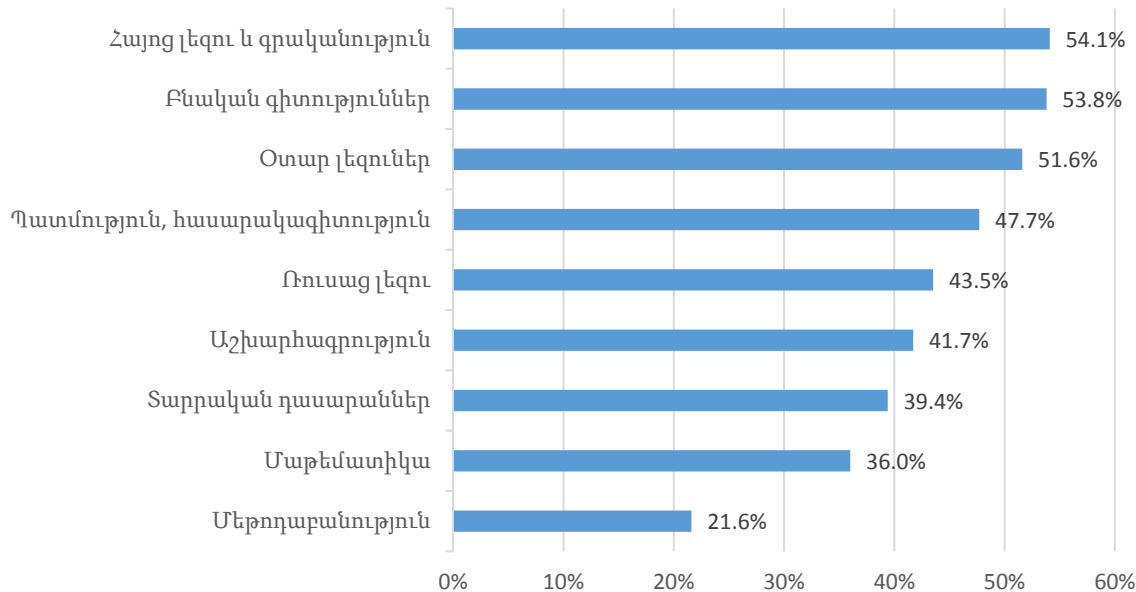
Այդուհանդերձ, որոշ ուսուցիչներ ավելի շատ են մասնակցում «չափանիշային գնահատում» թեմայով վերապատրաստման դասընթացներին, քան մյուսները: Գծապատկեր 2.1.4-ում թվարկված մասնագիտական զարգացման դասընթացներին մասնակցած ուսուցիչների ճնշող մեծամասնությունը «Հայոց լեզու և գրականություն» առարկան դասավանդող ուսուցիչներն են (54.1%), նրանցից հետո գալիս են բնական գիտությունների ուսուցիչները (53.8%): Համեմատաբար քիչ են մասնակցում մաթեմատիկայի, տարրական դասարանների, աշխարհագրության և ռուսաց լեզվի ուսուցիչները, որոնց տոկոսը կազմում է համապատասխանաբար 36%, 39.4%, 41.7% և 43.5% (գծապատկեր 2.4.5):

Գծապատկեր 2.4.4. Վերապատրաստման դասընթացներ անցած ուսուցիչների տոկոսը, ըստ թեմաների



Տվյալների աղբյուրը՝ Քաղաքական և սոցիոլոգիական խորհրդատվությունների ինստիտուտ (IPSC), 2011թ.

Գծապատկեր 2.4.5 Գնահատման նոր մեթոդների մասով վերապատրաստում անցած ուսուցիչների տոկոսը, ըստ հիմնական մասնագիտացման



Ծանոթություն. Գծապատկերում ամփոփված են տարբեր տարիներին վերապատրաստման դասընթացների հաճախումների վերաբերյալ տվյալներ: Այդ պատճառով ընդհանուրը գերազանցում է 100%-ը:

Տվյալների աղբյուրը՝ IPSC, 2011թ.

Աշակերտների առաջադիմության ճիշտ և հուսալի գնահատումը պայմանավորված է ոչ միայն կոնկրետ ուսուցչի կամ ուսուցիչների խմբի կարողություններից և գիտելիքներից, այլ նաև ուսուցիչների խմբի որպես ամբողջական թիմի պրոֆեսիոնալիզմից և միմանց հետ համագործակցելու կարողությունից: Կարելի է ակնկալել, որ այնպիսի կարևոր հարցի մասով կարողությունների զարգացման հնարավորությունն, ինչպիսին չափանիշների հիման վրա գնահատումն է, պետք է որ տրամադրվի հավասարապես բոլորին կամ գոնե այն ուսուցիչներին, որոնք դասավանդում են հաջորդ դասարան կամ կրթական հաջորդ մակարդակ տեղափոխվելու համար կարևոր առարկաներ: Այն փաստը, որ դա այդպես չէ, լրացուցիչ խոչընդոտ է ստեղծում գնահատման գործընթացի բարեփոխումների իրականացման հարցում, ուստի և դասարանային գնահատման հարցերում չարաշահումների հնարավորությունների վերացման հարցում:

Դպրոցների տեսչական ստուգումների պրակտիկայի թերությունները

Բացի արդեն վերը նշված ոչ ֆորմալ տեղեկություններից, այդքան էլ հստակ տվյալներ չկան այն մասին, թե որքանով են ուսուցիչները դասարան վերադառնալուց հետո գործնականում կիրառում չափանիշային և նոր համակարգով գնահատման մեթոդները: Այս առումով մտահոգության տեղիք տվող առաջին և ամենակարևոր խնդիրն այն մեխանիզմների բացակայությունն է, որոնք ապահովում են դասարանային գնահատման մեթոդների համապատասխանությունը նոր կանոնների հետ: Քննական գործընթացների, թեստավորման և գնահատման ընթացակարգերի մասով տեսչական

ստուգումներ անցկացնելու լիազորությունները վերապահված են Կրթության պետական տեսչությանը, սակայն գնահատման բարեփոխումների ներդրումից ի վեր տեսչության ներկայացրած հաշվետվություններից որևէ մեկում ուսումնասիրության չի ենթարկվել այն հարցը, թե արդյոք կիրառվում են գնահատման նոր չափանիշները, իսկ եթե կիրառվում են՝ ապա որքանով ճիշտ և տեղին:⁷³ «INTES» գնահատման թիմին չհաջողվեց ստուգել նաև «դասարանային գնահատման մեթոդների որակի նկատմամբ մոնիթորինգի տարբերակված և համակարգային մեխանիզմների» առկայությունն ու աշխատանքը, որոնց մասին նշված է Հայաստանի համար «SABER» (Համակարգային մոտեցում ավելի լավ կրթական արդյունքների ապահովման համար) նախաձեռնության ներկայացրած զեկույցում (Համաշխարհային բանկ, 2011թ.):

Համապատասխանության ապահովման նկատմամբ պատշաճ ստուգումների բացակայության պայմաններում ի՞նչը հետ կպահի ուսուցիչներին գնահատման կանոնները չպահպանելուց, եթե անհրաժեշտություն առաջանա: Ոչինչ, ինչպես երևում է «Ա» բաժնում ներկայացված տվյալներից:

Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները

Դպրոցների կախվածությունը ծնողներից

Մինչ այժմ իրականացված վերլուծությունն օգնել է պարզել, որ Հայաստանի պետական դպրոցներում ուսումնական առաջադիմությունը միակ ճանապարհը չէ լավ գնահատականներ ստանալու համար: Կրթական գործընթացին մասնակից բոլոր խմբերի միջից (ուսուցիչներ, աշակերտներ, ծնողներ և ուսումնական հաստատության ադմինիստրացիա) ծնողները միակ շահագրգիռ խումբն են, որ թե՛ ուղղակի օգուտ ունեն ավելի բարենպաստ գնահատականներից, և թե՛ լծակներ ունեն դասարանային գնահատման արդյունքների վրա ազդեցություն ունենալու համար: Ազդեցության համար հիմք կարող է լինել ծնողի կողմից դպրոցին տրամադրվող նյութական օգնությունը կամ ծնողի անձնական և քաղաքական կապերը ոլորտը ղեկավարող մարմիններում: Այդ ազդեցությունն առավել էֆեկտիվ է այն դեպքերում, երբ ծնողը դպրոցական խորհրդի անդամ է, ուսուցիչ կամ էլ՝ իշխող քաղաքական ուժի ներկայացուցիչ:

Մինչ այժմ փաստերի վրա հիմնված վկայություններ չեն եղել պետական դպրոցներում ծնողների կողմից ազդեցության չարաշահման վերաբերյալ: Սա մասամբ պայմանավորված է նրանով, որ նման ազդեցությունը հիմնականում անուղղակի է լինում և ուղղվում է միջնորդների՝ ինչպես օրինակ կրթության ոլորտի տարածքային մարմինների ներկայացուցիչների կամ տնօրենների միջոցով, ինչն էլ դժվարացնում է հետևելը և այդ ամենի «սկզբնաղբյուրը» գտնելը (Ավետիսյան & Milovanovitch, ընթացքում): Մասամբ էլ դա պայմանավորված է Հայաստանում դասարանային գնահատման հարցում կողմնակալության վերաբերյալ ուսումնասիրությունների բացակայությամբ: Հետաքրքրական է, որ կոռուպցիայի դասական դրսևորումները, օրինակ՝ ուսուցիչների ուղղակի կաշառումը, այդքան էլ տարածված չեն, որքան կարելի է կարծել: Հարցված տնային տնտեսությունների ընդամենը 6%-ն է նշել, որ ընթացիկ և նախորդ ուսումնական տարիների ընթացքում իրենցից պահանջել են ուսուցչին «նվեր» տալ (Արմատատ, 2014):

Ծնողների մեծամասնությունը, բացի նրանցից, ովքեր դպրոցական խորհրդի անդամ են հանդիսանում, ֆորմալ առումով ներգրավված չեն կրթական համակարգում, ուստի և ուղղակիորեն պարտավորված չեն այդ համակարգի կանոններով: Հետևաբար, ճնշումներ գործադրելու ծնողների մոտիվացիայի վրա կենտրոնանալու փոխարեն ավելի կարևոր է հասկանալ ու վերհանել այն խողովակները, որոնց միջոցով այդ ճնշումները կարող են այն աստիճանի ազդեցություն ունենալ դպրոցների վրա, որ վերջիններս անտեսում են ուսումնական առաջադիմությունը գնահատելու

⁷³ Բացառություն են կազմում 2011 և 2013 թվականների ընթացքում իրականացված արտահերթ արտաքին ստուգումները, որոնց տվյալներն օգտագործվել են 2.2.1 աղյուսակում:

հարցում արդարության և արժանիքների հիմնական սկզբունքները: Հիմնական խոդովակներն ապահովվում են հենց ուսուցիչների և դպրոցի տնօրինության միջոցով, ինչը թերևս այդքան էլ զարմանալի չէ:

Ուսուցիչները որպես խոցելի մասնագիտական խումբ⁷⁴

Այս ամբողջ գործընթացում առաջին հայացքից ամենաերևացող օղակը ուսուցիչներն են, ովքեր անկասկած, գործիք են ծառայում աշակերտներին կեղծ գնահատականներ նշանակելու գործում:

Այս հաշվետվության մեջ նրանց զբաղվածության կարգավիճակի և աշխատանքային միջավայրի մասին քննարկումների գլխավոր թեման այն է, որ ուսուցիչները կրթության ոլորտի աշխատողների ամենախոցելի կատեգորիան են: Ոչ ֆորմալ կարգավորումներից նրանց կախվածությունն ու դպրոցի ղեկավարության կողմից լոյալության ակնկալիքները նրանց լիովին անպաշտպան են դարձնում և ավելի հեշտ է դառնում նրանց պարտադրել՝ դրսևորելու այնպիսի վարքագիծ, օրինակ՝ իրականացնելու աշակերտների առաջադիմության ոչ պատշաճ գնահատում, որը հստակորեն հակասում է նրանց մասնագիտական բարեվարքության կանոններին: Ուսուցիչների բարեվարքության մասին ուսումնասիրությանը մասնակցած ուսուցիչների 68%-ն ընդունել են, որ այսպիսի վարքագիծը շատ խնդրահարույց է, սակայն համոզված չեն, որ կարող են հակազդել դրան կամ որևէ բան փոխել (Ավետիսյան & Միլովանովիչ): Նրանց խնդրահարույց վարքագիծն ինքնին նպաստում է իրենց խոցելի ու փխրուն աշխատանքային կարգավիճակի պահպանմանը, ինչը թերևս միևնույն ժամանակ նպաստում է նաև լավ հարաբերությունների պահպանմանը իրենց դպրոցի ուսուցիչների հետ: Որպես լրացուցիչ «խրախուսական միջոց» նրանց կարող է հնարավորություն տրվել մասնակցելու վերապատրաստման դասընթացներին, որոնք անհրաժեշտ են նրանց՝ որպես ուսուցիչների պարտադիր ատեստավորման, երկար սպասված մասնագիտական առաջխաղացման կամ դասաժամեր ստանալու համար:

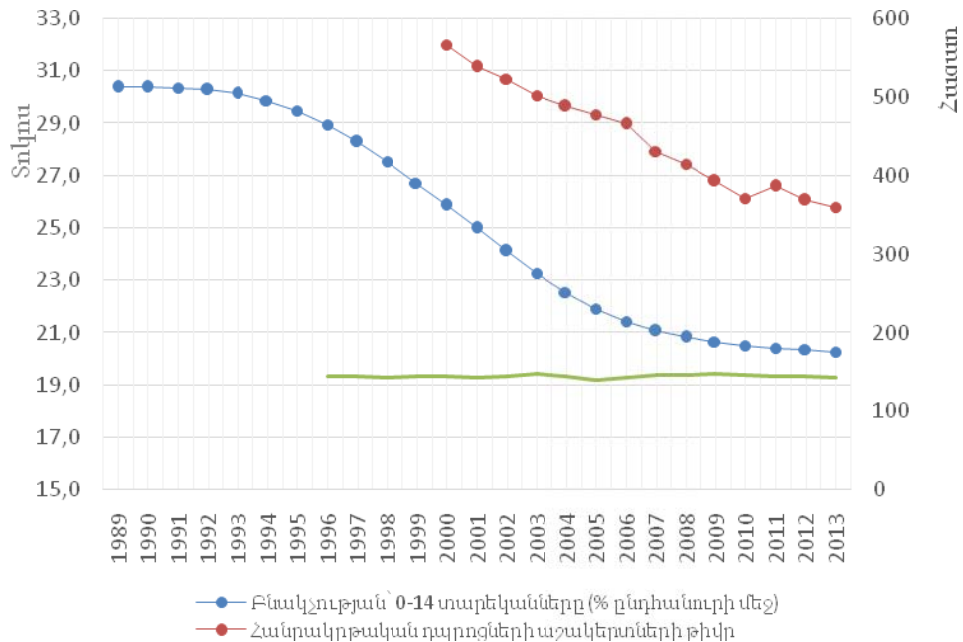
Սա նշանակում է, որ ծնողների ճնշումներին տեղի տալու և ավելի լավ գնահատական նշանակելու հիմնական դրդապատճառը դժվար թե ուղղակի օգուտ ստանալը լինի: Ուսուցիչների բարեվարքության վերաբերյալ ուսումնասիրության ժամանակ արձանագրված ինքնակամ խոստովանությունների 5% դեպքերում է ուսուցիչների մոտիվացիան եղել անձնական հարստացումը: Սա միանգամայն կարևոր հանգամանք է, քանի որ դրանից հետևում է, որ խնդրի նկատմամբ կառուցողական ու դրական ռազմավարական մոտեցումները կարող են շատ ավելի արդյունավետ լինել, քան պատժիչ, ուղղիչ միջոցների կիրառումը:

Դպրոցների ղեկավարությունը և նրանց մրցակցությունը աշակերտների և ֆինանսավորման համար

Ազդեցության մեկ այլ, թերևս ավելի քիչ տեսանելի օղակը դպրոցի տնօրեններն են: Նրանց մեծ մասը ղեկավարում են այնպիսի դպրոցներ, որոնք պայքարում են պետական բյուջեից ֆինանսավորում ստանալու նպատակով ամեն գնով աշակերտներին իրենց դպրոցում ֆորմալ հաշվառված պահելու համար (Հայաստանում կիրառվում է ֆինանսավորման մեկ շնչի հաշվով հաշվարկվող բանաձև): Այս բոլոր տարիների ընթացքում դա պետք է որ բավականին դժվար լիներ: Վերջին երկու տասնամյակի ընթացքում դպրոցների ցանցը (այսինքն՝ հանրակրթական դպրոցների թիվը) անփոփոխ է մնացել, չնայած որ 1989 թվականից ի վեր 0-ից 14 տարեկան երեխաների թիվը նվազել է կոպիտ հաշվարկներով գրեթե մեկ երրորդով, իսկ 2000 թվականից ի վեր դպրոց ընդունվող աշակերտների թիվը նվազել է ավելի քան 36%-ով (գծապատկեր 2.4.6):

⁷⁴Տե՛ս նաև «Գ» բաժնի 2.2 մասը և 2.3 մասը, որոնք վերաբերում են աշխատատեղերի (ան)ապահովությանը:

Գծապատկեր 2.4.6. Ժողովրդագրական, աշակերտների թվի և հանրակրթական դպրոցների թվի միտումները (տվյալները բերված են մինչև 2014 թվականն ընկած ժամանակահատվածի համար)



Աղբյուրը՝ Համաշխարհային բանկի տվյալների բազա, ՀՀ պետական վիճակագրական ծառայություն

Ներկա իրավիճակում դպրոցները դժվարությամբ կարող են իրենց թույլ տալ կորցնել իրենց աշակերտներից որևէ մեկին, քանի որ այդ աշակերտներից է կախված թե՛ պետական ֆինանսավորումը, որը տրամադրվում է յուրաքանչյուր աշակերտի հաշվով, և թե՛ այդ աշակերտների ծնողների կողմից դպրոցին տրամադրվող օժանդակությունը: Տեղում այցելությունների ժամանակ «INTES» գնահատման թիմի՝ ծնողների հետ քննարկումներից պարզ էր դարձել, որ ավարտական քննություններից առաջ աշակերտների համար ավելի բարենպաստ պայմաններ ապահովելու համար ամենատարածված միջոցը դպրոցը փոխելն է: Աշակերտներին ավելի բաժր գնահատականներ նշանակելու և նրանց բացակայության պայմաններում գնահատելու վերաբերյալ ուսուցիչներին ցուցումներ տվող դպրոցների տնօրենները, որոնք ցանկանում են ավելի շատ թվով աշակերտներ ներգրավել իրենց դպրոցներում, նման վարքագծով հստակ «ուղերձ» են ուղարկում հնարավոր նոր աշակերտներին ու նրանց ծնողներին, որ իրենց դպրոցում «ցանկացած հարց կարող է լուծվել»:

Անձնական շահի հետապնդումը որպես դրդապատճառ գնահատականների իջեցման համար

Արդեն դասական սխեմա է դարձել այն, որ ուսուցիչը ցածր գնահատականներ է նշանակում աշակերտին և մի որոշ ժամանակ նրա հետ անհատական պարապմունքներ անցկացնելուց հետո աշակերտի ուսումնական առաջադիմությունը կտրուկ բարձրանում է՝ հասնելով ցանկալի մակարդակին: «INTES» գնահատման թիմին տեղեկություններ էին հասել այն մասին, որ որոշ ուսուցիչներ ցածր գնահատականներ են նշանակում իրենց աշակերտներին, որպեսզի ստիպեն նրանց մասնավոր պարապմունքների հաճախել: Այս պրակտիկան էլ ավելի հաճախ ու ինտենսիվ է կիրառվում ուսումնական տարվա վերջում: Որևէ հիմքեր չկան այս տեղեկությունների

Ճշմարտացիության մասին կասկածներ ունենալու համար, սակայն «NTES» գնահատման թիմին չհաջողվեց բավարար ապացույցներ ստանալ, որոնք կարող էին վկայել ցածր գնահատականներ նշանակելու պրակտիկայի տարածվածության և մասնավոր պարապմունքների պահանջարկի՝ այդ պակտիկայի հետ ուղիղ կապ ունենալու մասին: Այս հարցում ավելի շատ հստակություն կարող է մտցնել ուսումնական առաջադիմության ոչ պատշաճ գնահատման մասին հետագա՝ ավելի հանգամանավից ուսումնասիրությունը:

Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ

Նախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում

Հիմնական միջամտություններ

Ուսուցիչները դժվարությամբ են իրենց առօրյա աշխատանքային պրակտիկայում կիառում գնահատման նոր մեթոդներն ու սկզբունքները, քանի որ այդ մեթոդները մեծ պոտենցիալ ունեն դասարանային գնահատումն ավելի արժանահավատ դարձնելու և կողմնակալության հնարավորությունները պակասեցնելու համար: Նախքան գնահատման նոր համակարգի կիրառության գործում առաջացած խոչընդոտները վերացնելը շատ կարևոր է հասկանալ, թե ինչ են իրենցից ներկայացնում այդ խոչընդոտները: Այդքան էլ շատ բան հայտնի չէ, թե կոնկրետ ո՞ր գործոններն են ուսուցիչներին հետ պահում այն նորարարությունները կիրառելուց, որոնց վերաբերյալ իրենք վերապատրաստման դասընթացներ են անցել, արդյո՞ք այդ խոչընդոտները նույնն են բոլոր դպրոցներում, կա՞ն արդյոք ուսուցիչներ, ովքեր ընդհանրապես կիրառում են այդ նոր մեթոդները, և եթե այո, ապա՝ ինչպե՞ս:

Առաջարկվում է նախաձեռնել գնահատման համակարգի բարեփոխումների իրականացման հիմնավոր վերլուծություն և այդ աշխատանքը հանձնարարել Կրթության պետական տեսչությանը՝ որպես արտաքին հաստատության, որն ունի այդ աշխատանքը կատարելու բոլոր հնարավորություններն ու միջոցները, քանի որ աշխատում է հենց անմիջապես դպրոցների հետ: Վերլուծության արդյունքներն անհրաժեշտ է օգտագործել՝

- բարեփոխումների իրականացման հարցում ուսուցիչների աշխատանքը խոչընդոտող հանգամանքները (օրինակ՝ դասավանդման համար նախատեսված ժամանակը, դասարանում աշակերտների թիվը կամ այլ հանգամանքներ) վերհանելու, նկարագրելու և վերլուծելու համար,
- կիրառելիությունը մեծացնելու նպատակով բարեփոխումների ընթացքում համապատասխան ճշգրտումներ ու փոփոխություններ կատարելու համար,
- համակարգային բարեփոխումների վերաբերյալ առաջարկություններ ներկայացնելու նպատակով ուսուցիչների և դպրոցների կողմից գնահատման պրակտիկայի կանոնավոր հսկողության մեխանիզմների ձևավորման համար (ո՛չ ուսուցչի աշխատանքի կատարողականի գնահատման ձևով):

Օժանդակ միջամտություններ

Աշակերտների առաջադիմության պատշաճ և հուսալի գնահատումը պայմանավորված է ոչ միայն կոնկրետ ուսուցչի կամ ուսուցիչների խմբի կարողություններից և գիտելիքներից, այլ նաև ուսուցիչների խմբի՝ որպես ամբողջական թիմի պրոֆեսիոնալիզմից և միմյանց հետ համագործակցելու կարողությունից: Հետևաբար, իշխանությունները պետք է ապահովեն, որ կարողությունների զարգացման հնարավորությունները այնպիսի կարևոր հարցի վերաբերյալ, ինչպիսին չափանիշների հիման վրա գնահատումն է, հավասարապես տրամադրվեն բոլոր ուսուցիչներին, անկախ նրանց կողմից դասավանդվող առարկաներից:

Ավելին, անհրաժեշտ է ջանքեր գործադրել փոխելու համար սովորելու և գնահատման նկատմամբ այն գերակշռող կարծրատիպը, որ հենց գնահատականն է ամբողջ ուսումնական գործընթացի միակ իրական վերջնարդյունքը: Ավելի կոնկրետ, աշակերտների առաջադիմության վերաբերյալ դպրոցների կողմից ծնողներին նեկայացվող տեղեկատվությունը պետք է ավելի բազմազանեցված լինի և պետք է ներառի գնահատման պրոցեսի վերաբերյալ մանրամասն տեղեկություններ, դասարանային գնահատման ժամանակ նշանակված գնահատականների հիմնավորումներ և աշակերտների առաջադիմության վերաբերյալ այլ համապատասխան դիտարկումներ (տե՛ս 2.1 մասը): Այս նպատակներին հասնելու ուղիներից կարող է լինել գնահատման արդյունքները ֆորմատիվ նշանակությամբ կիրառելու մեթոդների ներդրումը:

Դրդապատճառների վերացում

Հիմնական միջամտություններ

Հայտնի է, որուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատումը տարածված պրակտիկա է Հայաստանում, սակայն շատ քիչ բան է հայտնի, թե ինչ բնորոշ հանգամանքներում է գործածվում այդ պրակտիկան, որոնք են հիմնական շարժառիթները և ինչ վերաբերմունք ունեն դրա նկատմամբ նրանք, ում հանդեպ կիրառվում է այդ պրակտիկան (բացի ծնողներից, որոնց շարժառիթները պետք է որ ակնհայտ լինեն): Ծնողների ուղղակի կամ անուղղակի ճնշումներին տեղի տալու հնարավոր պատճառների շարքում, ինչպես նշվել է 2-րդ գլխի այս վերջին մասում, առանձնացվել է ուսուցիչների աշխատանքային խոցելի կարգավիճակը: Ներկա իրավիճակում շատ ավելի հեշտ կլինի որևէ գործողություն ձեռնարկելը, եթե առկա լինեն որոշակի տվյալներ այդ իրավիճակի համար հիմք հանդիսացող գործոնների ու հանգամանքների մասին վկայող էմպիրիկ ապացույցների, ինչպես նաև խախտումների նկատմամբ ուսուցիչների վերաբերմունքի մասին:

Ուստի խորհուրդ է տրվում հանգամանալից ուսումնասիրություն իրականացնել դասարանային գնահատման հարցում կողմնակալության վերաբերյալ և այդ ուսումնասիրությունը որպես հիմք օգտագործել աշխատանքային միջավայրի բարելավման և գնահատման գործընթացի թափանցիկության ավելացման համար: Միևնույն ժամանակ, այս խնդրի կարգավորման համար կարող են կիրառելի լինել նաև այն առաջարկությունները, որոնք վերաբերում են մանկավարժական կադրերին աշխատանքի վերցնելու կանոնների պահպանմանը (տե՛ս մաս 2.3):

Օժանդակ միջամտություններ

Հանրակրթության ոլորտում լրացուցիչ պետական ֆինանսավորման բացակայության պայմաններում երկարատև հեռանկարում դպրոցների մեծ ցանցի ռացիոնալացումն անխուսափելի է: Նույնիսկ եթե առաջին հայացքից թվա, թե սա իրականությունից կտրված առաջարկություն է, միևնույն է, դպրոցների ցանցի օպտիմալացումը ոչ միայն կնպաստի համակարգում ներդրված ռեսուրսների ավելի արդյունավետ օգտագործմանը, այլ նաև կվերացնի տնօրենների միջև անառողջ մրցակցությունը, որի հիմքում տնօրենները դնում են ոչ թե կրթության լավ որակը, այլ ծնողների ոչ ֆորմալ պահանջները բավարարելու աստիճանը:

Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրությունը

Բարելավության կանոնների խախտման կասկած	Առաջարկություններ. Գլուխ 2			Միջամտության ոլորտը
Բարելավության կանոնների խախտման կասկած թիվ 4. ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատում	1. Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում	24	Առաջարկվում է նախաձեռնել գնահատման համակարգի բարեփոխումների իրականացման հիմնավոր վերլուծություն և դա հանձնարարել Կրթության պետական տեսչությանը: Հիմնականում այն պետք է ուղղված լինի բարեփոխումների իրականացմանը խոչընդոտող գործոնների վերհանմանը, համապատասխան ճշգրտումների ու փոփոխությունների կատարմանը, շարունակական բարելավումների նպատակով գնահատման պրակտիկայի կանոնավոր հսկողության մեխանիզմների ձևավորմանը:	Հետագա ուսումնասիրություն. Գնահատում
		25	Ապահովել, որ կարողությունների զարգացման հնարավորությունները այնպիսի կարևոր հարցի վերաբերյալ, ինչպիսին չափանիշների հիման վրա գնահատումն է, հավասարապես տրամադրվեն բոլոր ուսուցիչներին:	Ուսուցիչների մասնագիտական վերապատրաստում
		26	Բազմազանեցնել աշակերտների առաջադիմության վերաբերյալ դպրոցների կողմից ծնողներին նեկայացվող տեղեկատվությունը՝ ներառելով գնահատման պրոցեսի վերաբերյալ մանրամասն տեղեկություններ, դասարանային գնահատման ժամանակ նշանակված գնահատականների հիմնավորումներ և աշակերտների առաջադիմության վերաբերյալ այլ համապատասխան դիտարկումներ:	Գնահատում. որակի ապահովում
	2. Դրդապատճառների վերացում	27	Հանգամանալից ուսումնասիրություն իրականացնել դասարանային գնահատման հարցում կողմնակալության վերաբերյալ	Հետագա ուսումնասիրություն. Գնահատում
		28	Երկրարատն հեռանկարում իրականացնել դպրոցների չափազանց մեծ ցանցի ռացիոնալիզացիա	Դպրոցների ցանցի օպտիմիզացիա

Գլուխ 3: Բարեվարքությունը բարձրագույն կրթության ոլորտում

3.1 Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 1. խաբեություն և գրագողություն

Խախտման անձնագիր

Ա. Խախտման կասկած	
թիվ 3.1. խաբեություն և գրագողություն	
Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները	
տգիտություն և անպատճելիություն թերի հայտնաբերման մեխանիզմներ աշխատանքային պայմաններ և խրախուսման միջոցներ	
Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները	
սովորելու շահագրգռվածության պակաս չափից շատ ծանրացված և (կամ) հնացած ուսումնական ծրագրեր	
Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ	
Բ.	Գ.
<ul style="list-style-type: none"> - մշակել ակադեմիական անագնավության դրսևորումները բացառող կանոններ - տեղեկացնել հանրությանը ակադեմիական անագնավության իրական մասշտաբների մասին, բարելավել դրա դեմ պայքարի միջոցները և պատժամիջոցներ նախատեսել սահմանված կանոնները խախտելու համար - թափանցիկությունը բարելավելու նպատակով ներգրավել ուսանողական կազմակերպություններին 	<ul style="list-style-type: none"> - սովորելու ցանկությունը մեծացնելու համար հնարավորություն տալ ուսանողներին ընտրելու իրենց ընդունակություններին և հետաքրքրություններին համապատասխանող մասնագիտություն - հնարավորություն տալ դասախոսներին ուսումնական ծրագրերի գնահատման ու բարելավման առաջարկություններ ներկայացնելու համար

Ա. Նկարագրություն

Ցանկացած դասախոսական կարիերայի հիմքում պետք է ընկած լինի ակադեմիական բարեվարքությունը: Ակադեմիական անագնիվ գործելակերպով արժեզրկվում է «արժանիքի» հասկացությունը, որը կրթության և դրա արդյունքների նկատմամբ վստահության հիմքն է: Ակադեմիական անագնիվ գործելակերպը կարող է դրսևորվել խաբեության, խարդախության, գրագողության, գաղափարների և մտավոր սեփականության այլ օբյեկտների գողության ձևով, ինչը շատ լուրջ հետևանքներ է թողնում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների շրջանավարտների պատրաստվածության որակի վրա: Նման դրսևորումները վկայում են նաև այն մասին, որ կրթական համակարգն այն միջավայրն է կամ դարձել է այն միջավայրը, որը չկարողանալով հակազդել այդ դրսևորումներին, դրանք դարձնում է որպես գործիք ծառայելու միջոցներ:

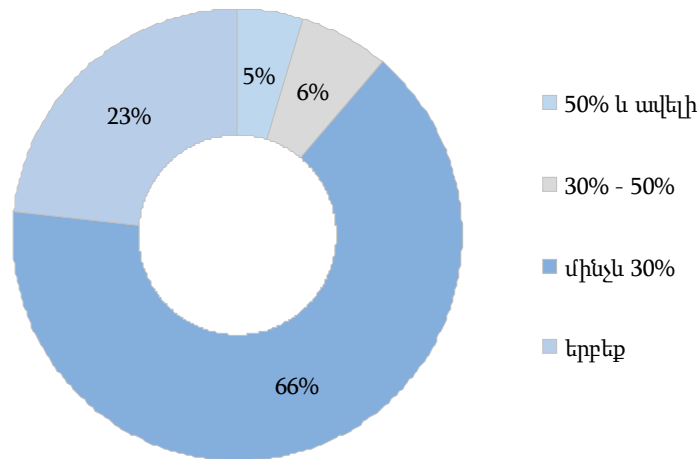
Ակադեմիական անագնավությունը միայն առանձին անհատների կողմից թույլ տրվող իրավախախտումների խնդիր չէ, այլ նաև մի երևույթ, որը վկայում է ուսումնական հաստատություններում և ընդհանրապես ոլորտում տիրող ընդհանուր մթնոլորտի մասին: Հայաստանյան բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում կան գործելակերպի բազմաթիվ դրսևորումներ, որոնք կարող են որակվել որպես ակադեմիական բարեվարքության սկզբունքների խախտումներ: Դրանց հիմնական նպատակը չի տարբերվում այլ նմանօրինակ անբարեխիղճ գործելակերպերի նպատակից, այն է՝ «շրջանցել կանոնները» նվազագույնի հասցնելու համար

կրթական աստիճան ստանալու համար պահանջվող ջանքերը: Հայաստանյան բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում դրսևորվող անբարեխիղճ գործելակերպի ամենատարածված ձևերը ներառում են ստորև նշվածները (բայց չեն սահմանափակվում դրանցով)

- քննության ժամանակ տեղեկատվություն փոխանցելը կամ ստանալը,
- ցանկացած քննության ժամանակ չթույլատրվող նյութեր (օրինակ՝ նշումներ) օգտագործելը,
- ուրիշ ուսանողի փոխարեն քննություն հանձնելը կամ գրավոր աշխատանք կատարելը,
- միննույն գրավոր աշխատանքը կամ էապես նույն գրավոր աշխատանքը հանդիսացող աշխատանքի փոփոխված տարբերակները ներկայացնելը այլ կուրսերում կամ կուրսն ավարտելու հերթական փուլերում,
- գրավոր աշխատանքները, աղբյուրները, հետազոտությունները կամ արդյունքները սաբոտաժի ենթարկելը, խեղաթյուրելը կամ կեղծելը, ինչպես նաև այլ ուսանողներին օգնելը ակադեմիական անագնիվ վարքի դրսևորման հարցում կամ ստելը՝ նման վարք ցուցաբերած ուսանողին պաշտպանելու համար,
- գրագողություն կատարելը, ինչը նշանակում է այլ հեղինակի բառերը կամ մտքերն օգտագործելը՝ առանց աղբյուրը նշելու, ինչպես նաև աղբյուրում առկա տեղեկությունները, մտքերը կամ բառերը որպես ինքն սեփականը ներկայացնելը առանց դրանք որպես մեջբերություն ներկայացնելու:

Այս խնդրի վերաբերյալ կատարված ուսումնասիրություններում հիմնականում չի խոսվում նշված պրոբլեմների տարածվածության մասին: Այդուհանդերձ, անուղղակի փաստերը և «INTES» գնահատման նպատակով տեղերում կատարված այցերի արդյունքները ցույց են տալիս, որ ակադեմիական անագնիվությունը (օրինակ՝ գրագողությունը) բավականին լայն տարածում ունեցող երևույթ է: Հայաստանյան հինգ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում 2013 թվականին անցկացված հարցմանը մասնակցած 125 ուսանողների երկու երրորդը նշել է, որ իրենց գրավոր աշխատանքների գրեթե մեկ երրորդը մասը մշտապես արտագրում են ինտերնետային կամ այլ աղբյուրներից առանց հղում անելու հեղինակին (գծապատկեր 3. 1.1):

Գծապատկեր 3.1.1. Գրագոյությունը հաճախակիությունը ուսանողների կողմից գրավոր աշխատանքների կատարման ժամանակ. գրագոյության արդյունք հանդիսացող տեքստերի մասնաբաժինը



Ծանոթություն. հարցվողների թիվը՝ n=125

Տվյալների աղբյուր՝ Հովակիմյան, 2012թ.

Հարցվողների 23%-ը պնդել են, որ երբեք գրագոյություն չեն արել, իսկ իրենց գրավոր աշխատանքների կեսը և կեսից ավելին այլ աղբյուրներից արտագրածների թիվը համեմատաբար քիչ է՝ համապատասխանաբար 6% և 5%:

Ուսումնասիրության ընթացքում ներգրավված հարցվողների թիվը շատ քիչ է ստացված արդյունքները որպես ներկայացուցչական դիտարկելու համար: Այնուամենայնիվ, ստացված արդյունքներն արդյունավետ են այնքանով, որ հնարավորություն են տալիս որոշակի առանցքային հարցեր կազմել, որոնք կարող են որպես ուղենիշ ծառայել թե՛ հետագա ուսումնասիրություններում, և թե՛ այս զեկույցում ներառված վերլուծությունների համար: Օրինակ, հարցվողների մեկ երրորդի համար ի՞նչն է իրենց հանդիսացել սկզբունքային լինելու և իրենց ակադեմիական բարեվարքությունը պահպանելու համար: Կամ ի՞նչն է ուսանողների 66%-ին դրդում դիմել գրագոյությանը, և ի՞նչ գործոններ են նրանց հնարավորություն տալիս պարբերաբար դիմելու այդ քայլին:

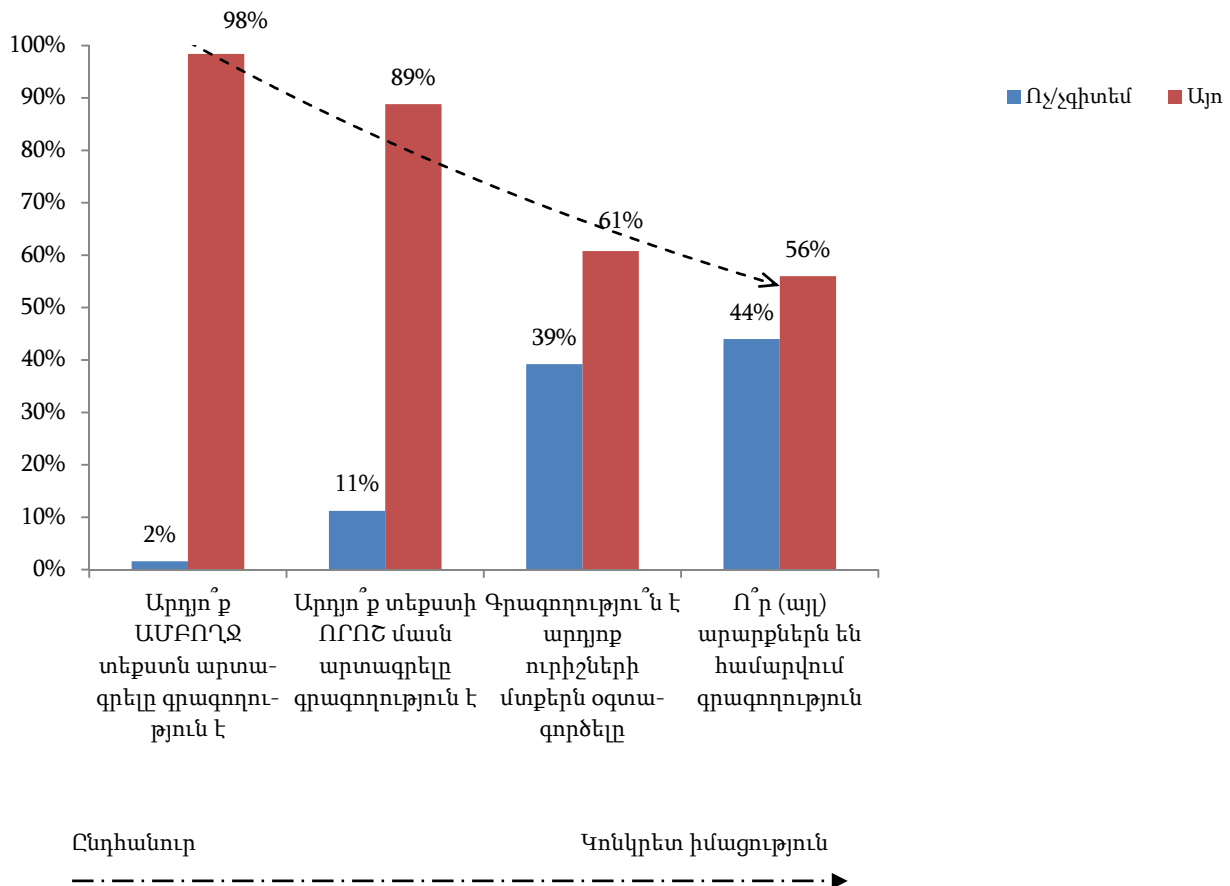
Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները

Չիմացություն և անպատժելիություն

Հայտնի է, որ «օրենքի չիմացությունը չի ազատում պատասխանատվությունից»: Մինչդեռ, չիմացությունը անպատժելիության հետ միասին մեծապես նպաստում է խնդրահարույց վարքի դրսևորումներին: Նշված ուսումնասիրության ժամանակ հարցվածների գրեթե 89%-ը նշել են, որ իրենց բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում իրենց համար հնարավորություններ չեն ստեղծվում ծանոթանալու գրավոր աշխատանքների համար նախատեսված բարեվարքության կանոններին կամ իրենք տեղյակ չեն նման հնարավորությունների մասին: Հստակ ուղեցույցների բացակայության պայմաններում ընդունելի և անընդունելի գործելակերպերի մասին դատելը թողնված

է ուսանողների հայեցողությանը՝ իրենց ողջամիտ դատողությանը: 3.1.2 գծապատկերում բերված՝ գրագողությանը վերաբերող տվյալներից երևում է, որ այնպիսի գործողությունները, ինչպիսիք են գրավոր աշխատանքի «ամբողջ» տեքստն արտագրելը առանց աղբյուրը նշելու, գրեթե միաձայն ընկալվում են որպես գրագողության դեպքեր (98%): Նման գործողությունները քիչ են որպես գրագողություն ընկալվում այն դեպքում, երբ այլ աղբյուրներից արտագրվում է տեքստի «որոշ» մասը, և էլ ավելի քիչ են գործողությունները որպես գրագողության ընկալվում, երբ խոսքը գնում է միայն «մտքերի» գողության մասին (61%): Ընդհանուր առմամբ, ուսանողների գրեթե կեսից ավելին բավարար չափով տեղեկացված չեն հարցին (56%):

Գծապատկեր 3.1.2 Գրագողության մասին իրազեկվածությունը



Ծանոթություն. հարցվողների թիվը՝ n=125

Տվյալների աղբյուր՝ Հովակիմյան, 2012թ.

Խնդրահարույց գործելակերպը, թերևս, պայմանավորված է ոչ այնքան սխալ մոտեցմամբ (ինչի մասին վկայում է այն, որ հարցվողների 76.8%-ը որևէ կասկած չունի, որ գրագողությունն անազնվություն է), այլ անտեղյակությամբ՝ թե որոնք են այն չափանիշները, որոնց սահմաններում գործողությունները կարող են որակվել որպես ընդունելի գործելակերպ: Ուստի, այս պրոբլեմի վերաբերյալ ուսանողների իրազեկվածության բարձրացմանն ուղղված ջանքերը կարող են բավականին պահանջված ու տեղին լինել:

Նույն աղբյուրից բերված տվյալները ցույց են տալիս, որ անպատժելիությունը նույնիսկ ավելի մեծ դեր կարող է ունենալ, քան անտեղյակությունը: Ուսանողների միայն 12 տոկոսն է նկատողություն ստացել գրագողության համար: Նրանց 42.4 տոկոսը վստահ է, որ իրենց չեն պատժի «բռնացնելու» դեպքում, իսկ 58.4 տոկոսը գտնում է, որ գրագողության արդյունքում ստեղծված իրենց աշխատանքն ամեն դեպքում ընդունելի կլինի (Հովակիմյան, 2012թ.): Սա հաստատվել է նաև այլ ուսումնասիրությունների արդյունքում: 2011 թվականին հարցը քննարկող աշխատանքային խմբերում ներգրավված մասնակիցները համոզմունք հայտնեցին, որ գրագողության համար դրվող ցածր գնահատականներն ընդամենը «հորինված» պատմություններ են և չկարողացան օրինակներ բերել, երբ ուսանողները երբևէ որևէ պատժամիջոցի ենթարկված լինեն գրագողության համար (Խաչմերուկ, Գրագողությունը հայաստանյան բուհերում, 2011թ.):

Բացահայտման թերի մեխանիզմներ

Բարձրագույն կրթական համակարգում անպատժելիությանը նպաստում է նաև որակի ապահովման համակարգը, որը դեռ լրամշակման փուլում է և որի շրջանակներում պատշաճ մակարդակով ուշադրություն չի դարձվում ակադեմիական բարեվարքությանը վերաբերող հարցերին: Օրինակ, հավատարմագրման նպատակներով բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կողմից անցկացվող ինքնագնահատումների արդյունքում պարզվում է, որ շատ քիչ տեղ է հատկացվում ակադեմիական անագնավության դեմ ֆորմալ կանոնակարգերի մշակմանը (Անտոնյան Ք. Ա., 3/2013թ.): Հետբուհական ուսումնական միջավայրում գրագողության նկատմամբ վերահսկողությունը վերապահված է բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ֆակուլտետներին: Վերջիններս էլ իրենց հերթին պրոֆեսորադասախոսական կազմին ապահովում են գրագողության դեպքերի հանտեսման համար անհրաժեշտ միջոցներով: Այս միջոցների կիրառման համար նախատեսված չէ որևէ պարտադիր պարտավորություն, և բացի դրանից, որևէ տվյալներ չկան այն մասին, թե պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամներից քանիսն են իրականում կիրառում այդ միջոցները: Այնուամենայնիվ, քիչ հավանական է, որ նրանք թվով շատ լինեն: Տարբեր բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ռեկտորներ, ուսումնական գծով պրոռեկտորներ և դասախոսներ գրագողությունն ու խաբեությունը չեն համարում լուրջ պրոբլեմ (Խաչմերուկ, Գրագողությունը հայաստանյան բուհերում, 2011թ.):

Կրթական միջավայրի առավել բարձր մակարդակներում (թեկնածուական և դոկտորական) որակի ապահովման մեխանիզմները տեխնիկապես շատ ավելի հարմարեցված են ակադեմիական բարեվարքության ապահովման համար: Գիտական աստիճաններ ստանալու համար գրավոր աշխատանքների որակը՝ կախված առարկայից, ստուգվում է 60 մասնագիտական խորհուրդների կողմից, որոնք բոլորը ենթակա են տվյալ բարձրագույն ուսումնական հաստատության գիտական (ակադեմիական) խորհրդին⁷⁵: Յուրաքանչյուր մասնագիտական խորհրդում ընդգրկված են 9-ից 21 անդամներ, որոնք կոնկրետ մասնագիտացման գծով ունեն համանման գիտական աստիճաններ: Թեկնածուական և դոկտորական ատենախոսությունների հաստատման կամ մերժման համար անհրաժեշտ են խորհրդի անդամների երկու երրորդի ձայները: Վերջնական (ֆորմալ) հաստատման իրավասությունը վերապահված է բարձրագույն ուսումնական հաստատության գիտական խորհրդին: Յուրաքանչյուր ատենախոսություն հանրայնորեն հասանելի է, բացի դրանից, ատենախոսության պաշտպանությունը նույնպես բաց է հանրության համար: Ատենախոսության պաշտպանությունը հարցադրումներով բանավեճ է, որին մասնակցում են խորհրդի կողմից ներգրավված ընդդիմախոսներ: Վերջին շրջանում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները նաև ստանդարտներ են ընդունել գիտական հանդեսներում հրատարակման վերաբերյալ: Այդ ստանդարտները համահունչ են Եվրոպական միության անդամ պետություններում ընդունված ստանդարտներին:

⁷⁵ Գիտական խորհուրդները հիմնական որոշումներ կայացնող մարմիններն են (Բարձրագույն կրթության վերլուծական կենտրոն, 2013թ.):

Առաջին հայացքից այս մտածված և հուսալի թվացող համակարգն իրականում մեծապես կախված է արտաքին ազդեցություններից: Գիտական խորհուրդների նախագահներն, առանց բացառության, պետական բարձրաստիճան պաշտոնյաներ են կամ նրանց հետ ընտանեկան կամ քաղաքական փոխկապակցվածություն ունեցող անձինք (տե՛ս Գծապատկեր 3.4.1-ը): Այս հանգամանքն առնվազն նրանց հնարավորություն է տալիս որոշակի ազդեցություն ունենալ խորհուրդների վրա՝ վերջիններիս կողմից այն թեկնածուների նկատմամբ երկակի ստանդարտներ կիրառելու առումով, որոնք նույն քաղաքական կուսակցության անդամ չեն կամ այլ կերպ չեն արդարացնում իրենց վերադասների օրինական (կամ՝ ոչ այնքան) ակնկալիքները:

Այդ ակնկալիքները կարող են լինել ի նպաստ բարձրագույն ուսումնական հաստատության, սակայն կարող են ծառայել նաև կոնկրետ անհատների, ընտանիքների, էթնիկ խմբերի կամ որևէ կառույցների շահերին: Որակի ապահովման ներկայիս համակարգում ակադեմիական այնպիսի դասական արժեքներ, ինչպիսիք են՝ ազնվությունն ու անկողմնակալությունը, կարող են վտանգվել ցանկացած ժամանակ, երբ ինստիտուցիոնալ շահերը բախվում են շահագրգիռ կողմերի անձնական շահերին: Որևէ միանշանակ և կոնկրետ տվյալներ չկան այն մասին, թե որքան հաճախ են լինում նման դեպքերը: Այդուհանդերձ, բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման օղակներում առկա քաղաքականացվածությունն անկասկած իր ազդեցությունն է ունենում Հայաստանի բարձրագույն կրթական համակարգի բոլոր պետական հաստատությունների որակի ապահովման համակարգերի վրա: Գոյություն ունեն տեղեկություններ այն մասին, որ լայնորեն տարածված են դոկտորական աստիճան ստանալու համար ներկայացվող ատենախոսություններն առանց հիմնավորման, զուտ քաղաքական և (կամ) անձնական նկատառումներով մերժելու դեպքերը:⁷⁶ Երկակի ստանդարտներ կարող են կիրառվել նաև ճիշտ հակառակ նպատակների համար: Գիտական աստիճանների շնորհման հնարավորություններին խոչնդոտելու փոխարեն կարող են լինել դեպքեր, երբ այդ գիտական աստիճան ստանալու համար օժանդակություն է տրամադրվում բոլորովին ոչ արժանի թեկնածուներին: Երկու դեպքում էլ նման գործելակերպը բացասաբար է անդրադառնում գիտակրթական վերջնարդյունքի որակի վրա և կասկածի տակ է դնում Հայաստանում գործող բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կողմից տրված գիտական ու կրթական աստիճանների արժանահավատությունը:

Անձնակազմի անդամների մոտիվացիան և աշխատանքային պայմանները

Ուսանողների կողմից խաբեության և գրագողության դեպքերի անմիջական վկաները դասախոսներն են, սակայն այդպիսի խախտումները կանխարգելելու գործում նրանց գործառնություններն ու պարտականությունները հստակ սահմանված չեն: Սահմանված միասնական կանոններ չկան, իսկ լինելու (կամ մասամբ լինելու) դեպքում էլ չեն իրականացվում: Հստակության պակասը, ինչպես նաև խաբեության կամ գրագողության դեպքում վարչական հետևանքներ նախատեսող ընթացակարգերի բացակայությունը նպաստում են անպատժելիության զգացումի ձևավորմանը՝ ինչպես ուսանողների, այնպես էլ նման գործելակերպ դրսևորող դասախոսների մոտ: Բնականաբար, այդ դեպքում դասախոսներն իրենց կարող են թույլ տալ անտեսել այն, ինչի ականատեսն են լինում, և չփորձել նախաձեռնություն ցուցաբերել և ուսանողների, իսկ երբեմն էլ նույնիսկ ուսումնական հաստատության ղեկավար կազմի հետ առճակատման գնալու ռիսկին դիմել:

Շատ դեպքերում մասնագիտական միջավայրն է հետ պահում այն դասախոսներին, որոնք այդուհանդերձ փորձում են ինչպես հարկն է արձագանքել նման դրսևորումներին: Պետական

⁷⁶Նման տեղեկություններ բազմիցս ստացվել են «INTES» գնահատման շրջանակներում տեղի ունեցած շրջայցերի ժամանակ: Ատենախոսությունները և ատենախոսությունների համար ներկայացվող առաջարկները մերժելու պատճառների շարքում զրուցակիցների կողմից շեշտվում էր նաև մասնագիտական խորհուրդների կոնսերվատիզմը: Խորհուրդներում ներգրավված են գլխավորապես մեծահասակ աշխատակիցներ, որոնք արդեն հասել են թոշակային տարիքին կամ էլ վաղուց արդեն անցել են այդ տարիքը:

ուսումնական հաստատությունների քաղաքականացվածության արդյունքում որպես բուհական ինտիտուցիոնալ սկզբունք արժանիքին փոխարինելու է գալիս հավատարմությունը: Այդպիսի միջավայրում մասնագիտական գոյատևումն ու առաջխաղացումը շատ հաճախ կախված են լինում ոչ ֆորմալ կանոններին հետևելու անհրաժեշտությունից, այլ ոչ թե մասնագիտական ստանդարտներին հավատարիմ մնալուց:

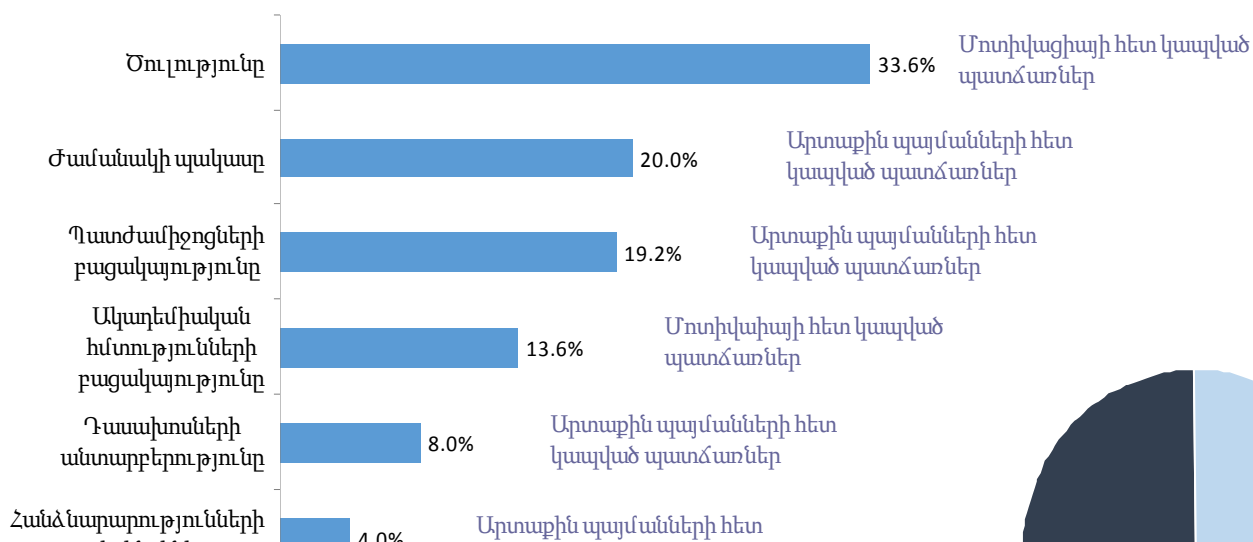
Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները

Սովորելու ներքին մոտիվացիայի պակաս

Ինչպես պնդում են Հեսերը և Դրեյքը, բարձրագույն կրթությունն ստանալու հարցում ուսանողների դրդապատճառների, սովորելու համար նրանց մոտիվացիայի և ակադեմիական ազնվության միջև սերտ փոխկապակցվածություն գոյություն ունի (Heuser & Drake, 2011): Նրանք նշում են, որ այն ուսանողները, որոնք բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ են ընդունվում իրենց նախընտրած գիտակրթական ոլորտի նկատմամբ իրական հետաքրքրվածությունից դրդված, սովորելու հանդեպ ավելի շատ ներքին մոտիվացիա են ունենում և ավելի քիչ են հակված լինում ակադեմիական անազնիվ վարքագիծ դրսևորելու: Եվ հակառակը, եթե ուսանողների համար բարձրագույն կրթությունն ստանալու իրական պատճառը տվյալ մասնագիտությանը տիրապետելը չէ, այլ պայմանավորված է արտաքին ճնշմամբ կամ ընդամենը դիպլոմ ստանալու կամ ուսանողի կարգավիճակ ունենալու ցանկությամբ, ապա քիչ հավանական է, որ նրանք մեծ ջանքեր գործադրեն ուսումնական գործընթացում լիարժեքորեն ներգրավվելու և իրենց ընտրած ոլորտում իրենց գիտելիքները հարստացնելու և կատարելագործելու համար:

Հայաստանում գործող մասնավոր, պետական և ազգային բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների 420 ուսանողների շրջանում 2013 թվականին անցկացված հետազոտության արդյունքում հաստատվել է, որ մոտիվացիան և ակադեմիական բարեվարքությունը փոխկապակցված են: Սովորելու հանդեպ «անձնական մոտիվացիայի» պակասը մեծապես փոխկապակցված է ուսանողի կողմից դրսևորվող խաբեության վրա հիմնված վարքագծի, ինչպես նաև «գնահատական ստանալու նպատակի», «անընդունակության» և «ընդհանուր մոտիվացիայի» պակասի հետ (Անտոնյան Ք. Ա., 3/2013թ.): Այլ կերպ ասած, ակադեմիական անազնիվ վարքագիծ դրսևորող ուսանողների գերակշռող մասն այն ուսանողներն են եղել, որոնք սովորելու հանդեպ ներքին մոտիվացիա չեն ունեցել: Գծապատկեր 3.1.3-ում բերված տվյալները ցույց են տալիս, որ նրանք թվով կարող են բավականին շատ լինել: Հովակիմյանի հետազոտության ժամանակ հարցվողների գրեթե կեսը (49%) ընդունել են իրենց ակադեմիական անազնվությունը՝ պայմանավորված մոտիվացիայի հետ առնչվող այնպիսի պատճառներով, ինչպիսիք են՝ ծուլությունը (33.6%), ակադեմիական հմտությունների բացակայությունը (13.6%) կամ վատ օրինակին հետևելը (1.6%) (գծապատկեր 3.1.3):

Գծապատկեր 3.1.3 Գրագողության դիմելու՝ ուսանողների կողմից նշված պատճառները (2012թ.)



Ծանոթագրություն. հարցվողների թիվը՝ n=125

Տվյալների աղբյուր՝ Հովակիմյան, 2012թ.: Գծապատկերները և պատճառների դասակարգումը՝ «INTES» գնահատման թիմ

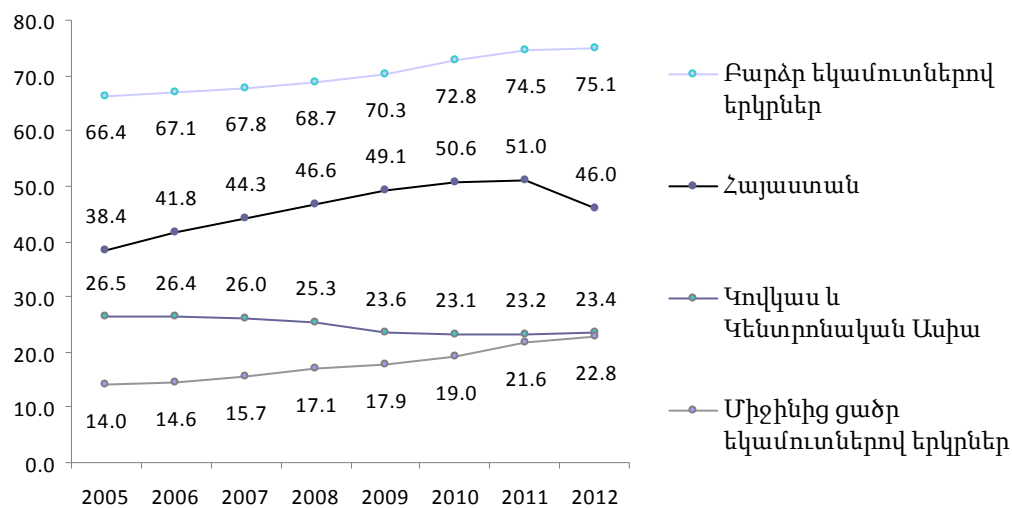
Այն ակադեմիական հաստատություններում, որտեղ գերակշռում է ներքին մոտիվացիան, ի հայտ են գալիս նաև պրոբլեմներ՝ կապված դասախոսական կազմի մոտիվացիայի և, ընդհանուր առմամբ, դասավանդման որակի հետ: Անբարեխղճության և հանդուրժողականության արատավոր շրջանում դա իր հերթին նպաստում է ուսանողների կողմից անագնիվ վարքի դրսևորումներին և էլ ավելի է թուլացնում պրոֆեսորադասախոսական կազմի ակադեմիական ոգին: 2011 թվականին, աշխատանքային նպատակային խմբի՝ Հայաստանի չորս խոշոր բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների դասախոսների հետ աշխատանքների ընթացքում Կարախանյանի, վան Վինի և Բերգենի կողմից իրականացված ուսումնասիրության մեջ արձանագրվել են ուսանողների մոտիվացիայի պակասի հետ կապված դասախոսների դժգոհությունները և դրանցով պայմանավորված՝ դասավանդման նկատմամբ իրենց անտարբեր վերաբերմունքը (Կարախանյան, վան Վին և Բերգեն): Օրինակ, ուսումնասիրության մեջ մեջբերված են դասախոսներից մեկի խոսքերը, ըստ որի՝

«Ուսանողները մեր օրերում սովորելու որևէ մոտիվացիա չունեն: Եթե ես դիպլոմները դնեմ սեղանին ու վաճառեմ, նրանք մեծ ուրախությամբ կվերցնեն դրանք և կթողնեն ԲՈՒՀ-ն առանց կրթություն ստանալու: Ուսանողներն իհարկե գիտակցում են, որ իրենց անհրաժեշտ է կրթությունը, սակայն միևնույն ժամանակ գիտակցում են նաև, որ ուրիշ ոչ մեկին իրենց կրթությունը պետք չէ: Նրանք տեսնում են, թե ինչպես են ուրիշները դիպլոմներ գնում և տարբեր պաշտոններ զբաղեցնում, ու դա նրանց հիասթափեցնում է:» (Կարախանյան, վան Վին և Բերգեն, «Ուսուցիչների կարծիքը ՀՀ բարձրագույն կրթության ռեֆորմի համարտեքստում, էջ 519-520):

Կարևոր է փաստել, որ ՀՀ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսանողների մոտիվացիան ակնհայտորեն զգալի ազդեցություն ունի ակադեմիական բարեվարքության վրա: Հավասարապես կարևոր է հասկանալ նաև, թե որ համակարգային գործոններն են ազդեցություն ունենում ուսանողների մոտիվացիայի վրա: Արդյո՞ք ուսանողների մոտ առկա էր այդպիսի վերաբերմունք բարձրագույն ուսումնական հաստատություն ընդունվելուց առաջ՝ օրինակ, միջնակարգ դպրոցում: Կամ՝ հակառակը, արդյո՞ք նրանք այդ վերաբերմունքը ձեռք են բերել ընդունվելուց հետո՝ բախվելով իրենց ֆակուլտետներում տիրող իրականությանը:

Գրեթե մի ամբողջ տասնամյակ Հայաստանում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ ընդունվողների ցուցանիշը բավականին բարձր է եղել տարածաշրջանային և միջազգային միջին ցուցանիշներից: 2012 թվականին, որն ամենավերջին տարին է, որի համար առկա են համապատասխան տվյալներ, Հայաստանում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում սովորողների համախառն թիվը երկու անգամ ավելի բարձր է եղել, քան Կովկասում և Կենտրոնական Ասիայի տարածաշրջանում, և ավելի բարձր՝ քան միջինից ցածր եկամուտներ ունեցող երկրների խմբի միջին ցուցանիշն է (զծապատկեր 3.1.4):

Զծապատկեր 3.1.4 Սովորողների համախառն թիվը բարձրագույն և միջին մասնագիտական կրթական համակարգերում՝ երկու սեռերի ներկայացուցիչներինը միասին (տոկոս). Հայաստան, ընտրված տարածաշրջաններ և երկրների խմբեր



Ծանոթություն. 2010 և 2012 թվականների կտրվածքով Կովկասի և Կենտրոնական Ասիայի համար տվյալները վերցված են ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի վիճակագրական ինստիտուտի ուսումնասիրությունից: 2. Կովկասի և Կենտրոնական Ասիայի տարածաշրջանը՝ ինչպես սահմանված է Հազարամյակի զարգացման նպատակներում: 3. Միջինից ցածր եկամուտներ ունեցող և բարձր եկամուտներ ունեցող երկրները՝ ինչպես դասակարգված են Համաշխարհային բանկի՝ ըստ եկամուտների դասակարգման:

Աղբյուրը՝ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի վիճակագրական ինստիտուտի տվյալների բազա

Նոր ընդունվածների սովորելու ցանկությունը կասկածի տակ դնելու որևէ հիմնավոր պատճառներ չկան: Նրանք բոլորը անցել են ավարտական շրջանի հետ կապված դժվարությունները և ընդունելության քննություններին նախապատրաստվելու ծանր շրջանը: Բացի դրանից, նրանք մեծացել և դաստիարակություն են ստացել մի երկրում, որը հպարտանում է մտավոր աշխատանքի ոլորտում իր բազում նվաճումներով և ավանդաբար մեծապես կարևորում է կրթությունը:⁷⁷

⁷⁷ՄԱԿ-ի Զարգացման ծրագրի աջակցությամբ Հետազոտական ռեսուրսների կովկասյան կենտրոնի կողմից 2011թ-ին իրականացված հետազոտության տվյալներով հայաստանցիների մոտ 85% -ը կրթությունը համարում են հայաստանյան հասարակությունում երրորդ ամենակարևոր հարցը՝ հենց անմիջապես երեխաներից (96%) և ընտանիքից (92%) հետո (Caucasus Research Resource Centers - Armenia, 2015)

Այս գնահատման⁷⁸ նպատակը բնավ ավանդական արժեքները հարցականի տակ դնելը չէ, այլ այն խնդիրը վերահանելը, որ կրթությունն ստանալու իրենց ուսումնական ուղու մի որոշակի հատվածում ուսանողների վերաբերմունքը և մոտիվացիան դեպի վատն է փոխվում արտաքին գործոնների ազդեցության արդյունքում: Այս ենթադրությունը հաստատող բազմաթիվ փաստեր կան: Հովակիմյանի ուսումնասիրության շրջանակներում հարցվածների 51%-ը խոստովանել է անազնիվ վարքագիծ և դրսևորած ակադեմիական անազնվության դրդապատճառների թվում նշել է ժամանակի պակասը (20%), անպատժելիությունը (19.2%), դասախոսների անտարբերությունը (8%) և տրվող հանձնարարությունների ոչ տեղին լինելը (4%): Ներկայացված պատասխանները վկայում են լուրջ համակարգային թերությունների մասին: Օրինակ, դասախոսների անտարբերության մասին ներկայացված խոսում է պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամների կողմից պրոֆեսիոնալ անփութության մասին, ժամանակի պակասը և տրվող հանձնարարությունների ոչ տեղին լինելը կարող են վկայել ուսումնական ծրագրերի չափազանց ծանրաբեռնված կամ այլ կերպ անհամապատասխան լինելու մասին, իսկ անպատժելիությունը ցույց է տալիս, որ թերի է ակադեմիական վարքի կարգավորման համար անհրաժեշտ նորմատիվ բազան: Այս խնդիրներից մի քանիսի կամ նույնիսկ դրանցից բոլորի հետ ուսանողները բախվելու են ամենաուշը այն ժամանակ, որք առաջին ուսումնական տարվա սկզբին հաջորդելու են գալիս առօրյա դասերը և դասախոսությունները:

Նույնիսկ նախքան իրենց ուսումնական առօրյայի սկսվելը գիտակ ուսանողներն արդեն իսկ զգում են համակարգային արմատացած պրոբլեմների խորը ազդեցությունը իրենց ակադեմիական մոտիվացիայի վրա, քանի որ ընդունելության համակարգն ակնհայտորեն անկարող է ապահովել, որ իրենց նախընտրություններն ու կարողությունները համապատասխանեն իրենց ընտրած ուսումնական ուղու հետ: «INTES» գնահատմանը մասնակցած գրեթե բոլոր ուսանողները հայտարարել են, որ ընդունվել են այնպիսի մասնագիտացմամբ սովորելու համար, որում այնքան էլ հետաքրքրված չեն: Բարձրագույն կրթություն ստանալու և պետական աջակցություն ստանալու իրենց շանսերը վտանգի տակ չդնելու համար նրանք մտածված ընտրել են այն առարկաները, որոնցով ընդունելության քննություններ հանձնելն ավելի հեշտ է, այլ ոչ թե նրանք՝ որոնք իրենք են նախընտրում (և ամենայն հավանականությամբ՝ ավելի լավ են տիրապետում): Ցավոք, որևէ քանակական տվյալ չկա այս խնդրի տարածվածության և մասշտաբների վերաբերյալ, քանի որ մինչ այժմ դրան առնչվող որևէ ուսումնասիրություն չի իրականացվել: Եվ այս դեպքում առաջացող հարցը նույնպես նույնն է մնում, այն է՝ ինչն է հիմքեր ստեղծում նման բացասական հետևանքներ առաջ բերող պրագմատիկ վերաբերմունքի համար: Հաջորդ ենթաբաժիններում քննարկվում են որոշ նման հարցեր:

Ռեսուրսների ազդեցությունն ակադեմիական այլընտրանքների և մոտիվացիայի վրա

Բարձրագույն կրթության պետական համակարգը՝ իր ներկայիս մասշտաբներով, ավելի շատ ֆինանսական միջոցների կարիք ունի, քան տրամադրվում է պետական բյուջեից: Միջոցների պակասը հատկապես լուրջ է այնքանով, որ ազդեցություն է թողնում ակադեմիական վարքագծի և պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամների գործելակերպի (տե՛ս մաս 3.2), ինչպես նաև ուսանողների վերաբերմունքի վրա:

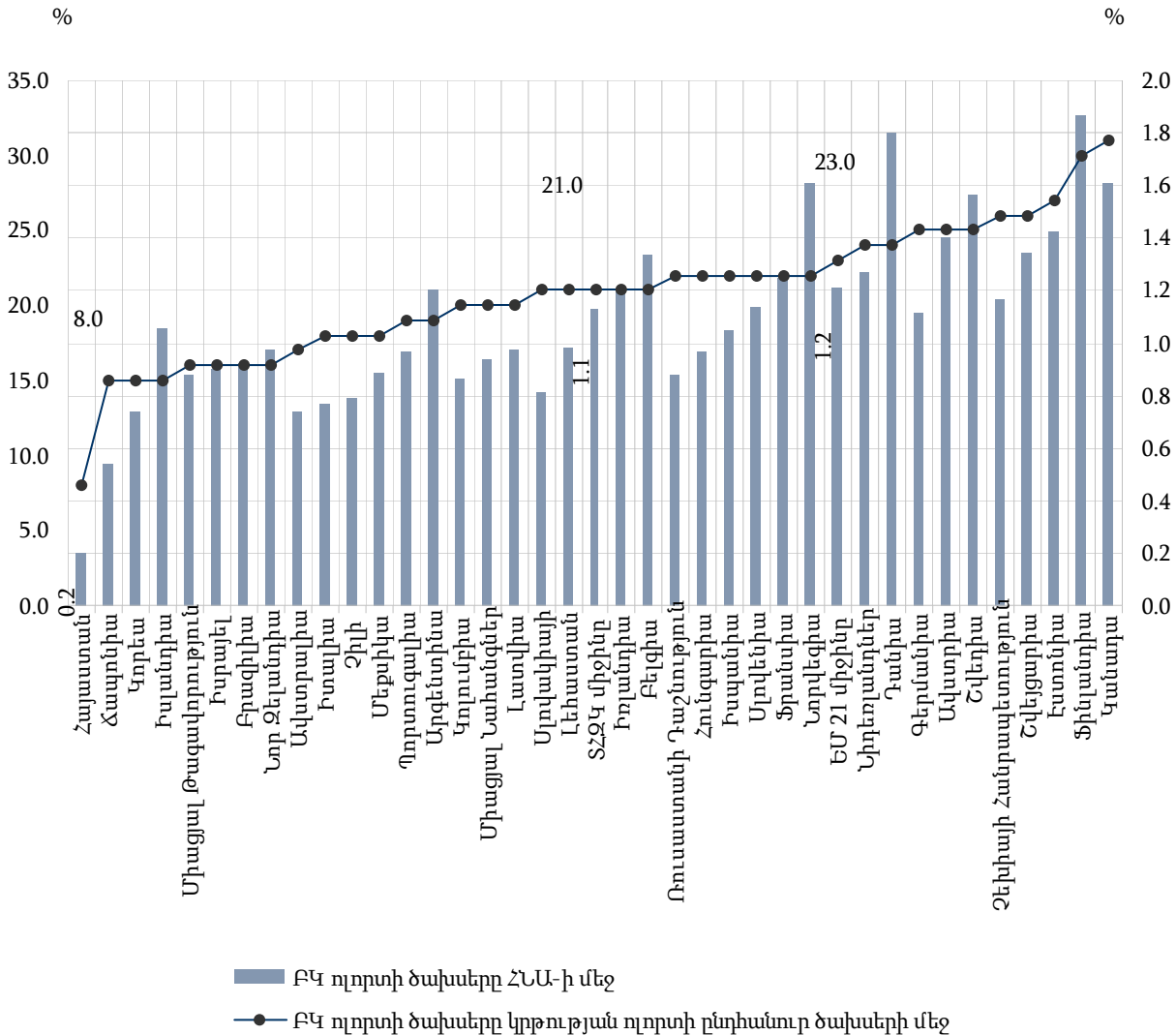
Բարձրագույն ուսումնական հաստատություն առաջին անգամ ընդունվելը կախված է միասնական ընդունելության քննությունների համահավաք արդյունքներից, ինչպես նաև միջնակարգ դպրոցում ունեցած առաջադիմության մասին վկայող տվյալներից: Պոտենցիալ թե՛նաժողները կարող են բարձրագույն ուսումնական հաստատություն ընդունվել սովորելու անվճար կամ վճարվի հիմունքներով: Անվճար սովորելու հնարավորությունը ստեղծվում է անմիջապես բարձրագույն ուսումնական հաստատության բյուջեին փոխանցվող ուսանողական նպաստների միջոցով, ինչը

⁷⁸ Առաջարկություններ Հայաստանի կրթական համակարգում առկա կոռուպցիոն մարտահրավերների դեմ գործնական քայլերի վերաբերյալ

սակայն պայմանավորված է յուրաքանչյուր ուսումնական հաստատության համար նախապես սահմանված տեղերի քանակով և մասնագիտական առարկաներով (այսպես կոչված՝ բյուջեից ֆինանսավորվող կամ պետպատվերով նախատեսված տեղեր): Ուսանողի տեսանկյունից, կրթաթոշակի տրամադրումն իրականացվում է ուսման վճարի փոխհատուցման ձևով: Բարձրագույն ուսումնական հաստատության համար այն իրենից ներկայացնում է ուղղակի, այլ ոչ թե նպատակային հատկացումների տեսքով բյուջետային աջակցություն: Իսկ պետության համար կրթաթոշակների վճարումը նշանակում է բարձրագույն կրթության ոլորտին տարեկան բյուջեի միջոցների հատկացում:

Պետության կողմից տրվող հատկացումները բավականին համեմատ են: Կրթությանը հատկացվող ազգային հարստության մասնաբաժինը՝ միջազգային համեմատության մեջ, ցածր է (2011 թվականին՝ ՀՆԱ-ի 3.1%, ի տարբերություն ԵՄ-ի՝ միջինում 5.8%-ի և ՏՀԶԿ-ի անդամ երկրների 6.1%-ի): Հարաբերական արտահայտությամբ, բարձրագույն կրթության ոլորտի՝ ուստի և կրթաթոշակների համար հատկացվող գումարների հարաբերակցությունը նույնիսկ մոտ էլ չէ տնտեսապես զարգացած երկրներում այդ նպատակով տրվող հատկացումների գումարին: 2013 թվականին պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին հատկացվող միջոցները կազմել են ՀՆԱ-ի ընդամենը 0.2%-ը, ինչը հինգ անգամ քիչ է, քան ՏՀԶԿ և ԵՄ անդամ պետություններում առկա միջին ցուցանիշները: Բարձրագույն կրթության մասով ծախսերի մասնաբաժինը ցածր է եղել նաև պետական ծախսումների ընդհանուր ծավալի մեջ՝ 8%, ի տարբերություն ՏՀԶԿ անդամ երկրներում արձանագրված միջինում 21% և ԵՄ-ում առկա 23% ցուցանիշների (գծապատկեր 3.1.5):

Գծապատկեր 3.1.5 Բարձրագույն կրթության ոլորտի ծախսերի մասնաբաժինը ՀՆԱ-ում և կրթության բնագավառի ընդհանուր պետական ծախսերում, Հայաստան (2013թ), ԵՄ և ՏՀԶԿ-ի անդամ երկրներում և ՏՀԶԿ-ի անդամ չհանդիսացող երկրներում (2011թ.)



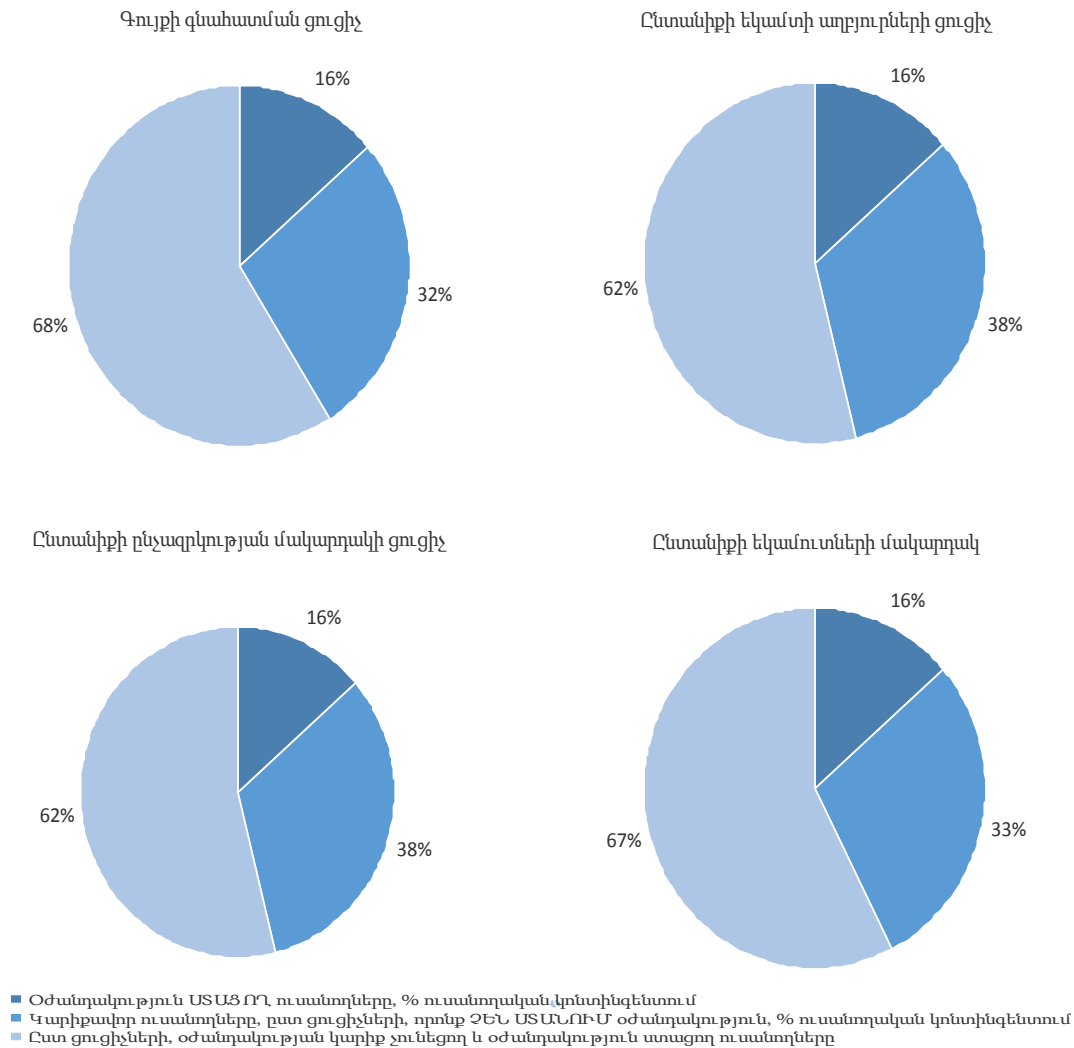
Տվյալների աղբյուր՝ ՏՀԶԿ, 2014թ., Հարությունյան և Ծատուրյան, 2014թ.

2013 թվականին այս հատկացումները բավարար էին մոտ 8 455 ուսանողների, այսինքն՝ ընդունված ուսանողների ընդհանուր թվի գրեթե 16%-ի ուսման վարձերի փոխհատուցման համար (Հարությունյան և Ծատուրյան, 2014): Նույն տարում ևս 19 362 ուսանողներ (ուսանողական համակազմի 35%) ակադեմիական տեսանկյունից «պիտանի» էին և ֆինանսական աջակցության կարիք⁷⁹ ունին, սակայն մնացին առանց կրթաթոշակի:⁸⁰ Գծապատկեր 3.2.6-ում ներկայացված է այն

⁷⁹«Կարիքավոր» ցուցանիշը որոշվել է Քաղաքական և սոցիոլոգիական խորհրդատվությունների ինստիտուտի կողմից «INTES» գնահատման թիմին տրամադրված ուսումնասիրության արդյունքների հիման վրա, որը հիմնված է ուսանողների սոցիալ-տնտեսական վիճակի հետ առնչվող չորս ցուցիչների վրա (Գույքի գնահատման ցուցիչ,

ուսանողների տոկոսը, որոնք՝ ըստ տարբեր ցուցանիշների, սոցիալ-տնտեսապես անապահով են, սակայն պետական օժանդակություն չեն ստանում, ինչպես նաև պետական կրթաթոշակ ստացող ուսանողների տոկոսը և այն ուսանողների տոկոսը, որոնք կարիքավոր չեն և որևէ օժանդակություն չեն ստանում: Կիրառվող ցուցանիշից կախված՝ կարիքավոր, բայց օժանդակություն չստացող ուսանողների տոկոսը տատանվում է 32%-ից 38%-ի սահմաններում (գծապատկեր 3.1.6):

Գծապատկեր 3.1.6. Պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ ընդունված ուսանողները՝ ըստ սոցիալ-տնտեսական վիճակի և պետական կրթաթոշակ ստանալու հնարավորության, Հայաստան (2013թ.)



Տվյալների աղբյուր՝ Հարությունյան և Ծատուրյան, 2014թ., Քաղաքական և սոցիոլոգիական խորհրդատվությունների ինստիտուտ

Ընտանիքի եկամտի աղբյուրների ցուցիչ, Ընտանիքի ընչազրկության մակարդակի ցուցիչ, Ընտանիքի եկամուտների մակարդակ):

⁸⁰Տե՛ս նույնը:

Պետական բյուջեից ֆինանսավորվող տեղերի հասանելիությունը պայմանավորված է արժանիքներով,⁸¹ և այդ տեղերը հատկացվում են ընդունելության քննությունների արդյունքների հիման վրա: Քննությունների համար գրացվելու ժամանակ դիմորդները պետք է թվարկեն ուսումնական նախընտրությունների մինչև 10 տարբերակ և դասակարգեն դրանք ըստ իրենց նախընտրած առաջնահերթության: Դրանցից միայն առաջին երկուսը կարող են ֆինանսավորվել պետական բյուջեից, մնացած ութի համար ուսանողը պետք է վճարի ուսման վարձ: Բավականին թեժ է լինում մրցակցությունը այնպիսի «պոպուլյար» մասնագիտացումների գծով ընդունելության ժամանակ, ինչպիսիք են՝ իրավագիտությունը, ճարտարապետությունը, բժշկությունը և այլն, որոնք «պրեստիժային» մասնագիտություն ունենալու միջոց են համարվում: Մյուս մասնագիտացումների գծով անվճար տեղերի հասանելիությունը նույնպես կախված է միասնական ընդունելության քննությունների արդյունքներից, բայց ընդունելության համար նախատեսված միավորների շեմը ցածր է, նույնիսկ այնքան ցածր, որ որոշ ֆակուլտետներ բավականին դժվարությամբ են հավաքում բավարար թվով ուսանողներ իրենց ունեցած անվճար տեղերում սովորելու համար:

Դատելով նկարագրվածից, համակարգը կարծես թե ամբողջովին հիմնված է արժանիքների վրա և միտված է բավարարելու այն պոտենցիալ ուսանողների կարիքները, որոնք համարձակություն, սովորելու տոկունություն և տաղանդ ունեն ընդունելության ժամանակ դիմելու այն առարկաների համար, որոնք իրենք են նախընտրում, անկախ նրանից՝ դրանք պոպուլյար են, թե՛ ոչ: Մինչդեռ իրականում, ընդունելության ամբողջ գործընթացն անհարկի առավելություններ է առաջարկում ապահովված՝ բայց ոչ մոտիվացված ուսանողներին, չկարողանալով համահավասար մեկնարկային պայմաններ ապահովել ուսումնառության տեղի համար դիմող բոլոր հավակնորդների համար:

Անհավասարության հիմնական սկզբնաղբյուրն այն է, որ պետական կրթաթոշակի համար մրցությունը բաց է բոլորի համար՝ անկախ սոցիալ-տնտեսական ապահովվածության վիճակից: Ինչպես արդեն քննարկվել է երկրորդ գլխում, միջնակարգ դպրոցի համար սահմանված կրթական ստանդարտները տարբերվում են ընդունելության քննությունների համար նախատեսվածներից: Ուստի քննությունները հաջող հանձնելու համար անհրաժեշտ է լինում լրացուցիչ պարապել: Ընդունելության քննություններին նախապատրաստվելու համար ապահովված դիմորդները սովորաբար գումարներ են հատկացնում մասնավոր ուսուցանողների մոտ արտադպրոցական լրացուցիչ պարապմունքների հաճախելու համար, ինչը լայն տարածում ունեցող պրակտիկա է Հայաստանում (UNICEF, 2008; CFOA, 2013; Արմստատ, 2014): Հաջորդ փուլում, երբ թե՛ ապահովված, և թե՛ սոցիալ-տնտեսապես անապահով ուսանողները մրցում են միևնույն տեղերի և սահմանափակ թվով պետական կրթաթոշակների համար, շատ ավելի հավանական է, որ քննություններին նախապատրաստվելու համար ավելի շատ ժամանակ հատկացրած և ավելի լավ ուսուցանողների մոտ պարապած դիմորդները ավելի շատ հնարավորություններ կունենան լավագույն տեղերն իրենց համար ապահովելու հարցում: Եվ իսկապես, 2013 թվականին ամենաբարձր եկամուտներ ունեցող քվինտիլային խմբի ուսանողների և ամենացածր եկամուտներ ունեցող քվինտիլային խմբի ուսանողների հարաբերակցությունը կազմում էր երեքը մեկի: Տվյալներ չկան ըստ ուսանողների սոցիալ-տնտեսական ապահովվածության պետական կրթաթոշակների հատկացումների մասին, սակայն ակնկալվում է, որ հատկացման պատկերը նույնն է լինելու և կրթաթոշակների մեծ մասը հատկացված է լինելու ապահովված ուսանողներին:

Առավել նախընտրելի մասնագիտություններում հետաքրքրված, սակայն պետության կողմից ֆինանսավորման հնարավորությունը չունեցող դիմորդներին ընտրության երեք հնարավորություն⁸² է

⁸¹Կրթաթոշակների 88%-ը տրվում է արժանիքների հիման վրա: Մնացած 12%-ը հատկացվում է հաշմանդամություն ունեցող ուսանողներին, ծնողազուրկ ուսանողներին, վետերաններին և այլն (Հարությունյան և Ծատուրյան, 2014):

⁸²Պոտենցիալ ուսանողների փոքր խմբի համար առկա է նաև չորրորդ հնարավորությունը: Վերջին տարիներին որոշ ավագ դպրոցներ հանձնվել են որոշ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ենթակայությանը:

մնում, այն է՝ ընդունվել սովորելու վճարովի հիմունքներով, ընդհանրապես չընդունվել կամ ընդունվել ավելի քիչ պոպուլյար մասնագիտացումների գծով սովորելու: Ուսանողների գրեթե մեկ երրորդի և նույնիսկ ավելի շատ թվով ուսանողների համար (գծապատկեր 3.2.6) առաջին տարբերակը՝ ուսման վարձ վճարելը, լուծում չէ: Նույնիսկ նրանց համար, ովքեր ունեն դրա հնարավորությունը, ուսումնառության ամբողջ ժամանակաշրջանի համար վճարելը կարող է լուրջ մարտահրավեր լինել, քանի որ վարձավճարները համեմատաբար բարձր են: Մեկ շնչին բաժին ընկնող եկամտի հաշվով վերցրած՝ Հայաստանի բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները վեց անգամ ավելի բարձր վճար են պահանջում, քան ՏՀԶԿ երկրները միջինում (Աղյուսակ 3.1.1): Ուսման վարձավճարի չափը բարձր է նույնիսկ Մերքիայում սահմանված վարձերի չափից՝ երկիր, որտեղ «INTES» մեթոդով գնահատումն անցկացվել է 2011 թվականին և որի արդյունքում պարզվել է, որ այնտեղ համեմատաբար բարձր են ուսման վարձերը:

Աղյուսակ 3.1.1 Ուսման վարձերի տարեկան միջին մեծությունները՝ մեկ շնչին բաժին ընկնող ՀՆԱ-ի հաշվով, Հայաստան (2013թ.), Մերքիա (2009թ.) և ընտրված ՏՀԶԿ երկրներ (2008թ.)

Երկիրը	Տարեկան ուսման վարձի և մեկ շնչին բաժին ընկնող ՀՆԱ-ի հարաբերակցությունը	Մեկ շնչին բաժին ընկնող ՀՆԱ-ն ԱՄՆ դոլարով՝ ըստ գնողունակության համարժեքության
Հայաստան	35.0%	3505
Մերքիա	27.0%	5630
Կորեա	19.1%	27858
Իռլանդիա	15.7%	40744
Ճապոնիա	13.9%	33115
Միացյալ Նահանգներ	13.7%	46125
Սլովակիայի Հանրապետություն	12.6%	21555
Նոր Զելանդիա	11.2%	26948
Ավստրալիա	10.8%	38493
Կանադա	9.8%	38527
ՏՀԶԿ ընտրված երկրների մեղիանա	7.6%	
Պորտուգալիա	5.4%	22899
Նիդեռլանդներ	4.5%	40682
Իտալիա	4.3%	29657
Իսպանիա	3.4%	30252
Ֆրանսիա	2.2%	33598
Ավստրիա	2.2%	39241
Շվեյցարիա	2.1%	41045
Բելգիա	1.6%	35812

Ավագ դպրոցի շրջանավարտները կարող են իրենց վերադաս բարձրագույն ուսումնական հաստատություն ընդունվել առանց ընդունելության քննությունների: Այս տարբերակի դեպքում բարձրագույն ուսումնական հաստատություն ընդունվելու խնդիրը և դրա հետ անխուսափելիորեն իր հայտ եկող պարտադիր հանգամանքները դե ֆակտո «նվազում են»՝ դառնալով միջնակարգ կրթության ավելի բարձր փուլ տեղափոխվելու խնդիր: Սա անշուշտ իր ազդեցությունն է թողնում համակարգում առկա բարեվարքության վրա: Առաջինը, միջնակարգ կրթության ավելի բարձր փուլ անցնելու գործընթացը թերի է կազմակերպվում և չի դիտվում որպես բարձրագույն ուսումնական հաստատություն ընդունվելու ճանապարհ, քանի որ այն հիմնվում է դասարանական գնահատման արդյունքների վրա: Այստեղից էլ բխում են այն բոլոր թերությունները, որոնց մասին խոսվել է առաջին գլխում: Երկրորդը, դա նշանակում է, որ սովորողները պարտավորվում են ուսումնառության որոշակի ոլորտում ներգրավվել իրենց կրթական ուղու դեռևս վաղ փուլերում, գուցե և այնքան վաղ, որ դեռ համոզված (կամ տեղյակ) չեն հետազայում իրենց նախընտրությունների հարցում:

Ծանոթություն. 1. ՏՀԶԿ անդամ երկրների տվյալները վերցված են 2008 թվականի համար: 2. Ուսման վարձի հետ կապված ծախսեր. միջին մեծությունը՝ Հայաստանի համար, մեղիանային մեծությունը՝ բոլոր այլ երկրների համար: 3. Սերբիայի համար տվյալները վերցված են 2010 թվականի համար:

Աղբյուրը՝ Հարությունյան և Ծատուրյան, 2014թ., ՏՀԶԿ, 2013թ.:

Հիմք ընդունելով այն, որ ԲՈԻՀ չընդունվելը տարբերակ չէ, միակ այլընտրանքը սովորողների համար մնում է ստեղծված իրավիճակում կողմնորոշվելը և ավելի քիչ պոպուլյար առարկաներ ընտրելը, որպեսզի առավելագույնի հասցնեն կրթաթոշակ ստանալու իրենց հնարավորությունները: Ներկայիս գործող համակարգը նրանց իսկապես խրախուսում է առաջնորդվել այդ տարբերակով՝ դրա հետ մեկտեղ ի հայտ եկող մոտիվացիայի և ակադեմիական բարեվարքության հետ կապված բոլոր վերոնշյալ հետևանքներով հանդերձ:

Եթե սահմանափակվենք այսքանով, ապա մինչ այժմ ներկայացված վերլուծությամբ կարող է սխալ տպավորություն ստեղծվել, թե ակադեմիական անագնավությունն այն երևույթն է, որը գլխավորապես պայմանավորված է տնտեսապես անապահով ուսանողների տարաբախտ ընտրությամբ: Ուսանողների ճնշող մեծամասնությունը սովորում է վճարովի համակարգում: Իսկ ի՞նչն է կապված նրանց մոտիվացիայի հետ:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ֆակուլտետներին ուսման վարձ վճարող ուսանողներն անհրաժեշտ են դրանց մեծ թվով տեղերը համալրելու և ուսումնական տարվա համար ֆինանսավորում ապահովելու համար: Այդ հաստատությունները ուսման վարձ վճարողներին գրավում են միավորների՝ զգալիորեն ցածր անցողիկ շեմ սահմանելու միջոցով, որն ավելի ցածր է, քան կրթաթոշակ ստացողների համար նախատեսվածը, կամ ընդհանրապես անցողիկ շեմը վերացնելու միջոցով: Սա հավասարազոր է երկակի ստանդարտներ կիրառելու պրակտիկային և բացասաբար է անդրադառնում ակադեմիական բարեվարքության վրա:

Բարձրագույն մասնագիտական կրթության համար ընդունելությունը ոչ միայն բարձր կրթական աստիճանների պահանջարկի կարգավորման խնդիր է, այլ նաև միջոց՝ ստուգելու, որ ուսանողների կարողություններն ու վերաբերմունքը համապատասխանեն նրանց ընտրած ուսումնառության պահանջներին, և հետևաբար, որ յուրաքանչյուր տարի նոր ընդունվողների ընտրության գործընթացն այնքան արդյունավետ լինի, որ դրա միջոցով հնարավոր լինի ապահովել ակադեմիական և ուսումնական պրոցեսի հանդեպ կայուն ջանասիրությունն ու եռանդը: Ելնելով իրենց գործունեության ապահովման համար անհրաժեշտ ուսման վարձերից անհամաչափ կերպով կախված լինելու հանգամանքից (տե՛ս մաս 3.2), Հայաստանում գործող բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները ընդունելության համար անհրաժեշտ միավորների անցողիկ շեմն այնքան են նվազեցնում, որ իրականում գրեթե վերանում է ուսման համար ջանքեր գործադրելու և ներդնելու պահանջը: Որքան էլ որ տարօրինակ չէ, այս ռազմավարությունը բավականին արդյունավետ է աշխատում այն առարկաների դեպքում, որոնց պահանջարկը մեծ է և որոնց համար սովորաբար պետք է որ ուսանողների կողմից շատ լուրջ պատրաստվածություն և պատասխանատվության զգացում պահանջվի ուսումնառության ամբողջ ժամանակահատվածի ընթացքում, այսինքն՝ այնպիսի պատրաստակամություն, որը պատրաստ չլինեն կամ ի վիճակի չլինեն դրսևորել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում իրենց տեղը (կամ գոյատևումը) գնելու հնարավորություն ունեցող ցածր առաջադիմությամբ սովորողները: Դա նաև այն պատրաստակամությունն է, որը բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները թերևս չեն պահանջում ուսանողներից: Նման հանգամանքներում բավականին կանխատեսելի է քննությունների ընթացքում «կանոնները շրջանցելու» վարքագիծը:

Այլ երկրները նույնպես բախվում են պետության կողմից կրթության ոլորտի ֆինանսավորման նվազեցումից և ակադեմիական բարեվարքության պակասից բխող բացասական հետևանքների հետ: «Թրանսփարենսի Ինթերնեշնլ» հակակոռուպցիոն կենտրոնի 2013 թվականի «Կոռուպցիայի համաշխարհային զեկույցում», որում հիմնականում խոսվում է կրթության ոլորտի մասին և

նախանշվում է «INTES» գնահատման մեթոդը (Թրանսփարենսի Ինթերնեշնլ, 2013թ., էջ 232-239), քննարկվում է համաշխարհային այն միտումը, որ բարձրագույն կրթության ոլորտին պետության կողմից հատկացվող միջոցների կրճատումները մեծացնում են ամբողջ աշխարհում բարձրագույն կրթական համակարգերում առկա կոռուպցիայի ծավալները: Զեկույցում փաստարկվում է, որ ոչ պատշաճ ակադեմիական վարքագծի դրսևորումներն ավելանում են մասնավորապես պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում պետության կողմից ֆինանսավորման նվազման արդյունքում (Թրանսփարենսի Ինթերնեշնլ, 2013թ., էջ 111):

Ուսանողի կարգավիճակի ազդեցությունը մոտիվացիայի և ակադեմիական ընտրության վրա

Ուսանողների մոտիվացիան խնդիր է նաև ասպիրանտական ուսումնառության համակարգում, հատկապես դոկտորական աստիճան ստացող՝ արական սեռի թեկնածուների շրջանում, որոնք ունեն ուսանողի իրենց կարգավիճակը որքան հնարավոր է երկար պահպանելու բավականին ուժեղ ներքին մոտիվացիա: Հայաստանում գործում է համընդհանուր գինապարտություն, սակայն ստանցիոնար համակարգում սովորող արական սեռի ուսանողները չեն գորակոչվում՝ մինչև որ չավարտեն ուսումը: Մագիստրոսի կոչում ստանալուց հետո նրանք կարող են ընդունվել ասպիրանտուրա առանց գորակոչվելու: Հետբուհական՝ ասպիրանտական եռամյա ծրագիրը հաջողությամբ ավարտելուց հետո նրանք ստանում են «գիտությունների թեկնածուի» կոչում և ընդհանրապես ազատվում ծառայելու պարտականությունից: Սրա հետևանքը լինում է այն, որ ավելի քիչ ուշադրություն է դարձվում գիտական նվաճումներին և լայն տարածում են ստանում ցածր որակի գիտական աշխատությունները (Կովկասի ինստիտուտ, 2010թ.):

Ծանրաբեռնված և (կամ) հնացած ուսումնական ծրագրի ազդեցությունը ուսանողների մոտիվացիայի վրա

Ուսանողների վարքագծի ձևավորման և ակադեմիական բարելավարքության սկզբունքները խախտելու նրանց ցանկության վրա ազդեցություն ունեցող գործոնների թվում են նաև դասավանդվող նյութի բովանդակությունը և դրա մատուցման եղանակները: Չափազանց ծանրաբեռնված և (կամ) հնացած ուսումնական ծրագրով սովորելը թույլ չի տալիս, որ ուսանողների մոտ դիպլոմ ստանալուց բացի ձևավորվի այլ՝ ավելի բարձր ու արժեքավոր ձգտում: Ըստ մի շարք զեկույցներում (OSI, 2013թ.; Խաչմերուկ, Գրագոությունը հայաստանյան բուհերում, 2011թ.; Անտոնյան Ք. Ա., 3/2013թ.) առկա եզրակացությունների, ուսումնական ծրագրերն իսկապես չափազանց ծանրաբեռնված են և հնացած, կամ՝ նույնիսկ եթե դրանցում ընդգրկված են նոր առարկաներ, ապա դրանք լիարժեք չեն կամ կիսատ են, և ուսումնական ծրագրում գլխավորապես շեշտը դրվում է տեսական գիտելիքների և «անգիր սովորելու» մեթոդի վրա: «INTES» գնահատման թիմի կողմից իրականացված այցերի ընթացքում տեղի ունեցած հարցազրույցներից պարզվել է, որ ուսանողները շատ դեպքերում մեծ ջանքեր են գործադրում հասկանալու համար իրենց ուսումնական ծրագրի մի մասի կամ՝ երբեմն էլ նույնիսկ ամբողջ ծրագրի նպատակահարմարությունը, և յուրաքանչյուր սեմեստրում հասցնում են կազմել միջինում 3-ից մինչև 5 կուրսային աշխատանք՝ ի լրումն բազմաթիվ քննությունների: Հետևաբար ուսանողների մոտ ցանկություն է առաջանում «գարտուղի» ճանապարհներ գտնել իրենց դիպլոմները ստանալու համար, քանի որ ցանկանում են ավարտել որքան հնարավոր է քիչ ջանքեր գործադրելով կամ որովհետև խաբեությունն ու գրագոությունը համարում են միանգամայն ընդունելի՝ գուցե և միակ հնարավորությունը ակադեմիական միջավայրում գոյատևելու համար: Չափից դուրս ծանրաբեռնվածությունը լուրջ խնդիր է նաև դասախոսների համար: 2012 թվականին Հովակիմյանի կողմից անցկացված ուսումնասիրության ժամանակ նրանք նշել էին, որ ուսանողների մեծաթիվ խմբերի գրավոր աշխատանքներն անհնար է կարդալ ժամանակի պակասի և աշխատանքի ծանրաբեռնվածության պատճառով (Հովակիմյան (2012թ.):)

Եվ վերջում, ոչ պակաս կարևոր է նաև այն հանգամանքը, որ բարձրագույն ուսումնական ոլորտում քննությունների համար սահմանված պահանջներով չի խրախուսվում մտավոր աշխատանքն ու ակադեմիական մտածելակերպը: Դասավանդման հիմնական մոդելը ամբիոնից դասախոսություն կարդալն է: Նյութը մատուցվում է այն պահանջով, որ հետագայում ուսանողների կողմից նույնությամբ վերարտադրվի այն, ինչ լսել են դասախոսից: Այս մեթոդն է կիրառվում նաև կուրսային աշխատանքների դեպքում, քանի որ այս աշխատանքները հայաստանյան բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում դիտվում են որպես եղած գիտելիքները կրկնելու ունակության ապացույց և չեն դիտարկվում որպես առաջադրանքի կատարմանը անհատական, վերլուծական մոտեցում ցուցաբերելու և սեփականը ստեղծելու կարողության զարգացման հնարավորություն: (Խաչմերուկ, Գրագոգությունը հայաստանյան բուհերում, 2011թ). Սա այն միջավայրն է, որտեղ ուսանողները զրկված են կրիտիկական մտածելակերպը, հետազոտական հնարքները և գնահատման հմտությունները զարգացնելու հնարավորությունից, որոնք անհրաժեշտ են նորարարական, սեփական մտավոր աշխատանքի արդյունք հանդիսացող ակադեմիական նվաճումների և՛ հետաքրքիր, իրական ակադեմիական բարեփոխության դրսևորման համար:⁸³

Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ

Նախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում

Հիմնական միջամտություն

Այս գլխում խոսվեց այն մասին, որ ակադեմիական անազնությունը հանդուրժելու՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների և պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամների պատրաստակամությունը պայմանավորված է նրանով, որ դրան հակազդելու համար չկան սահմանված, ոլորտային մասշտաբով կիրառություն ունեցող ուղեցույցներ: Խորհուրդ է տրվում անհետաձգելիորեն մշակել նման ուղեցույցներ: Դրանցում պետք է ներառվեն նաև քննություններին վերաբերող մասեր, որոնցով քննությունների գործընթացը պետք է կազմակերպվի՝ նախատեսելով հետևյալ հանգամանքներից մի քանիսը կամ բոլորը. ակադեմիական առաջադիմության գնահատման պարտականությունը բաշխվում է մի քանի գնահատողների միջև, բանավոր քննությունները նվազագույնի են հասցվում, և գնահատման գործընթացը լրիվ անանուն է իրականացվում:

Բոլոր ուղեցույցների ընդհանուր ազդեցությունը կախված կլինի նրանից, թե որքանով են՝

- դրանք հիմնված ոլորտի մասնագետների հետ խորհրդակցությունների վրա,
- դրանցում նախատեսվում դասախոսների, ուսանողական մարմինների և բարձրագույն ուսումնական հաստատության ադմինիստրացիայի միջև պարտականությունների արդար բաշխման հնարավորություններ,
- դրանցով վարչական պատասխանատվության միջոցներ սահմանվում կանոնները չպահպանելու համար,
- դրանք ինտեգրացված որակի ապահովման ընդհանուր ոլորտային համակարգում՝ դրա կանոններում և համապատասխան գործընթացներում:

⁸³Գիտահետազոտական աշխատանքները թե՛ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների, և թե՛ առանձին գիտնականների մակարդակով թերևս շատ քիչ են զարգացած, իսկ իրականում՝ միանգամայն անտեսված ու թերագնահատված են, քանի որ հիմնականում վերարտադրվում են եղած գիտելիքները, իսկ նոր գիտելիքի ստեղծման գործընթացները բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում գրեթե աննշան տեղ են զբաղեցնում կամ ընդհանրապես բացակայում են:

Օժանդակ միջամտություններ

Մյուս գործոնները, որոնք նպաստում են ակադեմիական անազնիվ վարքագծի դրսևորմանը, ընդունելի գործելակերպերի սահմանների մասին անտեղյակությունն է, ինչպես նաև այդ սահմաններն անցնողների մոտ համատարած անպատժելիության զգացումի առկայությունը:

Ակադեմիական բարեվարքության վերաբերյալ ուղեցույցների մշակմանը զուգընթաց պետք է միջոցներ ձեռնարկվեն նաև այդ ուղեցույցներում նշված ակադեմիական անազնիվ վարքի առանձնահատուկ ձևերի վերաբերյալ իրազեկության բարձրացման, այդ ուղեցույցների կատարումն ապահովելու համար կարողությունների զարգացման ուղղությամբ, ինչպես նաև անհրաժեշտ է ապահովել, որ ակադեմիական կյանքի մասնակից յուրաքանչյուր խումբ իրազեկ լինի այդ ուղեցույցների պահանջները չկատարելու հետևանքների մասին:

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման կառույցների ապաքաղաքականացումը նույնպես կարող է զգալիորեն բարձրացնել բարեվարքության սկզբունքների խախտման կոնկրետ այս դրսևորմանը հակազդելուն ուղղված միջոցների արդյունավետությունը:

Եվ վերջապես, լայն հասարակության համար թափանցիկության բարելավմանն ուղղված ջանքերը նույնպես կարող են ստիպել ուսումնական հաստատություններին ապահովելու բարեվարքության կանոնների պահպանումը: Թափանցիկության բարելավմանն ուղղված ջանքերի լավագույն օրինակներ կարելի է գտնել այլ երկրների, օրինակ՝ Ռումինիայի և Սերբիայի ունեցած փորձում, որտեղ ուսանողների կողմից ուղղորդվող կազմակերպությունները պարբերաբար ուսումնասիրություններ են անցկացնում պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում անբարեխղճ վերաբերմունքի տարբեր դրսևորումների ընկալման վերաբերյալ և ուսումնասիրության արդյունքները հրապարակում են լրատվության միջոցներում:

Դրդապատճառների վերացում

Մինչ այժմ նկարագրված միջոցներից որևէ մեկը չի կարող արդյունավետ լինել առանց անբարեխղճ գործելակերպի հիմքում ընկած խորքային պատճառների հակազդմանն ուղղված միջամտությունների: Բարեվարքության վերաբերյալ վերլուծությամբ պարզվել է, որ խնդրահարույց վարքի համար հիմք հանդիսացող հիմնական պատճառները սովորելու նկատմամբ ներքին մոտիվացիայի բացակայությունն ու գերբեռնված ու հնացած ուսումնական ծրագրերն են:

Հիմնական միջամտություններ

Ուսանողների ակադեմիական մոտիվացիայի բարելավումը բարդ ու համալիր գործընթաց է, որը սկսվում է ուսանողի բարձրագույն ուսումնական հաստատություն մուտք գործելու հենց սկզբից: Ներկայումս ուսանողների կողմից ընտրված իրենց ուսումնառության ուղիները միշտ չէ, որ համընկնում են իրենց հետաքրքրությունների ու կարողությունների հետ: Խոստումնալից, սակայն ֆինանսապես անապահով ուսանողները ստիպված են լինում ընտրություն կատարել՝ ելնելով իրենց ֆինանսական հնարավորություններից, իսկ ոչ բավարար կարողություններով օժտված ուսանողները, սկզբունքորեն, կարող են «գնել» ուսումնառության թերևս ամենապրեստիժային ոլորտներում սովորելու հնարավորությունը: Այս ամենի հիմքում ընկած է այն, որ բարձրագույն կրթության ոլորտի պետական համակարգը չի իրականացնում իր առջև դրված հիմնական խնդիրը, այն է՝ կրթության հասանելիության հավասար հնարավորություններ ապահովել բոլոր նրանց համար, ովքեր դրա կարիքն ունեն, այլ ոչ միայն նրանց համար՝ ովքեր կարող են վճարել դրա համար: Այս թերացման հիմնական պատճառը ֆինանսական միջոցներ են: Իհարկե, դա պայմանավորված է ֆինանսական ռեսուրսների սուր անբավարարությամբ, սակայն նույնիսկ սահմանափակ պետական օժանդակությունը չի բաշխվում արդյունավետ կերպով:

Խորհուրդ է տրվում միջոցների մի ամբողջ փաթեթ նախատեսել, որոնք կնպաստեն, որ ուսումնառության մասով ընտրություն կատարելիս նվազագույնի հասցվեն ֆինանսական նկատառումները՝ ի նպաստ ակադեմիական նկատառումներով առաջնորդվելու հնարավորության:

Առաջինը, պետական կրթաթոշակի համար մրցույթը չպետք է բաց լինի բոլորի համար՝ անկախ նրանց սոցիալ-տնտեսական ապահովվածության մակարդակից: Խորհուրդ է տրվում արժանիքի հիման վրա հատկացվող պետական կրթաթոշակները պահել նրանց համար, ովքեր ոչ միայն լավ առաջադիմություն ունեն, այլ նաև իսկապես դրա կարիքն ունեն: Դա կարելի է անել ուսանողների սոցիալ-տնտեսական ապահովվածության չափանիշները կրթաթոշակների հատկացման համար սահմանված չափանիշների ցանկում ընդգրկելու միջոցով:

Դրան զուգընթաց միջոցներ պետք է ձեռնարկվեն նաև մակրո մակարդակում, որոնք իսկական ստուգաթիվ են լինելու պետական բարձրագույն ուսումնական համակարգում անբարեխիղճ գործելակերպերը կանխարգելելու հարցում իշխանությունների քաղաքական կամքի համար: Ուսման վարձ վճարող ուսանողներից ԲՈԻՀ-երի կախվածության նվազեցումից բացի (տե՛ս 3.2 մասը), խորհուրդ է տրվում վերանայել ուսումնական հաստատություններին ու կրթական ոլորտներին հատկացվող կրթաթոշակների հնացած համակարգը: Դա պետք է արվի արդիական և թափանցիկ չափանիշների հիման վրա, որոնք ընտրված կլինեն այնպես, որ հնարավորություն կտան ճիշտ հավասարակշռել ազգային տնտեսության կարիքներն ու ուսումնառության հեռանկարային ուղիները: Այս միջամտությունը՝ կրթաթոշակների հատկացման չափանիշների վերանայման հետ միասին, կարող է զգալիորեն բարձրացնել պետական միջոցների բաշխման ու հատկացման արդյունավետությունը:

Օժանդակ միջամտություններ

«INTES» գնահատմամբ պարզվել է, որ ուսանողները շատ դեպքերում մեծ ջանքեր են գործադրում հասկանալու համար իրենց ուսումնական ծրագրի մի մասի կամ՝ երբեմն էլ նույնիսկ ամբողջ ծրագրի նպատահարմարությունը, և մեծ դժվարությունների են հանդիպում հնացած կամ երբեմն էլ՝ ոչ տեղին ուսումնական նյութեր պարունակող գերծանրաբեռնված կրթական ծրագրի պահանջները բավարարելու համար: Ուսումնական ծրագրի նպատակահարմարության և կազմակերպման վերաբերյալ դատողություններ անելը չի մտնում այս ուսումնասիրության նպատակների մեջ, սակայն անհրաժեշտ է հաշվի առնել ուսանողների կողմից ներկայացվող բազմաթիվ տվյալներն այն մասին, որ դրանք են այն գործոնները, որոնք էական ազդեցություն են ունենում խաբելու իրենց ցանկության վրա:

Խորհուրդ է տրվում անհրաժեշտ և խրախուսիչ պայմաններ ստեղծել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ֆակուլտետների համար, որ վերջիններս իրենց ուսումնական ծրագրերի վերագնահատման և դրանում հնարավոր փոփոխություններ կատարելու գործընթաց նախաձեռնեն: Դրանք որպես պահանջների որոշակի խումբ կարող են ներառվել որակի ապահովման (հավաստման) գործընթացում, կամ կարող են այլընտրանքային կերպով սահմանվել որպես պետական կրթաթոշակներից օգտվելու հնարավորության համար նախատեսվող չափորոշիչներ: Հիմք ընդունելով այն հանգամանքը, որ ուսանողների կողմից ներկայացված տեղեկությունները համապատասխանում են իրականությանը, ուսումնական ծրագրի փոփոխություններով պետք է կրճատվի տեսական նյութերի ծավալը և ավելի մեծ շեշտադրում արվի ինտերակտիվ վարժությունների ու խմբային աշխատանքների վրա, որոնք նպաստում են ակադեմիական միջավայրում մասնակցության ու ներգրավվածության զգացումի մեծացմանն ու օգնում են հեռու մնալ պարզապես անգիր սովորելու պրակտիկայից:

Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրություն

Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած	Առաջարկություններ. Գլուխ 3			Միջամտության ոլորտը
Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 1. Խաբեություն և գրագողություն	1. Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում	1	Մշակել պաշտոնական, ոլորտային մաշտաբով կիրառությունուն ունեցող ուղեցույցներ՝ ուղղված ակադեմիական անագնվության հակազդմանը	Ակադեմիական բարեվարքություն
		2	Բարձրացնել իրագեկվածությունը ակադեմիական անագնիվ վարքի կոնկրետ ձևերի և այդ ուղեցույցների պահանջները չկատարելու հետևանքների վերաբերյալ: Զարգացնել այդ ուղեցույցների կատարումն ապահովելու համար անհրաժեշտ կարողությունները	Ակադեմիական բարեվարքություն
		3	Ապաքաղաքականացնել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման կառույցները	Կառավարում
		4	Բարելավել թափանցիկությունը լայն հասարակության համար	Հաշվետվողականություն
		5	Նախատեսել քննությունների ընթացակարգեր, որոնցում ակադեմիական առաջադիմության գնահատման պարտականությունը բաշխվում է մի քանի գնահատողների միջև, բանավոր քննությունները նվազագույնի են հասցվում, իսկ գնահատման գործընթացը լրիվ անանուն է իրականացվում	Գնահատում
	2. Դրդապատճառների վերացում	6	Բարելավել ուսանողների մոտիվացիան՝ նախատեսելով միջոցների մի ամբողջ փաթեթ, որոնք կնպաստեն, որ ուսումնառության մասով ընտրություն կատարելիս նվազագույնի հասցվեն ֆինանսական նկատառումները՝ ի նպաստ ակադեմիական նկատառումներով առաջնորդվելու հնարավորության	Ընդունելություն, կրթաթոշակներ
		7	Արժանիքի հիման վրա հատկացվող պետական կրթաթոշակները պահել նրանց համար, ովքեր ոչ միայն լավ առաջադիմություն, այլ նաև իսկապես դրա կարիքն ունեն (չափանիշների շարքում ներառել սոցիալ-տնտեսական վիճակի չափորոշիչները)	Կրթաթոշակներ
		8	Նվազեցնել ԲՈՒՀ-երի կախվածությունն ուսման վարձ վճարող ուսանողներից՝ ուսումնական հաստատություններին ու կրթական ոլորտներին հատկացվող կրթաթոշակների հնացած համակարգը վերանայելու միջոցով, հիմնվելով այնպիսի չափանիշների վրա, որոնք հնարավորություն կտան ճիշտ հավասարակշռել ազգային տնտեսության կարիքներն ու ուսումնառության հեռանկարային ուղիները	Բարձրագույն կրթության ոլորտի ֆինանսավորում
		9	Անհրաժեշտ և խրախուսիչ պայմաններ ստեղծել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ֆակուլտետների համար, որ վերջիններս իրենց ուսումնական ծրագրերի վերագնահատման և փոփոխման գործընթաց նախաձեռնեն	Ուսումնառության նյութերի բովանդակություն

3.2 Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 2. ակադեմիական առաջադիմության սխալ գնահատում

Խախտման անձնագիր

Ա. Խախտման կասկած	
թիվ 3.2. ակադեմիական առաջադիմության սխալ գնահատում	
Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները	
Բոլոնյան ռեֆորմների թերի իրականացում Անպատժելիություն և պատասխանատվության պակաս ակադեմիական ճանաչման հետ կապված հարցերում Որակի ապահովման մարմինների սահմանափակ անկախություն	
Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները	
Վարձով սովորող ուսանողներից ֆինանսական կախվածությունը Աշխատանքի ընդունելու-ազատելու մեխանիզմների անկատարությունը	
Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ	
Բ. - ապահովել ՈԱԱԿ-ի լիարժեք անկախությունը - բարելավել հավատարմագրման և որակի ապահովման գործընթացը՝ հստակեցնելով կրթության և գիտության նախարարության դերը, սահմանելով ակադեմիական նվաճումների գնահատման միասնական մոտեցումներ և վերաձևակերպելով ուսման արդյունքների ներկայիս սահմանումը, - սահմանել որակի արտաքին գնահատման ստանդարտներ, - ՈԱԱԿ-ի նախագահի պաշտոնը դարձնել ընտրովի	Գ. - մեծացնել բարձրագույն կրթության ոլորտի բյուջեն և բարելավել միջոցների հատկացման արդյունավետությունը - մեծացնել պետական ԲՈՒՀ-երի անկախությունը և մասնավոր աղբյուրներից եկամուտներ գոյացնելու նրանց հնարավորությունները - իրականացնել ուսումնասիրություն պարզելու համար պետական ԲՈՒՀ-երը մասնավորեցնելու և պետական օժանդակությամբ մասնավոր կառույցներ դարձնելու նպատակահարմարությունը

Ա. Նկարագրություն

Բացատրական բառարանի համաձայն «արժանիք» նշանակում է «վաստակ, դրական հատկություն»: Գրեթե բոլոր լեզուներում, սկսած լատիներենից՝ վերջացրած ժամանակակից անգլերենով, այդ բառն օգտագործվում է որակելու համար մարդու այն նվաճումները (դրական, թե՛ բացասական), որոնք **արժանի** են հատուցման:

Արժանիքների վրա հիմնված նվաճումների ճանաչումը կրթական համակարգի նկատմամբ վստահության առանցք է, որի շուրջ ձևավորվում են այնպիսի բազային արժեքներ, ինչպես ավարտական դիպլոմների որակի նկատմամբ վստահությունը, առաջադիմության խրախուսումը, արդարության պահպանումը, դասախոսական անձնակազմի ազնվությունը և բարեխղճությունը (բարեվարքությունը): Նման վստահություն չի կարող լինել առանց ուսումնական նվաճումների ճանաչման արդար և օրինական գործընթացի, որի շրջանակներում բոլոր ուսանողների նկատմամբ կիրառվում են միևնույն գնահատման չափանիշները:

Եթե արժանիքները դիտենք որպես դասախոսական բարեվարքության ստանդարտ, ապա կարող ենք ասել, որ ուսումնական պրոցեսում ամենամեծ փորձությանն այն ենթարկվում է հենց քննությունների ժամանակ: Որքան բարձր է հարցի արժեքը, այնքան մեծ է հավանականությունը, որ

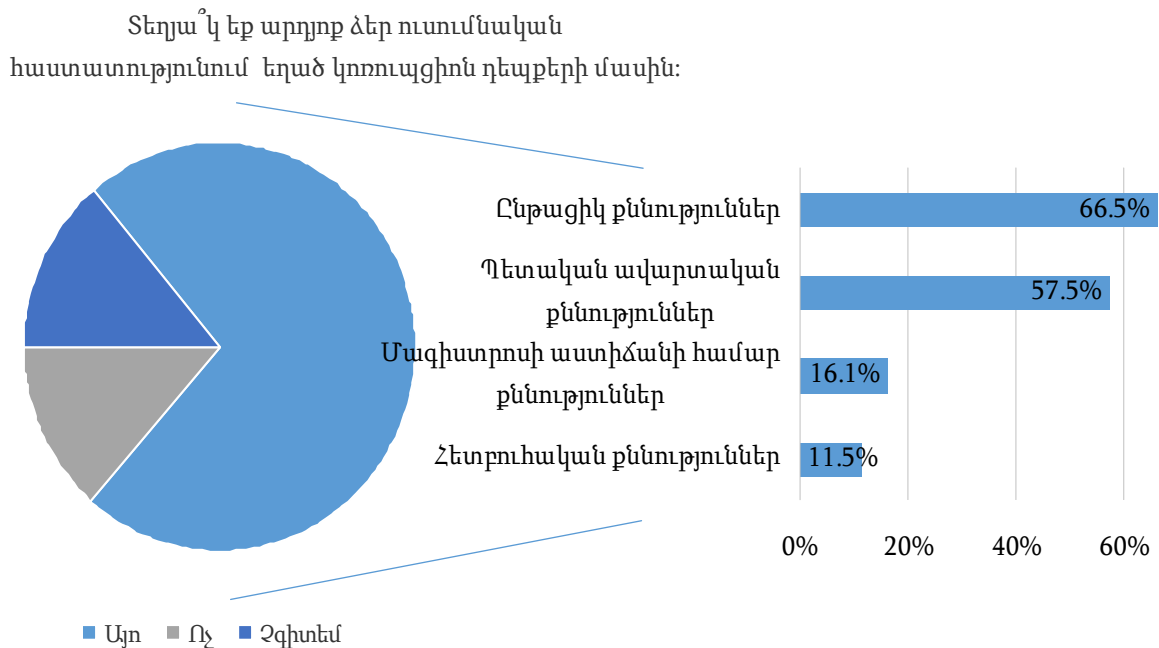
գնահատման պրոցեսի վրա արժանիքներից բացի ազդեցություն ունենան նաև այլ գործոններ՝ հանգեցնելով ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատմանը:

Ցավոք, ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատումը սովորական երևույթ է Հայաստանի թե՛ միջնակարգ, և թե՛ բարձրագույն ուսումնական ոլորտներում: Ինչպես արդեն քննարկվել է 2.4 մասում, միջնակարգ դպրոցների բարձր դասարաններում բավականին կողմնակալ մոտեցում է ցուցաբերվում գնահատման նկատմամբ, ինչը թույլատրվում և նույնիսկ խրախուսվում է ուսումնական հաստատությունների և ուսուցչական կազմի կողմից: Բարձրագույն կրթության ոլորտում ակադեմիական առաջադիմության պատշաճ գնահատման չեն արժանանում այն ուսանողները, որոնք արժանի են դրան, և փոխարենը՝ բարձր գնահատականներ են ստանում այն ուսանողները, որոնք որևէ կերպ չեն արժանացել դրանց:

Բարեվարքության ստանդարտից շեղումները կարող են տարբեր դրսևորումներ ունենալ: Դրանք կարող են արտահայտվել երկակի ստանդարտների կիրառմամբ, այսինքն՝ որոշ ուսանողների համար հեշտացնելով ուսումնական պրոցեսը, իսկ ոմանց համար էլ դժվարեցնելով այն: Բացի դրանից, կարող է ընդհանրապես վերացվել կոնկրետ քննության ժամանակ սահմանված չափանիշները բավարարելու անհրաժեշտությունը՝ գնահատողին տրվող անձնական օգուտի փոխարեն:

Այս փաստերի վերաբերյալ բազմաթիվ տեղեկություններ կան, սակայն շատ քիչ են կոնկրետ տվյալները երևույթի հաճախակիության վերաբերյալ: Այն սահմանափակ թվով տվյալները, որոնք առկա են, շատ մտահոգիչ պատկեր են ներկայացնում: Գյումրու պետական մանկավարժական ինստիտուտի և Վանաձորի պետական մանկավարժական համալսարանի 983 ուսանողների շրջանում անցկացված ուսումնասիրության շրջանակներում հարցվածների 73%-ը հաստատել են, որ տեղյակ են իրենց համապատասխան ԲՈՒՀ-երում առկա կոռուպցիոն գործելակերպերի մասին: Նրանց 67%-ը նշել է, որ խախտումները տարածված են լինում իրենց ընթացիկ քննաշրջանների ընթացքում, իսկ 58%-ի պնդմամբ դրանք հիմնականում լինում են ավարտական պետական քննությունների շրջանում (գծապատկեր 3.2.1):

Գծապատկեր 3.2.1 Կոռուպցիայի ընկալումը ուսանողների կողմից՝ ըստ հարցվածների և տարածման ոլորտների հարաբերակցության



N=983

Տվյալների աղբյուրը՝ Ալեքսանյան, 2012թ.

Այն ուսանողների 62%-ը, որոնք պնդել են, որ տեղյակ են իրենց ԲՈԻՀ-երում առկա կոռուպցիայի դեպքերի մասին, ընդունել են, որ իրենց դասախոսներին կաշառք են տվել քննությունները հանձնելու համար: Կաշառք տվածների մեծ մասը (56%) այդ քայլին դիմել է ավելի, քան մեկ անգամ, ինչը վկայում է այն մասին, որ ուսումնասիրվող բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում արդեն ինստիտուցիոնալ մշակույթի մի մաս է դարձել ակադեմիական առաջադիմության գնահատական գնելը:

Բարձրագույն ուսումնական այլ հաստատությունների մասին շրջանառվող տեղեկությունները վկայում են այն մասին, որ վերը նշված երկու ԲՈԻՀ-երում առկա իրավիճակը ավելի շատ սովորական երևույթ է, քան բացառություն: Օրինակ, ըստ «INTES» գնահատման թիմի գրուցակիցների, տեսակա-նորեն բոլորին է հայտնի, որ Երևանի պետական համալսարանում «սովորական» քննություն հանձնելու «գինը» կազմում է 100-ից 150 ԱՄՆ դոլար, իսկ ավարտական քննությունն «արժե» 300-ից 500 ԱՄՆ դոլար: Երբեմն այն, ինչ պահանջվում է քննությունը հանձնելու համար, ոչ թե կանխիկ գումարով գործարքն է լինում, այլ կոնկրետ գիրք գնելը կամ այդ գրքից անգիր անելը, որը սովորաբար ընտրվում է որակից բացի բոլորովին այլ պատճառներով (օրինակ՝ դասախոսն է հեղինակը կամ ոչ ֆորմալ համաձայնության մեջ է մտել հեղինակի կամ հրատարակչի հետ):

Ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատման մեկ այլ՝ առավել մեղմ դրսևորումը քննությունների ժամանակ երկակի ստանդարտների կիրառումն է այնպես, որ որոշ ուսանողներ

կարողանան առավել բարենպաստ պայմաններ ստանալ: Սա հատկապես տեղին է այն դեպքում, երբ խոսքը գնում է ուսման վարձ վճարող ուսանողների մասին, որոնք կողմից վճարվող վարձերը կենսական նշանակություն ունեն քիչ ֆինանսավորում ստացող և ուռճացված բազմաթիվ ֆակուլտետների համար: Երևանի բարձրագույն ուսումնական խոշոր հաստատություններից մեկի դեկանի խոսքով, որից հարցազրույց էր վերցվել Կովկասի ինստիտուտի կողմից պատրաստվող զեկույցի համար, ավելի քան 3000 ուսանողներից տարեկան միայն մոտ 30-ն է վատ առաջադիմության պատճառով հեռացվում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունից: Իսկ եթե դրա համար որպես միակ չափորոշիչ հիմք ընդունվեր ակադեմիական աշխատանքը, ապա՝ ըստ բարձրագույն ուսումնական հաստատության ղեկավարի գնահատման, ամեն տարի ավելի քան 1000 ուսանող ստիպված կլինեին հրաժեշտ տալ իր ուսանողական կարգավիճակին վատ առաջադիմության պատճառով (Կովկասի ինստիտուտ, 2010թ.):

Բ. Բարելարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները

Բոլոնյան ռեֆորմների գործընթացների ապակայունացնող ազդեցությունը ակադեմիական առաջադիմության գնահատման վրա

Հայաստանը Բոլոնիայի գործընթացին միացել է դեռևս 2005 թվականին: Ըստ Եվրոպական տեղեկատվական կենտրոնների ցանց / Ակադեմիական փոխձանաչման և շարժունության ազգային տեղեկատվական կենտրոնի (ENIC/NARIC) հայաստանյան գրասենյակի, այդ ժամանակվանից իշխանությունները և բարձրագույն ուսումնական կրթություն տրամադրող հաստատությունները, ի թիվս այլոց, աշխատանքներ են իրականացրել բարձրագույն կրթության երկաստիճան համակարգի, կրեդիտների փոխանցման և կուտակման համակարգի և Դիպլոմի հավելվածի համակարգի ներդրման ուղղությամբ: Մինչ այժմ բոլոր բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները, այդ թվում՝ մասնավոր հաստատությունները, իրենց ծրագրերի հիմքում դրել են Բոլոնյան երկաստիճան համակարգը: Բարձրագույն ուսումնական երկու հաստատություններ վերջերս սկսել են Դիպլոմի հավելված տրամադրել թե՛ բակալավրի, և թե՛ մագիստրոսի կրթական աստիճանների համար:

Բոլոնիայի հռչակագրի սկզբունքները որդեգրելուց հետո Հայաստանը ստանձնել է նաև կրեդիտների փոխանցման Եվրոպական համակարգի (ԿՓԵՀ / ECTS) ներդրման ու համապատասխանաբար ուսումնական ծրագրերի վերանայման պարտավորություն: ԿՓԵՀ-ի ներդրման գործընթացը ներառում է մի քանի շրջափուլ: Առաջինը, փոփոխություններն տարածվում են ուսումնառության ընդհանուր կազմակերպման վրա, որը պետք է վերակազմակերպվի երկաստիճան/եռաստիճան համակարգերով, որտեղ 180–240 կրեդիտային միջակայք է (ԿՓԵՀ-ի մասով) սահմանվում առաջին աստիճանի բարձրագույն որակավորում ստանալու համար, և 60–120 կրեդիտ՝ երկրորդի համար: Սա ընդհանուր պահանջ է, որն առաջ է բերում վերափոխումների մեկ այլ շրջափուլ նախքան այդ համակարգը հնարավոր կլինի կիրառության մեջ դնել: Կրեդիտային նոր համակարգում կրեդիտների բաշխումը պետք է պատշաճ կերպով հիմնված լինի ուսանողի բեռնվածության և ուսումնառության վերջնարդյունքների վրա: Վերջնարդյունքների ու կրեդիտների միջև կապը հնարավորություն է տալիս ուսումնական ծրագրերի շրջանակներում և դրանց միջև միջառարկայական կապեր և ուսումնական մոդուլներ ձևավորել:

ԿՓԵՀ-ի ներդրումն այն առաջին քայլերից է եղել, որոնք նախաձեռնվել են Հայաստանում իրականացվող Բոլոնյան գործընթացի շրջանակներում: 2008 թվականից սկսած բոլոր ուսումնական ծրագրերը պատշաճ կերպով մոդուլացվել⁸⁴ և անցել ԿՓԵՀ-ի կիրառությանը, սակայն մի մեծ խնդիր դեռ մնացել է չլուծված, այն է՝ մոդուլացված ծրագրերում ուսումնառության վերջնարդյունքների գնահատման նկատմամբ միասնական մոտցման բացակայությունը: Առանց այս խնդրին առնչվող

⁸⁴ 25%-90%-ը մոդուլացվել են (իրականացումն ընթացքի մեջ է)

ընդհանուր և միասնական հենքի դասախոսներն ու ծրարգրերի մշակումն իրականացնողները չեն պատկերացում, թե մոդուլացումն ու ԿՓԵՀ-ն ինչպես են կիրառվելու գործնականում, որպեսզի դրանցով ապահովվի նախկինում ձեռք բերված գիտելիքների շարժունությունը, ճկունությունը և փոխանցելիությունը: Իրականում, Բոլոնյան գործընթացով պայմանավորված փոփոխություններից նույնիսկ մեկ տասնամյակ անց պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ընտրովի առարկաների մասնաբաժինը դեռևս 25%-ից ցածր է:⁸⁵

Բոլոնյան բարեփոխումները հաջողությամբ իրականացրած երկրների մեծ մասը առաջնորդվում են ուսումնառության վերջնարդյունքները սահմանելու երկու հայտնի և ոչ անտագոնիստական մոդելներով: Մեկի հիմքում ընկած է Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքի (ԵԲԿՏ /EHEA) համալիր և առանցքային շրջանակը: Դա հիմնված է այն բանի վրա, թե ինչ է ակնկալվում, որ գիտենա, հասկանա և կարողանա անել ուսանողը: Մյուսը հիմնված է ցկյանս ուսումնառության համար Որակավորումների եվրոպական շրջանակի վրա՝ սահմանելով ուսանողների «գիտելիքների, հմտությունների և կարողությունների»⁸⁶ համար նախատեսվող պահանջները, օրինակ այն, որ «ուսումնառության գործընթացի ընդհանուր չափելի արդյունքները պետք է բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին հնարավորություն տան գնահատելու, թե արդյոք ուսանողների մոտ զարգացել են պահանջվող ունակությունները»:⁸⁷

Հայաստանում չի կիրառվում միջազգային մոդելներից որևէ մեկը: Փոխարենը, բարձրագույն կրթության ոլորտում կիրառվում են յուրահատուկ ազգային ձևակերպումներ և հասկացություններ, որոնք միշտ չէ, որ համահունչ են Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածքում համընդհանուր կիրառություն ունեցողների հետ: Ըստ «INTES» գնահատման թիմի կողմի տեղում այցելությունների ժամանակ հավաքած տեղեկությունների, ԿՓԵՀ-ը կիրառության մեջ դնելու և մոդուլացված ծրագրերի իրականացման արդյունքում ակնկալվող ուսումնառության «նոր» վերջնարդյունքները սահմանելու համար Հայաստանի բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները մեծապես կիրառել են խորհրդային ժամանակվանից մնացած հին՝ առարկաներին առնչվող ձևակերպումներն ու սահմանումները: Այդ ձևակերպումները թերի են համապատասխանեցված ուսումնառության վերջնարդյունքների գնահատման նպատակով Բոլոնյան հայեցակարգի իրականացմանը նպաստելու համար:

Կա նաև այլ խնդիր: Քանի որ ուսանողների գնահատման ներքին համակարգերը կարգավորվում են հենց ԲՈՒՀ-երի կողմից, գնահատման մեթոդները տարբեր ԲՈՒՀ-երում տարբեր են: Օրինակ, գրավոր և բանավոր ստուգողական աշխատանքների արդյունքների գնահատման համար կիրառվող գնահատականները կարող են էապես տարբեր լինել տարբեր բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում (5, 10 կամ 20- բալանոց գնահատման սանդղակ, Ա-Զ տառերով գնահատման սանդղակ և այլն): Բացի դրանից, ավարտական քննությունների համար պատասխանատու պետական քննական հանձնաժողովները որպես հիմք վերցնում են առարկայի իմացության համաարժեք քննության և ավարտական աշխատանքի (դիպլոմային աշխատանք, ատենախոսություն կամ դիսերտացիա) պաշտպանության համակցությունը, բայց երբեմն էլ բավարարվում են քննության այս ձևերից միայն միայն մեկով:

Ուսումնառության վերջնարդյունքների ոչ ճիշտ ձևակերպումներն ու սահմանումները, ինչպես նաև դրանց գնահատման համար համընդհանուր ոլորտային մոտեցումների ու մեթոդների բացակայությունը բավականին անորոշ պատկեր են ստեղծում այն մասին, թե ինչը պետք է գնահատվի

⁸⁵Բոլոնյան գործընթացի անկախ գնահատում

⁸⁶Եվրոպական պառլամենտի և Խորհրդի 2008 թվականի ապրիլի 23 -ի հանձնարարականները Ցկյանս ուսումնառության եվրոպական որակավորումների շրջանակի սահմանման վերաբերյալ, 2008/C 111/01: Եվրոպական միության Պաշտոնական տեղեկագիր, 6.5.2008:

⁸⁷Եվրոպական բարձրագույն կրթության տարածք, 2012թ: Բոլոնյան գործընթացի իրականացման զեկույց, 2012:

և ինչպես: Երբ համապատասխան ուղղորդիչ մեթոդաբանության չկա այն մասին, թե ինչպես են Բոլոնյան բարեփոխումներն ազդում ակադեմիական միջավայրի վրա, բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների մասնագետների համար դժվար է դառնում պատկերացում կազմելը և հասկանալը, թե ինչպես պետք է յուրացնեն նորամուծությունները և համապատասխանեցնեն իրենց պրոֆեսիոնալ գործունեությունը: Բացի դրանից, նրանք որևէ խրախուսիչ մոտիվացիա չունեն դա անելու:

Այս ամենը լիարժեք պայմաններ է ստեղծում քննությունների պրոցեսը համակարգող անձանց կողմից իրականացվող կամայականությունների համար (լինի դա դիտավորյալ, թե ոչ): Թեև ակնհայտ է, որ ջանքեր են իրականացվում Բոլոնյան գործընթացի կառուցվածքային պահանջները բավարարելու համար, մինչև այն է, շատ քիչ են վկայություններ կան այն մասին, որ փոփոխությունների է ենթարկվել դասավանդման ու գնահատման բուն էությունը: Իրականում, «INTES» գնահատման թիմի հետ հանդպումների ժամանակ տեղի ունեցած քննարկումներից պարզ է դարձել, որ շատերը չեն տեսնում ամբողջը փոփոխելու անհրաժեշտությունը և չեն հասկանում, թե ինչով են «նոր» ուղղությունները տարբերվում «հներից»: Ոմանք նույնիսկ համոզված էին, որ դեռևս խորհրդային ժամանակներում արդեն իսկ կիրառվում էին ուսանողամետ և արդյունքների վրա հիմնված գնահատման մեթոդներ: Ավելին, ըստ որոշ տվյալների, բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների որոշ դասախոսներ Բոլոնյան ռեֆորմները համարում են արհեստական, որոնք ավելի շատ կարող են վնասել, քան օգուտ բերել: Այս տեսակ համոզմունքները չեն կարող մեկ օրվա մեջ հաղթահարվել կանոնակարգումներով ու համապատասխան ընթացակարգերով: Դրանց համար երկարաժամկետ կտրվածքով ջանքեր ու ներդրումներ են անհրաժեշտ, որոնցով հնարավոր կլինի խթանել վերաբերմունքի և մասնագիտական վարքագծի փոփոխություններ, ինչը խնդիր է, որը մինչ այժմ անտեսվել է (Կարախանյան, վան Վին և Բերգեն, «Ուսուցիչների կարծիքը ՀՀ բարձրագույն կրթության ռեֆորմի համարտեքստում», 2011):

Մինչև որևէ քայլ չձեռնարկվի խնդիրը կարգավորելու համար, ուսանողները կշարունակեն խոսել այն մասին, թե Բոլոնյան ռեֆորմները պատշաճ չկատարելը ինչպես է իրենց դասախոսներին հնարավորություն տալիս կառչած մնալ դասավանդման ու գնահատման իրենց հին մեթոդներին:⁸⁸ Տեղում այցելությունների ժամանակ ուսանողների հետ հանդիպումների ընթացքում պարզ է դարձել, որ դասախոսների հետ երես առ երես քննությունները դեռևս պարբերական բնույթ են կրում, այլ ոչ թե բացառություն, իսկ գգիտելիքների գնահատման ժամանակ գնահատվում է գրքերի բովանդակությունը նույնությամբ վերարտադրելու ճշգրտությունը, այլ ոչ թե սովորածը հասկանալու և ձեռք բերված նոր գիտելիքները գործնականում կիրառելու ունակությունը:⁸⁹

Ակադեմիական առաջադիմության մասով կանոնների պահպանման հետ կապված անպատժելիությունը և թերի հաշվետվողականությունը

Ակադեմիական առաջադիմության սխալ գնահատմանը նպաստող մեկ այլ գործոն է այն փաստը, որ Հայաստանում բարձրագույն կրթության ոլորտը այդքան հաշվետու չէ իշխանություններին ու շահագրգիռ կողմերին, որքան որ պետք է լիներ: Գիտության և կրթության նախարարությունը պահանջում է, որ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները ավարտական քննություններ անցկացնեն համոզվելու համար, որ ուսանողները բավարարում են կրթական ստանդարտներով սահմանված չափանիշներին: Հավատարմագրված բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կողմից անցկացվող ամփոփիչ պետական քննություններն իրականացվում են յուրաքանչյուր ԲՈՒՀ-ում գործող ատեստավորման հանձնաժողովների կողմից:⁹⁰ Այդուհանդերձ հաշվետվողականության համար չկան ընդհանուր ոլորտային կիրառություն ունեցող ստանդարտներ, իսկ որակի ապահովման

⁸⁸Արմինե Ավագյան

⁸⁹ Tertiary Education Reform In Armenia: Between Soviet Heritage, Transition And Regional Integration as its Basis, 2009

⁹⁰ ՀՀ ԿԳՆ նախարարի 2011 թվականի հոկտեմբերի 31-ի N 1197 հրաման

ազգային պահանջներով չեն սահմանվում գործնական ուղենիշներ այն մասին, թե ինչպես է պետք պատշաճ կերպով գնահատել ուսումնառության վերջնարդյունքները: Բացի դրանից, չկան նաև ազգային մակարդակով սահմանված չափորոշիչներ, որոնք կարող էին նպաստել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության մոնիթորինգին ու գնահատմանը:⁹¹

Մա ցույց է տալիս, որ իշխանություններն ու շահագրգիռ կողմերը նախընտրում են պահել ամեն ինչ այնպես, ինչպես որ կա: Առկա թերությունները թերևս լիովին նպաստում են փոխադարձ շահերով պայմանավորված այս խեղաթյուրված իրավիճակի պահպանմանը: Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները կարող են ցածր որակավորում ունեցող ուսանողներին պահել որպես եկամտի աղբյուր. ծնողները և ուսանողները գիտեն դա և հնազանդորեն հետևում են «խաղի կանոններին», երբ նրանց լավ գնահատականներ են անհրաժեշտ քննությունների ժամանակ, իսկ իշխանություններն էլ իրենց հերթին կարող են իրենց ազդեցության և վերահսկողության տակ պահել բոլոր ներգրավված կողմերին՝ իրենց ձեռքի տակ պահելով ոլորտում եղած զսպումների և հակակշիռների բոլոր մեխանիզմները, ինչպիսիք են՝ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների խորհուրդները, բողոքարկման հանձնաժողովները և ԲՈՒՀ-երի դասախոսների ու դեկանատի մասնագիտական կարիերայի նկատմամբ վերահսկողության այլ կառույցները (տե՛ս 3.3 մասը): Կարծես թե մինչև հիմա «համակարգը» շատ սահուն էր աշխատում: Օրինակ, չնայած Երևանի պետական մանկավարժական համալսարանում կոռուպցիայի՝ 79% կազմող դեպքերի մասին եղած տվյալների, վերջին չորս-հինգ տարիների ընթացքում դասախոսներին աշխատանքից հեռացնելու որևէ դեպք չի արձանագրվել:

Որակի ապահովման մարմինների սահմանափա անկախությունը

Ակադեմիական առաջադիմության սխալ գնահատմանը նպաստող գործոնների մասին քննարկումը լիարժեք չի լինի, եթե դրանում խոսք չգնա նաև միջին մասնագիտական և բարձրագույն կրթության ոլորտում որակի ստանդարտների սահմանման և ապահովման համար պատասխանատու մարմնի՝ Հայաստանում Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնի կամ ՈԱԱԿ-ի մասին: Ակնհայտ է, որ ՈԱԱԿ-ն անկարող է կանխարգելել այս գլխում նկարագրված իրավիճակը: Հարցը նրանում է, թե որքանով է ՈԱԱԿ-ը որպես նպաստող գործոն հանդիսանում, եթե ընդհանրապես հանդիսանում է այդպիսին:

Հայաստանում բարձրագույն կրթության որակն ապահովվում է բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների և ծրագրերի ատեստավորման ու հավատարմագրման միջոցով: Հավատարմագրման, ինքնավերլուծության և արտաքին գնահատման ստանդարտները մշակվում են ՀՀ կրթության և գիտության նախարարության կողմից: Դրանց կիրառման մեթոդաբանությունները մշակվում են լիցենզավորման և հավատարմագրման ծառայության կողմից:

ՈԱԱԿ-ի հիմնական խնդիրն ապահովելն է, որ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները իրենց որակի ապահովման համար հետևեն կանոնների ու նորմերի այս փաթեթին: Գործակալության առաքելությունն, իհարկե, ավելի լայն է և ներառում է «միջին մասնագիտական և բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտի ուսումնասիրությունները, վերլուծությունները, առաջարկությունները և գնահատումները»: ՈԱԱԿ-ի կողմից է մշակվել նաև Հայաստանի Հանրապետությունում մասնագիտական կրթական ծրագրեր իրականացնող ուսումնական հաստատությունների եվ դրանց մասնագիտությունների պետական հավատարմագրման կարգն ու Հավատարմագրման չափանիշներն ու չափորոշիչները, որոնցով սահմանվում են որակի ապահովման

⁹¹ Շատ լուրջ բանավեճի առարկա է դարձել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության համեմատությունների նպատակահարմարությունը, և միջազգային ակադեմիական համայնքում կողմ և դեմ փաստարկներ են շրջանառվում այս հարցի շուրջ: Հայաստանում, այնուամենայնիվ, քննարկան առարկա չի եղել այն հարցը, թե արդյոք ինստիտուցիոնալ կատարողականի ցուցանիշներն անհրաժեշտ են և հնարավոր:

ռազմավարությունները, ընթացակարգերը, չափորոշիչները և չափանիշները (Համաշխարհային բանկ, 2013):

Ֆորմալ առումով որակի ապահովման մեխանիզմը լիարժեք է, իսկ ՈԱԱԿ-ին իր մանդատի սահմաններում տրված լիազորությունները բավականաչափ համապարփակ են, որոնց սահմաններում հնարավոր է ազդեցություն ունենալ սույն գլխում նկարագրված բոլոր մարտահրավերների հարցում դրական քայլեր արձանագրելու համար: Այնուամենայնիվ, կան երեք գործոններ, որոնք ՈԱԱԿ-ի նախաձեռնությունների և իրավիճակը վերահսկողության տակ վերցնելու աշխատանքների համար կանախարգելիչ դեր են ունենում և անիմաստ են դարձնում ՈԱԱԿ-ի նպատակների իրագործումը (Նավոյան, 2009):

Առաջինը, չկա իրական շահագրգռվածություն և ներգրավվածության զգացում: Դա պայմանավորված է որակի ապահովման կանոնների, չափանիշների և ստանդարտների սահմանման նկատմամբ վերնից-ներքև խիստ մոտեցմամբ՝ առանց ներգրավելու կամ գոնե խորհրդակցելու այն անձանց հետ, որոնց վրա դրանք ուղղակի ազդեցություն են ունենալու և որոնք ակնկալվում են, որ պիտի պահպանեն այդ կանոնները, այսինքն՝ ուսանողները, դասախոսական կազմը և ակադեմիական հաստատությունները: Ցանկացած նոր ռազմավարության կամ կանոնակարգի ներդրման դեպքում, լինի դա Հայաստանում կամ որևէ այլ տեղ, դրանց իրագործումը մեծապես կախված է այն անձանց ներգրավվածության զգացումից և պատասխանատվությունից, որոնք պետք է իրագործեն դրանք: Շահագրգռվածությունն ու պատասխանատվությունը հատկապես կարևոր են դառնում այն իրավիճակներում, երբ չկան իրականացման պատշաճ մեխանիզմներ և հստակ սահմանված մանդատ, ինչպես որ ՈԱԱԿ-ի դեպքում է: Օրինակ, ամբողջ գործընթացում ուսանողների ներգրավվածությունն ու մասնակցությունը շատ հազվադեպ կամ շատ ֆորմալ բնույթ է կրում,⁹² ինչը հիմնականում իրականացվում է ուսանողական կառույցների միջոցով, որոնք էլ մեծապես ընկալվում են որպես քաղաքականապես կախյալ կառույցներ:

Որակի ապահովման համակարգի բնականոն գործունեությունը կանխարգելիչ երկրորդ գործոնը քաղաքական կախվածությունն է: ՈԱԱԿ-ի կանոնադրությամբ նախատեսվում է, որ դրա գործունեության նկատմամբ վերահսկողությունն իրականացվում է հոգաբարձուների խորհրդի կողմից, որի կազմը պետք է հավասարակշռված լինի (հոդված 14): Սա նշանակում է, որ ամեն անգամ, երբ ՈԱԱԿ-ը պետք է իրականացնի պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատության հավատարմագրում և ատեստավորում, այն հայտնվելու է շահերի բախման իրավիճակում, քանի որ հավատարմագրման ենթակա հաստատությունների խորհրդի անդամները նույն կուսակցության և կառավարության անդամներն են, որի անդամն է նաև ՈԱԱԿ-ի խորհրդի նախագահը: Շատ դժվար է պատկերացնել, որ ՈԱԱԿ-ի կողմից կարող է երբևէ չհավատարմագրվել բարձրագույն կրթություն իրականացնող մի հաստատություն, որի մասով առկա է անձնական շահագրգռվածություն և իր ղեկավարության վրա տարածվող հովանավորչություն: Նույնիսկ եթե այն չհավատարմագրվի, միևնույնն է, հավատարմագրման հավաստագրեր տրամադրելու վերաբերյալ վերջնական որոշման կայացումը վերապահված է կառավարությանը (ԿԳՆ-ին), այլ ոչ թե ՈԱԱԿ-ի հավատարմագրման հանձնաժողովին (հոդված 21):

Երրորդը, ուսումնական հաստատությունների ինքնագնահատման գործընթացում որակի արտաքին ապահովման պահանջի կատարումը լիարժեք չի իրագործվում: Եղած տեղեկությունների համաձայն, որոնք նաև հաստատվել են «INTES» գնահատման ժամանակ իրականացված հանդիպումների ընթացքում, արտաքին գնահատման դեպքում միանգամայն սովորական երևույթ է ինքնագնահատման արդյունքները պարզապես արտատպելը: Այս կերպ պատրաստված հաշվետվությունները չեն ծառայում իրենց առաջնային նպատակին, այսինքն՝ ինքնագնահատման

⁹²<http://www.eapyouth.eu/sites/default/files/documents/ansa.pdf>

արդյունքները պարզապես նկարագրողական բնույթ են կրում և որևէ առաջարկություններ չեն պարունակում բարելավման համար (Նավոյան, 2009): Այս իրավիճակի առաջացման պատճառներից է այն փաստը, որ արտաքին գնահատողների ընտրությունը սահմանափակվում է միայն Հայաստանով, իսկ այս ոլորտում արտաքին գնահատումների կարողությունները բավականին ցածր մակարդակի վրա են: Բացի դրանից, արտաքին ուսումնասիրությունների և գնահատումների համար փորձագետների որոշման և ներգրավման ընթացակարգով չի երաշխավորվում այն անձանց ներգրավումը, որոնք անհրաժեշտ փորձառություն և կարողություն ունեն: Չկա նաև լին հանրությանը հասանելի տեղեկատվություն այն կազմակերպությունների և փորձագետների մասին, որոնք հանձնարարելի են որպես արտաքին գնահատողներ:

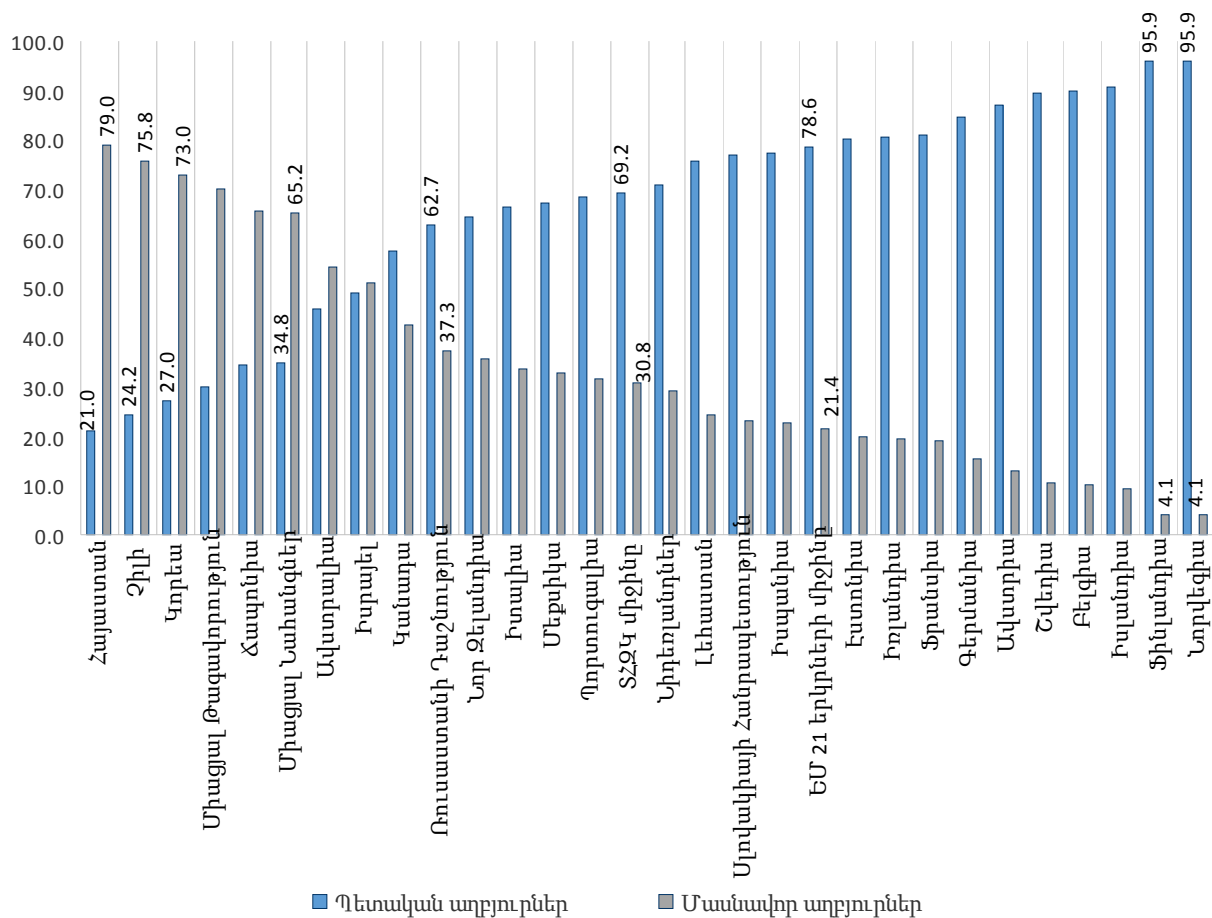
Գ. Բարելավքության կանոնների խախտման շարժառիթները

Ֆինանսական կախվածությունը ուսման վարձ վճարող ուսանողներից

Սույն փաստաթղթի 3.1 մասում խոսվել է պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին հատկացվող՝ ուսանողների տեսանկյունից և կրթաթոշակային օժանդակության առումով սահմանափակ պետական ֆինանսավորման (զծապատկեր 3.1.5) և համեմատաբար բարձր ուսման վարձերի մասին, որոնք գանձվում են կամ պետք է գանձվեն ուսումնական հաստատությունների կողմից ռեսուրսների սղությունը փոխհատուցելու համար (Աղյուսակ 3.1.1):

Տարիներ առաջ տեղի ունեցած պետական ֆինանսավորման կրճատումից հետո Հայաստանի բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների համար մասնավոր միջոցներից կախվածությունն ավելի մեծ է, քան այն երկրներում՝ ինչպիսիք են օրինակ՝ Չիլին, Կորեան և Ամերիկայի Միացյալ Նահանգները, որտեղ ավանդաբար միշտ բարձր են եղել բարձրագույն կրթության ոլորտում մասնավոր ծախսերը (զծապատկեր 3.2.2): Հայաստանում պետական բարձրագույն հաստատությունների ֆինանսավորման 79%-ը գալիս է մասնավոր աղբյուրներից: Չիլիում այս ծախսերի 76%-ն է ֆինանսավորվում մասնավոր աղբյուրներից, Կորեայում՝ 73%-ը, ԱՄՆ-ում՝ 65%-ը, իսկ ՏՀԶԿ երկրներում այս ցուցանիշը կազմում է միջինում 31% (զծապատկեր 3.2.2):

Գծապատկեր 3.2.2 Բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում պետական և մասնավոր ծախսումների հարաբերակցությունը, Հայաստան (2012թ.) և ՏՀԶԿ երկրներ (2011թ.)



Ծանոթություն. Մասնավոր աղբյուրներից ծախսերի վերաբերյալ տվյալները ներառում են նաև պետական միջոցների ստացվող սուբսիդիաները, բացի Հայաստանից, որի դեպքում տվյալները վերաբերում են միայն մասնավոր ծախսերին: Կանադայի համար հղման տարեթիվը 2010 թվականն է, այլ ոչ թե 2011-ը: Չիլիի համար հղման տարեթիվը 2012 թվականն է, այլ ոչ թե 2011-ը:

Աղբյուրներ՝ ՏՀԶԿ, 2014թ., Սփեյգ և Սարգսյան, 2013թ., Հայաստան

Հայաստանում պետական աղբյուրներից ֆինանսավորման մասնաբաժինը շատ քիչ է միջազգային համեմատության մեջ. 21%-ը՝ համեմատած ՏՀԶԿ երկրներում արձանագրված միջինում 69% ցուցանիշի, Ռուսաստանի Դաշնությունում՝ 63% ցուցանիշի, ԱՄՆ-ում՝ 35% ցուցանիշի և ԵՄ-ում՝ 79% ցուցանիշի հետ:⁹³ Հայաստանում ամբողջ ֆինանսավորումը տրամադրվում է կրթաթոշակներին, ինչի մասին խոսվել է 3.1 մասում (Հարությունյան և Ծատուրյան, 2014): Մեկ ուսանողի հաշվով՝ կրթաթոշակների տեսքով հատկացվող ֆինանսավորման գումարը բավականին ցածր է բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կողմից մեկ ուսանողի հաշվով գանձվող ուսումնական վարձի գումարից:

Պետական ռեսուրսների սղության հետևանքով միջին մասնագիտական և բարձրագույն մասնագիտական կրթություն իրականացնող ուսումնական հաստատությունները, բնականաբար,

⁹³ ԵՄ 21 անդամ պետությունների միջին ցուցանիշը բերված է ՏՀԶԿ 2014թ., ցուցանիշ B3:

հակված են որպես առաջնային դիտարկելու վարձերի գումարներից ձևավորվող եկամուտը և ուսման վարձ վճարող ուսանողներին ավել բարձր դասելու «անվճար» սովորող ուսանողներից: Ուստի, ելնելով նրանից թե ինչ հանգամանքներում են նրանք իրականացնում իրենց գործունեությունը, նրանց մոտ ձևավորվում է մի ինստիտուցիոնալ մոտեցում, որը կարելի է նկարագրել այսպես. «որքան շատ ուսանող՝ այնքան շատ գումար՝ այնքան լավ»:

Այս վերաբերմունքն էլ ավելի է ամրապնդվել 2010 թվականի ՀՀ Կառավարության որոշմամբ, որով միջնակարգ կրթության ժամանակահատվածն ավելանում էր ևս երկու տարով, այսպիսով հետաձգելով դպրոցի շրջանավարտների մի ամբողջ կոնտինգենտի ընդունելությունը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ: 2011-2012 թվականների ուսումնական տարում եղել են 7 584 ընդունվողներ՝ համեմատած նախորդ տարում եղած 26 443 ընդունվողների հետ: Հետևաբար, հետագա մի քանի տարիների ընթացքում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները զգալի դժվարություններ էին ունենալու եկամուտների հետ կապված, ինչի ազդեցությունը տևելու է մինչև նոր՝ երկարացված ուսումնական ժամկետով սովորած շրջանավարտների առաջին ալիքի գալը 2016-2017 ուսումնական տարում (Համաշխարհային բանկ, 2013): Բացի դրանից, պետությունը բարձրագույն ուսումնական հաստատություններից պահանջում է ուսման վարձերի մասով ուսանողների առնվազն 10%-ին մինչև 75%-ի չափով մասնակի գեղջեր տրամադրել՝ օժանդակելու համար սոցիալ-տնտեսապես անապահովների կարիքների ապահովմանը:

Միջազգային փորձը և արտասահմանյան՝ բավականաչափ հաջողություններ արձանագրած ու երկարամյա ավանդույթներ ունեցող մասնավոր բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների դեպքերը ցույց են տալիս, որ որևէ վատ բան չկա ուսման վարձերից մեծ կամ նույնիսկ բացառիկ կախվածություն ունենալու մեջ: Մասնավոր աղբյուրներից կախվածություն ունեցող բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները կարող են լինել անկախ մասնավոր հաստատություններ կամ (մասամբ) պետության կողմից օժանդակություն ստացող մասնավոր հաստատություններ: Դրանք ունեն կառավարման, պայմանագրային և հաշվետվողականության այնպիսի մոդելներ, որոնք նախատեսված են պաշտպանելու դրանց անհարկի ազդեցության վտանգից, ինչը կարող է դրսևորվել նրանց ֆինանսական օժանդակություն տրամադրողների՝ տնային տնտեսությունների, մասնավոր դոնորների և (կամ) ընկերությունների կողմից: Մասնավոր աղբյուրներից ֆինանսավորված ակադեմիկան աշխատանքների շուրջ վերջերս ծավալված սկանդալային դեպքերը ցույց են տալիս, որ նույնիսկ ամենահարգված մասնավոր բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները ապահովված չեն այն պրոբլեմներից, որոնք կարող են առաջանալ ինստիտուցիոնալ և մասնավոր շահերի բախումից:⁹⁴

Հայաստանում բարձրագույն կրթության համար վճարող մասնավոր անձանց մեծամասնությունը իրենց գումարները ներդնում են պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում:⁹⁵ Բարձրագույն կրթության պետական հաստատություններն էլ, իրենց հերթին, մեծամասամբ հենվում են այս մասնավոր ռեսուրսների վրա: Այստեղ շատ կարևոր տարբերություն կա 3.2.2 գծապատկերում ներկայացված երկրների հետ, որտեղ մասնավոր ֆինանսավորումը սովորաբար ուղղվում է բարձրագույն ուսումնական մասնավոր հաստատություններ: Այդ երկրներում բարձրագույն ուսումնական պետական հաստատություններում մասնավոր ներդրումները սովորաբար «սահմանափակվում են» ԲՈՒՀ-երի և ընկերությունների միջև պետական-մասնավոր հատվածների

⁹⁴Օրինակների համար տե՛ս <http://www.washingtonpost.com/wp-dyn/content/article/2008/07/14/AR2008071402145.html>, http://www.medico-legalsociety.org.uk/articles/dishonesty_in_medical_research.pdf, <http://www.bmj.com/content/326/7400/1167.abstract>

⁹⁵ Ըստ ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի վիճակագրական ինստիտուտի տվյալների, 2003 թվականին (ամենավերջին ժամանակահատվածը, որի համար տվյալներ կան), Հայաստանում մասնավոր բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն ունեցել են 19.1% ընդունելություն:

միջև գործընկերություններով կամ առանձին (գիտահետազոտական) նախագծերով, ինչպես օրինակ՝ Մաք Գիլի համալսարանի առողջապահական կենտրոնը Կանադայի Քվեբեկ քաղաքում:⁹⁶

Նման սահմանափակման համար բավականին լուրջ հիմնավորում կա: Առանց կառավարման, լիազորությունների և հաշվետվողականության հարցերում լուրջ փոփոխությունների մասնավոր ֆինանսավորումից կախված պետական բարձրագույն կրթության համակարգը պատրաստ չի լինի իր լիազորությունների իրականացման հարցում հավասարակշռություն պահպանելու այնպես, որ բավարարվեն և՛ հանրային շահերը, ապահովվեն ակադեմիական ստանդարտները և հնարավոր լինի դիմադրել ֆինանսավորողների մասնավոր շահերի ճնշմանը (Հայաստանի դեպքում՝ ուսման վարձ վճարող ուսանողների և նրանց ընտանիքների շահերի շնամանը):

Հայաստանի բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները շատ լավ օրինակ կարող են լինել այն բանի, թե պետական ուսումնական հաստատությունների համար ինչպիսի մարտահրավեր և ակադեմիական բարեփոխության առումով լուրջ մտահոգություն կարող է դառնալ պետական և մասնավոր բազմաթիվ շահերի միջև հավասարակշռության պահպանումը, երբ գումարների մասին է խոսքը գնում: Քանի որ ուսումնական հաստատությունների բյուջեի հիմնական մասը ձևավորվում է ուսման վարձերից, ապա բավականին մեծ կարող են լինել ուսանողներ ու ռեսուրսներ ներգրավելուն ուղղված ճնշումները: Արդյունքում ուսումնական հաստատությունները հակված են լինում մեղմացնելու ընդունելության պահանջները, որպեսզի չվանեն պոտենցիալ դիմորդներին (տե՛ս մաս 3.1)⁹⁷ և Հայաստանում բոլոր պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում ուսման վարձ վճարող ուսանողների նկատմամբ՝ հակված են ավելի լավ վերաբերմունք ցուցաբերել, որպեսզի նրանց պահեն իրենց հաստատություններում:

Որոշ առումով սա կարող է բացատրելի լինել, քանի որ վտանգի տակ են ոչ թե շահույթը, զարգացումը կամ ընդլայնումը, այլ պարզապես բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գոյությունն իրենց ներկայիս ձևով:

Աշխատանքի վերցնելու և աշխատանքից ազատեցնելու թերի ընթացակարգեր և գործելակերպեր

Չնայած չկան որևէ ուղղակի տվյալներ դասախոսների կողմից ուսանողների ուսումնական առաջադիմությունը թերագնահատելու կամ գերագնահատելու վերաբերյալ, այնուամենայնիվ, միանգամայն հստակ է, որ նրանց համար աշխատանքի վերցնելու և աշխատելու պայմաններով իրենց բավականին ոչ նպաստավոր պայմաններում են հայտնվում ոչ պատշաճ գործելակերպի մասով իրենց ակամա մասնակցության առումով: Սա հատկապես տեսանելի է այն դեպքերում, երբ խախտումները ծառայում են ինստիտուցիոնալ շահերին՝ օրինակ, ցածր առաջադիմություն ունեցող, բայց ուսման վարձ վճարող ուսանողների առկայությունը ապահովելու միջոցով:

Օրենսդրությամբ պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին լիարժեք անկախություն է տրամադրված՝ ինքնուրույնաբար որոշելու իրենց կադրային քաղաքականությունը: Դա վերաբերում է ինստիտուցիոնալ աստիճանակարգի բոլոր մակարդակներում կադրային կարիքների նախանշմանը, աշխատանքի վերցնելու և աշխատանքից ազատելու ընթացակարգերի մշակմանը, ինչպես նաև աշխատանք տրամադրելու կամ աշխատանքից ազատելու վերաբերյալ վերջնական որոշումների կայացմանը: Նշված որոշումներից որևէ մեկը կայացնելու համար նախատեսված չէ որևէ արտաքին հաշվետվողականություն, մինչդեռ արտաքին ազդեցության համար

⁹⁶<http://muhc.ca/>

⁹⁷ Նավոյան և ՄԱԶԳ, 2005թ., «Հայաստանում մասնագիտական կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության ձևավորման հայեցակարգային մոտեցումները»

առկա են հստակ ուղիներ, որոնք հիմնականում ապահովվում են բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման կառույցների միջոցով, ինչին նպաստում են նաև կարգավորիչ դաշտի իրավական անորոշությունները (OSI, 2013): Օրենսդրությամբ պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն լիարժեք անկախություն է տրամադրված՝ ինքնուրույն որոշելու իրենց կադրային քաղաքականությունները: Դա վերաբերում է ինստիտուցիոնալ աստիճանակարգի բոլոր մակարդակներում կադրային կարիքների նախանշմանը, աշխատանքի վերցնելու և աշխատանքից ազատելու ընթացակարգերի մշակմանը, ինչպես նաև աշխատանք տրամադրելու կամ աշխատանքից ազատելու վերաբերյալ վերջնական որոշումների կայացմանը: Նշված որոշումներից որևէ մեկը կայացնելու համար նախատեսված չէ որևէ արտաքին հաշվետվողականություն, մինչդեռ արտաքին ազդեցության համար առկա են հստակ ուղիներ, որոնք հիմնականում ապահովվում են բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման կառույցների միջոցով, ինչին նպաստում են նաև կարգավորիչ դաշտի իրավական անորոշությունները:⁹⁸ Ռեկտորի խորհրդականները, որոնք ի թիվս այլոց կարող են վերջնական դիրքորոշում ունենալ կադրային քաղաքականության և անձնակազմի հետ կապված հարցերում, այդ թվում՝ աշխատանքի վերցնելու և աշխատանքից ազատելու խնդիրներին առնչվող հարցերում, առաջնորդվում են այն հրամաններով, որոնք տրվում են քաղաքականապես փոխկապակցված կառավարման խորհուրդների կողմից:

Պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամներին աշխատանքի են վերցնում կարճաժամկետ՝ ոչ ավելի, քան երկու տարի գործողության ժամկետ ունեցող պայմանագրերով: Ազդեցության այս փակ շրջանում ոչ ֆորմալ կանոններն ու կապերը, աշխատանքը պահելու կամ կորցնելու վերաբերյալ որոշումները դառնում են հավատարմության և կոլեգիալ համերաշխության հարց:⁹⁹ Անկասկած, հետապնդման կամ գործընկերների կողմից անբարյացակամ վերաբերմունքի արժանանալու վախը շատ լուրջ խթան է ներգրավվելու այնպիսի գործողություններում, որոնք հակասում են էթիկական և մասնագիտական վարքագծի կանոններին:

Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ

Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում

Հիմնական միջամտություններ

Խորհուրդ է տրվում ապահովել ՈԱԱԿ-ի՝ Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնի լիարժեք անկախությունը: Այդ նպատակին ուղղված միջոցառումների շարքում պետք է լինի ՈԱԱԿ-ը քաղաքական ցանկացած վերահսկողությունից ու ազդեցությունից պաշտպանելը՝ շահերի բախման իրավիճակների ու քաղաքականացան դեմ հստակ, թափանցիկ կանոնների սահմանմամբ: Օրինակ, հավատարմագրման համար դիմում ներկայացրած բարձրագույն ուսումնական հաստատության խորհրդի անդամների և ՈԱԱԿ-ի կառավարման կառույցներում աշխատող անհատների միջև ցանկացած քաղաքական (կուսակցական) կամ մասնավոր (գործնական) շահերի առկայությունը պետք է հիմք լինի դիմումը մերժելու համար:

Բացի դրանից, որոշ լուրջ բարելավումներ են անհրաժեշտ նաև հավատարմագրման և որակի ապահովման ընթացակարգերում:

⁹⁸ շարքմանը մասնակցած գրեթե բոլոր պետական ԲՈԻՀ-երը պատասխանել են, որ իրենց ռեկտորներին նշանակում է կառավարությունը, մատնանշելով, որ ռեկտորի ընտրության հարցում կառավարության ուժեղ ազդեցությունը պայմանավորված է նաև Խորհրդի կազմում ազդեցիկ ներկայացուցչությամբ և (կամ) այլ միջոցներով:

⁹⁹ Եվրոպական հանձնաժողով, 2012թ., Բարձրագույն կրթությունը Հայաստանում, Բյուրսել, Կրթական, առողջապահական և մշակութային գործադիր գործակալություն (EACEA):

Առաջինը, Կրթության և գիտության նախարարությունը չպետք է վճռորոշ ձայնի իրավասություն ունենա ՈԱԱԿ-ի կողմից կայացվող՝ հավատարմագրման վերաբերյալ որոշումների հարցում: Նրա մասնակցությունը պետք է սահմանափակվի հավատարմագրման ընթացակարգերի հետ համապատասխանության ստուգմամբ:

Երկրորդը, հավատարմագրման և որակի ապահովման չափանիշներում պետք է ներառվի ինստիտուցիոնալ մակարդակի վրա ուսումնառության վերջնարդյունքների սահմանումների և գնահատման մեթոդների ստուգումը: ՈԱԱԿ-ի կողմից պետք է հիմքեր նախապատրաստվեն այս միջամտության համար՝ ֆակուլտետներում ներկայումս գործող ուսումնառության վերջնարդյունքների և ամենաշատ պոպուլյար մասնագիտացումների սահմանումների գնահատման միջոցով, ինչպես նաև լավագույն միջազգային փորձին համահունչ դրանց բարելավմանն ուղղված գործողությունների ճանապարհային քարտեզ առաջարկելու միջոցով:

Երրորդը, սա պետք է արվի մոդուլացված ծրագրերով ակադեմիական նվաճումների գնահատման համընդհանուր ոլորտային, միասնական մոտեցում սահմանելու նպատակով: Ուսումնառության վերջնարդյունքների ու գնահատման մեթոդների ճիշտ սահմանումները կարևոր նշանակություն ունեն գնահատման վստահելիության բարելավման՝ ուստի և «արժանիքը» որպես ուսումնական առաջադիմության գնահատման ուղղորդիչ սկզբունք վերականգնելու համար: Այս նախաձեռնությունների հաջողությունը կախված կլինի նաև նրանից, թե որքանով դրանք հիմնված կլինեն այն հաստատությունների հետ խորհրդակցությունների վրա, որոնց վրա տարածվելու են այդ նախաձեռնությունները:

Եվ վերջում, առկա է արտաքին որակի ապահովման համար պահանջվող որակի նվազագույն պարտադիր ստանդարտների անհրաժեշտություն: Այս ստանդարտների հետ համապատասխանությունը պետք է լինի հավատարմագրման համար անհրաժեշտ ֆորմալ պահանջներից մեկը:

Օժանդակ միջամտություններ

Կարճաժամկետ հեռանկարում խորհուրդ է տրվում, որ ՈԱԱԿ-ի խորհրդի նախագահի պաշտոնն ընտրովի լինի և որ մշակվի խորհրդի գորունեության իրականացման ձեռնարկ:

Բացի դրանից, խորհուրդ է տրվում նաև հավատարմագրման հանձնաժողովն ամրագրել ՈԱԱԿ-ի կանոնադրության մեջ և դրա անկախությունն ու իրավասությունները կարգավորել առանձին ստատուտով և գործունեության ձեռնարկով (Համաշխարհային բանկ, 2013թ.):

Դրդապատճառների վերացում

Հիմնական միջամտություններ

Այս գլխում ներկայացված վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների՝ մասնավոր ռեսուրսներից անհամաչափ կախվածությունը շատ լուրջ խթանիչ դեր է ունենում ուսման վարձ վճարող ուսանողների համար ավելի նպաստավոր պայմաններ ստեղծելու առումով՝ օրինակ նրանց համար առաջադիմության նկատմամբ սահմանվող պահանջները մեղմացնելու միջոցով:

Այս գործոնով պայմանավորված բացասական ազդեցության նվազեցման համար անհրաժեշտ է մեկուսացնել ուսման վարձերից ու վարձ վճարող ուսանողներից ԲՈՒՀ-երի կախվածության կողմնակի ազդեցությունները՝ այդ ազդեցությունը նվազեցնելով մինչև կառավարելի սահմաններ:

Առաջին և ամենադժվար առաջարկությունն այն է, որ ավելացվի բարձրագույն կրթության ոլորտին հատկացվող պետական ֆինանսավորումը:

Մակայն միայն ֆինանսավորման ավելացմամբ հնարավոր չի լինի զգալի փոփոխությունների հասնել, եթե ֆինանսական միջոցները չբաշխվեն ու ծախսվեն նպատակային կերպով: Հնարավորություններից մեկն այն է, որ պետական միջոցները մրցութային հիմունքներով հատկացվեն այն ուսումնական հաստատություններին, որոնք բավարարում են որակի, ուսումնառության բովանդակության, գիտահետազոտական աշխատանքների և այլ հարցերի մասով սահմանված չափանիշները: Հնարավորության մեկ այլ տարբերակ կարող է լինել պետական բարձրագույն ուսումնական համակարգի օպտիմալացման երկար սպասված գործընթացի նախաձեռնումը, որպեսզի այդ համակարգի կարողությունները համապատասխանեցվեն ուսման տեղերի իրական պահանջարկի հետ: Դա կապահովի, որ լրացուցիչ միջոցները անհիմն չսփռվեն բարձրագույն կրթություն իրականացնող չափազանց շատ թվով հաստատությունների ցանցի միջև: Ուստի, բոլոր պետական ԲՈՒՀ-երին պետք է հնարավորություն տրվի դառնալու մասնավոր ուսումնական հաստատություններ:

Վերը առաջարկված գործողություններից ավելի փոքրածավալ ու քիչ մասշտաբային գործողությունները կարող են երկարաժամկետ ազդեցություն չունենալ 3-րդ գլխի այս մասում նկարագրված՝ բարեվարքության կանոնների խախտումների վերացման գործում: Հաջորդ վերնագրի տակ թվարկվում են մի շարք օժանդակ միջամտություններ, որոնք, թերևս կարող են անմիջապես ձեռնարկվել:

Օժանդակ միջամտություններ

Ռեֆորմային միջամտությունների երկարաժամկետ կտրվածքով կայունությունը հաճախ կախված է լինում ռեֆորմներով նախատեսվող նկրտումների ու «գոյություն ունեցող» իրողության միջև ճիշտ փոխգիծումից: Նշանակություն չունի, թե որքան հեռուն կգնան նախորդ երկու միջամտությունները, քիչ հավանական է, որ դրանց արդյունքում ամբողջությամբ կվերանա մասնավոր ֆինանսավորումից պետական ԲՈՒՀ-երի կախվածությունը:

Մասնավոր ֆինանսավորումից կախվածության հետևանքով առաջացող կողմնակի ազդեցություններից պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին ապահովագրելու համար անհրաժեշտ է ուժեղացնել նրանց անկախությունը, ինչպես նաև մասնավոր աղբյուրներից եկող եկամտի կառավարման նրանց կարողությունները: Դրա համար անհրաժեշտ է ոչ միայն հասնել արդեն քննարկված՝ ԲՈՒՀ-երի կառավարման կառույցների ապաքաղաքականացմանը որակի ապահովումը բարելավելու նպատակով, այլ նաև բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին թույլ տալ բազմազանեցնելու եկամտի իրենց աղբյուրները, օրինակ՝ նրանց ազատություն տալ նվիրատվություններ ընդունելու և կառավարելու հարցում՝ փոխարենը սահմանելով նրանց ներկայիս վիճակի համար ավելի հարմարեցված ու կատարելագործված հաշվետվողականության կարգավորումներ:

Բացի դրանից, խորհուրդ է տրվում նաև դիտարկել ավելի մասշտաբային ու համակարգային քայլեր ձեռնարկելու հնարավորությունը, այսինքն՝ իրագործելիության ուսումնասիրություն իրականացնել՝ պարզելու համար, թե արդյոք որոշ կամ բոլոր պետական ԲՈՒՀ-երի համար ավելի արդյունավետ չի լինի վերակազմավորումը որպես մասնավոր ԲՈՒՀ-երի, որոնք աշխատում են պետական օժանդակությամբ: Սա կարող է չափազանց արմատական փոփոխություն թվալ, սակայն իրականում դա ընդամենը ֆորմալ արտացոլումը կլինի այն ամենի, ինչը արդեն իրողություն է Հայաստանի բոլոր պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում:

Եվ վերջինը, բայց ոչ պակաս կարևորը, դասախոսները պետք է պաշտպանված լինեն ցանկացած անձնական մոտիվացիա ունեցող հակընդդեմ գործողություններից, եթե նրանք գնահատում

իրականացնում են պատշաճ մասնագիտական գործելակերպին համահունչ: Այս նպատակին կարելի է հասնել, օրինակ, չարաշահումները բացառող քննական միջավայր ու պայմաններ ստեղծելու միջոցով, ինչպես նկարագրված է 3.1 մասի «Դ» բաժնում:

Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրություն

Բարելարքության կանոնների խախտման կասկած	Առաջարկություններ. Գլուխ 3			Միջամտության ոլորտը
Բարելարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 2. ակադեմիական առաջադիմության սխալ գնահատում	1. Անբարեխիղճ գործելակերպի հնարավորությունների կանխարգելում	10	Ապահովել Հայաստանում Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնի՝ ՈԱԱԿ-ի լիարժեք անկախությունը, ընդունել շահերի բախման իրավիճակներից ու քաղաքականացումից դրա աշխատողների, կառավարման մարմինների անդամների պաշտպանության հստակ, թափանցիկ կանոններ:	Կառավարում, կադրային քաղաքականություն
		11	Բարելավել որակի ապահովման գործընթացների վստահելիությունն ու հուսալիությունը ԿԳՆ-ի լիազորությունները սահմանափակելով հավատարմագրման հետ ընթացակարգերի համապատասխանության ստուգմամբ, սահմանել մոդուլացված ծրագրերով ուսումնառության վերջնարդյունքների գնահատման համընդհանուր ոլորտային, միասնական մոտեցում, մշակել որակի նվազագույն ստանդարտներ որակի արտաքին ապահովման համար: Այդ ստանդարտների հետ համապատասխանությունը պետք է հավատարմագրման համար ֆորմալ պահանջներից լինի:	Որակի ապահովում
		12	ՈԱԱԿ-ի խորհրդի նախագահի պաշտոնը պետք է ընտրովի լինի:	Կառավարում
		13	Հավատարմագրման հանձնաժողովն ամրագրել ՈԱԱԿ-ի կանոնադրության մեջ և դրա անկախությունն ու իրավասությունները կարգավորել առանձին ստատուտով և գործունեության ձեռնարկով:	Կառավարում
	2. Դրդապատճառների վերացում	14	Ավելացնել բարձրագույն կրթության ոլորտին հատկացվող պետական ֆինանսավորումը և դիտարկել դրա գոնե մի մասը մրցութային հիմունքներով հատկացնելու հնարավորությունը:	Բարձրագույն կրթության ոլորտի ֆինանսավորում
		15	Նախաձեռնել պետական բարձրագույն ուսումնական համակարգի օպտիմալացման երկար սպասված գործընթացը, որպեսզի այդ համակարգի կարողությունները համապատասխանեցվեն ուսման տեղերի իրական պահանջարկի հետ:	Պետական ԲՈՒՀ-երի ցանցի օպտիմալացում
		16	Ուժեղացնել միջին և բարձրագույն մասնագիտական կրթություն իրականացնող հաստատությունների անկախությունը, ինչպես նաև մասնավոր աղբյուրներից գոյացող եկամուր կառավարելու իրենց կարողությունները ԲՈՒՀ-երի կառավարման կառույցների ապաքաղաքականացման միջոցով, ինչպես նաև նրանց թույլ տալով բազմազանեցնել եկամտի իրենց աղբյուրները:	Կառավարում Բարձրագույն կրթության ոլորտի ֆինանսավորում

		17	Նախաձեռնել իրագործելիության ուսումնասիրություն պետական ԲՈԻՀ-երը մասամբ մասնավորեցնելու վերաբերյալ	Հետագա ուսում- նասիրություն. իրագործելիու- թյան ուսումնա- սիրություն մաս- նակի մասնավո- րեցման վերա- բերյալ
		18	Տե՛ս առաջարկություն թիվ 5	Գնահատում

3.3 Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 3. անհարկի ազդեցությունն պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամների աշխատանքի նշանակման, աշխատանքից ազատման և մասնագիտական առաջխաղացման վերաբերյալ որոշումներ կայացնելու վրա

Խախտման անձնագիր

Ա. Խախտման կասկած	
<p>թիվ 3.3. անհարկի ազդեցությունն պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամների աշխատանքի նշանակման, աշխատանքից ազատման և մասնագիտական առաջխաղացման վերաբերյալ որոշումներ կայացնելու վրա</p>	
Բ. Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները	
<p>Աշխատանքի ընդունման-ազատման թերի ընթացակարգեր Աշխատանքային պայմանագրերի ժամանակավոր բնույթը Աշխատանքի արդյունավետության գնահատման ընթացակարգերի խախտում</p>	
Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները	
<p>Բավարար նյութական փոխհատուցման բացակայություն Մասնագիտական մոտիվացիայի պակաս Կառավարման և ռեֆորմների իրականացման պրոցեսներին ոչ բավարար մասնակցություն Աշխատատեղը կորցնելու վախը</p>	
Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ	
Բ.	Գ.
<ul style="list-style-type: none"> - կադրային քաղաքականության հիմքում դնել արժանիքների գաղափարը - որակի ապահովման ընթացակարգերում պարտադիր նախատեսել կադրերի գնահատման չափանիշը - դասախոսական կազմի վարձատրության չափը որոշել համընդհանուր գնահատման գործընթացի շրջանակներում, - իրականացնել կադրային քաղաքականության արտաքին վերահսկում 	<ul style="list-style-type: none"> - ամբողջ ոլորտում կիրառել աշխատավարձերի հաշվարկման ավելի արդար, թափանցիկ և կատարված աշխատանքի վրա հիմնված մեխանիզմ - դասախոսներին գնահատելիս հաշվի առնել ուսանողների կարծիքները

Ա. Նկարագրություն

Պրոֆեսիոնալիզմը, արժանիքների հիման վրա և մրցութային հիմունքներով պաշտոններ զբաղեցնելը և պաշտոնեական առաջխաղացում, կայունության և անկախության երաշխիքները, թափանցիկ և օբյեկտիվ վարձատրության համակարգը, քաղաքական զսպվածությունը և հաշվետվողականությունը պետք է ոչ միայն ամրագրված լինեն օրենքով, այլ նաև անվերապահորեն իրագործվեն՝ կրթական համակարգի ցանկացած սեգմենտում խնամի-բարեկամներին պաշտոնի նշանակելու, ընտանեկան կապերը չարաշահելու (նեպոտիզմի) հնարավորությունները և աշխատողների քաղաքականացվածությունը կանխարգելելու համար: Ինքնին հասկանալի է, որ այս գաղափարը պետք է լիարժեքորեն կիրառվի բարձրագույն կրթության ոլորտում և պետք է տարածվի պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամների վրա, քանի որ հենց դասախոսներն են իրենց վրա կրում հանրության առջև իրենց հաստատությունները ներկայացնելու պատասխանատվության գերակշիռ մասը: Երբ հանրությունը վստահություն չի տածում իր կրթական համակարգի հանդեպ, ապա դա նշանակում է, որ այն առաջին հերթին չի վստահում հենց դասախոսական կազմին:

Հայաստանում նեպոտիզմն ընդհանրապես սովորական երևույթ է պետական համակարգի կառույցներում: «Թրանսփարենսի Ինթերնեշնլ» կենտրոնի կողմից 2013 թվականին հարցվածների գրեթե 80 տոկոսը նշել են, որ «գործը գլուխ բերելու» հարցում կարևոր են անձնական կապերը, երբ հարկավոր է գործ ունենալ հայաստանյան պետական հատվածի հետ: Պետական համակարգում աշխատանքի վերցնելը սովորաբար օգտագործվում է ի շահ խնամի-բարեկամների, և բացի դրանից, տեղեկություններ կան նաև այն մասին, որ պետական պաշտոնյաները խտրականություն են դրսևորում ընդդիմադիր կուսակությունների ներկայացուցչների նկատմամբ, որք որոշում են կայացնում աշխատանքի վերցնելու մասին («Թրանսփերենսի Ինթերնեշնլ», 2013):

«INTES» գնահատման շրջանակներում իրականացված փաստաթղթային ուսումնասիրությունների և տեղում այցերի արդյունքում պարզ է դարձել, որ այս գործելակերպերը լայն տարածում ունեն նաև Հայաստանի բարձրագույն կրթության ոլորտում, իսկ բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները՝ ունենալով իրենց սեփական կադրային քաղաքականությունը մշակելու և իրականացնելու լիարժեք ինքնավարություն, իրականում չունեն մարդկային ռեսուրսների կառավարման գործուն և թափանցիկ մեխանիզմներ: Մասնավորապես, Հայաստանում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում աշխատանքի ընդունելը, աշխատանքից ազատելը և աշխատողներին պաշտոնական առաջխաղացման հնարավորություններ ընձեռելը հաճախ իրականացվում են կամայականորեն և ոչ պատշաճ գործոնների հիմքով, այդ թվում՝ քաղաքական դրդապատճառներով:

Ըստ եղած տեղեկությունների, պրոֆեսորդասախոսական կազմի անդամները շատ հաճախ աշխատանքի են վերցվում անձնական կապերի հիման վրա, այլ ոչ թե արժանիքների և հմտությունների: Աշխատանքի ընդունվելուց հետո բոլոր դասախոսներն աշխատում են մեկից մինչև հինգ տարի գործողություն ունեցող ժամկետային պայմանագրերի հիման վրա: Ակնհայտորեն, չկան որևէ հստակ չափանիշներ կամ ընդհանուր սկզբունքներ պայմանագրերի ժամկետի երկարաձգման վերաբերյալ: Բարձրագույն ուսումնական հաստատության ղեկավարության համար շատ սովորական երևույթ է, որ կարճաժամկետ պայմանագրերով աշխատող դասախոսների պայմանագրերի ժամկետների երկարաձգման մասին որոշում կայացնելիս նրանք առաջնորդվում են դասախոսների հնազանդությամբ և հավատարմությամբ, քան թե պրոֆեսիոնալիզմով ու մասնագիտական առաջխաղացմամբ: Հետևաբար, ոչ պատշաճ գործելակերպի այս պրակտիկան տարածվում է ամբողջ բարձրագույն կրթության համակարգի վրա:

Վարձատրության համակարգը բարձրագույն ուսումնական յուրաքանչյուր հաստատության կողմից ձևավորվում է ինքնուրույն և շատ դեպքերում թափանցիկ չէ: Պրոֆեսորդասախոսական կազմի անդամների աշխատավարձերն, ընդհանուր առմամբ, շատ ցածր են և, որպես կանոն, դասախոսները ստիպված են լինում միաժամանակ աշխատել տարբեր ԲՈՒՀ-երում: Սրա հետևանքով, իհարկե, առաջանում է զբաղվածության անկայունություն, և դասախոսներին դարձնում էլ ավելի խոցելի և ղեկավարությունից կախված և իրենց պաշտոնները պահպանելու համար դրդում նրանց կասկածի տակ դնել իրենց ակադեմիական բարեվարքությունն ու էթիկայի նորմերը:

Ավելին, այնպիսի մեխանիզմները, որոնցից է օրինակ՝ աշխատանքի կատարողականի գնահատումը, որոնք կնպաստեին աշխատողների պաշտոնական առաջխաղացման, պայմանագրի երկարաձգման ու դադարեցման ընթացակարգերի վստահելիության բարձրացմանը շատ դեպքերում թափանցիկորեն ու պատշաճ կերպով չեն կիրառվում իսկ փոխարենը դառնում չարաշահումների գործիքներ: Օրինակ, բարձրագույն ուսումնական որոշ հաստատություններում դասախոսներին չեն ներկայացվել իրենց գնահատումների արդյունքները, ուստի նրանք չեն կարողացել կանխատեսել, թե արդյոք իրենց պայմանագրերը երկարաձգվելու են կամ արդյոք իրենց աշխատանքը գնահատվելու է անբավարար: Նման պրակտիկան կարող է հնարավորություններ ստեղծել, որ աշխատանքի կատարողականի գնահատումների հետ կապված մանիպուլյացիաներ արվեն՝ դասախոսների

առաջխաղացման կամ աշխատանքից հեռացման մասին անհրաժեշտ որոշումը «հարմարեցնելու» համար, և որևէ կերպ չնպաստել, որ այդ գնահատումները հիմք հանդիսանան կադրային ճիշտ որոշումներ կայացնելու համար: Ցավոք, ինչպես երևում է, Հայաստանում հաճախ հենց այդպես էլ լինում է:

Դասախոսների դեպքում աշխատանքի ընդունումն ու ազատումը, ինչպես նաև ծառայողական սանդղակով առաջխաղացումը հաճախ կախված է նրանից, թե որքանով է դասախոսը պաշտպանում իր տեսակետները և քննադատում ղեկավարությանը: Մամուլում մեծ արձագանք են գտել դասախոսներին աշխատանքից ազատելու բազմաթիվ դեպքեր, որոնց մասին մեր գնահատման թիմը տեղեկություններ էր ստանում իր այցելությունների ժամանակ: Թիմը պարզեց, որ եղել են նմանատիպ բազմաթիվ այլ դեպքեր, որոնց մասին երբեք հրապարակայնորեն չի խոսվել ճնշումների և սպառնալիքների պատճառով:

Չնայած նրան, որ Հայաստանը բազմամյա ակադեմիական ավանդույթներ ունի, և նրա բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները բազմաթիվ շրջանավարտներ են տվել, այնուամենայնիվ, բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների առաքելության որևէ հստակ տեսլական թերևս չկա, հետին պլան է մղվել գիտահետազոտական աշխատանքը, իսկ ակադեմիական գործունեությունը ծառայում է բազմաթիվ այլ նպատակների, բայց ոչ այն նպատակներին, որոնց իրոք պետք է ծառայեր: Պետության կողմից ամբողջությամբ վերահսկվում է այն, թե ովքեր են աշխատում և սովորում բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, թե ինչ են նրանք հրապարակում և թե որ կարծիքները կարելի է լսել, բնականաբար այս ամենը հարմարեցնելով ու համապատասխանեցնելով իշխող կուսակցության կարիքներին:

Բ.Բարեվարքության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները

Աշխատանքի վերցնելու և աշխատանքից ազատելու թերի ընթացակարգեր և գործելակերպեր

Ինչպես նշվել է 3.1 մասում, Հայաստանի պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները լրիվ անկախ են իրենց կադրային քաղաքականությունը որոշելու, այդ թվում՝ անհրաժեշտ կադրերը որոշելու, աշխատանքի վերցնելու և աշխատանքից ազատելու ընթացակարգերը սահմանելու հարցում: Այս մոտեցումը ներդրվել էր կրթական համակարգի կառավարման կենտրոնացված՝ հին խորհրդային մոդելից հրաժարվելու համար:

Պաշտոնապես, եթե վերցնենք այն, ինչ ամրագրված է օրենքով, Հայաստանում գործում է կադրերի ընտրության և աշխատանքի վերցնելու՝ արժանիքների վրա հիմնված և բաց մրցութային հիմունքներով իրականացվող պատշաճ համակարգ: Համապատասխան ընթացակարգերը թեևս միանգամայն արդիական են և համահունչ են միջազգային լավագույն պրակտիկային: Սակայն պրոբլեմն առաջանում է այն ժամանակ, երբ այդ նորմերն ու ընթացակարգերը կիրառվում են գործնականում և երբ դրանք չեն պահպանվում կամ իրականացվում: Իրականում, բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ղեկավարության նկատմամբ չկա որևէ օբյեկտիվ, արտաքին կամ շահագրգիռ կողմերի կողմից իրականացվող վերահսկողություն: Սակայն փոխարենն առկա են բազմաթիվ հնարավորություններ արտաքին անհարկի ազդեցությունների համար:

Նույնը կարելի է ասել դասախոսներին աշխատանքից ազատելու ընթացակարգերի մասին: Ասվածը օրինակներով հիմնավորելու համար նշենք, որ բազմաթիվ զեկույցներում (Ալեքսանյան, 2012; OSCE, 2010; Կարախանյան, վան Վին և Բերգեն, «Ուսուցիչների կարծիքը ՀՀ բարձրագույն կրթության ռեֆորմի համարտեսչություն», 2011; Թրանսփարենսի Ինթերնեշնլ, 2013թ.) շեշտվում է այն մասին, որ մեծաթիվ են դասախոսների ներգրավմամբ կոռուպցիայի՝ մասնավորապես կաշառակերության և ուսանողների առջև պայմաններ դնելու դեպքերը, մինչդեռ նման իրավախախտումների համար աշխատանքից հեռացնելու դեպքեր գրեթե չկան: Միայն մեկ նման դեպքի մասին են տեղեկացրել

«INTES» գնահատման թիմին: Սակայն, մյուս կողմից, թիմին տեղեկացրել էին այլ պատճառներով աշխատանքից հեռացնելու դեպքերի մասին: Օրինակ, վերջերս տեղի ունեցած լայնամասշտաբ բողոքի ակցիաների, օրինակ՝ նոր կենսաթոշակային համակարգի¹⁰⁰ դեմ ակցիաների արդյունքում շատերը կորցրեցին իրենց աշխատանքը: Չնայած, ըստ պաշտոնական տվյալների, նրանցից շատերն իրենց կամքով էին աշխատանքից ազատման դիմում ներկայացրել՝ չցանկանալով համակերպվել նոր սոցիալական համակարգի հետ, սակայն պարզ է, որ բարձրագույն կրթության ոլորտի որոշակի թվով դասախոսներ (ինչպես նաև հանրակրթության ոլորտի ուսուցիչներ և դպրոցի տնօրեններ) պարզապես հեռացվել էին աշխատանքից:¹⁰¹

Պայմանագրերի ժամկետային բնույթը

Պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամների աշխատանքային պայմանագրերի ժամկետային բնույթը և դրանց գործողության ժամկետի երկարաձգմանը և դադարեցմանը վերաբերող որոշումները նույնպես այն գործոններից են, որոնք կարող են նպաստել բարեփոխության կանոնների խախտումներին:

Հայաստանում, մասնավորապես, բոլոր դասախոսներն աշխատանքի են վերցվում մեկից մինչև հինգ տարվա գործողության ժամկետ ունեցող պայմանագրերով: Պայմանագրի գործողության ժամկետի ավարտից հետո այն կարող է երկարաձգվել էլի մեկից մինչև հինգ տարով: Այն հարցերի վերաբերյալ որոշումներ կայացնելու իրավասությունը, թե որ դասախոսների պայմանագրի գործողության ժամկետն է երկարացվելու, իսկ որոնց՝ դադարեցվելու, վերապահված է բարձրագույն ուսումնական հաստատության ղեկավարությանը, ինչով նրանց բավականին լայն հայեցողական լիազորություններ և կադրային այս հարցերի նկատմամբ լիակատար վերահսկողություն իրականացնելու հնարավորություններ են տրվում:

Որպես այդպիսին, նման կարգավորումներն իրենցից որևէ վատ բան չեն ներկայացնում: Իրականում, եթե լինեն հստակ սահմանված օբյեկտիվ չափանիշներ, որոնց հիման վրա կարող են կայացվել նման որոշումները, և դրանք խստորեն պահպանվեն ու մոնիթորինգի ենթարկվեն, ապա այդ համակարգով հնարավոր կլինի խթանել առողջ մրցակցությունը և բարելավել դասախոսների աշխատանքի որակը:

Մինչդեռ Հայաստանում նման որոշումները կարծես թե ավելի հաճախ հիմնվում են ոչ թափանցիկ ու պրոֆեսիոնալ չափանիշների վրա, այլ ընդհակառակը, իրենց բնույթով կամայական են ու հանգեցնում են պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամների միջակայությանը, որևէ տարբերվող նախաձեռնություն ցուցաբերելու հարցում դժկամությանը և համակարգը քննադատելու վախի զգացումի տարածմանը:

Այդ առումով, տեղում կատարված այցերի ընթացքում հաստատվեց այն փաստը, որ թերևս շատ քիչ են գնահատվում պրոֆեսորադասախոսական կազմի այն անդամները, որոնք՝ լինի դա տեղական,

¹⁰⁰ Հայաստանում 2014 թվականի հունիսին հաստատվեց պարտադիր կուտակային կենսաթոշակային համակարգին անցնելու որոշումը, որով 1973 թվականից հետո ծնված բոլոր ՀՀ քաղաքացիներին պարտադրվում էր լրացուցիչ գումարներ վճարել կենսաթոշակային ֆոնդերին: Սեպտեմբեր ամսին մի քանի տասնյակ երիտասարդ դասախոսներ աշխատանքից ազատման դիմում ներկայացրին այս պարտադիր պայմանի պատճառով: Նրանցից շատերի համար բարձրագույն ուսումնական հաստատությունում դասախոսություն կարդալն իրենց երկրորդ զբաղմունքն էր, իսկ նրանց հիմնական եկամուտը գալիս էր այլ աղբյուրներից: Այնուամենայնիվ, քանի որ նրանց պետական հաստատություններում էին պաշտոն զբաղեցնում, նրանք աշխատանքի երկու վայրերում էլ պարտավոր էին վճարել կենսաթոշակային վճարները:

http://www.armenianow.com/society/pensions/56622/armenia_universities_lecturers_pensions;
<http://www.azernews.az/aggression/70733.html>)

¹⁰¹ <http://www.azatutyun.am/content/article/26518831.html>

թե միջազգային մակարդակում, բավականին ակտիվ են ու հաջողությունների են հասել գիտահետազոտական նախագծերում կամ այլ նախաձեռնություններում: Հավատարմությունն ու հնազանդությունը, կարծես, ավելի շատ դիվիդենդներ են տալիս, քան նորարարությունը կամ գերազանցության ձգտումը:

Իրականում, դասախոսները երբեմն նախընտրում են «ինքնագրաքննադատության» ռեժիմում մնալ նույնիսկ երբ ոչ ֆորմալ միջավայրում են և միանշանակորեն հակված են զերծ մնալ հրապարակային հայտարարություններ անելուց, քանի որ վախենում են նկատողություն ստանալ: Որպես խնդիրների մասին չբարձրաձայնելու որոշակի բացատրություն նշվել են նաև այն դեպքերը, երբ կրթության վերաբերյալ հրապարակայնորեն արված հայտարարությունների պատճառով, ենթադրաբար, չեն երկարացվել դասախոսների աշխատանքային պայմանագրերի գործողության ժամկետները (OSI, 2013):

Մրանով անառողջ կախվածության համակարգ է ստեղծվում և վտանգի տակ դրվում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների թե՛ դասախոսների, և թե՛ ղեկավարության բարեկարգությունը:

Աշխատանքի կատարողականի գնահատման ընթացակարգերի չարաշահում

Պայմանագրերի ժամկետների երկարաձգումը պետք է, անկասկած, հիմնված լինի աշխատողների աշխատանքի կատարողականի գնահատումների վրա, սակայն ԲՈՒՀ-երի մեծամասնությունում չեն գործում կատարողականի մոնիթորինգի պատշաճ մեխանիզմներ: Բարձրագույն ուսումնական շատ հաստատություններում դասախոսների աշխատանքի գնահատումներն իրականացվում են ուսանողների ու աշխատողների համար անցկացվող ուսումնասիրությունների կամ արհեստական հարցումների միջոցով: Կիրառվող մեթոդներն ու պրակտիկան կարող են տարբեր լինել տարբեր ֆակուլտետներում:

Ինչպես արդեն նշվել է, Հայաստանում աշխատանքի կատարողականի գնահատման ընթացակարգերը շատ հազվադեպ են ծառայում իրենց առաջնային նպատակին, այն է՝ գնահատել աշխատողների կատարողականը՝ աշխատանքի մեջ անհրաժեշտ շտկումներ անելու և հետագա բարելավման նպատակով ուղղորդիչ ծառայելու համար: Այդ ընթացակարգերը շատ դեպքերում թափանցիկ չեն և հիմնականում երկակի նպատակների են ծառայում, այն է՝ հիմնավորել ղեկավարության կայացրած «անհրաժեշտ» որոշումները և ճնշում գործադրել դասախոսների վրա:

Համարժեք նյութական վարձատրության բացակայություն

Ընդհանուր առմամբ, ոչ համարժեք ֆինանսական և այլ նյութական վարձատրությունը դասախոսներին ստիպում է աշխատանք գտնել միննույն ժամանակ մի քանի բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում, ինչը մի շարք պրոբլեմներ է առաջացնում: Առաջինը, դա թույլ չի տալիս, որ դասախոսները լիարժեքորեն ներգրավվեն այդ ուսումնական հաստատություններից որևէ մեկում, երկրորդը, դա հնարավորություն չի տալիս անհրաժեշտ ժամանակ և ջանքեր ներդնել իրենց աշխատանքի մեջ:

Ավելին, ցածր աշխատավարձերը ստիպում են թե՛ մասնագիտական, և թե՛ էթիկական տարբեր փոխզիջումների գնալ, պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամների մոտ էլ ավելի մեծացնելով անհարկի օգուտներ ընդունելու հակվածությունն ու նրանց խոցելի դարձնելով տարբեր ղեկավարներից եկող ճնշումների առջև: Շատ դեպքում դասախոսներին պարզապես դրդում են դիմելու անօրինական գործողությունների, ինչպիսիք են, օրինակ՝ շորթումը, կաշառք վերցնելը և նվերներ ընդունելը: Ըստ ուսումնասիրությունների, ուսանողներից կաշառք վերցնելն այդքան էլ հազվադեպ հանդիպող գործելակերպ չէ, սակայն բարձրագույն ուսումնական հաստատության

դեկավարությունը որևէ խիստ միջոցներ չի ձեռնարկում դրա դեմ:¹⁰² Փոխարենը, նման «հանդուրժողականությունը» դասախոսներին այնպիսի իրավիճակի մեջ է դնում, որ դեկավարության համար արդեն հնարավոր է դառնում նրանց շանտաժի ենթարկել և նրանց վրա ճնշում գործադրել և ստիպել նրանց «փոխշահավետ գործարքի գնալ», երբ դրա անհրաժեշտությունը լինի:

Պրոֆեսիոնալ մոտիվացիայի բացակայություն

Հայաստանում բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների դասախոսների շրջանում պրոֆեսիոնալիզմն ու նորարարությունների ձգտումը կարծես թե, ընդհանուր առմամբ, չի խրախուսվում կամ որևէ կերպ վարձատրվում: Երևում է, որ որևէ կերպ չեն գնահատվում այն դասախոսները, որոնք տեղական կամ միջազգային ասպարեզում բավականին ակտիվ են ու հաջողությունների են հասել գիտահետազոտական նախագծերում կամ այլ նախաձեռնություններում:

Մրա մասին շատ լավ վկայում է գիտահետազոտական աշխատանքներում ներգրավվելու նկատմամբ վերաբերմունքը: Կրթության ոլորտի շատ փորձագետների կողմից է խոսվել Հայաստանում գիտահետազոտական աշխատանքների անբավարար որակի և ոչ պարբերական բնույթի մասին՝ դա բացատրելով նրանով, որ պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամները որևէ մոտիվացիա չունեն այդ աշխատանքներով զբաղվելու համար: Այդ կապակցությամբ նրանք նշում էին, որ նման աշխատանքները «պարտադիր չէ, որ բերեն պաշտոնական առաջխաղացման, աշխատավարձի բարձրացման, ու բացի դրանից, դրանց համար չափազանց քիչ ռեսուրսներ են հատկացվում» (OSI, 2013; Համաշխարհային բանկ, 2013; Մելքոնյան, 2009):

Ակադեմիական ստանդարտներին ու չափանիշներին համահունչ գործելու պրոֆեսորների մոտիվացիայի վրա բացասական ազդեցություն է թողնում նաև այն հանգամանքը, որ որևէ ոչ ֆորմալ ցանցի կամ ֆորմալ խմբի անդամ լինելը, այնսինքն՝ կուսակցական պատկանելությունն այն ամենն է, ինչ անհրաժեշտ է պաշտոնական առաջխաղացման համար: Այսպիսի միջավայրը անխուսափելիորեն հանգեցնում է արժեքային համակարգի դեգրադացմանը և նվազեցնում ակադեմիական գերազանցության հասնելու մոտիվացիան, քանի որ այդ գերազանցությունը ո՛չ գնահատվում է պատշաճ կերպով, ո՛չ էլ խրախուսվում:

Սահմանափակ ներգրավվածություն որոշումների կայացման կամ բարեփոխումների գործընթացներում

Որակի ապահովման Բոլոնյան ստանդարտների և ուղղորդիչ սկզբունքների ներդրմամբ պետք է որ կադրային քաղաքականությունն ավելի թափանցիկ, իսկ կառավարումն ավելի արդյունավետ դառնային: Սակայն թվում է, որ դա այդքան էլ այդպես չէ: Դասախոսները բողոքում էին, որ Բոլոնյան ռեֆորմների գործընթացների վերաբերյալ պատշաճ պարզաբանումներ ու բացատրությունների չէին տրվել իրենց, և իրենք այդ փոփոխություններն իրականացրել էին միայն այն պատճառով, որ դրանք պարտադրվել էին դեկավարների կողմից:

Թվում է, որ անտեսված ու չգնահատված լինելու զգացումը բավականին տարածված է բարձր պաշտոններ զբաղեցնողների (ամբիոնի դեկավարների) շրջանում, քանի որ նրանք նույնպես գտնում են, որ իրենցից ակնկալում են պարզապես հնազանդվել ԲՈՒՀ-ի դեկավարության ու կառավարման

¹⁰² Ըստ ԵՊՀ հասարակայնության հետ կապերի և լրատվության վարչության պետ Կարեն Գրիգորյանի, վերջին 5-6 տարիների ընթացքում ոչ մի դասախոս աշխատանքից չի հեռացվել կաշառակերության համար: Սակայն «Սարգիս Տխրունի» ուսանողական-երիտասարդական միության կողմից այդ նույն ԲՈՒՀ-ում անցկացված ուսումնասիրության արդյունքները վկայում են կոռուպցիայի դեպքերի 41.8%-ի մասին: Վերջին 4-5 տարիների ընթացքում որևէ դեպք չի արձանագրվել, որ Հայաստանի պետական մանկավարժական համալսարանում որևէ դասախոս կորցնի իր աշխատանքը, չնայած որ նույն «Սարգիս Տխրունի» միության կողմից իրականացված ուսումնասիրությամբ պարզվել էր այդ հաստատությունում կոռուպցիայի 79% դեպքերի մասին (30)

մարմինների հրամաններին առանց նրանց հարցեր տալու (Կարախանյան, վան Վին և Բերգեն, «Ուսուցիչների կարծիքը ՀՀ բարձրագույն կրթության ռեֆորմի համարտեքստում», 2011; Կարախանյան, վան Վին և Բերգեն, 2010):

Աշխատանքը կորցնելու վախը

Հայաստանում դասախոսները շատ հաճախ աշխատում են վախի և ճնշումների մթնոլորտում: Գնահատման թիմին տեղեկություններ էին հասել այն մասին, ղեկավարությունը բավականին խիստ կեցվածք ունի պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամների նկատմամբ, և ղեկավարության կողմից կայացված որոշումները քննարկելու կա այդ որոշումների վերաբերյալ կարծիք հայտնելու որևէ հնավարություն չկա:

Զգնահատված և ոչ պատշաճ վերաբերմունքի արժանացող կրթական անձնակազմը հանդուրժում է իշխանական հիերարխիան աշխատանքը չկորցնելու ապահովության փոխարեն: Իշխանություն ունեցող անձինք տիրապետում են բոլոր այն միջոցները, որոնցով կարողանում են ազդեցության չարաշահման միջոցով ենթակա դիրքերում պահել դասախոսական անձնակազմին:

Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ

Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում

Հիմնական միջամտություններ

Կադրերի համալրման ընթացակարգերի չարաշահումների դեմ պայքարը պետք է հիմնականում նպատակաուղղված լինի «արժանիքի» որպես պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում կադրային քաղաքականության հիմնական սկզբունքի վերականգնմանը: Արժանիքը պետք է դառնա աշխատողներին աշխատանքի վերցնելու, առաջխաղացման ներկայացնելու և աշխատանքից ազատելու հիմնական սկզբունքը: Ուստի, կարևոր նշանակություն ունեն բոլոր պաշտոնների համար բաց մրցութային ընթացակարգերը, ինչպես նաև ԲՈՒՀ-երի ղեկավարության ու ադմինիստրատիվ օղակների նկատմամբ արտաքին վերահսկողությունը այն մասով, թե ինչպես են նրանք կիրառում այդ ընթացակարգերը: Արտաքին վերահսկողությունը պետք է սահմանվի որպես ԲՈՒՀ-երի որակի ապահովման մեխանիզմների անբաժանելի բաղադրիչ:

Հստակ սահմանված, համընդհանուր ոլորտային, օբյեկտիվ չափանիշների ընդունումը կարող է նպաստել վերը նշված խնդիրների լուծմանը և ապահովել, որ աշխատանքային պայմանագրերի գործողության երկարաձգման կամ դադարեցման մասին որոշումները կայացվեն թափանցիկ և արդարացի կերպով: Այս առաջարկության արդյունավետության համար կարևոր նախապայման է հանդիսանում անվերապահ կիրառությունն ու խիստ մոնիթորինգը:

Օժանդակ միջամտություններ

Որակի ապահովման համակարգի բարելավման գործընթացում, ինչպես առաջարկվել է 3.1 և 3.2 մասերում, պետք է սահմանվեն նաև աշխատակազմի կատարողականի գնահատման հստակ, օբյեկտիվ և չափելի չափորոշիչներ: Այս չափորոշիչների առկայությունն ու կիրառությունը պետք է դառնա հաստատությունների հավատարմագրման ու ինստիտուցիոնալ կատարողականի գնահատման առանցքային չափանիշը:

Աշխատակազմի գնահատման համակարգը ներդրվելուց հետո կարող է օգտագործվել նաև աշխատողների վարձատրությանն առնչվող համընդհանուր կիրառելի կարգավորումների մշակման համար:

Դրդապատճառների վերացում

Հիմնական միջամտություններ

Կադրային քաղաքականության հարցում անհարկի ազդեցություն դրսևորելու կամ նման ազդեցությունը հանդուրժելու համար խթանիչ դեր ունեցող գործոնները վերացնելու նպատակով խորհուրդ է տրվում մասնագիտական գնահատման և առաջխաղացման համակարգ՝ հիմնված նորարարությունների, գիտահետազոտական աշխատանքներում ներգրավվածության և ակադեմիական գերազանցության բարձր ստանդարտներին հասնելու նպատակաուղղվածության վրա: Սա երկարաժամկետ հեռանկարային նպատակ է, սակայն դրա իրագործումը կարելի է սկսել նույնիսկ այսօր, ինչի համար անհրաժեշտ է պայմաններ ստեղծել, որ պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամներն ավելի շատ ներգրավվեն որոշումների կայացման գործընթացում՝ խորհրդակցելու, բարեփոխումներին ուղղված միջոցառումների քննարկումներին մասնակցելու, հետագա բարեփոխումների ու գործողությունների համար առաջարկներ ներկայացնելու միջոցով և այլն:

Խորհուրդ է տրվում նաև վերանայել վարձատրման համակարգը՝ այն դարձնելով դասախոսներին կատարողականի հիման վրա համարժեք ֆինանսական և նյութական վարձատրություն տրամադրելու համակարգ, և ապահովել դրա իրականացման համար անհրաժեշտ բյուջետային օժանդակությունը:

Օժանդակ միջամտություններ

Անձնակազմի անդամների գնահատումների համար խորհուրդ է տրվում հնարավորինս օգտագործել դասախոսի աշխատանքի վերաբերյալ ուսանողների ներկայացրած հետադարձ կարծիքները ի լրումն ինքնագնահատումների և արտաքին գնահատումների արդյունքների: Կան որոշ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ, որտեղ այս համակարգն արդեն գործում է և միանգամայն բավարար արդյունքներ է ապահովում բոլոր կողմերի համար (SEUA, 2014):

Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրություն

Բարեկարգության կանոնների խախտման կասկած	Առաջարկություններ. Գլուխ 3			Միջամտության ոլորտը
Բարեկարգության կանոնների խախտման կասկած թիվ 3. անհարկի ազդեցություն պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամների աշխատանքի նշանակման, աշխատանքից ազատման և մասնագիտական առաջխաղացման	1. Անբարեխիղճ գործելակերպի հնարավորությունների կանխարգելում	19	Ապահովել աշխատանքի ընդունման, աշխատանքից ազատման ու մասնագիտական առաջխաղացման գոյություն ունեցող կանոնների ու ընթացակարգերի կատարումը՝ բոլոր պաշտոնների համար բաց մրցության ընթացակարգերի, ինչպես նաև ԲՈՒՀ-երի ղեկավարության ու ադմինիստրատիվ օղակների նկատմամբ արտաքին վերահսկողության իրականացման միջոցով:	Կադրային քաղաքականություն
		20	Արտաքին վերահսկողությունը սահմանել որպես ԲՈՒՀ-երի որակի ապահովման մեխանիզմների անբաժանելի բաղադրիչ տարր:	Որակի ապահովում
		21	Որակի ապահովման համակարգի բարելավման շրջանակներում սահմանել աշխատակազմի կատարողականի գնահատման հստակ, օբյեկտիվ և չափելի չափորոշիչներ:	Կադրային քաղաքականություն
	2. Դրդապատճառների վերացում	22	Ստեղծել ու գործողության մեջ դնել մասնագիտական գնահատման և առաջխաղացման համակարգ՝ հիմնված նորարարությունների, գիտահետազոտական աշխատանքներում ներգրավվածության և ակադեմիական գերազանցության բարձր ստանդարտների հասնելու նպատակաուղղվածության վրա:	Կադրային քաղաքականություն

վերաբերյալ որոշումներ կայացնելու վրա	23	Պայմաններ ստեղծել, որ պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամներն ավելի շատ ներգրավվեն որոշումների կայաց- ման գործընթացում:	Կառավարում
	24	Վերանայել վարձատրման համակարգը՝ այն դարձնելով դասախոսներին կատարողականի հիման վրա համարժեք ֆինանսական և նյութական վարձատրություն տրամադրելու համակարգ, և ապահովել դրա իրականացման համար անհրաժեշտ բյուջետային օժանդակությունը:	Բարձրագույն կրթության ուղղության ֆինանսավորում

3.4 Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 4. Բարձրագույն կրթության ոլորտի քաղաքականացում

Ա. Նկարագրություն

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ղեկավարության, ինչպես նաև դասախոսների վրա անհակի քաղաքական ազդեցության կանխումը կարևոր նշանակություն ունեցող նախապայման է այդ հաստատությունների կողմից անվճար, որակյալ կրթություն իրականացնելու համար: Դա նպաստում է այդ հաստատություններում կոռուպցիայի կանխարգելմանը և ակադեմիական բարեվարքության մշակույթի ձևավորմանը: Անհրաժեշտ է մեխանիզմներ մշակել մասնագիտական և ղեկավար օղակի աշխատողներին պաշտոնյաների անհարկի ճնշումներից պաշտպանելու համար: Հավասարապես կարևոր է նաև նախատեսել այդ ուսումնական հաստատությունների կառավարման մարմինների անկախությունը, որպեսզի ապահովվի, որ տվյալ բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն իրենց ռեսուրսները կենտրոնացնեն լավ որակի կրթական ծառայությունների տրամադրման, այլ ոչ թե առանձին խմբերի քաղաքական շահերը սպասարկելու վրա:

Խորհրդային Հայաստանում բարձրագույն կրթության համակարգը կենտրոնացված էր և խստորեն վերահսկվում էր կառավարության կողմից: Խորհրդային Միության անկումից հետո բազմաթիվ օրենսդրական բարեփոխումներ նախաձեռնվեցին բարձրագույն ուսումնական հաստատություններին ավելի շատ ինքնավարություն տրամադրելու նպատակով: Արդյունքում ՀՀ օրենսդրությամբ նախատեսվեց, որ նրանց անկախություն է տրամադրվում իրենց գործունեության հիմնական ոլորտների ընտրության, բյուջեների ընդունման և դրանց կատարման նկատմամբ վերահսկողության իրականացման, նոր հիմնական առարկաներ մտցնելու և եղածները կատարելագործելու, ուսումնական ծրագրեր ընդունելու և ուսուցման մեթոդների որդեգրման վերաբերյալ որոշումներ կայացնելու հարցում: Ներկայումս ռեկտորները և դեկաններ ընտրվում են յուրաքանչյուր բարձրագույն ուսումնական հաստատության ակադեմիական համայնքի կողմից, այլ ոչ թե նշանակվում նախարարությունից: Ընդ որում, 2002 թվականից ի վեր պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կարգավորումն իրականացվում է «Պետական ոչ առևտրային կազմակերպությունների մասին» 2011 թվականի ՀՀ օրենքով, որի դրույթները հակասում են կրթության վերաբերյալ այլ իրավական ակտերին և որոնցով մերժվում է այդ հաստատությունների ինքնավարությունն ու ինքնակառավարումը (Համաշխարհային բանկ, 2013; OSI, 2013; Նավոյան, 2009):

Բացի իրավական հակասություններից հիմնական խնդիրը կայանում է նրանում, թե որքանով է իրավականորեն վերապահված ինքնավարությունն իրականացվում գործնականում: Տարբեր ուսումնասիրությունների, ինչպես նաև տեղում այցերի արդյունքներով միանգամայն այլ պատկեր է ուրվագծվում, ինչն էականորեն տարբերվում է օրենքով նախատեսվածից: Այցերի ընթացքում «INTES» գնահատման թիմի հետ հանդիպումներ ունեցած տարբեր շահագրգիռ կողմեր նշել են, որ ԲՈԻՀ-երի կառավարման հարցում դեռևս մեծ ազդեցություն ունեն քաղաքական ուժերը, և մտահոգություն են հայտնել այն մասին, որ կառավարման ներկայիս համակարգը բացասաբար է անդրադառնում բարձրագույն կրթության որակի վրա և դանդաղեցնում իրական բարեփոխումների ցանկացած քայլ:

«INTES» գնահատման արդյունքում վերհանվել են բարեվարքության այս տեսակի խախտման տարբեր դրսևորումներ: Դրանցից ամենաշատ տարածվածները ներառում են հետևյալը (բայց չեն սահմանափակվում դրանցով)՝

- Քաղաքական և պետական միջամտություն կադրային քաղաքականության և անձնակազմի հետ կապված հարցերի, այդ թվում՝ աշխատանքի վերցնելու և աշխատանքից ազատելու վերաբերյալ որոշումներ կայացնելու հարցում՝ քաղաքականապես վերահսկելի կառավարման խորհուրդների միջոցով:

- Պետության կողմից քաղաքական ազդեցություն ռեկտորներին աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից ազատելու հարցերում՝ կառավարման խորհուրդներում ունեցած ազդեցիկ ներկայացուցիչների միջոցով և (կամ) այլ եղանակներով.
- Բարձրաստիճան պետական պաշտոնյաների կողմից գործողությունների իրականացում կամ որոշումների կայացում շահերի բախման իրավիճակներում.
- Փոխադարձ փոխզիջումներ որակի և ակադեմիական բարելավրթության հարցում՝ կոնկրետ անձի կամ կուսակցության նկատմամբ հավատարմության փոխարեն.
- Դասախոսներին անօրինական կերպով աշխատանքից ազատում, ովքեր տարբեր դիրքորոշումներ ունեն կամ առարկություններ են ներկայացրել ինստիտուցիոնալ մակարդակով գործելակերպերի կամ կայացված որոշումների դեմ:

Բ. Բարելավրթության կանոնների խախտումը հնարավոր դարձնող գործոնները

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների քաղաքականացված կառավարման կառույցներ

Ինչպես նշվել է Հեյնեմանի կողմից (2007թ.) կատարողական ավելի լավ արդյունքներ կարող են արձանագրել այն ղեկավարները, ովքեր ընտրվել են արժանիքների հիման վրա, այլ ոչ թե նրանք, ովքեր ընտրվել են արտոնությունների հիման վրա:¹⁰³ Այս գաղափարը պետք է կիրառվի նաև բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ղեկավարների նկատմամբ: Մինչդեռ, միջին մասնագիտական և բարձրագույն մասնագիտական կրթության ոլորտի կառավարման կառույցների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ հիմնականում բարձր պաշտոնները զբաղեցվում են կառավարությունից եկած անձինք, իսկ փոփոխություններն ընդամենը ռոտացիոն բնույթ են կրում:

«Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքի համաձայն, պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատության խորհրդի անդամներ է առաջադրում Հայաստանի Հանրապետության վարչապետը՝ պետական պաշտոն զբաղեցնող անձանցից և կրթության, գիտության, մշակույթի և տնտեսության տարբեր ոլորտների ճանաչված ներկայացուցիչներից, որոնք միասին կազմում են խորհրդի կազմի 50%-ը: Թերևս քիչ զարմանալի է, որ սովորաբար բոլոր առաջադրված անձինք քաղաքականապես փոխկապակցված անձինք են: Տեղում այցելությունների և կամերալ ուսումնասիրությունների արդյունքում պարզվել է, որ բոլոր պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման մարմիններում առկա են կառավարության անդամներ, այդ թվում՝ երկրի Նախագահը, Նախագահի աշխատակազմի ղեկավարը, Ազգային ժողովի նախագահը, վարչապետը ու գիտության և կրթության նախարարը (աղյուսակ 3.4.1):

Աղյուսակ 3.4.1. ՀՀ հիմնական պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների խորհուրդների (կառավարման խորհուրդների) նախագահների նշանակումների ընդհանուր պատկերը

պետական ԲՌԻՀ	Խորհրդի նախագահը
Երևանի պետական համալսարան	ՀՀ նախագահ
Երևանի պետական լեզվաբանական համալսարան	ՀՀ նախագահի աշխատակազմի ղեկավար
Տնտեսագիտության Հայաստանի պետական համալսարան	ՀՀ ԱԺ նախագահ

¹⁰³<http://www.vanderbilt.edu/peabody/heyneman/PUBLICATIONS/Heyneman.2007.BuyingYourWay.pdf>

Պետական մանկավարժական համալսարան	ՀՀ վարչապետ
Պետական ճարտարագիտական համալսարան	ԱԺ նախկին նախագահ
Պետական գյուղատնտեսական համալսարան	Քաղճառայության խորհրդի նախագահ
Երևանի պետական բժշկական համալսարան	Կրթության և գիտության նախարար
Պետական կոնսերվատորիա	ՌԴ-ում ՀՀ նախկին դեսպան
Ֆիզիկական կուլտուրայի Հայաստանի պետական ինստիտուտ	ԱԺ-ում ներկայացված երկրորդ ամենամեծ կուսակցության նախագահ
Գորիսի պետական համալսարան	Սյունիքի մարզպետ

Աղբյուրը՝ Համաշխարհային բանկ, 2013թ.

Կառավարությունը վճռորոշ ձայնի իրավունք ունի նաև խորհուրդների այն անդամների նշանակման հարցում, որոնց նա չի առաջադրում, քանի որ յուրաքանչյուր խորհրդի կազմը և բոլոր անդամները պետք է հաստատվեն վարչապետի կողմից՝ յուրաքանչյուր անդամի համար անհատապես տրվող նախարարական հրամանով: Եվ վերջում, երկու ԲՈԻՀ-ից բացի (Երևանի պետական համալսարան՝ ԵՊՀ, և Հայաստանի պետական ճարտարագիտական համալսարան՝ ՀՊՃՀ) մնացած բոլոր բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները նախընտրել են «կամավոր» ընտրել Կրթության և գիտության նախարարության կողմից մշակված՝ պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատության օրինակելի կանոնադրությունը: Կանոնադրությունը հայտնի է նրանով, որ դրանով սահմանափակվում է ինստիտուցիոնալ ինքնավարությունն ու ակադեմիական ազատությունները, որոնք ամրագրված են «Բարձրագույն և հետբուհական մասնագիտական կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 6-րդ հոդվածում: ԵՊՀ-ն և ՀՊՃՀ-ն միակ երկու բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն են, որոնք վերցրել են օրինակելի կանոնադրությունը, սակայն դրա միջից հանել են իրենց ինքնավարության վրա ազդող հատվածները: Այդ հաստատությունների խորհուրդների նախագահներն են ՀՀ Նախագահը և ՀՀ Ազգային ժողովի նախկին նախագահը:

Ակնհայտորեն այս մեխանիզմը պետական իշխանությունների համար բավականին բարենպաստ է ինստիտուցիոնալ կառավարման տարբեր օղակներում, ինչպես օրինակ՝ ֆինանսական, ղեկավարների նշանակման, մասնագիտացման և ընդունելության քաղաքականության ու դրանց վերաբերյալ որոշումների կայացման ու այլ հարցերում ազդեցություն ունենալու և միջամտելու համար: Դա վերաբերում է նաև բյուջեի միջոցների օգտագործման նկատմամբ վերահսկողությանը, չնայած այն հանգամանքին, որ պետական հատկացումները բավականին փոքրածավալ են (9%-ից 30%-ի սահմաններում՝ կախված ԲՈԻՀ-ից):¹⁰⁴

Ինստիտուցիոնալ կառավարման հաջորդ օղակը՝ ռեկտորները և ռեկտորների տեղակալները, նույնպես կաշկանդված են քաղաքական փոխկապակցվածությամբ:¹⁰⁵ Հատկապես հատկանշական է այն, որ ռեկտորների աշխատանքի նշանակման և աշխատանքից ազատման հարցում ակնհայտորեն հսկայական քաղաքական ազդեցություն ունի կառավարությունը: Ըստ օրենքի, ռեկտորները նշանակվում են ակադեմիական մարմինների կողմից, իսկ կառավարությունը պետք է ընդամենը հաստատի նշանակված ռեկտորին, ինչի հիման վրա Կրթության և գիտության նախարարը և տվյալ ռեկտորը հինգ տարի ժամկետով պայմանագիր են կնքում: Սակայն Համաշխարհային բանկի կողմից իրականացված ուսումնասիրության շրջանակներում հարցմանը մասնակցած գրեթե բոլոր (թվով 18) բարձրագույն ուսումնական հաստատությունները պատասխանել են, որ իրենց ռեկտորներին

¹⁰⁴ ՀԱՅԱՍՏԱՆ. «Կրթության որակ և համապատասխանություն» երկրորդ ծրագրի (P107772) և «Կրթության բարելավման ծրագրի» (P130182) նկատմամբ վերահսկողության արդյունքներ

¹⁰⁵ Հարցմանը մասնակցած գրեթե բոլոր պետական ԲՈԻՀ-երը պատասխանել են, որ իրենց ռեկտորներին նշանակում է կառավարությունը, մատնանշելով, որ ռեկտորի ընտրության հարցում կառավարության ուժեղ ազդեցությունը պայմանավորված է նաև Խորհրդի կազմում ազդեցիկ ներկայացուցչությամբ և (կամ) այլ միջոցներով: (18)

նշանակում է կառավարությունը, մատնանշելով, որ ռեկտորի ընտրության հարցում կառավարության ուժեղ ազդեցությունը պայմանավորված է նաև Խորհրդի կազմում ազդեցիկ ներկայացուցչությամբ և (կամ) այլ միջոցներով: Մասնավորապես, կարելի է նշել մեծ հնչեղություն ստացած մի քանի դեպք, բարձրագույն ուսումնական հաստատության ղեկավարների աշխատանքից ազատել են հենց նախարարի որոշմամբ, չնայած այն հանգամանքին, որ օրենքով նրան այդպիսի իրավունք վերապահված չէ:¹⁰⁶

Բացի դրանից, ի թիվս այլոց կադրային քաղաքականության և կադրերի հետ կապված հարցերում, այդ թվում՝ աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից ազատելու հարցերում վերջնական խոսքի իրավունք ունեցող մարմինները՝ ռեկտորատները նույնպես կատարում են հրամաններ, որոնք տրվում են քաղաքականապես կաշկանդված խորհուրդների կողմից:

Եվ վերջում, ինստիտուցիոնալ կառավարման վերջին օղակը՝ ղեկանները և ամբիոնների ղեկավարները նույնպես չունեն անկախություն: Այս պաշտոններում նշանակման համար ընտրության գործընթացը այնքան էլ մրցութային չէ: Մինչդեռ նրանք պետք է ընտվեն բաց մրցույթի միջոցով, որին մասնակցելու կամար կարող են դիմել նաև այլ տվյալ հաստատության ներկայացուցիչներ չհանդիսացող թեկնածուներ, սակայն իրականում շատ դեպքերում ընտրությունները բաց են լինում միայն ներքին թեկնածուների համար և հիմնականում սահմանափակված են լինում ռեկտորի, պրոֆեսորադասախոսական կազմի և (կամ) ուսանողների կողմից առաջադրված թեկնածուներով (Համաշխարհային բանկ, 2013; OSI, 2013): Ավելին, ղեկանների կողմից կամ ամբիոնների մակարդակով կայացված բոլոր որոշումները պետք է հաստատվեն վերադասների կողմից՝ լինի դա ֆորմալ, թե ոչ ֆորմալ եղանակով:

Կառավարությունն իր վերահսկողության տակ է պահում նաև ֆակուլտետներում ընդունելության վերաբերյալ քաղաքականության հարցերը: Պետության կողմից տրվող մինիմալ ֆինանսական օժանդակությունն ուղեկցվում է բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում որոշումների կայացման հարցերում զգալի ազդեցությամբ և իշխանությամբ: Օրինակ, հանրապետական ընդունող հանձնաժողովը կարևոր լիազորություններ ունեցող մարմին է: Հանրապետական ընդունող հանձնաժողովի որոշմամբ հաստատվում են անվճար և վճարովի ուսուցման համակարգի մրցութների արդյունքները, հաստատվում են օրենքով սահմանված կարգով համապատասխան արտոնություններից օգտվող դիմորդների ընդունելության արդյունքները և վերաբաշխվում են մրցույթի արդյունքներով անվճար, վճարովի ուսուցման համակարգում թափուր մնացած տեղերը, ինչպես նաև անվճար, վճարովի համակարգի պահուստային տեղերը: Հանձնաժողովը կազմված է 27 անդամից: Հանրապետական ընդունող հանձնաժողովի նախագահը Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարն է: Հանրապետական ընդունող հանձնաժողովի կազմում ընդգրկվում են Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարի տեղակալները, Հայաստանի Հանրապետության կառավարության աշխատակազմի ներկայացուցիչը, Հայաստանի Հանրապետության կառավարությանն առընթեր Հայաստանի Հանրապետության ազգային անվտանգության ծառայության ներկայացուցիչը, գնահատման և թեստավորման կենտրոնի երկու ներկայացուցիչ, Հայաստանի Հանրապետության պետական բուհերի ռեկտորները և

¹⁰⁶ Երևանի պետական լեզվաբանական համալսարանի նախկին ռեկտոր Սուրեն Զոլյանն աշխատանքից ազատվել էր ՀՀ կրթության և գիտության նախարար Արմեն Աշոտյանի հրամանով: Զոլյանը բողոքարկել էր այդ որոշումը, քանի որ գտնում էր, որ իրեն անօրինականորեն են աշխատանքից հեռացրել, սակայն չէր կարողացել հասնել որոշման բեկանմանը: Նրան աշխատանքից հեռացնելու հիմնավորումն այն այն էր, որ համալսարանի ռեկտորը երկրից չորս օրով բացակայել էր Եվրոպայի խորհրդի լիազումար նիստին մասնակցելու համար՝ չնայած այն հանգամանքին, որ նախարարն այդ այցը աննպատակահարմար էր համարել: (<http://news.am/eng/news/118793.html>; <http://en.trend.az/scaucasus/armenia/2015779.html>)

պատասխանատու քարտուղարը: Հանրապետական ընդունող հանձնաժողովի կազմը հաստատում է Հայաստանի Հանրապետության կրթության և գիտության նախարարը:¹⁰⁷

Շահերի բախման մասով թույլ կարգավորում և նորմերի թերի կիրառություն

Ամբողջ աշխարհում լուրջ խնդիր է դարձել այն, թե ինչպես ապահովել, որ կառավարության մակարդակով որոշումներ կայացնելու վարքագի վրա իրենց բացասական ազդեցությունը չունենան պետական պաշտոնյաների մասնավոր շահերը: Ըստ ՏՀԶԿ-ի, շահերի բաշխման իրավիճակների արդյունավետ կառավարման համար անհրաժեշտ է հավասարակշռություն: Մասնավոր շահերը վերահսկողության տակ պահելու նկատմամբ չափազանց խիստ մոտեցումը կարող է հակասություններ առաջացնել այլ իրավունքների հետ, արդյունավետ չլինել կամ խոչընդոտել պետական պաշտոններում կամ պետական ծառայության ոլորտում փորձառու և կոմպետենտ պոտենցիալ թեկնածուների մուտքը: Ժամանակից մոտցման հիմնական կողմերից պետք է լինեն ռիսկերի վերահանումը, մասնավոր շահերի անընդունելի ձևերի արգելումը, այն հանգամանքների վերաբերյալ իրազեկումը, որոնցում կարող են առաջանալ շահերի բախման իրավիճակներ և շահերի բախման իրավիճակների կարգավորման արդյունավետ ընթացակարգերի ապահովումը:

Հայատանում շահերի բախումը կարգավորվում է այնքանով, որքանով որ բարձրաստիճան պաշտոնյաները չեն կարող զբաղվել ձեռնարկատիրական գործունեությամբ, սակայն երբ խոսքը գնում է որոշումների կայացման մասին՝ կարգավորումները բավականին երկիմաստ են: «Հանրային ծառայության մասին» ՀՀ օրենքի 28-րդ հոդվածով սահմանված էթիկայի կանոնները հանրային ծառայողներին հետ չեն պահում շահերի բախման իրավիճակներում գործելուց կամ որոշումներ կայացնելուց: Միանգամայն հնարավոր է, որ պաշտոնյան որոշում կայացնի իր ազգականների և իր ներդրումների հետ կապ չունեցող հարցի օգտին: Ակնհայտ է, որ իրավական դրույթի նպատակը ոչ թե շահերի բախման իրավիճակների բացառումն է, այլ ավելի շուտ դրանց հավանականության պակասեցումը:

Ավելին, օրենքում հստակ չի սահմանվում, թե շահերի բախման իրավիճակների կարգավորման համար պատասխանատու մարմինը՝ էթիկայի հանձնաժողովը ինչ միջոցներ կարող է ձեռնարկել. արդյո՞ք այդ միջոցները կներառեն շահերի բախման իրավիճակների վերացումը, թե՞ այդ մարմինը պարզապես արձանագրելու է, որ տվյալ որոշումը կայացվել է շահերի բախման իրավիճակում («Թրանսպերենսի ինթերնեյշնլ», 2014; CFOA, 2013): Նույնը կարելի է ասել նաև այն դեպքերի մասին, երբ բարձրաստիճան պաշտոնյաները շահերի բախում առաջացնող որոշում են կայացնում կամ գործողություն են իրականացնում, օրենսդրությամբ չի կարգավորվում, թե արդյո՞ք այդ որոշումը կամ գործողությունը համարվելու է անվավեր, ինչ կարգով և ում կողմից:

Իրականում բազմաթիվ տվյալներ կան այն մասին, որ շահերի բախման անչվող կանոնների խախտումները սովորական բնույթ են կրում: Օրինակ, ՀՀ վարչապետը ՌԱԱԿ-ի խորհրդի նախագահն է: Այդ պաշտոնում վարչապետն ուղղակիորեն մասնակցություն է ունենում ՌԱԱԿ-ում քննարկումների և որոշումների կայացման գործընթացում, որոնց ժամանակ շատ դեպքերում որոշումներ են կայացվում քաղաքականության կամ ռազմավարության հիմնական ուղղությունների խոշոր փոփոխությունների վերաբերյալ: Ավելին, անհրաժեշտ է նաև հաշվի առնել, որ ՌԱԱԿ-ը գտնվում է Պետական մանկավարժական համալսարանը հավատարմագրելու գործընթացում, որտեղ հենց ՀՀ վարչապետն է զբաղեցնում խորհրդի նախագահի պաշտոնը (OSI, 2013):

¹⁰⁷ Հայաստանի Հանրապետության պետական և ոչ պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատություններ ընդունելության կարգ (ըստ բակալավրի կրթական ծրագրի)

«Ներքնից վերև» վերահսկողության բացակայություն՝ ուսանողական մարմինների քաղաքականացվածության պատճառով

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների մեծ մասում չկա իրական ուսանողական ուժ, որը կարողանա սահմանափակել գործող ավտոկրատ կարգը կամ պաշտպանել ուսանողների ակադեմիական շահերը: Շատ դեպքերում ուսանողներն այն կարծիքն ունեն, որ իրենց ուսանողական ներկայացուցիչները հրահանգավորվում և ուղղորդվում են ԲՈՒՀ-ի ղեկավարության կամ կուսակցության կողմից:

Իրականում, ուսանողների և Հայաստանի ուսանողական ազգային ասոցիացիայի (ՀՈԱԱ) ներկայացուցիչների հետ զրույցների ընթացքում հաստատվեց, որ ուսանողական մարմինների մեծ մասը կամ քաղաքականապես փոխկապակցված են, կամ պասիվ են: Շատ հաճախ լինում են իրավիճակներ, երբ ուսանողական ներկայացուցչական մարմինների անդամները, որոնք նաև կուսակցության անդամ են, ընձեռված հնարավորությունն օգտագործում են կուսակցական քարոզչության և կուսակցության շահերի պաշտպանության նպատակներով, ինչը որևէ ընդհանուր բան չունի ուսանողների շահերի և դասընթացների հետ:

Ըստ ԵԱՀԿ կողմից 2010 թվականին իրականացված ուսումնասիրության, միայն ՀՊՀՀ-ի ուսանողական խորհուրդն է, որ այդ ԲՈՒՀ-ի ուսանողության շրջանում մեծ վստահություն է վայելում (76%): Այլ ուսանողական խորհուրդներին վստահում են ուսանողների 21-ից 50 տոկոսը (OSCE, 2010):

Քաղաքական ազդեցությամբ պայմանավորված ուսումնական ծրագիր

Քաղաքականացվածությունն իր ազդեցությունն է ունենում նաև բարձրագույն կրթության ոլորտի ակադեմիական բարեփոխության վրա: Թե՛ ակադեմիական աշխատանքի որակի ապահովումը, և թե՛ նախագծային և գիտահետազոտական աշխատանքների իրականացումն ու բոլոր այլ աշխատանքները տեղի են ունենում «գիջված» բարեփոխության համատեքստում: Իշխող քաղաքական կառույցների և դիրքորոշումների հետ համապատասխանությունը դիտվում է որպես բարձրագույն կրթության ոլորտում ակադեմիական առաջխաղացման և մասնագիտական կարիերայի համար կարևոր չափորոշիչ: Կոնկրետ անձանց կամ կուսակցության և ոչ ֆորմալ ցանցերի նկատմամբ հավատարմությունը, ըստ ուսումնասիրության ընթացքում հավաքած տեղեկությունների, շատ դեպքերում օգուտների փոխարեն առևտրի ու բանակցությունների առարկա են դարձնում որակն ու ակադեմիական բարեփոխությունը:

Բարեփոխության հետ կապված այս խնդիրը նույնպես բացասական ազդեցություն ունի գիտահետազոտական աշխատանքների որակի վրա: Հայաստանում բավականին լայն տարածում ունի գիտության բնեռացումն ու քաղաքականացումը, հատկապես՝ հասարակագիտության, և մասնավորապես՝ պատմության և քաղաքագիտության առարկաների բնագավառում: «Պատրիոտիզմի» ընդհանուր ստանդարտը հաճախ խանգարում է օբյեկտիվությանը և գիտահետազոտական աշխատանքների որակին: Գիտնականները շատ դեպքերում թիրախ են դառնում ազգայնական խմբերի ու գործիչների, այդ թվում՝ գիտական համայնքի ներսում ակտիվ դերակատարում ունեցողների համար: Շատ պրոֆեսորներ նաև բավականին անբարենպաստ իրավիճակում են հայտնվում ԲՈՒՀ-ի ղեկավարության կամ կուսակցության դիրքորոշումից տարբերվող կարծիք հայտնելու համար:

Գնահատման թիմը բազմաթիվ բողոքներ է լսել ուսանողներից, որոնց ատենախոսությունները կամ դիպլոմային աշխատանքները մերժվել են ակադեմիական որակից բացի այլ հիմքերով: Բացի դրանից, տեղում այցելությունների ժամանակ գնահատման թիմին տեղեկացրել են դասախոսներին անօրինականորեն աշխատանքից ազատելու դեպքերի մասին, որոնք տարբեր դիրքորոշումներ են ունեցել կամ հրաժարվել են ինստիտուցիոնալ մակարդակով որդեգրված պրակտիկան կիրառելուց կամ

ընդունված որոշումները կատարելուց: Կան նաև օրինակներ Հայաստանում և միջազգային ասպարեզում հայտնի հայ գիտնականների՝ «բավականաչափ հայրենասեր» չլինելու պատճառաբանությամբ արգելված լինելու մասին օրինակներ (Կովկասի ինստիտուտ, 2010թ.). Բոլոր նման գործելակերպերը բացասաբար են անդրադառնում կրիտիկական մտածողության վրա և գիտահետազոտական աշխատանքներով զբաղվելու առումով դեմոտիվացնող ազդեցություն ունենում երիտասարդ գիտնականների վրա:

Գ. Բարեվարքության կանոնների խախտման շարժառիթները

Անձնական շահի հետապնդում

Բարեվարքության՝ վերը նկարագրված բոլոր խախտումների հիմքում ընկած է այնպիսի գործոնների համակցությունը, ինչպիսիք են անբարեխիղճ գործելակերպի հնարավորությունը և կրթական ծառայություններ ստանալու բնական պահանջարկը, որը կրթական համակարգն ի վիճակի չէ ապահովել:

Բարձրագույն կրթության ոլորտի քաղաքականացումը՝ որպես բարեվարքության կանոնների խախտում տարբեր է: Մեծամասամբ դրա հիմքում ընկած են այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են՝ հնարավորությունն ու հիմնական խթանիչները, օրինակ՝ եկամուտները և անձնական շահը առավելագույնի հասցնելու ձգտումը, քաղաքական նկրտումներն ու ընտրովի պաշտոնները և հասարակության կամ դրա առանձին սեգմենտի նկատմամբ իշխանությունը հետազայում ևս պահպանելու անհրաժեշտությունը, ինչպես նաև այն կորպորատիվ մշակույթի միջավայրը, որի առնչությամբ բոլոր գրուցակիցները գտնում էին, որ դա աշխատելու ընդունելի մոդել է և այն խախտելով նրանք «կղավաճանեն» իրենց շրջապատում աշխատող մյուսներին: Բոլոր այս թվարկաները անձնական շարժառիթներ են, որոնք որևէ առնչություն չունեն բարձրագույն կրթության համակարգի հետ այնքանով, որքանով այդ համակարգը խախտումների կատարողներին հնարավորություններ է ընձեռում իրենց շահից ելնելով գործելու համար:

Բարձրագույն կրթության ոլորտում առկա այս խախտման՝ շահույթ հետապնդող բնույթը սահմանափակում է կարգավորիչ և կատարողական բնույթի միջոցներ ձեռնարկելու քաղաքականության հնարավորությունները, որոնք պետք է նպատակ ունենան «փակելու» խախտումների համար հնարավորություններ ստեղծող ուղիները: Հետևաբար, «Դ» բաժինն այստեղ բերված չէ որպես ենթաբաժին, որում առաջարկություններ են պարունակվում անբարեխիղճ գործելակերպը խթանող գործոնների վերացման վերաբերյալ:

Դ. Ուղղորդող առաջարկություններ

Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում

Հիմնական միջամտություններ

Բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ղեկավարության վրա անհարկի քաղաքական ազդեցության դրսևորումները կարող են կանխվել՝ (i) պետական բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ղեկավար կառույցներում կառավարության ներկայացուցիչների թվի սահմանափակման միջոցով, (ii) բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ղեկավարության վրա տարածվող՝ Կրթության և գիտության նախարարի լիազորությունների կրճատման միջոցով, և (iii) աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից ազատելու՝ օրենքով սահմանված ընթացակարգերին խստորեն հետևելու, ինչպես նաև այդ կանոնների և ընթացակարգերի խախտման դեպքում օրենքով սահմանված պատժամիջոցներ կիրառելու միջոցով:

Բացի դրանից առաջարկվում է անհապաղ միջոցներ ձեռնարկել քաղաքական գործիչներին հեռու պահելու համար այն բոլոր հարցերից, որոնք վերաբերում են ուսումնառության բովանդակությանն ու գիտահետազոտական աշխատանքների իրականացմանը:

Օժանդակ միջամտություններ

Շահերի բախման հետ կապված իրավիճակների կարգավորմանն առնչվող իրավական դրույթների հետագա բարելավումը և դրանց կատարման ապահովումը, ինչպես նաև դրանց նկատմամբ վերահսկողության արդյունավետ մեխանիզմների ստեղծումը կնպաստեն բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների գործունեության վրա անհարկի քաղաքական ազդեցության հակազդման կարողությունների ձևավորմանը:

Ուսանողների ինքնակառավարման մարմիններ հզորացումը և դրանց ներսում քաղաքական տարրերի ազդեցության սահմանափակումը նրանց հնարավորություն կտա և կօգնի նրանց բարձրագույն կրթության ոլորտում «ներքևից վերև» վերահսկողություն իրականացնելու համար անհրաժեշտ հնարավորություններ ունենալու հարցում:

Առաջարկվող միջոցառումների ամփոփ նկարագրություն

Բարելարքության կանոնների խախտման կասկած	Առաջարկություններ. Գլուխ 3			Միջամտության ոլորտը
Բարելարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 4. Բարձրագույն կրթության ոլորտի քաղաքականացում	1. Անբարեխիղճ գործելակերպի հնարավորությունների կանխարգելում	24	Կանխել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ղեկավարության վրա անհարկի քաղաքական ազդեցության դրսևորումները	Կառավարում
		25	Միջոցներ ձեռնարկել քաղաքական գործիչներին հեռու պահելու համար այն բոլոր հարցերից, որոնք վերաբերում են ուսումնառության բովանդակությանն ու գիտահետազոտական աշխատանքների իրականացմանը	Որակի ապահովում
		26	Բարելավել շահերի բախման հետ կապված իրավիճակների կարգավորմանն առնչվող իրավական դրույթները և ապահովել դրանց կատարումը, ինչպես նաև ստեղծել դրանց նկատմամբ վերահսկողության արդյունավետ մեխանիզմներ	Կադրային քաղաքականություն
		27	Հզորացնել ուսանողների ինքնակառավարման մարմինները և սահմանափակել դրանց ներսում քաղաքական տարրերի ազդեցությունը	
	2. Դրդապատճառների վերացում		կիրառելի չէ	

Գլուխ 4: Ուղղորդող առաջարկությունների ամփոփում

Վերջին գլխում ներկայացված են ամբողջ գեկույցում վերհանված՝ բարեվարքության կանոնների խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների և շարժառիթների վերացման վերաբերյալ բոլոր հանձնարարականներն ու առաջարկությունները:

Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած	Առաջարկություններ. Գլուխ 2			Ծրագրային միջամտության ուղղություններ
Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 1. դպրոցի ուսուցիչների կողմից մասնավոր հիմունքներով լրացուցիչ պարապմունքների անցկացում	1. Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում	1	Սահմանել ուսուցիչների կողմից իրենց աշակերտներին լրացուցիչ վճարովի պարապմունքներ առաջարկելը կամ որևէ ծանոթ դասախոսի մոտ ուղարկելը որպես իրավախախտում	կադրային քաղաքականություն
		2	Բարեվարքության կանոնների կատարման համար պատասխանատվություն նախատեսել նաև դպրոցների տնօրենների համար	ադմինիստրացիա
		3	Սահմանել վարքագծի պարտադիր կանոններ ուսուցչի մասնագիտության համար և վարչական պատժամիջոցներ նախատեսել դրանք խախտելու համար	կադրային քաղաքականություն
		4	Հանել ներկայիս սահմանափակումները, որոնք կապված են տեսչական ստուգումների հաճախականության հետ, և թույլ տալ տեսչությանը անց կացնել կանոնավոր, բայց նպատակաուղղված ստուգումներ, որոնք հնարավորություն կտան ավելի լավ ընկալելու ուսումնական պրոցեսը	տեսչական ստուգումներ
		5	Տեսչությունը դարձնել ուժեղ, պրոֆեսիոնալ և միանգամայն անկախ մարմին	տեսչական ստուգումներ
		6	Բարեփոխել գիտելիքների գնահատման համակարգը	գնահատում
2. Դրդապատճառների վերացում	2. Դրդապատճառների վերացում	7	Պարբերաբար խորացված վերլուծության ենթարկել քննության արդյունքները՝ զուգահեռաբար վերապատրաստելով դպրոցների կադրերը, որպեսզի վերջիններս կարողանան ինքնուրույն կատարել այդ վերլուծությունները: Միևնույն ժամանակ, կանոնավոր հաղորդակցություն ապահովել նաև ուսուցիչների և ծնողների միջև՝ վերլուծության արդյունքները վերջիններիս ներկայացնելու համար: Այս հաղորդակցության ընթացքում ծնողները պետք է տեղեկացվեն ոչ միայն գնահատականների, այլ նաև գնահատման գործընթացի մանրամասների, գնահատման հիմքերի և աշակերտների ընթացիկ առաջա-դիմության մասին	գնահատում
		8	Վերանայել 12-րդ դասարանի ուսումնական ծրագիրը, այն ավարտական թեստի բովանդակությանը համապատասխանեցնելու համար	դասավանդում և ուսուցանում

	9	Վերանայել քննությունների ստանդարտացված թեստերի հարցերը՝ համապատասխանեցնելով դրանք ուսումնական ծրագրին	գնահատում
	10	Վերանայել ուսուցիչների, մասնավորապես՝ բարձր պահանջարկ ունեցող առարկաներ դասավանդողների, վարձատրության կարգը և աշխատավարձերի չափերը, որպեսզի նրանք զգան, որ իրենց աշխատանքը գնահատվում է	կրթության ոլորտի ֆինանսավորում

Բարելարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 2. միջնակարգ կրթության ոլորտի քաղաքականացում	1. Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում	12	Նախաձեռնել ոլորտի ապաքաղաքականացման գործընթաց՝ պետական կրթության համակարգը անհարկի ազդեցություններից զերծ պահելու համար: Այդ նպատակով երկու հիմնական քայլերը պետք է լինեն հետևյալը՝	
		12ա	Վերանայել կարգավորիչ դաշտը՝ համոզվելու համար, որ դրանով արգելվում է ուսումնական հաստատություններում քաղաքական գործունեությունը իր ցանկացած դրսևորումներով	Կադրային քաղաքականություն
		12բ	Կրթության ոլորտի մասնագետներին դասվել այն կատեգորիայի աշխատողների շարքին, որոնցից են օրինակ՝ դատավորները և դատախազները, ում օրենքով արգելվում է ակտիվ քաղաքական գործունեություն ծավալել: Սահմանել նաև իրավական պատասխանատվություն օրենքի այս պահանջը խախտելու համար:	Կադրային քաղաքականություն
	2. Դրդապատճառների վերացում	13	Հայտնաբերել և փակել բոլոր այն խողովակները, որոնց միջոցով քաղաքական մարմինները արտոնյալ վերաբերմունքի են արժանացնում լոյալ կրթական հաստատություններին: Դա կարող է նշանակել գնումների և դպրոցներում կապիտալ ներդրումների համար հատկացումների վերաբերյալ նորմատիվ իրավական ակտերի վերանայում՝ դրանք ավելի արդյունավետ, ավելի մանրամասն ու թափանցիկ դարձնելու համար:	Գնումներ, պետական ֆինանսների կառավարում
		14	Խրախուսել զանգվածային լրատվամիջոցներին, որպեսզի վերջիններս ավելի ակտիվ դերակատարում ունենան այս խնդրի լուսաբանման և դրա շուրջ հանրային քննարկումներ կազմակերպելու հարցում, ինչպես նաև պաշտպանել նրանց ճնշումներից:	Լրատվամիջոցների ազատություն
		15	Ավելի շատ թափանցիկություն ապահովելու ուղղված այս միջոցների շրջանակներում անհրաժեշտ կլինի նաև իրազեկողների պաշտպանության պատշաճ մեխանիզմներ ապահովել կրթության ոլորտի այն աշխատողների	Իրազեկողների պաշտպանություն

		համար, որոնք կցանկանան լրատվության միջոցներով (կամ այլ կերպ) ուշադրություն հրավիրել իրենց հայտնի չարաշահումների դեպքերի վրա:	
	16	Որպես այլընտրանք, դիտարկել ուսուցիչներին աշխատանքի վերցնելու և նշանակելու ընթացակարգերի կենտրոնացումը	Կադրային քաղաքականություն
	17	Նվազեցնել ուսուցիչների խոցելիությունը դպրոցի ղեկավարության կամայականություններից՝ դպրոցական խորհուրդների աշխատանքի արդյունավետության ամրապնդման միջոցով	Կառավարում

Բարելարքության կանոնների խախտման կասկախ թիվ 3. ուսուցչական կազմի նշանակման և աշխատանքից ազատման ընթացակարգի խախտում	1. Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում	18	Բարձրացնել դպրոցների տեսչական ստուգումների արդյունավետությունը և դրա միջոցով նորմատիվ պահանջների կատարման ապահովումը՝ տեսչական ստուգումների իրականացման պատասխանատվությունը հանելով այն կառույցների վրայից, որոնք ենթակա են ստուգման	Դպրոցներում իրականացվող ստուգումներ
		19	Հստակ ու համարժեք իրավական պատասխանատվություն սահմանել և ապահովել դրա կիրառությունը՝ ուսումնական հաստատություններում աշխատանքի ընդունելու և աշխատանքից հեռացնելու կանոնները խախտելու համար:	Կադրային քաղաքականություն
		20	Տե՛ս առաջարկություն թիվ 16	Կադրային քաղաքականություն
		21	Սահմանել պարտադիր պահանջներ՝ կապված խորհրդի անդամների որակավորման և շահերի հնարավոր բխման հետ, մասնավորապես այն իրավիճակների հետ, որոնք ի հայտ են գալիս գործառնությունների համընկնումից	Կառավարում
		22	Նվազեցնել բարձրագույն ուսումնական հաստատություններն ավարտող մանկավարժական կադրերի գերհագեցվածությունը՝ մանկավարժական կադրերի պատրաստման համար «պատմականորեն» սահմանված բյուջետային տեղերի հատկացման մեխանիզմների վերանայման ու արդիականացման միջոցով	Պետական ֆինանսների կառավարում (բյուջետավորում)
	2. Դրդապատճառների վերացում	23	Ուսումնասիրության իրականացնել՝ ավելի լավ հասկանալու համար կադրային հարցերում խախտումների և սոցիալ-տնտեսական պայանների կամ այդ խախտումներում ներգրավվածների միջև կապը	Հետազոտություններ ուսումնասիրություն. կադրային քաղաքականություն

Բարելարքության կանոնների խախտման կասկած	Առաջարկություններ. Գլուխ2	Միջամտության ոլորտը
-----------------------------------------	---------------------------	---------------------

Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 4. ուսումնական առաջադիմության սխալ գնահատում	1. Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում	24	Առաջարկվում է նախաձեռնել գնահատման համակարգի բարեփոխումների իրականացման հիմնավոր վերլուծություն և դա հանձնարարել Կրթության պետական տեսչությանը: Հիմնականում այն պետք է ուղղված լինի բարեփոխումների իրականացմանը խոչընդոտող գործոնների վերհանմանը, համապատասխան ճշգրտումների ու փոփոխությունների կատարմանը, շարունակական բարելավումների նպատակով գնահատման պրակտիկայի կանոնավոր հսկողության մեխանիզմների ձևավորմանը:	Հետագա ուսումնասիրություն. Գնահատում
		25	Ապահովել, որ կարողությունների զարգացման հնարավորությունները այնպիսի կարևոր հարցի վերաբերյալ, ինչպիսին չափանիշների հիման վրա գնահատումն է, հավասարապես տրամադրվեն բոլոր ուսուցիչներին:	Ուսուցիչների մասնագիտական վերապատրաստում
		26	Բազմազանեցնել աշակերտների առաջադիմության վերաբերյալ դպրոցների կողմից ծնողներին նեկայացվող տեղեկատվությունը՝ ներառելով գնահատման պրոցեսի վերաբերյալ մանրամասն տեղեկություններ, դասարանային գնահատման ժամանակ նշանակված գնահատականների հիմնավորումներ և աշակերտների առաջադիմության վերաբերյալ այլ համապատասխան դիտարկումներ:	Գնահատում. որակի ապահովում
	2. Դրդապատճառների վերացում	27	Հանգամանալից ուսումնասիրություն իրականացնել դասարանային գնահատման հարցում կողմնակալության վերաբերյալ	Հետագա ուսումնասիրություն. Գնահատում
		28	Երկրարատն հեռանկարում իրականացնել դպրոցների չափազանց մեծ ցանցի ռացիոնալիզացիա	Դպրոցների ցանցի օպտիմիզացիա

Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած	Առաջարկություններ. Գլուխ 3			Միջամտության ոլորտը
Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 1. խաբեություն և գրագողություն	1. Խախտումները հնարավոր դարձնող գործոնների վերացում	1	Մշակել պաշտոնական, ոլորտային մասշտաբով կիրառություն ունեցող ուղեցույցներ՝ ուղղված ակադեմիական անագնավության հակազդմանը	Ակադեմիական բարեվարքություն
		2	Բարձրացնել իրազեկվածությունը ակադեմիական անագնիվ վարքի կոնկրետ ձևերի և այդ ուղեցույցների պահանջները չկատարելու հետևանքների վերաբերյալ: Զարգացնել այդ ուղեցույցների կատարումն ապահովելու համար անհրաժեշտ կարողությունները	Ակադեմիական բարեվարքություն
		3	Ապաքաղաքականացնել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների կառավարման կառույցները	Կառավարում
		4	Բարելավել թափանցիկությունը լայն հասարակության համար	Հաշվետվողականություն
		5	Նախատեսել քննությունների ընթացակարգեր, որոնցում ակադեմիական առաջադիմության գնահատման պարտականությունը բաշխվում է մի քանի գնահատողների միջև, բանավոր քննությունները նվազագույնի են հասցվում, իսկ գնահատման	Գնահատում

		գործընթացը լրիվ անանուն է իրականացվում	
2. Դրդապատճառների վերացում	6	Բարելավել ուսանողների մոտիվացիան՝ նախատեսելով միջոցների մի ամբողջ փաթեթ, որոնք կնպաստեն, որ ուսումնառության մասով ընտրություն կատարելիս նվազագույնի հասցվեն ֆինանսական նկատառումները՝ ի նպաստ ակադեմիական նկատառումներով առաջնորդվելու հնարավորության	Ընդունելություն, կրթաթոշակներ
	7	Արժանիքի հիման վրա հատկացվող պետական կրթաթոշակները պահել նրանց համար, ովքեր ոչ միայն լավ առաջադիմություն, այլ նաև իսկապես դրա կարիքն ունեն (չափանիշների շարքում ներառել սոցիալ-տնտեսական վիճակի չափորոշիչները)	Կրթաթոշակներ
	8	Նվազեցնել ԲՈՒՀ-երի կախվածությունն ուսման վարձ վճարող ուսանողներից՝ ուսումնական հաստատություններին ու կրթական ոլորտներին հատկացվող կրթաթոշակների հնացած համակարգը վերանայելու միջոցով, հիմնվելով այնպիսի չափանիշների վրա, որոնք հնարավորություն կտան ճիշտ հավասարակշռել ազգային տնտեսության կարիքներն ու ուսումնառության հեռանկարային ուղիները	Բարձրագույն կրթության ոլորտի ֆինանսավորում
	9	Անհրաժեշտ և խրախուսիչ պայմաններ ստեղծել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ֆակուլտետների համար, որ վերջիններս իրենց ուսումնական ծրագրերի վերագնահատման և դրանում հնարավոր փոփոխություններ կատարելու գործընթաց նախաձեռնեն	Ուսումնառության նյութերի բովանդակություն

Բարեկարգության կանոնների խախտման կասկած	Առաջարկություններ. Գլուխ 3			Միջամտության ոլորտը
Բարեկարգության կանոնների խախտման կասկած թիվ 2. ակադեմիական առաջադիմության սխալ գնահատում	1. Անբարեխիղճ գործելակերպի հնարավորությունների կանխարգելում	10	Ապահովել Հայաստանում Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոնի՝ ՈԱԱԿ-ի լիարժեք անկախությունը, ընդունել շահերի բախման իրավիճակներից ու քաղաքականացումից դրա աշխատողների, կառավարման մարմինների անդամների պաշտպանության հստակ, թափանցիկ կանոններ:	Կառավարում, կադրային քաղաքականություն
		11	Բարելավել որակի ապահովման գործընթացների վստահելիությունն ու հուսալիությունը ԿԳՆ-ի լիազորությունները սահմանափակելով հավատարմագրման հետ ընթացակարգերի համապատասխանության ստուգմամբ, սահմանել մոդուլացված ծրագրերով ուսումնառության վերջնարդյունքների գնահատման համընդհանուր ոլորտային, միասնական մոտեցում, մշակել որակի նվազագույն ստանդարտներ որակի արտաքին ապահովման համար: Այդ ստանդարտների հետ համապատասխանությունը պետք է հավատարմագրման	Որակի ապահովում

2. Դրդապատճառների վերացում			համար ֆորմալ պահանջներից լինի:	
	12		ՈԱԱԿ-ի խորհրդի նախագահի պաշտոնը պետք է ընտրովի լինի:	Կառավարում
	13		Հավատարմագրման հանձնաժողովն ամրագրել ՈԱԱԿ-ի կանոնադրության մեջ և դրա անկախությունն ու իրավասությունները կարգավորել առանձին ստատուտով և գործունեության ձեռնարկով:	Կառավարում
	14		Ավելացնել բարձրագույն կրթության ոլորտին հատկացվող պետական ֆինանսավորումը և դիտարկել դրա գոնե մի մասը մրցութային հիմունքներով հատկացնելու հնարավորությունը:	Բարձրագույն կրթության ոլորտի ֆինանսավորում
	15		Նախաձեռնել պետական բարձրագույն ուսումնական համակարգի օպտիմալացման երկար սպասված գործընթացը, որպեսզի այդ համակարգի կարողությունները համապատասխանեցվեն ուսման տեղերի իրական պահանջարկի հետ:	Պետական ԲՈՒՀ-երի ցանցի օպտիմալացում
	16		Ուժեղացնել միջին և բարձրագույն մասնագիտական կրթություն իրականացնող հաստատությունների անկախությունը, ինչպես նաև մասնավոր աղբյուրներից գոյացող եկամուր կառավարելու իրենց կարողությունները ԲՈՒՀ-երի կառավարման կառույցների ապաքաղաքականացման միջոցով, ինչպես նաև նրանց թույլ տալով բազմազանեցնել եկամտի իրենց աղբյուրները:	Կառավարում Բարձրագույն կրթության ոլորտի ֆինանսավորում
	17		Նախաձեռնել իրագործելիության ուսումնասիրություն պետական ԲՈՒՀ-երը մասամբ մասնավորեցնելու վերաբերյալ	Հետագա ուսումնասիրություն. իրագործելիության ուսումնասիրություն մասնակի մասնավորեցման վերաբերյալ
	18		Տե՛ս առաջարկություն թիվ 5	Գնահատում

Բարեկարգության կանոնների խախտման կասկած	Առաջարկություններ. Գլուխ 3			Միջամտության ոլորտը
Բարեկարգության կանոնների խախտման կասկած թիվ 3. անհարկի	1. Անբարեխիղճ գործելակերպի հնարավորություն	19	Ապահովել աշխատանքի ընդունման, աշխատանքից ազատման ու մասնագիտական առաջխաղացման գոյություն ունեցող կանոնների ու ընթացակարգերի կատարումը բոլոր պաշտոնների համար բաց մրցութային ընթացակարգերի, ինչպես նաև ԲՈՒՀ-երի ղեկավարության ու ադմինիստրատիվ օղակների նկատմամբ արտաքին վերահսկողության	Կադրային քաղաքականություն

ազդեցություն պրոֆեսորա-դասախոսական կազմի անդամների աշխատանքի նշանակման, աշխատանքից ազատման և մասնագիտական առաջխաղացման վերաբերյալ որոշումներ կայացնելու վրա	ներկ կանխարգելում		իրականացման միջոցով:	
		20	Արտաքին վերահսկողությունը սահմանել որպես ԲՈՒՀ-երի որակի ապահովման մեխանիզմների անբաժանելի բաղադրիչ տարր:	Որակի ապահովում
		21	Որակի ապահովման համակարգի բարելավման շրջանակներում սահմանել աշխատակազմի կատարողականի գնահատման հստակ, օբյեկտիվ և չափելի չափորոշիչներ:	Կադրային քաղաքականություն
	2. Դրդապատճառների վերացում	22	Ստեղծել ու գործողության մեջ դնել մասնագիտական գնահատման և առաջխաղացման համակարգ՝ հիմնված նորարարությունների, գիտահետազոտական աշխատանքներում ներգրավվածության և ակադեմիական գերազանցության բարձր ստանդարտների հասնելու նպատակաուղղվածության վրա:	Կադրային քաղաքականություն
		23	Պայմաններ ստեղծել, որ պրոֆեսորադասախոսական կազմի անդամներն ավելի շատ ներգրավվեն որոշումների կայացման գործընթացում:	Կառավարում
		24	Վերանայել վարձատրման համակարգը՝ այն դարձնելով դասախոսներին կատարողականի հիման վրա համարժեք ֆինանսական և նյութական վարձատրություն տրամադրելու համակարգ, և ապահովել դրա իրականացման համար անհրաժեշտ բյուջետային օժանդակությունը:	Բարձրագույն կրթության ոլորտի ֆինանսավորում

Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած	Առաջարկություններ. Գլուխ 3			Միջամտության ոլորտը
Բարեվարքության կանոնների խախտման կասկած թիվ 4. Բարձրագույն կրթության ոլորտի քաղաքականացում	1. Անբարեխիղճ գործելակերպի հնարավորությունների կանխարգելում	24	Կանխել բարձրագույն ուսումնական հաստատությունների ղեկավարության վրա անհարկի քաղաքական ազդեցության դրսևորումները	Կառավարում
		25	Միջոցներ ձեռնարկել քաղաքական գործիչներին հեռու պահելու համար այն բոլոր հարցերից, որոնք վերաբերում են ուսումնառության բովանդակությանն ու գիտահետազոտական աշխատանքների իրականացմանը	Որակի ապահովում
		26	Բարելավել շահերի բախման հետ կապված իրավիճակների կարգավորմանն առնչվող իրավական դրույթները և ապահովել դրանց կատարումը, ինչպես նաև ստեղծել դրանց նկատմամբ վերահսկողության արդյունավետ մեխանիզմներ	Կադրային քաղաքականություն
		27	Հզորացնել ուսանողների ինքնակառավարման մարմինները և սահմանափակել դրանց ներսում քաղաքական տարրերի ազդեցությունը	
	2. Դրդապատճառների վերացում		կիրառելի չէ	

Օգտագործված գրականությունը

- Միլովանովիչ, Մ. (ընթացքում). «*INTES*». «Կրթական համակարգերում բարելավարարության գնահատման մեթոդաբանություն» (ՏՀԶԿ աշխատանքային փաստաթուղթ), Փարիզ, ՏՀԶԿ հրապարակում
- «Թրանսփերենսի ինթերնեյշնլ». (2013). «Հայաստանում կոռուպցիայի և հակակոռուպցիոն միջոցառումների ամփոփում», «Թրանսփերենսի ինթերնեյշնլ».
- Ալեքսանյան, Կ. (2012). *Միջազգային հարաբերությունների նորվեգական ինստիտուտ (ՄՀՆԻ)*.
- Անտոնյան, Կ. Ա. (3/2013). «Ակադեմիական անազնվությունը և որակի ապահովումը Հայաստանում». *Եվրոպական բարձրագույն կրթության ոլորտի ամսագիր*, 113 - 138
- Արմատատ. (2014). *Աղքատությունը Հայաստանում, սոցիալական համայնապատկեր, ՄԱՄ III: Հայաստան, ոչ-նյութական աղքատություն*. Արմատատ.
- Ավետիսյան, Մ., & Միլովանովիչ, Մ. (ընթացքում). «Անես-չանես անիծված ես. ուսուցիչների դժվար ընտրությունը Հայաստանում»
- Բեթել, Գ., & Հարությունյան, Կ. (2008). «Գիտելիքների գնահատումը և քննությունները Հայաստանում», *Սկզբունքներ, քաղաքականություն և պրակտիկա*, 107-119
- Բրեյ, Մ. (2013). Shadow Education: The Rise of Private Tutoring and Associated Corruption Risks. In T. International, *Global Corruption Report: Education* (pp. 83-87). Բեռլին. «Թրանսփերենսի ինթերնեյշնլ».
- Bray, M., & Lykins, C. (2012). Shadow Education: Private Tutoring And Its Implications for Policy Makers in Asia. *CERC Monograph Series in Comparative and International Education and Development No.9*.
- Caucasus Institute. (2010). *An Assessment of Research Capacities in Social Sciences and Humanities in Armenia*. Yerevan: Caucasus Institute.
- Caucasus Research Resource Centers - Armenia. (2015, February 9). Survey on the Level of Social Cohesion in Armenia. Tbilisi, Georgia.
- CFOA. (2013). *High Schools Financing Financial Effectiveness Analysis*.
- CRRC. (2008). *School Management Reforms in Armenia: New Reality Former Beliefs*.
- ETF. (2015). *Torino Process Country Report: Armenia*. Torino: ETF.
- European Parliament. (2012). *Report of the Election Observation Delegation to the Parliamentary Elections in Armenia*. Brussels: European Parliament.
- Gatalica, K. (2013). *Addressing High Quality Teacher Turnover in DC Public Schools: Lessons from Abroad*. Cambridge: Harvard Graduate School of Education.

- Gugushvili, A. (2011). *Explaining trust in local government: The case of the Southern Caucasus*. Yerevan: UNDP.
- Հարություն, Ա. (2012թ.). «Կոտույցիայի դեպքերը և դրանց կանխարգելումը Հայաստանի կրթական համակարգում», Երևան. Նորվեգիայի Միջազգային հարաբերությունների ինստիտուտ
- Հարությունյան, Կ., & Ծատուրյան, Կ. (2014թ., 9-10 հոկտեմբերի). Պրեզենտացիա Բերգամոյում անցկացված ֆորումում. «Պետական ֆինանսավորման արդյունավետ մեխանիզմները Հայաստանում», կոնկրետ դեպքի ուսումնասիրություն. Բերգամո, Իտալիա
- Heuser, B. L., & Drake, T. A. (2011). Toward Global Academic Ethics through Accountability Systems. In T. Gallant, *Creathing the Ethical Academy* (pp. 199-214). Abingdon: Routledge.
- Higher Education Observatory. (2013). *Higher Education in Armenia Today: a Focused Review*. Budapest: Central European University.
- Հովսեփյան, Դ. (2012). *Գրագործությունը որպես ակադեմիական անազնություն*, Երևան, Հայաստանի ամերիկյան համալսարան
- Hua, H. (2008). *School Wastage Study Focusing on Student Absenteeism in Armenia*. Yerevan: UNICEF.
- ICA. (2015, April 20). *International Compliance Association*. Retrieved from Compliance Regulatory Environment : <http://www.int-comp.org/Home>
- Institute, C. (n.d.). 2010.
- IPSC. (2011). *Secondary school teachers' and headmasters' Training needs assessment survey*. Institute for Political and Sociological Consulting.
- IPSC. (2011). *Secondary School Teachers' and Headmasters' Training Needs Assessment Survey*. Yerevan: Institute for Political and Sociological Consulting.
- Johnson, S. M., Berg, H. J., & Donaldson, M. L. (2005). *Who Stays in the Teaching and Why: a Review of the Literature on Teacher Retention*. Retrieved from http://assets.aarp.org/www.aarp.org/_articles/NRTA/Harvard_report.pdf
- Կարախանյան, Ս., Վան Վին, Կ., & Բերգեն, Ս. (2011թ.). «Ուսուցիչների ձայնը Հայաստանի բարձրագույն կրթության համակարգի բարեփոխումների համատեքստում». *Կրթության եվրոպական ամսագիր*, 508-523
- Կարախանյան, Ս., Վան Վին, Կ., & Բերգեն, Ս. (2010թ.). «Բոլոնյան ռեֆորմների ընթացքի ընկալումը ուսուցիչների կողմից»
- Խաչատրյան, Ս., Պետրոսյան, Ս., & Թերգյան, Գ. (2013թ.). «Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման գնահատումը Հայաստանի կրթության համակարգի բարեփոխումների համատեքստում». Երևան. «Բարև» ՀԿ
- Խաչմերուկ, Բ. Ա. (2011). *Գրագործությունը հայկական համալսարաններում*, Երևան

Kitschelt, H., & Wilkinson, S. (2007). *Patrons, Clients and Policies: Patterns of Democratic Accountability and Political Competition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Մելքոնյան, Գ. (2009թ.). «Բարձրագույն կրթությունը Հայաստանում սովետական և հետսովետական ժամանակաշրջաններում». Կալիֆոռնիայի պետական համալսարան

Milovanovich, M. (2014a). Fighting Corruption in Education: A Call for Sector Integrity Standards. In H. Cisse, M. N. Menon, M.-C. Segger Cordonier, V. O. Nmehielle, & (eds.), *Համաշխարհային բանկ Legal Review, Volume 5; Fostering Development through Opportunity, Inclusion and Equity* (pp. 367-380). Washington DC: World Bank.

Milovanovich, M. (2014b, May 22). Trust and Institutional Corruption: The Case of Education in Tunisia. *Edmond J. Safra Working Papers No. 44*.

ՀՀ կրթության և գիտության նախարարություն (2010թ.). «Ընդհանուր կրթության ազգային օրակարգ». Երևան. կրթության և գիտության նախարարություն

Մկրտչյան, Ս. (2008). «Հանրության մասնակցությունը դպրոցների կառավարմանը Հայաստանում». *Դպրոցական խորհուրդներ*

Մկրտչյան, Ս., & Ծատուրյան, Ր. (2008). «Հանրության մասնակցությունը դպրոցների կառավարմանը Հայաստանում». *Դպրոցական խորհուրդներ*, «CCRC» Հայաստան

Նավոյան, Ա. (2009թ.). «Բարձրագույն կրթության ռեֆորմնարը Հայաստանում. Սովետական ժառանգությունը, անցումային շրջանը և ռեգիոնալ ինտեգրացիան». Յունեսկո

OECD. (2005). *Public Sector Integrity: A Framework for Assessment*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2005). *Teachers Matter*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2012). *Grade expectations: How marks and education policies shape students' ambitions*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2013a). *OECD PISA in Focus No. 26*. Retrieved from Grade Expectations: [http://www.OECD.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n26%20\(eng\)--FINAL.pdf](http://www.OECD.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n26%20(eng)--FINAL.pdf)

OECD. (2013a). *Synergies for Better Learning: an International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2013b). *Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2013b). *Synergies for Better Learning. An International Perspective on Evaluation and Assessment*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2013c). *Reviews of National Policies for Education: Secondary Education in Kazakhstan*. Paris: OECD Publishing.

- OECD. (2013c). *Strengthening integrity and fighting corruption in education: the Republic of Serbia*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013d). *PISA 2012 Results: What Makes Schools Successful (Volume IV)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2013e). *PISA 2012 Results: Ready to Learn. Students' Engagement, Drive and Self-Beliefs (Volume III)*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014a). *Education at a Glance 2014: OECD indicators*. Paris: OECD Publishing.
- OECD. (2014b). *Regulatory Enforcement and Inspections: OECD Best Practice Principles for Regulatory Policy*. Paris: OECD Publishing.
- OSCE. (2010). *Student Perception on Corruption in the Armenian Education System*. Yerevan: OSCE.
- OSCE. (2010). *Student perception on corruption in the Armenian higher education system*.
- ԲՀՀ-Հայաստան. (2014). «Միջնակարգ կրթության ֆինանսավորումը Հայաստանում. իրավիճակի վերլուծություն»։ Երևան, ԲՀՀ-Հայաստան
- OSI. (2013). *Access to School Education in Armenia*. CEU Higher Education Observatory.
- OSI. (2013). *Higher Education in Armenia Today: a focused review*. OSI.
- Peters, G. B., & Pierre, J. (2004). *Politicisation of the Public Service in Comparative Perspective. The Quest for Control*. London: Routledge.
- ԲՀՀ (2013). «Գոռուպցիայի մասին» հաշվետվություն, Հայաստան
- «Կրթության պետական տեսչության մասին» ՀՀ օրենքը
- Roniger, L. (2004). Political Clientelism, Democracy and Market Economy. *Comparative Politics No.36*, 353-375.
- Schleicher, A. (2012). *Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century*. Paris: OECD Publishing.
- SEUA. (2014). *SEUA QUALITY ASSURANCE ONLINE E-SYSTEM Methodical Framework and Implementation Mechanisms*.
- Համաշխարհային բանկ. (2003թ.). «Կրթության ոլորտի կառավարման և ֆինանսավորման ծրագրի» ամփոփիչ հաշվետվություն. Երևան. Համաշխարհային բանկ - Հայաստան
- Համաշխարհային բանկ. (2013թ.). «ՀՀ բարձրագույն կրթության ռեֆորմների կենտրոնի կառավարման արդյունավետության գնահատումը»։ Վաշինգտոն, Համաշխարհային բանկ
- «Transparency International» . (2014). *Monitoring of conflict of interest in central public institutions*.
- «Transparency International». (2013). *Global Corruption Report: Education*. New York: Routledge.

- Turpanjian Center for Policy Research. (2012). *Access to School Education in Armenia: Exploratory Research*. Yerevan: American University Armenia.
- UNDP. (2006). *Human Development National Report Armenia*. Yerevan: UNDP.
- UNICEF. (2008). *Education in Armenia: a Country Profile*. Yerevan: UNICEF.
- UNICEF. (2008). *School Wage Study focusing on student absenteeism in Armenia*. UNICEF.
- UNICEF. (2011). *Teachers: A Regional Study on Recruitment, Development and teacher salaries in Armenia*. UNICEF.
- Venice Commission of the Council of Europe. (2013). *Report on the Misuse of Administrative Resources During Electoral Processes*. Strassbourg: Council of Europe.
- Verhey, L. (2013). Civil Servants and Politicians: Problems and Future Prospects. In C. Neuhold, C. Vanhoonacker, L. Verhey, & (eds), *Civil Servants and Politics: a Delicate Balance* (pp. 25-44). London: Palgrave Macmillan.
- World Bank. (2011թ.). *SABER Country Report: Armenia*. Washington DC: World Bank.
- Հարություն, Ա. (2012[2007]). *Կոռուպցիան և դրա կանխարգելումը ՀՀ կրթական համակարգում*. Երևան: Նորվեգիայի Միջազգային հարաբերությունների ինստիտուտ (ՄՀՆԻ)։