



Բաց Հասարակության Հիմնադրամներ - Հայաստան

Ակադեմիական անագնվության դրսևորումները ՀՀ բուհական համակարգում

Քրիստինե Անտոնյան

Սույն հետազոտությունը հնարավոր է դարձել Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստանի ամբողջական ֆինանսական օժանդակության շնորհիվ՝ քաղաքականության կրթաթոշակներ նախաձեռնության ծրագրի շրջանակներում դրամաշնորհ N 17338 : Հողվածում տեղ գտած վերլուծություններն արտահայտում են հեղինակի տեսակետը և կարող են չհամընկնել Բաց հասարակության հիմնադրամներ - Հայաստանի դիրքորոշումների ու տեսակետների հետ:

Մաս 1. Ակադեմիական անազնվության հիմնախնդիրը

Պատմության ընթացքում ազնվությունը դիտարկվել է որպես մշակութային և կրոնական արժեք, որն ընկած է անհատի և հասարակության փոխգործունեության հիմքում: Ազնվությունն իր բնույթով բարոյականության բաղադրատարր է և մի կողմից պայմանավորում է գոյություն ունեցող արժեհամակարգերը, մյուս կողմից՝ ձևավորվում և տարածվում է հասարակական համակարգում՝ պայմանավորելով հասարակական, կամ պետական օրենքները, կանոնները՝ կարգավորելով համակարգային փոխհարաբերությունները:

Կրթական միջավայրն, ըստ էության, այն տարածքն է, որտեղ հենց վերլուծվում, քննարկվում, դաստիարակվում և տարածվում են «ազնվությունը», «արդարությունը», «հարգանքը» և մյուս բարոյական նորմերն ու արժեքները: Ուստի, դասավանդողները, որպես «կրթողներ» և ուսանողները, որպես «կրթվողներ», իրենց գործունեության միջավայրում կրում են ազնիվ վարվելակերպի պահպանման «սուրբ» պարտականությունը:

Մաս 1.1 Ակադեմիական անազնվության տեսական հիմնահարցեր

Ակադեմիական միջավայրում անազնիվ վարվելակերպերին առնչվող տարբեր հետազոտություններ փաստում են, որ հատկապես վերջին քսանամյակում, տարբեր երկրների ակադեմիական միջավայրերում, կրթական գործընթացներում անազնիվ դրսևորումները մշտապես գոյություն ունեցող և զարգացող երևույթներ են: Ընդ որում, վերջին քսանամյակում, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների և համացանցի, որպես տեղեկատվության պահպանման և փոխանցման աղբյուրի տարածումն էապես ավելացրել է ոչ միայն ակադեմիական անազնվության (այսուհետ ԱԱ) դրսևորման չափերը, այլ նաև ձևերը¹:

Ընդհանուր առմամբ, ԱԱ համաշխարհային գրականության մեջ ներկայումս մշտական ուսումնասիրության առարկա է: Այս թեմայով հետազոտությունների և հղումների քանակով աչքի է ընկնում Դոնալդ Մըքքեյբը (Donald McCabe) Ռատգերսի համալսարանից (Rutgers

¹Zorana Ercegovic and John V. Richardson, Jr., "Academic Dishonesty, Plagiarism Included, in the Digital Age: A Literature Review," *College and Research Libraries* v. 65 no 4 (July 2004), p. 301-318; Stephanie Etter, Jackie J. Cramer, Seth Finn, "Origins of Academic Dishonesty: Ethical Orientations and Personality Factors Associated with Attitudes about Cheating with Information Technology", *Journal of Research on Technology in Education*, Vol. 39, No. 2. (2006), pp. 133-155.

University), ով հիմնադրել է Ակադեմիական ազնվության միջազգային կենտրոնը (International Center for Academic Integrity, ICAI²): Արևմտյան հետազոտություններում ակադեմիական ոչ ազնիվ երևույթների հետազոտման համար օգտագործվում են հետևյալ եզրույթները. academic dishonesty (ակադեմիական անազնվություն), academic integrity (ակադեմիական ազնվություն/ամբողջականություն), cheating behavior (խարդախություն), academic misconduct (ակադեմիական անբարեխիղճ վարքագիծ), plagiarism (պլագիարիզմ): Սույն հետազոտության շրջանակներում մեր կողմից երևույթի նկարագրման և ամբողջական վերլուծության նպատակով օգտագործվելու է “ակադեմիական անազնվություն” եզրույթը, քանի որ այն, մեր կարծիքով, առավել ընդգրկուն հասկացություն է և իր մեջ ներառում է խնդրի խորքային շերտերը՝ ըստ էության առավել համապատասխանելով մեր իրականության մեջ երևույթի բազմաբնույթ գոյությանը:

ICAI-ի կողմից ակադեմիական ազնվությունը սահմանվում է որպես հինգ հիմնարար արժեքների պահպանման պարտավորություն՝ անկախ իրավիճակից: Այդ արժեքներն են՝ ազնվությունը, վստահությունը, անկեղծությունը, հարգանքը և պատասխանատվությունը (honesty, trust, fairness, respect, and responsibility):

ԱԱ վերաբերյալ մեկնարկային լայնածավալ հետազոտությունը կարելի է համարել Ուիլիամ Բաուերսի (William J. Bowers) 1964 թ.-ի ԱՄՆ-ի կրթական համակարգում (բուհերում և ավագ դպրոցներում) համազգային քանակական հարցման հիման վրա կատարված ուսումնասիրությունը, որտեղ նա ցույց է տալիս, որ ուսունողների մոտ կեսը իր ուսումնառության ընթացքում ինչ-որ չափով գոնե մեկ անգամ ցուցաբերում է անազնիվ վարքագիծ³: Մոտ երեսուն տարի անց թեմայի շրջանակներում մեծաքանակ հետազոտություններ իրականացվում են ՄըքԲեյթի և Տրևինոյի (McCabe & Trevino) կողմից, որոնք վկայում են, որ ուսանողների 75%-ն է ներգրավվում այս կամ այն տեսակի անազնիվ վարքագծի մեջ⁴: Նրանց կողմից նմանատիպ հետազոտությունների շարունակականությունն արձանագրեց ԱԱ դրսևորումների քանակում կտրուկ աճ առավելապես քննական

² Տե՛ս <http://www.academicintegrity.org/>

³ William J. Bowers, “Student Dishonesty and Its Control In College”, *Bureau of Applied Social Research*, Columbia University, 1964.

⁴ Donald L. McCabe, Linda Trevino, Kenneth Butterfield, “Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research”, *Ethics and Behaviour*, 11(3), p. 219-232; McCabe, D. L., & Treviño, L. K. (1997). Individual and contextual influences on academic dishonesty: A multicampus investigation, *Research in Higher Education*, 38, 379–396; McCabe, D. L., Treviño, L. K., & Butterfield, K. D. (1996). The influence of collegiate and corporate codes of conduct on ethics-related behavior in the workplace, *Business Ethics Quarterly*, 6, 461–476.

գործընթացների ժամանակ, իսկ դրանց առավել տարածված ձևերից էին ուսանողների միջև անթույլատրելի համագործակցությունները: Ուշագրավ է, որ այս հեղինակների հետազոտությունների փաստամար անփոփոխ է մնացել գրագողության քանակը: Սակայն, հաշվի առնելով հենց վերջին քսանամյակում արագ զարգացող և տարածում ստացող համացանցի՝ որպես տեղեկատվության պահպանման և արագ փոխանցման աղբյուրի առկայությունը, գրագողությունը պետք է որ ավելացած լինի: Պատճառը թերևս գրագողության հասկացության ընկալման փոփոխությունն է: Եվ իսկապես, ակադեմիական գրականության շրջանակի վերլուծության ժամանակ պարզ դարձավ, որ գոյություն ունեն ուսանողների կողմից գրագողության ընկալման վերաբերյալ որոշ անհամապատասխանություններ: Այսպես, ուսանողները հաճախ գիտակցում են, որ ուրիշի ուղղակի խոսքի մեջբերմանը հղում չկատարելը գրագողություն է, մինչդեռ մարդկանց գաղափարների վերախմբագրված ներկայացումը թույլատրելի է առանց հղում կատարելու⁵: Ընդհանուր առմամբ, բազմաթիվ հետազոտություններ վկայում են, որ հաճախ ուսանողները հստակ պատկերացում չունեն գրավոր շարադրանքների ներկայացման կանոնների մասին⁶: Ուշագրավ է նաև, որ հետազոտությունները վկայում են, որ ուսանողները, ի տարբերություն դասախոսների, շատ ավելի քիչ նշանակություն են տալիս գրագողության երևույթին և նույնիսկ հանկարծակիի են գալիս, արդարանում անտեղյակությամբ, երբ գրավոր հանձնարարությունների ընթացքում նրանց գնահատականները նվազեցվում են⁷: Գրագողության վերաբերյալ սահմանումներից մեզ համար թերևս ամենից ընդունելին է Վեբստերի (Webster, Webster's College Dictionary) սահմանումը, ըստ որի «գրագողությունը մեկ այլ հեղինակի բառերի և մտքերի օգտագործումն է և դրանց ներկայացումը իբրև սեփականի»:

Ակադեմիական գրականության մեջ ԱԱ տեսակների և դրանց պատճառների ու հետևանքների վերլուծության համատեքստում ուշագրավ է նաև վերլուծական այն ուղղությունը, որը կրթական գործընթացում անազնվության իրագործումը համադրում է

⁵ Ashworth P., Bannister, P. and Thorne, P. (1997) 'Guilty in whose eyes? University students' perceptions of cheating and plagiarism in academic work and assessment.' *Studies in Higher Education*, 22 (2), p.187-203.

⁶ Տե՛ս Evans, E., Craig, D., & Mietzel, G. (1993). Adolescent's cognitions and attributions for academic cheating: A cross-national study, *The Journal of Psychology*, 127(6), p. 585-602; Overbey, G. A. U., and Guiling, S. F.(1999). Student perceptions of plagiarism and the evaluation of assignments, *Journal of Excellence in College Teaching*, 10(3),p. 3-22.

⁷ Տե՛ս Davis, S.F., Grover, C.A., Becker, A.H. & McGregor, L.N. (1992). Academic dishonesty: prevalence, determinants, techniques, and punishments, *Teaching of Psychology*, 19, 1, s. p.16-20; Schab, F. (1991) "Cheating in high school: thirty years of cheating in high school", *Adolescence*, 15, p. 959-65.

կյանքի հաջորդ փուլերի հետ: Օրինակ, հետազոտություններից մեկի հավաստմամբ, ինժեներները ԱՄՆ կրթական միջավայրում ավելի շատ են ներգրավվում ԱԱ տեսակներում, որի հետևանքով կյանքի հաջորդ՝ աշխատանքային փուլում նրանք հակված են կրկնելու այդպիսի վարքագիծը. հենց ինժեների մասնագիտություն ունեցողները իրենց գործի ժամանակ հակված են կայացնելու և իրագործելու անէթիկական որոշումներ⁸:

Ինչպես երևում է, ԱԱ իր տեսակով խիստ բազմաբնույթ հասկացություն է: Ներկայումս, գլոբալացման գործընթացներին զուգընթաց, հաշվի առնելով նաև կրթության գլոբալացման միտումները, դրան առնչվող խնդիրները առավել հետաքրքրական են դարձել՝ տարբեր ազգային ակադեմիական միջավայրերում դրա տեսակների բացահայտման և համադրության առումով: Գիտական գրականության մեջ նույնպես այն շարունակում է մնալ խիստ հետաքրքրական ուսումնասիրման առարկա: Այսպիսի հետազոտությունները հնարավորություն են տալիս բացահայտելու ԱԱ խորքային շերտերը տարբեր համակարգերում և ձեռնամուխ լինելու դրա դրսևորումների հաղթահարմանը արդյունավետ միջոցներով:

Մաս 1.2. Ակադեմիական մշակույթ և Հայաստանյան իրականություն

Ինչպես տեսնում ենք, ԱԱ ընդգրկուն հասկացություն է և մշտապես գտնվում է տարբեր հետազոտողների ուշադրության կենտրոնում: Խնդիրը նրանց կողմից դիտարկվել է տարբեր հարթությունների մեջ՝ տվյալ համակարգում նրա այս կամ այն տեսակի դրսևորումները, խորքային պատճառները, արտահայտվածության չափերը վեր հանելու նպատակով: *Ընդհանրապես, հետազոտական համակարգում ազնվության կամ անազնվության մասին պատկերացումներն ընկած են այդ համակարգի տարրերի ֆորմալ և ոչ ֆորմալ փոխհարաբերությունների հիմքում, որոնք էլ իրենց հերթին ձևավորում են այդ համակարգի մշակույթը:* Ուստի ԱԱ առավել խորքային վերլուծության նպատակով անհրաժեշտ է դիտարկել ակադեմիական մշակույթի գոյություն ունեցող տարրերը:

⁸ Մանրամասն տե՛ս Trevor S. Harding, Donald D. Carpenter, Cynthia J. Finelli and Honor J. Passow, “Does Academic Dishonesty Relate to Unethical Behavior in Professional Practice? An Exploratory Study”, *Science and Engineering Ethics*, (2004) **10**, p. 311-324.

Այդ նպատակով, նախ դիտարկենք առհասարակ մշակույթ հասկացության որոշ սահմանումներ⁹.

Սահմանում 1. Մշակույթը ժառանգված գաղափարների, համոզմունքների, գիտելիքների և արժեքների ամբողջությունն է, որոնք ձևավորվում են սոցիալական վարքագծի ընդհանրական հիմքերը:

Սահմանում 2. Ընդհանուր ավանդույթներով մի խումբ մարդկանց գաղափարների և գործողությունների շրջանակ, որոնք փոխանցվում և ամրապնդվում են խմբի անդամների միջև:

Ըստ էության մշակույթն ընդգրկում է ընդունված փոխհարաբերություններ, որոնց հիմքում ընկած են արժեքները և համոզմունքները, որոնք ամբողջովին ընկալելի են միայն ներքին խաղացողների՝ «ինսայդերների» համար: Ակադեմիական կյանքում նույնպես գոյություն ունի այդպիսի փոխհարաբերությունների մի համակարգ, որը տարբեր երկրներում գործում է տարբեր նորմերով: Օրինակ՝ «լավ ուսուցիչ» հասկացությունը տարբեր կերպ է ընկալվում ակադեմիական տարբեր մշակույթներում: Սակայն պետք է հասկանալ, որ դա բոլորովին չի կարող նշանակել, որ մի համակարգը ավելի լավն է կամ վատը մյուսի համեմատ:

Այսպիսով, ակադեմիական մշակույթը մի կողմից վերաբերում է արժեքներին և հավատալիքներին, որոնք գոյություն ունեն բարձրագույն կրթական հաստատություններում, մյուս կողմից էլ ներառում է այն անուղղակի օրենքներն ու կարգավորման մեխանիզմները, որոնք կիրառելի են դասախոսների կամ ուսանողների կողմից այս կամ այն վարքագծի դրսևորման ժամանակ:

Ի դեպ, այս օրինաչափությունները կիրառելի են ցանկացած կազմակերպության համար: Կազմակերպությունը մի կառույց է, որը փորձում է արդյունավետորեն միավորել իր սրամաղորդության ներքո գտնվող ռեսուրսները, ստեղծում է ներքին համակարգ, արժեքներ, որոնց վրա էլ կառուցում է իր կորպորատիվ մշակույթը: Ընդ որում այդ մշակույթը կազմակերպության գործունեության ընթացքում դառնում է նրա բաղկացուցիչը, որն էլ ապահովում է վերջինիս համար հարաբերական առավելություն, իսկ նրա ստեղծած պրոդուկտը դառնում է ունիկալ: Սակայն, այդպիսի մշակույթը արդյունավետ է, քանի դեռ կազմակերպության պրոդուկտը ունի պահանջարկ: Իսկ եթե արտաքին միջավայրում տեղի են ունենում նշանակալի փոփոխություններ, օրինակ փոխվում է մրցակցային միջավայրը, ի

⁹ Առաջարկվող սահմանումները վերցրել ենք Քոլինսի անգլերեն բառարանից (Collins English Dictionary), աղբյուր՝ <http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english> (11.11.2012).

հայտ են գալիս կազմակերպության պրոդուկտի նկատմամբ փոխարինող պրոդուկտներ, այլընտրանքային պրոդուկտներ ըստ գնի, ձևի, որակի և այլն, կազմակերպության առջև ծառանում են մարտահրավերներ: Նա ևս պետք է ձեռնամուխ լինեն այդպիսի փոփոխությունների, որպեսզի չկորցնեն իր դիրքն ու դերը շուկայում:

Խնդիրը կրկին տեղափոխելով ակադեմիական միջավայր՝ կարելի է գուգահեռներ տանել Հայաստանյան ակադեմիական իրականության և ներկայացված կազմակերպության միջև: Մեր կրթական միջավայրը, ինչպես և տնտեսությունը, անմասն չէ գլոբալացման գործընթացից, որի ընթացքում տրանսֆորմացիայի է ենթարկվում թե՛ արտաքին մրցակցային միջավայրը, թե՛ հասարակական մշակույթը: Մեր կրթական հաստատություններն իրենց «պրոդուկտը» այժմյան պահանջարկին համապատասխանեցնելու համար հաճախ արհեստականորեն ներդնում են ֆորմալ ինստիտուտներ, որոնք ոչ մի կապ չունեն ոչ ֆորմալ ինստիտուտների՝ ակադեմիական մշակույթի հետ: Իսկ երբ համակարգի ֆորմալ և ոչ ֆորմալ ինստիտուտների միջև կա անհամաձայնություն, համակարգը ճգնաժամ է ապրում: Մյուս կողմից, այդ տրանսֆորմացիոն գործընթացի ժամանակ հասարակական հարաբերություններում դրսևորվող ճգնաժամային երևույթները արտաքին միջավայրից անուղղակիորեն ներթափանցում են նաև կրթական միջավայր: Այդպիսի անհամապատասխանություններից կրթության ուղղակի շահառուները՝ դասավանդողները, ուսանողները, կրթության ադմինիստրատորները, սկսում են դրսևորել այնպիսի վարքագծեր, որոնք իրենց բնույթով անազնիվ են նույն մշակույթի տեսանկյունից, և կարող են կրել պարբերական բնույթ: Որպես հետևանք, նվազում է ակադեմիական համակարգի արդյունավետությունը: Այդպիսի վարքագծերը, մեր տեսանկյունից, անազնիվ են:

Այսպիսով, մեր հետազոտության շրջանակներում մեր համար ԱԱ ամենից ընդունելի սահմանումը կարող է լինել հետևյալը.

ԱԱ, ակադեմիական միջավայրի ուղղակի շահառուների կողմից այնպիսի վարքագծերի դրսևորում է, որը նվազեցնում է ակադեմիական համակարգի արդյունավետությունը և հասարակության մեջ նրա վստահելիությունը:

Մաս 2. Հետազոտության նպատակը, խնդիրները, մեթոդաբանությունը

Սույն հետազոտության նպատակն է վերլուծել ԱԱ երևույթը հայաստանյան կրթական միջավայրում:

Այդ նպատակի իրագործման համար մեր առջև դրվել են հետևյալ խնդիրները.

- Վեր հանել կրթության ուղղակի շահառուների՝ դասախոսների, ուսանողների և կրթության ադմինիստրատորների կողմից ԱԱ երևույթի վերաբերյալ պատկերացումները,
- Բացահայտել, թե որքանով է նրանց կողմից դրսևորվող այս կամ այն վարքագիծը անազնիվ, ինչպես նաև որքան հաճախ է այն հանդիպում իրենց ակադեմիական միջավայրում,
- Պարզել ուսանողների ու դասախոսների այդպիսի դրսևորումների դրդապատճառները,
- Վերլուծել և դուրս բերել ԱԱ հիմնական ուղղությունները և պատճառները,
- Հանդես գալ ակադեմիական միջավայրի արդյունավետության բարձրացման նպատակով ԱԱ նվազեցման ուղղությամբ գործուն առաջարկներով:

Առաջարկված խնդիրների լուծման համար մեր կողմից ընտրվել են քանակական և որակական հետազոտության մեթոդները: Մասնավորապես, քանակական հետազոտության նպատակով իրականացվել է հարցում պետական, ոչ պետական և միջպետական ԲՈՒՀ-երի ուսանողների շրջանում՝ ընդգրկելով ՀՀ երեք խոշոր ուսումնական կենտրոնները՝ Երևան, Գյումրի և Վանաձոր քաղաքները: Լրացվել է թվով 420 հարցաթերթիկ, ուստի հարցման արդյունքները ներկայացուցչական են ՀՀ համար (մանրամասն տե՛ս հավելված1-ը): Խնդրի որակական կողմը ամբողջապես վերլուծելու նպատակով մեր կողմից իրականացվել են ընտրված բուհերում դասավանդողների և ադմինիստրատորների հետ հարցազրույցներ՝ հետազոտության նախնական արդյունքների, ինչպես նաև ԱԱ այս կամ այն տեսակի դրսևորման պատճառի շուրջ:

Արդյունքները ամբողջականացվել են ԱԱ նվազեցման շուրջ գործուն առաջարկներով, որոնք գլխավորապես հասցեագրվել են ակադեմիական հաստատության ուղղակի շահառուներին:

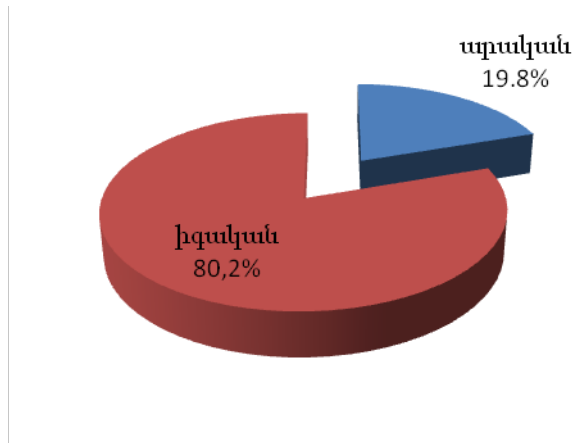
Մաս 3. Ակադեմիական անազնվությունը ՀՀ բուհական համակարգում ուսանողների տեսանկյունից. դրա տեսակներն ու պատճառները

Ստորև ներկայացնենք ԱԱ վերաբերյալ մեր կողմից իրականացված քանակական հարցման հիմնական արդյունքները: Ինչպես արդեն նշել ենք, քանակական հարցումն

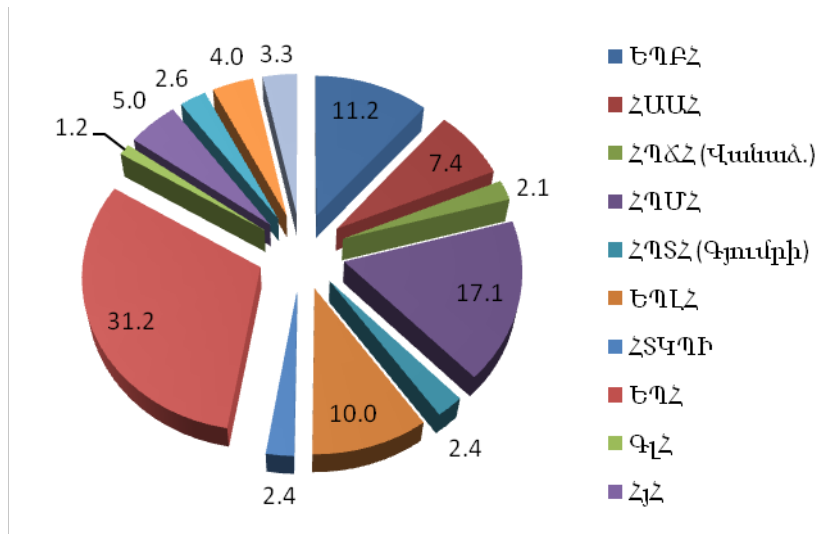
իրականացվել է ՀՀ բուհական համակարգում ուսանողների շրջանակներում՝ ըստ նախապես ներկայացված ընտրանքի:

Մաս 3.1 Ընտրանքի նկարագիրը

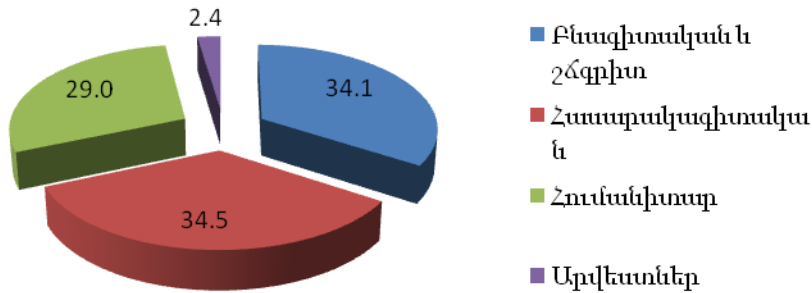
Նկար 1. Հարցվածներն ըստ սեռի (տոկոսով)



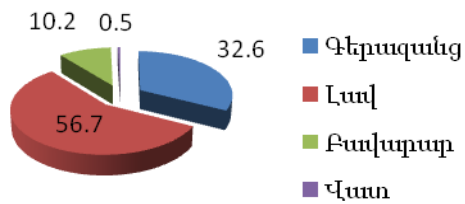
Նկար 2. Հարցվածներն ըստ բուհի (տոկոսով)



Նկար 3. Հարցվածներն ըստ մասնագիտական ուղղվածության (տոկոսով)



Նկար 4. Հարցվածներն ըստ առաջադիմության մակարդակի (տոկոսով)



Ինչպես արդեն ներկայացվել է, բուհերը ներգրավվել են ընտրանքում ըստ հիմնական ուղղվածության, և ըստ այդմ ներգրավվել են նաև համապատասխան ուղղվածություն ունեցող ֆակուլտետներով: Թեև ընտրանքում սեռային ներգրավման համար որևէ սահմանափակում չէր դրվել և նախապես հիմք էինք վերցրել հնարավորինս հավասարաչափության պահպանման սկզբունը, Աղյուսակ 1-ից երևում է, որ դաշտային աշխատանքի ընթացքում անհամաչափ են ներգրավվել հարցման ենթարկվածներն ըստ սեռի: Դրա պատճառներից առաջինն այն է, որ հարցման ընթացքում պարզվեց, որ մեր բուհերի արական սեռի ուսանողների կողմից առավել մեծ էր հարցման մասնակցության հրաժարումների քանակը: Բացի այդ, հարցազրույցի ընացքում նրանք հիմնականում դրսևորում էին ոչ պատասխանատու վարքագիծ, որը մեր դիտարկմամբ կարող էր էապես ազդել հետազոտության արդյունքների վրա: Մյուս կողմից, որակական հետազոտությունները (ֆոկուս խմբեր, հարցազրույցներ) հիմնավորեցին, որ ԱԱ վարքագծի

դրսևորողները հիմնականում հանդիսանում են հենց արական սեռի ուսանողները, ուստի դա նույնպես կարող էր ազդել հետազոտության արդյունքների արժանահավատության վրա, քանի որ, ինչպես երևում է, ուսանողները հակված են ԱԱ թեմայի վերաբերյալ խոսել հիմնականում այլոց օրինակների հիման վրա, իսկ սեփական վարքագիծը, օրինակները խուսափում են նկարագրել:

Մյուս ուշագրավ փաստը վերաբերում է Աղյուսակ 4-ում ներկայացված ընտրանքում ներգրավվածների առաջադիմության մակարդակին: Թեև այստեղ ևս խիստ սահմանափակում չէր դրվել և հիմք էր վերցվել համաչափության հնարավորինս պահպանման սկզբունքը, այնուհանդերձ դաշտային աշխատանքի արդյունքում պատահականության սկզբունքով հարցման ենթարկվածների զգալի մասը ունեցել է լավ և գերազանց առաջադիմություն: Մեր կարծիքով այսպիսի արդյունքը վկայում է, որ մեր կրթական համակարգում ուսանողները հիմնականում իրենց համարում են լավ սովորողներ, որը տվյալ դեպքում համապատասխանում է միջին մակարդակին: Իսկ բավարար և գերազանց առաջադիմություն ունեցողները գտնվում են նժարի երկու հակառակ ծայրերում, ընդ որում գերազանցիկների առավելությամբ: Այսպիսի արդյունքը նույնպես կապված է հետազոտության թեմայի պատճառով հարցմանը մասնակցելու մեծ քանակությամբ հրաժարումներով, որոնք, մեր կարծիքով, հիմնականում ցուցաբերել են առավելապես բավարար առաջադիմություն ունեցող ուսանողները: Այնուամենայնիվ, պետք է նաև նկատել, որ ընդհանուր առմամբ մեր բուհական համակարգում իսկապես գոյություն ունի նմանատիպ միտում, ըստ որի ուսանողները ձգտում են ցուցաբերել միջինից բարձր առաջադիմություն:

Որպեսզի առավել սահուն անցում կատարենք ակադեմիական ոլորտում մեր կողմից առաջադրված հետազոտության նպատակների և հիմնախնդիրների վեր հանմանը, դրանք կդիտարկենք այդ խնդիրներին առնչվող հարցերի՝ հարցաթերթում տեղ գտած հաջորդականությամբ:

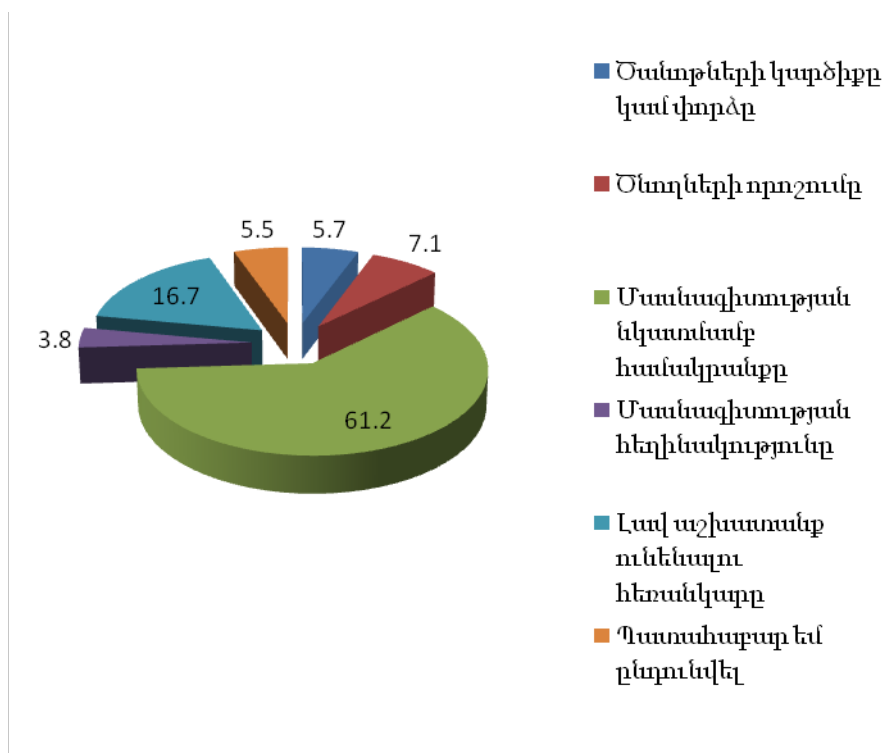
Մաս 3.2 Ընդհանուր բնույթի հարցադրումներ (հարց 1-7):

Հարց 1. Որ գործոններն են նշանակալի դեր ունեցել Ձեր մասնագիտության ընտրության հարցում:

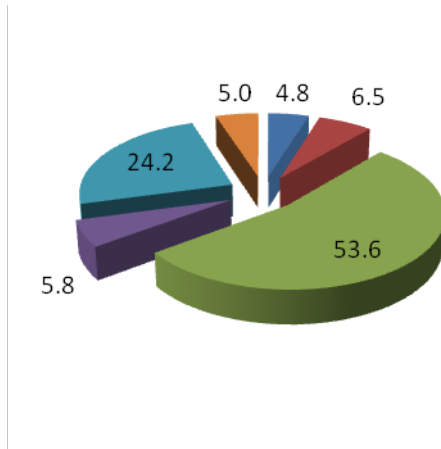
Սույն հարցի շրջանակում մեր կողմից առաջարկվել է վեց հնարավոր տարբերակ և մեկից ավելի տարբերակ ընտրելու հնարավորություն: Որոշ ուսանողներ նշել են ընդամենը մեկ

կոնկրետ գործոն, որն իրենց համար ամենից նշանակալին է եղել: Սակայն, որոշ ուսանողներ նշել են մեկից ավելի տարբերակներ, որոնք հանդիսացել են երկրորդ, երրորդ գործոններն ըստ նշանակալիության: Դրանից ելնելով հարցման արդյունքները մենք կներկայացնենք նկար 5.1 և 5.2-ի միջոցով, որոնցից առաջինը համապատասխանում է նշված առաջին գլխավոր գործոնին միայն, մյուսը՝ առհասարակ գործոնների նշանակալիությանը: Նկար 5.2-ում գործոնների ընդհանուր նշվածությունը քանակով գերազանցում է հարցվածների քանակին 18 %-ով, այսինքն՝ հարցվածների 18 %-ը նշել է մեկից ավելի գործոն (տես հավելված 3-ը, աղյուսակ 5.2):

Նկար 5.1 Մասնագիտության ընտրության վրա ազդող հիմնական նշանակալի գործոնը (տոկոսով)



Նկար 5.2 Մասնագիտության ընտրության վրա ազդող ընդհանուր գործոնները (տոկոսով)

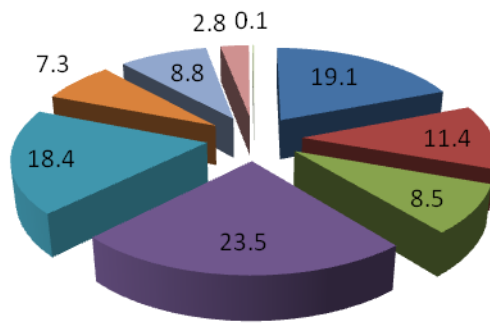


Նկարներ 5.1 և 5.2-ը հիմնավորում են, որ մասնագիտության կողմնորոշման հարցում մեր ապագա ուսանողների համար որոշման կայացման հիմքում նշանակալի գործոնների եռյակը կազմում են մասնագիտության նկատմամբ համակրանքը, լավ աշխատանք ունենալու հեռանկարը և ծնողների որոշումը, ընդ որում առաջին գործոնը զգալի գերակատարություն ունի իր նշանակալիությամբ մնացածի հանդպեպ: Սակայն, ընդհանուր գործոններում լավ աշխատանքի հեռանկարը զգալիորեն կարևորվում է իր բնույթով: Մեր դիտարկումները ցույց են տվել, որ այս երևույթը հետագայում ուսանողները բացատրում են իրենց շրջապատի մարդկանց օրինակներով տարբեր մասնագիտությունների մասին տեղեկատվությամբ և դրանց նկատմամբ համակրանքի ձևավորմամբ:

Հարց 2. Ինչ էիք լսել Ձեր բուհի մասին նախքան ընդունվելը:

Սույն հարցին պատասխանելու համար ուսանողներին առաջարկվել է յոթ տարբերակ և մեկ լրացուցիչ (այլ) տարբերակ, որպես բաց հարց, ինչպես նաև մինչև երկու տարբերակ նշելու հնարավորություն: Արդյունքում ընդհանուր պատասխանների քանակը կազմել է 702 կամ հարցվածների 67 %-ը նշել է երկու պատասխան (տես հավելված 3, աղյուսակ 6-ը):

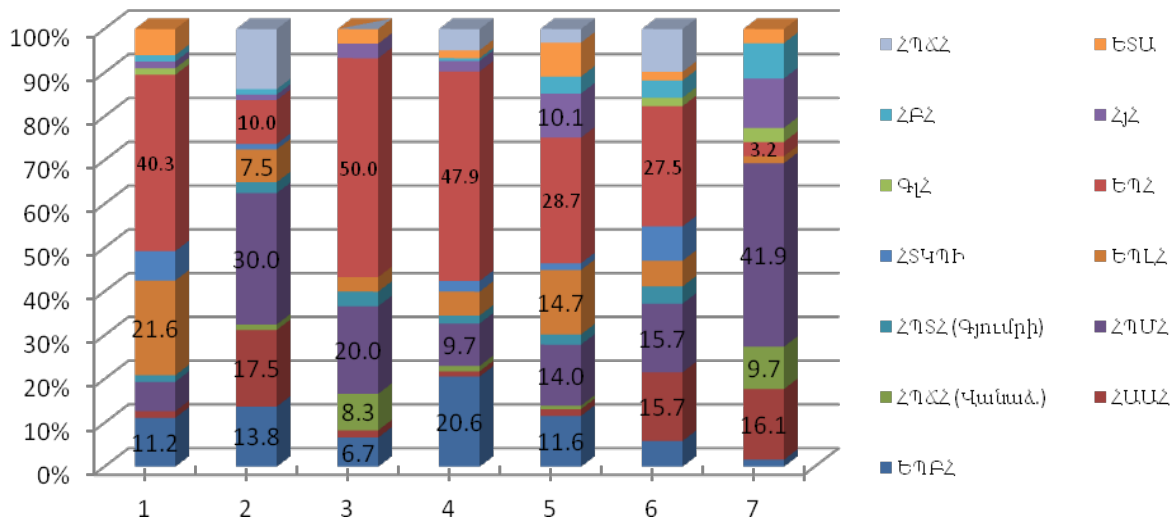
Նկար 6. Բուհի մասին տեղեկությունը նախքան ընդունվելը (տոկոսով)



- Պրակտիկ մասնագետներ է պատրաստում
- Միայն այս բուհն է պատրաստում մասնագետներ նախընտրած մասնագիտությամբ
- Այս բուհի դիպլոմով հետագայում հեշտ է աշխատանքի ընդունվել
- Հսկաստանի սամեմեղի նակավոր բուհերից մեկն է
- Այստեղ դասավանդում են որակյալ մասնագետներ
- Ուսանողական կյանքն այս բուհում հետաքրքիր է
- Մրցակցությունը քիչ է, հեշտ է ընդունվել

Սույն հարցը ամբողջացնելու նպատակով Նկար 7-ում այն զուգակցել ենք Բուհերի հետ:

Նկար 7. Ուսանողների տեղեկությունները իրենց կողմից նախընտրած բուհի մասին (տոկոսով)



1-Որակյալ մասնագետներ է պատրաստում

2-Միայն այս բուհն է պատրաստում մասնագետներ նախընտրած մասնագիտությամբ

3-Այս բուհի դիպլոմով հետագայում հեշտ է աշխատանքի ընդունվել

4-Հայաստանի ամենահեղինակավոր բուհերից մեկն է

5-Այստեղ դասավանդում են որակյալ մասնագետներ

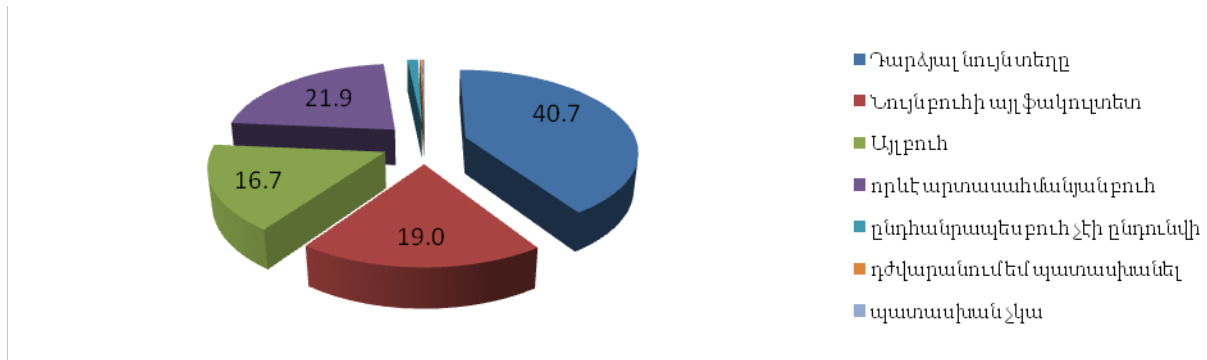
6-Ուսանողական կյանքն այս բուհում հետաքրքիր է

7-Մրցակցությունը քիչ է, հեշտ է ընդունվել

Այս պատկերը նշանակում է, որ, օրինակ, հասարակության կարծիքով, որակյալ մասնագետների պատրաստման առումով առաջատար են համապատասխանորեն ԵՊԸ-ն, ԵՊԼԸ-ն և ԵՊԲԸ-ն, նախընտրած մասնագիտությամբ ընտրության սահմանափակության պատճառով առաջատար դիրք են գրավում մանկավարժական, ագրարային և բժկական համալսարանները, իսկ մրցույթի հեշտության շնորհիվ առաջատար դիրքեր են զբաղեցնում մասնավոր բուհերը և ագրարային համալսարանը:

Հարց 3. Եթե Ձեզ կրկին բուհ ընդունվելու հնարավորություն տրվեր, ինչ ընտրություն կկատարեիք

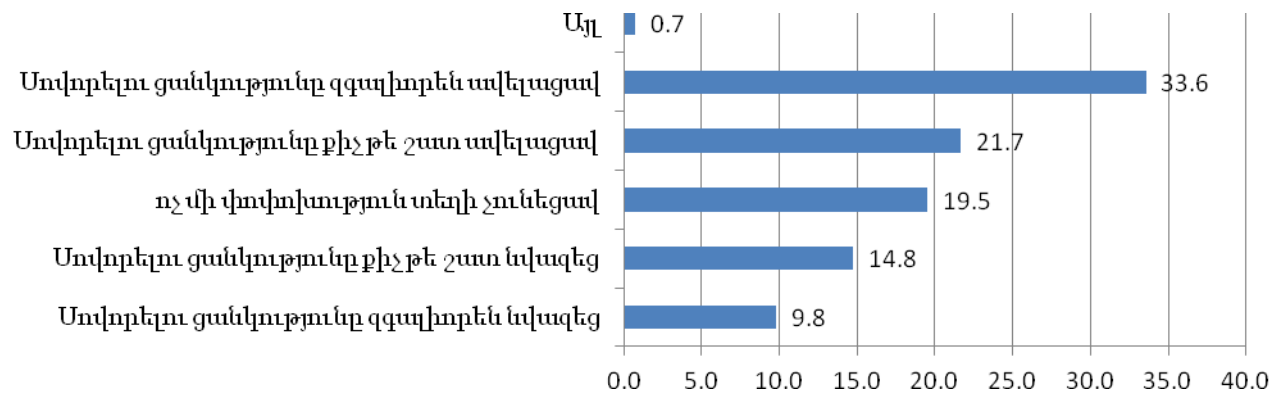
Նկար 8. Կրկին բուհ ընդունվելու հնարավորության դեպքում ուսանողի ընտրությունը (տոկոսով)



Սույն պատկերը վկայում է, որ մեր ուսանողների մոտ 40%-ը նախընտրում է կրթությունը շարունակել դարձյալ նույն տեղում: Առաջատար քանակությամբ հաջորդը՝ մոտ 22 %-ով կրթությունը արտերկրում շարունակելու մտադրությամբ ուսանողն են: Վերջին երկու հորիզոնականում հավանաբար մասնագիտության փոփոխության մտադրություն ունեցող ունեցողներն են:

Հարց 4. Բուհ ընդունվելուց հետո ինչ տեղի ունեցավ Ձեր սովորելու ցանկության հետ:

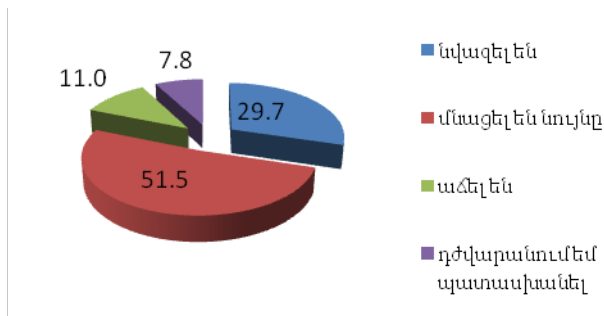
Նկար 9. Սովորելու ցանկությունը բուհ ընդունվելուց հետո (տոկոսով)



Նկար 9-ը վկայում է, որ չնայած մեր ակադեմիական ոլորտում առկա որոշ բացերի, այնուամենայնիվ հայ ուսանողների մոտ չեն նվազում սովորելու շարժառիթները, նույնիսկ հակառակը՝ դրանք ավելանում են:

Հարց 5. Ըստ Ձեզ վերջին մեկ տարվա ընթացքում ինչպես են փոխվել ԱԱ դեպքերը Ձեր բուհում:

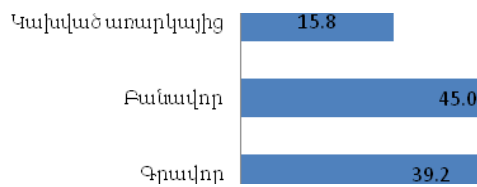
Նկար 10. ԱԱ փոփոխությունները վերջին մեկ տարվա ընթացքում (տոկոսով)



Այսպիսով, ուսանողների մոտ կեսը փաստում են, որ վերջին մեկ տարվա ընթացքում հիմնականում լայնածավալ միջոցառումների բացակայության հետևանքով ԱԱ դեպքերը մնացել են նույնը:

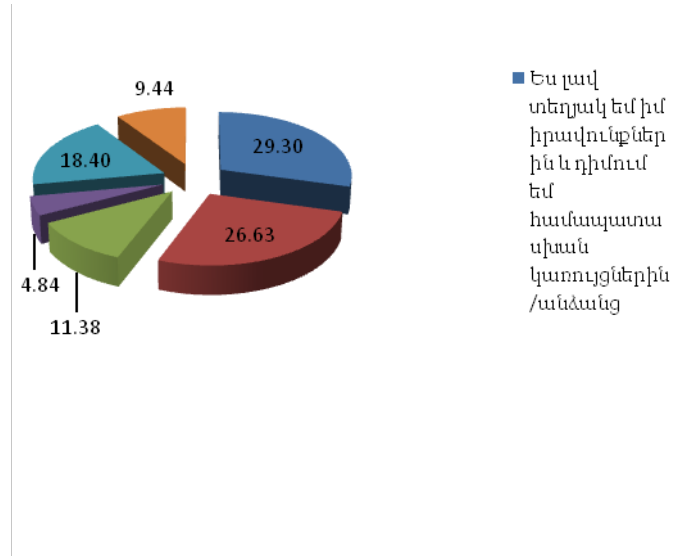
Հարց 6. Ինչպիսի քննություն էք նախընտրում:

Նկար 11. Ուսանողի նախընտրած քննության տեսակը (տոկոսով)



Հարց 7. Եթե դժգոհություն եք ունենում կրթական գործընթացում, ինչպես եք վարվում

Նկար 12. Դժգոհության դեպքում ուսանողի վարքագիծը (տոկոսով)



1-Ես լավ տեղյակ եմ իմ իրավունքներին և դիմում եմ համապատասխան կառույցներին/անձանց

2 - Կարելի է ասել ես տեղյակ եմ իմ իրավունքներին և դիմում եմ համապատասխան կառույցներին/անձանց

3-Կարելի է ասել ես տեղյակ չեմ իմ իրավունքներին և հազվադեպ եմ դիմում համապատասխան կառույցներին/անձանց

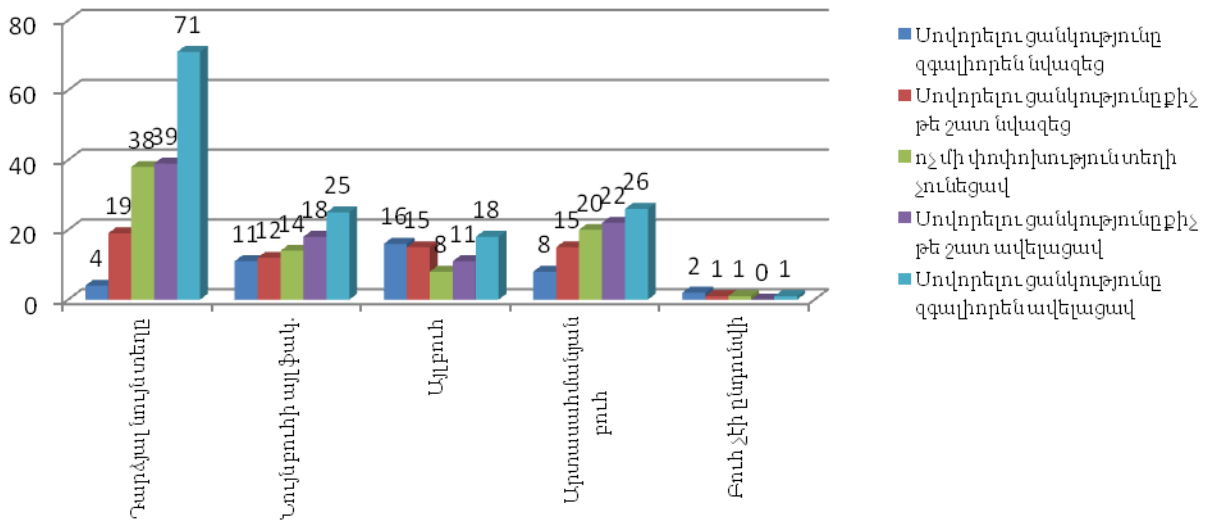
4- Ես տեղյակ չեմ իմ իրավունքներին և չեմ դիմում համապատասխան կառույցներին/անձանց

5-Ես չունեմ դժգոհություններ և ոչինչ չեմ ձեռնարկում

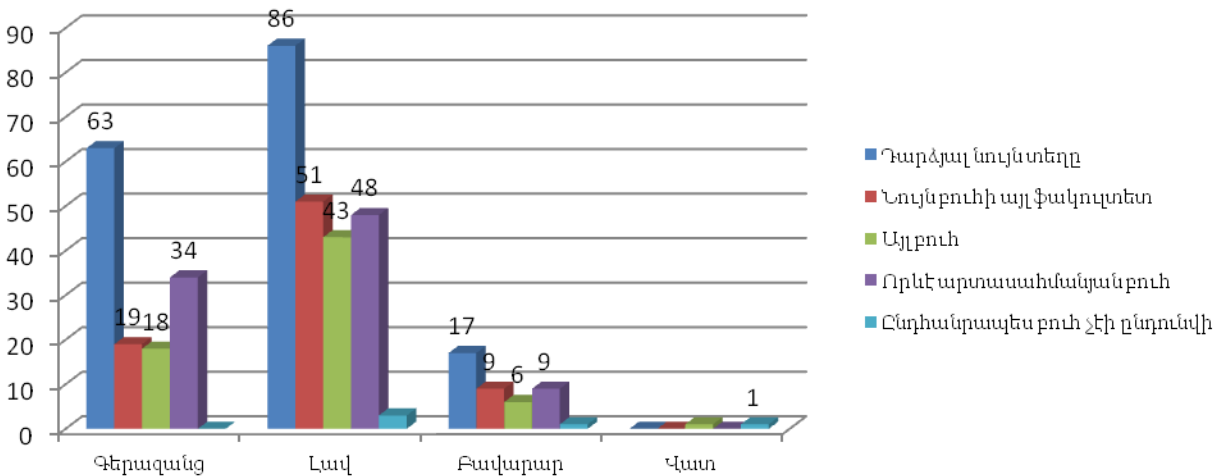
6-Երբեմն լինում են դժգոհություններ, բայց չեմ դիմում, քանի որ վստահ եմ, որ դա արդյունք չի տա

Այժմ ներկայացնենք տարբեր հարցադրումների միջև խաչումներ:

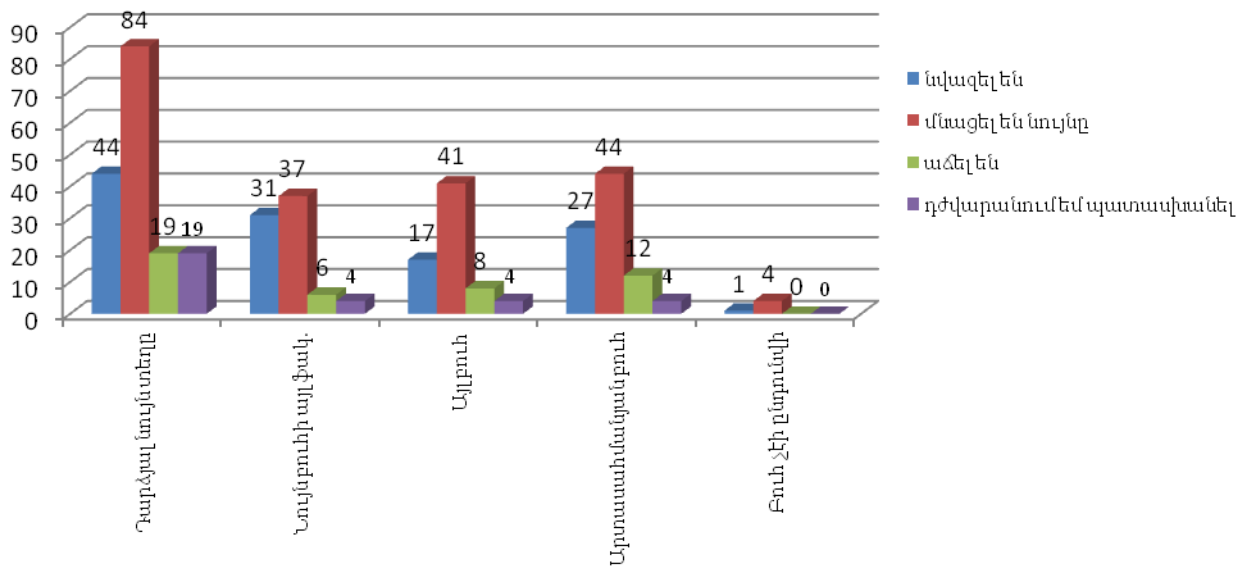
Նկար 13. Ուսանողի բուհի ընտրությունն ըստ սովորելու ցանկության (հարցեր 3 և 4)



Նկար 14. Ուսանողի բուհի ընտրությունն ըստ առաջադիմության մակարդակի (հարցեր 3 և 15)

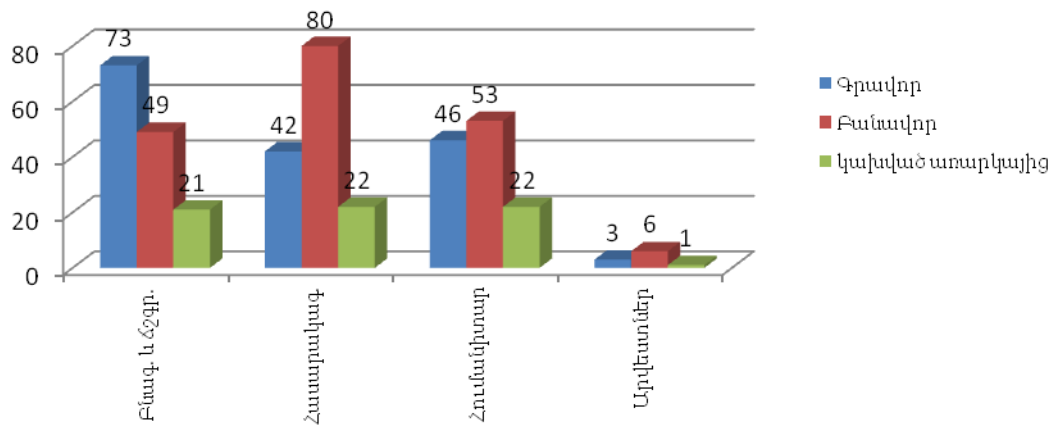


Նկար 15. Ուսանողի բուհի ընտրությունն ըստ ԱԱ դրսևորման աստիճանի փոփոխության (հարցեր 3 և 5)



Եզրակացություն: Նկար 13, 14 և 15-ը հիմնավորում են, որ եթե ակադեմիական առօրյայի վերաբերյալ իրենց ներկայիս տեղեկացվածությամբ և գիտակցությամբ ուսանողին հնարավորություն տրվեր կրկին բուհ ընդունվել, ապա նրա ընտրությունը կախված չէր լինի ԱՄ, նրա փոփոխման աստիճանից, անգամ իր առաջադիմությունից և սովորելու ցանկության փոփոխությունից: Մեր դիտարկմամբ հիմնական պատճառը կայանում է նրանում, որ նրանց գիտակցմամբ նմանատիպ խնդիրների առկայությունը ընդհանուր համակարգային է և կախված չէ կոնկրետ մեկ բուհից, իսկ այլընտրանքային հնարավորությունները նրանց համար խիստ սահմանափակ են: Մասնագիտության փոփոխությունը, նույն տեղը ընդունվելը կամ արտասահմանում սովորելու որոշումը կապված են ոչ այնքան սովորելուց հիասթափվելու կամ սովորելու ցանկության ավելացման հետ, որքան այլ գործոնների, ինչպիսիք են առհասարակ սովորելու նկատմամբ նրանց հակումները, հնարավորությունները, ապագայում աշխատանքի հեռանկարները և այլն:

Նկար 16. Մասնագիտության ուղղվածությունն ըստ քննության նախընտրելի ձև



Եզրակացություն: Քննության նախընտրած տեսակի և բուհի կամ ուղղվածության միջև ընդգծված կապվածություն գոյություն չունի: Սակայն, ըստ Նկար 16-ի, ընդհանուր առմամբ կա միտում, ըստ որի բնագիտական և ճշգրիտ մասնագիտության ուղղվածությամբ ուսանողները առավել նախընտրում են գրավոր տեսակի քննություններ, հասարակագիտականը և արվեստը՝ բանավոր, իսկ հումանիտարը՝ երկուսը հավասարապես:

Տարբեր բուհերում դասավանդողների հետ տարբեր հարցազրույցները ընդհանուր առմամբ հաստատեցին վերը ներկայացված եզրակացությունները:

Մաս 3.3 Ակադեմիական անազնվության տեսակները և դրսևորման միտումները

Սույն հետազոտության շրջանակներում ԱԱ տեսակների և դրսևորման միտումների գնահատման նպատակով մեր կողմից օգտագործվել են ուսանողների քանակական հետազոտության արդյունքները: Հարցաթերթի երկրորդ մասում տեղակայված թիվ 8 և 9 հարցերը ուղղված էին այդ խնդրի վեր հանմանը: Թիվ 8 հարցի շրջանակներում ուսանողներին խնդրվել էր ներկայացնել իրենց կարծիքով առավել տարածում ունեցող ԱԱ տեսակները: Ապա հաջորդ՝ թիվ 9 հարցի միջոցով նրանց ուշադրության էր ներկայացվել մեր կողմից կազմված ԱԱ տեսակների ընդգրկուն ցանկը (պարունակում էր թվով 33 տեսակի անազնվության դրսևորման օրինակներ, տե՛ս հավելված 1-ը): Ապա խնդրել էինք հարցվողներին գնահատել այդ երևույթների դրսևորման աստիճանները 4 բալանոց

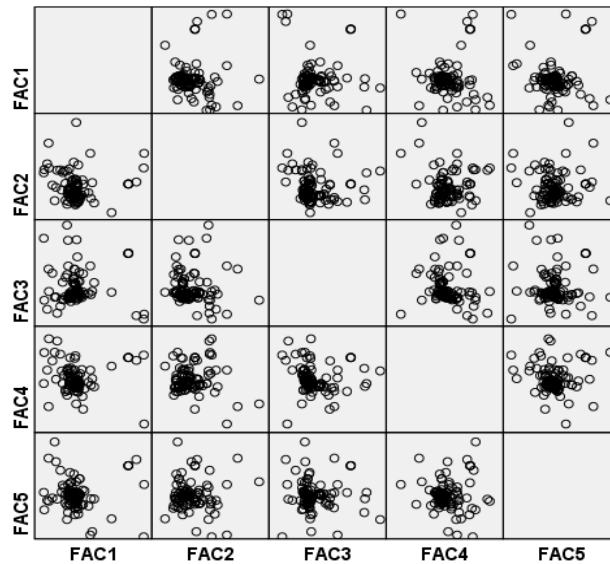
գնահատման սանդղակի միջոցով, ըստ որի 1 գնահատկանը համապատասխանում էր *առկա չեն* տարբերակին, 2՝ *առկա են հազվադեպ*, 3՝ *առկա են հաճախ*, 4՝ *առկա են մշտապես*:

Հարցման արդյունքները առավել խորը վերլուծելու նպատակով մենք կիրառել ենք գործոնային վերլուծության մեթոդը, ըստ որի ներկայացված 33 տեսակի ԱԱ դրսևորման տեսակները միավորել ենք ընդգրկուն ցուցանիշների մեջ՝ Varimax rotation մեթոդաբանության հիման վրա ըստ նրանց տեղի ունենալու հավանականության և փոխկապակցվածության (տե՛ս հավելված 3-ի աղյուսակ 13-ը):

Հավելված 3-ում ներկայացված աղյուսակ 14-ը օգնում է մեզ ԱԱ 33 դրսևորումները խմբավորել ըստ գործոնների՝ Rotated Component Matrix-ի միջոցով: Նկատենք, որ քանի որ 6-րդ գործոնը օրինաչափ բնույթ չի կրում, այն խիստ հազվադեպ պատահույթ է, ոչ նշանակալի իր տեսակով և ընդգրկում է ընդամենը 2 դրսևորման տեսակներ, այն է՝ քննությունից առաջ կամ հետո դասախոսին նվերի մատուցում: Հաշվի առնելով այդ հանգամանքը՝ նրա ներառումը հետազոտության շրջանակում և դիտարկումը որպես առանձին գործոն մեր կողմից նպատակահարմար չի համարվել¹⁰:

Մյուս ուշագրավ փաստը կայանում է նրանում, որ համաձայն նույն մատրիցի առանձնացված 5 գործոնների միջև գոյություն չունի բացասական կախվախություն, այլ ընդհակառակը, այն դրական է, իսկ որոշ դրսևորումներ ներկայացուցչական են մի քանի գործոններում միաժամանակ: Դրա բացատրությունը կայանում է նրանում, որ միգուցե առանձնացված 5 գործոնների միջև էլ գոյություն ունենան որոշ օրինաչափություններ, այսինքն՝ նրանք էլ իրենց մեջ լինեն փոխկապակցված: Որակական վերլուծությունը և ստորև ներկայացվող սկատերային պատկերը հաստատում է այդ հանգամանքը:

¹⁰ Այդ երևույթների ոչ նշանակալիությունը պայմանավորվում է մի կողմից ակադեմիական ոլորտում դրանց ոչ տարածվածությամբ, մյուս կողմից դրանց՝ որպես ԱԱ դրսևորում չընկալելու փաստով: Մեր կարծիքով վերջինս մշակութային տարր է, որը ուղղակի որոշ առումով ներկա է ակադեմիական ոլորտում, այն էլ՝ ոչ նշանակալի չափով:



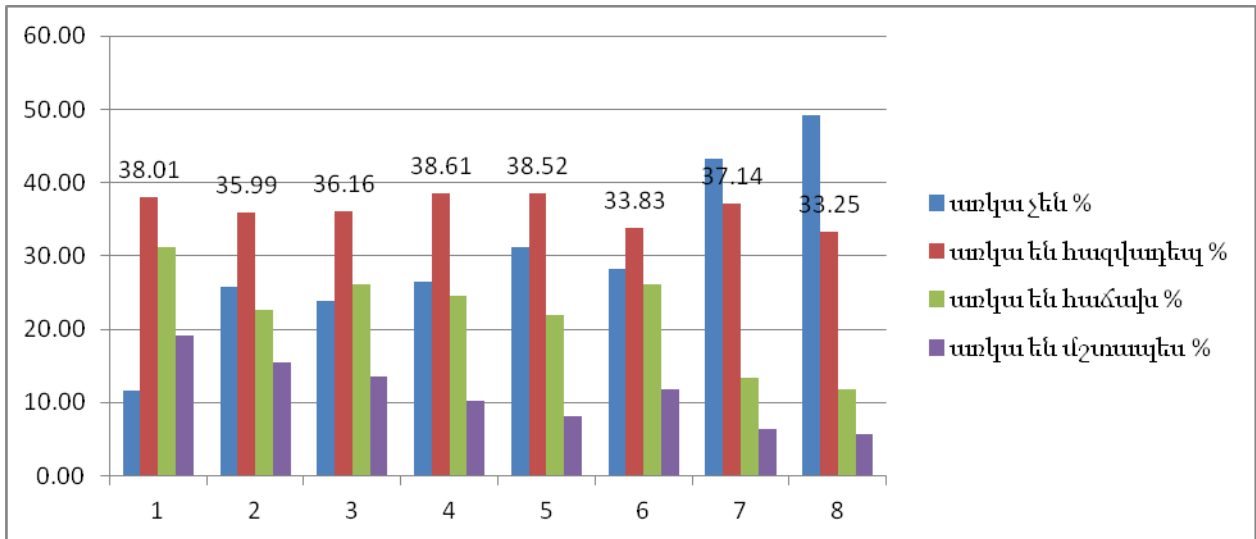
Ինչպես ցույց է տալիս վերը նշված պատկերը, 1-ից 5 գործոնների միջև հարաբերակցությունը չունի առանձնակի հակադիր դրսևորում, իսկ բոլոր գործոնների միջև հարաբերակցությունների նմանությունը ընդհանուր առմամբ չի հակասում վերը ներկայացված դատողությանը գործոնների միջև փոխկապակցության գոյության վերաբերյալ:

Ստորև ներկայացնենք գործոնային վերլուծության մեթոդաբանությամբ խմբավորված ԱԱ տեսակները՝ ըստ իրենց բաղկացուցիչների և առկայության աստիճանի:

- **Արտագրություններ, պլագիարիզմ.**

1. Քննության ընթացքում ծածկագրերից օգտվում
2. Գրավոր քննություններին նոր տեխնոլոգիաների օգտագործում (օրինակ հեռախոսներ)
3. Արտաքին վճարովի ծառայություններից օգտվում (թեզերի, դիպլոմային աշխատանքների համար)
4. Տեքստերում հղումների չկիրառում
5. Ավագ տարիքի ուսանողներից օգնություններ
6. Թիմային աշխատանքների ժամանակ դերակատարությունների անհավասար բաշխում
7. Դասախոսների կողմից քննական գործընթացի ոչ խիստ վերահսկում
8. Դասախոսության ներկայացում առանց հղումների

Նկար 17. «Արտագրություններ»-ի դրսևորման աստիճանը



Ինչպես- ամբողջ աշխարհի ակադեմիական միջավայրում, մեր իրականության մեջ ևս այս երևույթը ԱԱ ամենից լայն տարածում ունեցող երևույթն է: Ուսանողների քանակական հարցման արդյունքում այն որակվել է որպես հազվապեա, սակայն օրինաչափ կերպով տեղի ունեցող պատահար, քանի որ առավելագույնն է պատասխանների իր քանակով: Գործոնային վերլուծության արդյունքում որպես այս պատահարի օրինաչափ դրսևորման օրինակներ խմբավորվել են վերը թվարկված 8 տեսակները: Դա նշանակում է, 58%¹¹ արժանահավատությամբ կարող ենք պնդել, որ որ այդ 8 դրսևորման տեսակները իրենց բնույթով փոխկապակցված են և եթե կրթական միջավայրում որոշ առումով տեղի է ունենում «արտագրություններ, պլագիարիզմ» անագնվությունը, ապա այն դրսևորվում է վերը թվարկված տեսակների միջոցով և տարբեր աստիճաններով:

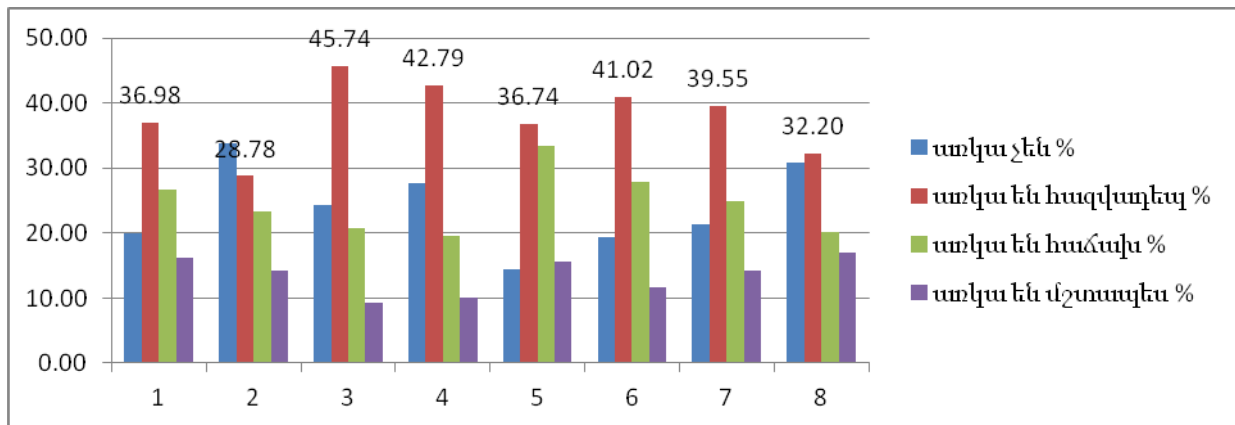
• **Մոտիվացիայի նվազում.**

1. Ուսանողի կողմից հոգեբանական մանիպուլյացիաներ (համոզում, խղճի վրա ազդում, խնդրում)
2. Վերահանձնումների ժամանակ անցողիկ շեմի նվազեցում, քննության պարզեցում
3. Քննության ընթացքում ուսանողների միմյանց ծածուկ օժանդակում
4. Ուսանողի կողմից կեղծ բժկական տեղեկանքների ներկայացում

¹¹ Համաձայն հավելված 3-ի Աղյուսակ 13-ի:

5. Ուսանողի անտարբերություն դասի հանդեպ, կողմկանի իրերով զբաղվում
6. Ուսանողը կողմից ավելորդ ակտիվության դրսևորում և մյուսներին խանգարում
7. Հաճախ բացակայող ուսանողների ներգրավում դասախոսի գնահատման գործընթացում
8. Հաճախ բացակայող ուսանողների համագործակցում բացակայությունները ամրագրողների հետ (խմբի ավագ, ամբիոնի աշխատակից և այլն)

Նկար 18. «Մոտիվացիայի նվազում» գործոնի դրսևորման աստիճանը



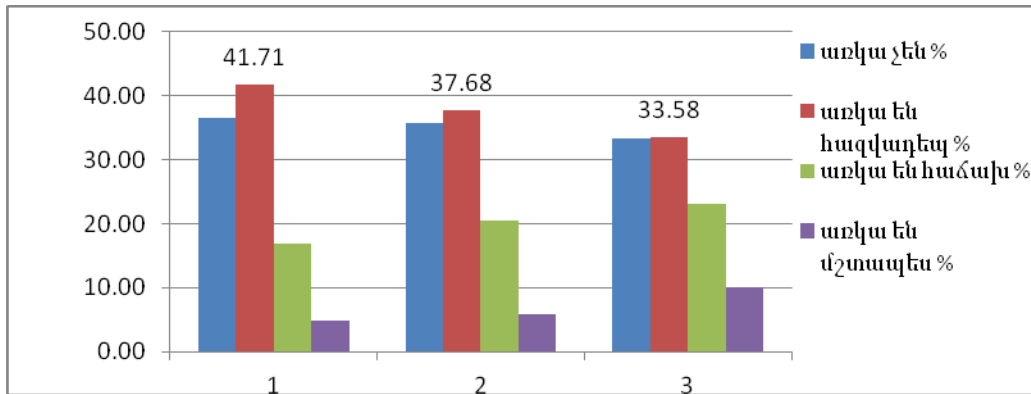
Քանակական հետազոտության արդյունքում անազնվության այս տեսակի դրսևորումները, ինչպես և նախկինը, գնահատվել է հիմնականում որպես հազվադեպ, սակայն օրինաչափ բնույթի երևույթ (տե՛ս հավելված 3, Աղյուսակ 16-ը), թեև առավել քիչ տարածմամբ: Այս երևույթի առկայությունը մեր կողմից որակվել է իբրև անազնիվ, քանի որ ակադեմիական միջավայրում հաստատության կողմից նրան ոչ ադեկվատ արձագանքումը հանգեցնում է անհավասար միջավայրի ստեղծման՝ նվազեցնելով ակադեմիական համակարգի արդյունավետությունը: ԱԱ այս գործոնը մեր վերլուծության արդյունքում միավորել է իրագործվող այնպիսի անազնվության վարքագծեր, որոնք մի կողմից հանդես են գալիս որպես պատճառ, մյուս կողմից հետևանքում ստեղծում են ակադեմիական միջավայրի ուղղակի մասնակիցների կողմից իրենց գործունեության իրագործման մոտիվացիայի նվազեցում: Ինչպես երևում է անազնվության այս տեսակի բաղադրիչները հիմնականում ուսանողների կողմից իրագործվող խարդախությունների դրսևորումներ են:

- **Համաձայնություններ**

1. Գնահատական ստանալու շուրջ համաձայնություն ուսանողի և դասախոսի միջև

2. Գնահատական ստանալու նպատակով դասախոսին միջնորդում (օրինակ դասախոսի, կոլեգայի միջոցով)
3. Գնահատականը ստանալու նպատակով ղեկավարի միջնորդություն

Նկար 19. «Համաձայնություններ» գործոնի դրսևորման աստիճանը



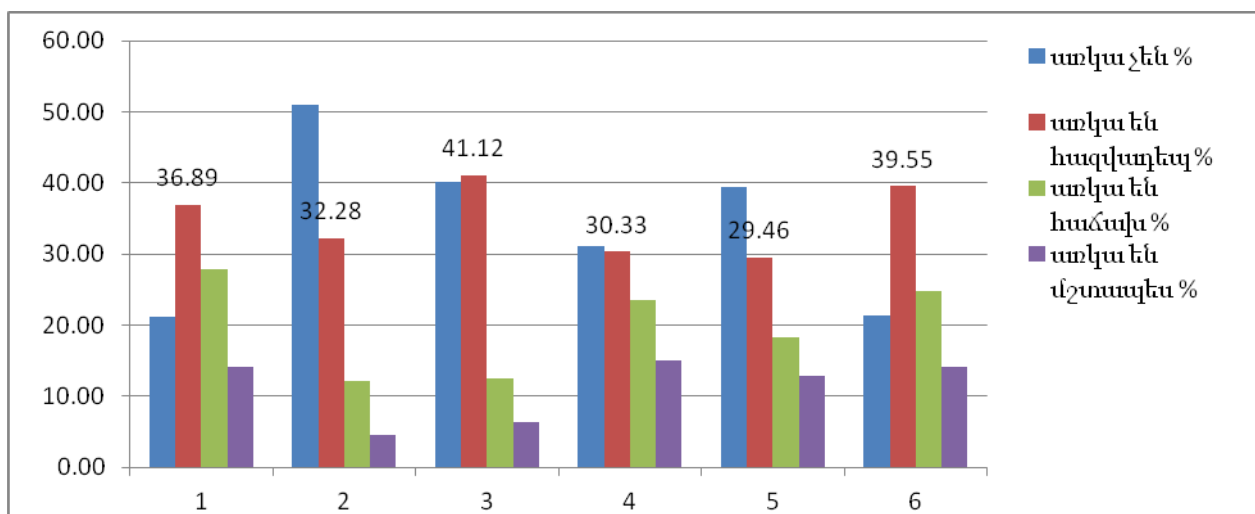
Նկար 19-ը արտահայտում է քանակական հետազոտության արդյունքում ստացված պատկերը, ըստ որի «համաձայնություններ» գործոնի ներքո խմբավորված ԱԱ տեսակները մեր բուհական համակարգում դրսևորվել են իբրև հազվադեպ, սակայն օրինաչափ կերպով դրսևորվող երևույթ են: Այս երևույթը որակվում է որպես անազնիվ, քանի որ դրա արտահայտությունը մշտապես նվազեցնում է ակադեմիական միջավայրի արդյունավետությունը: Անազնիվության այս տեսակը հանդես է գալիս հիմնականում միջնորդումների, երբեմն նույնիսկ կոռուպցիոն դրսևորումների տեսքով:

• **Սուբյեկտիվություն**

1. Դասախոսի կողմից սուբյեկտիվ վերաբերմունք ուսանողի հանդեպ տարբեր պատճառներով (օրինակ կախված սեռից, ուսումնառության մակարդակից, անվճար կամ վճարովի համակարգում սովորելու, լսարանում իրեն ակտիվ դրսևորելու աստիճանից, ամուսնացած լինելու և/կամ փոքր երեխա ունենալու փաստերից և այլն)
2. Քննությանը դասախոսի կողմից ուսանողին ոչ օբյեկտիվ մեղադրանքների (օրինակ արտագրության մեջ) ներկայացում և միջամտում
3. Քննությանը դասախոսի կողմից ոչ օբյեկտիվ հիմքերով որոշ ուսանողների անազնիվությունների (օրինակ արտագրությունների) թույլատրում

4. Դասախոսների կողմից ընթացիկ հանձնարարությունների (օրինակ թեզերի, ավարտական աշխատանքների և այլն) վերաբերյալ սուբյեկտիվ մոտեցումների դրսևորում, քանի որ գոյություն չունի գրառման միասնական մոտեցում (օրինակ հղումների կատարման անհրաժեշտության, ընդունելի ձևերի և այլն)
5. Ուսանողական խորհրդում ակտիվ ուսանողների հանդեպ դրական սուբյեկտիվ մոտեցում (օրինակ բացակայությունները գրանցելիս, գնահատելիս և այլն)
6. Դասախոսի գնահատման ժամանակ ուսանողի կողմից սուբյեկտիվ մոտեցում (օրինակ, որքան խիստ է նա և այլն):

Նկար 20. «Սուբյեկտիվ դրսևորումներ» գործոնի դրսևորման աստիճանը



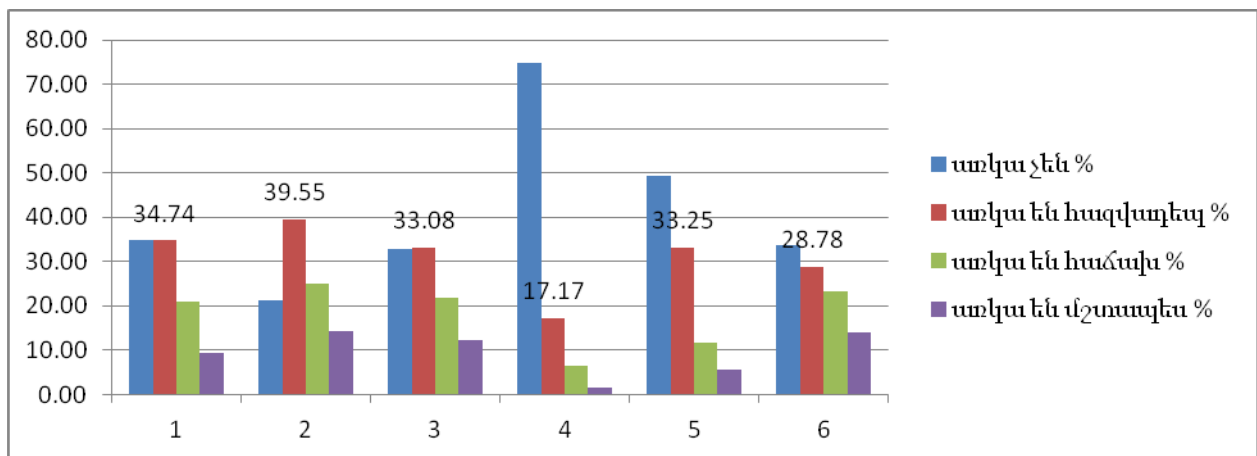
Քանակական հարցման արդյունքում «սուբյեկտիվ դրսևորումներ» գործոնի ներքո միավորվել են վերը թվարկված անազնիվ դրսևորումները, իսկ դրանց դրսևորման աստիճանները ներկայացված են նկար 20-ի միջոցով: Անազնիվ վարվելակերպերը կրկին որակվում է իբրև հազվադեպ, սակայն օրինաչափ կերպով տեղի ունեցող երևույթներ: Ընդ որում, այս տեսակի անազնվությունը հիմնականում դրսևորվում է դասախոսի կողմից (մեր վերլուծության արդյունքում այս տեսակի անազնվությունը կարող է նաև դրսևորվել նաև ուսանողի կողմից դասախոսների գնահատման ժամանակ այն բուհերում, որտեղ իրականացվում է այդ տիպի գործընթաց¹²):

Որակի անկարևորում/նվազում

¹² Օրինակ, ԵՊՀ-ում դասախոսի գնահատումը կենտրոնացված պարտադիր գործընթաց է, սակայն այլ բուհերում հիմնականում չի կիրառվում: Այդ դեպքում նման անազնվությունը ուղղակիորեն բացառվում է:

1. Դասախոսի կողմից դասավանդվող դասընթացի բովանդակության ոչ արդիականացում, համապատասխանություն
2. Դասախոսի գնահատման ժամանակ ուսանողի կողմից սուբյեկտիվ մոտեցում (օրինակ, որքան խիստ է նա և այլն):
3. Հաճախ բացակայող ուսանողների ներգրավում դասախոսի գնահատման գործընթացում
4. Նոր դասընթաց դասավանդելու համար դասախոսի՝ ուսանողներից այլ դասախոսների դասընթացի նյութերի խնդրում
5. Դասախոսության ներկայացում առանց հղումների
6. Վերահանձնումների ժամանակ անցողիկ շեմի նվազեցում, քննության պարզեցում

Նկար 21. «Որակի անկարևորում/նվազում» գործոնի դրսևորման աստիճանը



Ուսանողների քանակական հարցման տվյալների գործոնային վերլուծության արդյունքում նշված վեց անազնիվ վարքագծերը խմբավորվել են միմյանց հետ. սրանք էլ իրենց հերթին են փոխկապակցված, միատեսակ: Մենք դրանք որակել ենք իբրև անազնվության տեսակներ, որոնք ուղղված են կրթական պրոցեսում որակի նվազմանը կամ անկարևորմանը: Այդպիսի անազնիվ վարքագծերը դրսևորվում են երկուստեք՝ դասախոսների և ուսանողների կողմից: Իսկապես, դասական տնտեսագիտությունից հայտնի է, որ առաջարկն ու պահանջարկը փոխկապակցված են: Ուսանողների մոտ անազնվության այդ տեսակը մեր վերլուծությամբ արտահայտվում է դասախոսի գնահատման ժամանակ, երբ ուսանողը այդ պրոցեսում ներգրավվում է տարերայնորեն՝ դրսևորելով առավելապես սուբյեկտիվ վարքագիծ, մինչդեռ այդ գործընթացը միտված է ուսումնական գործընթացի որակի բարձրացմանը: Ավելին,

օրինակ ԵՊՀ-ում այդ գործընթացին հաճախ ներգրավվում են ուսանողներ, որոնք «խրոնիկ» բացակայող են և նույնիսկ չեն կարող օբյեկտիվորեն գնահատել դասախոսին: Դրա պատճառն այն է, որ նույն պրոցեսի արդյունավետությունը բարձրացնելու համար այդ գործընթացին պետք է մասնակցեն դասընթացին գրանցված ուսանողների 2/3-ը, որպեսզի քվորում ապահովվի: Արդեն նշել ենք, որ այս գործիքի անկատարության պատճառով որոշ բուհեր ընդհանրապես հրաժարվել են դասախոսի գնահատման կենտրոնացված պրակտիկայից:

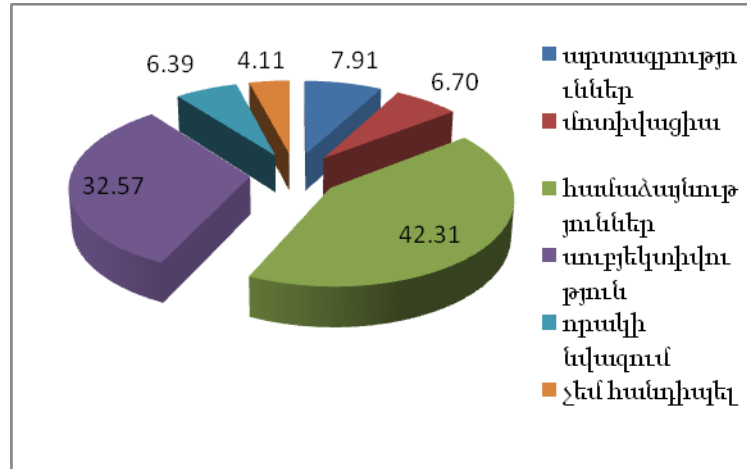
➤ **Ուսանողների պատկերացումները ԱԱ վերաբերյալ**

Քանակական հետազոտության ընթացքում նախքան ուսանողներին ներկայացնելը մեր կողմից դուրս բերված ԱԱ տեսակների ցանկը, մենք խնդրել էինք, որպեսզի վերջիններս ներկայացնեն ուսանողնի կամ դասախոսի կողմից իրականացվող մինչև չորս վարքագիծ, որոնք գոյություն ունեն ակադեմիական պրոցեսում, հանդիսանում են իրենց կարծիքով ԱԱ տեսակ և անհանգստացնում են իրենց: Հաճախ ուսանողների կողմից նշվել են ոչ թե զուտ անազնիվ վարքագծեր, այլ օբյեկտիվ հիմնախնդիրներ, որոնք կարող են հանգեցնել այդպիսի վարքագծի ի հայտ գալուն¹³: Մակայն, ըստ էության նրանց կողմից ներկայացված վարքագծերը, այսպես թե անպես, իրենցից ներկայացնում են մեր կողմից բերված անազնվության խմբերի մասեր, ուստի խմբավորվել են որպես այդպիսին:

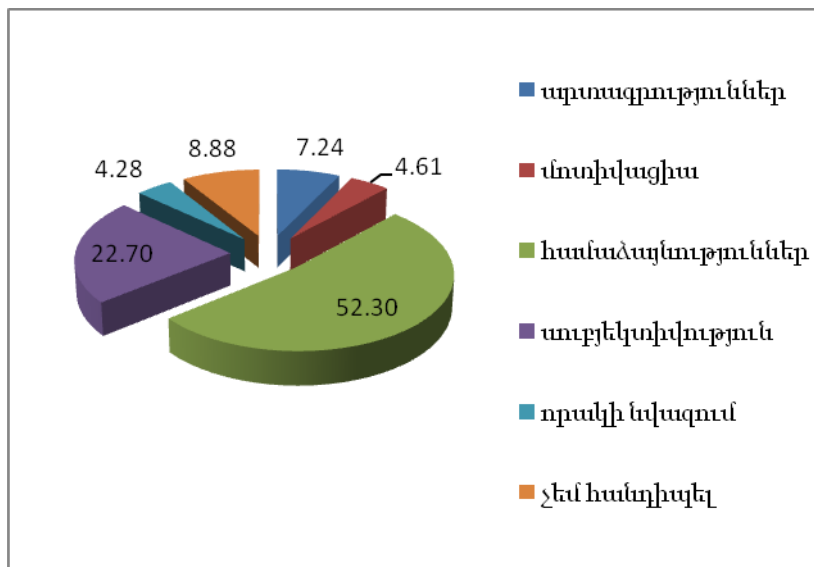
Նկար 22-ը ցույց է տալիս, թե առհասարակ ինչ տեսակի ԱԱ գոյություն ունեն, որոնք ամենից մտահոգիչն են: Նկար 23-ը ցույց է տալիս, թե ուսանողը դրանցից որն է նշել առաջին հերթին:

¹³ Ներկայացնենք ուսանողների կողմից ներկայացված վարքագծերի տեսակների օրինակներ (տրվել է բաց հարցերի տեսքով): Թեև սրանք ուղղակի անազնվության տեսակներ չեն, սակայն ռեսպոնդենտ ուսանողին ամենից շատ անհանգստացնող երևույթներն են, և կարող են ծնել «որակի անկարևորում/նվազում» խմբի վարքագծեր: Ուստի մեր կողմից խմբավորվել են այդպիսին: «...ուսանողները հնարավորություն չունեն աշխատելու «նորագույն» սարքավորումներով ֆինանսական միջոցների ոչ արդյունավետ օգտագործման պատճառով...»: «1. Անիմաստ առարկաներ անցնելը, 2. Դասաժամերի պակասը, 3. Որոշ առարկաների անմատչելիությունը»: «...համապատասխան ուշադրություն չեն դարձնում որոշ առարկաների ուսուցման վրա»: «...մասնագիտական առարկաների համեմատ չափից շատ են ոչ մասնագիտական առարկաները...»:

Նկար 22. Ուսանողի կարծիքով գոյություն ունեցող և իրեն մտահոգող ԱԱ տեսակները (տոկոսով, ըստ պատասխանների):



Նկար 23. Ուսանողի կարծիքով գոյություն ունեցող և իրեն մտահոգող ԱԱ տեսակները (տոկոսով, ըստ առաջին պատասխանների):



Ինչպես երևում է, ուսանողին ամենից շատ անհանգստացնում են դասախոսին «միջնորդումները», այդ թվում կոռուպցիոն ռիսկերը և «սուբյեկտիվ» դրսևորումները: Հաջորդիվ, արտագրություններն են, մոտիվացիայի նվազումը և որակի անստարբերությունները, որոնք առավել քիչ են կարևորվել, հավանաբար, քանի որ

ուսանողները խնդիրը ընկալել և փորձել են ներկայացնել առավել խորքային պատճառների համատեքստում:

Մաս 3.4 Ուսանողի կողմից իրագործվող ԱԱ պատճառներն ըստ ուսանողների

Ուսանողներին քանակական հարցմանը հարց N 11-ի միջոցով ներկայացվել է ընդհանուր 19 տեսակի պատճառ, որոնք այս կամ այն կերպ նպաստում են, որ ուսանողը իրականացնի ԱԱ: Նրանք դրանք գնահատել են 1-ից 4 միավորանով սանդղակում՝ *1=պատճառ չի հանդիսանում, 2=հազվադեպ պատճառ է հանդիսանում, 3=հաճախ պատճառ է հանդիսանում, 4=մշտապես պատճառ է հանդիսանում:*

Գնահատականները կրկին ենթարկվել են գործոնային վերլուծության: Հավելված 3-ում աղյուսակ 25-ում ներկայացված է ամբողջական արդյունքը: Գործոնային վերլուծությունը թույլատրելի է, արդյունաքները արժանահավատ, ստացված համախմբերը 5-ն են, հանրագումարային հավանականությունը 51.6%: Սակայն, վերջին 5-րդ կոմպոնենտը մեր կողմից գնահատվել է որպես թույլ և հաշվի չի առնվել հետագա հետազոտության մեջ:

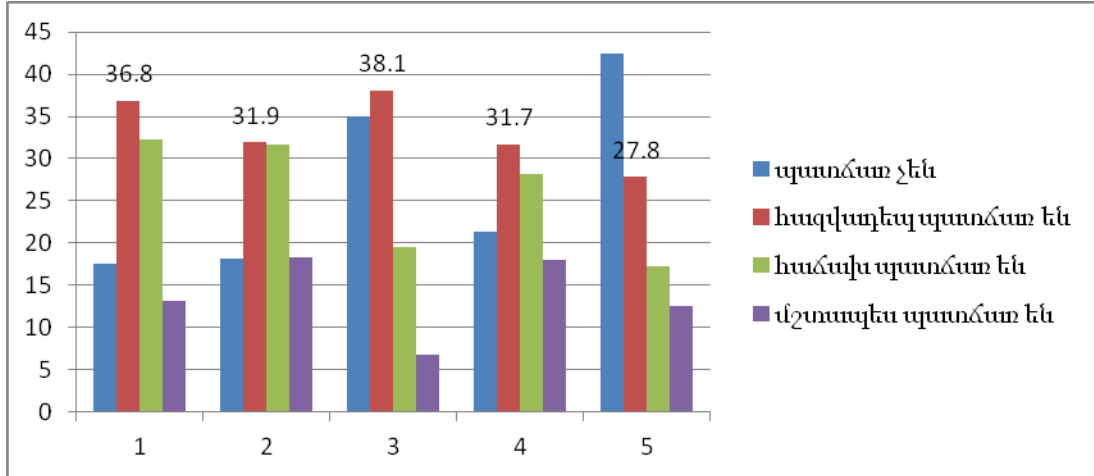
Ստորև ներկայացնենք վերլուծության արդյունքում ստացված համախումբը, որն արտահայտում է ուսանողների կողմից իրականացվող ԱԱ հիմնական պատճառները և դրանց, որպես պատճառ հանդես գալու միտումները (մանրամասն, տե՛ս հավելված 3-ի Աղյուսակ 26-ից 29-ը):

1. Ընդհանուր մոտիվացիա (ԸՄ)

1	Վատ պատրաստված լինելու պատճառով ինքնավստահ չեն
2	Հիասթափվածություն շրջապատում անազնիվ դրսևորումներին ականատես լինելու պատճառով (այդ թվում՝ դասախոսի սուբյեկտիվություն/ոչ համարժեք վերաբերմունք, շրջապատի ուսանողների գնահատականի և գիտելիքի անհամապատասխանություն, դասախոսի կողմից՝ ուսանողին անազնիվ վարքագծի մղում և այլն)
3	Ուսանողները չեն կարողանում մերժել իրենց համակուրսեցիներին և ներգրավվում են ԱԱ տարբեր ձևերում
4	Քննաշրջանում անարդարացված կերպով չափից շատ ծանրաբեռնված լինելու պատճառով / օրինակ՝ միանգամից չափից շատ ընթերցելու նյութ, անհատական/կուրսային աշխատանքներ գրելու պահանջ և այլն/

5	Նպաստող միջավայրի, ենթակառուցվածքների (գրադարաններ, ինտերնետ, սարքավորումներ դասավանդման համար, հարմարավետ լսարաններ, տարածք, հարմարավետություն և այլն) բացակայություն
---	--

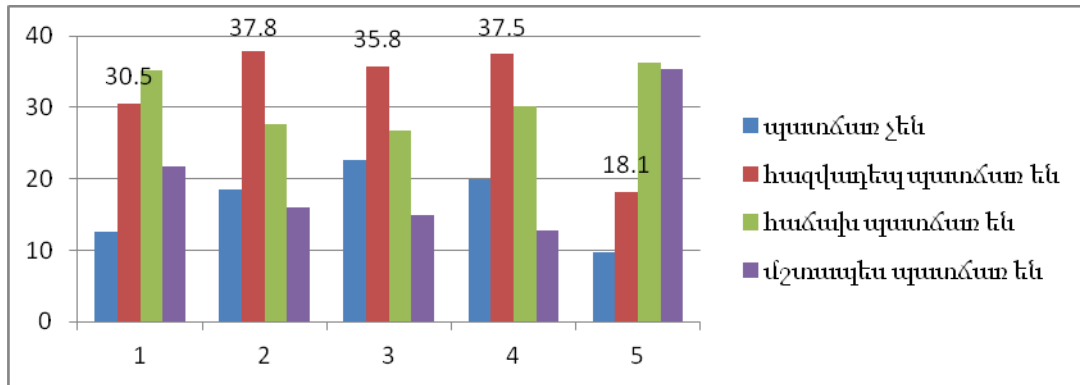
Նկար 24. ԸՄ ԱԱ պատճառ



2. Անձնական մոտիվացիա (ԱՄ)

1	Դպրոցից հետո ուսանողները որպես անհատ ձևավորված չեն և հեշտորեն ընկնում են հոսանքի ազդեցության տակ՝ հետևելով այլոց վարքագծին
2	Նպատակաուղղված չեն կյանքում
3	Առաջադրված աշխատանքների (կուրսային աշխատանք, դիպլոմային աշխատանք և այլն) ձեռք բերման այլընտրանքային հնարավորությունները հասանելի են (հատկապես նոր տեխնոլոգիաների, երբեմն նաև հենց բուհի ներսում փակցված են հայտարարություններ և այլն) և մատչելի ֆինանսապես
4	Կրթության, գիտելիքի նկատմամբ վերաբերմունք /բոլորը տեղյակ են խնդրի գոյությանը, նորմալ են այն դիտում/
5	Դիպլոմի համար կրթություն (հեշտ ավարտելու ձգտում)

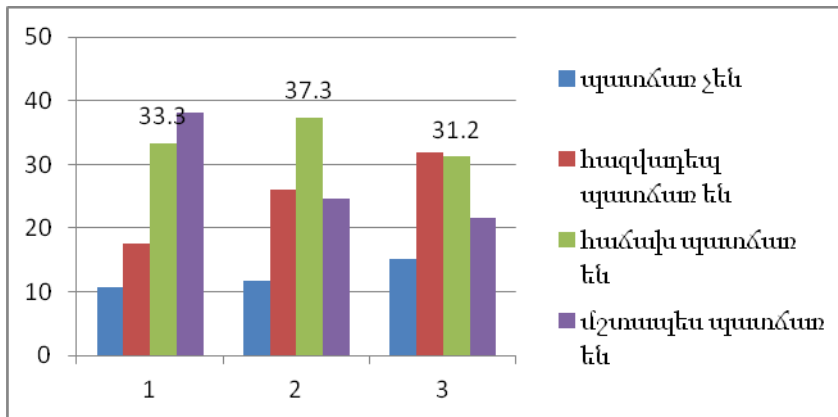
Նկար 25. ԱՄ ԱԱ պատճառ



3. Անընդունակություն (ԱԸ)

1	Ծուլանում են սովորել
2	Պատասխանատվության զգացողության պակաս
3	Ունակ չեն ինքնուրույն վերլուծական/ստղծագործական աշխատանք իրականացնել

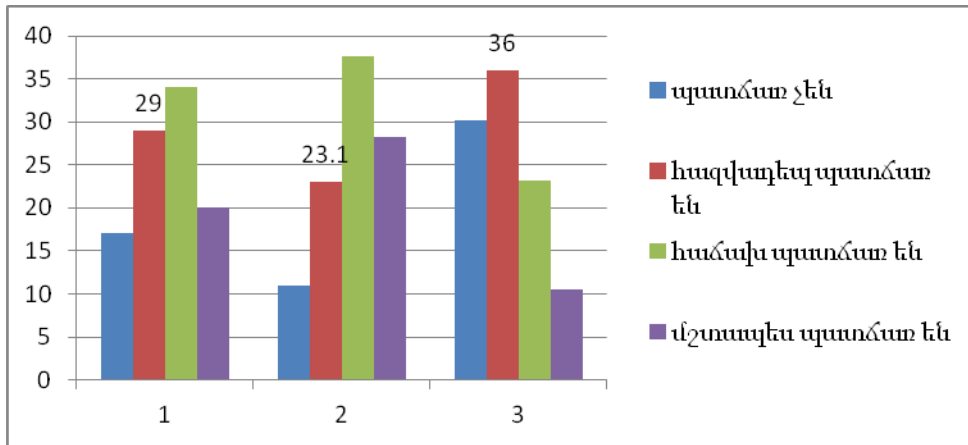
Նկար 26. ԱԸ ԱԱ պատճառ



4. Գնահատական (Գ)

1	Գնահատականը բարձրացնելու նպատակով
2	Բավարար գնահատական ստանալու նպատակով
3	Ժամանակի մեջ տեղավորվելու նպատակով

Նկար 27. Գ ԱԱ պատճառ



ԱԱ տեսակների և ուսանողի կողմից դրանց իրականացման պատճառների միջև կապերը պարզելու համար մեր կողմից կատարվել է միջինների համեմատության վերլուծություն: Մենք նախ խմբավորել ենք տվյալները ըստ ԱԱ 5 տեսակներից յուրաքանչյուրի միջինի հանդեպ առավել շատ տեղի ունենալու (խմբավորված գործոնների համար ստացված անընդհատ շարքի միջոցով) հավանականության, ապա դրանցից յուրաքանչյուր դեպքում գնահատել ենք, թե ուսանողը առավել կամ պակաս ինչ պատճառներով է իրականացնում ընդհանրապես ԱԱ՝ հիմնվելով միջինից դրական առավելագույն շեղման մեթոդաբանության վրա: Փաստորեն, ստացվել են ԱԱ տեսակների և դրանց իրագործման պատճառների միջև կապերը: Արդյունքները ներկայացված են Աղյուսակ 1-ի տեսքով, իսկ տվյալները հավելված 3-ի Աղյուսակ 30-ի միջոցով¹⁴:

Աղյուսակ 1. ԱԱ տեսակների և ուսանողների կողմից դրանց իրագործման միջև ուժգնության աստիճանը

N	ԱԱ տեսակը (միջինի համեմատ առավել առկա)	ԱԱ պատճառները			
		ընդհանուր մոտիվացիա	անձնական մոտիվացիա	անընդունակ էն	գնահատական
1	արտագրություններ	+	++++	++	+++
2	մոտիվացիայի նվազում	++	+++		+
3	համաձայնություններ		++		+
4	սուբյեկտիվություն		+		

¹⁴ Ուժգնությունը խմբավորված է ըստ միջինից առավելագույն դրական շեղման:

5	որակի նվազում	+	++	+++	
---	---------------	---	----	-----	--

Այսպիսով, ուսանողի կողմից ԱԱ արտագրություն տեսակի իրագործումը առավելապես պայմանավորվում է սովորելու հանդեպ ունեցած նրա անձնական մոտիվացիոյի պակասով, ապա գնահատական ստանալու նպատակով, անընդունակությամբ և ընդհանուր մոտիվացիայի պակասով: Մոտիվացիայի նվազում խմբի ԱԱ պատճառներն են անձնական մոտիվացիայի պակասը, ընդհանուր մոտիվացիայի պակասը և գնահատական ստանալու մղումը: Համաձայնությունների ուսանողը հակված է գնալու առավելապես սովորելու համար անձնական մոտիվացիայի պակասից և գնահատական ստանալու նպատակով: Սուբյեկտիվ վարքագիծ ուսանողը կդրսևորի անձնական մոտիվացիայի պակասից: Իսկ որակի նվազումը հանգեցնում են ուսանողների անընդունակությունները, անձնական մոտիվացիա չունենալը և ընդհանուր մոտիվացիայի պակասը:

Մաս 3.5 Դասախոսի կողմից իրագործվող ԱԱ պատճառներն ըստ ուսանողների

Ուսանողներին քանակական հարցմանը հարց N 13-ի միջոցով ներկայացվել է ընդհանուր 14 տեսակի պատճառ, որոնք այս կամ այն կերպ նպաստում են, որ դասախոսը իրականացնի ԱԱ: Նրանք դրանք գնահատել են 1-ից 4 միավորանով սանդղակում՝ *1=պատճառ չի հանդիսանում, 2=հազվադեպ պատճառ է հանդիսանում, 3=հաճախ պատճառ է հանդիսանում, 4=մշտապես պատճառ է հանդիսանում:*

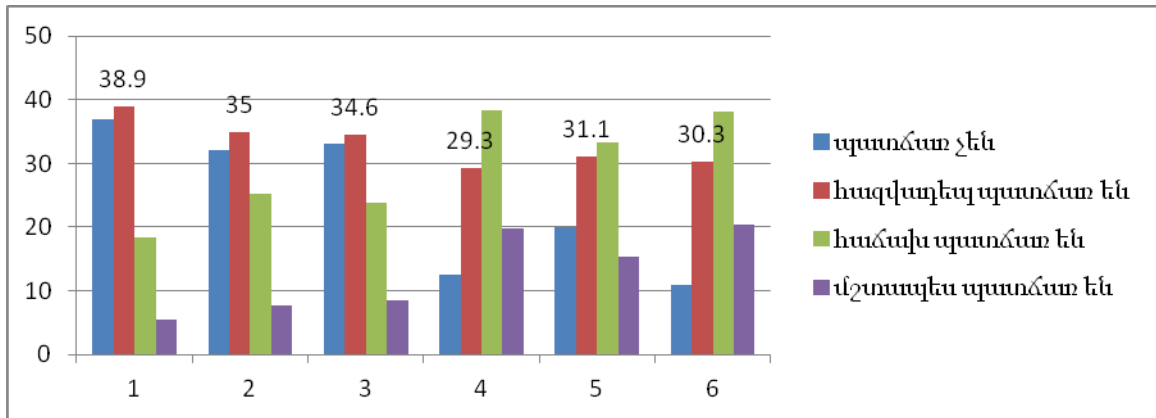
Գնահատականները կրկին ենթարկվել են գործոնային վերլուծության: Հավելված 3-ում աղյուսակ 31-ում ներկայացված է ամբողջական արդյունքը: Գործոնային վերլուծությունը թույլատրելի է, արդյունաքները արժանահավատ, ստացված համախմբերը 4-ն են, հանրագումարային հավանականությունը 59.5%: Սակայն, վերջին 4-րդ կոմպոնենտը մեր կողմից գնահատվել է որպես թույլ և հաշվի չի առնվել հետագա հետազոտության մեջ:

Ստորև ներկայացնենք վերլուծության արդյունքում ստացված համախումբը, որն արտահայտում է դասախոսների կողմից իրականացվող ԱԱ հիմնական պատճառները և դրանց, որպես պատճառ հանդես գալու միտումները (տանրամասն, տե՛ս հավելված 3-ի Աղյուսակ 32-ից 34-ը):

1. Սուբյեկտիվություն (Ս)

1	Որոշ ուսանողների նկատմամբ ոչ օբյեկտիվ վերաբերմունք՝ երկարատև հարաբերություններ հաստատելու ակնկալիքով
2	Դասախոսը սուբյեկտիվ /լավ կամ վատ/ է վերաբերում նույն սեռի ուսանողին /ուսանողների խմբին՝ կախված իր իսկ ամուսնացած չլինելու, նույն սեռի երեխաներ ունենալու և/կամ այլ սուբյեկտիվ հանգամանքներից
3	Դասախոսը սուբյեկտիվ /լավ կամ վատ/ է վերաբերում նույն բնակավայրի ուսանողին/ուսանողների խմբին՝ կախված իր իսկ սեփական ծննդավայրից և/կամ այլ սուբյեկտիվ հանգամանքներից
4	Դասախոսը սուբյեկտիվ /լավ կամ վատ/ է վերաբերում ուսանողի/ուսանողների խմբին՝ կախված անձնական զգացողություններից (симпатия)
5	Դասախոսը սուբյեկտիվ է վերաբերում ուսանողին իր իսկ ղեկավարության պահանջով
6	Դասախոսը սուբյեկտիվ է վերաբերում ուսանողին իր բարեկամների, ընկերների, կոլեգաների խնդրանքով

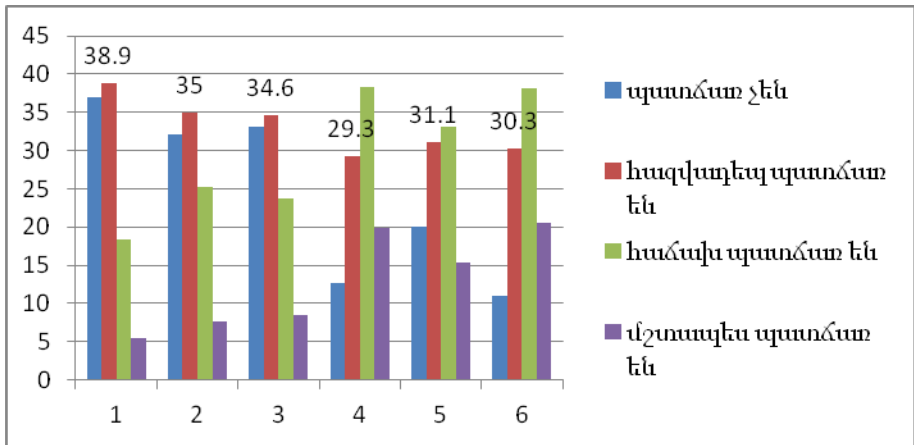
Նկար 28. Մ ԱԱ պատճառ



2. Մոտիվացիա (Մ)

1	Ուրիշների անտարբեր վարքագծին հետևում
2	Դասախոսի վերաբերմունքը կրթության, գիտելիքի նկատմամբ բարձր չէ
3	Դասախոսը ձգտում է աշխատանքը հեշտորեն ավարտին հասցնել
4	Դասախոսը բավարար շեշտադրում չի կատարում դասախոսության որակական կողմին

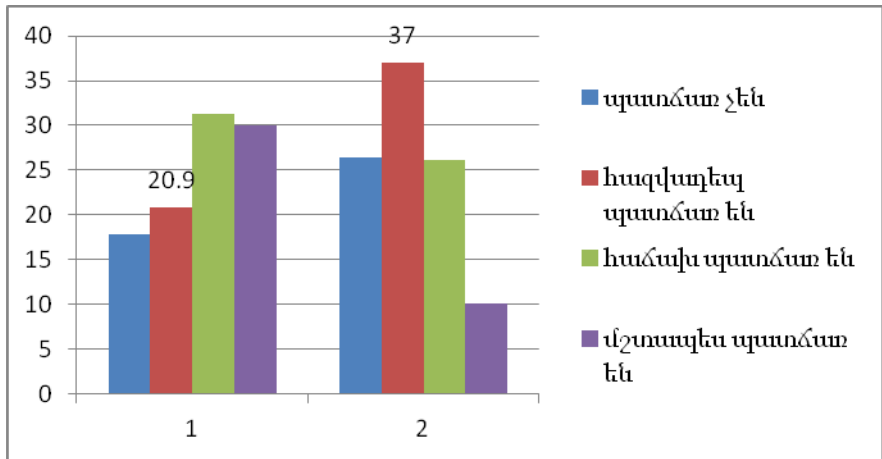
Նկար 29. Մ ԱԱ պատճառ



3. Ցածր աշխատավարձ (ՑԱ)

1	Ակադեմիական ոլորտում ցածր աշխատավարձերի հետևանքով
2	Ակադեմիական ոլորտում լրացուցիչ եկամուտ ստանալու փորձառության պակաս

Նկար 30. ՑԱ ԱԱ պատճառ



ԱԱ տեսակների և դասախոսի կողմից դրանց իրականացման պատճառների միջև կապերը պարզելու համար մեր կողմից կատարվել է միջինների համեմատության վերլուծություն: Մենք նախ խմբավորել ենք տվյալները ըստ ԱԱ 5 տեսակներից յուրաքանչյուրի միջինի հանդեպ առավել շատ տեղի ունենալու (խմբավորված գործոնների համար ստացված անընդհատ շարքի միջոցով) հավանականության, ապա դրանցից

յուրաքանչյուր դեպքում գնահատել ենք, թե դասախոսը առավել կամ պակաս ինչ պատճառներով է իրականացնում ընդհանրապես ԱԱ՝ հիմնվելով միջինից դրական առավելագույն շեղման մեթոդաբանության վրա: Փաստորեն, ստացվել են ԱԱ տեսակների և դրանց իրագործման պատճառների միջև կապերը: Արդյունքները ներկայացված են Աղյուսակ 2-ի տեսքով, իսկ տվյալները հավելված 3-ի Աղյուսակ 30-ի միջոցով¹⁵:

Աղյուսակ 2. ԱԱ տեսակների և դասախոսների կողմից դրանց իրագործման միջև ուժգնության աստիճանը

N	ԱԱ տեսակը (միջինի համեմատ առավել առկա)	ԱԱ պատճառները		
		սուբյեկտիվ	մոտիվացիա	ցածր աշխատավարձ
1	արտագրություններ	+++	++	+
2	մոտիվացիայի նվազում	++	++	+++
3	համաձայնություններ	++	++	+++
4	սուբյեկտիվություն	+	++	
5	դրակի նվազում	+++	++	+

Աղյուսակ 2-ից երևում է, որ ուսանողների կարծիքով դասախոսի կողմից ընդհանուր առմամբ այս կամ այն տեսակի ԱԱ մեջ ներգրավվելը պայմանավորված է վերլուծության արդյունքում ստացված բոլոր գործոններով ըստ էության: Ուշագրավ է, որ դասախոսը մոտիվացիայի նվազում և համաձայնություններ խմբի անագնավություններին հիմնականում ներգրավվում է ցածր աշխատավարձի պատճառով, սակայն, այդ նույն պատճառը ամենից քիչն է ազդում դրակի հնարավոր նվազմանը:

Մաս 4. Դեպի ԱԱ հիմքեր. հիմնական պատճառները

Քանակական հետազոտության արդյունքում ստացված ԱԱ տեսակների և պատճառների վերլուծումից հետո դրանց առավել խորը վերլուծման համար մեր կողմից անց են կացվել դասախոսների հետ հարցազրույներ: Հարցազրույցների նպատակն է եղել դասախոսների

¹⁵ Ուժգնությունը խմբավորված է ըստ միջինից առավելագույն դրական շեղման:

ներկայացնել գործունային վերլուծության արդյունքում ստացված ԱԱ տեսակները, ինչպես նաև ուսանողի կողմից դրանց պատճառների գնահատումը: Այնուհետ, դասախոսներին խնդրել ենք իրենց տեսանկյունից գնահատել ուսանողի և դասախոսի կողմից իրագործվող ԱԱ պատճառները:

Ստորև ներկայացնենք քանակական վերլուծության արդյունքների և հարցազրույցների համադրման արդյունքում կատարված որակական վերլուծությունը՝ ըստ ԱԱ տեսակների:

✓ *Արտագրություններ*

Դասախոսների տեսանկյունից ԱԱ այս տեսակը, ինչպես և ուսանողների գնահատմամբ, ընդհանուր առմամբ, որակվել է որպես առաջնային իր նշանակալիությամբ և պատահելու հավանականությամբ: Խնդրի որակական կողմի դիտարկումը հիմնավորում է, որ եթե ֆորմալ համակարգում քննական գործընթացը օբյեկտիվ կանոնակարգված մեխանիզմներով չի դրսևորվում, դասախոսների վարքը դրսևորում է տարերային սուբյեկտիվ բնույթ՝ կախված անձի տեսակից, ընկալումներից: Ավելին, դասախոսի համար միանձնյա կերպով լսարանային քննական խիստ միջավայրի հիմնադրումը և համարժեք վերահսկողության իրագործումը ինքնանպատակ է դառնում, և ստացվում է, որ նա անուղղակիորեն, իր չկանխարգելմամբ, նպաստում է ԱԱ այս տեսակի դրսևորմանը: Մյուս կողմից, ներկայումս մեր կրթական հաստատություններում ուսանողներն ու դասավանդողները գլխավորապես մեր հայրենակիցներն են, նույն մշակույթի տարրերի կրողները: Իսկ երբ ֆորմալ համակարգում բացակայում են կանոնակարգման օբյեկտիվ մեխանիզմները, համակարգի մասնակիցների շփումներում այդպիսի տարրերը և դրանցից բխող մշակութային արժեքները սկսում են դոմինանտ դեր ստանձնել: Այդպիսի տարրերից են, օրինակ, փոքր պետության, փոքր քաղաքի, ազգի ընկալումները¹⁶: Որպես հետևանք են հանդիսանում, մի կողմից, ուսանողների կողմից հնարավոր այնպիսի վարքագծերի դրսևորումները, ինչպիսիք են դասախոսի հետ համաձայնության գալու փորձը, նրան միջնորդումը և այլն: Մյուս կողմից էլ,

¹⁶ Ուշագրավ է, որ այս տրամաբանությամբ, եթե համակարգում փոխվի մշակութային տարրերից մեկը, օրինակ լեզուն, ապա ԱԱների այս փոխկապակցված կծիքը կդրսևորի հանգուցալուծման միտումներ: Իսկապես, դիտարկումները, հարցումները ցույց են տվել, որ այն բուհերում կամ բուհական ծրագրերում, որտեղ դասավանդման լեզուն ոչ հայերենն է, երևույթի դրսևորման աստիճանն էապես նվազում է:

դասախոսը, որպես համարժեք մշակույթի կրող, ԱԱ քննարկվող տեսակը չի ընկալում որպես ծայրահեղ անազնիվ և, վերագրելով սեփական անձին ոչ առաջնային վերահսկողի դերը, կիրառում է քննական գործընթացի վերահսկման սուբյեկտիվ ձևեր, այսինքն՝ կրկին պատճառաբանվեց նրա տարերային սուբյեկտիվ դիրքորոշումը:

Մեր համոզմամբ, դա ԱԱ այս երևույթը նվազեցնելու և վերացնելու համար ամենից իրատեսական լուծումը կայանում է բուհական միջավայրում *բուհի կողմից սահմանվող առավել կանոնակարգված օբյեկտիվ վերահսկման մեխանիզմների և պատժամիջոցի մշակույթի ներդրման մեջ*:

Մեկ ուշագրավ փաստ ևս: Թեև մեր ուսանողները և դասախոսները գիտակցում են, որ գրագողությունը և նրանց բանավոր խոսքում կամ կազմված տեքստերում հղումների բացակայությունը ԱԱ տարրատեսակ է, նրանք հակված են խիստ նվազեցնելու վերջինիս նշանակալիությունը՝ այն չընկալելով որպես գողության ուղղակի տեսակ: Ավելին, ինչպես օտարերկրյա օրոշ բուհերի ուսանողներ, մեր ուսանողները նույնպես հակված են կարծելու, որ ուրիշի մտքերի անուղղակի ներկայացումը առանց հղումների գրագողության տեսակ չէ: Կարծում ենք, որ «Արտագրություններ, պլագիարիզմ» ԱԱ նվազման տեսանկյունից պարտադիր է ակադեմիական միջավայրում առավել գրագետ և ճիշտ կերպով գրավոր տեքստեր կազմելու ուսուցումը, որտեղ հղումների տեխնիկայի կիրառումը պարտադիր է ազնվության տեսանկյունից:

✓ *Մոտիվացիայի նվազում*

Դասախոսների հետ հարցազրույցներից նրանց դիտարկումների ընդհանրացման և որակական վերլուծության արդյունքում մեր կողմից անազնվության այս տեսակի դրսևորման հիմքերն ընդհանրացրել են հետևյալ ուղղություններով: Ինչպես հայտնի է, մեր կրթական համակարգը որդեգրել է եվրոպական կրթահամակարգին ինտեգրման ռազմավարություն, որի իրագործման ճանապարհին իրականացվում են կրթական համալիր բարեփոխումներ: Այդպիսի բարեփոխումները ընթանում են ֆորմալ համակարգերի ներդրմամբ և արևմտյան գործիքների կիրառմամբ, հաճախ առանց դրանց հարմարեցնելու առկա ոչ ֆորմալ արժեքներին: Մյուս կողմից, այդպիսի ռազմավարության իրականացման ճանապարհին հստակ չեն նույն կրթական համակարգի երկրաժամկետ նպատակները: Այնպիսի տպավորություն է, որ մեր կրթական համակարգը սոցիալ-տնտեսական համակարգում այսօր

չունի իր նիշան, երկարաժամկետ նպատակները: Որպես հետևանք, գոյություն ունեցող սոցիալ-տնտեսական հիմնախնդիրները լուծելու փոխարեն համակարգը դրանք անց է կացնում իր միջով, ապա վերարտադրում: Օրինակ, որպես երկարաժամկետ գործիք, կրթական համակարգը պետք է միտված լիներ լուծելու մի կողմից երկրում առկա գործազրկության, բուհի և գործատուի միջև առկա ճեղքվածքի, արտագաղթի խնդիրները, ապա նպաստեր երկրի երկարաժամկետ զարգացման ռազմավարության իրագործմանը՝ քաղաքական, տնտեսական և քաղաքակրթական ռիթմերի ներդաշնակեցմամբ: Արդյունքում, ակադեմիական հաստատությունները նույնպես չեն սահմանում (կամ ավելի հաճախ սահմանափակվում են միայն սահմանելով) իրենց համար երկարաժամկետ զարգացման ռազմավարություններ, նպատակներ: Իսկ երբ որևէ համակարգ ինքն իր համար անգամ լավ չի պատկերացնում, թե ուր է գնում, ինչ խնդիր է լուծում՝ իր գործունեությունն ուղղում է սուսկ կարճաժամկետ խնդիրների լուծմանը: Հիերարխիկ համակարգում այդ վարքագիծը անցնում է նաև ստորին օղակներին կամ խաղի ուղղակի մասնակիցներին՝ դասախոսներին, ուսանողներին, բուհի ստորաբաժանումներին և այլն: Արդյունքում, նվազում է նրա արդյունավետությունը՝ թուլացնելով նրա մասնակիցների մոտիվացիաները: Իսկ մոտիվացիայի թուլացումն արտահայտվում է բուհի կողմից կարճաժամկետ խնդիրների լուծման համատեքստում վերահանձնումների ժամանակ անցողիկ շեմի նվազեցմամբ, ուսանողների կողմից դրսևորվող անտարբերությամբ, հաճախակի բացակայություններով, քննությունների գործընթացին անլուրջ մոտեցում ցուցաբերելով և դրանց համարժեք խարդախություններ ու անազնիվ վարքագծեր դրսևորելով՝ քանակական վերլուծությամբ ներկայացված օրինակներով:

Հարցազրույցից օրինակներ. «...երբեմն որոշ ուսանողները չեն գիտակցում, թե ինչու են ստանում իրենց կրթությունը, որտեղ են այն կիրառելու...», «...նորաձևությունից և ընդհանուր միտումներից ելնելով՝ բոլորը ձգտում են ստանալ կրթություն, սակայն նրանց մի մասի համար այն ինքնանպատակ գործունեություն է: Հետևաբար, նրանց մի մասը դրսևորում է անտարբեր վարքագիծ, ազդում կրթական համակարգի արդյունավետության վրա՝ նվազեցնելով նաև դասախոսների, մյուս ուսանողների մոտիվացիաները...»:

Հետևաբար, բուհերում «մոտիվացիայի նվազում» տեսակի ԱԱ երևույթի նվազեցման և վերացման համար նրա էնդոգեն դրսևորումների վրա ուղղակի ազդող մեխանիզմները չեն կարող լինել բավարար արդյունավետ: Այսինքն՝ քննություններին միմյանց օգնողներին

պատժումը, բացակայությունների դեմ առավել խիստ միջոցների ձեռնարկումը, դասախոսների գնահատման համակարգի բարելավումը, լսարանային կանոնների խստացումը և դրանց հետևողականությունը կդառնա ինքնանպատակ, եթե դրանց զուգահեռ չձեռնարկվեն նաև էկզոգեն պատճառներին հակազդման քաղաքականություններ:

✓ *Համաձայնություններ*

Ընդհանրապես, հետխորհրդային երկրները ժառանգել են կենտրոնացված ավտոկրատ կառավարմամբ կրթական հաստատություններ, և, դրա հետ զուգահեռ, հասարակական այլ ինստիտուտների պես, կոռուպցիոն որոշ տարրերի դրսևորումներ նաև կրթական համակարգում, այդ թվում ակադեմիական ինստիտուտում¹⁷: Ուստի, կառավարության հակակոռուպցիոն քաղաքականության միջոցառումների համալրի ծրագրերի շրջանակում անմասն չի մնում նաև կրթական համակարգում այդ երևույթի դրսևորման դեմ պայքարը: Այն իրականացվում է ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարության կողմից «Կրթության համակարգում կոռուպցիոն երևույթների դեմ պայքարի 2011-2012 թթ. միջոցառումների համալիր ծրագրի միջոցով»¹⁸:

Իհարկե, այդպիսի ժառանգված երևույթները կարճ ժամանակում չեն կարող փոխվել, ինչպես ֆորմալ ինստիտուտները, քանի որ դրանց հիմքում ընկած են մարդկային փոխհարաբերություններ: Իսկ վերջիններս ենթարկվում են տրանսֆորմացիաների երկարաժամկետ հատվածում, սերնդափոխությունների դեպքում: Մյուս կողմից, տրանսֆորմացիոն այս փուլում կրթական համակարգի ռազմավարական զարգացմանը միտված մյուս խնդիրների առկայությունը ստեղծում է ներքին նպաստավոր միջավայր երևույթների պահպանման, ձևափոխման համար:

Դասախոսների շրջանակներում մեր կողմից իրականացված հարցազրույցների ընթացքում պարզ էր դառնում, որ առավել երիտասարդ սերնդի ներկայացուցիչները հակված են առավել խուսափողական դիրք գրավել ԱԱ այս տեսակին հնարավոր բախումից իրենց զերծ պահելու համար: Մեր հարցին, թե որքան հաճախ են Ձեր ուսանողները Ձեր դասընթացի գնահատականը ստանալու նպատակով Ձեզ հետ համաձայնության գալու,

¹⁷ A. Ohanyan, “*Westernization in the Post-Soviet World: Risks and Benefits of Bologna*”, International Higher Education, N 63, spring, 2011. http://www.bc.edu/content/dam/files/research_sites/cihe/pdf/IHEpdfs/ihe63.pdf (27.11.2012).

¹⁸ Մանրամասն տե՛ս <http://edu.am/index.php?numbRefArticle=2&menu1=477&menu2=477&topMenu=-1&arch=0> (27.11.2012)

միջնորդների կամ Ձեր ղեկավարների միջոցով խեղ դիմելու փորձ կատարում, նարնցից մեկը պատասխանեց.

«...Ես ընդհանրապես աշխատում եմ իմ ուսանողներին առավելագույս մոտիցավնել դասընթացի շրջանակներում, նրանց խրախուսել, որ իրենց կարողությունների չափով ներգրավվեն դասապրոցեին, ակտիվություն դրսևորեն: Գնահատմանս համակարգը կառուցում եմ այն տրամաբանությամբ, որ բավարար գնահատական նրանք կարողանան ստանալ իրենց ակտիվության, դասերի ընթացքում կատարած հանձնարարությունների շնորհիվ: Ստիպում եմ, որ ամեն կերպ ուսանողները «գործ անեն» դասընթացի ընթացքում: Այդպես ես հնարավորություն ունեմ անբավարար գնահատականներ նշանալելուց գրեթե խուսափել: Այսպիսով, ես նգացեցնում եմ այն ոիսկը, որ հետագայում նրանցից մեկի համար ինձ կմիջնորդի իմ ծանոթներից մեկը՝ խնդրելով, որ նշանակեմ նրա գնահատականը: Իսկ այդ ժամանակ ես չեմ կարողանա նրան մերժել, և կստացվի, որ իմ օբյեկտիվությունը սոսկ «խաղ» էր, քանի որ միջնորդության դեպքում ես այն կորցնում եմ...»:

Մեկ այլ երիտասարդ դասախոսի հետ հարցազրույցից օրինակ.

«...Ես մի անգամ բախվել եմ նման խնդրի: Ուսանողը բավարար գիտելիքներ չուներ և չանցավ իմ դասընթացը: Վերահանձնումներին պատրաստվելու փոխարեն նա փորձեց միջնորդել, սակայն ես օբյեկտիվ գտնվեցի և չկատարեցի իմ ծանոթների խնդրանքները: Վերջում այդ երիտասարդը դուրս մնաց բուհից...»:

Փաստորեն, առաջին դասախոսը իր օրինակում ներկայացված վարքագծով ցույց է տալիս, որ «սուբյեկտիվություն» և «համաձայնություններ» անազնվությունների տեսակները փոխլրացնող են, իսկ երիտասարդները գլխավորապես գրավում են խուսափողական դիրքորոշում: Երկրորդ դասախոսը մնում է օբյեկտիվ, չի արտահայտում որևէ անազնվիվ վարվելակերպ, սակայն, մեր դիտարկումներով, նրա վարքագիծը եզակի է, քանի որ հակասում է արժեքների դրույթին:

Ուսանողի՝ դասախոսի հետ համաձայնության գալու միջնորդավորված կամ ոչ միջնորդավորված անազնվության տեսակը հետխորհրդային մնացուկ է: Այն կասեցնելու համար սոսկ էնդոգեն գործքիների կիրառումը, այն է՝ ԱԱ կարգերում դրա դրսևորման դեմ պայքարի մեխանիզմների ներդրումը, կարող է անարդյունավետ լինել, եթե չուղեկցվի էկզոգեն կերպով դրա դրսևորման պատճառ հանդիսացող երևույթների վերացմանն ուղղված միջոցառումների իրականացմամբ:

✓ *Սուբյեկտիվություն*

Հետազոտության որակական վերլուծության համար դասախոսներին դիմել էինք կրթության պրոցեսում իրենց վարքագծում սուբյեկտիվ դիրքորոշումների վերաբերյալ ինքնագնահատական տալու խնդրանքով: Նրանց գնահատամբ վերջիններս դրսևորում են սուբյեկտիվ վարքագիծ հետևյալ դեպքերում.

ա/ ստիպված են լինում երբեմն լինել սուբյեկտիվ, որպեսզի պայքարեն գնահատման համակարգի թերության դեմ: Օրինակ, ԵՊՀ-ի դասավանդողներից մեկը նկատել էր. «...մագիստրատուրայում անվճար համակարգով կրթությունը շարունակելու հնարավորություն ունեցող բակալավրիատի համակարգի ուսանողները ընտրում են տարբեր մագիստրոսական ծրագրեր՝ ելնելով իրենց նախասիրություններից: Մագիստրատուրայում ուսանելու ընթացքում, որոշ մագիստրոսական ծրագրերում անուղղակիորեն ընդունված է իրենց ամբիոնի ուսանողներին գնահատել առավելագույն քսան գնահատականով: Արդյունքում, երկրորդ տարվա ընթացքում միջամբիոնային անհավասար մրցակցային միջավայրում է տեղի ունենում ռոտացիան մագիստրատուրայի անվճար և վճարովի համակարգի ուսանողների միջև: Դրա համար ես ստիպված վարվում են նույն կերպ, որպեսզի վերականգնեմ հավասար մրցակցային միջավայր...»:

բ/ ստիպված են լինել սուբյեկտիվ քննական գործընթացում կամ դրանից հետո, երբ որևէ ուսանողի համար միջնորդություն է եղել: Այս դեպքում, դասախոսը կա'մ սուբյեկտիվություն է դրսևորում միայն այդ ուսանողի հանդեպ, ակնհայտորեն վարվելով «անազնիվ» կերպ, կա'մ փորձում է լինել օբյեկտիվ, մյուսներին նույնպես «արտոնություններ» շնորհելով՝ այս դեպքում, սակայն, նվազեցնելով իր «օբյեկտիվության նորմը»:

գ/ երբեմն դասախոսները իսկապես «առավել բարյացակամ են» որոշ ուսանողների նկատմամբ ըստ սեռի, ամուսնական կարգավիճակի, բնակավայրի և այլն:

դ/ ընթացիկ գրավոր հանձնարարություններին (կուրսային, դիպլոմային և այլն) երբեմն գրառումների կամ մոտեցումների չափանիշների վերաբերյալ գոյություն չունի միասնական մոտեցում, որի հետևանքով, դասախոսները կիրառում են իրենց սուբյեկտիվ մոտեցումները: Հաճախ ուսանողները նշում են, որ «...տարբեր դասախոսներ տարբեր կերպ են պահանջում հղումների, գրառումների կատարումը և այլն»:

Ուշագրավ են նաև ուսանողների նշումները, որ երբեմն դասախոսը անազնվորեն իրենց մեղադրանքներ է ներկայացնում, օրինակ խոսելու, արտագրելու վերաբերյալ: Թեև

քանակական հարցման արդյունքում այս երևույթի առկայության ցուցանիշը, ըստ ուսանողների, բարձր է, սակայն, առավել հաճախ հանդիպող պատասխասանը այդ երևույթի «առկա չլինելն է»: Մյուս կողմից, դասախոսները նույնպես նշում են, որ սա ուսանողների կողմից «չափազանցման» փորձ է և, հետևաբար, միտում չունեցող երևույթ է:

Ինչ վերաբերվում է դասախոսի նահատման ինստիտուտին, որ կիրառվում է տարբեր բուհերում, ապա այստեղ սուբյեկտիվությունը ուսանողի կողմից դրսևորվում է դասավանդողի անձի նկատմամբ: Եթե գնահատման այս համակարգում դասավանդողի անձը նույնացվեր դասընթացի հետ, հարցադրումներն էլ առավել բովանդակային, այլ ոչ թե առարկայական լինեին, կարծում ենք, կավելանար գործիքի արդյունավետությունը և կնվազեին ուսանողի սուբյեկտիվ դրսևորման հնարավորությունները: Ինչ վերաբերվում է դասախոսի կողմից սուբյեկտիվությանը, ապա մեր համոզմամբ, ուսանողի գնահատելիս սուբյեկտիվության «դրական տարրերը» կարելի է օբյեկտիվորեն կիրառել, եթե գնահատման համակարգը լինի բավականաչափ լավը և հնարավորություն տա արտապատկերելու կրթական ելքային արդյունքերը:

✓ Որակի նվազում

Դասախոսների կողմից դիտարկվող անազնիվ վարքագծերի օրինակներից են դասախոսությունների ժամանակ հղումների չներկայացումը: Դասախոսների դիտարկմամբ նրանք կարող են հաճախ դա կատարել, քանի որ դասախոսություն կարդալու պրոցեսը որ միայն գիտելիքի փոխանցման, այլ նաև ստեղծման պրոցես է, և, հետևաբար, հաճախ այդ ժամանակ նրանք չեն կարող օբյեկտիվորեն առանձնացնել ուրիշների և սեփական մտքերի սահմանները: Հետևաբար, վիճելի է նրա իբրև անազնիվ վարքագծի ներկայացումը: Ինչ վերաբերում է նոր դասընթացի դասավանդան նպատակով ուսանողներից այլ դասախոսների ծրագրեր խնդրելուն, սա ուսանողների և դասախոսների կողմից գնահատվում է որպես համեմատության մեջ խիստ հազվադեպ երևույթ, որը կարող է դրսևորվել թերևս երիտասարդ անփորձ դասախոսի կողմից: Դասախոսություններին մատուցվող նյութի չարդիականացման երևույթը ամենից հաճախ կարող է դրսևորվել հաճախ հնացող և արդիականացող գիտություններում (հիմնականում հասարակագիտական, հումանիտար)` ավագ սերնդի դասավանդողների կողմից: Այստեղ խնդիրը նրանց կողմից օտար լեզուների իմացության սահմանափակության մեջ է: Նախկինում, ԽՍՀՄ-ի տարիներին, նրանք գլխավորապես

ընթերցում էին ռուսալեզու գիտական գրականությունը, ներկայումս հաճախ վերջինս անհասանելի է կամ ոչ բավականաչափ արդի: Դա է պատճառը, որ այդ դասախոսները կարող են երբեմն ետ ընկնել իրենց կողմից դասավանդվող ակադեմիական գրականության արդի զարգացումներից:

Ընդհանուր առմամբ, այս տիպի անագնությունը կարելի է սահմանափակել պրոֆեսորադասախոսական կազմի որակավորման բարձրացման խթանման միջոցառումների ներդրման շնորհիվ: Օրինակ՝ ԵՊՀ-ում այդպիսի գործընթաց է ներդրվել հետբուհական լրացուցիչ կրթության վարչության ինստիտուտում, որտեղ պրոֆեսորադասախոսական անձնակազմին են առաջարկվում մանկավարժական, ընդհանուր և մասնագիտական որակավորման բարձրացման տարբեր դասընթացներ: Դրանք նաև բուհի կողմից որակի ապահովման ուղղությամբ իրականացվող քաղաքականության մասն են, ըստ որի դասախոսները պարտավոր են յուրաքանչյուր տարվա ընթացքում կուտակել որոշ քանակությամբ կրեդիտային միավորներ՝ մասնագիտական որակավորման բարձրացման տարբեր միջոցառումների, ներառյալ լրացուցիչ կրթության վարչության կողմից առաջադրվող դասընթացներին մասնակցությունից:

ԱԱ այս խմբում ներկայացված մույս տեսակը դասախոսների/բուհերի կողմից վերահանձնումներին քննական պրոցեսը մեղմելուն միտված քաղաքականությունն է, որը քննարկել ենք մոտիվացիայի նվազմանը միտված անագնությունների համախմբում: Ըստ էության, բուհերը, կարճաժամկետ խնդիրները լուծելու նպատակ հետապնդելով, հակված չեն շատ ուսանողներ կորցնել, քանի որ այդ դեպքում զրկվում են լրացուցիչ ֆինանսական աղբյուրներից: Մյուս կողմից, սակայն, «...ցածր առաջադիմություն ունեցող ուսանողներին *անագնվորեն* «մի կերպ ավարտելու հնարավորություններ շոայլելով» նվազում է ընդհանուր *մոտիվացիան* և կրթության *որակը*»:

➤ **Հիպոթեզ. Գրավոր կամ թեստային քննական համակարգի կիրառումը նվազեցնում է ԱԱ դրսևորումները բուհում**

Սույն հիպոթեզը քննակական կերպով ստուգելու համար մեր կողմից կիրառվել է ԱԱ խմբերի վերլուծություն միջինների համեմատության մեթոդը՝ գործոնների արժեքները տրանսֆորմացնելով անընդհատ ֆունկցիային համապատասխան արժեքների այնպես, որ բոլոր գործոնների միջին արժեքը 0 լինի: Արդյունքում 0-ի նկատմամբ դրական կամ բացասական դիրքը հնարավորություն է տվել գնահատելու կոնկրետ գործոնների

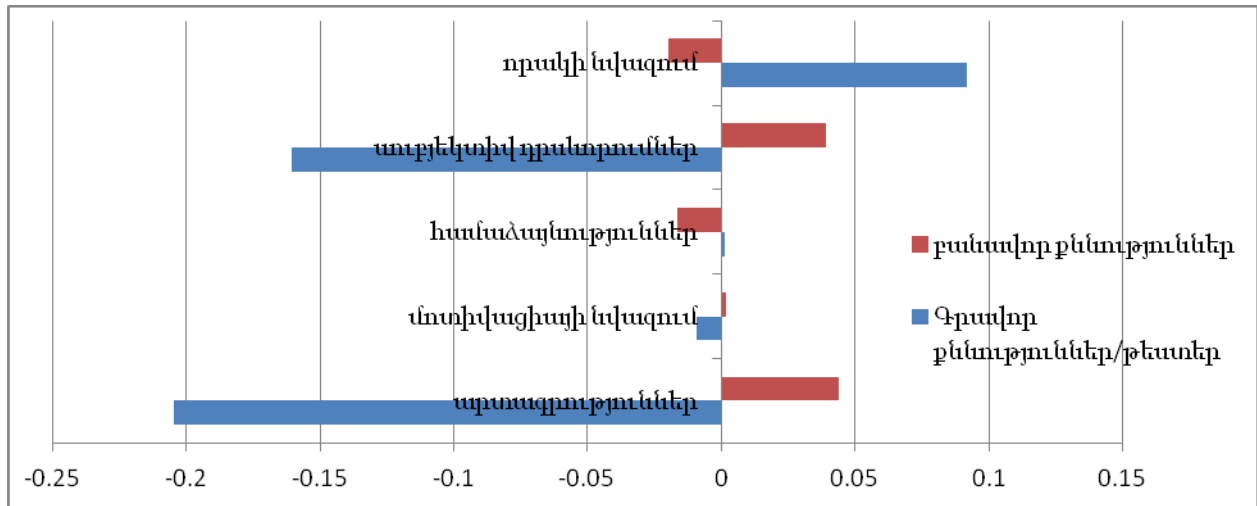
դրսևորման համեմատական միտումները ըստ գրավոր և/կամ թեստային և բանավոր և/կամ խառը քննական համակարգ կիրառող բուհերի:

Նախ և առաջ հիպոթեզը ստուգելու համար մեր կողմից ներկայացված ԱԱ վեց տեսակները վերլուծվել են ըստ մեկ ընտրանքի թեստի (one-sample test): Հավելված 3-ի աղյուսակ 20-ը ներկայացնում է թեստի արդյունքները գրավոր և/կամ թեստային քննական համակարգ կիրառող բուհերի խմբի համար: Ինչպես երևում է, 95% արժանահավատությամբ կարելի է ասել, որ նախ «արտագրություններ» տեսակը դրսևորված չէ այս խմբում ($t=-3.291$, o -ն վստահելիության միջակայքից դուրս է $(-0.3283099$ -ից $-0.0806361)$), միջակայքն էլ գտնվում է 0-ից ձախ): Մնացած բոլոր տեսակները նմանապես առկա են, ինչպես որ աղյուսակ 21-ում ներկայացված բանավոր և/կամ խառը քննական համակարգ կիրառող բուհերում: Հետևաբար, մեր կողմից ներկայացված հիպոթեզը ժխտվում է:

Առավել խորը վերլուծություն կատարելու համար մենք փորձել ենք պարզել, թե արդյոք գոյություն ունեն տարբերություններ վերը նշված խմբերում ԱԱ տեսակների դրսևորման աստիճանների միջև և, եթե այդպիսիք գոյություն ունեն, պարզել դրանց որակական հիմքերը:

Քանակական տարբերությունները բացահայտելու համար մեր կողմից կիրառվել է միջինների համեմատության one-way ANOVA մեթոդաբանությունը (տե՛ս հավելված 3-ի աղյուսակ 22-ը), որը ցույց է տալիս, թե 0 միջինի հանդեպ որքանով առավել կամ պակաս դրսևորում են ստանում ԱԱ 6 տեսակները քննական երկու տարբեր համակարգեր կիրառող բուհերում: Արդյունքները ներկայացնենք նկար 31-ի միջոցով:

Նկար 31. ԱԱ տեսակների դրսևորման տարբերությունները ըստ գրավոր և/կամ թեստային և բանավոր և/կամ խառը քննական համակարգերի կիրառման



Ինչպես վկայում է նկար 31-ը գրավոր և/կամ թեսային համակարգի կիրառումը իսկապես նվազեցնում է բուհերում ԱԱ երկու՝ «արտագրություններ» և «սուբյեկտիվ դրսևորումներ» տեսակները: Այն նաև որոշ առումով խոչընդոտում է «մոտիվացիայի նվազման» դրսևորումները: Սակայն, դրան հակառակ, նույն համակարգից էապես կախված չեն «համաձայնություններ», «դիրքի չարաշահում» տեսակները, իսկ «որակի նվազում» տեսակի ԱԱ առավել արտահայտիչ են: Այս երևույթը բացատրելու համար մենք կիրառել ենք տարբեր քննական համակարգեր կիրառող բուհերում դասավանդողների հետ հարցազրույցների անցկացման մեթոդաբանությունը: Վերջիններիս խնդրել ենք գնահատել ԱԱ տեսակները և դրանց դրսևորման հնարավոր աստիճանները և պատճառները: Ստորև ներկայացնենք այդ վերլուծության ընդհանրական արդյունքները:

1. «Արտագրություններ» տեսակի ԱԱ գլխավորապես իրագործվում է ուսանողի կողմից, թեև, համաձայն մեր վերլուծության արդյունքների, պարունակում է նաև դասավանդողի կողմից դրսևորվող ձևեր, օրինակ, նրանց կողմից քննական գործընթացի ժամանակ ոչ բավարար խստությամբ վերահսկում: Սակայն, գրավոր/թեստային քննական համակարգերում քննական գործընթացը առավելապես ֆորմալացված է, դասավանդողի դերակատարությունը բավականին նվազեցված: Որպես կանոն, ուսանողները հնարավորություն չեն ունենում քննությունների ժամանակ օգտվելու ծածկագրերից կամ դիմելու այլ տիպի խարդախությունների: Արդյունքում, «արտագրություններ» տեսակի ԱԱ դրսևորման աստիճանները

ընդհանուր առմամբ խիստ նվազեցված են գրավոր և/կամ թեստային համակարգ կիրառող բուհերում:

2. «Մոտիվացիայի նվազում» տեսակի ԱԱ դրսևորվում է բուհի, ուսանողի և դասավանդողի կողմից տարբեր կերպ: Թերևս նրանց հարաբերակցության համատեքստում առաջնայինը դառնում է բուհի դիրքորոշումը, ըստ որի վերջիններս հակված են անբավարար առաջադիմությամբ ուսանողների մեծաքանակ դուրսբողումներ չիրագործելու և նրանց կողմից գիտելիքների «նվազագույն» արդյունք դրսևորելու պարագայում թույլատրելու շարունակել կրթությունը: Արդյունքում, ուսանողները դիտարկում են, որ խիստ փոքր է բուհից դուրս մնալու հավանականությունը, ինչը ընդհանուր առմամբ նվազեցնում է մյուս ուսանողների սովորելու և դասախոսի հետևողականորեն իր գործն անելու մոտիվացիաները: Այս երևույթի առկայությունը թերևս էապես կախված չէ գրավոր/թեստային կամ բանավոր/խառը տեսակի քննական համակարգ կիրառող բուհերից, քանի որ բուհերի այդպիսի դիրքորոշումների միջև սկզբունքային տարբերություններ գոյություն չունեն: Ի վերջո, նույնիսկ թույլատրելի նորմայից առավել մեծ քանակի անբավարար գնահատականներ ստանալու դեպքում «ծուլիկ» ուսանողները կարող է «համարժեք կերպով չպատժվեն»:

3. «Համաձայնություններ» տեսակի ԱԱ ևս էապես չի տարբերվում գրավոր/թեստային և բանավոր/խառը քննական համակարգ կիրառող խմբերի միջև: Գրավոր/թեստային համակարգի դեպքում առկա են առավել ֆորմալ հարաբերություններ, իսկ դասավանդողի դերակատարությունը նվազեցված է: Արդյունքում ուսանողների համար որոշ չափով անիմաստ են դառնում դասախոսի հետ համաձայնության գալու կամ իրենց ծանոթներին միջնորդելու փորձերը: Որպես արդյունք, սա ընդհանուր առմամբ էապես նվազեցնում է համաձայնությունների միտումները: Ընդհանուր առմամբ, պետք է նկատել, որ քանի որ, ինչպես նշեցինք վերևում, բուհերը որդեգրում են «շատ ուսանող չկորցնելու» քաղաքականությունը, իսկ համաձայնությունների հիմքում ընկած են հիմնականում գնահատական ստանալու և բուհից դուրս չմնալու մոտիվները, ուսանողների համար անազնվության այս տեսակը գնալով անիմաստ է դառնում և պակաս կիրառելի:

4. «Մուրյեկտիվ դրսևորումներ» տեսակի անազնվությունը էապես նվազում է գրավոր/թեստային քննությունների ժամանակ: Դա պայմանավորվում է այն փաստով,

որ այդ տեսակի քննություններին ի սկզբանե քննական հարցերը ունեն հստակ պատասխաններ: Այս տեսակի անազնվությունը ամենից շատը տարածվում է բանավոր/խառը տիպի գնահատման համակարգերում:

5. «Որակի նվազում» անազնվությունը իր առավելագույն արտահայտումն է գտնում գրավոր/թեստեր տեսակի գնահատման համակարգերում: Դասախոսների դիտարկմամբ թեստային գնահատման համակարգի կիրառման ժամանակ ուսանողների ուսումնառության գործընթացը նշնակալիորեն փոխվում է. այժմ առաջարկված թեմաները յուրացնելու փոխարեն նրանք հակված են «անգիր անելու» թեստերով ներկայացված հարցերի ճիշտ պատասխանները: Դա էապես նվազեցնում է ուսումնառության մակարդակը ուսանողի՝ մասնագիտական գրականություն կարդալու մոտիվացիան: Մեր դիտարկմամբ, դրա հիմքում ընկած են երկու պատճառներ՝ նախ դասախոսները չունեն թեստերի կազման բավականաչափ կոմպետենտություններ, երկրորդ՝ համաձայն այդ բուհերի կանոնակարգերի ուսանողներին նախապես քննությունից առաջ տրվում են թեստերի հարցերը: «Որակի նվազում»-ը նաև ուսանողների դիտարկմամբ գրավոր/թեստային գնահատման համակարգեր կիրառող բուհերում ուսանողների կողմից առավել շատ է պատահող է նշվել, քանի որ այդ գնահատման համակարգում օբյեկտիվորեն ստացված անբավարար գնահատականներով ուսանողները ի վերջո հազվադեպ են դուրս մնում իրենց բուհերից (անազնվության այդ տեսակը նպաստում է որակի նվազմանը, ուստի գործունային վերլուծության արդյունքում հայտնվել էր նաև այս խմբի

Մաս 5. ԱԱ նվազեցման եզրակացություններ և առաջարկություններ

ԵԶՐԱԿԱՅՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ. Ակադեմիական միջավայրը այն տարածքն է, որտեղ ստեղծվում, քննարկվում, դաստիարակվում են հասարակության մեջ բարոյականության, ազնվության նորմերն ու սկզբունքները: Ուստի խիստ կարևոր է, որ իր առօրյա գործունեության ընթացքում այն մշտապես պահպանի հենց այդ սկզբունքներն ու նորմերը: Սակայն, հաճախ, նույն կրթական գործընթացը ուղեկցվում է նրա շահառուների կողմից տարբեր խարդախությունների իրագործմամբ, այսինքն՝ անազնիվ վարքագծի դրսևորմամբ: Պարզ է, առաքելության և գործողությունների միջև նման հակասական երևույթների հաճախակի դրսևորումները մի կողմից կարող են նվազեցնել ակադեմիական միջավայրի

հանդեպ վստահելիությունը, մյուս կողմից ներարկել հասարակության մեջ բարոյական ցածր արժեքներ: Ուստի, համաշխարհային ակադեմիական գրականության մեջ վերջին մի քանի տասնամյակում գնալով խիստ հետաքրքրական է դառնում այս թեմայի հետազոտումը:

Մեր հետազոտության շրջանակում մեր առջև խնդիր էինք դրել վերլուծել հայաստանյան կրթական միջավայրում ԱԱ: Այդ նպատակով, նախ փորձեցինք պարզել, թե ինչպես է այն ընկալվում ակադեմիական միջավայրի շահառուների կողմից, ապա սահմանել այդ երևույթը և վերլուծել ըստ դրա դրսևորման տեսակների, աստիճանների և պատճառների:

Հետազոտության շրջանակներում մեզ համար առավել ընդունելի է դարձել ԱԱ այնպիսի սահմանումը, ըստ որի այն կրթության շահառուների կողմից համակարգի արդյունավետության և վստահելիության նվազմանն ուղղված վարքագծերի ամբողջությունն է:

Վերլուծությունը ցույց է տվել, որ հայաստանյան ակադեմիական միջավայրում ի հայտ եկող անազնիվ դրսևորումները խմբավորվում են հետևյալ տեսակներում՝ «արտագրություններ», «մոտիվացիայի նվազում», «համաձայնություններ», «սուբյեկտիվություն» և «որակի անկարևորում»: Ընդ որում, այդ երևույթները փոխկապակցված են, քանի որ դրանց հիմքում գլխավորապես ընկած են ընդհանուր հիմնարար պատճառներ: Դասախոսների և ուսանողների հարցման հիման վրա ընդհանրացվել են նաև անազնվության պատճառները: Դրանց ընդհանրացման արդյունքում ստացվել է, որ երկուստեք անազնիվ վարքագծերի հիմքում ընկած են մոտիվացիոն գործոնները: Մեր դիտարկմամբ այդպիսի պատճառները արժեհամակարգերի մեջ են:

Հետևաբար, անազնվության հաղթահարումը արդյունավետ դարձնելու նպատակով անհրաժեշտ է բուհի կողմից իրագործել համակարգային կամ ռազմավարական քաղաքականություն. խնդրի դրսևորման պատճառը միայն էնդոգեն տարրերով չի պայմանավորվում, ուստի էնդոգեն միջամտության գործիքները անհրաժեշտ են, սակայն ոչ բավարար խնդրի արդյունավետ հաղթահարման տեսանկյունից:

Խորհրդային միության տարիներին հայաստանյան կրթական համակարգը հասցրեց լրջորեն կայանալ: Այն կարողացավ գրավել հասարակության և տնտեսության մեջ իր կայուն դիրքն ու նշանակությունը ի շնորհիվ նրա կողմից ստեղծվող որակյալ և պահանջված պրոդուկտի: Այն նաև այդ երկրի հիմքում ընկած գաղափարախոսական արժեքների կրողն ու տարածողն էր: Տրանսֆորմացիոն փուլը առանձնանում է նրանով, որ փոխվում են հասարակական ընկալումները, պատկերացումները տարբեր երևույթների շուրջ: Սակայն այդ փոփոխման գործընթացը դանդաղ է, քանի որ պահանջում է սերնդափոխություն, ուստի

հասարակական արժեքները ժամանակավորապես «հիվանդանում են»: Այդ ժամանակ կրկին կարևորվում է մեր կրթական համակարգի դերը, որի առաքելությունը պետք է լինի նոր սերնդների մոտ առողջ արժեքների սերմանումը և դրանց տարածումը հասարակական, տնտեսական և մյուս հարթություններում: Սակայն, ներկայիս տրանսֆորմացիոն փուլում, մեր ավանդական կրթական հաստատությունները ևս, որպես այդ հասարակության ինստիտուտ, դառնում են նրա արժեքները վերարտադրողներ: Դրա վկայությունն են մեր հետազոտության արդյունքները, ըստ որոնց կրթության ուղղակի շահառուները հակված են իրագործելու ԱԱ:

Մեր կարծիքով, արդյունավետ քաղաքականության առաջարկման տեսանկյունից նպատակահարմար կլինի ավանդական կրթական հաստատությունները համադրել խոշոր կազմակերպությունների հետ: Այն, թե ինչ կարող են կամ չեն կարող անել կազմակերպությունները, կախված է նրա ռեսուրսներից, պրոցեսներից և արժեքներից¹⁹: Ռեսուրսները վերաբերում են մարդկանց, տեխնոլոգիաներին և մյուս ակտիվներին, որոնք գտնվում են կազմակերպության ենթակայության ներքո: Պրոցեսները ընդգրկում է կոմունիկացիաների, փոխհարաբերությունների, կարգավորման, որոշման կայացման շրջանակը, որոնց արդյունքում ռեսուրսները վերափոխվում են պրոդուկտների: Տվյալ պրոցեսը ձևավորվում է տվյալ տեսակի պրոդուկտի ստեղծման համար, իսկ երբ փոխվում է կազմակերպությանը առաջադրանքը, այն դառնում է անարդյունավետ: Երբորդ գործոնը կազմակերպության արժեքներն են, որոնք որոշում են կազմակերպության նախապատվությունները՝ ելնելով նրա ռազմավարությունից: Կազմակերպության գործունեությանը, նրա խոշորացմանը զուգընթաց տարիների ընթացքում այդ համակարգը կարծրանում է նշված երեք տարրերի շուրջ, որպեսզի ունակ լինի արդյունավետ գործելու: Սակայն, այդ երևույթին զուգընթաց, կազմակերպությունները դառնում են առավել պակաս ունակ հաջող կերպով իրագործելու «ճեղքող» փոփոխություններ: Համաձայն նույն տեսության, որպեսզի այդ կազմակերպությունները ունակ լինեն իրագործելու «ճեղքող» փոփոխություններ, անհրաժեշտ է իրականացնեն “ճեղքող” ռազմավարություններ: Այդ նպատակով նրանք ձեռնամուխ են լինում իրենց ենթակայության ներքո փոքր, նոր կազմակերպությունների ստեղծմանը, որտեղ մոբիլիզացնում են արդյունավետ ռեսուրսները, ստեղծում են նոր պրոցեսներ և արժեքներ՝ արդյունավետ նոր պրոդուկտի ստեղծման համար:

¹⁹ Clayton M. Christensen, “Meeting the Challenge of Disruptive Change”, Harvard Business Review, March-April 2000, p. 67-77.

Մեր ավանդական բուհերը նույնպես հեշտորեն ունակ չեն կարող լինել իրագործելու այդպիսի «ճեղքող» փոփոխություններ. չէ որ նրանց ռեսուրսները, պրոցեսները և արժեքները զարգացել են նախկին գաղափարախոսությանը համապատասխան: Նոր պահանջներին համապատասխանելը նրանց համար հավասարազոր է «ճեղքող» փոփոխություն իրագործման: Ուստի, մեր համոզմամբ, հենց խոշոր կազմակերպությունների փորձի հիման վրա կառուցած այս տեսության կիրառումը կարող է ամենից արդյունավետ քաղաքականության առաջարկը դառնալ մեր ավանդական բուհերին: Դա ենթադրում է բուհի մեջ փոքր ծրագրերի ներդրմամբ արդյունքի ստացում: Այդ փոքր ծրագրերը պետք է ուղղված լինեն դասախոսի և ուսանողի մոտիվացիայի ավելացմանը: Դրանից հետո կարելի է այս ծրագրի շրջանակներում ռեսուրսների հիման վրա կառուցել նոր պրոցեսներ և արժեքներ: Պրոցեսները կլինեն այն էնդոգեն գործիքները, որոնք ուղղված կլինեն անազնվության նվազմանը, իսկ արժեքը կկառուցվի դրա հիման վրա: Փոքր մոդելների պրոդուկտը առավել պահանջված կլինի հասարակության կողմից, և ժամանակի ընթացքում կընդլայնվի և կտարածվի նաև բուհի ներսում՝ փոխելով բուհի ներքին պրոցեսները և արժեքները: Արդյունքում, բուհը կրկին կհայտնվի իր հիմնական առաքելության իրագործման ճանապարհին:

Որպեսզի հասկանանք, թե ինչ ծրագրեր պիտի լինեն դրանք, վերադառնանք հետազոտության արդյունքներին: Այն ցույց է տվել, որ հայ ուսանողների մոտ կրթական գործընթացում գլխավոր խնդիրը անձնական ցածր մոտիվացիան է «լավ կրթություն-լավ աշխատանք-բարեկեցիկ կյանք» արժեքային շղթայում (value-chain) շղթայի յուրաքանչյուր հանգույցում ցածր արժեքների պատճառով: Ուստի, ուսանողի համար կրթության գործընթացը որոշ առումով ինքնանպատակ է դառնում, քանի որ չի երաշխավորում հաջորդ փուլ նրա նպատակային անցումը: *Մեծ է ճեղքվածքը աշխատանքային շուկայի և կրթության միջև: Գործատուն չի հստակեցնում իր պահանջները կրթության ոլորտից, իսկ կրթության ոլորտն էլ չի գործում թիրախային քաղաքականությամբ: Ուրեմն, մոտիվացիայի բարձրացման տեսանկյունից խիստ նպատակահարմար է, որ նվազի բուհի և աշխատաշուկայի միջև ճեղքվածքը:*

ԱՌԱՋԱՐԿՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ: Ստորև, մեր վերլուծությունների արդյունքների հիման վրա, ներկայացնենք ԱԱ նվազեցման ուղղությամբ առաջարկություններ: Մեր առաջարկները առաջնայնորեն ուղղված են կրթության գործընթացի ուղղակի շահառուներին՝ բուհի

ադմինիստրատորներ, դասախոսներ, ուսանողներ: Այն նաև պարունակում է առաջարկներ նրա անուղղակի շահառուներին՝ քաղաքականություն իրագործողներին:

Էնդոգեն գործոնների վրա ազդող քաղաքականության միջոցառումների համալիր.

1. Բուհերի կողմից իրականացվող ինքնավերլուծության շրջանակներում ըստ էության նրանք ներկայացնում են իրենց ռազմավարության վերլուծությունը:²⁰ Դրա շրջանակներում բուհերը պետք է իրենց ուշադրությունը սևեռեն իրենց երկարաժամկետ նպատակներին, մասնավորապես՝ աշխատաշուկայի պահանջներին համապատասխանող կրթական միջավայրի ստեղծումը, մասնագիտական կրթության և հետազոտությունների արդյունավետության բարձրացմանը, բուհի՝ ազգային և միջազգային մակարդակում մրցունակության բարձրացմանը²¹: Սա ըստ էության մոտենում է մեր հետազոտությամբ ամրագրված դրույթին, քանի որ հենց այս ուղղությամբ խնդիրների առկայությունը ծնում է ակադեմիական անազնիվ վարքագծեր, որն էլ վերջնարդյունքում նվազեցնում է կրթության որակը: Հետևաբար, մեր կարծիքով, բուհերը իրենց ռազմավարության իրականացման արդյունավետության բարձրացման համար պետք է մշակեն իրենց համար ԱԱ երևույթների կանխարգելման չափանիշներ, չափորոշիչներ, կանոնակարգեր, կարգեր, ընթացակարգեր, ինչպես նաև դրանց գնահատման մեթոդաբանություն և համապատասխան գործիքակազմ: Կարևոր է, որ այս տիպի փաստաթղթերը ոչ միայն իրավունքների և պարտականությունների շրջանակը կարգավորող փաստաթղթեր լինեն, այլ հենց ազնիվ մշակույթի ձևավորման նախապայման: Այդպիսի փաստաթղթեր ստեղծվում են առաջատար բուհերում: Դրանց միջոցով բուհը իրագեկում է ուսանողին և դասախոսին իր ներքին արժեհամակարգի վերաբերյալ, ձեռնամուխ լինում այդ արժեքների տարածմանը, ինչպես նաև ամրագրում անազնիվ վարքագծի դրսևորման ժամանակ սահմանվող պատիժները: Սույն հետազոտության արդյունքում ստացված ԱԱ տեսակները կարող են կողմնորոշող դեր ունենալ այդ փաստաթղթի ձևավորման համար (տե՛ս

²⁰ Որակի Ապահովման Ազգային Կենտրոնը (ՈԱԿ), սկսում է բուհերի հավատարմագրման գործընթացի իրականացումը, որը եվրախնտեզրման գործընթացի և բուհի ներքին որակի բարելավմանն ուղղված գործընթացի մասն է: Դրա համար բուհերին է ներկայացվել իրենց ինստիտուցիոնալ կարողությունների ինքնավերլուծության ներկայացման պահանջը, որի հիման վրա անկախ փորձագետները կիրականացնեն հավատարմագրման գործընթացը: Տե՛ս www.anqa.am

²¹ Տե՛ս «Մասնագիտական ուսումնական հաստատության ինստիտուցիոնալ կարողությունների ինքնավերլուծություն», www.anqa.am.

հավելվածում ներկայացված անազնվության վարքագծերը): Այս առումով, կարևոր է նորեկ ուսանողի կողմնորոշման միջոցառումների իրականացումը բուհում նրանց ուսումնառության առաջին օրը:

2. Բուհերը հետազոտության արդյունքում ստացված անազնիվ վարքագծերի կանխարգելման նպատակով պետք է ձեռնամուխ լինեն ակադեմիական միջավայրում կրթության գործընթացի կանոնակարգման և վերահսկման օբյեկտիվ մեխանիզմների ներդրմանը և հետևողական կիրառմանը: Մասնավորապես, քննության կամ դասախոսնության պրոցեսի հստակ կանոնակարգման մեխանիզմների կիրառում, որի հիմքում ընկած են կանխատեսելի և չափելի վարքագծերը և դրանց հանդեպ խիստ պատժամիջոցների կիրառումը՝ նախապես սահմանված կարգով:

3. ԱԱ «սուբյեկտիվություն» տեսակի դրսևորումների սահմանափակման նպատակով բուհերը պետք է հարստացնեն իրենց գնահատման համակարգերում ընկած չափանիշները, որոնք կբխեն կոնկրետ նպատակներից և հիմնական հասկացության սահմանումից՝ չնվազեցնելով կրթության որակը: Սուբյեկտիվության նվազեցման տեսանկյունից կարևոր է նաև քննության ձևի ընտրությունը: Ակադեմիական աշխարհում ընդունված մոտեցում է գրավոր քննությունների անցկացումը՝ կողավորված անանուն տետրերի միջոցով: Կարծում ենք, որ այդ մեխանիզմը կարող է հանդիսանալ բավականին արդյունավետ գործիք՝ իրագործելու նպատակը: Մակայն, մեր համոզմամբ, բանավոր քննության հիմքում գնահատման չափորոշիչների հստակեցման և հարստացման դեպքում այն իր տեսակով կրթության որակի տեսանկյունից կարող է լինել բավականին արդյունավետ, քանի որ քննությունը ևս կրթության պրոցեսի մաս է, որի ժամանակ խիստ կարևոր է անձերի միջև շփումը, գիտելիքի ազնիվ հաղորդակցումը: Ավելին, մեր դիտարկմամբ, ակադեմիական մեր միջավայրում բանավոր քննությունը գործիք է դասախոսի համար, ինչ-որ առումով լինելով սուբյեկտիվ, համակարգում օբյեկտիվություն ներդնելու համար:

Վերը նշված առաջարկները կարող են նվազեցնել ԱԱ դրսևորումները, սակայն, հետազոտությունը ցույց է տվել, որ մեր ակադեմիական միջավայրում դրսևորվող անազնվությունների հիմքում միայն էնդոգեն պատճառներ չեն ընկած: Հայտնի է, որ սուկ կանոնակարգող միջոցառումները կարող են արդյունավետ լինել գոյություն ունեցող

արժեքների ամրապնդման տեսանկյունից, իսկ դրանց փոփոխման ժամանակ դրանց միայնակ կիրառումը, առանց համալրի երկարաժամկետ միջոցառումների, անարդյունավետ է: Հետևաբար, բուհը պետք է նաև ձեռնամուխ լինի ռազմավարական կամ համալիր քաղաքականության իրագործմանը, որը կբարձրացնի դասախոսի և ուսանողի պատասխանատվության մշակույթը կրթական համայնքի նկատմամբ: Դրա հիմքում պետք է ընկած լինի մեր կողմից ներկայացված արժեքային շղթայի արդյունավետության բարձրացմանն ուղղված ռազմավարությունը: Դրա արդյունքում կնվազեն թույլ մոտիվացիայի առկայությամբ պայմանավորված անազնվության տեսակները:

Էկզոգեն գործոնների վրա ազդող միջոցառումների համալիր.

4. Կրթական հաստատությունները իրենց ռազմավարության հիմքում պետք է դնեն ուսանողի և աշխատաշուկայի փոխգործակցության մեխանիզմները: Այդ նպատակով նրանք պետք է ձեռնամուխ լինեն ուսումնական համագործակցային ծրագրերի ներդրմանը, որոնք կկառուցվեն աշխատաշուկայի (բիզնեսի, տարբեր պետական ինստիտուցիոնալ կառույցների) հետ համատեղ: Գործնականում դա կարող է արտահայտվել այսպես. ուսումնառության գործընթացում ուսանողները իրենց դասընթացների մի մասը անց են կացնում այդպիսի հաստատություններում՝ կոնկրետ խնդիրների ուղղությամբ աշխատելով: Դրանք բավականին արդյունավետ կարող են լինել թե՛ կրթության որակի բարձրացման, թե՛ ուսանողների և դասախոսների մոտիվացիայի ավելացման տեսանկյունից: *Այսպիսի համալիր միջոցառումների իրականացումը պետք է ուղեկցվի պետության կողմից նպատակային ոլորտների հետ համատեղ աջակցող քաղաքականության իրագործմամբ, արդյունքում ուսանողները հեշտորեն աշխատանք կգտնեն այդ կառույցներում:* Այս տեսակի ծրագրերի հաջողության պարագայում սրանք կդառնան զանգվածային և կնպաստեն ակադեմիական միջավայրում արժեհամակարգերի վերափոխմանը՝ նվազեցնելով անազնվության դրսևորումները²²:

²² Որպես օրինակ կարող ենք քննարկել “Մինոփսիս Հայաստան” կազմակերպության բուհ-արտադրություն մոտելի ներդրումը, որի շրջանակներում ՀՊՃՀ միկրոէլեկտրոնիկայի ամբիոնի ուսանողները իրենց դասընթացները երրորդ կուրսից հնարավորություն ունեն անց կացնելու կազմակերպությունում: Օրինակ, նմանատիպ ուսումնական ծրագրեր կարող են իրականացվել ԵՊՀ պատմության ամբիոնի և պատմության թանգարանի միջև: Նկատենք նաև, որ օրինակ մեր հետազոտության արդյունքում ակադեմիական անզնվության տեսակները առավել քիչ դրսևորված են

5. Այս տրամաբանության համատեքստում կարծում ենք արդյունավետ կարող են լինել նաև արտաքին բուհերի հետ համագործակցային շրջանակներում նոր ամբիոնների, ուսումնական ծրագրերի հիմքումը՝ օտար լեզվով կամ խառը լեզուներով ուսուցմամբ: Իսկ որպես դասախանվողներ կարող են հանդես գալ մեր հայրենակիցները, որոնք դասավանդում են աշխարհի առաջատար ակադեմիական հաստատություններում: Մա նաև զգալիորեն կավելացնի մեր դասախոսների մոտիվացիան, քանի որ վերջիններս հնարավորություն կունենան ընդլայնելու իրենց համագործակցության հնարավորությունները նրանց հետ: Հայտնի է, որ լեզվամտածողությունը նույնպես պարունակում է արժեքային տարր, և օտար լեզվով կրթությունը նույնպես էապես նվազեցնում է անգնվությունը կրթության գործընթացում²³:
6. Դասախոսների մոտիվացիայի բարձրացման, նրանց կողմից անտարբերության, համաձայնությունների մեջ չներգրավվելու հիմնական գործուն առաջարկը նրանց եկամուտների, կամ եկամտի լրացուցիչ միջոցների ստեղծման հնարավորությունների ավելացումն է: Այսօր, հայաստանյան կրթական համակարգում դասախոսի դրույքը հիմնականում կազմվում է լսարանային ժամերով: Մյուս կողմից, բուհերը հակված են ներգրավելու որքան կարող են շատ ուսանողներ, քանի որ նրանց բյուջեի եկամտների հիմնական մասը գոյանում է հենց այդ ուսման վճարներիկց: Սրանց արդյունքում նվազում են դասախոսների մոտիվացիաները՝ իրենց գործը առավել որակով կատարելու համար²⁴: Որպես բուհերին առաջարկ կարող է լինել արտաքին շուկաներին դառնալը, պոստենցիալ ուսանողների նոր աղբյուրների հայթայթումը, նրանց համար օտար լեզվով ուսումնական ծրագրերի կազմումը: Դա նաև բուհերի համար կլինի լրացուցիչ

եղել ՀՊԲՀ-ում, քանի որ մեր դիտարկմամբ այս բուհ ընդունվող ուսանողը ի սկզբանե ունի տարբերվող արժեհամակարգ մյուս բուհեր ընդունվողների համեմատ: Նախ, այս ուսանողները բարձր կուրսերում իրենց դասերի զգալի մասը անց են կացնում հիվանդանոցներում, որտեղ հնարավորություն ունեն իրենց դրսևորելու: Մյուս կողմից, բժիշկները ամենից քիչն են հակված այլ աշխատանքով զբաղվելու, քան իրենց մասնագիտությունն է: Հետևաբար, արդեն բուհ ընդունվելուց նրանք ունեն նպատակներ, հստակ արժեհամակարգ: Որպես հետևանք, ավանդական բուհերից հենց այս բուհին է հաջողվում ԱԱ էնդոգեն գործոններով պայմանավորվող դրսևորումների նվազմանն ուղղված կանոնակարգող ընացակարգերի ամենից արդյունավետ կիրառումը:

²³ Օրինակ ՀԱԱՀ-ում ներդրված ագրոբիզնեսի ամբիոնը:

²⁴ Մանրամասն տե՛ս A. Ohanyan, “The Academic Career in a Transition Economy: Case Study of the Republic of Armenia”, fourth chapter in “Paying the Professoriate. A Global Comparison of Compensation and Contracts”, ed. by Ph. Altbach and others, Routledge, 2012, p. 49-60.

Եկամտի աղբյուր, որի հետքանքով հնարավոր կլինի բարձրացնել
աշխատավարձերը: