



**ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՄԱՆ ԵՎ ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅԱՆ ԳՆԱՀԱՏՈՒՄԸ` ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ
ԲԱՐԵՓՈԽՈՒՄՆԵՐԻ ՀԱՄԱՏԵՔՍՏՈՒՄ**

Հեղինակներ՝ Սերոբ Խաչատրյան, Սիլվա Պետրոսյան, Գայանե Թերզյան

Բարև հասարակական կազմակերպություն
2013

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Նախաբան 3
Հապավումների ցանկ 4
Համառոտագիր 4
Ներածություն 9
Հանրակրթության բարեփոխումները Հայաստանում 9
Հետազոտության նպատակը 10
Հետազոտության մեթոդաբանությունը և ընտրանքը 10
ԳԼՈՒԽ 1. ՀԱՆՐԱԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱՎԻՃԱԿԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ 11
1.1 Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման և կրթության բովանդակության օրենսդրական դաշտը 11
 Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման օրենսդրական դաշտը 11
 Կրթության բովանդակության օրենսդրական դաշտը 13
1.2 Վիճակագրական տվյալներ Հայաստանի հանրակրթության վերաբերյալ 14
1.3 Հայաստանի ցուցանիշները ըստ միջազգային զեկույցների 16
 Հայաստանի դպրոցականները՝ գիտելիքների միջազգային ստուգատեսներում 16
 Ուսուցման ցածր ցուցանիշներ՝ ըստ պաշտոնական տվյալների 17
1.4 Հայաստանի հանրակրթության խնդիրները 18
ԳԼՈՒԽ 2. ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄ 21
2.1 Հայաստանի ուսուցիչները 21
2.2 Ուսուցիչների աշխատանքի ընդունումը 22
2.3 Ուսուցիչների աշխատանքային ծանրաբեռնվածությունը 23
2.4 Մասնագիտական զարգացում 24
2.5 Ուսուցիչների ատեստավորում 25
2.6 Տարակարգերի շնորհում 29
2.7 Մասնագիտական զարգացման ներդրողական մշակույթ 30
Գլուխ 3. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ 33
3.1 Չափորոշիչը որպես կրթության բովանդակության բաղկացուցիչ 35
3.2 Դասագիրքը որպես կրթության բովանդակության բաղադրիչ 37
3.3 Դասագրքերի մշակման և ընտրության գործընթացը 38
3.4 Դասագրքերի բովանդակությունը 40
3.5 Ուսուցիչների մասնակցությունը կրթության բովանդակության մշակմանը 43
3.6 Տեղեկատվական տեխնոլոգիաները որպես կրթության բովանդակության բաղադրիչ 43
Եզրակացություններ և առաջարկություններ 47
Օգտագործված գրականության ցանկ 49

Սույն հաշվետվությունում տեղ գտած տեսակետների և վերլուծությունների հեղինակը «Բարև» գիտակրթական հասարակական կազմակերպությունն է, և նյութի բովանդակության համար պատասխանատու է միայն «Բարև» հասարակական կազմակերպությունը: Դրանք արտահայտում են հեղինակների կարծիքը և հաստատված չեն Բաց Հասարակության հիմնադրամ-Հայաստանի կամ խորհրդի կողմից, հետևաբար չեն ներկայացնում Բաց Հասարակության հիմնադրամ- Հայաստանի դիրքորոշումներն ու տեսակետները: Սույն հաշվետվության բովանդակությունը կարող է չհամընկնել Բաց Հասարակության հիմնադրամ-Հայաստանի տեսակետներին:

Սույն հաշվետվության թողարկումը հնարավոր է դարձել Բաց Հասարակության հիմնադրամ-Հայաստանի ֆինանսական օժանդակության շնորհիվ՝ Ազգային կրթություն ծրագրի շրջանակում (ծրագրի անվանում՝ Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման և կրթության բովանդակության գնահատումը՝ Հայաստանում հանրակրթության բարեփոխումների համատեքստում, թիվ 18271):

Նախարան

Սույն ծրագիրը իրականացվել է «Բարև» գիտակրթական ՀԿ-ի կողմից Բաց հասարակության հիմնադրամներ-Հայաստան գրասենյակի ֆինանսավորմամբ՝ 2013թ. փետրվար-հունիս ամիսների ընթացքում ՀՀ 6 մարզերում գործող ընտրանքային 45 դպրոցներում:

Ուսումնասիրության մեջ քանակական և որակական մեթոդներով ուսումնասիրված են ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման և կրթության բովանդակության հիմնախնդիրները: Հետազոտության մեջ վերհանված են հիմնախնդիրներին առնչվող ենթահարցերը և ներկայացված են դրանց վերաբերյալ Հայաստանում առկա իրավիճակը՝ նորմատիվային դաշտի, աշակերտների, ուսուցիչների, դպրոցների տնօրենների, փորձագետների տեսանկյունից:

Ծրագրի աշխատակազմը շնորհակալություն է հայտնում հետազոտությանը մասնակցած բոլոր աշակերտներին, ուսուցիչներին, դպրոցների տնօրեններին և փորձագետներին՝ իրենց արժեքավոր տեսակետների և գնահատականների համար:

Շնորհակալություն ենք հայտնում ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարության, մարզպետարանների և Երևանի քաղաքապետարանի կրթության վարչության աշխատակիցներին՝ հետազոտական աշխատանքներին աջակցելու համար:

Հետազոտական թիմը շնորհակալություն է հայտնում Բաց հասարակության հիմնադրամներ-Հայաստան գրասենյակին՝ հետազոտության թեման կարևորելու և հետազոտության ընթացքում արդյունավետ աջակցություն ցուցաբերելու համար:

*Ծրագրի ղեկավար՝ Սերոբ Խաչատրյան
Հետազոտական աշխատանքների համակարգող՝ Սամսոն Մխիթարյան
Կրթության փորձագետներ՝ Միլվա Պետրոսյան, Գայանե Թերզյան
Ծրագրի օգնական՝ Քրիստինա Տանաջյան*

Դեկտեմբեր, 2013թ.

«Բարև» գիտակրթական ՀԿ-ն Հայաստանում գործող հասարակական կազմակերպություն է, որի հետաքրքրության ոլորտներն են՝ հանրակրթության հիմնախնդիրները, մասնավորապես ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը, ուսուցման ժամանակակից մոտեցումները, նորարարական մոտեցումները:

Հապավումների ցանկ

ՕԻԳ	Օրագրերի իրականացման գրասենյակ
ԿԱԻ	Կրթության ազգային ինստիտուտ
ՀՆԱ	Համախառն ներքին արդյունք
ՅՈՒՆԵՍԿՕ	Միացյալ ազգերի կազմակերպության կրթության, գիտության և մշակույթի կազմակերպություն
ՏԶՀ	Տնտեսական զարգացման և համագործակցության կազմակերպություն
ՏՀՏ	Տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ
PIRLS	Progress in International Reading Literacy Study (Կարդալու գրագիտության առաջընթացի միջազգային հետազոտություն)
PISA	Programme for International Student Assessment (Աշակերտների գնահատման միջազգային ծրագիր)
TALIS	Teaching and Learning International Survey (Ուսուցման և ուսումնառության միջազգային հետազոտություն)
TIMSS	Trends in International Mathematics Science Study (Մաթեմատիկայի և Բնագիտության միջազգային միտումների ուսումնասիրություն)

Համառոտագիր

Ներածություն: Հայաստանի հանրակրթության ոլորտի վերջին տարիների բարեփոխումներում առանցքային տեղ են զբաղում ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման և կրթության բովանդակության ոլորտի բարեփոխումները: Հանրակրթության ոլորտի նորմատիվային դաշտի ձևավորումից հետո Հայաստանի դպրոցների բոլոր ուսուցիչները մասնակցել են վերապատրաստման դասընթացների, որոնց ընթացքում ուսուցիչներին ներկայացվել են Հանրակրթության պետական կրթակարգը, առարկայական չափորոշիչները, ուսուցման ինտեգրատիվ և համագործակցային մեթոդներ, գնահատման նոր մոտեցումներ: Իրականացվել են նաև տեղեկատվական տեխնոլոգիաների գծով վերապատրաստումներ: 2010թ-ին ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատության ուսուցչի ատեստավորման կարգի ընդունումից հետո ներդրվեցին ուսուցիչների ատեստավորման համակարգը: Յուրաքանչյուր ուսուցիչ պարտավոր է յուրաքանչյուր 5 տարին մեկ անգամ անցնել վերապատրաստում և դրա հիման վրա ատեստավորվել:

Բարեփոխումներ են իրականացվել են նաև կրթության բովանդակության ոլորտում: Ձևավորվել է կրթության բովանդակության չափորոշչային համակարգը, ինչի պարագայում մշակվում են հանրակրթության աստիճաններին (տարրական, միջին և ավագ) և դասավանդվող առարկաներին ներկայացվող արդյունքները: Ուսումնական ռեսուրսների ու դասավանդման նպատակն այդ արդյունքներն ապահովելն է:

Հետազոտության նպատակը և խնդիրները: Հետազոտության նպատակն է ուսումնասիրել Հայաստանի հանրակրթության բարեփոխումների երկու առանցքային բաղադրիչների ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման (վերապատրաստման) և հանրակրթության բովանդակության խնդիրները՝ հանրակրթության ներկա արդյունքների համատեքստում: Մույն ծրագիրն իրականացվել է «Բարև» հասարակական կազմակերպության կողմից՝ Բաց հասարակության հիմնադրամներ Հայաստան գրասենյակի ֆինանսավորմամբ՝ 2013թ. փետրվար-հունիս ամիսների ընթացքում ՀՀ 6 թիրախային մարզերում գործող ընտրանքային 45 հանրակրթական դպրոցներում:

Սույն հետազոտությունն իրականացվել է որակական և քանակական մեթոդների համադրմամբ: Իբրև որակական հետազոտության մեթոդներ ընտրվել են խորացված հարցազրույցը և ֆոկուս-խմբային քննարկումների մեթոդները: Քանակական հետազոտությունն իրականացվել է ստանդարտացված հարցազրույցի մեթոդով: Ուսումնասիրվել են նաև թեմային վերաբերող նորմատիվային փաստաթղթերը, հետազոտությունները և միջազգային հրապարակումները: Անցկացվել է հարցում դպրոցների 9-րդ և 12-րդ դասարանների 450 աշակերտների շրջանում: 9-րդ և 12-րդ դասարանների ընտրությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ դրանք միջին դպրոցի և ավագ դպրոցի վերջին աստիճաններն են և այդ դասարանների աշակերտներն առավել ամբողջական կարող են գնահատել ուսուցման վիճակը: Հարցում է անցկացվել Երևանի և մարզերի հիմնական, միջնակարգ և ավագ դպրոցների 49 ուսուցիչների և 27 տնօրենների շրջանում, ինչպես նաև մարզպետարանների 4 աշխատակիցների շրջանում: Անցկացվել է խորացված հարցազրույց կրթության ոլորտի 10 փորձագետների շրջանում, որոնք ներկայացնում են պետական համակարգը, միջազգային և հասարակական կազմակերպությունները, դպրոցները և բուհերը: Բոլոր մարզերում և Երևանում անցկացվել են մեկական ֆոկուս խմբեր ուսուցիչների, մեթոդիստների և տնօրենների մասնակցությամբ (յուրաքանչյուրին մասնակցել է 8-10 հոգի): Իսկ Երևանում անցկացվել են մեկական ֆոկուս խմբեր ծնողների և փորձագետների մասնակցությամբ (յուրաքանչյուրին՝ 10-ական մարդ): Հետազոտության մեջ քննարկվել են հետևյալ հարցերը. **Հայաստանի հանրակրթության նորագույն ցուցանիշները, հանրակրթության առանցքային խնդիրները, ուսուցիչների աշխատանքի ընդունումը, ուսուցիչների աշխատանքային ծանրաբեռնվածությունը, մասնագիտական զարգացումը, կրթության բովանդակության մշակումը, դասագրքերի խնդիրը, տեղեկատվական տեխնոլոգիաները որպես կրթության բովանդակության բաղադրիչ:**

Հետազոտության առանցքային արդյունքները: Սույն հետազոտության առանցքային արդյունքները հետևյալն են.

1. ՀՀ Ազգային ժողովի կողմից ընդունված Կրթության զարգացման 2011-2015թթ պետական ծրագրի որոշ դրույթներ չեն կատարվում: Մասնավորապես 2015թ.-ին նախատեսվում է պետական բյուջեից կրթությանը հատկացվող միջոցները հասցնել 4%-ի: Մինչդեռ ՀՀ Ֆինանսների նախարարության կողմից հրապարակված 2014-2016թթ Միջնաժամկետ ծախսերի ծրագրի կանխատեսումների համաձայն, Հայաստանում առաջիկա տարիներին էական դրական տեղաշարժեր չեն կանխատեսվում: 2014-2016թթ. թվականների միջնաժամկետ ծախսերի ծրագրով կրթության ոլորտին պետական բյուջեով նախատեսված ծախսերը 2014թ. կկազմեն ՀՆԱ-ի 2.56%-ը, 2015թ.-ին՝ 2.50%, 2016թ.-ին՝ 2.53%-ը: Նույն ծրագրով, նախատեսված է, որ գիտելիքների ստուգման TIMSS միջազգային ստուգատեսի արդյունքները պետք է հրապարակվեն: Սակայն Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի կայքում ոչ մի տեղեկություն չկա այդ ստուգատեսում Հայաստանի արդյունքների և դրանց վերլուծության մասին: Նախատեսված է, որ Հայաստանը պետք է ներգրավվեր նաև PISA և PIRLS գիտելիքների ստուգման ծրագրերում, սակայն դեռևս այդ խնդիրը լուծված չէ:
2. Հետազոտության ընթացքում ուսումնասիրված տարբեր հրապարակումները վկայում են, որ Հայաստանի ցուցանիշները տարբեր միջազգային և տեղական զեկույցներում վատացել են: Մասնավորապես, ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կողմից հրապարակվող Կրթություն բոլորի համար տարեկան զեկույցում հրապարակվող Կրթության զարգացման ինդեքսով 2007թ.-ին Հայաստանն աշխարհում զբաղեցնում էր 29-րդ տեղը, 2009-ին՝ 43-րդ, 2012-ին՝ 52-րդ տեղը: Գիտելիքների ստուգման TIMSS միջազգային ստուգատեսում Հայաստանը 2003թ.-ի համեմատ 2011թ.-ին էական նահանջ է ապրել գրեթե բոլոր չափանիշներով: Գյուղերում ապրող երեխաների ցուցանիշները շատ ավելի ցածր են, քան քաղաքներում ապրողներինը: Տղաների ցուցանիշները շատ ավելի ցածր են, քան աղջիկներինը: Որքան ավելի բարձր

դասարան են տեղափոխվում երեխաները, այնքան այդ տարբերություններն ավելի են խորանում: Ընդ որում, հայ աշակերտները հատկապես վատ ցուցանիշներ ունեն գիտելիքները կիրառելու և տրամաբանելու առումով: Մինչդեռ վերջին 10 տարիներին հենց այդ հմտությունների զարգացմանն են նպատակաուղղված եղել կրթական բարեփոխումները:

Ըստ պաշտոնական տվյալների, Հայաստանի դպրոցականներն աննախադեպ բարձր ցուցանիշներ ունեն 9-րդ և 12-րդ դասարաններում անցկացվող պետական քննություններում: Մասնավորապես, 2012թ-ին ավարտական քննություն հանձնած 35 336 աշակերտներից 35 279-ը ստացել են դրական գնահատական: Այսինքն՝ ընդամենը 57 աշակերտ է անբավարար ստացել: Մինչդեռ, Կրթության պետական տեսչության կողմից անցկացված ստուգման արդյունքում 11-րդ դասարանցի 18 աշակերտներից 13-ը ստացել են անբավարար, 4 աշակերտ ստացել է 4 միավոր, 1 աշակերտ՝ 5 միավոր:

3. Ուսուցիչների աշխատանքի ընդունման գործընթացը դարձել է թափանցիկ այն առումով, որ մամուլում տպագրվում է հայտարարություն և անցկացվում մրցույթ: Սակայն չկա քաղաքականություն մանկավարժական բուհերի լավագույն շրջանավարտներին դպրոցներում աշխատանքով ապահովելու ուղղությամբ: Աշխատանքի ընդունման գրավոր և բանավոր թեստային համակարգերը հնարավորություն չեն տալիս պարզել, թե ինչպես են թեկնածուները աշխատում երեխաների հետ, ինչպես են կիրառում իրենց գիտելիքները:

4. Վերապատրաստումները մնում են որպես ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման միակ ձև: Ընդ որում, ուսուցիչների վերապատրաստման գործընթացն ազատականացվել է և մի շարք կազմակերպություններ իրականացրել են ատեստացիայի համար նախատեսված վերապատրաստումներ: Սակայն 2013թ-ին հետ քայլ է կատարվել և կրկին վերապատրաստումներն իրականացվում են բացառապես Կրթության ազգային ինստիտուտի կողմից: Անցկացվել են ուսուցիչների բազմաթիվ վերապատրաստման ծրագրեր՝ առարկայական չափորոշիչների, ուսուցման նոր մեթոդների, գնահատման, տեղեկատվական տեխնոլոգիաների գծով: Սակայն այդ վերապատրաստումներից հետո ուսուցիչները բավարար աջակցություն չեն ստանում նոր գիտելիքներն ու հմտությունները դասապրոցեստում կիրառելու ընթացքում: Արդյունքում՝ հետազոտության մասնակից ուսուցիչների և ուսուցիչ վերապատրաստողների, պաշտոնյաների տեսակետների միջև արձանագրվել են տարբերություններ: Ուսուցիչները պնդում են, որ իրենց մատուցված մեթոդները շատ հաճախ կիրառելի չեն, իսկ վերապատրաստողների պնդմամբ՝ ուսուցիչներին ամեն ինչ բացատրվում է, բայց վերջիններս չեն կարողանում ձիշտ կիրառել նոր մոտեցումները: Ուսուցիչները աջակցություն չեն ստանում դասապրոցեստում իրենց սովորածը կիրառելու հարցում:

Թեև իրականացվել են բազմազան վերապատրաստումներ, սակայն հետազոտությանը մասնակցած ուսուցիչների 37%-ը համարում է, որ իրենց անհրաժեշտ են վերապատրաստումներ՝ աշակերտների հետ հաղորդակցվելու հմտությունների զարգացման ուղղությամբ:

5. Թեև իրականացվել է ուսուցիչների օպտիմալացման ծրագիր, սակայն 2012-2013 ուստարում Հայաստանի ուսուցիչների 47 տոկոսից ավելին ունեցել է 0.75 դրույքից պակաս ծանրաբեռնվածություն: Թերբեռնված ուսուցիչների մեծ թիվը բերում է նրան, որ պետությունը լրացուցիչ ծախսեր է կատարում ավելի շատ թվով ուսուցիչներ վերապատրաստելու համար:

6. Ներդրվել է ուսուցիչների ատեստավորման համակարգը: Սակայն այդ համակարգը հնարավորություն չի տալիս վատ արդյունքներ ունեցող ուսուցիչներին բացահայտելու և նրանց աշխատանքից հեռացնելու: Իրականում ատեստավորումը վերապատրաստմանը

ուսուցչի մասնակցությունը և տեսական գիտելիքների առկայությունը հավաստող վկայական է: Դա ուսուցչի դասարանում նոր մեթոդներով աշխատելու կարողությունը հավաստող փաստաթուղթ չէ:

7. Հետազոտության մասնակիցները հավաստում են, որ չկա հավաստիացում այն բանի, որ կրթական համակարգը շարժվում է որոշակի նպատակի իրագործման ուղղությամբ: Համակարգում չկան սահմանված առաջնահերթություններ, որոնց վրա կենտրոնացումը կրթի ամբողջ համակարգի բարելավմանը: Հանրակրթության պետական չափորոշիչները, դասագրքերը և գնահատման ձևերը ներդաշնակված չեն: Մասնավորապես, Հանրակրթության պետական չափորոշիչը, որը սահմանում է ուսուցումից ակնկալվող արդյունքները, սահմում է ժամանակակից պահանջներ. ինքնուրույն, քննադատական և ստեղծագործական մտածողություն, համագործակցային աշխատանք: Մինչդեռ սովորողներին փոխանցվող ուսումնական նյութը, որը Հայաստանում հիմնականում տեղի է ունենում դասագրքերի միջոցով, գերազանցապես պարունակում է տվյալ առարկայի վերաբերյալ ակադեմիական նյութ: Այդ նյութը պարունակում է ինչպես փաստական գիտելիքներ, այնպես էլ տեսական և հիմնարար գիտելիքներ: Իսկ գիտելիքների ստուգման միջոցները (կիսամյակային ամփոփիչ գրավորներ, քննություններ) հիմնվում են միայն չափելի գիտելիքների ստուգման վրա: Այսինքն, մենք ստուգում ենք ոչ թե կարևոր գիտելիքների յուրացումը, այլ այն գիտելիքների, որոնք չափելի են:
8. Առարկայական ծրագրերն ու դասագրքերը ծանրաբեռնված են: Թեև իրականացվել է ծրագրերի բեռնաթափում, սակայն պարզապես մեխանիկորեն թեմաներ կրճատելով խնդիրը չի լուծվում: Բեռնաթափումը պետք է իրականացվի ոչ թե պարզապես քանակի պակասեցման, այլ մոտեցման փոփոխության միջոցով: Մասնավորապես, անհրաժեշտ է հիմնական շեշտը դնել գիտելիքների կիրառման վրա:

Առաջարկություններ

Սույն հետազոտության արդյունքների վրա հիմնվելով ներկայացնում ենք հետևյալ առաջարկությունները՝

1. Իրականացնել Հայաստանի հանրակրթության ցուցանիշների համակարգային հավաքագրում և վերլուծություն՝ հասկանալով, թե որ ցուցանիշներով է Հայաստանն առաջընթաց կամ հետընթաց արձանագրել:
2. Սահմանել հանրակրթության առաջնահերթ ցուցանիշներ և ջանքերն ուղղորդել դրանց բարելավման ուղղությամբ:
3. Կրթության համակարգի անհամաչափ զարգացումը անընդունելի է: Անհավասարությունները վերացնելու նպատակով մշակել գյուղական դպրոցների զարգացման ծրագիր, հետ մնացող երեխաների արդյունքները բարելավելու մոտեցումներ:
4. Ուսուցիչների աշխատանքի ընդունման, ատեստավորման և տարակարգերի շնորհման գործընթացում թեստերի, փաստթղթերի փոխարեն առաջնային համարել գործնական հմտությունները (դաս պլանավորելը, դաս անցկացնելը, երեխաների հետ հաղորդակցվելու մշակույթը):
5. Բացահայտել և համախմբել վերջին տարիների մասնագիտական զարգացման ծրագրերի արդյունքում դասարաններում հաջողության հասած ուսուցիչներին և տարածել նրանց փորձը:
6. Ուսուցիչներին ցուցաբերվող մասնագիտական աջակցությունն առավել օգտակար և թիրախային դարձնելու համար բոլոր ուսուցիչների համար չիրականացնել միանման դասընթացներ: Իրականացնել ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման թեմատիկ դասընթացներ՝ հիմնվելով ուսուցիչների կարիքների և մասնագիտական

պատրաստվածության վրա: Օրինակ՝ դասարանի կառավարում, առաջնորդություն, տեխնոլոգիաների կիրառում դասապրոցեսում, հետ մնացող աշակերտների հետ աշխատելու հմտություններ, շնորհալի աշակերտների հետ աշխատելու հմտություններ, գնահատման հմտություններ և այլն:

7. Վերապատրաստման դասընթացներից գատ կիրառել մասնագիտական զարգացման դպրոցի վրա հիմնվող ձևեր (Դասերի դիտարկման այցեր այլ դպրոցներ, դասերի խմբային վերլուծություններ, փորձի փոխանակման կոնֆերանսներ)
8. Տարակարգի մեկնարկային շեմի համար սահմանել 20% հավելավճար, ներկայումս գործող 10%-ի փոխարեն:
9. Սահմանել կրթության բովանդակության հակիրճ նպատակներ և, բոլոր ուսուցանվող առարկաները կապակցելով, նպատակաուղղել այդ նպատակների իրագործմանը:
10. Ներդաշնակեցնել չափորոշիչները-դասագրքերը-քննության համակարգը:
11. Ուժեղացնել ուսուցիչների կարողությունները կրթության բովանդակության մշակման, գնահատման առումներով: Ներկայում ուսուցիչները գերազանցապես դիտվում են որպես կրթության բովանդակության փոխանցողները, ինչը բավարար չէ:
12. Դասագրքերի հեղինակների համար անցկացնել դասընթացներ, որպեսզի դրանք համապատասխանեն ոչ միայն ակադեմիական պահանջներին, այլ նախատեսված լինեն ժամանակակից երեխաների համար:
13. Ուսուցիչների աշխատանքի ընդունման գործընթացում, դասագրքերի ընտրության գործընթացում կոռուպցիոն երևույթների հաղթահարում:

Ներածություն

Հայաստանի կրթական համակարգում ընթացող բարեփոխումների արդյունավետությամբ է մեծապես պայմանավորված մեր երկրի ապագա զարգացումը: Կրթական բարեփոխումների խելամիտ իրականացումը և արդյունքներն էլ ավելի կարևոր են, եթե հաշվի առնենք, որ դրանք (Կրթակարգ, հանրակրթության պետական չափորոշիչներ, դասագրքեր, ուսուցիչների մասնագիտական զարգացում, ավագ դպրոցի ձևավորում) գերազանցապես իրականացվել են վարկային միջոցներով և ենթակա են հետվերադարձման: Հայաստանի ապագան լրջորեն կվտանգվի, եթե կրթական բարեփոխումների արդյունքում չձևավորվի արժեքավոր մարդկային կապիտալ, որը կկարողանա զարգացնել երկրի տնտեսությունը:

Միջազգային փորձը վկայում է, որ կրթության ոլորտում հաջողության հասնելու համար կարևոր է ունենալ բարձրակարգ ուսուցչական կազմ և ժամանակի պահանջներին համապատասխանող, աշակերտների սովորելու ցանկությունը խթանող բովանդակություն: Եթե կրթական համակարգը չունենա բարձրակարգ մանկավարժական կազմ և որակյալ ուսումնական բովանդակություն, ապա հասարակությունը իր կրթական պահանջմունքները բավարարելու է դպրոցից դուրս, իսկ վերջինս դառնալու է ձևական և անարդյունավետ հաստատություն:

Սույն հետազոտության առաջին գլխում ներկայացվում են Հայաստանի հանրակրթության մի շարք առանքային ցուցանիշներ և խնդիրներ:

Երկրորդ և երրորդ գլուխներում ներկայացվում են այդ ցուցանիշների վրա ազդեցություն գործած երկու կարևոր գործոններ՝ ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը և կրթության բովանդակությունը:

Հանրակրթության բարեփոխումները Հայաստանում

Հայաստանում կրթական ծրագրավորված բարեփոխումները սկսվեցին 1997թ-ին: Բարեփոխումների առաջին փուլը ներառում էր կրթության կառավարման և ֆինանսավորման համակարգի վերափոխումը: Այս բաղադրիչի շրջանակներում ներդրվեց ըստ աշակերտի ֆինանսավորման համակարգը՝ փոխարինելով ըստ դասարանների թվի ֆինանսավորման համակարգին: Ներդրվեց դպրոցների կառավարման նոր համակարգ, որի համաձայն դպրոցի տնօրենն ընտրվում է կառավարման խորհրդի կողմից: Ձևով ժողովրդավարական այս մեխանիզմն առ այսօր լիարժեք չի գործում և առկա են կոռուպցիոն ռիսկեր: Խորհուրդները լիարժեք չեն կատարում ոչ միայն տնօրենի ընտրության գործառնությունը, այլև ըստ էության ակտիվորեն ներգրավված չեն դպրոցի կառավարման գործընթացում: 1997 ներդրվեց դասագրքերի շրջանառու համակարգը, որը հնարավորություն տվեց սովորողներին մատչելի գնով ապահովել դասագրքերով՝ վարձակալության սկզբունքով: Դասագրքերի ընտրությունը կատարվում է մրցութային սկզբունքով, ինչը նույնպես դեռևս լիարժեք կայացած չէ: Նույն թվականին մեկնարկեց դպրոցների բարելավման ծրագիր, ինչը հնարավորություն էր տալիս դպրոցներին ներկայացնել նախագծեր և շահելու դեպքում ստանալ ֆինանսական միջոցներ դրանք իրականացնելու համար: Դպրոցների նախաձեռնողականությունը և ծրագիր գրելու կարողությունները զարգացնող այս ծրագիրը շարունակական չդարձավ:

2003-2009թթ.-ին իրականացված «Կրթության որակ և համապատասխանություն» վարկային ծրագիրը, Հայաստանի հանրակրթական համակարգի համար բացառիկ նշանակության ծրագիր էր, քանի որ ներառում էր այնպիսի կարևոր ոլորտներ, ինչպիսիք էին կրթության բովանդակության արդիականացումը (Կրթակարգ, չափորոշիչներ, ծրագրեր, գնահատում), ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը, տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրումը: Հենց այս ժամանակաշրջանում դպրոցական կրթության մեկնարկային տարիքը 7 տարեկանից իջեցվեց 6.5-ի, նաև կատարվեց անցում 12-ամյա կրթության և որոշում կայացվեց առանձնացված ավագ դպրոցների ստեղծման մասին: Այս

շրջանում մշակվեցին բազմաթիվ փաստաթղթեր, ուսումնական ռեսուրսներ, իրականացվեցին վերապատրաստումներ: Կարելի է ասել, որ իրականացվեցին մասշտաբային ծրագրեր, փոխանցվեց հսկայական ծավալի նոր գիտելիք, սակայն այդ ամենն էական ազդեցություն չունեցավ ուսուցիչների աշխատանքի, ուսուցման նկատմամբ երեխաների հետաքրքրության աճի և հանրակրթության արդյունքների վրա: Առ այսօր կան հակափաստարկներ այն մասին, որ մեր դպրոցական միջավայրը և համակարգը նախատեսված չեն ավելի փոքր տարիքի երեխաների հետ աշխատելու: Կան փաստարկներ այն մասին, որ 12-ամյա կրթությունը ամենին էլ չբեռնաթափեց ուսումնական ծրագրերը: Ընդամենն ավելացավ հանրակրթության տևողությունը: Այդ մասին է վկայում այն փաստը, որ 2011-2012թթ-ին ՀՀ ԿԳ նախարարության նախաձեռնությամբ բեռնաթափվեցին առարկայական չափորոշիչները և ծրագրերը:

Այս տարիներին իրականացվեց նաև ուսուցիչների օպտիմալացման ծրագիր, ինչի շրջանակում կրճատվեցին դպրոցներում աշխատող ուսուցիչների թիվը՝ 1 ուսուցչին բաժին ընկնող աշակերտների թիվն ավելացնելու և թերբեռնված ուսուցիչների թիվը նվազեցնելու նպատակով: Սակայն ծրագիրն իր հիմնական նպատակին չձառայեց այն առումով, որ ներկայումս բազմաթիվ թերբեռնված ուսուցիչներ են աշխատում Հայաստանի դպրոցներում: Ըստ ՀՀ Ազգային վիճակագրական ծառայության «ՀՀ Սոցիալական վիճակը» 2010 և 2012 զեկույցների, եթե 2005թ-ին 1 ուսուցչին բաժին էր ընկնում 11.3 աշակերտ¹, ապա 2012-ին՝ 1 ուսուցչին բաժին է ընկնում 10.5 աշակերտ²:

2009-2014 թթ. իրականացվեց «Կրթության որակ և համապատասխանություն» երկրորդ վարկային ծրագիրը, որի շրջանակներում շարունակվեցին ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրերը, տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրումը, աջակցությունն ավագ դպրոցներում:

Հետազոտության նպատակը

Այս հետազոտության նպատակը Հայաստանի հանրակրթության բարեփոխումների երկու առանցքային բաղադրիչների՝ ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման (վերապատրաստման) և հանրակրթության բովանդակության համակողմանի ուսումնասիրությունն է՝ հանրակրթության վերջին արդյունքների և խնդիրների համատեքստում: Կրթական համակարգերի արդյունավետությունը մեծապես չափվում է սովորողների ցուցաբերած արդյունքներով: Իսկ սովորողների արդյունքների վրա էական ազդեցություն է գործում ուսուցիչների և ուսուցանվող նյութի որակը: Միջազգային փորձը վկայում է, որ հանրակրթության ոլորտի բարեփոխումների արդյունավետությունը մեծապես կախված է նրանից, թե ինչպես է գործում ուսուցիչ-ուսուցանվող բովանդակություն-աշակերտ եռանկյունին:

Հետազոտության մեթոդաբանությունը և ընտրանքը

Հետազոտության շրջանակներում 2013թ-ի մարտ-ապրիլ ամիսների մշակվել են քանակական և որակական հետազոտության գործիքները, ուսումնասիրվել են թեմային վերաբերող օրենսդրական փաստաթղթերը, հետազոտությունները, իսկ մայիս-հունիս ամիսներին Երևան քաղաքում, Շիրակ, Լոռի, Արմավիր, Կոտայք, և Գեղարքունիք մարզերում: Երևան քաղաքն ընդգրկվել է որպես մայրաքաղաք, Շիրակը և Լոռին՝ որպես Երևանից հեռու գտնվող Հայաստանի խոշորագույն մարզեր, որոնցում կան և մեծ քաղաքներ, և գյուղեր: Արմավիր և Կոտայք մարզերը ընտրվել են որպես Երևանին մոտ գտնվող մարզեր, իսկ Գեղարքունիքը՝ որպես առավել ավանդական մշակույթ ունեցող մարզ: Երևան քաղաքից պատահական ընտրանքով ընդգրկվել են 25 դպրոցներ, յուրաքանչյուր համայնքից մեկական ավագ և հիմնական դպրոցներ, ինչպես նաև մեկ կրթահամալիր: Մնացած հինգ մարզերից

¹ Հայաստանի Հանրապետության սոցիալական վիճակը 2010 թվականին, Երևան, 2011, էջ 55

² Հայաստանի Հանրապետության սոցիալական վիճակը 2012 թվականին, Երևան, 2013, էջ 102

յուրաքանչյուրից պատահական ընտրանքով ընդգրկվել են երկու գյուղական միջնակարգ դպրոց, երկու քաղաքային դպրոց, որոնցից մեկը հիմնական, մյուսն՝ ավագ:

Կիրառվել են հետազոտության քանակական և որակական մեթոդներ: Հարցաթերթիկներում, հարցազրույցների և ֆոկլուս խմբային քննարկումներում ներառվել են հարցեր կրթության բովանդակության և ուսուցիչների վերապատրաստման վերաբերյալ: Ներառվել են նաև հարցեր ուսումնական գործընթացի և կոռուպցիայի վերաբերյալ:

Անցկացվել է հարցում դպրոցների 9-րդ և 12-րդ դասարանների 450 աշակերտների շրջանում: 9-րդ և 12-րդ դասարանների ընտրությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով, որ դրանք միջին դպրոցի և ավագ դպրոցի վերջին աստիճաններն են և այդ դասարանների աշակերտներն առավել ամբողջական կարող են գնահատել ուսուցման վիճակը: Հարցում է անցկացվել Երևանի և մարզերի հիմնական, միջնակարգ և ավագ դպրոցների 49 ուսուցիչների և 27 տնօրենների շրջանում, ինչպես նաև մարզպետարանների 4 աշխատակիցների շրջանում: 2 մարզպետարանների աշխատակիցներ հրաժարվել են մասնակցել հարցմանը՝ նշելով, որ անհրաժեշտ է գրավոր հրահանգ:

Անցկացվել է խորացված հարցազրույց կրթության ոլորտի 10 փորձագետների շրջանում, որոնք ներկայացնում են պետական համակարգը, միջազգային և հասարակական կազմակերպությունները, դպրոցները և բուհերը: Բոլոր մարզերում և Երևանում անցկացվել են մեկական ֆոկլուս խմբեր ուսուցիչների, մեթոդիստների և տնօրենների մասնակցությամբ (յուրաքանչյուրին մասնակցել է 8-10 հոգի): Բսկ Երևանում անցկացվել են մեկական ֆոկլուս խմբեր ծնողների և փորձագետների մասնակցությամբ (յուրաքանչյուրին՝ 10-ական մարդ):

ԳԼՈՒԽ 1. ՀԱՆՐԱՎՐԹՈՒԹՅԱՆ ԻՐԱՎԻՃԱԿԸ ՀԱՅԱՍՏԱՆՈՒՄ

1.1 Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման և կրթության բովանդակության օրենսդրական դաշտը

Ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման օրենսդրական դաշտը

Վերջին 2-3 տարիների օրենսդրական փոփոխությունները բավականին հստակություն են մտցրել ուսուցիչների կարգավիճակի, մասնագիտական զարգացման, ատեստավորման և տարակարգի շնորհման խնդիրների ոլորտում:

2009թ-ին Ազգային ժողովի կողմից ընդունված «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքի համաձայն **Ուսուցիչը** այն մանկավարժական աշխատողն է, որը

- դասապրոցեսի միջոցով ապահովում է ուսումնական հաստատությունում սովորողների կողմից առարկայական ծրագրերի յուրացումը
- և անմիջականորեն պատասխանատու է այդ գործընթացի համար: (*Հոդված 3*)

Նույն օրենքում սահմանվում են նաև են ուսուցչի գործառույթները, իրավունքներն ու պարտականությունները:

«Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքը սահմանում է ուսուցչի պարտադիր կրթական շեմ, որի համաձայն 2018թ-ից սկսած ուսուցիչ կարող են աշխատել «մանկավարժական համապատասխան որակավորում (բակալավրի, մագիստրոսի, դիպլոմավորված մասնագետի կրթական աստիճան) կամ բարձրագույն կրթություն և վերջին տասը տարվա ընթացքում մանկավարժական (կամ ուսուցչական) գործունեության առնվազն 5 տարվա աշխատանքային ստաժ» ունեցող անձինք:

Սա նշանակում է, որ մինչև 2018թ. Հայաստանի դպրոցներում դեռևս դասավանդող ավելի քան 5000 ուսուցիչներ (12,7%³), որոնք ունեն թերի բարձրագույն կամ միջին մասնագիտական կրթություն կամ պետք է աշխատանքից ազատվեն, կամ պետք է բարձրագույն կրթություն ստանան:

³ Ըստ Հայաստանի Ազգային վիճակագրական ծառայության 2012-2013թթ տվյալների

Հանրակրթության մասին օրենքը ուսուցիչներին իրավունք է տալիս մասնակցել ուսումնական հաստատության կառավարմանը, առաջարկներ ներկայացնել չափորոշիչների, ծրագրերի, դասագրքերի վերաբերյալ, ընտրել ուսուցման մեթոդներ և միջոցներ:

Օրենսդրական շատ կարևոր դրույթ է ամրագրված Կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական ծրագրում: Այդ ծրագրում նշվում է հետևյալը. միաժամանակ կստեղծվեն նպաստավոր պայմաններ առաջադեմ և ստեղծագործ մանկավարժների բացահայտման, խրախուսման, զարգացման և բարեփոխումների գործընթացներում նրանց ակտիվ ներգրավման համար: Թեև այս ծրագիրն արդեն ուժի մեջ է արդեն երեք տարի, սակայն դեռևս պարզ չէ, թե ինչ քայլեր են արվել այս ուղղությամբ:

Նույն ծրագրում նշվում է, որ կշարունակվեն դպրոցները որակյալ կադրերով ապահովելու գործընթացը և ուսուցիչների աշխատանքի ընդունման գործընթացն ավելի թափանցիկ կդառնա: Թափանցիկության առումով փոփոխությունն այն է, որ ուսուցչի թափուր աշխատատեղի առկայության պարագայում դպրոցը պարտավոր է հայտարարություն տալ և մրցույթ անցկացնել: Այդուհանդերձ, մրցույթի անցկացումը դեռևս չի երաշխավորում դպրոցները որակյալ կադրերով ապահովելու գործընթաց:

ՀՀ կառավարության կողմից ընդունված հանրակրթական ուսումնական հաստատության մանկավարժական աշխատողների պաշտոնական անվանացանկը սահմանում է ուսուցիչների 12 գործառույթներ⁴.

- 1) պլանավորում և իրականացում է սովորողների ուսուցումն ու դաստիարակությունը՝ հանրակրթության պետական և առարկայական չափորոշիչներին համապատասխան.
- 2) ապահովում է կրթական ծրագրերի կատարումը, հանրակրթական առարկայական չափորոշիչներով ամրագրված գիտելիքների, կարողությունների և հմտությունների առնվազն պարտադիր նվազագույն պահանջների յուրացումը սովորողների կողմից՝ կիրառելով դասավանդման արդյունավետ մեթոդներ և ժամանակակից տեխնոլոգիաներ.
- 3) բացահայտում, դիտարկում, հետազոտում և գնահատում է երեխաների ուսումնառության ընթացքում նկատված կրթական կարիքները.
- 4) նպաստում է սովորողների մեջ արժեքային համակարգի ձևավորմանը, դաստիարակում հայրենասիրություն, ձևավորում պատշաճ վարքագիծ և վարվելակերպ.
- 5) սովորողների մեջ զարգացնում է ինքնուրույնություն, նախաձեռնություն և ստեղծագործական ունակություններ՝ հաշվի առնելով յուրաքանչյուրի անհատական կարողությունները.
- 6) նպաստում է սովորողների մեջ ինքնակառավարման տարրերի ձևավորմանը.
- 7) հարգում և պաշտպանում է սովորողի իրավունքներն ու ազատությունները, պատիվն ու արժանապատվությունը.
- 8) հետևողականորեն կատարելագործում է իր առարկայական և մասնագիտական գիտելիքներն ու հմտությունները, իրականացնում ստեղծագործական և հետազոտական աշխատանքներ.
- 9) համագործակցում է սովորողների ծնողների կամ նրանց օրինական ներկայացուցիչների հետ՝ սովորողների կրթության կազմակերպման և ընտանեկան դաստիարակության հարցերում.
- 10) համագործակցում է գործընկերների հետ՝ փորձի փոխանակման և մասնագիտական գործունեության արդյունավետության բարձրացման նպատակով.
- 11) մասնակցում է հաստատության մեթոդիավորումների (առարկայական մասնախմբերի) աշխատանքներին.
- 12) պահպանում է ուսումնական հաստատության կանոնադրությամբ, ներքին իրավական ակտերով և կարգապահական կանոններով սահմանված պահանջները:

Վերոնշյալ ցանկը բավական ընդգրկուն ձևով ներկայացնում է ուսուցչի աշխատանքային նկարագիրը: Թե ինչպես է 45 բուպեանոց դասի միջոցով ուսուցիչն ապահովելու սովորողների

⁴ Տե՛ս http://www.mskh.am/sites/default/files/user/5/files/atestavorman_karg.pdf

կողմից չափորոշիչների նվազագույն պահանջների յուրացումը, երեխաների կրթական կարիքների բացահայտումը, հետազոտումը, դիտարկումը, գնահատումը կամ հաշվի առնելով յուրաքանչյուրի անհատական կարողությունները ձևավորել ինքնուրույնություն, նախաձեռնություն և ստեղծագործական ունակություններ, դժվար է պատկերացնել:

Առանցքային նշանակություն ունեցավ կառավարության կողմից 2010թ-ին ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատության ուսուցչի ատեստավորման կարգի ընդունումը, որը նախատեսում ատեստավորման պարզ և բարդ ընթացակարգեր: Պարզ ընթացակարգը պարտադիր է բոլոր ուսուցիչների համար: Յուրաքանչյուր ուսուցիչ պարտավոր է յուրաքանչյուր 5 տարին մեկ անգամ անցնել վերապատրաստում և դրա հիման վրա ատեստավորվել: Ատեստավորումն իրականացնում է տարածքային հանձնաժողովի ուսուցչի վերապատրաստումն անցնելուց հետո համապատասխան փաստաթղթեր ներկայացնելու հիման վրա: Չատեստավորված ուսուցիչներն այլևս չեն կարող աշխատել դպրոցում: Ըստ կարգի, դպրոցներն ինքնուրույն են ընտրում վերապատրաստող կազմակերպություն: Ուշագրավ է, որ մեր հետազոտությանը մասնակցած մանկավարժները նշում էին, թե վերապատրաստումների արդյունքում իրենց համար ակնհայտ չի դառնում, թե ինչպես պետք է աշխատեն, որպեսզի բոլոր երեխաները կարողանան բավարարել չափորոշիչ նվազագույն պահանջները: Ավելին, պարզ չէ, թե ինչպես են զարգացնելու երեխաների ինքնուրույնությունը, նախաձեռնողականությունը, ստեղծագործականությունը դասերի միջոցով:

Բարդ ընթացակարգով ատեստավորվող ուսուցիչներ կարող են ստանալ որակավորման տարակարգեր և դրա հիման վրա աշխատավարձի հավելավճարներ:

Կրթության բովանդակության օրենսդրական դաշտը

Կրթության բովանդակությունը նորմատիվային փաստաթղթերի, ուսումնական նյութերի ամբողջություն է, որի մեջ ամփոփված է ի՞նչ ենք սովորեցնում հարցը: Այդ հարցը հատկապես էական է դառնում արագ փոփոխվող աշխարհում, քանի որ ժամանակի պահանջներին չհամապատասխանող բովանդակությունը չի կարող մոտիվացնել այսօրվա սովորողին: Կրթության բովանդակության ձևավորումը Հայաստանի կրթական համակարգի համար նոր խնդիր էր, քանի որ խորհրդային տարիներին այն մշակվում էր Մոսկվայում, իսկ Հայաստանը պարզապես իրականացնողի դերում էր: Այս ոլորտում ունենալով մասնագետների և փորձի պակաս, Հայաստանում 1990-ականների վերջից սկսվեց կրթության նոր բովանդակության ձևավորումը՝ «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի (ընդունվեց 1999թ-ին) և «Կրթության զարգացման 2001-2005 թվականների պետական զարգացման ծրագրի» ընդունումով:

Ըստ «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի, կրթության բնագավառում պետական քաղաքականության կազմակերպական հիմքը կրթության զարգացման պետական ծրագիրն է: Կրթության զարգացման առաջին հնգամյա ծրագիրն ընդունվել է ՀՀ Ազգային ժողովի կողմից և գործել 2001թ-2005թթ-ին: Ծրագրի գործողության ավարտից հետո նախատեսվում էր ընդունել զարգացման նոր ծրագիր: 2007թ-ից շրջանառության մեջ դրվեց Կրթություն-2015 ծրագիրը, որը ԱՄՆ Միջազգային զարգացման գործակալության աջակցությամբ փորձեց ձևակերպել Հայաստանի կրթության տեսլական և զարգացման ծրագիր 2007-2015թթ.-ի համար: Կրթություն-2015 անունով հայտնի այս նախաձեռնությունը կարևոր էր այն առումով, որ հնարավորություն էր ստեղծվում տեսլականի ձևակերպմամբ նախանշել Հայաստանի կրթական համակարգի առաջնահերթությունները և ջանքերն ուղղորդել դրանց զարգացման վրա: Առաջնահերթությունների ձևակերպման անհրաժեշտությունը պայմանավորված էր նրանով, որ Հայաստանի սակավ ֆինանսական հնարավորությունների առկայությունը ենթադրում է ընտրել մի քանի առաջնահերթություններ և ջանքերը կենտրոնացնել դրանց իրականացման ուղղությամբ: Սակայն երկարատև քննարկումների արդյունքում այդպես էլ տեսլական չձևակերպվեց և համակարգը շուրջ 6 տարի (2006-2011թթ) մնաց առանց կրթության զարգացման պետական ծրագրի, ինչը «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի պահանջի խախտում էր: Այդուհանդերձ մշակված նախագծի հիման վրա 2011թ-ին ընդունվեց «Կրթության զարգացման

2011-2015թթ. զարգացման պետական ծրագիրը»: Ծրագրում նշվում է, որ դասագրքերի բովանդակային որակի բարելավման նպատակով մասնագիտական աջակցություն կցուցաբերվի հեղինակային խմբերին, սակայն դեռևս այդ ուղղությամբ քայլեր չեն ձեռնարկվել:

1.2 Վիճակագրական տվյալներ Հայաստանի հանրակրթության վերաբերյալ

Նախ ներկայացնենք Հայաստանի հանրակրթության որոշ բազային տվյալներ: Ըստ Հայաստանի Ազգային վիճակագրական ծառայության «ՀՀ Սոցիալական վիճակը» 2012թ-ին զեկույցի⁵, 2012-2013 ուստարում Հայաստանում գործել են 1435 պետական և ոչ պետական դպրոցներ, որոնցում սովորել են 368 708 աշակերտներ: Այս թիվը 50000-ով պակաս է 5 տարի առաջվա ցուցանիշից: Ընդ որում, եթե հաշվի առնենք, որ 5 տարի առաջ դպրոցներում կային 1-11 դասարաններ, իսկ այսօր ունենք 1-12 դասարաններ, աշակերտների թվի նվազումը ավելի մեծ է: Վերջին հինգ տարում շուրջ 40-ով նվազել է նաև դպրոցների թիվը:

Հանրակրթության հիմնական ցուցանիշները, 2012/2013 ուս. Տարի

Դպրոցների քանակը, միավոր	Աշակերտների թվաքանակը, մարդ		Աշակերտների համախառն ընդգրկվածության ցուցանիշը, %				Ավարտական վկայական ստացածների քանակը 2012թ. մարդ		Ուսուցիչների թվաքանակը, մարդ
			ընդամենը	այդ թվում՝ ըստ կրթական աստիճանի					
	ընդամենը	1-ին դասարանում		տարրական	հիմնական	ավագ	հիմնական կրթությամբ	միջնակարգ կրթությամբ	
1 435	368 708	35 740	89.2	95.2	94.8	74.1	37 934	34 946	40 830

Առկա են խնդիրներ դպրոցներում աշակերտների ընդգրկվածության ցուցանիշների վերաբերյալ, ինչը համարվում է կրթության կարևորագույն ցուցիչներից մեկը: Այս ցուցանիշով Հայաստանում առկա են որոշակի տատանումներ: Առավել մտահոգիչ է ավագ դպրոցի պատկերը: 2011-2012 ուստարում համախառն ընդգրկվածությունն ավագ դպրոցում եղել է 72.8%, որը վերջին ուստարում աճել է և կազմել 74.1%: Այդուհանդերձ, այս ցուցանիշը համարվում է ցածր: Ըստ ՀՀ Ազգային վիճակագրական ծառայության «ՀՀ Սոցիալական վիճակը» զեկույցի, 2011-2012 ուստարում Հայաստանի տարրական դպրոցում համախառն ընդգրկվածությունը եղել է 99%: Սակայն վերոնշյալ աղյուսակը ցույց է տալիս, որ 2012-2013 ուստարում այն նվազել է և դարձել 95.2%: Միջին դպրոցում 2011-2012 ուստարում Հայաստանում ընդգրկվածության ցուցանիշը եղել է 91.8%, 2012-2013 ուստարում որոշ աճ է արձանագրվել և դարձել է 94.8%:

Կրթության համակարգը մատչելի չէ աղքատների համար: Մասնավորապես, ըստ ՀՀ Ազգային վիճակագրական ծառայության «Հայաստանի սոցիալական պատկերը և աղքատությունը 2012թ.». զեկույցի⁶, ոչ աղքատ տնային տնտեսություններում տարրական դպրոցներում երեխաների ընդգրկվածությունը միայն 2%-ով է բարձր աղքատ տնային տնտեսություններում և 7%-ով է բարձր ծայրահեղ աղքատ տնային տնտեսություններում ապրող երեխաների թվից: Հիմնական դպրոցներում ոչ աղքատ տնային տնտեսությունների երեխաների ընդգրկվածությունը 8%-ով բարձր է, քան ծայրահեղ աղքատ տնային տնտեսությունների երեխաների ընդգրկվածությունը: Պարտադիր 9-ամյա կրթություն ստանալուց հետո կրթական համակարգից համապատասխան

⁵ Հայաստանի Հանրապետության սոցիալական վիճակը 2012 թվականին, Երևան, 2013, էջ 25

⁶ Հայաստանի սոցիալական պատկերը և աղքատությունը 2012թ., Երևան, 2013, էջ 169

տարիքի երախաների մի մասը դուրս է մնում, հատկապես աղքատ ընտանիքներից: Ըստ տնային տնտեսությունների կենսամակարդակի (կենսապայմանների) ամբողջացված հետազոտության արդյունքների, ընդհանուր առմամբ, 2011թ.-ի ընթացքում 15-16 տարեկան երեխաների 8.1%-ը որևէ ուսումնական հաստատություն չի հաճախել: Նրանց գերակշիռ մասը՝ 54.3%-ը, պատճառաբանել է, որ ավարտել է դպրոցը, 2.8%-ը նշել է, որ ավարտել է կրթությունը, 6.1%-ը չի ցանկացել այլևս սովորել, 1.5%-ը դպրոց չի հաճախել առողջական խնդիրների պատճառով, **իսկ 11.8%-ի համար կրթական ծառայությունները շատ թանկ են և դրանով պայմանավորված՝ նրանք թողել են դպրոցը:** Մնացածը չեն հաճախել դպրոց այլ պատճառներով:

Աղքատության բացասական ազդեցությունը կրթության ցուցանիշների վրա ակնհայտ երևում է նաև TIMSS գիտելիքների ստուգատեսի արդյունքներում: Մաթեմատիկա առարկայից, այն դպրոցներում, որոնցում աղքատ ընտանիքները եկած երեխաների թիվը մեծ է՝ երեխաների միջին արդյունքը 445 միավոր է, իսկ քիչ աղքատ աշակերտներ ունեցող դպրոցների աշակերտների միջին ցուցանիշը 458 միավոր է: Նույն պատկերն է նաև 9-րդ դասարանցիների պարագայում:

Մտահոգիչ են Հայաստանի կրթության համակարգի ֆինանսավորման խնդիրները: Այս առումով Հայաստանը հետընթաց ունի և այս միտումը շարունակվելու է նաև առաջիկա տարիներին:

Հանրակրթական և մասնագիտական կրթական ծրագրերի 2010-2012թվականների պետական ծախսերի տեսակարար կշիռը ՀՆԱ-ում (%)

	2010թ.	2011թ.	2012թ.	2013թ.
Ընդամենը կրթություն	2.81	2.79	2.56	2.37
Այդ թվում				
Հանրակրթական ծրագիր	2.31	2.29	2.12	2.05
Մասնագիտական կրթական ծրագրեր	0.40	0.40	0.34	0.32

Աղյուսակը ցույց է տալիս, որ 2010թ.-ի համեմատ, Հայաստանն այս տարի զգալիորեն ավելի ցածր ցուցանիշ ունի կրթության ֆինանսավորման ոլորտում:

Ըստ Education At Glance 2013թ զեկույցի, ՏՁՀԿ երկրներում կրթական ծրագրերի պետական ծախսերի տեսակարար կշիռը ՀՆԱ-ում միջինում 6.3% է: Որոշ երկրներ ծախսում են ավելի քան 7%: Մինչդեռ ըստ վերոնշյալ աղյուսակի, Հայաստանում ցուցանիշը նվազել է 2.81-ից 2.37-ի:

Ավելին, 2015թ.-ին Հայաստանում խախտվելու է ՀՀ Ազգային ժողովի կողմից ընդունված «Կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական ծրագրի» պահանջը: Ըստ այդ ծրագրի, 2015թ.-ին նախատեսվում է պետական բյուջեից կրթությանը հատկացվող միջոցները հասցնել 4%-ի: Մինչդեռ ՀՀ Ֆինանսների նախարարության կողմից հրապարակված 2014-2016թթ Միջնաժամկետ ծախսերի ծրագրի կանխատեսումների համաձայն, Հայաստանում առաջիկա տարիներին էական դրական տեղաշարժեր չեն կանխատեսվում: 2014-2016թթ. թվականների միջնաժամկետ ծախսերի ծրագրով կրթության ոլորտին պետական բյուջեով նախատեսված ծախսերը 2014թ. կկազմեն ՀՆԱ-ի 2.56%-ը, 2015թ-ին՝ 2.50%, 2016թ-ին՝ 2.53%-ը: Այսպիսով՝ Ազգային ժողովի կողմից ընդունված օրենքի կետը չի կատարվի նույնիսկ 2016թ-ին՝ 4%-ի փոխարեն կազմելով 2.53%: Ավելին՝ ՀՆԱ-ի ցուցանիշը կլինի շատ ավելի ցածր, քան 2010թ-ին: Հետազոտողները (Հանուշեկ և Վոսման, 2010)⁷, ուսումնասիրելով ՀՆԱ-ի և գիտելիքների ստուգման PISA⁸ ծրագրի արդյունքները եկել են հետևության, որ այն երկրները, որոնք ՀՆԱ-ում ավելի մեծ բաժին են հատկացնում կրթությանը, ավելի լավ ցուցանիշներ են ունենում PISA ծրագրում:

⁷ Eric A. Hanushek and Ludger Woessmann, How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries?, NBER, 2010

⁸ PISA-ն Աշակերտների գնահատման միջազգային ծրագիր է, որն անցկացվում է ՏՁՀԿ-ի կողմից:

1.3 Հայաստանի ցուցանիշները ըստ միջազգային զեկույցների

Թեև վերջին երկու տասնամյակում Հայաստանում իրականացվում են բարեփոխումներ և պարբերաբար շեշտվում է կրթության կարևորությունը աղքատության հաղթահարման և գիտելիքահենք տնտեսության ստեղծման գործում, այդուհանդերձ Հայաստանի ցուցանիշները մտահոգիչ են: ՀՀ Կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական ծրագրի համաձայն, նախատեսվում է բարելավել կրթության որակը՝ այն համապատասխանեցնելով միջազգային ընդունված չափանիշներին: Սակայն առկա ցուցանիշները արձանագրում են հետընթաց միջազգային չափանիշներից:

Մասնավորապես, 2013թ.-ին Համաշխարհային տնտեսական ֆորումի կողմից հրապարակված Մարդկային կապիտալի ցուցիչով⁹ Հայաստանը 122 երկրների մեջ զբաղեցնում է 73-րդ տեղը: Հայաստանի աշխատուժի որակը 122 երկրների մեջ ընդամենը 113-րդն է: Աշխատուժի որակը ներառում է գործազրկության ցուցանիշը, երիտասարդության շրջանում գործազրկության ցուցանիշը, շնորհալի մարդկանց աճեցման և խրախուսման մեխանիզմները: Թեև ընդունված է, որ աշխատուժի որակը մեծապես կախված է մասնագիտական կրթությունից, այդուհանդերձ հանրակրթությունը նույնպես վճռորոշ ազդեցություն ունի աշխատուժի որակի վրա:

Մեկ այլ մտահոգիչ տվյալ է ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի կողմից հրապարակվող «Կրթության բոլորի համար» տարեկան զեկույցը: Այն ամեն տարի ներկայացնում է երկրների կրթության զարգացման ինդեքսը: Այդ ինդեքսում ներառված են այնպիսի ցուցանիշներ, որոնք Հայաստանում ավանդաբար բարձր են եղել՝ մեծահասակների գրագիտություն, երեխաների ընդգրկվածություն տարրական դպրոցում, մինչև 5-րդ դասարան հասնող երեխաների թիվը, գենդերային տարբերություններ: Այդուհանդերձ, Հայաստանը շարունակաբար նահանջում է: Մասնավորապես, 2007թ. Կրթություն բոլորի համար զեկույցի համաձայն, Կրթության զարգացման ինդեքսով Հայաստանն աշխարհում զբաղեցնում էր 29-րդ տեղը, 2009-ին՝ 43-րդ, 2012-ին՝ 52-րդ տեղը¹⁰: Ընդ որում, Հայաստանի ցուցանիշը շատ ավելի ցածր կլիներ, եթե չլիներ մեծահասակների գրագիտության բարձր ցուցանիշը, ինչը վերագրվում է խորհրդային դպրոցին:

Հայաստանի դպրոցականները՝ գիտելիքների միջազգային ստուգատեսերում

2003թ-ից սկսած Հայաստանը մասնակցել է Մաթեմատիկայի և բնագիտության միջազգային միտումների ուսումնասիրությանը (TIMSS): Կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական ծրագրի համաձայն, Հայաստանը պետք է մասնակցեր նաև Կարդալու գրագիտության առաջընթացի միջազգային հետազոտությանը (PIRLS) և աշակերտների միջազգային գնահատման PISA ծրագրերին: Սակայն դեռևս Հայաստանն ընդգրկված չէ այս ծրագրում:

Ներկայացնենք TIMSS-ի արդյունքները, որոնք, ի դեպ, Կրթության զարգացման պետական ծրագրի պահանջով պետք է հրապարակվեին և վերլուծվեին: Սակայն Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի կայքում (www.atc.am) տեղեկություններ կան միայն մասնակից դպրոցների և ծրագրի նկարագրության վերաբերյալ: TIMSS հետազոտությունն անցկացվում է 4-րդ և 8-րդ (վերջին անգամ Հայաստանից 8-րդ դասարանի փոխարեն մասնակցել են 9-րդ դասարանցիները, քանի որ Հայաստանում դպրոց են գնում ավելի վաղ տարիքում) դասարանցիների շրջանում՝ Մաթեմատիկայից և բնագիտական առարկաներից: Հայաստանի դպրոցականները մասնակցել են 2003թ-ին, 2007թ-ին և 2011թ-ին: «Կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական ծրագիրը» այս ստուգատեսը համարում է Հայաստանի հանրակրթության որակի առավել վստահելի առկա ցուցանիշը:¹¹

Թեև Հայաստանը 2007թ-ին ցույց է տվել բավական բարձր արդյունքներ, բայց ստուգատեսի կազմակերպիչները Հայաստանի ցուցանիշները հավաստի չեն համարել և չեղյալ են ճանաչել,

⁹ The Human Capital Report, World Economic Forum, 2013

¹⁰ Sbu Education for All. Global Monitoring Report, 2007, 2009, 2012

¹¹ Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական զարգացման ծրագիր, էջ 9, www.parliament.am

ինչն, իհարկե, երկրի հեղինակության համար պատվաբեր չէ: Այսպիսով՝ Հայաստանի համար վավերական են ճանաչված 2003թ. և 2011թ. արդյունքները: Հատկապես 2011թ. հետազոտության արդյունքները բավական մտահոգիչ են Հայաստանի համար: Թեև տրամաբանական կլինեք ակնկալել, որ կրթական բարեփոխումների հետևանքով 2011թ. արդյունքներն ավելի բարձր պետք է լինեին, քան 2003թ-ի արդյունքները: Մասնավորապես, Մաթեմատիկա առարկայից 2011թ. մեր 4-րդ դասարանցիների միջին արդյունքը 452 միավոր է: Մինչդեռ 2003-ին այդ ցուցանիշը եղել է 456: 9-րդ դասարանցիների արդյունքները համապատասխանաբար հետևյալն են. 2003-ին՝ 478, 2011-ին՝ 467:

Բավական ցածր են մեր դպրոցականների ցուցանիշները բնագիտությունից: Հայաստանի 4-րդ դասարանցիների միջին ցուցանիշը (416 միավոր) մասնակից 50 երկրների մեջ 44-րդն է, 9-րդ դասարանցիների ցուցանիշը 38-րդն է:

Հատկապես մտահոգիչ են տղաների ուսումնական ձեռքբերումները: Մասնավորապես, 2012-2013 ուստարում ավագ դպրոցում աղջիկներ-տղաներ գործակիցը կազմել է 1.20, ինչը նշանակում է, որ ավագ դպրոցում սովորող աղջիկների թիվը 20 տոկոսով ավել է տղաներից, այն դեպքում, երբ միջին դպրոցում տղաների և աղջիկների թիվը գրեթե նույնն է: Բացի այդ, ըստ գիտելիքների միջազգային TIMSS ստուգատեսի 2011թ. արդյունքների, Հայաստանն այն բացառիկ երկրներից է, որտեղ աղջիկների ցուցանիշները մաթեմատիկայից ավելի բարձր են, քան տղաներինը: Ընդ որում, եթե 4-րդ դասարանցիների շրջանում այդ տարբերությունը շատ մեծ չէ (454 և 451), ապա 9-րդ դասարանցիների շրջանում տարբերությունն էական է՝ 472 և 462: Նույն ձևով աղջիկները շատ ավելի բարձր արդյունքներ ունեն Բնագիտությունից: 4-րդ դասարանցի աղջիկների միջին ցուցանիշը 419 միավոր է, իսկ տղաներինը՝ 414, իսկ 9-րդ դասարանցիների պարագայում համապատասխանաբար՝ 446 և 428:

Այս ստուգատեսի ժամանակ գնահատվում են սովորողների գիտելիքները, կիրառելու և տրամաբանելու հմտությունները: Ըստ արդյունքների, բնագիտությունից հայաստանցի 4-րդ դասարանցիները առավելապես թույլ են տրամաբանելուց, իսկ 9-րդ դասարանցիները՝ կիրառելու և տրամաբանելու հմտություններից: Մաթեմատիկայի պարագայում հայաստանցի դպրոցականները թե 4-րդ, թե 9-րդ դասարաններում ավելի ուժեղ են գիտելիքներից, քան տրամաբանելու և կիրառելու հմտություններից:

Այս ցուցանիշը մտահոգիչ է, քանի որ ժամանակակից աշխարհում այդ երկու հմտություններն առաջնային են և բացի այդ վերջին տարիների բարեփոխումներում տրամաբանելու, կիրառական հմտությունները զարգացնելու կարողությունները հայտարարվել են որպես բարեփոխումների հիմնական բաղկացուցիչներից մեկը: Մասնավորապես, Հայաստանի Հանրակրթության պետական չափորոշիչը որպես միջին դպրոցի նվազագույն պարտադիր պահանջ սահմանում է որ հիմնական կրթության նպատակները ի թիվս այլոց սովորողի բարձրակարգ, քննադատական մտածողության զարգացումն է, մաթեմատիկական տրամաբանության, աշխարհայացքային պատկերացումների հիմքերի ամրապնդումը:

Այսպիսով՝ Հայաստանի հանրակրթության որակի առավել հավաստի համարվող ստուգատեսի՝ TIMSS-ի տվյալները չեն հրապարակվել և վերլուծվել, ինչը օրենքի պահանջի խախտում է: Հայաստանի ցուցանիշները 2003թ.-ի համեմատ վատացել են: Կրթության ներկա բարեփոխումների տեսանկյունից առաջնային համարվող մի շարք պահանջների (գիտելիքի կիրառում, տրամաբանելու կարողություններ) գծով Հայաստանը հետընթաց է արձանագրել:

Ուսուցման ցածր ցուցանիշներ՝ ըստ պաշտոնական տվյալների

Մտահոգիչ արդյունքներ են արձանագրվել Կրթության պետական տեսչության և Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի կողմից անցկացված ուսումնասիրությունների և արտաքին ընթացիկ գնահատումների ժամանակ: Մասնավորապես, 2012-2013 ուստարվա ընթացքում Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի կողմից արտաքին ընթացիկ գնահատումներ են անցկացվել 11-րդ դասարանցիների շրջանում¹²: Ընդհանուր արդյունքները բավական ցածր են: Դպրոցների զգալի

¹² Տե՛ս www.atc.am

մասում աշակերտների մեծ մասը ստացել են անբավարար գնահատականներ: Օրինակ՝ ավագ դպրոցի 11-րդ դասարանի հումանիտար հոսքում երկրաչափություն առարկայից արձանագրվել են հետևյալ արդյունքները: Ներկա 18 աշակերտներից 13-ը ստացել են անբավարար, չորս աշակերտ ստացել է 4, մեկ աշակերտ՝ 5 միավոր: Այս պատկերը համոզիչ վկայում է այն մասին, որ տվյալ դասարանում աշակերտներն ըստ էության չեն տիրապետում առարկան: Հետևաբար, հասկանալի չէ, թե որքանով է արդյունավետ տվյալ առարկայի դասավանդումը:

Նմանատիպ տվյալներ արձանագրվել են նաև Կրթության պետության տեսչության ուսումնասիրությունների արդյունքում¹³: Մասնավորապես, տեսչության կողմից տրված գրավոր աշխատանքների արդյունքում բազմաթիվ դպրոցներում անբավարար ստացած աշակերտների թիվը մի քանի անգամ ավելի շատ են եղել, քան նախորդ տարվա արդյունքները: Նույն տրամաբանությամբ կրճատվել է գերազանց ստացածների թիվը: Առանձին դպրոցներում դասարանի բոլոր աշակերտները ստացել են անբավարար:

Մինչդեռ ավարտական քննությունների ժամանակ արձանագրվում է բավական դրական պատկեր: Մասնավորապես, 2012թ-ին ավարտական քննություն հանձնած 35 336 աշակերտներից 35 279-ը ստացել են դրական գնահատական:

Նման անհամապատասխանությունը լրջորեն արժեզրկում ուսումը և աշակերտի վերաբերմունքը դպրոցի նկատմամբ: Ըստ վիճակագրական վարչության տվյալների, 2012-2013 ուստարում ուսումն անավարտ թողած ավելի քան 1000 աշակերտների 75%-ն ասել է, որ ուսումը թողել են սովորելու ցանկության բացակայության պատճառով:

Այսպիսով՝ թեև դպրոցական ավարտական քննությունների ժամանակ արձանագրվում են բարձր արդյունքներ, այդուհանդերձ ընթացիկ արտաքին գնահատումները վկայում են, որ իրականում երեխաների իմացության մակարդակը բավականին ցածր է, ինչը կասկածի տակ է դնում դպրոցական քննությունների արդյունքների հավաստիությունը և պարունակում է կոռուպցիոն ռիսկեր:

1.4 Հայաստանի հանրակրթության խնդիրները

Անկախացումից ի վեր Հայաստանում կրթական համակարգում տեղի ունեցած գործընթացների արդյունքում ձևավորվել են մի քանի առանցքային խնդիրներ, որոնք լրջորեն խոչընդոտում են համակարգի զարգացումը: Դրանց շարքում հարկ է առանձնացնել հետևյալ հիմնական խնդիրները.

Բարեփոխումների նախագծման և իրականացման անհամամասնություն : Ըստ փորձագետների, բարեփոխումների հաջողության 20%-ը նախագծումն է, 80%-ը՝ իրականացումը: Հայաստանում հակառակն է՝ անընդհատ մշակվում, նախագծվում են օրենքներ, նորմատիվային ակտեր, ծրագրեր, բայց դրանց իրագործման դրակը, ժամկետները, արդյունավետությունը և ֆինանսավորումը բավարար չեն: Օրինակ՝ ուսուցիչների ատեստավորման, տարակարգերի շնորհմանն առնչվող քաղաքականության իրականացումը նախատեսված էր դեռևս Կրթության զարգացման 2001-2005թթ պետական ծրագրով, սակայն միայն 2011թ-ին գործողության մեջ դրվեց: Նման հետաձգումը պայմանավորված էր այն հանգամանքով, որ «Հանրակրթության մասին» ՀՀ օրենքն ընդունվեց միայն 2009թ-ին:

Վերջին տարիներին ընդունվել են բարեփոխումների վերաբերյալ բազմաթիվ փաստաթղթեր, բայց դրանց հետևողական իրագործումը դեռևս հեռու է բավարար լինելուց: Ինչպես նշեց խորացված հարցազրույցի մասնակիցներից մեկը. «անընդհատ «տեքստի վրա աշխատանք», որը չի դառնում կյանք, չի փոխում դպրոցը, չի հասնում մարդուն՝ երեխային, որը բարեփոխումների անմիջական ու գլխավոր շահառուն է, ես համարում եմ անլուրջ աշխատանք»:

¹³ Տե՛ս www.armedu.am, Կրթության պետական տեսչություն

Մասնավորապես, Կրթության զարգացման պետական ծրագրում նշվում է, որ Հայաստանի դպրոցականների ցուցանիշները միջազգային TIMSS ստուգատեսում պետք է հրապարակվեն և վերլուծվեն, սակայն այն չի իրականացվում:

Բարեփոխումների ամբողջականության բացակայություն: Կրթական բարեփոխումների հաջողությունը մեծապես պայմանավորված է այն հանգամանքով, թե որքանով են դրա բաղադրիչները ներդաշնակ ձևով փոփոխում: Եթե այս սկզբունքը չպահպանվի մեկ բաղադրիչի փոփոխությունը կարող է հաջողության չբերել, քանի որ աջակցող մյուս բաղադրիչները մնացել են նույնը: Օրինակ՝ ուսուցման ինտերակտիվ և համագործակցային մեթոդների ներմուծումը պահանջում էր 45 րոպեանոց դասի մենաշնորհի վերացում: Բայց դա չարվեց, ինչի արդյունքում այդ մեթոդները կամ չեն կիրառվում կամ էլ կիրառվում են ցուցադրական դասերի ժամանակ, չնայած այն բանին, որ ժամանակակից կրթությունը չի կարող արդյունավետ լինել առանց ինտերակտիվ մեթոդների: Այդ նույն ինտերակտիվ մեթոդները պահանջում են նորաձև, շարժուն կահույք: Մինչդեռ դպրոցներում կահույքը դժվար տեղաշարժվող է, երեխաները չեն կարողանում լիարժեք խմբային աշխատանքներ կատարել: Հարցմանը մասնակցած տնօրենների 36.8%-ը նշել է, որ վերապատրաստումների ժամանակ ձեռք բերվող նոր գիտելիքներն ու հմտությունները չեն կիրառվում, քանի որ դպրոցը չունի համապատասխան շենքային և նյութատեխնիկական պայմաններ:

Մեկ այլ օրինակ է նաև անհամապատասխանությունը վերապատրաստումների ժամանակ ուսուցանվող նյութերի և տեսչական ստուգումների ժամանակ ներկայացվող պահանջների միջև: Մեր հետազոտության մասնակից ուսուցիչները նշում էին, որ տեսչության ներկայացուցիչների և վերապատրաստողների պահանջները կոնկրետ դասի նկատմամբ ոչ միշտ են համընկնում, ինչի արդյունքում ուսուցչի մոտ երկվություն է առաջանում:

Եվ չկան ուսուցչի աշխատանքի որակը գնահատող կոնկրետ չափորոշիչներ. Ի՞նչ և ինչպե՞ս պիտի անի ուսուցիչը դասարանում, որ այն համարվի լավ կամ գերազանց:

Բարեփոխումների վերնից-ներքև մոդելի անարդյունավետություն: Հայաստանում իրականացված բարեփոխումները մեծապես նախաձեռնվել և իրականացվել են կառավարման մարմինների կողմից: Կարելի է ասել, որ դրանք հիմնվել են վերնից-ներքև սկզբունքի վրա, մինչդեռ բազմաթիվ հետազոտություններ վկայում են, որ այդ մոտեցումն այսօր արդյունավետ չէ: «Ֆիննական դասեր»¹⁴ աշխատության հեղինակ Պասի Սալբերգի համոզմամբ, կրթության ոլորտում Ֆինլանդիայի հաջողության պատճառներից մեկն այն է, որ դպրոցներն ու ուսուցիչները զգալի ազատություններ ստացան ուսուցման հետ կապված որոշումներ կայացնելու հարցում: Ըստ կրթության մասնագետ Լունիի¹⁵ (2009), կրթության ոլորտում վերն-ներքև մոդելը չի բավարարում ժամանակակից դպրոցի պահանջներին: Ժամանակակից աշխարհում պարզապես կատարող տնօրենը կամ ուսուցիչը չի կարող կրթել ժողովրդավարական հասարակության քաղաքացի:

Դիտարկումները վկայում են, որ Հայաստանի դպրոցներում բազմաթիվ ուսուցիչներ իրականացնում են հետաքրքիր նախագծեր, օգտագործում են ուսուցման արդյունավետ ու հետաքրքիր մեթոդներ: Բայց քանի որ Հայաստանում շեշտը դրվում է բարեփոխման վերնից-ներքև ուղղության վրա, ապա ներքինից-վերև հաղորդակցական ուղղությունը գրեթե չի գործում: Արդյունքում կառավարման մարմինները լավատեղյակ չեն դպրոցներում իրականացվող նախաձեռնությունների մասին: Հայաստանի կրթության կառավարման մշակույթում դեռևս արմատավորված չէ առանձին մասնագետների հաջողված նախաձեռնությունները խրախուսելու, դրանք պետական քաղաքականության մաս դարձնելու և տարածելու մոտեցումը: Արդյունքում բարեփոխումների ռազմավարություն մշակելիս ներմուծվում է այլ երկրների

¹⁴ Passi Sahlberg, Finnish Lessons, Teachers College Press, 2013

¹⁵ Looney, J. W. (2009), "Assessment and Innovation in education", *OECD Education Working Papers*, No. 24,

փորձը, որը պարտադրվում է համակարգին, ինչը ոչ միշտ է արդյունավետ: Մինչդեռ տեղական հաջողությունների վրա հիմնվելը հնարավորություն է տալիս դրանց հեղինակ ուսուցիչներին ներգրավել բարեփոխումների գործընթացին և աջակցել պետությանը: Սա իր մեջ վտանգ է պարունակում այն առումով, որ շատ ուսուցիչներ տեսնելով, որ տեղական նախաձեռնությունները չեն խրախուսվում, կրավորական ձևով սպասում են վերևից իջեցվող հրահանգներին և մոտիվացված չեն զարգացնելու իրենց հաջողությունները:

Եվ պատահական չէ, որ կրթության ոլորտի փորձագետներ Դավիթ Թյակի և Լարրի Քուբանի¹⁶ գնահատմամբ, բարեփոխումները չեն փոխում դպրոցի միջավայրը: Հիմնական պատճառն այն է, որ եթե դպրոցը ներգրավված չէ բարեփոխումների մշակման գործընթացում, ապա վերածվում է բարեփոխումների արգելակի:

Կրթական քաղաքականություն մշակողների, ուսուցիչների և հասարակության միջև համագործակցության բացակայություն: Այստեղ խնդիրներից մեկն այն է, որ կրթական քաղաքականություն իրականացնողները չեն կարողանում հասարակությանը և ուսուցիչներին համոզել իրենց ծրագրերի կարևորության մեջ: Մասնավորապես, հասարակության և մանկավարժների զգալի մասի համար առ այսօր ընդունելի չէ անցումը 12-ամյա կրթության: Դրա ապացույցն է այն հանգամանքը, որ սույն հետազոտության շրջանակներում հարցված ուսուցիչների 16.4%-ը որպես վերջին տարիների ամենաբացասական փոփոխություն համարել է անցումը 12-ամյա կրթության, ինչը երկրորդ ամենաբացասական տեղաշարժն է աշակերտների անտարբերությունից հետո: Ավելին, ուսուցիչների ամենամեծ խումբը՝ 21.5%-ը որպես հետագա փոփոխությունների քայլ առաջարկում է վերադառնալ 10-ամյա կրթության: Ի դեպ, հետազոտությունները (Հանուշեկ, Վոսման, 2010)¹⁷ վկայում են, որ դպրոցական **կրթության տևողությունը և մեկնարկի տարիքը ազդեցություն չեն ունենում կրթության որակի բարելավման վրա:** Էական է, թե ինչ որակի ուսուցում է իրականացվում:

Գյուղ-քաղաք անհամամասնություններ: Հայաստանի կրթական համակարգի զարգացումը հնարավոր է միայն բոլոր դպրոցներում՝ անկախ գտնվելու վայրից, բարձրորակ ծառայություններ մատուցելու դեպքում: Փաստերը վկայում են, որ Հայաստանի կրթական համակարգում առկա են անհամամասնությունների քաղաքների և գյուղերի միջև: Մասնավորապես, առանձնացված ավագ դպրոցների ստեղծումը առավել սրեց այդ անհավասարությունը: Ներկ այումս քաղաքներում գործում են առանձնացված ավագ դպրոցներ, որոնցում իրականացվում է հոսքային ուսուցում և աշակերտները հնարավորություն ունեն ստանալ խորացված գիտելիքներ այն առարկաներից, որոնցից պետք է հանձնեն միասնական քննություններ: Ավելին, ավագ դպրոցները հազեցվել են համակարգիչներով, գրականությամբ, անցկացվել են ուսուցիչների վերապատրաստումներ: Այս իրավիճակում գյուղական բնակավայրերում ապրող երեխաները հայտնվում են անբարենպաստ պայմաններում:

Նման անհամամասնության մասին են վկայում նաև TIMSS-ի 2011թ. արդյունքները: Մասնավորապես, Մաթեմատիկա առարկայից 100000 ավել բնակիչ ունեցող քաղաքներում ապրող հայաստանցի 4-րդ դասարանցիների միջին արդյունքը 464 է, 15000-100000 բնակիչ ունեցող քաղաքներում ապրող երեխաների ցուցանիշը՝ 455, իսկ մինչև 15000 բնակիչ ունեցող բնակավայրերում ապրող երեխաների ցուցանիշը՝ 443: Նույն պատկերն է 9-րդ դասարանցիների պարագայում՝ համապատասխանաբար՝ 492, 475 և 451 միավոր: Բնագիտության արդյունքները նույնպես վկայում են, որ փոքր բնակավայրերում ապրող երեխաները ավելի ցածր միավորներ են հավաքում, քան մեծ բնակավայրում ապրողները¹⁸:

¹⁶ Tyack, D and Cuban L., Tinkering Toward Utopia: A Century of Public School Reform (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1995)

¹⁷ Eric A. Hanushek and Ludger Woessmann, How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries?, NBER, 2010

¹⁸ Մանրամասները տես Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, Pierre Foy, and Gabrielle M. Stanco TIMSS 2011 International Results in Science

Եզրակացություններ և առաջարկություններ գլխի վերաբերյալ

1. Իրականացնել Հայաստանի հանրակրթության ցուցանիշների համակարգային հավաքագրում և վերլուծություն՝ հասկանալով, թե որ ցուցանիշներով է Հայաստանն առաջընթաց կամ հետընթաց արձանագրել:
2. Սահմանել հանրակրթության առաջնահերթ ցուցանիշներ և ջանքերն ուղղորդել դրանց բարելավման ուղղությամբ:
3. Հետևողականություն ցուցաբերել նորմատիվային փաստաթղթերում ամրագրված դրույթները ժամանակին և արդյունավետ իրականացնելու հարցերում:
4. Կրթության համակարգի անհամաչափ զարգացումը անընդունելի է: Անհավասարությունները վերացնելու նպատակով մշակել գյուղական դպրոցների զարգացման ծրագիր, հետ մնացող երեխաների արդյունքները բարելավելու մոտեցումներ:

ԳԼՈՒԽ 2. ՈՒՍՈՒՑԻՉՆԵՐԻ ՄԱՍՆԱԳԻՏԱԿԱՆ ԶԱՐԳԱՑՈՒՄ

Կրթության որակը չի կարող լինել ավելին, քան ուսուցիչների որակն է: Վերջին տարիներին համոզիչ հետազոտական ապացույցներ կան այն մասին, որ կրթության ոլորտում հաջողության հասնելու առանցքային փոփոխականը ուսուցիչներն են: Ըստ կրթության տնտեսագետ Հանուշեկի¹⁹, միջինից բարձր մակարդակ ունեցող ուսուցիչները արձանագրում են 50 տոկոս ավելի բարձր արդյունք աշակերտների մոտ, քան միջին մակարդակ ունեցող ուսուցիչները: Միաժամանակ, միջինից ցածր մակարդակ ունեցող ուսուցիչները 50 տոկոս ավելի ցածր արդյունք են արձանագրում, քան միջին մակարդակ ունեցող ուսուցիչները: Այսպիսով՝ միջինից բարձր մակարդակ ունեցող ուսուցիչները երեք անգամ ավելի բարձր արդյունք են արձանագրում, քան միջինից ցածր մակարդակ ունեցող ուսուցիչները:

2.1 Հայաստանի ուսուցիչները

Ներկայացնենք Հայաստանի ուսուցչական կազմի մասին ամփոփ տվյալներ: 2012-2013 ուսումնական տարում հանրակրթական դպրոցներում դասավանդել են 40 830 ուսուցիչներ, որոնց 84.3%-ը կանայք են: Այս ցուցանիշը վերջին տարիների համեմատ էական փոփոխության չի ենթարկվել՝ 2009-2010 ուստարվա համեմատ տղամարդ ուսուցիչների թիվն աճել է 0.4%-ով: ՏԶՀԿ երկրներում տարրական դպրոցների ուսուցիչների 82% կանայք են, միջին դպրոցում՝ 62%, ավագ դպրոցում՝ 58%: Ուսուցման և ուսումնառության միջազգային հետազոտության (TALIS, 2009) մասնակից 23 երկրներում կին ուսուցիչները կազմում են 69.3%: Այսպիսով՝ Հայաստանի կրթական համակարգում կին ուսուցիչները թիվը չափից շատ մեծ է:

Հանրակրթական պետական դպրոցների մանկավարժական կրթությամբ ուսուցիչների թվաքանակն ըստ կրթական մակարդակի

2012/2013 ուս. տարի, մարտ

	Ուսուցիչների թվաքանակը		այդ թվում՝ ըստ կրթական մակարդակի					
			բարձրագույն		թերի բարձրագույն		միջին մասնագիտական	
	ընդամենը	նրանցից՝ կանայք	ընդամենը	նրանցից՝ կանայք	ընդամենը	նրանցից՝ կանայք	ընդամենը	նրանցից՝ կանայք
Ընդամենը								
ՀՀ	36 034	30 939	31 704	27 299	3962	3383	368	257

¹⁹ Eric Hanushek, "The Economic Value of Higher Teacher Quality", *Economics of Education Review*, volume 30, Issue 3, June 2011, pp. 466-479

Համաձայն ազգային վիճակագրական ծառայության վերոնշյալ տվյալների, 2012-2013 ուումնական տարում Հայաստանի դպրոցներում դասավանդող 36034 ուսուցիչներ, որը կազմում է 88.2%, ունեցել են մանկավարժական կրթություն: 2009-2010 ուստարում այդ ցուցանիշը կազմել է 75.6%: Նման տարբերության հիմնական պատճառն այն է, որ դպրոցներում աշխատող և մանկավարժական կրթություն չունեցող ուսուցիչների զգալի մասը հեռակա կարգով սովորում է մանկավարժական բուհերում: Ավելի քան 4000 ուսուցիչներ դեռևս չունեն բարձրագույն մանկավարժական կրթություն:

Ընդհանրական ցուցանիշներով Հայաստանում նկատվում է ուսուցիչների ծերացման միտում: Այսպես, Ազգային վիճակագրական ծառայության տվյալներով 2012-2013 ուստարում Հայաստանի դպրոցների ուսուցիչների շուրջ 40%-ը 50 տարեկանից բարձր են²⁰: Ուսուցիչների ծերացման մեկ այլ ցուցանիշ է TIMSS ստուգատեսի շրջանակում անցկացված հետազոտությունը: Մասնավորապես, TIMSS-ին մասնակցած հայաստանցի 4-րդ դասարանցիների 73%-ի ուսուցիչները 20 տարուց ավել դասավանդում են դպրոցում: Այս ցուցանիշով աշխարհում Հայաստանին հավասար է միայն Ռուսաստանը:

Փոխարենը Հայաստանում ավելացել է մինչև 30 տարեկան ուսուցիչների թիվը՝ 2012-2013 ուստարում կազմելով 13.8%, 2009-2010 ուստարվա 10%-ի համեմատ²¹: Մինչև 30 տարեկան ուսուցիչների աճը չի կարելի միանշանակ դրական գործոն համարել, քանի որ ֆոկուս խմբային քննարկումների և փորձագիտական հարցումների ընթացքում նշվում էր այն հանգամանքը, որ նոր սերնդի որոշ ուսուցիչների մոտ նկատելի է գրագիտության ցուցանիշի, առարկային տիրապետելու մակարդակի անկում: Բացի այդ վերջին տասնամյակներում մանկավարժական բուհերի որակը և շրջանավարտների ցուցանիշները բավարար չեն:

2.2 Ուսուցիչների աշխատանքի ընդունումը

Հայաստանում ուսուցիչների աշխատանքի ընդունման թափանցիկ ընթացակարգ չկար: Միայն դպրոցների տնօրինությունը և մարզային իշխանության ներկայացուցիչներն էին տեղյակ այս կամ այն դպրոցում ուսուցչի թափուր տեղի առկայության մասին, ինչը բնականաբար պարունակում էր կոռուպցիոն ռիսկեր: Ներկայումս ուսուցչի թափուր տեղի առկայության պարագայում պարտադիր է մամուլում հայտարարություն հրապարակելը, ինչը դրական տեղաշարժ է թափանցիկության առումով: Ըստ օրենքի, ուսուցչի ընտրության որոշումն ամբողջությամբ տրված է դպրոցին: Դպրոցի տնօրենի գլխավորությամբ ստեղծված հանձնաժողովը թեկնածուի փաստաթղթերի համապատասխանության դեպքում գրավոր և բանավոր քննության հիման վրա աշխատանքի է ընդունում ուսուցչին: Ուսուցչի աշխատանքի ընդունման գրավոր և բանավոր շտեմարանների ուսումնասիրությունը ցույց տվեց, որ դրանք բացառապես ստուգում են թեկնածուի տեսական գիտելիքները կրթության օրենսդրության և բովանդակային հարցերի վերաբերյալ, ինչն ամենևին էլ ուսուցիչներ ընտրելու լավագույն ձևը չէ: Ուսուցչի հաջողության կարևորագույն գրավականը երեխաների հետ հարաբերություններ կառուցելու կարողությունն է, ինչը ուսուցչի ընդունման ներկա համակարգը որևէ կերպ չի ստուգում: Ֆոկուս խմբի մասնակիցները և փորձագետները նշում են, որ ոչ միշտ են արժանավոր թեկնածուները ընտրվում և նշանակվում ուսուցիչ: Թեև ուսուցիչների ընտրության իրավունքն ամբողջությամբ դպրոցի լիազորությունն է, այդուհանդերձ, մտահոգություններ են հայտնվել մարզային իշխանությունների կողմից այդ գործընթացին միջամտելու կամ տնօրենին կաշառք առաջարկելու առումներով:

²⁰ ՏՁԿԿ երկրներում 50 տարեկանից բարձր ուսուցիչները կազմում են ուսուցիչների ընդհանուր թվի 35%-ը, իսկ Ուսուցման և ուսումնառության միջազգային հետազոտության մասնակից 23 երկրներում՝ 27%-ը:

²¹ Համեմատության համար նշենք, որ ՏՁԿԿ երկրների միջին ցուցանիշը 2011 թ-ին կազմել է 10%: Իսկ TALIS հետազոտության շրջանակներում հետազոտված 23 երկրներում մինչև 30 տարեկան ուսուցիչների թիվն ավելի քան 15% է:

Ներդիր 1: Երբ ուսուցչի թափուր տեղի համար մրցույթ է հայտարարվում, բոլոր հավակնորդները, որ բերում են գործերը հանձնելու, չգիտես ինչու, հետո պարտադիր ուզում են տեսնել տնօրենին: Պարտադիր:

Այդ կոռուպցիոն մշակույթը մեր ժողովրդի մեջ դեռ շատ հիմնավոր նստած է: Մարդը գործերը հանձնում է, գալիս է ասում՝ ո՞րն է քո պայմանը: Դե ես ինչ պետք է ասեմ: «Պետք է քննություն տաս, տեսնենք գիտելիք ունես, թե՛ չունես»: Շատ քիչ դեպքերում է լինում, որ գալիս է մասնագետ, ով ի վիճակի է այդ շեմը հաղթահարել: Ցավոք սրտի: Ցավոք սրտի, մեր ուսուցչական շուկան դեռևս շատ վատ վիճակում է գտնվում: Մենք արել ենք ուսուցիչների ընդունելության բազմաթիվ մրցույթներ:

Ցավոք սրտի, ուսուցիչները դժվարանում են հաղթահարել այդ շեմը: Նորավարտները՝ հատկապես: Նրանք մեթոդական մասով բացարձակ անպատրաստ են:

Մանկավարժական բուհերը բժշկականի նման պետք է օրդինատուրա ունենան:

Փորձագետ

Ուսուցիչների աշխատանքի ընդունման թեստային համակարգը պարարտ հող է ստեղծում կոռուպցիայի համար: Պարզապես թեստերով աշխատանքի ընդունելու դեպքում ավելի հեշտ է քողարկել թեկնածուի մասնագիտական պատրաստվածությունը, քան, օրինակ, կենդանի դաս վարելու հիման վրա:

Ներդիր 2: Այս ամենը հնարավոր է դառնում այն պատճառով, որ **տնօրենն անկախ չի կարող լինել, քանի որ վախենում է կորցնել աշխատանքը: Իսկ կորցնելով աշխատանքը, կորցնում է ամեն ինչ: Մոտավորապես այսօրվա իշխանության, իշխանավորի նման:** Այսինքն՝ մարդը ոչնչանում է որպես հասարակության անդամ:

Փորձագետ

Փորձագետները (Հանուշեկ 2010, Բարբեր և Մուրշեդ, 2007²²) առաջարկում են մանկավարժական կադրերի նկատմամբ տարվող քաղաքականության երկու արդյունավետ մոտեցում՝ հեռացնել լավ արդյունքներ չունեցող ուսուցիչներին և խստացնել ուսուցչի թափուր պաշտոնին հավակնող դիմորդների նկատմամբ պահանջները: Հայաստանում ներկայումս երկուսն էլ չի իրականացվում: Մասնավորապես, ատեստավորման արդյունքում ոչ մի ուսուցիչ դեռևս չի հեռացվել աշխատանքից: Իսկ լավագույն կադրերին դպրոցների բերելու ուղղությամբ խրախուսական քաղաքականություն չի իրականացվում:

2.3 Ուսուցիչների աշխատանքային ծանրաբեռնվածությունը

Ազգային վիճակագրական ծառայության տվյալներով վերջին տարիներին ավելացել է թերբեռնված ուսուցիչների թվաքանակը: Պատճառն այն է, որ վերջին տարիներին ծնելիության նվազման և արտագաղթի արդյունքում շեշտակի նվազել է աշակերտների թիվը, սակայն ուսուցիչների թիվը գրեթե չի փոխվել: 2007-2008 ուստարում Հայաստանի պետական դպրոցներում աշակերտների թիվը կազմել է շուրջ 425891, իսկ ուսուցիչների թիվը եղել է 40790: 2012-2013 ուստարում աշակերտների թիվը կազմել է շուրջ 361228, իսկ ուսուցիչների թիվը՝ 39566 է: Փաստորեն, աշակերտների թիվը նվազել է ավելի քան 60 հազարով, իսկ ուսուցիչներինը՝ շուրջ 1000-ով: Այս միտումը մտահոգիչ է այն առումով, որ Հայաստանում առկա գնաճի պայմաններում նույն ուսուցիչը թերբեռնված ռեժիմով շարունակելով նույն դպրոցում դասավանդել՝ ստանում է զգալիորեն ավելի ցածր աշխատավարձ: Ըստ վիճակագրական ծառայության տվյալների, եթե 2009-2010 ուստարում ուսուցիչների 14.3% ուներ 0.25-0.50 դրույք ծանրաբեռնվածություն, ապա 2012-2013 ուստարում այդ թիվը էապես աճել է՝ կազմելով 19%:

²² How the world’s best-performing schools come out on top, McKinsey, 2007

2012-2013 ուստարում Հայաստանի ուսուցիչների 47 տոկոսից ավելին ունեցել 0.75 դրույթից պակաս ծանրաբեռնվածություն: Լոռու և Գեղարքունիքի մարզերում այդ ցուցանիշը գերազանցում է 50%-ը:

Աշխարհում կան երկրներ, որտեղ ուսուցիչները շաբաթական 10-15 ժամ են դասավանդում, ինչը համարժեք է Հայաստանի թերբեռնված ուսուցիչների ցուցանիշներին, սակայն այդ երկրներում ուսուցիչները պարտավոր են զգալի ժամանակ անցկացնել գործընկերների դասերը դիտարկելով, նրանց հետ համագործակցելով, ինքնուրույն հետազոտական աշխատանք կատարելով: Բայց մեզանում քանի որ ավանդաբար ուսուցչի հիմնական աշխատանքը դասեր վարելն է, դասաժամերի պակասը նշանակում է ուսուցչի նվազ ընդգրկվածություն դպրոցական կյանքին և մոտիվացիայի բացակայություն: Թեև «Հանրակրթության մասին» օրենքը խրախուսում է ուսուցիչների համագործակցությունը, մասնագիտական զարգացումը, մասնակցությունը սեմինարների, գիտաժողովների, սակայն նվազ ծանրաբեռնվածություն ունեցող ուսուցիչները իրենց ունեցած ժամանակը չեն տրամադրում նման գործունեությանը, քանի որ ստանում են չնչին աշխատավարձ:

2.4 Մասնագիտական զարգացում

Ուսուցիչների վերապատրաստումները Հայաստանում դիտարկվում են որպես մասնագիտական զարգացման հիմնական բաղադրիչ: Պետության կողմից իրականացվող վերապատրաստումների համար պատասխանատու է ԿԳ նախարարության ենթակայությամբ գործում է Կրթության ազգային ինստիտուտը, որը մասնաճյուղեր ունի Հայաստանի բոլոր մարզերում:

Համաշխարհային բանկի կողմից ֆինանսավորվող՝ «Կրթության որակ և համապատասխանություն» վարկային ծրագրերի առանձին բաղադրիչներով ֆինանսավորվել է ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը:

Առաջին վարկային ծրագրի շրջանակներում 2006-2009թթ-ին Հայաստանի 52 դպրոց-կենտրոններում և Կրթության ազգային ինստիտուտում իրականացվել են ուսուցիչների մասշտաբային վերապատրաստումներ (շուրջ 50000): 2004-2008թթ-ին իրականացվել է նաև վերապատրաստողների և շուրջ 300 ուսուցիչների վերապատրաստում համագործակցային ուսուցման գծով:

Վերապատրաստման ծրագրերը նաև վարկային երկրորդ ծրագրի բաղադրիչներից մեկն էր: Այս ծրագրով արդեն իրականացվել են ավագ դպրոցների ուսուցիչների, ինչպես նաև ատեստավորման համար անհրաժեշտ վերապատրաստումներ:

Ըստ ՀՀ Ազգային վիճակագրական ծառայության կողմից հրապարակված 2012-2013 ուսումնական տարվա տվյալների, Հայաստանի 40830 ուսուցիչներից միայն 27 949 են նշել, որ ընդհանրապես վերապատրաստում են անցել²³, որոնցից 24 223-ը՝ վերջին 5 տարում: Այսպիսով՝ ուսուցիչների միայն 68%-ն է անցել վերապատրաստում, ինչը շատ ցածր ցուցանիշ է: Համեմատության համար նշենք, որ ՏՀՀԿ երկրներում ուսուցիչների 88.5% վերջին տասնութ ամսում անցել է վերապատրաստում: Հայաստանի այս ցուցանիշը տարօրինակ է այն առումով, որ Համաշխարհային բանկի Կրթության որակ և համապատասխանություն առաջին վարկային ծրագրի ամփոփիչ հաշվետվության համաձայն²⁴ Հայաստանի շուրջ 55000 ուսուցիչներ 2006-2009թթ. վերապատրաստվել են: Հաշվի առնելով փաստը, որ ըստ վիճակագրական ծառայության, Հայաստանի ուսուցիչների 76%-ը արդեն 10 տարի և ավելի աշխատում է դպրոցում, ապա ստացվում է, որ զգալի թվով ուսուցիչներ չեն մասնակցել պարտադիր վերապատրաստումների:

²³ Հայաստանի Հանրապատրաստության սոցիալական վիճակը 2012 թվականին, Երևան, 2013թ. էջ 58

²⁴ Տես <http://www.cfep.am/reports> Կրթության որակ և համապատասխանություն վարկային առաջին ծրագրի ամփոփիչ հաշվետվություն

Ինչպես վերը նշեցինք Հայաստանի ուսուցիչների 47%-ն ունի 0.75 դրույքից պակաս ծանրաբեռնվածություն: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ներկայումս Հայաստանի բոլոր ուսուցիչները առնվազն 5 տարին մեկ անգամ պետք է անցնեն վերապատրաստում, հարց է առաջանում, թե որքանով է նպատակահարմար գումարներ ծախսել թերբեռնված ուսուցիչների վերապատրաստման համար: Առանձին դեպքերում ուսուցիչների թերբեռնվածությունը պայմանավորված է տվյալ առարկայի քիչ դասաժամերով: Բայց կան դեպքեր, երբ ուսուցչական մեկ դրույքը բաժանված է նույն առարկան դասավանդող երկու ուսուցչի միջև, ինչը նշանակում է, որ պետք է կրկնակի գումար ծախսել վերապատրաստման համար: Այսօր Հայաստանում կա ուսուցչի շուրջ 25 հազար դրույք, մինչդեռ դպրոցներում աշխատում է շուրջ 40 հազար ուսուցիչ: Վերջին տարիներին իրականացվել են ուսուցիչների բազմաթիվ վերապատրաստման ծրագրեր: Սակայն դրանք գերազանցապես կենտրոնացել են չափորոշիչների, ուսուցման մեթոդների և գնահատման թեմաների վրա: Անտեսվել է ժամանակակից ուսուցչի կարևորագույն որակներից մեկը՝ երեխաների մոտ ուսման նկատմամբ հետաքրքրությունների զարգացումը: Դրա վկայությունն են մեր հետազոտության արդյունքները:

Այն հարցին, թե «Ձեր կարծիքով, ուսումնական նյութին տիրապետելուց բացի ի՞նչ լրացուցիչ գիտելիքներ, հմտություններ և արժեքներ են անհրաժեշտ ուսուցչին՝ երեխաների հետ աշխատելու համար», հարցմանը մասնակցած հայաստանցի ուսուցիչների ամենամեծ մասը՝ 37%-ը նշել է՝ աշակերտների հետ հաղորդակցվելու հմտությունների զարգացումը: Ավելին, հարցված ուսուցիչների 27.3%-ը վերջին տարիների ամենաբացասական փոփոխություն է համարել աշակերտների անտարբերությունը, անպատասխանատվությունը, հետաքրքրության նվազումը ուսման նկատմամբ: Նույն կարծիքին են հարցված տնօրենների 17.6%-ը, ինչը նույնպես ամենատարածված պատասխանն է: Ակնհայտ է, որ անտարբերությունը, անպատասխանատվությունը, հետաքրքրության նվազումը հանգեցնում են ուսուցիչ-աշակերտ անարդյունավետ հաղորդակցման, ինչն էլ ազդում է կրթության որակի վրա: Ուշագրավ է աշակերտներից մեկի կողմից կատարված հետևյալ նշումն իր ուսուցչի մասին. «Դուք այնքան անկարգապահ եք, որ ես Ձեզ հետ ինտերակտիվ մեթոդներով չեմ աշխատի: Չնայած մեզ վերապատրաստումների ժամանակ առաջարկել են դասերը վարել ինտերակտիվ մեթոդներով»:

Ըստ PISA in Focus հանդեսի (2013, 09), հետազոտությունները վկայում են, որ դասարանում արդյունավետ հաղորդակցումը այն եզակի գործոններից են, որոնց դրական ազդեցությունը առաջադիմության վրա ապացուցվել է հետազոտված բոլոր երկրներում:

2.5 Ուսուցիչների ատեստավորում

2009թ-ին Ազգային ժողովում ընդունված Հանրակրթության մասին ՀՀ օրենքի պահանջներից մեկը ուսուցիչների ատեստավորման և տարակարգերի շնորհման կարգի ընդունումն էր, որը ներդրվեց 2011թ-ին: 2012թ-ից սկսած, Հայաստանի ուսուցիչները կարգի պահանջով պարտավոր են յուրաքանչյուր 5 տարին մեկ (տարեկան ուսուցիչների 20%-ը) ատեստավորվել: Այս գործընթացն իրականացնելու համար ազատականացվեց ուսուցիչների վերապատրաստումների իրականացումը: Եթե նախկինում պետության նախաձեռնությամբ իրականացվող բոլոր վերապատրաստումներն անցկացվում էին Կրթության ազգային ինստիտուտի կողմից, ապա նոր կարգով ոլորտում փորձ ունեցող կազմակերպությունները 2012թ-ից հնարավորություն ունեցան անցկացնելու վերապատրաստումներ: Սակայն 2013թ-ին ընտրված 13 կազմակերպություններին հնարավորություն չտրվեց ուսուցիչների վերապատրաստումներ իրականացնել: Վերապատրաստումները բացառապես իրականացվեցին Կրթության ազգային ինստիտուտի բյուջետային միջոցների հաշվին, իսկ վարկային միջոցները մնացին չբաշխված: Ընդ որում, ուսուցիչները ստիպված էին ինքնուրույն հոգալ վերապատրաստման կենտրոններ հասնելու ճանապարհաձախարհ և սննդի խնդիրը, ինչը հատկապես մարզերի ուսուցիչների համար շատ մեծ խոչընդոտ էր: Սա նաև ատեստավորման կարգի խախտում էր, քանի որ դպրոցները պետք է հնարավորություն ունենան ընտրել

կազմակերպություն, որը վերապատրաստելու է ուսուցիչներին: Տվյալ պարագայում ընտրության տարբերակներ դպրոցներին չի տրվել:

Այդուհանդերձ, մի շարք կազմակերպությունների միջոցով վերապատրաստումներ անցկացնելը պարունակում է կոռուպցիոն ռիսկեր: Այն կազմակերպությունները, որոնք դպրոցների վրա ունեն ազդեցության լծակներ, կարողանում են ավելի շատ թվով ուսուցիչների ընդգրկել իրենց վերապատրաստման ծրագրում և ավելի շատ ֆինանսավորում ստանալ: Դպրոցները ոչ միշտ են ազատ վերապատրաստող կազմակերպություն ընտրելու հարցում:

Փորձագետները մտահոգություն են արտահայտում, որ ուսուցիչների ատեստավորումը կրելու է ձևական բնույթ և չի նպաստելու ուսուցիչների մակարդակի բարձրացմանը:

Ներդիր 3: Բավականին մեծ հույսեր ունեինք, բայց ատեստավորումը փաստորեն դարձավ ֆորմալ գործընթաց, որտեղ ուսուցիչների 90 %-ը մեխանիկորեն անցնելու է, իսկ 10%-ը չի անցնելու զուտ կրթական ցենզի՝ բարձրագույն մասնագիտական կրթություն չունենալու պատճառով: 2018 թ-ից, եթե չեն սխալվում, նրանք պարզապես չեն ատեստավորվելու և դուրս են մնալու աշխատանքից: Միայն այդ մարդիկ դուրս կմնան, մնացած ուսուցիչները, ովքեր շատ վատ են աշխատում, մեթոդական բազան բավականին թույլ է, գնահատման մեթոդաբանությանն ընդհանրապես չեն տիրապետում, եղ ուսուցիչներին ոչ մի վտանգ չի սպառնում: Նրանք նույնիսկ վախից չեն նստի երկու բան կարդան, որ հանկարծ պրոբլեմ չունենան ատեստավորման գործընթացում:
Փորձագետ

ՀԲ Կրթության որակ և համապատասխանություն երկրորդ վարկային ծրագրով սահմանվեց ատեստավորման նպատակով իրականացվող ուսուցիչների վերապատրաստման 80 ժամ տևողությամբ մոդուլներ՝ երեք հիմնական բաղադրիչով.

- Կրթության օրենսդրություն (8 ժամ)
- Տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ (S2S) (12 ժամ)
- Առարկայական, մանկավարժական, հոգեբանական և մեթոդական հարցեր (60 ժամ)

Առաջին բաղադրիչը բոլոր առարկաների ուսուցիչների համար ներառում է նույն թեմաները՝ կրթական իրավունք, երեխայի իրավունքներ, ուսուցչի մասնագիտական և աշխատանքային իրավունքներ:

Երկրորդ բաղադրիչը հիմնականում ներառում է ընդհանուր S2S գրագիտություն, առանձին առարկայական ոլորտներում՝ նաև կոնկրետ առարկայի ուսուցման ընթացքում տեխնոլոգիաների կիրառման առանձնահատկություններ:

Շատ տարբեր են երրորդ բլոկի թեմաները: Որոշ մոդուլներում ավելի շատ շեշտը դրվում է կոնկրետ առարկայի դասավանդման վրա, մյուսներում՝ ընդհանուր մեթոդական, մանկավարժական խնդիրների վրա:

Բոլոր ուսուցիչներին նույն օրակարգով և ժամաքանակով վերապատրաստելը, մեր կարծիքով, արդյունավետ չէ, քանի որ ուսուցիչների մասնագիտական և մանկավարժական որակները, աշխատանքային փորձը տարբեր են: Արդյունավետ չէ դպրոցում տասնյակ տարիներ աշխատած ուսուցչին և դեռևս մի քանի տարվա փորձ ունեցող ուսուցիչներին վերապատասարտել նույն օրակարգով: Բացի այդ կան ուսուցիչներ, ովքեր փայլուն տիրապետում են առարկայի բովանդակությունը, բայց չեն կարողանում արդյունավետ հաղորդակցվել աշակերտների հետ, կամ հակառակը, շատ լավ հաղորդակցվում են, բայց լավ չեն տիրապետում առարկային: Այս երկու խումբ ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման կարիքները շատ տարբեր են: Հետևաբար ճիշտ կլինի նրանց առաջարկել տարբեր դասընթացներ:

Վերապատրաստումների արդյունքում վերապատրաստող կազմակերպությունը ստուգում է ուսուցիչների գիտելիքները և վկայական տալիս: Իրականում դա **մասնակցությունը և տեսական գիտելիքները հավաստող վկայական է: Դա ուսուցչի՝ դասարանում նոր մեթոդներով**

աշխատելու կարողությունը հավաստող փաստաթուղթ չէ: Այստեղ խնդիր է նաև այն, որ բոլոր ուսուցիչները՝ անկախ իրենց մասնագիտական պատրաստվածությունից պարտադիր պետք է նույն ծրագրով անցնեն վերապատրաստում: Օրինակ՝ համակարգչին շատ լավ տիրապետող և համակարգչին չտիրապետող ուսուցիչը պարտավոր են նույն ծրագրով վերապատրաստվել, ինչը արդյունավետ չէ: Ուսուցիչներն ունեն մասնագիտական տարբեր կարողություններ և հմտություններ: Բարձր կարողություններ ունեցող ուսուցչին և բազմաթիվ մասնագիտական թերացումներ ունեցող ուսուցիչներին նույն ծրագրով և ժամանաքանակով վերապատրաստելը ճիշտ չէ և արդյունավետ չէ:

Առանց կոնկրետ աշխատանքային պրոցեսում այդ տեսական գիտելիքները կիրառելու հմտությունների դիտարկման, հնարավոր չէ վստահաբար պնդել, որ ուսուցիչն արդեն կարող է աշխատել նոր մեթոդներով ու մոտեցումներով:

Իսկ նման դիտարկման, շարունակական օգնության պարտականություններ այսօր վերապատրաստող կազմակերպությունները չունեն: Թեև փորձագիտական կարծիքի համաձայն, շատ կազմակերպություններ պատրաստակամ ու բաց են, եթե ուսուցիչները հետո գալիս են որևէ հարցով խորհրդատվություն ստանալու: Սակայն նման դեպքեր, ցավոք, հազվադեպ են լինում, քանի որ որպես կանոն հազվադեպ են վերապատրաստումից հետո պահպանվում ուսուցիչների և վերապատրաստող կազմակերպությունների կապերը:

Ներդիր 4: Ուսուցիչների մասնագիտական հմտությունների զարգացմանը վերապատրաստումները չեն կարող չնպաստել, բոլոր դեպքերում ուսուցիչները լսում են նոր բան, շփվում են իրար հետ: Իհարկե նպաստում են:

Բայց դրանց արդյունավետությունը գնահատող չափորոշիչները չունենք: Մենք չգիտենք, ուսուցիչը, որ վերապատրաստվեց, ինքը ինչպիսի՞ն էր մինչև այդ, ի՞նչ եղավ հետո: Եվ ոչ միայն վերապատրաստման արդյունավետությունը չենք կարողանում գնահատել, այլ նաև հետագա կիրառման, ասենք՝ ուսուցիչը գնաց դպրոց, ինչքանով կիրառեց, ինչպե՞ս կիրառեց, արդյունքն ի՞նչ եղավ:

Փորձագետ

Հարցման մասնակից ուսուցիչները պատասխանելով այն հարցին, թե որոնք են վերապատրաստման ժամանակ ձեռքբերած գիտելիքները և հմտությունները չկիրառելու պատճառները որպես հիմնական պատճառ նշել են վերապատրաստումների ժամանակ մատուցվող գիտելիքների և հմտությունների կտրվածությունը ուսուցման իրողություններից: Ուսուցիչների հետ անցկացված ֆոկուս խմբային հարցման ժամանակ մասնակիցների շրջանում կար տեսակետ, որ վերապատրաստումների ժամանակ ուսուցանվող նյութերը ոչ միշտ են կիրառելի դասերի ժամանակ: Մասնավորապես, նշվեց, որ վերապատրաստման ժամանակ նյութը ներկայացվում է 90 րոպեանոց պարապմունքի միջոցով, իսկ ուսուցչից պահանջվում է այն օգտագործել 45 րոպեանոց դասի ժամանակ: Ուսուցիչները նշում էին, որ իրենք շատ կուզեին, որպեսզի վերապատրաստողները հենց դասարանում երեխաների հետ աշխատելով իրենց ցույց տային, թե ինչպես է հնարավոր այդ մեթոդներով աշխատել երեխաների հետ: Ուսուցչի այս պնդումը հաստատվում է նաև հետազոտական տվյալներով: Հետազոտությունները վկայում են, որ ուսուցիչներն առավել աջակցության կարիք ունեն սովորած գիտելիքներն ու հմտությունները դասարանում կիրառելու գործընթացում: Խնդիրն այն է, որ նոր գիտելիքներ և հմտություններ սովորելը շատ ավելի հեշտ է, քան դրանք կիրառելը: Իսկ կիրառման փորձի ժամանակ մեր ուսուցիչները մենակ են մնում դասարանում: Մինչդեռ Հայաստանում գործող համակարգը նման աջակցություն չի նախատեսում, ինչը նշանակում է, որ վերապատրաստումների ընթացքում ուսուցիչների սովորածի արդյունավետ կիրառումը հնարավոր չէ: Ըստ Դարլինգ Համմոնդի և այլոց²⁵ կողմից անցկացված հետազոտության,

²⁵ Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., & Richardson, N. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Oxford, OH: National Staff Development Council.

վերապատրաստման դասընթացների ձևով անցկացվող մասնագիտական զարգացումը շատ չնչին ազդեցություն է ունենում ուսուցիչների աշխատանքի փոփոխության և աշակերտների ուսման արդյունքների վրա: Արժե անդրադառնալ նաև այն փաստին, որ հարցվածների մեկ այլ ծանրակշիռ խումբ (15.8%) չկիրառելու պատճառ է համարում շենքային և նյութատեխնիկական պայմանների բացակայությունը: Այս առումով արժե նշել, որ չնայած վերապատրաստումների ժամանակ խրախուսվում են խմբային աշխատանքները, համագործակցային ուսուցումը, սակայն դպրոցական կահույքը, դասարանների փոքր տարածքը բացարձակապես հնարավորություն չեն տալիս կիրառել այդ մոտեցումները:

Ի դեպ, հետազոտությունը ցույց տվեց, որ առկա է որոշակի անհամաձայնություն ուսուցիչների և վերապատրաստողների միջև: Վերջիններս պնդում են, որ իրենք ուսուցիչներին սովորեցրել են արդյունավետ աշխատելու եղանակներ: Մինչդեռ ուսուցիչները անհնար են համարում այդ մեթոդներով աշխատելը՝ ժամանակային սահմանափակումների, դասագրքային նյութի հետ անհամապատասխանության պատճառներով:

Խնդիր կա նաև վերապատրաստողների որակի հետ: Հայաստանում վերապատրաստումները շատ հաճախ իրականացվում են կասկադային սկզբունքով, ինչը նշանակում է, որ մասնագետները վերապատրաստում են վերապատրաստողներին, վերջիններս էլ իրենց հերթին վերապատրաստում են ուսուցիչներին: Ըստ փորձագետների, նման դեպքում ոչ միշտ են վերապատրաստողները յուրացնում և ճշգրտորեն փոխանցում մատուցված նյութը, ինչը հանգեցնում է նրան, որ շատ բաներ սխալ են ընկալվում և կիրառվում:

Առաջիկայում ևս վերապատրաստումները Հայաստանում դիտարկվելու են որպես ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման գրեթե միակ միջոց և չեն կիրառվելու այլընտրանքային ձևեր: Մասնավորապես, «2014-2016թթ. Միջնաժամկետ ծախսային ծրագրում» սավում է. **«կշարունակվի ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումը՝ վերապատրաստումների միջոցով»:** Մա նշանակում է, որ մասնագիտական զարգացման այլ ձևեր չեն ներդրվելու և մասնագիտական զարգացման հիմնական ձևը վերապատրաստումներն են մնալու: Մինչդեռ աշխարհում գոյություն ունեն մասնագիտական զարգացման բազմաթիվ ձևեր: TALIS²⁶ հետազոտության շրջանակում ուսուցիչներին առաջարկվել է նշել մասնագիտական զարգացման ծրագրեր, որոնց իրենք մասնակցել են: Ուսուցիչները տվել են հետևյալ պատասխանները՝

1. Դասընթացներ
2. Կոնֆերանսներ
3. Որակավորման ծրագրեր
4. Դիտարկման նպատակով այցեր այլ դպրոցներ
5. Մասնակցություն ուսուցիչների մասնագիտական ցանցերին
6. Անհատական կամ խմբային հետազոտություններ
7. Մենթորինգ:

Այս ցանկը վկայում է աշխարհում կիրառվող մասնագիտական զարգացման բազմաթիվ ձևերի առկայության մասին:

Հետազոտության ընթացքում պարզ դարձավ, որ Հայաստանում էլ կիրառվում են որոշ նոր մոտեցումներ:

Ներդիր 5: Տարբեր համակարգեր են պետք, որպեսզի այդ վերապատրաստումները նպատակին հասնեն: Խոսում ենք **մենթորական համակարգի մասին**: Դա նոր բան է ու թանկ հաճույք: Մա ենթադրում է, որ վերապատրաստումից հետո տեղերում դիտարկումներ են անում և օգնում:
Արտասահմանում ուսուցիչը միանգամից համալսարանն ավարտելով չի դառնում ուսուցիչ, նա մի տարի աշխատում է մենթոր ուսուցչի հետ, որը ոչ թե վերահսկում է, այլ օգնում է, որ ինչը չի ստացվել, միասին աշխատեն, դասալսումներ է անում, ինչ-որ մի բան տանում է իր դասարանում ցույց տալիս, մոդելավորում է դա: **Այսինքն, դա մի աշխատանք**

²⁶ Teaching and Learning International Survey (TALIS), 2009

Է, որի միջոցով այդ սովորած տեսականը դառնում է գործնական:

Մեր ուսուցման որակը դեռևս ցածր է: Եթե ուսուցիչների հետ խոսեք, և նրանք անկեղծանան, նույնը կասեն: Մեր ծրագրում մենթորները 15 տարի աշխատում են ուսուցիչների հետ 1998 թ-ից: Եվ մարդիկ շարունակաբար ստանալու բան ունեն: Մեր վերապատրաստողները լավն են որպես վերապատրաստողներ, բայց եթե մենք նրանց հետ երեք տարի ոչինչ չանեինք, այդ որակը ընկնելու էր: Այսինքն, **աշխարհում մշտապես նոր երևույթներ են առաջանում, որոնց համապատասխան վերապատրաստումներ են պետք**, իսկ մեզ մոտ այդ սիստեմը չկա: Ամեն ինչ թղթի համար է արվում:

Փորձագետ

Այդուհանդերձ, մասնագիտական զարգացման գերիշխող ձևը մնում են վերապատրաստումները: Մասնագիտական զարգացման նույն ձևի պահպանումը բերում է նրան, որ նույն կազմակերպությունները շարունակաբար կատարելով նույն աշխատանքը, նպաստում են համակարգի լճացմանը:

2.6 Տարակարգերի շնորհում

Եթե ուսուցիչների ատեստավորումը պարտադիր գործընթաց է, ապա տարակարգերի համար դիմելու համար ուսուցիչը պետք է որոշակի պահանջներ բավարարի: Ուսուցիչները կարող են նաև երկու տարվա պարբերականությամբ դիմել որակավորման տարակարգերի համար, ինչը հնարավորություն է տալիս ստանալ հավելավճարներ: Դրանից հետո այն ուսուցիչները, ովքեր ունեն հրապարակված հոդվածներ, գրքեր, պետական մրցանակներ, պարգևներ, վերապատրաստողի վկայական, ակտիվորեն մասնակցում են Հայկական կրթական միջավայր պորտալում, վարել են հեռավար դասընթաց, ունեն բարձր վարպետություն (վերջինս սահմանում է տվյալ դպրոցի տնօրենը, ինչը բավական սուբյեկտիվ է) դիմում են որակավորման տարակարգ ստանալու համար: Այս մոտեցումն իր հետ բերում է կոռուպցիոն ռիսկեր: Մասնավորապես, եթե տնօրենն է սահմանում ուսուցչի վարպետությունը, ապա նշանակում է ուսուցիչը կախված է տնօրենի բարեհաճությունը: Սահմանված է որակավորման չորս աստիճանի տարակարգ: Յուրաքանչյուր աստիճանի համար ուսուցչին տրվելու է հավելավճար: Մասնավորապես, առաջին աստիճանի դեպքում՝ 10% հավելավճար, երկրորդի դեպքում՝ 20%, երրորդի դեպքում՝ 30%, չորրորդի դեպքում՝ 50%: Փորձագիտական հարցման մասնակիցներից մեկը նշեց, որ մեկնարկային 10% հավելավճարը քիչ է և ճիշտ կլինի սահմանել գոնե 20% հավելավճար, որպեսզի ուսուցիչներն ավելի մոտիվացված լինեն և ձգտեն ստանալ տարակարգեր:

ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարի հրամանով 2012 և 2013թթ-ին արդեն շնորհվել են տարակարգեր: Ըստ նախարարության կայքում հրապարակված տվյալների, 2012թ.-ին առաջին տարակարգ է ստացել 51 ուսուցիչ, իսկ 2013-ին առաջին տարակարգ ստացել է 47 ուսուցիչ: Հաշվի առնելով այն հանգամանքը, որ ամեն տարի շուրջ 8000 ուսուցիչ պետք է մասնակցի ատեստավորմանը, ապա կարելի է ասել, որ տարակարգ ստացած ուսուցիչների թիվը չափազանց ցածր է՝ շուրջ 0.6%: Քանի որ տարակարգ ստանալու համար ուսուցիչների պահանջվում է հետազոտական, գիտական աշխատանքի պահանջներ, ապա նման ցածր ցուցանիշը վկայում է այն մասին, որ ուսուցիչների բացարձակ մեծամասնությունը դասավանդելուց գատ այլ աշխատանքներով չի զբաղվել:

Հաշվի առնելով տարակարգ ստացած ուսուցիչների աննշան քանակը, ԿԳ նախարարի 2013թ. օգոստոսի 15-ի հրամանով թեթևացվել են տարակարգի պահանջները: Եթե նախկինում առաջին տարակարգ ստանալու համար ուսուցիչը պետք է բավարարեր 6 պահանջներ, ապա ներկայումս 7 պահանջներից ցանկացած երկուսը բավարարող ուսուցիչը կարող է ստանալ առաջին տարակարգ, չորս պահանջ բավարարելու դեպքում՝ երկրորդ տարակարգ, վեց պահանջ բավարարելու դեպքում՝ երրորդ տարակարգ, բոլոր յոթ պահանջները բավարարելու դեպքում՝ չորրորդ տարակարգ:

Փաստորեն, ինչպես ուսուցիչների աշխատանքի ընդունման կարգը, այնպես էլ ատեստավորման և որակավորման տարակարգ ստանալու գործընթացներում որևէ կերպ չեն գնահատվում ուսուցչի դաս վարելու, մասնագիտական հմտություններ ցուցաբերելու կարևորագույն որակները: Դա նման է նրան, որ լավագույն մարզիկները որոշվեն թեստերին պատասխանելու կամ հոդվածներ գրելու ու կոչումներ ունենալու չափանիշների հիման վրա: Միայն փաստաթղթեր ներկայացնելով որակավորման տարակարգեր ստանալը ուսուցիչներին խրախուսելու լավագույն ձևը չէ:

Այստեղ մտահոգիչ է այն հանգամանքը, որ ուսուցիչը պետք է մասնակցի վերապատրաստման ոչ թե ավելի լավ աշխատելու համար, այլ ատեստավորվելու կամ տարակարգ ստանալու: Այսպիսով՝ վերապատրաստումը ճնշող մեծամասնության համար (ովքեր ցանկանում են միայն ատեստավորվել) լինելու է իր աշխատատեղը պահելու միջոց, իսկ մի շատ փոքր խմբի համար էլ տարակարգ ստանալու և ավելի շատ վարձատրվելու հնարավորություն: Այս համակարգը ամբողջությամբ հիմնվում է արտաքին մոտիվացիայի վրա և չունի մեխանիզմներ ուսուցիչներին անընդհատ սովորողներ դարձնելու: Նման մոտեցումը ուսուցչին ստիպողաբար բերում է վերապատրաստման, մինչդեռ ավելի արդյունավետ են այն համակարգերը, որոնցում ուսուցիչն է ձգտում դեպի մասնագիտական զարգացման հնարավորությունները:

Ներդիր 6: Ինչպե՞ս կարող է, ասենք՝ տարվա մեջ երկու-երեք-հինգ օրվա դասընթացը արդյունավետ լինել, եթե դա անընդհատ ուսուցման, ինքնակրթության չի բերելու: Այսինքն՝ ամեն ինչ պետք է բերվի նրան, որ ուսուցիչը դառնա անընդհատ սովորող, որ ֆորմալ կրթությունը ջարդվի: Ամեն օր ուսուցիչը պետք է սովորի և սովորեցնի:

Վերապատրաստումներն առարկայորեն ինչ-որ նպաստ բերում են, իհարկե: Ընդհանրապես ուսուցիչների թեկուզ մի քանի օրով իրար հետ հավաքվելը, իրար լսելը, փորձին ծանոթանալը արդեն լավ է: Բայց չկա շարունակականություն:

Այսինքն, մեկ է, մենք խոսում ենք շարունակականությունից կտրված առանձին միջոցառումների մասին:

Փորձագետ

Այդուհանդերձ, ուսուցիչների վերապատրաստումների ոլորտում հսկայական ներդրում են ունեցել նաև միջազգային և տեղական հասարակական կազմակերպությունները, որոնց ջանքերի շնորհիվ Հայաստանում թարգմանվել և կազմվել են բազմաթիվ ձեռնարկներ և մոդուլներ, ներմուծվել հետաքրքիր ծրագրեր: Սակայն, այս ոլորտում դեռևս առկա են բազմաթիվ խնդիրներ: Մասնավորապես, այդ կազմակերպությունների կողմից իրականացվող վերապատրաստման ծրագրերը հստակ չեն համակարգվում: Պարզ չէ, թե որքանով են վերապատրաստողները բարձրակարգ մասնագետներ, որքանով են թեմաները համապատասխանում դպրոցի պահանջներին, որքանով են դրանք օգնում բարելավելու դասավանդման որակը: Ֆոկուս խմբային քննարկման մասնակից ուսուցիչները նշում էին, որ լինում են դեպքեր, երբ սեմինարների ժամանակ անհարկի կրկնվում են թեմաները, ուսուցանվում են մեթոդներ, որոնք բացարձակապես կիրառելի չեն դասերի ժամանակ:

2.7 Մասնագիտական զարգացման ներդպրոցական մշակույթ

Միջազգային փորձը վկայում է, որ մասնագիտական զարգացման ազդեցիկ միջոց է դպրոցի ներսում ուսուցիչների համագործակցությունը: Այս մոտեցման դեպքում ստեղծվում են ուսուցչական խմբեր, որոնք համատեղ մշակում են դասի պլաններ, վարում և դիտարկում են դասեր, ապա կատարում դասերի վերլուծություններ: Նման դեպքերում ուսուցիչները առաջարկներ և դիտողություններ են ստանում իրենց գործընկերներից և հնարավորություն ունենում բարելավելու իրենց աշխատանքը: Այս առումով Հայաստանում ուսուցիչները շարունակում են մնալ որպես մեկուսացած աշխատողներ: Դրան նպաստում է այն հանգամանքը, որ ըստ Ազգային վիճակագրական ծառայության, Հայաստանի դպրոցների շուրջ

40%-ը գտնվում են գյուղերում և հանդիսանում են այդ համայնքի միակ ուսումնական հաստատությունը: Բազմաթիվ առարկաների գծով դպրոցներում կան մեկական մասնագետներ: 2012-2013 ուստարում Հայաստանի 414 դպրոցներ ունեցել են մինչև 100 աշակերտ, ևս 521 դպրոցներ՝ մինչև 300 աշակերտ: Մինչդեռ միջազգային հետազոտությունները վկայում են, որ մեծ դպրոցները ավելի բարենպաստ են ուսուցիչների համագործակցված աշխատանքի համար, քանի որ ձևավորվում են մասնագիտական խմբեր, որոնք աջակցում են միմյանց և փորձի փոխանակում կատարում:

ՀՀ Կրթության և գիտության նախարարության Կրթության պետական տեսչությունը վերջին տարիներին ուսումնասիրություններ է իրականացնում Հայաստանի դպրոցներում: 2013թ. տեսչության կողմից հրապարակված ուսումնասիրությունների արդյունքները վկայում են, որ Արարատի, Արմավիրի, Արագածոտնի և Վայոց Ձորի մարզի դպրոցներում նորարար, մանկավարժական վարպետության բարձրացմանն ուղղված գործունեությամբ զբաղվող ուսուցիչների թիվը տատանվում է 1-2%-ի միջակայքում, ինչը նշանակում է, որ դպրոցներում բացակայում է նորարարությունը խթանող միջավայրը: Այս հանգամանքը մտահոգիչ է այն առումով, որ ՀՀ վարկային ծրագրի «Կրթության որակի հետագա բարելավում՝ ուսուցիչների վերապատրաստման և մասնագիտական զարգացման միջոցով» բաղադրիչով նախատեսվում է 2014թ.-ին ստեղծել նորարար դպրոցների ցանց, նորարար ուսուցիչների ասոցիացիա: Իսկ Կրթության զարգացման 2011-2015 թվականների պետական ծրագրի ռազմավարական մոտեցումներից մեկը նախաձեռնությունը և նորարարությունը խթանող միջավայրի ստեղծումն է: Մինչդեռ փորձագիտական հարցման մասնակիցները կարևորում էին այն հանգամանքը, որ նորարար և պրպտող ուսուցիչների համար չկան խրախուսման բավարար հնարավորություններ:

Մասնագիտական զարգացման ներդպրոցական մշակույթի արմատավորման գործում էական դեր կարող է ունենալ ուսումնական աշխատանքների գծով փոխսնօրենների կարողությունների զարգացումը: Վերջիններս կարող են դպրոցներում կատարել ուսուցիչներին համախմբելու, համատեղ խմբային քննարկումներ և դասալսումներ անցկացնելու, սկսնակ ուսուցիչներին աջակցելու, վերապատրաստողների հետ դպրոցների կապն ապահովելու կարևորագույն աշխատանքը:

Մասնագիտական զարգացման ներդպրոցական մշակույթի զարգացման գործում էական դեր կարող են ունենալ նաև այն ուսուցիչները, ովքեր վերջին տարիներին մասնացելով տարբեր ծրագրերի հաջողությամբ յուրացրել և իրենց դասարաններում կիրառում են ուսուցման արդյունավետ մեթոդները: Նման հաջողակ ուսուցիչների փորձի տարածումը շատ օգտակար կլինի այն ուսուցիչների համար, ովքեր ներկայումս արդյունավետ չեն աշխատում: Խնդիրն այն է, որ վերապատրաստված ուսուցիչների զգալի մասի համար շատ դժվար է սովորածը տեղափոխել դասարանական միջավայր: Այս դեպքում, տեսնելով այլ ուսուցչի դասարանական փորձը, շատ ավելի իրատեսական կլինի դրա կիրառումը:

Եզրակացություններ և առաջարկություններ գլխի վերաբերյալ

1. Ուսուցիչների աշխատանքի ընդունման, ատեստավորման և տարակարգերի շնորհման գործընթացում թեստերի, փաստթղթերի փոխարեն առաջնային համարել գործնական հմտությունները (դաս պլանավորելը, դաս անցկացնելը, երեխաների հետ հաղորդակցվելու մշակույթը):
2. Բացահայտել և համախմբել վերջին տարիների մասնագիտական զարգացման ծրագրերի արդյունքում դասարաններում հաջողության հասած ուսուցիչներին և տարածել նրանց փորձը:
3. Անցկացնել վերապատրաստումներ ուսուցիչների հաղորդակցական հմտությունները զարգացնելու ուղղությամբ՝ հաշվի առնելով ժամանակակից երեխաների առանձնահատկությունները:

4. Ուսուցիչներին ցուցաբերվող մասնագիտական աջակցությունն առավել օգտակար և թիրախային դարձնելու համար բոլոր ուսուցիչների համար չիրականացնել միանման դասընթացներ: Իրականացնել ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման թեմատիկ դասընթացներ՝ հիմնվելով ուսուցիչների կարիքների և մասնագիտական պատրաստվածության վրա: Օրինակ՝ դասարանի կառավարում, առաջնորդություն, տեխնոլոգիաների կիրառում դասապրոցեսում, հետ մնացող աշակերտների հետ աշխատելու հմտություններ, շնորհալի աշակերտների հետ աշխատելու հմտություններ, գնահատման հմտություններ և այլն:
5. Վերապատրաստման դասընթացներից զատ կիրառել մասնագիտական զարգացման դպրոցահեն ձևեր (վերապատրաստումների արդյունքների արմատավորում ուսուցիչների ամենօրյա աշխատանքում, դասերի դիտարկման այցեր այլ դպրոցներ, դասերի խմբային վերլուծություններ, փորձի փոխանակման կոնֆերանսներ):
6. Տարակարգի մեկնարկային շեմի համար սահմանել 20% հավելավճար, ներկայումս գործող 10%-ի փոխարեն:

Գլուխ 3. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Կրթության բովանդակության բարեփոխումների գործընթացում շրջադարձային էին Կրթության որակ և համապատասխանություն վարկային ծրագրի շրջանակներում 2004թ-ին ընդունված Հանրակրթության պետական կրթակարգը և Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչը: Ստեղծվեց մասնագիտական մեծ հանձնախումբ, որը մի քանի ամիս աշխատելուց հետո և հրապարակային քննարկումներ անցկացնելուց հետո կառավարության հաստատմանը ներկայացրեց կրթության նոր բովանդակության առանցքային այդ երկու փաստաթղթերը: Այս փաստաթղթերի ընդունումով Հայաստանում առաջնային համարվեց կրթության ժողովրդավարացումը, արժեքային ուսուցումը և անցումը չափորոշիչների վրա հիմնվող ուսուցման համակարգի: Վերջինս նշանակում է, որ պետությունն արձանագրում է հանրակրթությունից իր ակնկալիքները՝ տարրական, միջին և ավագ դասարաններում: Այս համակարգն իր էությունը շատ նման է արտադրական մոդելի, որում պետությունը սահմանում է ակնկալվող արդյունքը, իսկ ուսումնական հաստատությունները պարտավորվում են ապահովել այն՝ ստանալով որոշակի ազատություններ դրանց հասնելու ճանանապարհին: Ընդհանուր չափորոշիչների հիման վրա մշակվեցին դպրոցում դասավանդվող բոլոր առարկաների չափորոշիչները և նոր ծրագրերը: Այդ չափորոշիչները մշակվեցին մասնագիտական խմբերի կողմից: 2010թ-ին ՀՀ կառավարությունը հաստատեց Հանրակրթության պետական նոր չափորոշիչը, որը ի տարբերություն նախորդի հիմնված է հանրակրթության ոլորտում մեծ տարածում ունեցող ընդհանրական կարողությունների (կոմպետենցիոն) մոտեցման վրա: Այս մոտեցման առանձնահատկությունն այն է, որ կարևորում է փոխկապակցված և փոխլրացնող գիտելիքների, հմտությունների և արժեքների ուսուցումը: Այսինքն՝ առաջնային է համարվում ոչ թե նեղ, առարկայական գիտելիքներ ուսուցումը, այլ միջառարկայական կապերի ստեղծումը, ինտեգրված գիտելիքի ուսուցանումը: Հաշվի առնելով, որ Հայաստանի դպրոցների ուսումնական ծրագրերը չափազանց ծանրաբեռնված են, այս մոտեցումը ենթադրում է ծրագրերի բեռնաթափում, առարկաների ինտեգրում: Այս չափորոշիչի հիման վրա 2012-2013թթ-ին վերանայվեցին դասավանդվող առարկաների չափորոշիչները: Նոր չափորոշիչներ ավելի բեռնաթափված են, սակայն դեռևս չկան էական տեղաշարժեր ինտեգրված ուսուցման ուղղությամբ, ինչը կոմպետենցիոն մոտեցման հիմքն է:

2015թ.-ին լրանում է Հազարամյակի զարգացման նպատակների իրագործման ժամկետը, որի 7 կետերից մեկն առնչվում էր կրթությանը՝ համընդհանուր տարրական կրթության ապահովում: Արդեն հայտնի է, որ համընդհանուր տարրական կրթության հասնելու նպատակը մնալու է չիրագործված, քանի որ միլիոնավոր երեխաներ դեռևս զրկված են տարրական կրթություն ստանալու հնարավորությունից: Արդեն սկսվել են հետ 2015թ.-ին հաջորդող օրակարգի մշակման աշխատանքները: Մասնավորապես ակտիվորեն քննարկվում է օրակարգում կրթության բովանդակության հարցերն առաջնահերթ ընդգրկելու նախագիծը: Մասնավորապես, 2013թ-ին ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի Վիճակագրության ինստիտուտը և Ունիվերսալ կրթության կենտրոնը հետ 2015 զարգացումների համատեքստում արդեն հրապարակել են կրթության բովանդակության յոթ բնագավառների մասին նախագիծ, որոնք հետևյալն են.

1. Ֆիզիկական բարեկեցություն՝ սնուցում, ֆիզիկական ակտիվություն
2. Մոցիալ-էմոցիոնալ բարեկեցություն՝ քաղաքացիական արժեքներ, մտավոր առողջություն
3. Մշակույթ և արվեստ՝ մշակութային գիտելիքներ, արվեստներ
4. Գրագիտություն և հաղորդակցություն՝ գրել, կարդալ, խոսել, լսել
5. Ուսումնառություն մոտեցումներ և իմացություն՝ համագործակցություն, քննադատական մտածողություն, խնդիրների լուծում
6. Թվաբանություն և մաթեմատիկա՝ թվային գործողություններ, երկրաչափություն, վիճակագրություն
7. Գիտություն և տեխնոլոգիա՝ գիտական, հետազոտական մտածողություն, բնագիտություն, թվային գրագիտություն:

Համեմատենք այս տարբերակը 2010թ-ին ՀՀ կառավարության կողմից ընդունված Հանրակրթության պետական չափորոշիչով սահմանված ուսումնական բնագավառների հետ: Հանրակրթության պետական չափորոշիչը սահմանում է հետևյալ ինը բնագավառները.

1. Հայոց լեզու, գրականություն.
2. Օտար լեզուներ.
3. Մաթեմատիկա.
4. Տեղեկատվական հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ (ՏՀՏ), համակարգչային գիտություններ.
5. Բնություն, բնական գիտություններ.
6. Հասարակություն, հասարակական գիտություններ.
7. Արվեստ.
8. Տեխնոլոգիա.
9. Ֆիզիկական կրթություն և անվտանգ կենսագործունեություն:

Թեև կան ընդհանրություններ, սակայն պարզորոշ երևում է, որ Հայաստանի տարբերակը հիմնականում գիտությունների և առարկաների դասավանդման վրա է հիմնվում: Բոլոր բնագավառների հիմքում առարկաներ են:

Մյուս կողմից, 2011թ. ընդունված Հայաստանի հանրակրթության պետական նոր չափորոշչում դպրոցի շրջանավարտին ներկայացվող ընդհանրական պահանջների թվում նշվում են հետևյալները՝

- կարողանա կատարել արդյունավետ թիմային աշխատանք,
- ցուցաբերի ինքնուրույն որոշումներ ընդունելու, իր գործունեությունը պլանավորելու հմտություն,
- լինի նախաձեռնող:

Սակայն խնդիրն այն է, որ Հայաստանի դպրոցներում գերազանցապես ուսուցանվում են գիտություններ և խրախուսվում են մտապահումը, նյութի մեխանիկական վերարտադրությունը: Հետևաբար, հարց է առաջանում, թե երբ և ինչպես են երեխաները սովորելու լինել նախաձեռնող կամ ինքնուրույն որոշումներ կայացնող:

Հանրակրթության պետական չափորոշիչի խնդիրն այն է, որ փորձ է արվում պահպանել ավանդական դպրոցի խորությամբ գիտություններ ուսուցանելու մոտեցումը և դրան ավելացնել ժամանակակից դպրոցին ներկայացվող նոր պահանջներ: Օրինակ՝ առողջ ապրելակերպի, աղետների ռիսկերն նվազեցման, մարդու իրավունքների, ռոբոտիկայի ուսուցում: Հայաստանի կրթական համակարգը բովանդակության ծավալը մեծացնելու սոցիալական պահանջին արձագանքեց ուսման տևողությունն ավելացնելու (10-ամյակից անցում 12-ամյա ուսուցման), նոր առարկաներ (Հայ եկեղեցու պատմություն, Հայրենագիտություն, Ես և շրջական աշխարհը և այլն) և թեմաներ (թրաֆիկինգ, առողջ ապրելակերպ) ներմուծելու ձևով: Այսպիսով՝ բովանդակության ուռճացումը փորձ է արվում համադրել ժամանակակից հմտություններ ուսուցանելու հետ: Մինչդեռ միջազգային փորձը (Ֆինլանդիա, Մինգապուր) վկայում է, որ քիչ սովորեցնելը բերում է շատ սովորելուն, քանի որ սովորելը ժամանակ է պահանջում, իսկ շատ սովորեցնելու դեպքում այդ ժամանակը չի բավարարում: Բացի այդ ինտեգրացված ուսուցումը և նախազգային մոտեցումը առավել արդյունավետ են ժամանակակից այնպիսի հմտությունների ուսուցանման համար, ինչպիսիք են համագործակցությունը, որոշումներ կայացնելը և այլն:

Հայաստանի կրթության բովանդակության փաստաթղթերում թեև ամրագրված են բազմաթիվ պահանջներ, բայց թեստային քննական համակարգը, շտեմարանները ամենին չեն կարևորում այդ պահանջները: Օրինակ՝ կարևորվում են քննադատական մտածողությունը, ստեղծագործականությունը, բայց դրանք որևէ կերպ չեն ընդգրկված գնահատման առաջադրանքներում:

Կրթության բովանդակությանն առնչվող խնդիրներից մեկն այն է, որ բարեփոխումների ընթացքում այդպես էլ չմշակվեց մի կարգախոս, որը հնարավորություն կտար կրթական համակարգը կենտրոնացնել առաջնահերթությունների վրա: Բազմաթիվ երկրներ մշակում են

կարգախոսներ, ինչը հնարավորություն է տալիս կրթության քաղաքականությունն մշակողներին, ուսուցիչներին հասկանալ, թե որ ուղղությամբ պետք է շարժվի կրթական համակարգը: Մակայն Հայաստանի կրթական համակարգում դեռևս գերիշխող ուսուցումը նեղ առարկայական մոտեցումներով իրականացնելու աշխատանքը:

Ներդիր 7. Ես ուղղակի մի բան կասեմ, որ հետևողականությունն չկա բովանդակության ոլորտում: Ես նաև ուրիշ առարկաների դասագրքեր եմ նայում: Իմ դիտարկումն այն է, որ չկա հետևողական և միասնական աշխատանք: Չեմ զգում, որ բոլոր առարկաները գնում են միասնական նպատակի:
Տնօրուս խմբային քննարկման մասնակից ուսուցիչ

Այսպիսով՝ առկա է անհամամասնություն չափորոշիչ-դասագիրք-քննություններ շղթայում: Չափորոշիչներում Հայաստանն է ամրագրում է ժամանակակից մոտեցումներ (ստեղծագործականության, քննադատական մտածողության զարգացում), դասագրքերում ամրագրվում է հսկայածավալ գիտական ինֆորմացիա և գիտելիք, իսկ քննությունների ժամանակ ստուգվում է մեխանիկական մտապահումը:

Լրջագույն խնդիր է այն հանգամանքը, որ դպրոցներում ձևավորվել է առաջնային և երկրորդական առարկաների բաժանման մոտեցում: Բոլոր այն առարկաները, որոնցից նախատեսվում են քննություններ, առավել մեծ ուշադրության են արժանանում, քան մյուս առարկաները: Օրինակ՝ ֆոկլուս խմբային հարցման մասնակիցները նշում էին, որ քննական դասարաններում երբեմն ոչ քննական առարկաների ժամերին ուսուցիչը դասավանդում է քննական առարկա: Դա հատկապես վերաբերում է Հասարակագիտությանը և պատմությանը, որը շատ դպրոցներում դասավանդում է նույն ուսուցիչը և կարողանում է հեշտությամբ մեկի փոխարեն մյուսը պարապել: Երկրորդական պլան են մղված նաև արվեստի առարկաները, քանի որ դրանցից քննություն չի նախատեսվում:

3.1 Չափորոշիչը որպես կրթության բովանդակության բաղկացուցիչ

Կրթության բովանդակության ժամանակակից խնդիրներից մեկը տեղեկատվության ծավալների շեշտակի աճն է: Արդի հասարակությունում ինֆորմացիայի աննախադեպ աճը գնալով ավելի ու ավելի սուր է դարձնում կրթության բովանդակության խնդիրը. ինչ ուսուցանել, ինչ ծավալներով ու խորությամբ, ինչի վրա կենտրոնանալ: Որոշ երկրներում կրթության բովանդակությունը սահմանվում է կենտրոնացված կերպով, իսկ այլ երկրներում՝ ապակենտրոնացված: Չեխիայում և Հոլանդիայում դպրոցներն ամբողջությամբ ազատ են որոշելու, թե որ առարկային ինչքան ժամաքանակ է հատկացվելու: Ավստրալիայում առարկաների և ժամաքանակի 58%-ը որոշում է դպրոցը, մնացած 42%-ը պարտադրվում է պետության կողմից, Ռուսաստանում՝ համապատասխանաբար 20% և 80%: Հայաստանում դպրոցը 2-11-րդ դասարանների համար կարող է ընտրել առարկաների և ժամաքանակի 7%-ը: Առաջին դասարանում բոլոր առարկաներն ու ժամաքանակները պարտադիր են, իսկ 12-րդ դասարանում դպրոցներն ազատ են շուրջ 20%-ի չափով:

2001թ.-ին որոշվեց 10-ամյա կրթությունից անցում կատարել 11-ամյա դպրոցական կրթության: Իսկ 2004թ.-ից ընդունվեց 12-ամյա կրթության անցնելու որոշում: Այդ անցման հիմնավորումն այն էր, որ Հայաստանի երեխաները հնարավորություն են ստանում 12-ամյա կրթությամբ շարունակել իրենց ուսումը արտերկրի բուհերում (դա կարևորեց Բոլոնիայի շրջանակում): Մյուս հիմնավորումն էլ կապված էր այն հանգամանքի մեջ, որ գործող բովանդակությունը հնարավոր չէ արդյունավետ ուսուցանել 10 տարում: Այսպիսով՝ ենթադրվում էր, որ այդ բարեփոխման արդյունքում պետք է ամեն մի դասարանում ուսուցանվող նյութը թեթևացվեր. չէ՞ որ այն, ինչ աշակերտները նախկինում սովորում էին տասը տարում, այնուհետ պետք է սովորեին տասներկուսում: Սակայն, իրականում այդ բարեփոխումների արդյունքում ոչ միայն չէր իրականացվել վերոնշյալ սպասելիքը, այլև ընդհակառակը, որոշ դեպքերում այնքան էր

ծանրացվել յուրաքանչյուր կոնկրետ առարկայից կոնկրետ դասարանում ուսումնասիրվելիք նյութը: Դրա ապացույցն է այն հանգամանքը, որ 2011թ. նախաձեռնվեց մի նոր գործընթաց, որը ստացավ ծրագրերի «բեռնաթափում» անվանումը: Վերանայվեցին նախ, հիմնական, իսկ հետո նաև ավագ դպրոցի նախորդ փուլում ստեղծված չափորոշիչները, խնդիր ունենալով նվազագույնը 10-15 տոկոսով բեռնաթափել դրանք:

Բայց «բեռնաթափում» ասվածն իր մեջ մեխանիկական իմաստ ունի, այնինչ խնդիրը ոչ միայն և ոչ այնքան ծավալի, դասաժամերի պակասեցումն է, որքան երեխայի ուսումը խթանող ծավալի ստեղծումը: Հիմնախնդիրն այն է, թե ինչպիսին պետք է լինի հանրակրթական դպրոցի շրջանավարտը, արդյոք նա պետք է իմանա, օրինակ, թագավորական բոլոր տոհմերը, իրավունքի բոլոր ճյուղերը կամ քիմիական բոլոր տարրերը, թե ուղղակի պետք է ի վիճակի լինի անհրաժեշտության դեպքում գտնել պահանջվող տեղեկությունը: Չափորոշիչների ստեղծումը /թե հանրակրթության, թե առարկայական/, ըստ հարցված փորձագետների մեծամասնության, դրական քայլ էր այդ «աշխատող» ծավալի որոնումների ուղղությամբ, սակայն այն որպես առաջին փորձ, բնականաբար չէր կարող կատարյալ լինել: Չափորոշիչների հեղինակային խմբերի համար իրականացվեցին վերապատրաստումներ, բայց դրանք բավարար չէին, որպեսզի այդ խմբերում ընդգրկված տարբեր կենսափորձ ու նախնական պատրաստվածություն ունեցող մարդիկ գային «ընդհանուր հայտարարի»: Արդյունքում, առարկայական չափորոշիչների մեծ մասում բովանդակային միջուկի ծավալը անհարկի ավելացավ, քանի որ սովոր առարկայի մասնագետները անհրաժեշտ էին համարում և մեկը, և մյուսը, և երրորդը:

Հայաստանում առարկաների չափորոշիչները մշակվեցին երեք մակարդակով (Ա՝ նվազագույն, Բ՝ միջին, Գ՝ բարձր): Իմաստն այն էր, որ ուսուցանվող նյութը տարբերակվի և բոլոր երեխաներից նույն ծավալի յուրացումը չպահանջվի: Ֆոկուս խմբային քննարկումների որոշ մասնակիցներ նշում էին, որ չափորոշային Ա, Բ և Գ մակարդակների իմաստն ընդհանրապես անհասկանալի է. «Նախկինում յուրաքանչյուր աշակերտ եթե պատասխանում էր, նրա մոտ լինում էր և Ա մակարդակը, և Բ-ն, և Գ-ն: Հիմա ինչ-որ առանձնացված է, առանձին-առանձին է: Երևում է, որ ուղղակի այդքան էլ նպատակասլաց չէ», - ասում է տարակուսած ուսուցիչը:

Նման տարակուսանքը մի քանի պատճառներ ունի:

1. Չափորոշիչ մշակող խմբի անդամները թեև վերապատրաստվել են, սակայն այդ վերապատրաստումներում չեն ստացել գիտելիքներ և հմտություններ այն գործուն մակարդակով, որը պահանջվում է լավ, «աշխատող» չափորոշիչներ կազմելու համար: Որոշ դեպքերում անհասկանալի է, թե որ մակարդակի պահանջներն են ավելի բարդ. Ա, Բ, թե՛ Գ: Այսինքն, բարդության աճը միանշանակ ապահովված չէ բոլոր չափորոշիչներում²⁷: Ավելի բարձր վարպետություն կամ յուրացման մակարդակ ենթադրող պահանջներ կարելի է տեսնել որոշ չափորոշիչների պահանջների աղյուսակի Ա մակարդակում, իսկ առավել ցածր կամ պարզ հմտություններ ու կարողություններ ենթադրող բայեր՝ Գ մակարդակում: Այնինչ չափորոշիչ Բ

²⁷ Օրինակ, *հայոց լեզվի և գրականության տարրական դպրոցի չափորոշիչ* սովորողին ներկայացվող պահանջների եռամակարդակ աղյուսակում կարդում ենք. Ա մակարդակում տարրական դպրոցն ավարտողը պետք է կարողանա «իրեն հետաքրքրող թեմաներով պատրաստել ելույթներ, հաղորդումներ», իսկ Գ մակարդակում՝ «ելույթ պատրաստելու նպատակով գրանցել լսած տեղեկատվությունը՝ հարստացնելով այն սեփական կենսափորձով կամ այլ աղբյուրներից ձեռք բերված գիտելիքներով»: Հարց է առաջանում, արդյոք ելույթ պատրաստելն ավելի բարդ կարողություն չէ, քան այդ նպատակով տեղեկատվությունը գրանցելը: Ինտուիտիվ մակարդակում կարելի է հասկանալ, թե ինչ նկատի ունեն չափորոշիչ հեղինակները, բայց ուսուցչի համար դժվար է տարբերակել, թե որ աշակերտը որ մակարդակում է, ելնելով նման ձևակերպումներից: Մեկ այլ օրինակ. *Հայրենագիտության չափորոշիչային պահանջներում* նշված է, որ սովորողը պետք է «պատկերացում ունենա Հայաստանի աշխարհագրական դիրքի, տարածքի և բնության մասին և այլն»: Ուսուցիչն ինչպե՞ս կարող է «չափել» պատկերացում ունենալը, գուցե ավելի հարմար բայեր են պետք. նկարագրել, նույնացնել, թվարկել, սահմանել, գրել, ցույց տալ և այլն, որոնք ենթադրում են գործողություններ, որ աշակերտը կարող է կատարել՝ ուսուցչին իր ուսումնառության մասին վկայություն տրամադրելով: «Պատկերացում ունենալը» անորսալի է, ու հարմար բայ չէ չափորոշում տեղ գտնելու համար: Նման անորոշություն են պարունակում նաև «հասկանալ», «հավատալ», «ըմբռնել» և այլ որոշ բայեր, որոնցից պետք է խուսափել չափորոշիչային ձևակերպումներում: Նման անորոշությունների ու երեք մակարդակների միջև տարբերակման անհասկանալիություններ կան համարյա բոլոր առարկաների չափորոշիչներում, ինչն այդ գործիքի օգտագործումը դժվարացնում է:

մակարդակի պահանջները պետք է ավելանան Ա մակարդակի պահանջներին, իսկ Գ-ինը՝ Ա ու Բ-ին:

2. Չափորոշչահեն կրթության տարրերին ուսուցիչները նույնպես ըստ պատշաճի չեն ծանոթացել, քանի որ նրանցից շատերը չեն պատկերացնում չափորոշչի կառուցվածքը, դրա բաղադրիչներից յուրաքանչյուրի նշանակությունը, սովորողներին ներկայացվող պահանջների աղյուսակների կազմման տրամաբանությունը և այլն:

Ներդիր 8: Ֆոկուս խմբի մասնակից ԿԱԻ-ի մարզային ներկայացուցիչներից մեկն ասաց. «Ցավով եմ ուզում նշել, եթե վերցնենք մարզի կտրվածքով որպես 100 տոկոս, ուսուցիչների 98 տոկոսը չի պատկերացնում չափորոշչին ինչ է: Չգիտեն չափորոշիչը ինչ տեսք ունի, չնայած վերապատրաստումների ժամանակ միլիոն անգամ ասել ենք, բացատրել ենք, թե ինչ առավելություն ունի, ինչ առանձնահատկություն ունի մյուս առարկաների նկատմամբ: Չափորոշիչ, որպես կանոն չեն բացում, երբեմն-երբեմն տարվա սկզբից: Ասեմ ավելին, դասամատյանում գրանցումները կատարվում են ըստ դասագրքի թեմաների»:

Պարզ է, որ ուսուցիչները, բնականաբար, օգտագործում են այն գործիքները, որոնց տիրապետում են, իսկ չափորոշիչը թողնում են մի կողմ:

3. Հստակ չէ կապը եռամակարդակ պահանջների և գնահատման 10-բալանոց համակարգի միջև: Որոշ փորձագետներ պնդում են, որ Ա մակարդակը համապատասխանում է ցածր գնահատականներին, Բ-ն՝ միջին, իսկ Գ-ն՝ բարձր: Այլոց մոտեցմամբ, թե Ա մակարդակում կարելի է ստանալ գնահատականների ողջ սպեկտրը, թե՛ Բ-ում, և թե՛ Գ-ում: Օրինակ՝ հումանիտար հոսքում մաթեմատիկայից 8-9 գնահատվողը կարող է յուրացրած լինել ֆիզմաթ հոսքի նվազագույն Ա մակարդակի պահանջները: Կամ հայկական դպրոցի շրջանավարտը կարող է ավարտական քննությանն անգլերենից 20 ստանալ, իսկ հայոց լեզվից 16, ինչը չի նշանակում, որ նա անգլերենին ավելի լավ է տիրապետում, քան հայերենին, քանի որ մայրենի լեզվից ավելի բարձր գիտելիքներ ու կարողություններ են պահանջվում:

Չափորոշչային կրթության առանձնահատկություններից մեկն այն է, որ ձևակերպումները պետք է լինեն հստակ և ստուգելի, որպեսզի ուսուծիչը կարողանա չափել, թե որքանով է աշակերտը կատարում այն: Գ. Մելիքյանը և Ս. Գալոյանը «Չափորոշչահեն կրթությունը Հայաստանի Հանրապետությունում» հոդվածում գրում են. «Առարկայական չափորոշիչներում չի հաջողվել «պահանջներին» հաղորդել պատշաճ ստուգություն և ճշգրտություն: Եթե «պատկերացում կամ գաղափար ունենալ», «գիտակցել», «կարևորել» բառերը որակական նկարագրությունների համար պիտանի են, ապա ամենևին պիտանի չեն սովորողների գիտելիքների ու կարողությունների որոշակի կոնկրետ մակարդակ մատնանշելու տեսանկյունից: «Պահանջները» հաճախ չեն բավարարում նաև պարզից բարդ անցման սկզբունքին ու չեն փոխարացնում միմյանց»²⁸:

Ա. Անանյանն իր «Գործող ծրագրերով և դասագրքերով անհնար է արդյունավետ ուսուցում կազմակերպել» հոդվածում բերում է նվազագույն Ա մակարդակին վերաբերող տարբեր առարկաների չափորոշչային պահանջների օրինակներ ու պնդում, որ դրանք բարդ են ու գերբեռնվածություն են առաջացնում, ինչպես նաև աշակերտների ճնշող մեծամասնության համար ուղղակի անհասանելի են²⁹: Ըստ նրա, ավագ դպրոցում հոսքային ուսուցումն էլ չի լուծում այդ հարցը, քանի որ ոչ հոսքային առարկաների բովանդակության իրական թեթևացում չկա³⁰:

3.2 Դասագիրքը որպես կրթության բովանդակության բաղադրիչ

²⁸ Գ. Մելիքյան, Ս. Գալոյան, «Մանկավարժություն», թիվ 5, 2011, էջ 5-12:

²⁹ Առավել մանրամասն տե՛ս «Մանկավարժություն», թիվ 6, 2010, էջ 5-7:

³⁰ Նույն տեղում:

Թեև արդեն շուրջ տասը տարի է Հայաստանն անցում է կատարել չափորոշիչների վրա հիմնվող կրթության, սակայն դեռևս ուսուցումը հիմնված է դասագրքերի գերակայության վրա: Մինչդեռ չափորոշիչների վրա հիմնվող կրթության իմաստն այն է, որ ուսուցիչն ազատություն ունի դասագրքից գատ օգտագործելու այլ աղբյուրներ և նյութեր:

Ներդիր 9. «Գիտելիքները կյանքի հետ կապելու, ավելի ճիշտ, կյանքի պահանջներով պայմանավորելու դիրքորոշման տեսանկյունից մեր կրթական համակարգը խիստ անմխիթար վիճակում է. **մենք տալիս ենք գիտելիքներ, որոնք մի կողմից երեխայի կյանքի ու կենսափորձի հետ ոչ մի առնչություն չունեն և ուրեմն մնում են նրա գլխում որպես մեռած կապիտալ:** Մյուս կողմից, այն, ինչ իսկապես անհրաժեշտ է նրան, ստանում է սուկ որպես գիտելիք: Գիտելիքի մատուցումն էլ չի ամրապնդվում համապատասխան պրակտիկայով և կրկին ժամանակի հետ մոռացվում է: Որոշ *դասագրքերի հեղինակներ ներքուստ տրամադրված, կողմնորոշված չեն ինչ-ինչ դաստիարակչական կամ ուսումնական, ներկայի համար կարևորություն ներկայացնող, խնդիրներ լուծելու: Նրանց թաքնված, թերևս չգիտակցված, կողմնորոշումը հետևյալն է. տալ գիտելիքներ հանուն գիտելիքների, ապահովել իմացություն հանուն իմացության: Թե ինչ ավերածություններ է գործում մեռած գիտելիքների այդ կոնգրմերատը սովորողի հոգում, կարծես թե, ոչ մեկին չի մտաևոգում»:*

Ս. Գալոյան, Ֆինլանդիայի հանրակրթական համակարգը, Մանկավարժություն, # 3, 2010, էջ 50-51

3.3 Դասագրքերի մշակման և ընտրության գործընթացը

Դասագրքերի մշակման և ընտրության ոլորտում պետության նոր քաղաքականությունը ներդրվեց 1997թ-ին՝ Դասագրքերի շրջանառու հիմնադրամի ստեղծումով: Ներդրվեց դասագրքերի վարձակալման համակարգը, որը հնարավորություն տվեց Հայաստանի բոլոր աշակերտներին ապահովել դասագրքերով: Այս համակարգում դասագրքերը տրվում են վարձակալությամբ՝ արժեքի 25%-ի չափով: Տարրական դասարանների դասագրքերը տրվում են անվճար:

Դասագրքերն ընտրվում են մրցութային հանձնաժողովի կողմից: Հրատարակչությունները ներկայացնում են դասագրքերի նախնական տարբերակները, որոնց հիման վրա ընտրվում են դասագրքերը: Սկզբնական շրջանում դասագրքերն ընտրվում էին մեկ հանձնաժողովի կողմից, որի կազմում ընդգրկվում էին ուսուցիչներ, դասախոսներ, մեթոդիստներ, գիտնականներ: Սակայն այս մոտեցման դեպքում հանձնաժողովի ներսում ուսուցիչների տեսակետները ոչ միշտ էին հաշվի առնվում հեղինակավոր գիտնականների կողմից: Այդ պատճառով ներկայումս ձևավորվում են երկու առանձին հանձնաժողովներ, որոնցից մեկում միայն ուսուցիչներ են, մյուսում՝ դասախոս-գիտնականներ: Երկու հանձնաժողովների գնահատականների գումարումից հետո անցողիկ շեմը հաղթահարած դասագիրք(եր)ը համարվում են հաղթած և ուղարկվում են դպրոցներ ուսուցիչներից առաջարկություններ և դիտողություններ ստանալու նպատակով: Դասագրքերը գետեղվում են նաև Ինտերնետում: Ըստ ուսուցիչներից ստացված պատվերների, որոշվում է, թե որ դասագիրքը ինչ տպաքանակով է տպագրվելու: Դասագրքերը տպագրվում են 4-6 տարվա պարբերականությամբ:

Դասագրքերի ընտրության գործընթացում հարցված փորձագետները տեսնում են բազմաթիվ անկատարություններ, նրանցից ոմանք առաջարկում են ազատականացնել դասագրքերի շուկան:

Ներդիր 10: Իմ կարծիքով առաջին փուլում, երբ Հայաստանի համար էական նշանակություն ուներ դասագրքի գնի գործոնը, գուտ սոցիալական խնդիրներից էլնելով, շրջանառու հիմնադրամի միջոցով դասագրքերի մրցույթի անցկացման նպատակն էր

ստանալ համեմատաբար էժան, բայց որակով դասագիրք: Իհարկե, սկզբունքորեն այդ երկուսն անհամատեղելի են, քանի որ որակը միայն ներդրման մեծ արդյունքի հաշվին է լինում, բայց այսպես թե այնպես այդ խնդիրը առկա է, և մրցույթի հիմքում գործում էր նաև գնի գործոնը: Այսօր դա իրեն զգացնել է տալիս մի քանի առումներով: Նախ, որ վերահրատարակումները դասագրքերի շատ ուշ-ուշ են կատարվում. հինգ տարին մեկ: Այսինքն, եթե պատահական, թեկուզ տեխնիկական, վրիպակ է սպրդում որևէ դասագրքի մեջ, հինգ տարի անընդհատ այդ վրիպակն աշակերտի առջև է գալիս, քանի որ հաջորդ վերահրատարակումը, եթե լինում է, լինում է միայն հինգ տարի հետո: Սա մեկ գործոն: Երկրորդ. Վատը այն է, որ կայունությունը բացակայում է, և ոչ մի երաշխիք չկա, որ լավ դասագիրքը, ընդունելի դասագիրքը հաջորդ հինգ տարին անցնելուց հետո կվերահրատարակվի: Ընտրական համակարգն էլ այնքան կատարյալ չի, որ արդեն քիչ թե շատ կայացած դասագիրքը պահպանվի: Հավանաբար, պետք է այստեղ ազատականացում արվի, գուցե մրցույթի հարցը, եթե առկա է, պետք է թողնել դպրոցին: Իսկ դրա համար բազմակի դասագրքերի հնարավորություն է պետք ապահովել: Ամենացավալի դեպքը, եթե ես վկայակոչեմ, իմ տեսած այդ 250 դասագրքերի մեջ, միջին դպրոցի հանրահաշվի դասագրքի օրինակն է, որովհետև մեջտեղ բերվեց Ռուսաստանում արդեն իր վաղեմությունն անցած մի հանրահաշվի դասագիրք, 108 տարեկան, Նիկոլսկու հեղինակությամբ, մի դասագիրք, որը չէր համապատասխանում ոչ մեր ծրագրին, ոչ չափորոշիին, ոչ կրթական խնդիրներին, ոչ ազգային արժեքներ էր ընդգրկում: Բայց դրա փոխարեն Հայաստանում մշակված դասագիրքը հանկարծակի դուրս եկավ: Կարող էր դուրս գալ, իհարկե, որևէ դասագիրք և մեկ ուրիշը մտներ, բայց զարմանալին այն է, որ մեջտեղ եկավ մի գիրք, որն արդեն իր ստեղծման երկրում գործածությունից հանվել էր որպես իր դարն ապրած դասագիրք: Այ համակարգում եթե նման բան կարող է լինել, անվստահություն է առաջանում, և չի բերում դա առաջադիմության: Ուրեմն, իմ կարծիքով պետք է, առաջին, դասագրքերի վերահրատարակման հնարավորություններն անպայման մեծացնել, որ շուտ-շուտ լինի և վերանայել, թե իրոք վարձավճարային համակարգն իր դարը չի ապրել արդեն:
Փորձագետ

Որոշ հարցերի մասին փորձագետներն ունեն իրար հակասող կարծիքներ, օրինակ, նրանցից մեկը խոսելով դասագրքերի փորձաքննության մասին, ասում է. *«Մենք փորձարկվող դասագրքերն ուղարկում ենք տարբեր դպրոցներ, ուսուցիչներն աշխատում են այդ դասագրքով, գրում են իրենց դիտողությունները, որոնք հետագայում ներկայացվում են հեղինակներին: Ընդհանրապես այդ մեխանիզմը արդեն լավ գործում է»:* Իսկ մեկ այլ փորձագետ գտնում է, որ փորձարկումն անարդյունավետ է, քանի որ բարելավմանը տանող կարծիքների խիստ սակավություն կա.

Ներդիր 11: Այս տարի նախարարի հրամանով հանրապետության 93 դպրոց մասնակցեց արդեն մրցույթով անցած դասագրքերի փորձարկմանը: Եվ այդ փորձարարության արդյունքները մենք ստացել ենք, ու ես անձամբ վերլուծել եմ: Ու հողված եմ պատրաստել, բայց դեռ չեմ տպագրում տարբեր պատճառներով: Այդ կարծիքների մեջ ընդամենը 13 դպրոցից է եկել այնպիսի կարծիք, որտեղ երևում է, որ ուսուցիչը գրագետ է, գիտի, թե ինչպես կարծիք գրել, հասկանում է ինչ է նշանակում կարծիք գրել, ինչպես դա գրի, ինչպես առաջարկություն անի, ինչպես հիմնավորի իր առաջարկությունը և դասագրքում եղածի անհամապատասխանությունը չափորոշիչին, երեխաների տարիքին և այլն: Եվ 13 դպրոցներն էլ գյուղական դպրոցներ են: Փորձագետ

Խնդիրներից մեկ այն է, որ Հայաստանում դասագրքերի հեղինակների հետ համակարգված աշխատանք չի տարվում: Եթե հեղինակները ներառված են չափորոշիչների, ծրագրերի մշակման, ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրերում, ապա ավելի լավատեղյակ են բովանդակային բարեփոխումներից: Սակայն կան նաև հեղինակներ, ովքեր լինելով գիտական,

բուհական միջավայրից, լավատեղյակ չեն հանրակրթության ոլորտի բարեփոխումներից և դասագրքեր գրելիս բավարարվում են գիտական նյութի հարմարեցված շարադրումով: Այս առումով կարևոր է դասագիրք գրելու հայտ ներկայացնող անհատների և խմբերի համար իրականացնել վերապատաստաստման դասընթացներ:

Հետազոտությանը մասնակցած որոշ ուսուցիչներ և փորձագետներ նշել են, որ ոչ միշտ են ընտրվում լավագույն դասագրքերը: Եղել են դեպքեր, որ հաջորդ դասագիրքը շատ ավելի անհաջող է եղել, քան նախորդը: Լինում են դեպքեր, երբ դպրոցն ընտրում է մի դասագիրք, բայց տարեսկզբին ստանում են մեկ այլ հեղինակային խմբի դասագիրք:

Ներդիր 12: Դասագրքի ընտրությունը դպրոցի կարևոր ազատություններից մեկն է: Ինչպես օրինակ, ֆինանսական ազատությունը, ժամաքանակի տնօրինման ազատությունը, կադրերի ընտրության ազատությունը... Էս հիմնական ազատությունները բերելու են դպրոցի զարգացման: Էս ազատությունները չկան, կամ շատ չափավոր ձևով կան, ինչը չի թողնում զարգանա դպրոցը:
Փորձագետ

3.4 Դասագրքերի բովանդակությունը

Իսկ ինչպիսի՞ն պետք է լինեն դասագրքերը: Փորձագիտական հարցման մասնակիցների մեծամասնության կարծիքով դասագրքերի հանդեպ մեր հասարակության խստապահանջ ուշադրությունը հետևանք է դեռևս դրանց ֆետիշացման կամ «սրբացման», այսինքն՝ բոլոր սպասումները դասագրքից են, քանի որ դասագիրքը շարունակում է ընկալվել որպես ուսուցման կարևորագույն բաղադրիչ, համարյա թե միակ աղբյուր: Ողջ ուսուցումը հենվում է դասագրքի վրա, այնինչ, չափորոշահեն կրթության տրամաբանությամբ դասագիրքը պետք է լինի աղբյուրներից ընդամենը մեկը, ու ուսուցանումը պետք է իրականանա բազմազան կրթական ռեսուրսների ու նյութերի առկայությամբ, որոնցից գուցե և ամենահիմնարարը, բայց միայն մեկն է՝ դասագիրքը: Այս խնդիրն իր հիմքում ունի նաև տնտեսական գործոն. որքանով են այլ ուսումնական նյութերն ու ռեսուրսները հասանելի դասարաններում, արդյո՞ք բոլոր աշակերտներն ունեն մուտք դեպի համակարգիչ՝ դասապրոցեսի ժամանակ, և այլն: Քանի որ իրադրությունը դեռևս այդպիսին է, դասագրքերին ներկայացվող պահանջները առավել խստացվում են հասարակական գիտակցության մեջ:

Սույն հետազոտության շրջանակներում դասագրքերի վերաբերյալ տեսակետներ են հայտնել նաև աշակերտները: Հարցման մասնակից աշակերտների 58,9%-ը նշել է, որ իրենց համար նոր գիտելիք ստանալու կարևորագույն աղբյուր են դասագրքերը, իսկ մոտ 3,1 %-ը նոր գիտելիք ձեռք է բերում այլ աղբյուրներից, քանի որ դասագրքերի նշանակությունը չի կարևորում: 61,9%-ը նշել է, որ նոր գիտելիք ստանալու կարևորագույն աղբյուր են գրքերը: Սա դրական երևույթ է, որ աշակերտները չեն բավարարվում միայն դասագրքերի ընթերցմամբ ու կարդում են նաև այլ /գեղարվեստական ու գիտահանրամատչելի/ գրքեր: Հարցման արդյունքները ցույց են տալիս նաև, որ գրքերի որպես նոր գիտելիքի աղբյուրի նշանակությունը չկարևորողների թիվը պակաս է դասագրքերի նշանակությունը չկարևորողներից /համապատասխանաբար հարցվածների 0,4% և 3,1%/: Սակայն այս արդյունքներն արտացոլում են արժեքային գնահատական, բայց թե որքանով են իրոք, աշակերտներն այլ գրքեր կարդում, դժվար է ասել: Ինտերնետը որպես նոր գիտելիքի կարևորագույն աղբյուր նշել են աշակերտների 48,9%-ը, ինչը զիջում է գրքերին ու դասագրքերին նախապատվություն տվածների թվին:

Ինտերնետին զիջում է հեռուստատեսությունը, որը նոր գիտելիք ստանալու կարևորագույն աղբյուր է հարցվածների 12,7%-ի համար միայն, բայց մոտ 63%-ն այն որոշակիորեն կարևորում է, և 7.1%-ն ընդհանրապես չի կարևորում: Ընդհանուր առմամբ պատասխանները ցույց են տալիս, որ աշակերտները նոր գիտելիք ձեռք բերելու համար կարևորում են /ըստ ընտրության նվազման/ գրքերը, դասագրքերը, ինտերնետն ու հեռուստատեսությունը:

Նոր դասագրքերի ուժեղագույն կողմ հարցված ուսուցիչները համարում են գործնական առաջադրանքների բազմազանությունը, նրանց 23.35%-ը մատնանշել է դա: Չուգահեռաբար, նման միտք են հայտնել նաև փորձագիտական հարցման մասնակիցները, որոնց մի մասի կարծիքով, եթե մի բանում դասագրքերը առաջընթաց են արձանագրել, դա առավել բազմազանեցված ու տարբեր գիտելիք/ հմտություն/ կարողություն ներկայացնող առաջադրանքների մուտքն է:

Մյուս ուժեղ կողմը, ըստ հարցված ուսուցիչների, բովանդակության և բառապաշարի հարստությունն է /19.2%/, որը, սակայն, որոշ փորձագետներ դիտարկում են որպես դժվարություն սովորողների համար. լեզվի բարդությունն, ըստ որոշ փորձագետների, նոր դասագրքերի հիմնական թերություններից է:

Եվ վերջապես, երրորդ ուժեղ կողմը, որին համաձայն է հարցվածների 11.0%-ը, դասագրքերի համապատասխանությունն է նոր առարկայական չափորոշիչներին ու ծրագրերին: Հարցված փորձագետները նույնպես փաստել են, որ նոր դասագրքերը հիմնականում համապատասխանում են չափորոշիչներին, քանի որ դա դասագրքերի մրցույթի ժամանակ առաջադրվող ամենակարևոր պահանջներից է: Բայց դրանից դասագրքերի որակը լավանում է, թե՛ վատանում, դժվար է միանշանակորեն ասել, քանի որ չափորոշիչների արդյունավետությունը նույնպես խնդրական է...:

Նոր դասագրքերի թեմաների ընդգրկումն լինելն ու աշակերտների տարիքային առանձնահատկություններին համապատասխանելը որպես ուժեղ կողմ նշել է հարցված ուսուցիչների 9.6%-ը: Չուգահեռաբար, փորձագետներից ոմանք համաձայնել են, որ դասագրքերը համապատասխանում են աշակերտների տարիքային առանձնահատկություններին, մասնավորապես, ավագ դպրոցում: Սակայն մեր աշակերտները չունեն դասագրքերի հետ աշխատելու, դրանցով սովորելու հմտություններ, որոնց ուսուցանումը նույնպես դպրոցի խնդիրն է:

Այլ փորձագետներ նշել են, որ դասագրքերին բնորոշ է անհամապատասխանությունը սովորողների տարիքային առանձնահատկություններին: Մասնավորապես միջին դպրոցի «Բնագիտություն» ինտեգրված (ներառում է գիտելիքներ աշխարհագրությունից, կենսաբանությունից, քիմիայից և ֆիզիկայից) առարկայի դասագրքերում և որոշ թեմաների ընտրությունը, և օգտագործված հասկացությունները չեն համապատասխանում աշակերտների տարիքային առանձնահատկություններին: Ընդ որում, վնասը լինում է երկակի. Նախ, միջին դպրոցում ֆիզիկայի կամ քիմիայի բարդ հասկացությունները սովորելը բարդ է, հոգեբանական ֆրոստրացիա է առաջացնում, չի բերում դասի արդյունավետության բարձրացման: Մյուս կողմից, երբ երեխան մեծանում է ու արդեն կարող է այդ երևույթը կամ հասկացությունն ընկալել, հաջորդ դասարաններում այլևս չի խոսվում այդ երևույթի մասին, հաշվի առնելով, որ դա արդեն վեցերորդ կամ յոթերորդ դասարանում, օրինակ, ուսումնասիրել են... Ստացվում է, որ ոչ այնտեղ հասկացան, ոչ էլ այստեղ կհասկանան հետագա նյութը, քանի որ առանց հիմքերը կրկնելու, արդեն հաջորդ աստիճանն է «կառուցված»... Գուցեն նշված մտավախության իրավացիության մասին են խոսում նոր դասագրքերի թույլ կողմերի մասին քանակական հարցման պատասխանները: Մասնավորապես, հարցված ուսուցիչների 30.6%-ը որպես թերություն նշել են «Նյութի բարդ շարադրանքը (հաշվի չեն առնված միջին աշակերտի կարողությունները)»: Դասագրքերի բարդությունը որպես առաջնահերթ խնդիր նշել են նաև աշակերտները: Հարցված աշակերտների 11.8%-ի համար դասագրքերի բարդությունը համարվում է ժամանակակից դպրոցի երկրորդ կարևոր թերությունը՝ 12-ամյա ուսուցումից հետո: Միմյանց հաջորդող դասագրքերի հատկությունները վերլուծելիս, ուսուցիչների 14.6%-ը նշել է, որ ցածր դասարանների դասագրքերի շարադրանքն ավելի բարդ է, հարցվողների 23.6%-ը համաձայն է, որ դասագրքերում օգտագործվում են բառեր, որոնք տվյալ տարիքային խմբին անհասկանալի են ու բարդ՝ յուրացման համար: Այս փաստերը ցույց են տալիս, որ կարիք կա ցածր տարիքային խմբերի համար դասագրքեր գրող մասնագետների հատուկ վերապատրաստում: (Նման վերապատրաստումներ կան նրանց համար, ում մայրենին անգլերենն է, բայց իրենք գործ են ունենում օտարերկրացիների հետ: Նրանք հատուկ

ուսումնասիրում են, թե ինչ բառապաշար կարելի է օգտագործել վերջիններիս հետ հաղորդակցվելիս, և ինչ՝ ոչ, որպեսզի անհարկի բարդ բառերով չդժվարացնեն շփումն ու համատեղ աշխատանքի արդյունավետությունը: Նման վերապատրաստում կարելի է անցկացնել տարրական ու միջին դպրոցների համար գրող հեղինակների շրջանում, որպեսզի վերջիններս կոնկրետ պատկերացնեն բառերի ու աշխարհի լեզվական այն շրջանակը, որում երեխայի համար կգրվի լավագույնս ընկալվող դասագիրքը: Այստեղ անելիք ունեն տարիքային հոգեբաններն ու մանակավարժները):

Երկրորդ կարևորված թերությունը նյութերի ծավալուն լինելն է (12.5%): Ծավալի խնդիրը դասագրքերի մասին բանավեճի հակասական կողմերից ևս մեկն է, քանի որ ավելի պարզ կարելի է շարադրել շատ օրինակներ բերելով, հանգամանալից բացատրություններով. Ծավալը անպայմանորեն չի նշանակում բարդություն: Բայց քանի որ այսօրվա սովորողները կարդալու խնդիր ունեն, նրանք կարող են նայել էջերի քանակին ու միանգամից բացասական զգացումներ ունենալ... Մյուս կողմից, չափորոշիչային որոշակի պայմանի առկայության դեպքում ծավալի անհարկի սահմանափակումը կարող է բերել լրացուցիչ սեղմության, թերասացության ու հետևաբար՝ բարդության: Բեռնաթափումների որոշ օրինակներ դիտարկելով կարելի է ենթադրել, որ հայաստանյան հասարակությունը, կարծես թե կողմ է ծավալի նվազեցման... Այնինչ խնդիրը վերաբերվում է «օպտիմալ, աշխատող» ծավալին, ոչ թե զուտ քանակական ծավալի մեծությանն ու պակասին...

Որպես թերի կողմ, ցավոք, հարցվող ուսուցիչների 6.9%-ը նշել են ձեռնարկներում թվերի, իրադարձությունների անհամապատասխանությունների, սխալների, վրիպակների, անճշտությունների առկայությունը: Դասագրքաստեղծ գործընթացում այս թերությունը պետք է հասցված լինի նվազագույնի....

Քննարկման խնդիր է նաև դասագրքերի թարգմանական լինելը, քանի որ իրարամերժ փաստարկներ կարելի է լսել այդ մասին: Մի կողմից լավ է, որ ավելի մեծ ռեսուրսային հնարավորություններ ունեցող կրթական համակարգերում ստեղծված դասագրքերը թարգմանվում են, հայերենացվում ու մատուցվում հայ ընթերցողին, քանի որ մեր իրականության մեջ սակավ հետազոտական ու փորձարարական հնարավորությունների պայմաններում դժվար է մշակվածության նման աստիճանի դասագրքերի ստեղծումը: Իսկ մյուս կողմից բացասական է այն, որ այդ դասագրքերը ստեղծվում են այլ մտագործելակերպ ենթադրող մշակույթների ներկայացուցիչների փորձառությունից ելնելով և նրանց համար, իսկ մենք առանց հատուկ հարմարեցման դրանք վերցնում և օգտագործում ենք՝ մեր երեխաների համար ստեղծելով լրացուցիչ բարդություններ³¹:

Դասագրքերին վերաբերվող մյուս խնդիրը դրանց շարադրման ռճն է: Որոշ փորձագետներ կարծում են, որ դասագրքերում պետք է ներառված լինեն վարժություններ, գործնական առաջադրանքներ, իսկ այլոց կարծիքով պարզապես տեքստը բավական է, քանի որ լավ վերապատրաստված ուսուցիչները կկարողանան այդ տեքստով աշխատել ցանկացած մեթոդով, իսկ երբ մեթոդը տրված է լինում տեքստում, դա որոշակիորեն սահմանափակում է ուսուցչի ազատությունը՝ ստիպելով շարժվել հենց նկարագրված մեթոդով:

Ներդիր 13: Իսկ դասագրքերը շատ վատ են գրված, դրանք սովորողին ուղղված չեն: Դրանք, միևնույնն է, ենթադրում են, ուսուցչի միջնորդությունը: Դրանք ուսուցչին են հասցեագրված. «ա՛ն քեզ մի բովանդակություն, որը դու գիտես ինչպես սովորողին

³¹ Օրինակ, վեցերորդ դասարանի մաթեմատիկայի դասագրքերից մեկը, որը թարգմանություն է ռուսերենից, գրվել է ռուսաստանյան դպրոցի վեցերորդ դասարանցու համար, որը դպրոց է գնում յոթ տարեկանից: Այդ գրքի ընդունման գործընթացում չեն նկատել, որ թե գրքի թե բառապաշարը, թե տրամաբանական բարդության աստիճանը, թե ծավալը 12-ամյա կրթական համակարգում վեցերորդ դասարանցուն համապատասխան չեն:

հասցնել»: Չնայած վրան գրած է՝ երկրորդ դասարան, երրորդ դասարան... և բնական է, որ պետք է ուղիղ ուղղված լինեն սովորողին, ինքնուրույնության, ինքնակրթության, սովորողի ընտանեկան կրթության, շատ լավ ձեռնարկ պետք է լիներ, այդ սկզբունքով պետք է կառուցված լիներ: Ես ձեռնարկ եմ ասում, անգամ դասագիրք չեմ ասում, որովհետև ընդհանրապես այսօր անլուրջ է ուսումնական գրականությունը հանգեցնել կոնկրետ մեկ կամ երկու դասագրքի, մանավանդ մեդիայի առկայությամբ, որի օգնությամբ կարող են ստեղծվել ուսումնական փաթեթներ, մեդիափաթեթներ...: Այսինքն՝ չի հասկացվում մեկ կամ թեկուզ երկու դասագրքի առկայությունը, որից իբր այս կամ այն պիտի ընտրեմ, երբ որ ամբողջ մեդիառեսուրսները՝ սովորողի կամ ուսուցչի ընտրությամբ, և ուսուցչի կամ ծնողի ընտրությամբ, կարող են այդպիսի ուսումնական նյութ լինել, և պիտի այդպիսին լինեն:
Փորձագետ

3.5 Ուսուցիչների մասնակցությունը կրթության բովանդակության մշակմանը

Միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ կրթական բարեփոխումների հաջողության երաշխիքներից մեկը ուսուցիչների ակտիվ մասնակցությունն է կրթության բովանդակության մշակման աշխատանքներին: Փորձագիտական հարցման մասնակիցներից մեկը նշում էր, որ *ուսուցիչներն ուզում են մասնակցել չափորոշիչների ստեղծման գործընթացին: Նրանք բողոքում են, որ իրենց բոլոր առաջարկությունները չափորոշիչների բարելավման, ծրագրերի բարելավման ու բեռնաթափման, ինչպես նաև դասագրքերի քննարկման ժամանակ նախարարության կողմից հաշվի չեն առնվում: Բայց խնդիրն այն է, որ ուսուցիչները չունեն բավարար գիտելիք ու հմտություն, որպեսզի կարողանան այդ վերլուծությունն այնքան գրագետ անել, որ իրենց առաջարկությունները հաշվի առնվեն: Շատ դեպքերում՝ գրածից ստիպված ես լինում գլխի ընկնել, թե ինչ էր ուզում մարդը ասել: Այսինքն՝ ուսուցիչները չեն կարողանում հստակ ձևակերպել իրենց գաղափարները: Այստեղ ուսուցչին մեղադրելը ճիշտ չէ, քանի որ պահանջելուց առաջ պետք է սովորեցնել:*

Մեր հարցման մասնակից տնօրենների 26%-ն առաջարկում է դասագրքեր գրելիս հաշվի առնել ուսուցիչների կարծիքը: Եվս 18%-ն էլ առաջարկում է դասագրքեր գրելիս հաշվի առնել այլ մասնագետների կարծիքը: Սա նշանակում է, որ տնօրենների զգալի մասը համարում է, որ դասագրքերի մշակման և քննարկման գործընթացը մասնակցային չէ: Այս խնդրի մյուս կողմն էլ այն է, որ որոշ փորձագետների կարծիքով, ուսուցիչները հնարավորություն ունեն ներգրավվելու դասագրքերի մշակման, քննարկման և ընտրության գործընթացներում, բայց չունեն բավարար հմտություններ այդ աշխատանքը կատարելու, քանի որ չեն իրականացվել համապատասխան հմտություններ ձևավորող դասընթացներ:

3.6 Տեղեկատվական տեխնոլոգիաները որպես կրթության բովանդակության բաղադրիչ

Հայաստանի 1435 դպրոցներից 1358-ն արդեն ապահովված են ինտերնետային կապով, ինչը զգալի առաջընթաց է նախորդ տարիների համեմատ: 2008-2009 ուստարում այդ դպրոցների քանակը եղել է՝ 696: Ըստ 2013թ. Համաշխարհային տնտեսական ֆորումի կողմից հրապարակված Մարդկային կապիտալի զեկույցի, Հայաստանն այս ցուցանիշով աշխարհի 122 երկրների մեջ 68-րդն է: Խնդիրներից մեկն այն է, որ շատ ֆոկուս խմբային քննարկումների մասնակից ուսուցիչները դժգոհում էին ինտերնետի արագությունից: Ուսուցիչները նաև նշում էին, որ հիմնականում ինտերնետից օգտվում են գնահատականները անցկացնելու համար: Թեև 2012-2013 ուստարում միջինում Հայաստանի դպրոցներում առկա է եղել 12.2 համակարգիչ, սակայն առանձին ուսուցիչներ նշում էին, որ համակարգիչները բավարար չեն և թվանշաններ անցկացնելու, և դասեր վարելու, և ինտերնետից օգտվելու համար: Երևանի և մարզերի միջև համակարգիչներով հագեցվածության ցուցանիշով էական տարբերություններ չկան: Մասնավորապես, երևանում միջինում մեկ դպրոցում առկա է 19.7 համակարգիչ: Թեև սա մեծ է

հանրապետական միջին՝ 12.2 ցուցանիշից, բայց հաշվի առնելով երևանի դպրոցներում աշակերտների մեծ թիվը արդյունքում երևանում 22.5 աշակերտին բաժին է ընկնում մեկ համակարգիչ, իսկ հանրապետական միջինը՝ 21 է:

Ըստ «Դպրոցական կրթության հասանելիությունը Հայաստանում»³² հետազոտության, 'Թե ինչո՞ւ համակարգչային սենյակը չեն օգտագործում այնքան հաճախ, որքան կցանկանային՝ հարցի ամենատարածված պատճառն է ժամանակի բացակայությունը, սակայն 82 աշակերտ՝ հարցվածների 24%-ը, նշում են, որ սենյակը փակ է շատ ժամանակ, ևս աշակերտ՝ հարցվածների 23.7% նշում են, որ չեն խրախուսվում այն օգտագործելու համար: Ֆոկուս խմբային հարցման մասնակից ծնողները նշում էին, որ դպրոցներում կա մտահոգություն, որ երեխաները կարող են փչացնել համակարգիչները, ինչը լրացուցիչ ֆինանսական հոգս է դպրոցների համար:

Սակայն համակարգչային սենյակներում համակարգիչների առկայությունը կամ համակարգչային սենյակի հասանելիությունը խնդրի միայն մակերեսային մասն են: Պերուում և Թայլանդում անցկացված «Յուրաքանչյուր աշակերտին մեկ համակարգիչ» ծրագրի ուսումնասիրությունները պարզել են, որ դպրոցները պարզապես տեխնոլոգիաներով հագեցնելը չի ազդում կրթության որակի բարելավման վրա, եթե դրանք սերտաձած չեն ուսումնական գործընթացում: Այս առումով Հայաստանում լուրջ խնդիր կա, քանի որ 10-30 դասարան ունեցող դպրոցներում մեկ համակարգչային սենյակով հնարավոր չէ իրականացնել տեխնոլոգիական դարաշրջանին հարիր ուսուցում: ՀՀ 2013-2014 ուսումնական տարվա ուսումնական պլանում նշվում է, որ դպրոցները պարտավոր են յուրաքանչյուր առարկայի համար ապահովել ամսական առնվազն մեկ դաս համակարգչային սենյակում: Այս պահանջը, թեև հիմնված է դպրոցներում առկա իրականության վրա, բայց պարզապես հնարավոր չէ համակարգիչները ամսական մեկ անգամ օգտագործելով տեխնոլոգիաների վրա հիմնված ուսուցում իրականացնել: Հայաստանում անցկացված ՀՀ դպրոցներում տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրման իրավիճակի ուսումնասիրություն գեկույցը, հիմնվելով ուսուցիչների և դպրոցների տնօրենների շրջանում անցկացված հարցումների, եզրակացնում է, որ այդ տեխնոլոգիաները դեռևս ուսումնական գործընթացի մաս չեն կազմում:

Ներդիր 14: Վերապատրաստումների ժամանակ դասվարները բողոքեցին, թե՛ մենք համակարգիչ չգիտենք, բայց Ձեր վերապատրաստողները բացատրում են պրեզենտացիա: Մենք նրանց ոչ թե համակարգիչ պետք է սովորեցնենք, այլ այն, թե համակարգիչը ինչպես օգտագործեն դասապրոցեսում: Բայց քանի որ մեր երկրում հայտարարվել է, որ բոլոր ուսուցիչները տիրապետում են համակարգչին, այն դեպքում, երբ ուսուցիչների 80%-ն ըստ էության, չի տիրապետում համակարգչին, այդ ժամանակ առաջանում է այս երևույթը:

Փորձագետ

ԱՅ-ՓԻ-ԷՍ-ՄԻ կազմակերպության կողմից 2011թ-ին կատարված Հանրակրթական դպրոցների ուսուցիչների և տնօրենների վերապատրաստման նպատակով մասնագիտական զարգացման կարիքների գնահատման հետազոտության համաձայն՝ դասապրոցեսում ուսուցիչների ճնշող մեծամասնությունը՝ 69.2%-ը ասել է, որ համակարգիչ օգտագործում է նյութի մատուցման նպատակով: Սա մտահոգիչ է այն առումով, որ համակարգիչն օգտագործվում է ուսուցման ուսուցչակենտրոն մոտեցումն ամրապնդելու համար: Մինչդեռ վերջին տարիներին Հայաստանում կարևորվում է ուսուցման աշակերտակենտրոն մոտեցումը:

Ավելին, մեր հետազոտությունն արձանագրել է առավել մտահոգիչ փաստեր: Հարցված աշակերտների 15%-ն ասել են, որ դասաժամերին համակարգիչ չեն օգտագործում: Այն դեպքում, երբ հանրակրթական դպրոցում 6-րդ դասարանից մինչև դպրոցն ավարտելը «Ինֆորմատիկա» են ուսումնասիրում, և գոնե այդ առարկայի ուսուցման ժամերին աշակերտները պետք է համակարգիչ օգտագործեն:

³² Դպրոցական կրթության հասանելիությունը Հայաստանում, Երևան, 2012

Նույն մտահոգությունն առկա է նաև լաբորատոր փորձերի պարագայում: Հարցված աշակերտների շուրջ 25%-ն ասել է, որ երբեք լաբորատոր փորձեր չի անում, ինչը բնագիտություն, քիմիա, ֆիզիկա և կենսաբանություն առարկաների դասավանդման արդյունավետության վրա բացասաբար է ազդում:

Այսպիսով՝ վերջին տասնամյակի ընթացքում իրականացված բովանդակային բարեփոխումների ընթացքում մշակվել են ընդհանրական և առարկայական չափորոշիչներ, հրատարակվել են դասագրքեր, ներդրվել են տեղեկատվական տեխնոլոգիաներ, մշակվել են էլեկտրոնային ռեսուրսներ, ներդրվել է քննությունների թեստային համակարգ: 2 տարով երկարացվել է նաև հանրակրթության ժամկետը: Կրթության բովանդակության այս երեք բաղկացուցիչները՝ չափորոշիչ-դասագիրք-քննական համակարգ, համադրված չեն և բարդացնում են ուսուցիչների ու սովորողների աշխատանքը: Ուսուցչի համար դժվար է կողմնորոշվել, թե ինչն է առաջնային. Չափորոշչում ամրագրված ստեղծագործականությունը, քննադատական մտածողությունը, դասագրքերում գերիշխող գիտական նյութը, թե՞ քննությունների ժամանակ պահանջվող անգիր անելու կարողությունը:

Մասնավորապես, Հանրակրթության պետական չափորոշիչը, որը սահմանում է ուսուցումից ակնկալվող արդյունքները, սահմանվում են ժամանակակից պահանջներ. ինքնուրույն մտածողություն, քննադատական և ստեղծագործական մտածողություն, համագործակցային աշխատանք: Սովորողներին փոխանցվող ուսումնական նյութը, որը Հայաստանում հիմնականում տեղի է ունենում դասագրքերի միջոցով, գերազանցապես պարունակում է տվյալ առարկայի վերաբերյալ ակադեմիական նյութ: Այդ նյութը պարունակում է ինչպես փաստական գիտելիքներ, այնպես էլ տեսական և հիմնարար գիտելիքներ: Իսկ գիտելիքների ստուգման միջոցները (կիսամյակային ամփոփիչ գրավորներ, քննություններ) հիմնվում են միայն չափելի գիտելիքների ստուգման վրա: Այսինքն, մենք ստուգում ենք ոչ թե կարևոր գիտելիքների յուրացումը, այլ այն գիտելիքների, որոնք չափելի են: Իսկ այդ գիտելիքները որպես կանոն չեն պահանջում քննադատական կամ ստեղծագործական մտածողություն: Դրանք պարզապես պետք է անգիր անել և վերարտադրել: Սա բերում է նրան, որ ուսուցիչներն ու սովորողները իրենց ջանքերն ուղղորդում են ոչ թե պետական չափորոշչում ամրագրված առանցքային հմտությունների և գիտելիքների վրա, այլ պարզապես մեխանիկական մտապահման:

Այսպիսով՝ կրթական քաղաքականության առանցքային պահանջներից մեկը պետք է լինի չափորոշիչ-ծրագիր-գիտելիքի ստուգում շրջայի ներդաշակեցումը: Ընդ որում, առաջնայինը պետք է լինի չափորոշիչը, ոչ թե չափելի գիտելիքը: Հաշվի առնելով, որ մեր կրթական համակարգում քննությունն ու գիտելիքների ստուգման միջոցառումները համարվում են ազդեցիկ և աշակերտների վրա ազդելու գործիք, անհրաժեշտ է ստուգել ոչ թե այն ինչը չափելի է, այլ այն, ինչը կարևոր է և պահանջված չափորոշչով:

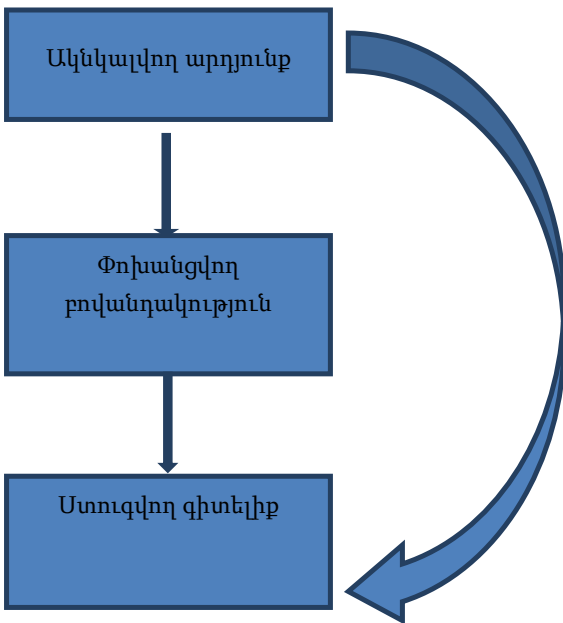
Ստորև բերվող գծագիրն արտացոլում է ներկա վիճակը, որի դեպքում ակնկալվող արդյունքը, փոխանցվող բովանդակությունը և ստուգվող գիտելիքը կուռ կապի մեջ չեն:



Ստորև ներկայացնում ենք կրթության բովանդակության արդյունավետ մոդելը, որի դեպքում ակնկալվող արդյունքից (չափորոշիչ) պետք է բխեն փոխանցվող նյութը (դասագիրքը) և ստուգվող գիտելիքը: Այսինքն, ակնկալվող արդյունքը պետք է ունենա գերակա դեր և ուսուցման և ստուգման փուլերում: Ընդ որում ակնկալվող արդյունքը և ստուգվող գիտելիքը պետք է լինեն

ծավալով քիչ, բայց պետք է հիմնվեն առանցքայինի վրա, մինչդեռ փոխանցվող գիտելիքը կարող է լինել ավելի ծավալուն:

Արդյունավետ մոդել



Եզրակացություններ և առաջարկություններ գլխի վերաբերյալ

1. Սահմանել կրթության բովանդակության հակիրճ նպատակներ և, բոլոր ուսուցանվող առարկաները կապակցելով, նպատակաուղղել այդ նպատակների իրագործմանը:
2. Ներդաշնակեցնել չափորոշիչները-դասագրքերը-քննության համակարգը:
3. Ուժեղացնել ուսուցիչների կարողությունները կրթության բովանդակության մշակման, գնահատման առումներով: Ներկայում ուսուցիչները գերազանցապես դիտվում են որպես կրթության բովանդակության փոխանցողները, ինչը բավարար չէ:
4. Դասագրքերի հեղինակների համար անցկացնել դասընթացներ, որպեսզի դրանք համապատասխանեն ոչ միայն ակադեմիական պահանջներին, այլ նախատեսված լինեն ժամանակակից երեխաների համար:

Եզրակացություններ և առաջարկություններ

Այս հետազոտության մեջ անդրադարձանք կրթական համակարգի երկու առանցքային թեմաներին: **Առաջինը** ուսուցիչների մասնագիտական զարգացումն է: Անհերքելի է, որ ուսուցիչների մասնագիտական պատրաստվածությունը կրթության զարգացման ամենաուժեղ փոփոխականն է: Հետազոտությունը ցույց տվեց, որ այս ոլորտում Հայաստանում իրականացվող քայլերի առանցքը հինգ տարին մեկ պարտադիր վերապատրաստումների համակարգի և խրախուսման նպատակով որակավորման տարակարգերի ներդրումն է: Չնսեմացնելով այս քայլերի դերը, նշենք, որ վերապատրաստումների ներկա համակարգը, գուրկ լինելով վերապատրաստումներից հետո հետադարձ կապի, դասերի դիտարկումներ անցկացնելու, ուսուցիչների միջև համագործակցային աշխատանք սերմանելու հնարավորություններից չի կարող ապահովել շոշափելի առաջընթաց: Պարզապես նոր մեթոդներ, նոր բովանդակություն սովորեցնելը դեռևս չի երաշխավորում, որ այդ ամենը կտեղափոխվեն դասարանական միջավայր և կազդեն ուսուցման որակի վրա:

Այս հետազոտության **երկրորդ** թեման կրթության բովանդակությունն է, որը ուսուցչի հիմնական գործիքն է աշակերտների հետ աշխատանքում: Այս առումով Հայաստանի կրթական համակարգը շարունակում է մեծապես հենվել դասագրքերի և դրանց ակնհայտ գիտականացված բովանդակության վրա: Բոլոր այն սովորողները, ովքեր չունեն գիտական հակումներ, ի վերջո չեն հասցնում յուրացնել ուսումնական նյութերը և կորցնում սովորելու նկատմամբ հետաքրքրությունը:

Սույն հետազոտության արդյունքների վրա հիմնվելով ներկայացնում ենք հետևյալ առաջարկությունները՝

1. Իրականացնել Հայաստանի հանրակրթության ցուցանիշների համակարգային հավաքագրում և վերլուծություն՝ հասկանալով, թե որ ցուցանիշներով է Հայաստանն առաջընթաց կամ հետընթաց արձանագրել:
2. Սահմանել հանրակրթության առաջնահերթ ցուցանիշներ և ջանքերն ուղղորդել դրանց բարելավման ուղղությամբ:
3. Կրթության համակարգի անհամաչափ զարգացումը անընդունելի է: Անհավասարությունները վերացնելու նպատակով մշակել գյուղական դպրոցների զարգացման համալիր ծրագիր, հետ մնացող երեխաների արդյունքները բարելավելու մոտեցումներ:
4. Ուսուցիչների աշխատանքի ընդունման, ատեստավորման և տարակարգերի շնորհման գործընթացում թեստերի, փաստաթղթերի փոխարեն առաջնային համարել գործնական հմտությունները (դաս պլանավորելը, դաս անցկացնելը, երեխաների հետ հաղորդակցվելու մշակույթը):
5. Բացահայտել և համախմբել վերջին տարիների մասնագիտական զարգացման ծրագրերի արդյունքում դասարաններում հաջողության հասած ուսուցիչներին և տարածել նրանց փորձը: Հաջողության օրինակները կարող են ոգևորել ուսուցիչներին կիրառելու նոր մոտեցումները:
6. Ուսուցիչներին ցուցաբերվող մասնագիտական աջակցությունն առավել օգտակար և թիրախային դարձնելու համար բոլոր ուսուցիչների համար չիրականացնել միանման դասընթացներ: Իրականացնել ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման թեմատիկ դասընթացներ՝ հիմնվելով ուսուցիչների կարիքների և մասնագիտական պատրաստվածության վրա: Օրինակ՝ դասարանի կառավարում, առաջնորդություն, տեխնոլոգիաների կիրառում դասապրոցեսում, հետ մնացող աշակերտների հետ աշխատելու հմտություններ, շնորհալի աշակերտների հետ աշխատելու հմտություններ, գնահատման հմտություններ և այլն:

7. Վերապատրաստման դասընթացներից զատ կիրառել մասնագիտական զարգացման այլընտրանքային՝ դպրոցահեն ձևեր (Դասերի դիտարկման այցեր այլ դպրոցներ, դասերի խմբային վերլուծություններ, փորձի փոխանակման կոնֆերանսներ):
8. Տարակարգի մեկնարկային շեմի համար սահմանել 20% հավելավճար, ներկայումս գործող 10%-ի փոխարեն:
9. Սահմանել կրթության բովանդակության հակիրճ տեսլական և ուղենիշներ՝ բոլոր առարկաների ուսուցումը նպատակաուղղելով դրանց իրագործմանը:
10. Ներդաշնակեցնել չափորոշիչները-դասագրքերը-գիտելիքների, հմտությունների չափման համակարգը:
11. Ուժեղացնել ուսուցիչների կարողությունները կրթության բովանդակության մշակման, գնահատման առումներով: Ներկայում ուսուցիչները գերազանցապես դիտվում են որպես կրթության բովանդակության փոխանցողները, ինչը բավարար չէ:
12. Դասագրքերի հեղինակների համար անցկացնել դասընթացներ, որպեսզի դրանք համապատասխանեն ոչ միայն ակադեմիական պահանջներին, այլ նախատեսված լինեն ժամանակակից երեխաների համար:
13. Ուսուցիչների աշխատանքի ընդունման գործընթացում, դասագրքերի ընտրության գործընթացում կոռուպցիոն երևույթների հաղթահարում:

Օգտագործված գրականության ցանկ

1. Անանյան Ա., *Գործող ծրագրերով և դասագրքերով անհնար է արդյունավետ ուսուցում կազմակերպել*, Մանկավարժություն, թիվ 6, 2010
2. Գալոյան Ս. , *Ֆինլանդիայի հանրակրթական համակարգը*, Մանկավարժություն, թիվ 3, 2010
3. Դպրոցական կրթության հասանելիությունը Հայաստանում, Երևան, 2012
4. Կրթության որակ և համապատասխանություն վարկային առաջին ծրագրի ամփոփիչ հաշվետվություն, <http://www.cfep.am/reports>
5. Հայաստանի Հանրապետության կրթության զարգացման 2011-2015թթ. պետական զարգացման ծրագիր,
6. «Հայաստանի սոցիալական պատկերը և աղքատությունը 2012թ», Երևան, 2013
7. Հայաստանի Հանրապետության սոցիալական վիճակը 2012 թվականին, Երևան, 2013
8. Հայաստանի Հանրապետության սոցիալական վիճակը 2010 թվականին, Երևան, 2011
9. Մելիքյան, Գ., Գալոյան, Ս. *Չափորոշիչներ կրթությունը Հայաստանի Հանրապետությունում*, Մանկավարժություն, թիվ 5, 2011
10. Darling-Hammond, L., Chung Wei, R., Andree, A., & Richardson, N. (2009). Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the United States and abroad. Oxford, OH: National Staff Development Council.
11. Education for All. Global Monitoring Report, 2007, 2009, 2012
12. How the world's best-performing schools come out on top, McKinsey, 2007
13. Hanushek, E. The Economic Value of Higher Teacher Quality", *Economics of Education Review*, volume 30, Issue 3, June 2011,
14. Hanushek, E and Woessmann, L, How Much Do Educational Outcomes Matter in OECD Countries?, NBER, 2010
15. Looney, J. W. (2009), "Assessment and Innovation in education", *OECD Education Working Papers*, No. 24
16. Michael O. Martin, Ina V.S. Mullis, Pierre Foy, and Gabrielle M. Stanco Timss 2011 International Results in Science
17. Sahlberg, P., Finnish Lessons, Teachers College Press, 2013
18. Teaching and Learning International Survey (TALIS), 2009
19. The Human Capital Report, World Economic Forum, 2013