



Բաց Հասարակության Հիմնադրամներ - Հայաստան

Աշակերտների կրթական ձեռքբերումների անհավասարության
կրճատման հնարավորությունները դպրոցի և դասարանի
մակարդակում

Հեղինակ՝ Հայկ Դավեյան

Երևան, 2019թ.

Սույն հետազոտությունը հնարավոր է դարձել Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստանի ամբողջական ֆինանսական օժանդակության շնորհիվ՝ քաղաքականության հետազոտությունների կրթաթոշակներ ծրագրի շրջանակներում: Ջեկույցում տեղ գտած վերլուծություններն արտահայտում են հեղինակ/ների տեսակետը և կարող են չհամընկնել Բաց հասարակության հիմնադրամների - Հայաստանի դիրքորոշումների ու տեսակետների հետ:

Բովանդակություն

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ.....	4
1. Խնդրի հիմնավորում.....	5
Մակրո մակարդակի գործոնների ազդեցությունը կրթական ձեռքբերումների անհավասարության վրա	5
Տնային կրթական ռեսուրսներ	6
Դպրոցի տեղակայում	7
Միկրո և մեզո մակարդակի գործոնների ազդեցությունը կրթական ձեռքբերումների անհավասարության վրա.....	8
Ակադեմիական ձեռքբերումների շեշտադրում	13
2. ՄԵԹՈԴԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ.....	14
3. ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐ.....	20
Հարց 1. Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության մասին պատկերացումները շահակիցների շրջանում:	20
Հարց 2. Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման ուղիներ, որոնք ներառված են փաստաթղթերում կամ փաստացի կիրառվում են:.....	30
1. ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ.....	40
Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման հնարավոր միջոցներ:	40
Ամփոփում.....	44
Հասկացություններ և հապավումներ.....	45
Օգտագործված գրականության ցանկ.....	46

ՆԵՐԱԾՈՒԹՅՈՒՆ

Կրթական ձեռքբերումների (գնահատական, թեստային բալ) անհավասարությունը դիտարկվում է կրթության պլանավորման, իրականացման և գնահատման բոլոր մակարդակներում՝ մակրո, մեզո և միկրո: Յուրաքանչյուր մակարդակում անհավասարության խնդիրը ունի բնորոշ պատճառականություն: Այն կարող է կապված լինել աշակերտի սոցիալ-տնտեսական կարգավիճակի, բնակավայրի, ծնողների կրթության, դպրոցի կառավարման առանձնահատկությունների, ուսուցչական մոտեցումների և դիրքորոշումների հետ¹: Պատճառականության այս փունջը ենթադրում է, որ կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման համար խնդրի դիրքավորումը և դրա հետ տարվող աշխատանքը պետք է հաշվի առնի այդ մակարդակների առանձնահատկությունները և հիմնական դերակատարներին²: Հակառակ դեպքում կստացվի այնպես, որ խնդիրը չի հասկացվի և դրա լուծման ուղղությամբ քայլեր չեն ձեռնարկվի բոլոր դերակատարների կողմից:

Մակրո մակարդակում ձևակերպված խնդիրը ուղղված է քաղաքականություն մշակողներին և երկրի մակարդակում պատասխանատուներին կամ իրականացնողներ: Մեզո մակարդակը ունի տարածքային կամ ոլորտային բնույթի պատասխանատուներ: Միկրո մակարդակում ձևակերպված խնդիրները կարող են հասնել դպրոցի, ուսուցչի, ծնողի կամ աշակերտի մակարդակ:

Միայն մակրո մակարդակում ձևակերպված խնդիրը կարող է չուղղորդել և չկողմնորոշել մյուս մակարդակի դերակատարներին և պատասխանատուներին: Որպես հետևանք այն կարող է այդ պատճառով արժեզրկվել և կորցնել իր նշանակությունը: Հետևաբար խնդիրների ձևակերպումները պետք է արվեն բոլոր մակարդակների համար:

Օրինակ քաղաքային և գյուղական բնակավայրերի միջև առկա կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը, ներառված լինելով ռազմավարական, քաղաքականության կամ ծրագրային փաստաթղթերում, կարող է գործնական կիրառություն չգտնել, եթե չի ուղեկվցում մյուս մակարդակների դերակատարների համար նախատեսված ուղերձներով, ռազմավարական ուղղորդմամբ կամ գործողությունների վերաբերյալ առաջարկություններով:

Մեզո և միկրո մակարդակում ձևակերպված խնդիրները կարող են ավելի մեծ գործնական ազդեցություն ունենալ կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման վրա, քանի որ դրանք ավելի հասկանալի են դպրոցում կրթական ձեռքբերումների համար պատասխանատուներին ինչպես

¹ AndrejsGeske, AndrisGrinfelds, IndraDendze and Yanhong Zhang. Family Background, School Quality and Rural-Urban Disparities in Student Learning Achievement in Latvia // Prospects. December 2006, V. 36, I. 4, pp 419-431

² Planning matters in education, Global Campaign for Education (GCE) // 2014

ձևակերպման, այնպես էլ սպասվելիք արդյունքի տեսանկյունից: Այս մակարդակի դերակատարների համար ձևակերպված ուղերձները կարող են մղել գործողությունների և գործնականում, դրանց առաջացման պահին լուծել խնդիրը:

Օրինակ՝ կրթական ձեռքբերումների անհավասարություն է դասարանում լավ և վատ սովորող աշակերտների առկայությունը, որոնք շատ դեպքերում պիտակավորվում են «ծուլիկներ» կամ «գերազանցիկներ» բառերով: Դպրոցը, իր առօրյա աշխատանքը կատարելով, ունի հստակ գործառույթ փոխհատուցել այն բացասական գործոնները, որոնք հանգեցնում են դասարանում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության: Այդ աշխատանքը ավելի արդյունավետ կողմնորոշելու և առաջադրանքը հստակեցնելու համար անհրաժեշտ է, որ խնդիրը հստակ ձևակերպված, իսկ դրա լուծումը պատվիրակված լինի դպրոցին:

Սույն ուսումնասիրության նպատակն է մշակել դասարանում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատմանն ուղղված առաջարկություններ: Այս նպատակին հասնելու համար առաջադրվել են հետևյալ հարցերը՝

1. Ինչպիսի՞ն են կրթական ձեռքբերումների անհավասարության մասին պատկերացումները շահակիցների շրջանում,
2. կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման ինչպիսի՞ ուղիներ են ներառված ծրագրային, ռազմավարական և քաղաքականության փաստաթղթերում և որոնք են փաստացի կիրառվում,
3. Ի՞նչ միջոցներով կարելի է կրճատել կրթական ձեռքբերումների անհավասարությունը:

Այսպիսով, նշված հարցերի պատասխանները թույլ կտան ամբողջական պատկերացում կազմել կրթական ձեռքբերումների անհավասարության մասին առկա պատկերացումների՝ մասնավորապես դասարանի կամ դպրոցի մակարդակում դրա մեկնաբանության, տարբեր մակարդակներում դրա հաղթահարման համար նախանշված գործողությունների մասին:

1. Խնդրի հիմնավորում

Մակրո մակարդակի գործոնների ազդեցությունը կրթական ձեռքբերումների անհավասարության վրա

Հայաստանում առկա է մակրո մակարդակի գործոններով պայմանավորված կրթական ձեռքբերումների անհավասարություն: Համաձայն TIMSS մոնիտորինգային ուսումնասիրության երկրորդային տվյալների վերլուծության հետևյալ գործոնների անհավասար բաշխվածությունները հանգեցնում են աշակերտների կրթական ձեռքբերումների միջև անհավասարության: Այդպիսի

գործոնների օրինակներ են՝ տնային կրթական ռեսուրսները, դպրոցի տեղակայումը (ըստ բնակչության քանակի)³, ծնողների կրթական մակարդակը, տանը գրքերի քանակը, աշակերտի սոցիալ - տնտեսական կարգավճակը կամ դպրոցի սոցիալ – տնտեսական կարգավիճակ⁴: Նշված գործոնները TIMSS-ում իրենց մեջ ներառում են մի քանի չափելի փոփոխականներ, որոնք միասին նկարագրում են գործոնը: Ստորև բերված աղյուսակները ներկայացված են ըստ գործոնների և նրանցում ներառված փոփոխականների: Յուրաքանչյուր փոփոխականին համապատասխան ներկայացված են թեստային բալեր: Փոփոխականի հաստատունը այն բալն է որի նկատմամբ ալգորիթմը կատարել է համեմատությունը: Այսինքն աղյուսակը կարդալիս հաստատունին պետք է գումարել (կամ հանել եթե առկա է « - » նշանը) համապատասխան բալը: TIMSS - կիրառվող սանդղակը ունի 1000 բալ, որը կիրառվում է աշակերտի կոմից լրացված թեստի արդյունքը գնահատելու նպատակով: Մեր ուսումնասիրության շրջանակներում այդ բալերը կիրառվում են, որպես կրթական ձեռքբերումների մակարդակի ցուցիչներ:

Բերենք վերոնշյալ գործոնների և կրթական ձեռքբերումների միջև կապի մի քանի օրինակներ, որոնք հիմնված են TIMSS-ի 8-րդ դասարանի հայաստանյան արդյունքների վրա:

Տնային կրթական ռեսուրսներ ⁵

(բոլոր առարկաները)

Տնային կրթական ռեսուրսներ	Տնային կրթական ռեսուրսներ
Տնային կրթական ռեսուրսներ	Տնային կրթական ռեսուրսներ
Քաղաքային	Քաղաքային
Քաղաքային	Քաղաքային
Քաղաքային	Քաղաքային
Քաղաքային	Քաղաքային

աղյուսակ 1
Մոդելի ընդհանուր R² = 0,04
Նշանակալիությունը 0,00

Տնային կրթական ռեսուրսները իրենց մեջ ներառում են տանը համակարգչի առկայության փոփոխականը (առկա է, առկա չէ) և տանը համացանցի առկայությունը (առկա է, առկա չէ): Տնային կրթական ռեսուրսները այն գործոններից են, որոնք չեն կարող վերահսկվել աշակերտի կամ դպրոցի կողմից, քանի որ դրանց առկայությունը կամ բացակայության վրա դպրոցը ազդել չի կարող: Բացի դա

դրանց առկայությունը կամ բացակայությունը պայմանավորված է պատճառների բարդ համակարգով՝ օրինակ ծնողների եկամուտի մակարդակով, կրթական մակարդակով: Ներկայացված ռեգրեսիոն մոդելում ներառված «տնային կրթական

³ TIMSS 2011 երկրորդային տվյալների վերլուծություն, // ԿՏԱԿ 2017
⁴ Equity in Education in Armenia, Evidence from TIMSS 2003-2015 (p. 27-29) // OSI Armenia 2018
⁵ TIMSS 2011 երկրորդային տվյալների վերլուծություն, // ԿՏԱԿ 2017

ռեսուսներ» ինդեքսը ներառում է համակարգչի առկայությունը և համացանցի հասանելիությունը տներում: Համակարգչի դեպքում ներկայացված մոդելի հաստատունը 447 բալն է: Հաստատունը ենթադրում է համակարգչի բացակայություն: Համակարգչի առկայության դեպքում աշակերտների թեստային բալը ավելանում է 37,4-ով:

Տանը համացանցի հասանելիության դեպքում ներկայացված մոդելի հաստատունը 455 բալն է: Հաստատունը ենթադրում է համացանցի բացակայություն: Համացանցի առկայության դեպքում աշակերտների թեստային բալը ավելանում է 28,2-ով: Այսպիսով, կախված տնային կրթական ռեսուրսների առկայությունից կամ բացակայությունից աշակերտների տարբեր խմբեր կարող են վիճակագրորեն նշանալի անհավասար կրթական ձեռքբերումներ ունենալ:

Դպրոցի տեղակայում ⁶
(մաթեմատիկա)

Տիրույթ Բնակչության քանակ	Դպրոցի տեղակայություն
Մինչև 15,000 (հաստատուն)	450 (0,6)
15,000 – 100,000	24,7 (1,1)
100,000-ից ավել	41,5 (1,1)

Աղյուսակ 12
Մոդելի ընդհանուր $R^2=0,07$
Նշանակալիությունը 0,00

Մյուս գործոնը, որը նույնպես չի կարող վերահսկվել աշակերտի կամ դպրոցի կողմից դպրոցի տեղակայումն է՝ ըստ բնակավայրում բնակչության թվի: Այս գործոնի շրջանականներում մենք դիտարկել են երեք տիպի բնակավայրեր՝ մինչև 15,000, 15,000 – 100,000 և 100,000 – ից ավել բնակչություն ունեցող բնակավայրեր: Դպրոցի

տեղակայման և բնակչության քանակի կապը թեստային բալի հետ ներկայացված է աղյուսակ 2-ում: Այս դեպքում ռեգրեսիոն մոդելը կառուցվել է մաթեմատիկա առարկայի կրթական ձեռքբերումների (թեստային բալ) հիման վրա:

Մոդելի հաստատունը 450 բալն է: Հաստատունը ենթադրում է, որ աշակերտի դպրոցը տեղակայված է մինչև 15,000 բնակիչ ունեցող բնակավայրում: Եթե բնակչության թիվը 15,000 –ից 100,000 է, ապա այդ դեպքում աշակերտները գրանցում են 24,7-ով ավելի բարձր արդյունք: 100,000-ից ավելի բնակչություն ունեցող բնակավայրերում աշակերտների արդյունքները 41,5 բալով բարձր են մինչև 15,000 բնակչություն ունեցող բնակավայրերում ապրող աշակերտներից:

Մոդելի ընդհանուր բացատրական ուժը 0,07 է: Ինչը նշանակում է, որ մաթեմատիկայի ոլորտում ունեցած ձեռքբերումների 7% բացատրվում է ներկայացված փոփոխականներով:

⁶ TIMSS 2011 երկրորդային տվյալների վերլուծություն, // ԿՏԱԿ 2017

Մեկ այլ օրինակ ցույց է տալիս, որ դպրոցի սոցիալ – տնտեսական կարգավիճակը (բացատրությունը՝ [էջ 45](#)) կապված է մաթեմատիկայի և գիտությունների ոլորտում կրթական ձեռքբերումների տարբերությունների հետ: Այսպես, եթե երկու աշակերտներ ունենալով ընտանիքի սոցիալ – տնտեսական կարգավիճակի նույն մակարդակը, գնում են տարբեր մակարդակի սոցիալ – տնտեսական կարգավիճ ունեցող դպրոցներ, ապա այն աշակերտը, որը գնում է բարձր սոցիալ – տնտեսական կարգավիճակ ունեցող դպրոց՝ անկախ ընտանիքի գործոնից, ավելի բարձր մակարդակի կրթական ձեռքբերումներ է ունենալու: Ավելի ցածր սոցիալ – տնտեսական կարգավիճակ ունեցող դպրոց հաճախող աշակերտը՝ ցածր մակարդակի կրթական ձեռքբերումներ է ունենալու⁷:

Այսպիսով, բացի այն, որ այս գործոնները կարելի է համարել մակրո մակարդակի գործոններ, դրանք ունեն ևս մեկ առանձնահատկություն. աշակերտը կամ դպրոցը հնարավորություն չունեն դրանք կարգավորելու, այսինքն փոխելու կամ հարմարեցնելու իրենց կարիքներին: Հետևաբար, դպրոցը չկարողանալով ազդել կրթական ձեռքբերումների անհավասարության առաջացման այնպիսի պատճառների վրա, ինչպիսիք են աշակերտի սոցիալ – տնտեսական կարգավիճակը, աշակերտների ծնողների կրթության մակարդակը կամ աշակերտի տանը կրթական ռեսուրսների առկայությունը պետք է փորձի փոխհատուցել դրանք աշխատելով այնպիսի գործոնների հետ, որոնք գտնվում են իր ազդեցության տակ: Այդպիսի գործոններ են աշակերտական, ուսուցչական կամ դպրոցական որոշ բնութագրիչներ, որոնք մանրամասն ներկայացված են հաջորդ մասում:

Միկրո և մեզո մակարդակի գործոնների ազդեցությունը կրթական ձեռքբերումների անհավասարության վրա

Երբ կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը դիտարկվում է միևնույն դասարանի կամ դպրոցի մակարդակում, այսինքն համեմատվում են միևնույն դպրոցի կամ դասարանի աշակերտների միջև առկա կրթական ձեռքբերումների մակարարդակների տարբերությունները, ապա աշակերտների միջև առկա անհավասարությունները պայմանավորում են ոչ այնքան մակրո մակարդակի, որքան կրթական գործընթացի կամ աշակերտի անձի հետ կապված գործոնները: Բուն կրթական գործընթացում միևնույն դպրոցում կամ դասարանում սովորող բոլոր աշակերտները ըստ էության գտնվում են միևնույն մակրո գործոնների ազդեցության տակ: Այդ գործոնները էական ազդեցություն չեն ունենում մեկ դպրոցի աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության առաջացման վրա: Սակայն ինչ-որ պատճառով, նույնիսկ

⁷ Equity in Education in Armenia, Evidence from TIMSS 2003-2015 (p. 27-29) // OSI Armenia 2018

միննույն մակրո մակարդակի գործոնների պայմաններում, աշակերտների միջև նկատվում է ձեռքբերումների անհավասարություն:

Որպեսզի դպրոցը կարողանա կրճատել իր իսկ աշակերտների միջև առկա կրթական ձեռքբերումների անհավասարությունը, ապա պետք է աշխատի այն գործոնների հետ, որոնք գտնվում են իր ազդեցության ոլորտում: Այսպիսով դպրոցը կկարողանա փոխհատուցել իր ազդեցության տակ չգնվող, մակրո մակարդակի գործոնների բացասական ազդեցությունը:

Դպրոցի ազդեցության տակ գտնվող գործոնների օրինակներ են՝

1. աշակերտների դիրքորոշումները և վերաբերմունքը կրթության նկատմամբ⁸,

2. ուսուցչի դիրքորոշումներն ու մոտեցումը ուսումնառության և դասավանդման նկատմամբ⁹,

3. տնօրենի դիրքորոշումները ու մոտեցումները դպրոցի կառավարմանը¹⁰:

Աշակերտների դիրքորոշումներն ու վերաբերմունքը կրթության նկատմամբ և դրա կապը կրթական ձեռքբերումների հետ մշտապես հանդիսացել է հետազոտական աշխատանքների թեմա: Այս երևույթը ուսումնասիրելով հետազոտողները փորձել են պատասխանել այն հարցին, թե արդյո՞ք դպրոցի ուսումնական ծրագիրը պետք է հետապնդի վերաբերմունք ձևավորելու նպատակ: Որո՞նք են առանձին աշակերտի կրթական ձեռքբերումների մակարդակի հետ կապված գործոնները: Այս հարցերի պատասխանները դրվել են ուսումնասիրության հիմքում, քանի որ աշակերտներին բնութագրող հենց այդ գործոնների հետ պետք է գործ ունենա դպրոցը՝ նրանց կրթական ձեռքբերումների միջև առկա անհավասարության կրճատման համար:

Ստորև քննարկված են այդ գործոնները:

Աշակերտի մոտիվացիոն համակարգը կրթական ձեռքբերումների վրա ազդող կենտրոնական գործոններից մեկն է: Այս խնդիրը եղել է բազմաթիվ հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում և բազմիցս ապացուցել է իր նշանակալիությունը կրթական ձեռքբերումների հետ կապում: Կարող են լինել մոտիվացիայի երկու խումբ՝ ներքին և արտաքին:

Ներքին մոտիվացիա ունեցող աշակերտները կարծում են, որ կրթությունը հետաքրքիր է և հաճույք է իրենց պատճառում:

⁸ TIMSS 2011 երկրորդային տվյալների վերլուծություն, // ԿՏԱԿ 2017

⁹ TIMSS 2015 երկրորդային տվյալների վերլուծության արդյունքներ. ուսուցիչներ և տնօրեններ // ԿՏԱԿ 2018

¹⁰ TIMSS 2015 երկրորդային տվյալների վերլուծության արդյունքներ. ուսուցիչներ և տնօրեններ // ԿՏԱԿ 2018

Արտաքին մոտիվացիա ունեցող աշակերտները համարում են, որ կրթությունը կարևոր է աշխատանք գտնելու, գումար վաստակելու և հաջողության հասնելու համար¹¹:

Հարկ է նշել, որ հետազոտական աշխատանքների մեծամասնությունը վկայում են ներքին մոտիվացիայի ավելի կարևոր դերի մասին: Միաժամանակ նշվում է, որ արտաքին մոտիվացիան երբեմն «խեղդում» է ներքինը¹²:

Աշակերտի կողմից սեփական գիտելիքի մակարդակի ընկալումը նշանակալի գործոն է: Աշակերտները, ովքեր չեն կարծում, որ տրված առաջադրանքը իրենց ուժերին համապատասխան է կարող են ցածր մակարդակի ձեռքբերումներ ունենալ: Եվ հակառակը՝ ովքեր համարում են, որ առաջադրանքը իրենց ուժերին համապատասխան է կարող են ավելի բարձր մակարդակի ձեռքբերումներ ունենալ¹³:

Բերենք վերոնշյալ գործոնների և կրթական ձեռքբերումների միջև կապի մի քանի օրինակներ, որոնք հիմնված են TIMSS-ի մաթեմատիկա առարկայի հայաստանյան արդյունքների վրա:

Ստորև ներկայացված ուսումնասիրությունում երևում է թե ինչպես է փոփոխվում թեստային բալլը կապված դրա նկատմամբ ունեցած աշակերտի որոշակի դիրքորոշումներից՝ մասնավորապես վերաբերմունքի, արժևորման և գիտելիքի մակարդակի ընկալումներից: TIMSS – ի շրջանակներում աշակերտներին հարցեր են տրվել նշված գործոնների մակարդակը բացահայտելու նպատակով: Արդյունքում դուրս են բերվել օրինակ մաթեմատիկայի նկատմամբ վերաբերմունքի, առարկայի արժևորման (բացատրությունը՝ [էջ 45](#)) և առարկայի ոլորտում գիտելիքի մակարդակի ընկալման ցածր, միջին և բարձր մակարդակներ ունեցող աշակերտների խմբերը: Ներկայացվող աղյուսակում այդ խմբերի արդյունքները համեմատվել են՝ ըստ խմբերում ստացված թեստային բալլերի:

Աղյուսակներում ներառված առաջին տողը ներկայացնում է ռեֆերենտային խումբը, որի նկատմամբ կատարվել է համեմատությունը: Այն նաև ներառում է մոդելի հաստատունը: Հաջորդ տողերում ներկայացված է հաստատունի փոփոխությունը՝ ըստ առարկայի նկատմամբ վերաբերմունքի, արժևորման և գիտելիքի մակարդակի ընկալման աստիճանների փոփոխության:

¹¹ Becker, McElvany, & Kortenbruck. Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy A Longitudinal Study // Journal of Educational Psychology, v102 n4 p773-785 Nov 2010.

¹² Edward L. Deci, Richard Koestner McGill, Richard M. Ryan, Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again, // Review of Educational Research Spring 2001, Vol 71, No. 1, pp. 1-27

¹³ Herbert W. Marsh, Rhonda G. Craven. Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. // Sage Journals, Vol 1, Issue 2, 2006.

Մաթեմատիկա առարկայի դեպքում մոդելի հաստատունը 447 բալն է: Այն աշակերտները, ովքեր լավ են վերաբերվում առարկային մոտ 28 բալով ավելի բարձր թեստային բալ ունեն՝ ի տարբերություն առարկայի նկատմամբ վերաբերմունքի ցածր մակարդակ ունեցող աշակերտների: Միջին մակարդակը էական փոփոխություն չի բերում թեստային բալի մեջ առավել ևս եթե հաշվի առնենք ստանդարտ շեղումը (3,1):

Մաթեմատիկա			
Տիրույթ	Վերաբերմունք	Արժևորում	Գիտելիքների մակարդակի ընկալում
Ցածր (հաստատուն)		447 (2,8)	
Միջին	5 (3,1)	-14 (3)	34 (2,5)
Բարձր	28 (3,5)	-18 (3,2)	91 (3,7)

Աղյուսակ 3
 Մոդելի ընդհանուր $R^2 = 0,18$
 Նշանակալիությունը 0,00

Առարկայի արժևորումը բացասականորեն է կապված թեստային բալի հետ: Այն աշակերտները, ովքեր շատ են արժևորում մաթեմատիկա առարկան ունեն ցածր բալեր, ի տարբերություն առարկան քիչ արժևորող աշակերտների: Արժևորման միջին և բարձր աստիճանների միջև տարբերությունը մեծ չէ:

Մաթեմատիկա առարկայի ոլորտում գիտելիքների ընկալման բարձր մակարդակը, կամ որ նույն է ինքնավստահությունը դրականորեն է կապված թեստային բալի հետ: Եթե վերաբերմունքը մաթեմատիկայի նկատմամբ փոխում է աշակերտի բալը 28-ով, ապա բարձր ինքնավստահությունը փոխում է աշակերտի բալը շուրջ 91-ով:

Մոդելի ընդհանուր բացատրական ուժը 0,18 է: Ինչը նշանակում է, որ մաթեմատիկայի ոլորտում ունեցած ձեռքբերումների 18% բացատրվում է ներկայացված փոփոխականներով:

Այսպիսով, աշակերտի անձնական վերաբերմունքն ու դիրքորոշումները առարկայի նկատմամբ էականորեն պայմանավորում են կրթական ձեռքբերումների մակարդակը և կարող են հանդիսանալ դրանց անհավասարության առաջացման պատճառ: Դպրոցը հնարավորություն ունի ազդել այդ վերաբերմունքի ձևավորման վրա՝ նպաստելով աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատմանը:

Որպեսզի աշակերտի մոտ դրական վերաբերմունք և արժևորման բարձր մակարդակ ձևավորվի՝ կրթության կամ առանձին առարկայի նկատմամբ անհրաժեշտ է, որպեսզի ուսուցիչների դասավանդման մեթոդներն ու մոտեցումները նպաստեն դրան: Արդյո՞ք աշակերտները ակտիվորեն ներգրավված են դասապրոցեսին թե գտնվում են պասիվ՝ լսողի դիրքում: Որքան ակտիվ է աշակերտը ներգրավված դասապրոցեսին, այնքան ավելի բարձր են նրա ձեռքբերումները: Օրինակ մաթեմատիկայում այդ ներգրավվածությունը ենթադրում է խնդրահարույց ուսուցման տարրերի կիրառում և ինտերակտիվություն: Բնագիտական առարկաներում առավել արդյունավետ է առարկայական գործողություններ իրականացնելը՝ աշխատել նյութերի, իրական երկրաչափական պատկերների հետ:

Աշակերտները ավելի ներգրավված և հետաքրքրված են աշակերտակենտրոն ուսուցման մեջ: Հետևաբար արդյունավետ ուսուցչական գործունեությունը ենթադրում է նպաստավոր դասարանային միջավայրի ստեղծում, նպատակների հստակ սահմանում և ուղղորդում:

Սակայն դասավանդման մոտեցումներից զատ կարևոր է ուսուցչի սկզբունքային դիրքորոշումը աշակերտների սովորելու կարողությունների նկատմամբ: Ուսուցիչը պետք է հավատա և հավատացնի աշակերտին, որ նա կարող է սովորել և լավ արդյունքներ գրանցել¹⁴:

Դպրոցներում աշակերտների միջև առկա կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման գործընթացի հաջորդ կարևոր դերակատարը դպրոցի տնօրենն է: Տնօրենի դերը աշակերտների կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման մեջ խիստ կարևորվում է չնայած այն հանգամանքին, որ Հայաստանում տնօրենները ուղղակիորեն չեն մասնակցում դասապրոցեսին կամ մասնակցում են միայն սեփական դասաժամերի տեսքով: Այլ խոսքով, տնօրենները որպես կանոն, մեթոդական առաջնորդության խնդիր չեն վերցնում իրենց վրա:

Աշակերտների անհավասար կրթական ձեռքբերումների կրճատման նպատակով տնօրենը պետք է կարողանա ընտրել դպրոցի զարգացման ուղղություններ՝ հաշվի առնելով դպրոցի վրա ազդող գործոնների բազմազանությունը: Օրինակ ակադեմիական լավատեսության մթնոլորտի և դիրքորոշումների ձևավորումը պետք է դառնա տնօրենի ամենօրյա աշխատանքի նպատակը¹⁵: Կառավարման տեսանկյունից դպրոցի տնօրենը պետք է կարողանա

¹⁴ Mucella Uluga, Melis Seray Ozdenb, Ahu Eryilmazc, The Effects of Teachers' Attitudes on Students' Personality and Performance // Procedia - Social and Behavioral Sciences 30 (2011) 738 – 742

¹⁵ Leigh McGuigan & Wayne K. Hoy, Principal Leadership: Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students // Leadership and Policy in Schools 5(3):203-229 · September 2006

ապահովել դրա կառուցվածքային մասնիկների միջև գործառույթային համահնչեցում:

Դիտարկենք TIMSS 2015 – ի Հայաստանի տվյալների հետևյալ վերլուծությունը տնօրենների կողմից ակադեմիական ձեռքբերումների շեշտադրման մասին: Տնօրենի կողմից ակադեմիական ձեռքբերումների կարևորումը անուղղակիորեն կարող է խոսել բուն կրթական գործընթացներում տնօրենի մասնակցության մակարդակի մասին: Ներկայացված ուսումնասիրության մեջ առանձնացված տնօրենների կողմից ակադեմիական ձեռքբերումների շեշտադրման երկու մակարդակներ՝ «այլ», որը իր մեջ ներառում է բոլոր մակարդակները ներառյալ թույլ և միջին շեշտադրումները, և «ուժեղ շեշտադրման» մակարդակը:

Տնօրենների կողմից ակադեմիական ձեռքբերումների շեշտադրման մոդելի հաստատունը 473 բալն է: Ակադեմիական ձեռքբերումների շեշտադրման մակարդակը կապված է թեստային բալլի հետ: Մասնավորապես այն աշակերտները, որոնց տնօրենները ուժեղ են շեշտադրում ակադեմիական ձեռքբերումները՝ 14 բալով ավելի բարձր թեստային բալ ունեն ի տարբերություն այն աշակերտների, որոնց տնօրենները միջին կամ թույլ են շեշտադրում (աղյուսակ 4):

Մոդելի ընդհանուր բացատրական ուժը 0,08 է: Ինչը նշանակում է, որ մաթեմատիկայի ոլորտում ունեցած ձեռքբերումների 8% բացատրվում է ներկայացված փոփոխականով:

Ակադեմիական ձեռքբերումների շեշտադրում ¹⁶		
(Տնօրեններ)		
Տեսակ	Տիրույթ	Տնօրենների շեշտադրման հետ կապ
Այլ (հաստատուն)		473 (1,1)
Ուժեղ շեշտադրում		14,3 (3,8)

Աղյուսակ 4
 Մոդելի ընդհանուր $R^2=0,08$
 Նշանակալիությունը 0,00

Դպրոցը, որը նպատակ ունի կրճատել աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարությունները պետք է նկատի ունենա վերոնշյալ ուղղություններով աշխատանքների լայն շրջանակ: Այս մոտեցումը ըստ էության

¹⁶ TIMSS 2015 երկրորդային տվյալների վերլուծության արդյունքներ. ուսուցիչներ և տնօրեններ // ԿՏԱԿ 2018
 13

ենթադրում է փոխհատուցող մանկավարժության¹⁷ ռազմավարության կիրառում՝ դպրոցի կողմից չկարգավորվող տարբեր գործոնների բացասական ազդեցության վերացման համար: Դպրոցը չի կարող փոխել այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են աշակերտի բնակավայրը, ընտանիքի սոցիալ տնեսական կարգավիճակը կամ սոցիալ - մշակութային ժառանգության բնույթը, սակայն կարող է փոխհատուցել դրանց բացասական ազդեցությունը աշակերտների կրթական ձեռքբերումների մակարդակի վրա: Չկարողանալով ուղիղ ազդել մակրո մակարդակի գործոնների փոփոխության կամ վերացման վրա՝ դպրոցը ինքը ընտրում է իր ազդեցության տակ գնտվող գործոնների բարելավման, ուժեղացման ճանապարհ:

Այսպիսով, բոլոր նկարագրված գործոնները կապված են աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հետ և կարող են հանդիսանալ այդ անհավասարության առաջացման պատճառ: Դպրոցը, որն աշխատանքներ է իրականացնում նման անհավասարության կրճատման ուղղությամբ պետք է կարողանա փոխհատուցել անհավասարության պատճառ հանդիսացող գործոնների ազդեցությունը:

2. ՄԵԹՈՂԱԲԱՆՈՒԹՅՈՒՆ

Առաջադրված հարցերին պատասխանելու համար ուսումնասիրության շրջանակներում խնդիր է դրվել դիտարկել կրթական ձեռքբերումների անհավասարությունը կրթության պլանավորման բոլոր մակարդակներում՝ մակրո, մեզո և միկրո: Այս մոտեցման նպատակն է դուրս բերել կրթության պլանավորման տարբեր մակարդակներում աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության մասին առկա պատկերացումները, դրանց հաղթահարման փաստացի սահմանված կամ կիրառվող ուղիները, իսկ բացակայության դեպքում հնարավոր ուղիների մասին պատկերացումները: Այս մոտեցումը թույլ կտա դուրս բերել ամբողջական արժեշղթան՝ պլանավորումից մինչև իրականացում և սահմանել կրթության պլանավորման մակարդակների միջև առկա կապերի խնդիրները:

Մակրո մակարդակում պլանավորված և աշակերտների կրթական ձեռքբերումների անհավասարությանը վերաբերող պատկերացումներն ու մոտեցումները դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում արդյունավետ կիրառելու համար անհրաժեշտ է, որպեսզի դրանք ժառանգվեն մեզո և միկրո մակարդակների դերակատարների կողմից: Ժառանգման արդյունավետ իրականացման համար անհրաժեշտ է, որպեսզի մակրո մակարդակում ձևակերված և դիրքավորված խնդիրը հասկանալի և կիրառելի լինի մեզո և միկրո

¹⁷ Christine E. Sleeter: An agenda to strengthen culturally responsive pedagogy, California State University, Monterey Bay/Sleeter, 2007

մակարդակներում: Անհրաժեշտ է, որպեսզի դպրոցը կարողանա կարգալուծաբար, ծրագրային կամ քաղաքականության մակարդակում ձևակերպված խնդիրը և հետևություններ անել իր առօրյա աշխատանքի վերաբերյալ:

Մակրո մակարդակում՝ պլանավորման ռազմավարական և ծրագրային խնդիրները ուսումնասիրելու համար դիտարկվել են մի շարք փաստաթղթեր, հանդիպումներ են տեղի ունեցել քաղաքականության իրականացնողների, վերահսկողական գործառույթ ունեցող կառույցների և քաղաքացիական հասարակության ներկայացուցիչների հետ:

Մեզո և միկրո մակարդակներում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հետ կապված խնդիրների ուսումնասիրության նպատակով հանդիպումներ են տեղի ունեցել Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի և տարբեր դպրոցների տնօրենների հետ՝ ինչպես Երևանում, այնպես էլ մարզերում:

Այսպիսով, աշակերտների կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը ուսումնասիրվել է կրթության պլանավորման բոլոր մակարդակներում՝ խնդրի դիրքավորման առանձնահատկությունների և դրանց պատշաճ ժառանգման դիտարկման նպատակով:

Ուսումնասիրության շրջանակում առաջադրված հարցերին պատասխանելու համար իրականացվել է՝

1. փաստաթղթերի բովանդակային վերլուծություն,
2. հարցազրույցներ շահակիցների շրջանում,
3. առաջարկությունների մշակում:

Փաստաթղթերի բովանդակային վերլուծության նպատակն է դուրս բերել քաղաքականության, ռազմավարական և ծրագրային փաստաթղթերի նպատակները, դրանցում անհավասարության խնդրի դիրքավորումը և սահմանումը, առաջարկվող կամ ուղենիշ լուծման տարբերակները:

Բովանդակային վերլուծության ենթարկված փաստաթղթերը ընտրվել են ըստ հետևյալ ոլորտների՝

1) Քաղաքականություն և ծրագրեր

- ՀՀ կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագրի նախագիծ,
- ՀՀ կառավարության ծրագիր 2019,
- 2018-2020 ՀՀ կառավարության գործողությունների միջոցառումների ծրագիր,
- ՀՀ 2019-2021 թթ. պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագիր,

2) Կրթության իրավունքի ապահովում

- Մարդու իրավունքների պաշտպանության ազգային ռազմավարություն,
- Մարդու իրավունքների պաշտպանության գործողությունների ծրագիր 2017 - 2019,

3) Կանոնադրական նպատակներ

- հանրակրթական դպրոցի օրինակելի կանոնադրություն,
- կրթության տեսչական մարմնի կանոնադրություն,

4) Փաստացի իրականացվող աշխատանք

- դպրոցների ներքին գնահատման հաշվետվություններ,
- դպրոցների արտաքին գնահատման հաշվետվություններ,
- վերապատրաստման նյութեր (Կրթության ազգային ինստիտուտ, հ.լ. և մաթ.),
- կրթության տեսչական մարմնի հաշվետվություն 2018,
- առարկայական չափորոշիչներ (8 հատ):

Փաստաթղթերի վերլուծությունը իրականացվել է հայեցակարգային / հասկացությունների բովանդակային վերլուծության մեթոդով¹⁸: Այս մեթոդի շրջանակներում դիտարկվել են փաստաթղթերում առկա սոցիալական անհավասարության, անհավասար կրթական ձեռքբերումների, անհավասար կրթական հնարավորությունների հետ կապված բոլոր հասկացությունները: Կողմնորոշիչ հարցերը դասասկարգվել են ըստ խմբերի: Փաստաթղթերի ուսումնասիրության խնդիրն է եղել դուրս բերել կրթական ձեռքբերումների անհավասարությանը վերաբերող բոլոր հնարավոր հասկացությունները՝ դիտարկելու համար դրանց համապատասխանությունը անհավասարության այն տեսակին, որը դիտարկվում է տվյալ ուսումնասիրության շրջանակներում:

Հարցերի խմբերը ձևակերպվել են խնդրի ամբողջական և բազմակողմանի դիտարկումը ապահովելու նպատակով և ունեցել են կողմնորոշիչ բնույթ:

Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության ընկալում և խնդրի դիրքավորում:

1. Ի՞նչ է կրթական ձեռքբերումների անհավասարությունը և ինչպե՞ս է խնդիրը դիրքավորվում (դիտարկվել են կրթական անհավասարությունների բոլոր տեսակները),

¹⁸ This Writing Guide for Content Analyses // <https://writing.colostate.edu/guides/pdfs/guide61.pdf>

2. ի՞նչն է դիտարկվում, որպես կրթական ձեռքբերումների անհավասարության աղբյուր,
3. ինչպիսի՞ ցուցանիշներ են կիրառվում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության գնահատման համար:

Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման պատրաստակամություն՝

1. արդյո՞ք կարևորվում է կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը,
2. արդյո՞ք խնդիրը օրակարգային է և դրա լուծման ուղղությամբ քայլեր են պլանավորվում:

Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման ուղիներ՝

1. արդյո՞ք թիրախավորված է կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման խնդիրը,
2. ինչպիսի՞ քայլերով է պլանավորվում հաղթահարել կրթական ձեռքբերումների անհավասարությունը:

Հաջորդ քայլով իրականացվել են խորքային հարցազրույցներ¹⁹ վերոնշյալ հարցերի խմբերին համապատասխան փաստերի՝ կարծիքների և մոտեցումների վերհանման համար: Հարցազրույցների մասնակիցների հետ զրույց է ծավալվել աշակերտների կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման շուրջ նրանց ունեցած պատկերացումների, մոտեցումների և փորձի մասին: Հայեցակարգային վերլուծության արդյունքների հիման վրա մշակվել են խորքային հարցազրույցների հետևյալ կոմնորոշիչ հարցերը՝

Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդրի ընկալում և հասկացում՝

1. ի՞նչ է կրթական ձեռքբերումների անհավասարությունը և ինչպե՞ս է մեկնաբանվում,
2. ի՞նչն է դիտարկվում, որպես կրթական ձեռքբերումների անհավասարության աղբյուր,

¹⁹ Carolyn Boyce, Palena Neale, CONDUCTING IN-DEPTH INTERVIEWS: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input // Pathfinder international, 2016

3. ինչպիսի՞ ցուցանիշներ են կիրառվում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության գնահատման համար,
4. որո՞նք են հարցվողի կարծիքով կրթական ձեռքբերումների անհավասարության առաջացման պատճառները,

Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման պատրաստակամություն՝

1. արդյո՞ք կարևորվում է կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը,
2. արդյո՞ք բոլոր երեխաները կարող են բարձր արդյունքներ գրանցել, թե կան «ծուլիկներ» և «գերազանցիկներ»:

Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման ուղիներ՝

1. արդյո՞ք թիրախավորված է կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման խնդիրը,
2. ինչպե՞ս է հարցվող անձը կամ հարցվող կազմակերպությունը աշխատում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման ուղղությամբ,
3. ինչպե՞ս է հարցվողը գնահատում (կամ կգնահատեր, եթե այս պահին աշխատանք չի արվում) աշխատանքի արդյունավետությունը,
4. որտեղի՞ց է հարցվող անձը կամ կազմակերպությունը աջակցություն սպասում խնդրի լուծման համար:

Վերոնշյալ հարցերը ծառայել են, որպես կողմնորոշիչներ և դրանցից որևէ մեկը ուղիղ ձևով չի հնչեցվել հարցազրույցների ժամանակ: Հարցազրույցը ընթացել է ազատ զրույցի տեսքով: Հարցազրուցավարը առավելագույս խուսափել է գնահատողական կամ կարծիք արտահայտող բառապաշարից՝ փորձելով դուրս բերել մասնակիցների անաչառ պատկերացումներն ու հասկացումները խնդրի մասին:

Հարցազրույցից հետո հավաքված տեղեկատվությունը վերլուծվել է և կոնտեքստուիզացվել:

Ուսումնասիրության վերջին փուլում հավաքված տեղեկատվությունը մշակվել է՝ փաստեր, դատողություններ, առաջարկություններ սկզբունքով: Այս տրամաբանության շրջանակներում *փաստերը* դրանք այն իրողություններն են, որոնք դուրս են բերվել մեթոդների կիրառման ընթացքում և զերծ են գնահատականներից: *Դատողությունները* իրենցից ներկայացնում են փաստերի վրա հիմնված գնահատականներ, դիրքորոշումներ կամ մտահանգումներ: *Առաջարկությունները* դրանք քայլեր են, որոնց իրականացումը կարող է

ներդրում ունենալ սույն ուսումնասիրության մեջ արծարծված խնդրի լուծման մեջ: Դրանք մշակվել են հիմնվելով ներկայացված տեսական շրջանակի և հավաքագրված տեղեկատվության վրա:

Ընտրանք

Խորքային հարցազրույցների համար ընտրվել է նպատակային ընտրանքի մեթոդը, որը ենթադրում է հետազոտության մասնակիցների ընտրություն հիմնված հետազոտական հարցի վրա²⁰: Այս սկզբունքի շրջանակներում ընտրվել են այնպիսի հարցվողներ, ովքեր ներկայացնում են շահագրգիռ շահակիցների, այսինքն հետաքրքրված են խնդրի լուծման մեջ, ամեն օր առնչվում են խնդրին: Հարցվողների ցանկը կազմելիս հաշվի են առնվել ինչպես հարցվողների զբաղեցրած պաշտոններն և գործառույթներն, այնպես էլ նրանց մասնագիտական վարկանիշը:

Այսպես, մակրո մակարդակի՝ կրթության քաղաքականության ծրագրային և ռազմավարական ոլորտում կրթական անհավասարությունների նկատմամբ մոտեցումների, պատկերացումների և խնդրի լուծման ուղիների մասին պատկերացում կազմելու նպատակով հանդիպումներ են տեղի ունեցել ՀՀ ԿԳՆ հանրակրթության վարչությունում և ՀՀ կրթության տեսչական մարմնում՝ վարչության պետի և տեսչական մարմնի պետերի հետ: Միևուր և մեզո մակարդակներում հարցազրույցներ են տեղի ունեցել Հայկական պետական մանկավարժական համալսարանի մասնագիտական կրթության և կիրառական մանկավարժության ամբիոնի վարիչի և Պրակտիկայի վարչության պետի հետ: Դպրոցի և դասարանի մակարդակներում խնդիրը ուսումնասիրելու համար հանդիպումներ են տեղի ունեցել դպրոցների տնօրենների և փոխտնօրենների հետ՝ Երևանում և երկու մարզերում: Ընտրանքում ընդգրկվել են Արագածոտնի և Գեղարքունիքի մարզերը: Այդ մարզերի դպրոցները ընտրվել են անձնական շփումների ընթացքում ստացված երաշխավորությունների միջոցով, որոնք վերաբերել են այդ դպրոցներում ուսումնասիրվող խնդրի նկատմամբ դիրքորոշումների ենթադրվող էական տարբերություններով:

Դպրոցում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդրի արդյունավետ լուծման համար որոշում է կայացվել նաև հանդիպել քաղաքացիական հասարակության ներկայացուցիչների հետ: Նախապատվությունը տրվել է Կրթական քաղաքացիական նախաձեռնությանը, որը հարթակ է կրթության ոլորտի բոլոր շահառուների համար: Հարթակում ընդգրկված են անհատ քաղաքացիներ, ծնողներ, ուսուցիչներ, կրթության անհատ փորձագետներ և հասարակական կազմակերպություններ: Այս դեպքում կրկին

²⁰ Paul J. Lavrakas, Encyclopedia of Survey Research Methods // Sage publishing 2011

հարցազրույցի համար ընտրվել են մանսավորապես կրթական անվահասարության խնդրով հետաքրքրված ակտիվիստներ:

Այսպիսով, հետևելով ներկայացված մոտեցմանը և հարցվողների ընտրության սկզբունքներին խորքային հարցազրույցների ընտրանքում տեղ են գտնել՝

1. ՀՀ ԿԳՆ կրթության տեսչական մարմին,
2. ՀՀ ԿԳՆ հանրակրթության վարչություն,
3. Հայկական պետական մանկավարժական համալսարան,
4. Կրթական քաղաքացիական նախաձեռնություն,
5. 2 դպրոցների տնօրեններ և փոխտնօրեններ (Երևան),
6. 2 դպրոցների տնօրեններ և փոխտնօրեններ (մարզեր):

3. ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐ

Հարց 1. Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության մասին պատկերացումները շահակիցների շրջանում:

Փաստեր

Փաստաթղթերի ուսումնասիրություն

Այս բաժնում մենք փորձում ենք պատասխանել դասարանում կամ դպրոցում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության մասին շահակիցների շրջանում առկա պատկերացումների մասին հարցին: Ուսումնասիրության արդյունքում պարզ դարձավ, որ այս խնդիրը առանձին սահմանված և ձևակերպված չէ: Այդ պատճառով փորձ է արվել դիտարկել ոչ միայն ուղիղ սահմանումներն ու ձևակերպումները, այլ նաև անուղղակի նկարագրությունները, գործողությունները, սահմանումները, որոնք կարող են խնդրի մասին պատկերացումների վերաբերյալ գաղափար տալ:

Կրթական քաղաքականության և ծրագրերի ոլորտում առկա փաստաթղթերի ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը ձևակերպված չէ: Այնուամենայնիվ, առկա են որոշ անուղղակի ակնարկներ, որոնք հստակ ձևակերպված խնդրի պարագայում կարող են նպաստել լուծմանը: Օրինակ՝ կառավարության 2019 թվականի ծրագրի կրթական բաղադրիչը շեշտադրում է ներառական կրթության անցման կարևորությունը և 12-ամյա կրթությանը նոր բովանդակություն հաղորդելու կարևորությունը: Վերջինը ենթադրում է դասավանդման մոտեցումների և բովանդակության փոփոխություն: Նույն ծրագրի խնդիրների բաղադրիչը կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հարց չի շեշտադրում: Սա թույլ է տալիս ենթադրել, որ նշված

վերանայումները հետագայում նույնպես խնդրին չեն անդրադառնալու: Կառավարության ծրագրի 2018 – 2022 թթ. գործունեության միջոցառումների պլանը, կառավարության ծրագրին համապատասխան, նախատեսում է իրականացնել «Հանրակրթության բովանդակային արդիականացում» և «Ուսուցիչների մասնագիտական գիտելիքի, կարողությունների և հմտությունների զարգացում» միջոցառումները, որոնք բացի օրենսդրական և ենթօրենսդրական փոփոխություններից նախատեսում են նաև բովանդակային վերանայման գործողություններ, սակայն խնդրի հստակ ձևակերպման բացակայության պայմաններում այս փաստաթղթերը թույլ չեն տալիս հավաստի հետևություններ անել դրանցով նախատեսված միջոցառումներում կրթական ձեռքբերումների անհավասարությանը անդրադառնալու հնարավորությանը: Ուսումնասիրված հաջորդ փաստաթուղթը՝ ՀՀ 2019-2021 թվականների պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագիրը նույնպես չի անդրադառնում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդրին:

Կրթական քաղաքականության և ծրագրերի ոլորտի ուսումնասիրված փաստաթղթերից թերևս միայն ՀՀ կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագրի նախագիծն է առավելագույնս անդրադառնում աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդրին: Այնուամենայնիվ, վերջինը, որպես գաղափար կամ հասկացություն կիրառվում է միայն տարածքային համաչափ զարգացման ենթատեքստով և ուղիղ կապ աշակերտական, ուսուցչական կամ տնօրենի գործոնների հետ չի սահմանում: Ընդ որում դիտարկվում է, ոչ թե ըստ տարածքային ցուցանիշի (օրինակ՝ գյուղական կամ քաղաքային բնակավայր) կրթական ձեռքբերումների միջև առկա անհավասարությունը, այլ կրթության միջոցով տարածքային և սոցիալական անհավասարությունը մեղմելու հնարավորությունը: Օրինակ՝ ծրագրում շեշտադրվում է տարածքային համաչափ զարգացման սկզբունքը կրթության համակարգում հավասարության ապահովումը և տարածքային անհամաչափ զարգացման մեղմումը կրթության միջոցով:

Հաջորդ ենթատեքստը, որի շրջանակներում ակնարկներ կան կրթական ձեռքբերումների անհավասարությանը՝ հնարավորությունների և հասանելիության ենթատեքստն է: Շեշտադրվում է հատկապես կյանքին պատրաստ լինելու, կրթության հաջորդ մակարդակ անցնելու, կրթության իրավունքի և հնարավորությունների ապահովման կարևորությունը: Այս ենթատեքստում ընդգծվում է նաև առանձին խմբերի՝ մասնավորապես խոցելի խմբերի կարիքները հաշվի առնելու կարևորությունը: Ընդ որում այն ընդունվել է, որպես կրթության զարգացման գերակայություն և ծրագրի համապատասխան բաղադրիչում ձևակերպվել հետևյալ կերպ. «պետք է մեղմացվեն և վերացվեն սոցիալական,

տնտեսական և մշակութային գործոնները, որոնք դեռևս խոչընդոտում են որակյալ կրթություն ստանալու հավասար հնարավորությունների ապահովմանը»:

Ծրագրի նախագծում պարբերաբար կիրառվում է կրթության որակ արտահայտությունը, որը թեև հստակ սահմանված չէ, սակայն ունի իրեն վերագրվող գործողությունների շրջանակ: Մասնավորապես նշվում է, որ կրթության որակը ներառում է բազմաթիվ բաղադրիչներ: Դրանցից առաջնահերթն ուսումնառության արդյունքներն են, որոնք պահանջված են սովորողների կողմից և ապահովում են շրջանավարտների պատրաստվածությունը՝ ուսումը շարունակելու կրթության հաջորդ մակարդակում, կամ անցնելու համապատասխան աշխատանքային գործունեության: Մեր ուսումնասիրության համար հատկապես կարևոր է, որ փաստաթուղթը, թեկուզ ոչ կրթական ձեռքբերումների անհավասարության համատեքստում, սակայն անդրադառնում է ուսումնառության արդյունքներին: Սա ըստ էության պատասխանում է փաստաթղթերի ուսումնասիրությանն առաջադրված հարցախմբի երրորդ հարցին, որը վերաբերում է կրթական անհավասարության գնահատմանը: Մեր ուսումնասիրության դեպքում խոսքը կարող է գնալ միայն ձեռքբերումների կամ ուսումնառության արդյունքների գնահատման մասին:

Սույն փաստաթուղթը անդրադառնում է նաև կարիքից բխող կրթության պլանավորմանը՝ ուսումնական ծրագրերի, կրթության կազմակերպման ձևերի և մեթոդների, կրթություն ստանալու հնարավոր ճանապարհների բազմազանեցման միջոցով: Վերոնշյալը ծրագրի նախագծում ներկայացված է կրթության զարգացման ռազմավարական մոտեցման շրջանակներում: Այս նույն կետի շրջանակներում անդրադարձ է կատարվում կրթական ծրագրերի ճկունությանը՝ դրանք սովորողների, նրանց ընտանիքների, համայնքի և տնտեսության կարիքներին համապատասխանեցնելու հնարավորությունների ապահովմանը: Այս մոտեցումը համապատասխանում է մեր կողմից առաջադրված տեսական շրջանակին և կրթական ձեռքբերումների անհավասարության առաջացման աղբյուրների մասին այս ուսումնասիրության մեջ ներկայացված շրջանակին:

Այսպիսով, ուսումնասիրված փաստաթղթերում և մասնավորապես ՀՀ կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագրի նախագծում ներառված են այնպիսի կետեր, որոնք այս կամ այն կերպ կարող են նպաստել աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատմանը: Այդպիսի օրինակներ են անձի պահանջմունքներին համապատասխան որակյալ կրթության ապահովումը, կարիքներից բխող պլանավորման մոտեցումը կամ կրթական ծրագրերի ճկունությունը: Այնուամենայնիվ հարկ է նշել, որ ներկայացված փաստերը հստակ կառուցակարգված չեն, քանի որ բացակայում է խնդիրների հստակ, հասկանալի և գործողությունների մակարդակում ձևակերպումը:

Կրթության իրավունքի ապահովման ոլորտում դիտարկված երկու փաստաթղթերից մեկը՝ Մարդու իրավունքների պաշտպանության ազգային ռազմավարությունը, անդրադառնում է կրթության որակին իր ռազմավարական ուղղությունների շրջանակներում: Այն կարևորում է կրթության իրավունքի իրացումը ՀՀ տարածքում՝ մասնավորապես շեշտադրելով որակյալ կրթության ապահովման խնդիրը: Փաստաթղթում ասվում է. «կրթության իրավունքի երաշխավորում, որը ներառում է՝ պետության տարածքում որակյալ կրթության ապահովումը, մասնագիտական կրթության հասանելիությանն ու մատչելիությանն ուղղված անհրաժեշտ միջոցների ձեռնարկումը»: Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը կարող է մեկնաբանվել որակի համատեքստում, եթե վերջինը ունենա հստակ սահմանում: Սույն փաստաթղթով ամրագրված որակի սահմանումը հասկանալու համար դիտարկվել է մարդու իրավունքների պաշտպանության ազգային ռազմավարությունից բխող 2017-2019 թվականների գործողությունների ծրագիրը հաստատելու մասին ՀՀ կառավարության որոշումը: Այստեղ շեշտադրվում է մատչելիությունը և օրինակ սոցիալական վիճակը:

Կանոնադրական նպատակներին վերաբերող փաստաթղթերի խմբում ուսումնասիրվել են ՀՀ Կրթության տեսչական մարմնի և ՀՀ պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատության օրինակելի կանոնադրությունները:

Կրթության տեսչական մարմինը, իր կանոնադրության համաձայն, պետք է ապահովի օրենսդրական պահանջների կատարումը, կրթության որակի ապահովումը: Կառույցը ունի ռիսկերի կառավարման, կրթական հաստատությունների կանոնադրական պահանջների կատարման ապահովման գործառույթ: Այս գործառույթները իրականացվում են մեծապես օրենսդրական կարգավորումների ապահովման շրջանակներում:

Համաձայն հանրակրթական ուսումնական հաստատության օրինակելի կանոնադրության դպրոցը պատասխանատու է յուրաքանչյուր սովորողի հավասար մասնակցության հնարավորության համար: Հավասար մասնակցության ապահովումը կարող է դիտարկվել ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման համատեքստում, քանի որ սույն ուսումնասիրության մեջ դիտարկվող անհավասարության աղբյուրներից մեկը կարող է հանդիսանալ մասնակցության բացակայությունը կամ աշակերտների միջև անհավասար մասնակցության մակարդակը:

Փաստացի իրականացվող աշխատանքների դիտարկման համար ընտրվել էին դպրոցի արտաքին և ներքին գնահատման հաշվետվությունները, որոնք սահմանված են Հանրակրթության մասին ՀՀ օրենքով և ՀՀ «Պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություն» պետական ոչ առևտրային կազմակերպության կոլեգիալ կառավարման մարմնի՝ խորհրդի ձևավորման

կարգով: Ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ դպրոցների գործունեության արտաքին գնահատում ՀՀ դպրոցներում երբևէ տեղի չի ունեցել: Այս մասով հարկ է նշել, որ սա մեծ բաց է հանրակրթական դպրոցների աշխատանքի որակի գնահատման համար: Ի տարբերություն գնահատման արտաքին հաշվետվությունների՝ ներքին հաշվետվություններ մշակվում են գրեթե բոլոր դպրոցների կողմից: Այս հաշվետվությունները ունեն դեկլարատիվ բնույթ և հիմնականում ներկայացնում են դպրոցի ընդհանուր բնութագիրը, նյութական հագեցվածությունը, ուսուցչական անձնակազմի կազմությունը: Որևէ հիշատակում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության մասին առկա չէ:

Աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության մասին առկա պատկերացումների դուրս բերման համար ուսումնասիրվել են նաև ԿԱԻ կողմից իրականացվող վերապատրաստումների մեթոդական ուղեցույցները և բաշխման նյութերը: Այս փաստաթղթերում ձեռքբերումների անհավասարությունը նույնպես խնդրայնացված չէ: Այնուամենայնիվ, առարկայական չափորոշիչները, որոնց վրա հիմնված է վերապատրաստման ծրագիրը, պարունակում է աշակերտին ներկայացվող նվազագույն պահանջներ: Այդ պահանջները իհարկե անհավասարության հաղթահարման խնդրի դիրքավորմանը չեն նպաստում, սակայն որոշակի պատկերացում տալիս են դաշտում առկա պատկերացումների մասին:

Հարցազրույցների արդյունքներ

Փաստաթղթերից դուրս բերված և խնդրի ձևակերպմանն ու դիրքավորմանը վերաբերող տեղեկատվությունը ծառայել է, որպես ուղենիշ խորքային հարցազրույցների կողմնորոշիչ հարցերի ձևակերպման համար: Այդ կողմնորոշիչ հարցերը ձևակերպվել են այս բաժնում քննարկվող հետազոտական հարցին պատասխանելու համար:

ՀՀ կրթության տեսչական մարմինը նույն դպրոցի կամ դասարանի շրջանակում աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը գործնականում չի ֆիքսել և այդ ուղղությամբ նպակաուղղված աշխատանք չի կատարում: Ձեռքբերումների անհավասարությունը հիմնականում դիտարկվում է տարածքային տարբերությունների շրջանակներում: Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդրի մասին պատկերացումները նույնական են ինչպես ՀՀ կրթության տեսչական մարմնում, այնպես էլ ԿԳՆ հանրակրթության վարչությունում: Այնուամենայնիվ, երկուսն էլ կարևորում են մեկ դպրոցի կամ դասարանի շրջանակներում աշակերտների կրթական ձեռքբերումների միջև անհավասարության խնդիրը:

Չնայած այն հանգամանքին, որ կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը չի դիտարկվում դպրոցի կամ դասարանի

մակարդակում, այնուամենայնիվ երկու կառույցներն էլ մատնանշում այնպիսի միջոցառումներ, որոնք համապատասխանում են այս հետազոտության շրջանակին: Մասնավորապես, խոսքը գնում է կրթական ձեռքբերումների անհավասարության առաջացման աղբյուրների մասին: Հարցվողների կողմից շեշտադրվել են ծնողական գործոնները, ուսուցիչների կողմից համագործակցային աշխատանքի բացակայությունը, առարկայական չափորոշիչների տիրապետման բացերը և դրանց պատշաճ մեկնաբանությունը: Որպես անհավասար կրթական ձեռքբերումների աղբյուր շեշտվել է նաև դպրոցների նյութական նյութատեխնիկական և շենքային պայմանները:

Այսպիսով, համաձայն հարցազրույցներից ստացված արդյունքների՝ կրթական ձեռքբերումների միջև անհավասարության կրճատման խնդիրը ձևակերպված և դիրքարվորված չէ դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում: Ընդհանուր պատկերացումը ձեռքբերումների անհավասարության մասին համընկնում է ռազմավարական և ծրագրային փաստաթղթերում ներկայացված մոտեցմանը, այսինքն խնդիրը դիտարկվում է մակրո՝ տարածքային անհավասարության, կրթության իրավունքի և հավասար հնարավորությունների ենթատեքստում:

Աշակերտների կրթական ձեռքբերումների միջև առկա անհավասարության կրճատման կարևոր նախապայմանը այդ անհավասարության գնահատումն է: Ինչպես ՀՀ ԿԳՆ հանրակրթության վարչությունը, այնպես էլ ՀՀ կրթության տեսչական մարմինը կարևորում են գնահատման դերը խնդրի լուծման գործում: Մասնավորապես շեշտադրվում է գնահատման տրամաբանության փոփոխության խնդիրը: Օրինակ՝ խնդրահարույց է համարվում ներկայում դպրոցներում կիրառվող «սխալը բռնացնելու» տրամաբանությունը: Երբ աշակերտի ուժեղ կողմերի բացահայտման փոխարեն մատնանշվում են թույլ կողմերը: ՀՀ կրթության տեսչական մարմինը միջոցներ է ձեռք առնում դպրոցներում արտաքին, համեմատական գնահատման համարգի իրականացման ուղղությամբ: Այնուամենայնիվ, հարցազրույցի պահին գնահատման այդ համակարգը չէր նախատեսում անդրադառնալ ձեռքբերումների անհավասարության խնդրին:

Դպրոցները ավելի հակված են կրթական ձեռքբերումների միջև առկա անհավասարության խնդիրը ձևակերպել օգտագործելով «ծուլիկներ» և «գերազանցիկներ», «թույլ» և «ուժեղ» աշակերտներ եզրերը: Ավելին, հատկապես մարզային դպրոցներում կա հստակ միտում կրթական ձեռքբերումների անհավասարությունը կապել գեների, ծնողների «անգրագիտության» հետ: Այս ձևակերպումների վրա հիմնվելով դպրոցը համարում է, որ ինքը չի կարող որևէ բան փոխել և նպաստել աշակերտների կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատմանը: Հարցվողների կողմից օգտագործվել է օրինակ՝ «կավից երկաթ չես ստանա» ժողովրդական ասացվածքը, ինչը խորքային հոգեբանական դիրքորոշումների արդյունք է:

Հարցմանը մասնակցած այն դպրոցներում, որտեղ վերոնշյալ դիրքորոշումները բացակայում էին կամ ավելի թույլ էին արտահայտված դասարանում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը կապվում էր գնահատման համակարգի՝ մասնավորապես բալերի հետ առկա խնդիրներով: Այդ հիմնավորումները վերաբերում էին նրան, որ առհասարակ պետք է վերանայվի գնահատման մոտեցումը և թվանշաններ չլինեն: Հարցվողները նախընտրում են ավելի շատ շեշտադրել անհատական առանձնահատկությունների կարևորությունը և դրանով նվազեցնել գնահատման և օբյեկտիվ տվյալների դերը:

ՀՊՄՀ դասարանի կամ դպրոցի մակարդակում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը դիտարկում է ուսուցչի կողմից բոլոր երեխաների համար հավասար հնարավորություններ ապահովելու տեսանկյունից: Գաղափարական տեսանկյունից այս խնդիրը դիտարկվում է կրթական հավասար և հասանելի միջավայրի ստեղծման մեջ: Առանձին անհավասարության խնդիր չի սահմանվում, քանի որ փորձ է արվում դրական ամրապնդման վրա շեշտը դնել: Այս իմաստով երեխայի անձնային առանձնահատկությունները և հատկապես մոտիվացիայի վրա ազդող գործոնները՝ համաձայն ուսումնական պլանների քննարկվում են: Առանձնացվում է այդ առանձնահատկությունների երեք հիմնական խումբ՝ հետաքրքրություններ, հակումներ և պահանջնմունքներ: Այս ենթատեքստում կարևորվում է ստեղծագործական գործունեության համար պայմանների ստեղծումը և դրա զարգացումը:

Այնուամենայնիվ դպրոցներից մեկում, դասարանում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը հստակ ձևակերպվել և լուծում է ստացել առարկայան չափորոշիչների նվազագույն պահանջի ենթատեքստում: Վերջինը հավասար ձեռքբերումների չափանիշ է ընդունել առարկայան չափորոշիչներում ներառված նվազագույն պահանջները և մեկնաբանում է այդ շրջանակում: Այս դպրոցի կողմից կիրառվող գործիքը ավելի մանրամասն ներկայացված է Դպրոցի փորձի նկարագրության մեջ (էջ 35):

Քաղաքացիական հասարակության ներկայացուցիչների հետ զրույցներից պարզ դարձավ, որ դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը ձևակերպված չէ: Հիմնականում այս խնդիրը դիտարկվում է սոցիալական արդարության և կրթության իրավունքի համատեքստում: Այս իմաստով շեշտադրումները կատարվում են կրթության բովանդակության, գյուղական բնակավայրերում նախադպրոցական կրթական հաստատությունների հասանելիության վրա: Օրինակ նշվում է, որ նախադպրոցական հաստատությունների պակասը կամ բացակայությունը գյուղական համայնքներում հանգեցնում է նրան, որ աշակերտը դպրոց է գալիս որոշ ուղղություններով պակաս գիտելիքներով, իսկ դպրոցական ծրագիրը և դասագրքերը ենթադրում են որոշակի բազային գիտելիքներ: Ստացվում է, որ

երեխային իր զարգացման մոտակա գոտուց ավելի բարձր պահանջներ են ներկայացվում: Այդ պահանջը երեխան չի կարողանում հաղթահարել, ինչը հանգեցնում է մոտիվացիայի կորստի:

Կրթության իրավունքի իրացման համատեքստում շեշտվել է ծնողների պասիվ մասնակցության խնդիրը դպրոցի կյանքին և խորհուրդների շրջանում հստակ ձևակերպված օրակարգի կամ հստակ խնդիրների մասին ուղերձների բացակայությունը:

Դատողություններ

Կրթական քաղաքականության և ծրագրերի ոլորտում փաստաթղթերի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ փաստաթղթերում բացակայում է դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդրի դիրքավորումը: Այն որպես առանձին վերցված խնդիր չի ձևակերպվում՝ հետևաբար խնդրի վերաբերյալ հստակ հաղորդագրություն կրթական համայնքը չի ստանում: Այնուամենայնիվ առկա են մի շարք պլանավորված աշխատանքներ, որոնք ենթադրում են հանրակրթության բովանդակության վերանայում, դասավանդման մոտեցումների փոփոխություն: Այս աշխատանքները կարող են բերել մեր կողմից բարձրացված խնդրի լուծմանը: Սակայն դասարանի կամ դպրոցի մակարդակում աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդրի հստակ ձևակերպման բացակայությունը կարող է հանգեցնել նրան, որ խնդիրը բաց մնա նաև այս աշխատանքներից հետո:

«Կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագրի նախագիծը ուսումնասիրված փաստաթղթերից ամենաշատն է անդադառնում կրթական անհավասարությունների խնդրին: Սակայն չի շեշտադրվում մեր կողմից ուսումնասիրվող անհավասարության տեսակը: Այնուամենայնիվ, օրինակ խոցելի խմբերի կրթության առանձնահատկություններին անդրադարձը կարող է նպաստել դասարանի և դպրոցի մակարդակում անհավասար ձեռքբերումների խնդրի բարձրացմանը: Բանն այն է, որ խոցելի խմբերը առավել ռիսկային են ձեռքբերումների անհավասար բաշխվածության ստորին բևեռում հայտնվելու տեսանկյունից: Այս առումով, թեկուզ խնդրի ձևակերպման հստակության բացակայությանը, դրական միտում առկա է:

Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման կարևոր նախապայմաններից մեկը կրթական ձեռքբերումների գնահատումն է: Առանց գնահատման հնարավոր չէ ինչպես փաստել անհավասարության առկայությունը կամ բացակայությունը, այնպես էլ հետևել կատարվող աշխատանքների ազդեցությանը անհավասարության կրճատման վրա: Այս առումով դրական է, որ ուսումնասիրված փաստաթղթերում որոշակի անդրադարձ կա գնահատման խնդրին:

Ինչպես արդեն քննարկվել է ուսումնասիրության տեսական շրջանակում նույն դպրոցում կամ դասարանում սովորող աշակերտները մեծ հավանականությամբ գտնվում են միևնույն մակրո մակարդակի գործոնների ազդեցության տակ: Դա նշանակում է, որ նրանց ձեռքբերումների միջև առկա տարբերությունը մեծապես կապված չեն մակրո մակարդակի գործոնների հետ: Այս տեսանկյունից խիստ կարևոր է կարիքից բխող կրթական պլանավորումը, որը շեշտադրվում է ուսումնասիրված փաստաթղթերում: Այս մոտեցումը համահունչ է մեր կողմից առաջարկվող շրջանակի տրամաբանությանը: Աշակերտները տարբեր են իրենց անձնային հատկանիշներով: Հենց դրանք հաշվի առնելու և ուժեղացնել միջոցով հնարավոր կլինի փոխհատուցել մակրո գործոնների բացասական ազդեցությունը և կրճատել կրթական ձեռքբերումների տարբերությունը:

Ուսումնասիրված փաստաթղթերում հաճախ կիրառվում է «կրթության որակ» եզրը՝ առանց հստակ սահմանման: Դրական է, որ կրթության որակը կարևորվում է քաղաքականության և ծրագրային փաստաթղթերում, սակայն երբ այն սահմանում չունի ավելի է խորացնում տարընթերցումները: ՀՀ կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագրի նախագծում այս եզրը սահմանվել է իր բաղադրիչների մակարդակում՝ շեշտադրելով ուսումնառության արդյունքները և հաջորդ մակարդակ անցնելու կարևորությունը: Այս ձևակերպումը թերի է և կարիք ունի բարելավման: Այսպիսով կրթության որակին որոշ անդրադարձներ կարող են կապվել կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման հետ, սակայն կարիք կա ավելի հստակ և հասկանալի սահմանումների:

Կանոնադրական գործառույթների տեսանկյունից հստակ է, որ դպրոցը պատասխանատու է կրթության որակի համար: Դրական է, որ հանրակրթական դպրոցների օրինակելի կանոնադրության մեջ հատկապես շեշտադրվում է հավասար մասնակցությունը, որպես կրթության որակի բաղադրիչ: Այնուամենայնիվ, ներկայում այս շեշտադրումը մեկնաբանվում է կրթության առանձնահատուկ պայմանի կարիք ունեցող երեխաների կրթության կազմակերպման համատեքստում: Պատճառներից մեկը նորից հանգում է կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդրի սահմանմանը և հստակ հաղորդագրության բացակայությանը:

Այսպիսով, վերևից ներքև տրամաբանության դեպքում հստակ դիտարկվում է, որ մակրո մակարդակի փաստաթղթերում խնդրի թերի կամ ոչ լիարժեք ձևակերպումը հանգեցնում է պլանավորման ավելի ցածր մակարդակի փաստաթղթերում միջոցառումների բացակայությանը կամ ոչ հստակ ձևակերպումների:

Հաճախ այնպես է պատահում, որ պլանավորման, ծրագրային կամ քաղաքական մակարդակում խնդրին անդրադարձ չի լինում, սակայն

գործնականում, իրականացման մակարդակում խնդիրը գիտակցված է և լուծվում է: Այդ նպատակով իրականացված հարցազրույցները ցույց են տվել, որ բուն իրականացման մակարդակում մեր կողմից բարձրացված խնդիրը մասամբ է գիտակցված, սակայն հայեցակարգը հասկանալի է հարցազրույցի մասնակիցներին: Խնդիրը օրակարգային չէ և թիրախավորված աշխատանքներ այս ուղղությամբ չեն իրականացվում ինչպես մակրո, այնպես մեզո և միկրո մակարդակներում: Այս իմաստով, ինչպես նշվել է փաստերի բաժնում, հիմնական դերակատարների պատկերացումները համընկնում են և տեղավորվում են մեծապես մակրո մակարդակում: Չնայած այս մոտեցման տարածվածության հարցվողները հետքորջություն են դրսևորում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդրի մեր ձևակերպման նկատմամբ: Սա դրական միտում է և կարող է նպաստավոր պայմաններ ստեղծել հետագայում հարցը բարձրացնելու և լուծումներ գտնելու համար:

Երբ խոսքը գնում է ուղղակիորեն դպրոցներում աշխատանքի մասին, ապա պետք է նշել, որ բացասական դիրքորոշումները էականորեն ազդում են աշխատանքի որակի վրա: Բացասական դիրքորոշման օրինակ է այն երևույթը, երբ աշակերտի հետ աշխատող մասնագետը համարում է, որ «վատ սովորելը» գենետիկ պայմանավորվածություն ունի: Մենք չենք ցանկանում վիճարկել այս տեսակետը, քանի որ ուսումնասիրության նպատակը դա չէ: Այստեղ կարևոր է նկատել, որ մասնագետը իրենից դուրս է տեսնում խնդիրը և չի համարում, որ կարող է ազդել դրա փոփոխման վրա: Հիմնվելով վերոնշյալ փաստերի վրա կարելի է ասել որ առկա է հստակ միտում խնդիրը դպրոցի, դպրոցի անձնակազմից դուրս տեսնելու մեջ:

ՀՊՄՀ-ն խնդիրը դիտարկում է ուսուցչի և դպրոցի դաշտում՝ պնդելով, որ ուսուցիչն է պատասխանատու դասարանում այնպիսի միջավայրի ստեղծման համար, որտեղ բոլոր աշակերտները կկարողանան իրացնել իրենց ներուժը: Չնայած դրան, գիտակցվում են նման միջավայրի ստեղծման հետ կապված օբյեկտիվ դժվարությունները: Այնուամենայնիվ, դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում աշակերտների ձեռքբերումների միջև առկա տարբերությունները անհավասարություն բառով չկոչելը հանգեցնում է խնդրի ձևակերպման բացակայության: Այն կարող է բացասական ազդեցություն դրա լուծման համար:

Սակայն առկա է նաև խնդրի լուծման դրական փորձ: Երևանի դպրոցներից մեկում դասարանում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման առանձին հաջողված փորձ կա (նկարագրությունը՝ էջ 35), որը իր մեջ պարունակում է անհրաժեշտ բոլոր բաղադրիչները՝ խնդրի հասկացումից մինչև իրականացում: Այս դպրոցը խնդիրը սահմանել է առարկայան չափորոշիչ շրջանակներում: Սա լավ օրինակ է ինքնուրույն խնդիրների սահմանման և դրանց ուղղությամբ լուծումներ գտնելու՝ անկախ խնդրի ձևակերպման և դիրքավորման

առկայությունից կամ բացակայությունից: Դպրոցի մոտեցումը ավելի մանրամասն ներկայացված է հաջորդ հետազոտական հարցի շրջանակներում:

Այսպիսով, աշակերտների միջև առկա կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդրի մասին փաստաթղթերում առկա ձևակերպումները թույլ չեն տալիս հետևություններ անել պլանավորվող քայլերի հետ համահինչության վերաբերյալ: Դրանք հիմնականում ունեն դեկլարատիվ բնույթ և չեն մատնանշում աշակերտի վրա ազդող գործոնների և կրթական ձեռքբերումների անհավասարության միջև առկա պատճառահետևանքային կապը: Արդյունքում այս ձևակերպումները ստանում են հիմնականում լավ մտադրությունների տեսք և գործնականում չեն կողմնորոշում դպրոցների գործողությունները:

Ուսումնասիրված փաստաթղթերում անձի անհատական առանձնահատկությունների և կարողությունների վրա հիմնված կրթություն տրամադրելու կարևորության շեշտադրումը կարող է նպաստել դպրոցում կամ դասարանում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատմանը: Ի տարբերություն մակրո մակարդակի գործոնների ընդգծման և դրանց ազդեցության կարևորման՝ անձնային առանձնահատկությունները ավելի հասկանալի են դպրոցների համար: Այնուամենայնիվ, չնայած այս հանգամանքին, դպրոցները չեն կարող բավարարվել միայն ծրագրային կամ ռազմավարական փաստաթղթերում առկա ձևակերպումներով: Անհրաժեշտ է, որպեսզի նրանց տրամադրվի գործիքակազմ՝ այս խնդիրների հետ արդյունավետ աշխատելու համար: Խնդրի հստակ ձևակերպմանը և դրան օրակարգային բնույթ տալը կնպաստի նաև քաղաքացիական հասարակության կողմից բարձրացված խնդիրների լուծումը, որոնք վերաբերում են քաղաքականություն մշակողների և իրականացնողների կողմից ծնողների համայնքին և դպրոցի կառավարման խորհուրդներին ուղղված հստակ ուղերձների ձևավորմանը:

Հարց 2. Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման ուղիներ, որոնք ներառված են փաստաթղթերում կամ փաստացի կիրառվում են:

Փաստեր

Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատմանը նպաստող և նպատակային լուծումներ ուսումնասիրված փաստաթղթերը չեն պարունակում, քանի որ ի սկզբանե նման նպատակը չի ձևակերպվել: Կառավարության գործողությունների ծրագրով նախատեսված բովանդակային և մեթոդական բարեփոխումներում արտացոլված չէ դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում կրթական անհավասարությունների կրճատման նպատակ: Այնուամենայնիվ, <<

կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագրի նախագծում կան որոշակի ուղենիշեր, որոնք կարող են նպաստել անհավասարության կրճատմանը: Մասնավորապես ռազմավարական մոտեցումներում շեշտադրվում է կրթական ծրագրերի ճկունությունը՝ դրանք սովորողների, նրանց ընտանիքների, համայնքի և տնտեսության կարիքներին համապատասխանեցնելու հնարավորությունները:

Նախորդ բաժնում քննարկված «կրթության որակ» հասկացությունը ՀՀ կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագրի նախագծում իր մեջ ներառում է նաև գործողությունների որոշակի շրջանակ: Այդ շրջանակը վերաբերում է կրթական չափորոշիչների և ծրագրերի, հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների շենքային պայմանների բարելավմանը, ապահով և անվտանգ միջավայրի ստեղծմանը, բարձր որակավորում և պատրաստվածություն ունեցող մանկավարժական անձնակազմի ապահովմանը: Շեշտադրվում է սոցիալական, մշակութային և տնտեսական գործոնների վերացման խնդիրը: Այս շեշտադրումները չեն ուղեկցվում ոչ միայն կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման նպատակով, այլ առհասարակ գտնվում են լավ մտադրությունների դաշտում, քանի որ նպատակը հստակ չէ:

Հաջորդ շեշտադրումը, որն արվել է կրթության զարգացման գերակայությունների և գործողությունների շրջանակում՝ կրթության մատչելիության բարձրացման և հատկապես գյուղական, սահմանամերձ բնակավայրերի, ազգային փոքրամասնությունների և սոցիալապես անապահով ընտանիքների կրթության հասանելիության խնդիրն է: Այստեղ նույնպես կրթական անհավասարությունների խնդիրը դիտարկվում է մակրո մակարդակում: Վերջինը թույլ չի տալիս բուն կրթական գործընթացքում ներգրավված դերակատարներին հետևություններ անել առօրյա աշխատանքի մասին:

Մարդու իրավունքների պաշտպանության ազգային ռազմավարությունում անդրադարձ կա որակյալ կրթության ապահովման խնդրին: Սակայն նույն ռազմավարությունից բխող 2017-2019 թվականների գործողությունների ծրագրում շեշտադրվում է 12-ամյա միջնակարգ կրթության համընդհանուր մատչելիությունը, այդ թվում՝ հոսքային ուսուցման համընդհանուր հասանելիությունն ու մատչելիությունը, բոլոր երեխաների համար՝ անկախ նրանց բնակվելու վայրից, սեռից, սոցիալական կարգավիճակից, հաշմանդամությունից, կրոնից և այլ առանձնահատկություններից երաշխավորման խնդիրը: Գործողությունների ծրագիրը անդրադառնում է նաև ներառական կրթական համակարգի կայացման խնդրին, սակայն այդ անդրադարձը տեղի է ունենում ապահիստիտուցիոնալիզացիայի ենթատեքստում:

Համաձայն ՀՀ կրթության տեսչական մարմնի կանոնադրության, վերջինը լիազորված է հիմնականում իրականացնելու կրթական հաստատությունների

օրենսդրական համապատասխանության ապահովման գործառույթներ: Հստակ որակական գործառույթներ իրականացնել այս կառույցին վերապահված չէ: Իհարկե կանոնադրությամբ կան ամրագրված վիճակագրական վերլուծության և հաստատությունների արդյունավետության գնահատման գործառույթներ, որոնք հիմնականում իրականացվում են վերոնշյալ համապատասխանության ապահովման շրջանակներում: Այնուամենայնիվ հարկ է նշել, որ կառույցը աշխատանքներ է իրականացնում տվյալների հավաքագրման և դրանց որակական վերլուծության ուղղությամբ: Մասնավորապես մշակման գործընթացում է աշակերտների կրթական ձեռքբերումների մակարդակի արտաքին գնահատման գործիքը: Այդ գործիքի միջոցով իրականացվում է արտաքին գնահատում՝ աշակերտների մնացորդային գիտելիքը ստուգելու միջոցով: Գնահատումը իրականացվում է հետևյալ առարկաների գծով՝ հայոց լեզու (թելադրություն), մաթեմատիկա (գրավոր) և ռուսերեն (թելադրություն):

Գնահատման արդյունքները վերլուծվում են համեմատելով աշակերտների կիսամյակային և տարեկան գնահատամանների հետ: Գնահատումները էական տարբերություններ են հայտնաբերել կիսամյակային / տարեկան և ստուգման արդյունքում եղած գնահատականների միջև: Այս վերլուծական շրջանակը չի նախատեսում դիտարկել դպրոցում աշակերտների կրթական ձեռքբերումների միջև անհավասարության խնդիրը: Այն ուղղված է ուսուցիչների կողմից իրականացվող գնահատման արտաքին հավաստիությունը ստուգելուն:

Դպրոցների ներքին գնահատման հաշվետվությունները ոչ մի կերպ չեն անդրադառնում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման խնդրին: Դրանցում ներառված տեղեկատվության այն մասը, որը անդրադառնում է աշակերտների գնահատականներին չի ենթարկվում բովանդակային վերլուծության: Այս փաստաթղթերը հիմնականում ունեն պարզ տեղեկատվության փոխանցման գործառույթ: Երբեմն այս հաշվետվություններում հանդիպում են հարցումների արդյունքներ, սակայն դրանք նույնպես ունեն ձևական բնույթ և բովանդակային առումով վերլուծված չեն: Դրանք չեն անդրադառնում նաև դպրոցի առանձնահատկություններին, ուսուցչի մոտեցումներին կամ աշակերտի առանձնահատկություններին և դրանց ազդեցությանը կրթական գործընթացի՝ մասնավորապես կրթական ձեռքբերումների անհավասարության վրա:

Նույնը կարելի է ասել նախկին ԿԱԻ վերապատրաստումների փաթեթների մասին: Առկա չէ որևէ անդրադարձ դպրոցում կամ դասարանում անհավասարության կրճատման ուղղված գնահատման, ուսումնառության և դասավանդման մոտեցումներին: ԿԱԻ վերապատրաստումների հիմնական շեշտը դրվում է առարկայական չափորոշիչների կատարման և ատեստացիոն վերապատրաստումների վրա: Առարկայական ծրագրերի վերապատրաստման հայեցակարգերը շեշտադրում են առարկայի կարևորությունը անձի կյանքի և

գործունեության համար: ԿԱԻ կողմից իրականացվող վերապատրաստումների բաշխման նյութերում՝ օրինակ հայոց լեզու առարկայի համար ներառված են սովորողին ներկայացվող նվազագույն պարտադիր պահանջներ: Այնպես, ինչպես նվազագույն պահանջներ են ներառված առարկայան ոլորտի կրթական չափորոշիչներում: Այս նվազագույն պահանջները կարող են մեկնաբանվել անհավասարության տեսանկյունից և ծառայել, որպես չափանիշ դպրոցներին ուղղորդելու համար:

Հարցազրույցների արդյունքներ

ՀՀ ԿԳՆ հանրակրթության վարչությունում իրականացված հարցազրույցից պարզ դարձավ, որ կրթական անհավասարությունների, այդ թվում նաև ձեռքբերումների միջև անհավասարության խնդիրը դիտարկվում է տարածքային տարբերությունների (գյուղ - քաղաք) համատեքստում: Դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման ուղղությամբ թիրախավորված և նպատակային քայլեր չեն իրականացվում: Չնայած նրան, որ ծրագրային կամ գործողությունների մակարդակում աշխատանքներ չեն իրականացվում, այնուամենայնիվ խնդրի առկայությունը չի հերքվում: Ավելին, որպես նույն դպրոցի կամ աշակերտների միջև անհավասար կրթական ձեռքբերումների առաջացման պատճառներ դիտարկվում են ուսուցչական, ծնողական և ընտանեկան առանձնահատկությունները: Մասնավորապես նշվում է, որ կրթական ձեռքբերումների անհավասարության մեր կողմից քննարկվող տեսակի կրճատմանը կարող է նպաստել՝

- Առարկայական չափորոշիչների հետևողական կիրառումը դպրոցական կրթության մեջ: Վերջինը միշտ չէ, որ հասկացված է ուսուցիչների կամ դպրոցների կողմից առհասարակ: Ուսուցիչը այս առումով ունի որոշակի աջակցության կարիք՝ չափորոշիչի ավելի խորքային հասկացման և կիրառման հնարավորությունների մասով: Օրինակ՝ գնահատման ընդունված մոտեցումը թույլ է տալիս լավ սովորող կամ «գերազանցիկ» աշակերտներին նույնականացնել, որից հետո ուսուցիչը սկսում են մյուսներին համեմատել լավ սովորողների հետ: Սա համարվում է չափորոշիչին չտիրապետելու հետևանք: Արդյունքում ցածր արդյունքներ ունեցող աշակերտը կորցնում է մոտիվացիան, քանի որ ուսուցիչը շարունակում է աշխատել բարձր արդյունքներ ունեցող աշակերտների հետ:
- Տարբերակված դասավանդման մոտեցումների ակտիվ կիրառումը դպրոցներում, ինչը թույլ կտար ավելի ցածր արդյունքներ գրանցող աշակերտներին բարելավել դրանք: Այն պետք է ուղղված լինի երեխայի ընտանեկան և անձնային առանձնահատկությունները հաշվի առնող կրթության կազմակերպմանը: Օրինակ ընտանիքի գործոնները

նույնպես դիտարկվում են, որպես անհավասարության աղբյուր՝ հատկապես, երբ խոսքը գնում է գյուղական համայնքների մասին, որտեղ երեխաներին փոքր տարիքից պատրաստում են արտագնա աշխատանքի: Սա նույնպես հանգեցնում է մոտիվացիայի կորստի և առհասարակ կրթության կարևորման անկման:

- Որպես երկարաժամկետ լուծում առաջարկվում է նաև ուշադրություն դարձնել մանկավարժական պրակտիկաների ընթացքում խնդրին անդրադառնալու հնարավորությունը, որպեսզի նոր ուսուցիչը դպրոց մտնելիս արդեն իսկ թիրախավորի այս խնդիրը և աշխատանքներ իրականացնի դրա հաղթահարման ուղղությամբ:

Այսպիսով շեշտադրվում է ուսուցչի և դպրոցի դերը կրթական անհավասար ձեռքբերումների կրճատման գործում, ինչը համահունչ է մեր կողմից առաջարկված շրջանակին:

Նախորդ բաժնում ներկայացված մոտեցմանը համահունչ, ՀՊՄՀ-ն իրականացնում է ապագա ուսուցիչների պատրաստման այնպիսի ծրագիր, որի հիմնված է աշակերտների կողմից հավասար մասնակցության սկզբունքի վրա: Մասնավորապես ուսանողները ուսումնասիրում են խմբային աշխատանքի և նախագծային աշխատանքի մեթոդներ: Այդ մեթոդների ուսումնասիրությունը ուղեկցվում է անձնային և զարգացման առանձնահատկությունները հաշվի առնելով: Օրինակ՝ խմբերի ձևավորումը դասարաններում պետք է ունենա որոշակի օրինաչափություն, որպեսզի աշխատանքը առավել արդյունավետ լինի աշակերտների համար: Այդ օրինաչափությունը պետք է հիմնվի դրական ամրապնդման, այսինքն աշակերտի ուժեղ կողմերի ուժեղացման սկզբունքի վրա:

Հարցմանը մասնակցած այն դպրոցները, որոնք աշակերտների կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման ուղղությամբ նպատակաուղղված աշխատանք չեն իրականացնում, խնդրի մասին խոսելիս շեշտադրում են աշակերտների գնահատման հետ կապված բացեր: Մասնավորապես ընդգծվում է գնահատման պատժող կամ խրախուսող բնույթը՝ հիմնավորելով, որ պատժող մոտեցման դեպքում աշակերտների մոտիվացիան անկում է ապրում կամ նրանք սկսում են սովորել գնահատական ստանալու համար: Այդ ամենի արդյունքում իրական ուսումնառություն տեղի չի ունենում: Ընդգծված բացասական վերաբերմունք է արտահայտվել կրթական ձեռքբերումների գնահատման ստանդարտացված գործիքների նկատմամբ: Նման վերաբերմունքը ուղեկցվել է գնահատումը դպրոցներից առհասարակ վերացնելու մասին առաջարկություններով:

Խնդրի լուծման գործնական ուղիների մասին հարցերին այս դպրոցները հիմնականում բերում են պարզ լուծումների օրինակներ: Օրինակ՝ հարցեր տալ

աշակերտին նախկին անցած նյութից, դրանով ամրապնդելով մնացորդային գիտելիքը:

Մեր հարցմանը մասնակցած դպրոցները կարևորում էին սույն աշխատանքի տեսական շրջանակում ներկայացված գործոնները աշակերտի կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման գործում: Սակայն այդ դպրոցների միջև տարբեր է վերաբերմունքը դրանք հաղթահարելու ուղղությամբ: Կային դպրոցներ, որոնք համարում էին, որ դրա հետ ոչինչ անել չես կարող: Կային դպրոցներ, որոնք անհավասարության աղբյուրը գիտակցում և փորձում էին աշխատել դրա հետ: Այս դպրոցները խնդիրներ են տեսնում նաև առարկայան ծրագրերի ճկունության մեջ: Դպրոցները դժվարություններ են տեսնում սեփական պատկերացումներին և տարածքային կարիքներին համապատասխան կրթություն կազմակերպելու մեջ: Մասնավորապես շեշտադրվում են հենքային ուսումնական պլանի ճկունության հետ կապված դժվարություններ:

Այնուամենայնիվ, Երևանի դպրոցներից մեկում տնօրենի նախաձեռնությամբ աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը ձևակերպվել է և մշակվել են գործիքներ դասարաններում դրա կրճատման ուղղությամբ: Մշակված գործիքը հիմնված է առարկայան կրթական չափորոշչի պահանջների վրա: Այն ստանդարտացված գնահատման գործիք է, որը բաղկացած է 3 տարբեր բարդությունների առաջադրանքների խմբերից՝ 1 – ին, 2 – ռդ և 3 – ռդ կարգի հարցեր: Դպրոցի փորձը ներկայացված է ստորև:

Դպրոցի փորձի նկարագրություն

1-ին կարգի հարցերը բավարարում են առարկայական չափորոշչի նվազագույն պահանջին, որին տիրապետելը պարտադիր է բոլոր աշակերտների համար: 2 – ռդ և 3 – ռդ կարգի հարցերը արդեն ավելի բարդ և կոմպետենտահեն հարցեր են, որոնց պատասխանելը պարտադիր չէ բոլորի համար, սակայն ցանկալի է: Բոլորը պարտադիր պետք է տիրապետեն միայն 1 – ին կարգի հարցերին:

Այս գործիքով աշխատանքը իրականացվում է համաձայն հետևյալ ընթացակարգի:

1. Ամեն շաբաթվա վերջում ուսուցիչը հանձնարարում է գրավոր աշխատանք այդ շաբաթվա նյութի վերաբերյալ: Աշխատանքը բաղկացած է վերոնշյալ տրամաբանությամբ կազմված հարցերից:
2. Ուսուցիչները համատեղ վերլուծում են աշխատանքների արդյունքները, եթե հայտնաբերվում են աշակերտներ, որոնք չեն պատասխանել 1 – ին կարգի հարցերին, ապա տվյալ առարկայի ուսուցիչը պարտավորվում է դասի ընթացքում կրկնել դրանք:

3. Ամեն շաբաթվա վերջում ուսուցիչը հանձնարարում է գրավոր աշխատանք այդ շաբաթվա նյութի վերաբերյալ: Աշխատանքը բաղկացած է վերոնշյալ տրամաբանությամբ կազմված հարցերից:
4. Ուսուցիչները համատեղ վերլուծում են աշխատանքների արդյունքները, եթե հայտնաբերվում են աշակերտներ, որոնք չեն պատասխանել 1 – ին կարգի հարցերին, ապա տվյալ առարկայի ուսուցիչը պարտավորվում է դասի ընթացքում կրկնել դրանք:
5. Հաջորդ դասերի ընթացքում կրկնվում է աշակերտի կողմից չհասկացված նյութը: Այդ դասին հաճախ ներկա են լինում նաև այլ ուսուցիչներ, որոնք հետադարձ կապ են տալիս դասը վարողին:
6. Այս գործընթացից հետո, շաբաթվա վերջում նորից գրավոր աշխատանք է հանձնարարվում: Եթե աշակերտները կրկին չեն պատասխանում 1 – ին կարգի հարցերին, ապա մանկավարժները հանդիպում են ծնողների հետ և համատեղ աշխատում խնդրի ուղղությամբ:

Համաձայն դպրոցի տնօրենի և փոխտնօրենի վերլուծությունների գրեթե բացառվում են դեպքերը, երբ նվազագույն պահանջին չտիրապետող աշակերտը՝ անցնելով այս ընթացակարգով՝ չյուրացնի չափորոշչով նախատեսված նվազագույն պահանջը: Ամբողջական գործընթացը մշակվել և ներդրվել է տնօրենի կողմից՝ ուսուցիչների հետ համագործակցությամբ: Սա նշանակում է, որ այս դեպքում տնօրենը ուղղակիորեն ներգրավված է կրթության կազմակերպման գործընթացում և մեթոդական աջակցություն է ցուցաբերում դպրոցին:

Քաղաքացիական հասարակության կողմից թիրախավորված քայլեր դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման ուղղությամբ չեն կատարվում: Ինչպես նշվեց նախորդ բաժնում, այս խնդիրը դիտարկվում է սոցիալական արդարության համատեքստում և ծնողների իրազեկվածության բարձրացման և մասնակցության խթանման աշխատանքների արդյունքում ենթադրվում է, որ անդրադարձ կլինի նաև դրան: Որպես խնդրի լուծման խողովակ կարևորվում է նաև դպրոցական խորհորդների դերը, որոնք կարող են իրենց վերապահված գործառույթների շրջանակներում համապատասխան աշխատանքներ իրականացնել:

Դատողություններ

Ինչպես պարզ դարձավ ուսումնասիրված փաստաթղթերում ներառված գործողությունների ուսումնասիրությունից, դրանք չեն ներառում այնպիսիք, որոնք ուղիղ ձևով կապված են աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության մեր կողմից ուսումնասիրվող տեսակի հետ: Դրանք միջնորդավորված ձևով կարող են դրական ազդեցություն ունենալ խնդրի լուծման վրա, սակայն նման ազդեցության արդյունավետությունը չի կարող բարձր լինել: Դա պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ այդ գործողությունները մեկնաբանված չեն դպրոցում կամ դասարանում աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատմամբ: Նման մեկնաբանության դեպքում այդ գործողություններ կարող են էական ներդրում ունենալ խնդրի լուծման մեջ:

Այս իմաստով ելակետային կարող է լինել «կրթության որակ» եզրի սահմանման և կրթության որակի գերակայությամբ պայմանավորված գործողությունների շրջանակի հստակեցումը: Դա թույլ կտար գործողությունների մակարդակում պարզաբանել կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագրի նախագծում առկա այս եզրույթի շրջանակները: Վերջինը թեկուզ թերի, սակայն իր մեջ ներառում է անհավասարության քննարկվող տեսակի առաջացման աղբյուրների մասին հիշատակումներ:

Նույն եզրի սահմանման հստակության հետ կապված խնդիրը առկա է նաև Մարդու իրավունքների պաշտպանության ՀՀ ռազմավարության և դրանից բխող գործողությունների ծրագրում: Այն նույնպես կիրառում է «կրթության որակ» արտահայտությունը և նույն ռազմավարությունից բխող գործողությունների ծրագրում անդրադառնում է միայն մատչելիության և հասանելիության խնդրին:

Դրական է ՀՀ կրթության տեսչական մարմնի կողմից իրականացվող աշակերտների գիտելիքների արտաքին գնահատման գործընթացը, որը կրթական ձեռքբերումների անհավասարության համատեքստում վերլուծվելու դեպքում կարող է էական ներդրում ունենալ դաշտում խնդրի գիտակցման և դրա ուղղությամբ թիրախավորված աշխատանքի համար: Այստեղ անհրաժեշտ է նշել, որ այս օրինակով հստակ երևում է խնդրի դիրքավորման բացերը: Փաստացի կառույցը մշակում է մի գործիք, որը կարող է կիրառվել մեր կողմից բարձրացված խնդրի լուծման նպատակով: Սակայն դա տեղի չի ունենում խնդրի վերաբերյալ կրթական քաղաքականության և ծրագրային մակարդակում ուղերձների բացակայության պատճառով:

Համաձայն դպրոցների ներքին հաշվետվությունների կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը երբևէ քննարկման կամ վերլուծության առարկա չի հանդիսացել: Առհասարակ, այս հաշվետվությունները

իրենց մեջ վերլուծական նյութ կամ մեկնաբանություն հիմնականում չեն պարունակում և այդ իմաստով կիրառելի չեն: Դրանք կիրառվում են միայն օրենսդրական պահանջները կատարելու համար և անվանական բնույթ են կրում: Այնուամենայնիվ ներքին հաշվետվությունները կազմվում են և դա դրական երևույթ է դպրոցի համար: Այն կարող է կիրառվել ինչպես մեր կողմից բարձրացված խնդրի լուծման, այնպես էլ այլ խնդիրների վերհանման համար:

Ուսուցիչների վերապատրաստումների ընթացքում շեշտադրվող առարկայական չափորոշիչները կարող են նպաստել կրթական ձեռքբերումների խնդրի ձևակերմանը և լուծմանը: Սակայն անհրաժեշտ է, որ վերապատրաստումները դուրս գան առարկայան չափորոշիչների և բաշխման նյութերի շրջանակներից՝ ուսուցիչներին ներածելով կրթական գործընթացի ավելի ընդլայնված և բազմագործոն շրջանակ: Այդ իմաստով աշակերտների անհավասար ձեռքբերումների աղբյուրների ներկայացումը և դրա հետ աշխատանքի մոտեցումների ուսուցանումը կարող է օգտակար լինել: Սա իհարկե բնավ չի նշանակում, որ ուսուցիչները կամ տնօրենները տեսականորեն չեն տիրապետում այդ շրջանակին, սակայն ինչպես ցույց տվեցին մեր հանդիպումները գործնականում դրա հետ աշխատելու մեթոդները բացակայում են:

Հետաքրքրական է ՀՊՄՀ այն աշխատանքների նկարագրությունը, որոնք տարվում են դասարանում ուսուցչի կողմից հավասար հնարավորությունների միջավայր ապահովելու ուղղությամբ: Դրական է, որ բացի միջավայրի ապահովման մոտեցումը համալսարանը փորձում է գործուն մեթոդներ տալ ուսանողներին: Այնուամենայնիվ, անհրաժեշտ է դիտարկել ինչպես պրակտիկաների ընթացքում խնդրի ընդգծման հնարավորությունը, այնպես էլ դրանց ժամերի ավելացումը, քանի որ այս խնդիրը բարձրացվել է նաև դպրոցների կողմից:

Այն որ դպրոցում աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հետ աշխատանքը թիրախավորված չէ և դրա կրճատման ուղղությամբ թիրախավորված քայլեր չեն կատարվում հստակ երևում է բոլոր փաստաթղթերի ուսումնասիրությունից և հարցազրույցների արդյունքներից: Սակայն պետք է նշել, որ նույնիսկ այդ պարագայում փաստաթղթերը որոշ չափով մոտենում են խնդրին, իսկ հարցման մասնակիցները ընդունում են խնդրի առկայությունը, կարևորում են այն և պատրաստակամ են աշխատել այդ ուղղությամբ: Ավելին, նախորդ բաժնում բերվեց օրինակ դպրոցներից մեկի, որը ինքնուրույն, անկախ որևէ օրենսդրական կամ այլ փաստաթղթային պահանջից, իրականացնում է համակարգված և թիրախային աշխատանք դասարաններում աշակերտների կրթական ձեռքբերումների անհավասարությունը կրճատելու ուղղությամբ: Այս երևույթը իհարկե դրական է ոչ միայն փորձի կուտակման առումով: Այս դպրոցի փորձը առանձնահատուկ է, քանի որ նման դպրոցներ շատ

քիչ են: Ստացվում է, որ դպրոցը՝ հաշվի չառնելով արտաքին խոչընդոտները, ինքնուրույն նույնականացրել է աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը և լուծում մշակել: Այս դպրոցի օրինակով հստակ ընդգծվում է ուսումնասիրության տեսական մասում բերված տնօրինության դիրքորոշումների և մոտեցումների դերը աշակերտների կրթական ձեռքբերումների անհավասարության առաջացման մեջ: Եթե դպրոցի տնօրենը ներգրավված է բուն կրթական գործընթացում, ունի դիրքորոշում, որ բոլոր աշակերտները կարող են սովորեցնել, ապա գտնում է լուծումներ:

Նման դեպքերը ցույց են տալիս, որ անկախ էական և օբյեկտիվորեն անբարենպաստ հանգամանքներից հնարավոր է կազմակերպել բարձրացված խնդրի լուծումը:

Քաղաքացիական հասարակության դերը դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման գործում անփոխարինելի է, քանի որ նրանք կարող են ակտիվացնել խնդրի շուրջ երկխոսությունը և հետագայում ակտիվ պահել այն: Դա կարող է իրականացվել ինչպես դպրոցների կառավարման խորհուրդների, այնպես էլ լայն զանգվածների իրազեկվածության բարձրացման շնորհիվ: Սակայն նման բնույթի աշխատանքը հաջողությամբ իրականացնելու համար անհրաժեշտ է, որպեսզի խնդիրները հասկանալի լեզվով ձևակերպված լինեն բոլոր շահակիցների համար:

Այսպիսով, ուսումնասիրված փաստաթղթերում և հարցազրույցների արդյունքում դուրս բերված գործողությունները հիմնականում չեն թիրախավորում դասարանում կամ դպրոցում աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման խնդիրը: Բացառություն է կազմում դպրոցներից մեկի կողմից մշակված մոտեցումը, որը ուղղված է հենց այդ խնդրի լուծմանը: Մնացած դեպքերում գործողությունները ընդհանրական են և ուղղակիորեն կապված չեն բարձրացված խնդրի հետ: Այնուամենայնիվ, դրանք դրական միջավայր են ստեղծում խնդրի լուծման համար: Այդ լուծման հիմնական դժվարությունը այն է, որ քաղաքականության և ռազմավարական մակարդակի փաստաթղթերը համապատասխան ուղերձ չեն հղում ոլորտի դերակատարներին: Ըստ էության ուղերձները հիմնական վերաբերում են՝

- սոցիալական արդարությանը՝ գյուղ քաղաք, խոցելի խմբեր համատեքստում,
- օրենսդրական պահանջների կատարմանը,
- պարտադիր ատեստավորման համար վերապատրաստումներին:

1. ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ

Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման հնարավոր միջոցներ:

Այս բաժնում ներկայացված են ուսումնասիրության արդյունքում դուրս բերված առաջարկությունները՝ քայլերի տեսքով: Դրանք մշակվել են հաշվի առնելով աշակերտների կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման խնդրի լուծման վերաբերյալ որակական վերլուծությունը: Այս հարցը քննարկվել է ուսումնասիրության երրորդ հետազոտական հարցի շրջանակներում: Հարցազրույցների արդյունքում դուրս են բերվել այն գաղափարներն ու մտքերը, որոնք հարցվողները համարել են արդյունավետ դպրոցում կամ դասարանում աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների կրճատման համար: Փաստաթղթերում ներառված փաստերը դիտարկվել և մեկնաբանվել են բարելավման և վերանայման տեսանկյունից:

Այս բաժնում ներկայացված առաջարկությունները ունեն հետևյալ կառուցվածքը:

Քայլ – քայլերը դրանք առաջարկություններ են, որոնց իրականացումը կարող է նպաստել դասարանի կամ դպրոցի մակարդակում կրթական ձեռքբերումների կրճատմանը: Ընդ որում պետք է հաշվի առնել, որ դրանց համարակալումը պայմանան է և կապված չէ հաջորդականության հետ:

Հիմնական պատասխանատու – քանի որ բոլոր ներկայացված քայլերը կարող են արդյունավետ իրականացվել միասնական, բոլոր դերակատարների կողմից համատեղ, մենք որոշեցինք հստակության համար ընդգծել հիմնական պատասխանատու:

Բացատրություն – յուրաքանչյուր քայլին կցվել է կարճ բացատրական տեքստ, որը թույլ կտա պատկերացնել քայլի իրականացման ավելի լայն համատեքստը:

Հաշվի առնելով ներկայացված փաստերն ու դատողությունները, ինչպես նաև հետազոտության երրորդ հարցի շուրջ կատարված ուսումնասիրություններն ու հարցազրույցները առաջարկվում է՝

Քայլ 1. Կրթության զարգացման ծրագրային և ռազմավարական փաստաթղթերում, ինչպես նաև կառավարության ծրագրի խնդիրների նկարագրության մասում սահմանել կրթական ձեռքբերումների անհավասարությունը, որպես գերակա խնդիր: Շեշտադրել հատկապես դասարանի և դպրոցի մակարդակում աշակերտների կրթական ձեռքբերումների անհավասարությունը:

Հիմնական պատասխանատու – ՀՀ ԿԳՆ

Նման շեշտադրումը կարևոր է, քանի որ ավելի բարձր մակարդակներում առկա կրթական ձեռքբերումների անհավասարությունները սկսում են հենց դպրոցից և դասարանից: Եթե դպրոցը փորձի իր տեղում փոխհատուցել աշակերտների հետ կապված գործոններով պայմանավորված անհավասարությունը, ապա հետագայում, օրինակ տարածքային մակարդակում տարբերությունները էականորեն կկրճատվեն: Բացի դա, այս շեշտադրումը կարևոր է հիմնական դերակատարների կողմից աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների խնդրի ավելի լայն մեկնաբանության և միայն տարածքային՝ մակրո մակարդակի ընկալման ընդլայնման համար:

Քայլ 2. Մանկավարժների մասնագիտական կրթության և կրթության կառավարման ծրագրերում ներառել աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդրի լուծմանն ուղղված մեթոդներ, մոտեցումներ և հայեցակարգեր: Շեշտադրել մանկավարժական պրակտիկայի ընթացքում խնդրի հետ աշխատելու կարևորությունը՝ ներառելով այս ուղղությամբ աշխատանքները պրակտիկայի պարտադիր պահանջների մեջ: Այդ պահանջները ներառել ՀՀ-ում իրականացվող ինստիտուցիոնալ և ծրագրային հավատարմագրման գործընթացում:

Հիմնական պատասխանատու – ՀՀ ԿԳՆ, ՈԱԱԿ

Մանկավարժական կրթության և կրթության կառավարման ծրագրերը այն միջավայրերն են, որտեղ ձևավորվում են ապագայում դպրոցներում և ոչ միայն դպրոցներում աշխատող կադրերը: Այս ծրագրերի շրջանակներում փոփոխություններ իրականացնելը կրթի երկարաժամկետ և հիմնարար փոփոխությունների կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման ուղղությամբ:

Քայլ 3. Կրթության որակի սահմանումների մեջ ավելացնել աշակերտների կրթական ձեռքբերումների միջև առկա հավասարությունը, որպես որակյալ կրթության բաղադրիչ:

Հիմնական պատասխանատու – ՀՀ ԿԳՆ

Ուսումնասիրված փաստաթղթերում «կրթության որակ» արտահայտությունը ոլորտի դերակատարների կողմից հաճախ է կիրառվում: Վերջինը լայն հասկացություն է և տարբեր համատեքստերում տարբեր մեկնաբանությունների առիթ է դառնում: Այդ իսկ պատճառով ցանկալի է, որ դրա սահմանումը ներառի ոչ միայն կրթական հավասարությունը, այլ նաև դրա մասնավոր տարբերակը՝ դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների հավասարությունը:

Քայլ 4. Իրականացնել դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման իրազեկման աշխատանքներ հանրակրթական դպրոցների կառավարման խորհուրդների անդամների շրջանում: Նպաստել կառավարման խորհուրդների կողմից դպրոցներում աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման խնդիրը բարձրացնելուն և դպրոցի մակարդակում դրա գնահատմանն ու կրճատմանն ուղղված մեխանիզմների ներդրմանը:

Հիմնական պատասխանատու – քաղաքացիական հասարակություն

Շահակիցների պահանջատիրական մոտեցումը անհրաժեշտ է, որպեսզի դպրոցները մոտիվացվեն այս ուղղությամբ աշխատելու համար: Այստեղ խոսքը գնում է գործընկերային, աջակցող պահանջատիրության մասին, որպեսզի դպրոցների մոտ աշխատանքի նկատմամբ դիմադրություն չառաջանա:

Քայլ 5. Մշակել աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության գնահատման գործիքներ, որոնք կարող են կիրառվել առանձին վերցված դպրոցի կամ դասարանի մակարդակում: Դրանք կարող են լինել վերլուծական շրջանակներ կամ մեթոդներ: Մշտական ուսումնասիրության ենթարկել հանրակրթության ոլորտի միջազգային մշտադիտարկման հետազոտությունների երկրորդային տվյալները: Կիրառել այդ արդյունքները կրթական ձեռքբերումների անհավասարության առկա վիճակի, միտումների գնահատման և անհրաժեշտ քայլերի մշակման համար:

Հիմնական պատասխանատու – ՀՀ կրթության տեսչական մարմին, ԳԹԿ

Դպրոցները ինքնուրույն չունեն բավարար կարողություններ, որպեսզի կարողանան մշակել և կիրառել կրթական ձեռքբերումների անհավասարության գնահատման գործիքներ կամ շրջանակներ: Այս առումով նրանք ունեն աջակցության կարիք այդ գործառույթի արդյունավետ իրականացման համար: Անհրաժեշտ է նաև ուսումնասիրել զանգվածային հետազոտությունների երկրորդային տվյալները՝ փաստահենք լուծումների ձևակերման համար:

Քայլ 6. ԿԱԻ իրականացված վերապատրաստումների ծրագրերը համալրել դասարանում կամ դպրոցում աշակերտների կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման մեթոդաբանության ուսումնասիրությամբ՝ հիմնված փոխհատուցող մանկավարժության սկզբունքների վրա:

Հիմնական պատասխանատու – ԿԱԻ (կամ իրավահաջորդ)

Ուսուցիչները, բացի իրենց բազային կրթության ընթացքում ձեռք բերած հմտությունների և կարողությունները կարիք ունեն շարունակական

մասնագիտական զարգացման: Յուրաքանչյուր խնդրի լուծում, որ հարաբերականորեն նոր է առաջանում կամ գիտակցվում, կարիք ունի հավելյալ մասնագիտական աջակցության: Այդ նպատակով ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման ծրագրերը պետք է ներառեն անհավասարության հաղթահարման բաղադրիչ:

Քայլ 7. Կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման դպրոցներում առկա լավագույն փորձի խորքային ուսումնասիրություն՝ դրանց արդյունավետության, տարածման հնարավորությունների և նպատակահարմարության գնահատման նպատակով:

Հիմնական պատասխանատու – ՀՊՄՀ, ԿՏԱԿ

Չնայած ՀՀ-ում առկա կրթության ոլորտի բազմաթիվ խնդիրների կան դպրոցներ, որոնք կարողանում են լավ արդյունքներ ցույց տալ: Այդպիսի մի օրինակ ներկայացված է մեր ուսումնասիրության մեջ: Անհրաժեշտ է նման դպրոցների փորձը տարածել: Այդ աշխատանքի արդյունավետ իրականացման համար համապարփակ ուսումնասիրություններ իրականացնելու կարիք կա:

Քայլ 8. Դպրոցական խորհուրդներում ակտիվորեն ընդգրկել քաղաքացիական հասարակության ներկայացուցիչների և ձևավորել միասնական օրակարգ: Օրակարգում շեշտադրել կրթական ձեռքբերումների անհավասարության կրճատման կարևորությունը և այդ ուղղությամբ իրականացվող քայլերի անհրաժեշտությունը:

Հիմնական պատասխանատու – ՀՀ ԿԳՆ, Քաղաքացիական հասարակություն

Քաղաքացիական հասարակության տարբեր ներկայացուցիչներ առավել ակտիվ են սոցիալական անհավասարության դեմ պայքարում: Նրանք շահագրգիռ են ձևակերպել օրակարգ և աշխատել այդ օրակարգին համահունչ: Այդ աշխատանքի արդյունավետության համար անհրաժեշտ է ձևավորել հստակ ուղերձներ և դասարանում կամ դպրոցում կրթական ձեռքբերումների անհավասարությունը կարող է հավակնել այդ ուղերձը դառնալուն:

Ամփոփում

Ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ կրթության քաղաքականության, զարգացման ռազմավարության և ծրագրերի մակարդակում դպրոցում կամ դասարանում աշակերտների միջև կրթական ձեռքբերումների անհավասարության խնդիրը ձևակերված և դիրքավորված չէ: Սա նշանակում է, որ ոլորտի դերակատարները հստակ ուղերձ չեն ստանում աշակերտների կրթական ձեռքբերումների անհավասարության հաղթահարման նպատակների և խնդիրների մասին: Այդ ուղերձը ըստ էության ընկալվում է, որպես մակրո մակարդակի քաղաքականության բաղադրիչ և չի մղում դպրոցի մակարդակում քայլեր իրականացնելուն: Այս հանգամանքը արդեն իսկ անբարենպաստ պայմաններ է ստեղծում ոլորտում գործունեություն ծավալող դերակատարների կողմից խնդիրը լուծելու համար: Դրան ավելանում է խնդիրը իրենցից դուրս տեսնելու դպրոցների մի մասի հակումը, ինչը հանգեցնում է այս ուղղությամբ քայլերի բացակայության:

Միևնույն ժամանակ հարկ է նկատել, որ դաշտում առկա են և իրականացվում են մի շարք աշխատանքներ, որոնք ուղղորդված և թիրախավորված լինելու դեպքում կարող են մեծ ներդրում ունենալ խնդրի լուծման մեջ: Բացի այդ հստակ դիտարկվում է, որ քաղաքականության և ռազմավարական փաստաթղթերում ընդգրկված խնդիրները բարեհաջող ժառանգվում են պլանավորման ավելի ցածր մակարդակում գտնվող դերակատարների կողմից: Սա դրական երևույթ է, ինչը խոսում է նրա մասին, որ համակարգը արձագանքում է քաղաքական որոշումների և միջամտությունների: Նման պարագայում թիրախավորված ուղերձների կարևորությունը ավելի է մեծանում:

Դաշտում առկա է մասնագիտական կարողությունների բարձր մակարդակ ունեցող, աշակերտի սովորելու կորդությունների նկատմամբ բացարձակ հավատ ունեցող կադրերի պակաս: Այդ պակասը տարբեր ձևերով փորձում են փոխհատուցել հատկապես դիմացկուն, կամ «չեմպիոն» դպրոցները, որի մեկ օրինակը ներկայացված է այս աշխատանքում: Նման դեպքերի առանձնահատկությունն այն է, որ իրենց կողմից հաղթահարված են մյուս դպրոցների մոտ առկա նույն օբյեկտիվ դժվարությունները: Այս դպրոցների փորձը պետք է լայնորեն տարածել:

Գրեթե բոլոր գործընկերների կողմից բարձրացվել է գնահատման հետ կապված դժվարությունները: Հարկ է նկատել, որ այդ դժվարությունները դիտարկվում են ինչպես դասարանում գնահատման, այնպես էլ զանգվածային գնահատման գործիքների կիրառման մեջ: Այս խնդիրը խորքային վերլուծության և լուծումների կարիք ունի:

Հասկացություններ և հապավումներ

ԳԹԿ – Գնահատաման և թեստավորման կենտրոն

ԿԱԻ – Կրթության ազգային ինստիտուտ

ԿԳՆ – Կրթության և գիտության նախարարություն

ԿՏԱԿ – Կրթական տեխնոլոգիաների ազգային կենտրոն

ՀՀ – Հայաստանի հանրապետություն

ՀՊՄՀ – Հայակական պետական մանկավարժական համալսարան

ՈԱԱԿ – Մասնագիտական կրթության որակի ապահովման ազգային կենտրոն

TIMSS – Trends in International Mathematics and Science Study

Կրթական ձեռքբերումներ - ուսումնառության գործընթացի արդյունքում ձևավորված և գնահատված արդյունք:

Կրթական ձեռքբերումների անհավասարություն – կրթական ձեռքբերումների անհավասար կամ մեծ տարբերությամբ բաշխվածություն ուսումնառողների կամ դրանց խմբերի միջև:

Առարկայի արժևորում – անձի կողմից առարկայի արժևորման մակարդակը նկարագրող ինդեքս է: Ներկայացվող ուսումնասիրության շրջանակներում ինդեքսը գնահատվել է առարկայի օգտակարության, բուհ և լավ աշխատանքի գտնելու հարցում կարևորության մակարդակով:

Սոցիալ – տնտեսական կարգավիճակ (դպրոցի կամ անձի) – անձի կամ դպրոցի համեմատական դիրքը բնութագրող ինդեքս է, որը կարող է օպերացիոնալիզացվել տարբեր կերպ՝ կախված ուսումնասիրության նպատակից և մեթոդներից: Մեր ուսումնասիրության ենթատեքստում խորհուրդ ենք տալիս մեկնաբանել, որպես ընտանիքի կամ դպրոցի բարեկեցություն, ֆինանսական, սոցիալական կամ մշակութային ռեսուրսների առկայություն:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. TIMSS 2011 երկրորդային տվյալների վերլուծություն, // ԿՏԱԿ 2017
2. TIMSS 2015 երկրորդային տվյալների վերլուծության արդյունքներ. ուսուցիչներ և տնօրեններ // ԿՏԱԿ 2018
3. AndrejsGeske, AndrisGrinfelds, IndraDendze and Yanhong Zhang. Family Background, School Quality and Rural-Urban Disparities in Student Learning Achievement in Latvia // Prospects. December 2006, V. 36, I. 4, pp 419-431
4. Becker, McElvany, & Kortenbruck. Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation as Predictors of Reading Literacy A Longitudinal Study // Journal of Educational Psychology, v102 n4 p773-785 Nov 2010
5. Carolyn Boyce, Palena Neale, CONDUCTING IN-DEPTH INTERVIEWS: A Guide for Designing and Conducting In-Depth Interviews for Evaluation Input // Pathfinder international, 2016
6. Croninger, Robert G.; Rice, Jennifer King; Rathbun, Amy; Nishio, Masako, Teacher Qualifications and Early Learning: Effects of Certification, Degree, and Experience // Economics of Education Review, v26 n3 p312-324 Jun 2007
7. Edward L. Deci, Richard Koestner McGill, Richard M. Ryan, Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again, // Review of Educational Researchl Spring 2001, VoL 71, No. 1, pp. 1-27
8. Equity in Education in Armenia, Evidence from TIMSS 2003-2015 (p. 27-29) // OSI Armenia 2018
9. Herbert W. Marsh, Rhonda G. Craven. Reciprocal Effects of Self-Concept and Performance from a Multidimensional Perspective: Beyond Seductive Pleasure and Unidimensional Perspectives. // Sage Journals, Vol 1, Issue 2, 2006
10. Leigh McGuigan & Wayne K. Hoy, Principal Leadership: Creating a Culture of Academic Optimism to Improve Achievement for All Students // Leadership and Policy in Schools 5(3):203-229 · September 2006
11. Mucella Uluga, Melis Seray Ozdenb, Ahu Eryilmazc, The Effects of Teachers' Attitudes on Students' Personality and Performance // Procedia - Social and Behavioral Sciences 30 (2011) 738 – 742
12. Paul J. Lavrakas, Encyclopedia of Survey Research Methods // Sage publishing 2011
13. Planning matters in education, Global Campaign for Education (GCE) // 2014
14. This Writing Guide for Content Analyses // <https://writing.colostate.edu/guides/pdfs/guide61.pdf>