



ԵՐԵՎԱՆԻ ՎԱՐՅՈՒՄՈՎԻ ԱՆՎԱՆ ՊԵՏԱԿԱՆ
ԼԵԶՎԱԲԱՆԱԿԱՆ ՀԱՄԱԼՍԱՐԱՆ

Ս. Խաչատրյան

ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ

*Ձեռնարկ դասախոսների և
ուսանողների համար*

Երևան
«Լինգվա» հրատ.
2009 թ.

ՀՏԴ 37: 1/14
ԳՄԴ 74+87
Խ 282

Սույն ձեռնարկը մշակվել և տպագրվել է Բաց հասարակության ինստիտուտի օժանդակության հիմնադրամի Հայաստանի մասնաճյուղի օժանդակությամբ:

Տպագրվում է Երևանի Վ.Բրյուսովի անվ. պետական լեզվաբանական համալսարանի գիտական խորհրդի որոշմամբ:

ԽԱՉԱՏՐՅԱՆ Ս.

Խ 282 Կրթության փիլիսոփայություն: –Եր.: Լինգվա, 2009, –132 էջ:

Ձեռնարկում ներկայացվում են ժամանակակից կրթության հիմնախնդիրները փիլիսոփայական տեսանկյունից:

Ձեռնարկը նախատեսված է բուհերի ուսանողների, կրթության կառավարիչների, փիլիսոփաների և կրթությամբ հետաքրքրվող ընթերցողների լայն շրջանակի համար:

ԳՄԴ 74+87

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

ԲԱԺԻՆ 1. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱՀԱՐՑԵՐ..... 4

Թեմա 1. Կրթության ճգնաժամի պատճառները.....	4
Թեմա 2. Ժամանակակից կրթության պարադոքսները.....	8
Թեմա 3. Կրթական բարեփոխումներ.....	10
Թեմա 4. Կրթություն և տեխնիկա	14
Թեմա 5. Հայաստանի կրթական համակարգը անցումային շրջանում	17
Թեմա 6. Կրթության արտադրական (տեխնոլոգիական) մոդելի էությունը.....	23
Թեմա 7. Դեկավարում (Governance) և կառավարում (Management)	61

ԲԱԺԻՆ 2. ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ..... 69

Թեմա 8. Ստածողության ուսուցում	69
--------------------------------------	----

ԲԱԺԻՆ 1. ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅԱՆ ՀԻՄՆԱԳԱՐՑԵՐ

Թեմա 1. Կրթության ճգնաժամի պատճառները

Սովորելը նման է հոսանքին հակառակ թիավարելուն.
Եթե առաջ չգնաս, հետ ես նետվելու:
Չինական ասացվածք

Միջնադարում կար անեծք. «Ուրիշի երեխաներին դասավանդես»: Ինչպես այն ժամանակ, այնպես էլ այժմ, ուսուցանելը համարվում է բարոյագույն գործ: Վերջին տարիներին աշխարհի գրեթե բոլոր երկրների կրթական համակարգերի վիճակը բնութագրվում է որպես ճգնաժամային: Զգալիորեն նվազել է դպրոցի հանդեպ վստահությունը: 1966թ.-ին հրապարակված «Կրթական հնարավորությունների հավասարություն» գեկույցում, որը հայտնի է «Քուլեմանի գեկույց» անունով, նշվում էր, որ դպրոցի ազդեցությունը երեխաների զարգացման գործընթացում աննշան է: Իսկ 1980-ական թվականներին Իվան Իլլիչը հրատարակեց իր «Հասարակություն առանց դպրոցների» աշխատությունը, որում առաջարկում էր լուծարել դպրոցները: Որքան էլ ծայրահեղ են նման մոտեցումները, այդուհանդերձ, դրանք վկայում են կրթության (հատկապես հանրակրթության) ոլորտում առկա լուրջ խնդիրների մասին:

Կրթության ոլորտում ճգնաժամի առկայությունը ամենևին չի նշանակում, որ ներկայումս վիճակն ավելի վատ է, քան նախկինում: Վերջին 100-ամյակում կրթության համակարգում արձանագրված առաջընթացն անհամեմատելի է նախկին ժամանակաշրջանների հետ: Բայց խնդիրն այն է, որ կրթության համակարգի արդյունավետությունը չափվում է այն հանգամանքով, թե որքանով է կրթությունը համընթաց ժամանակի հասարակական զարգացումներին: Հետևաբար, կրթության ոլորտում ճգնաժամ ասելով, նախևառաջ, հասկանում ենք, որ կրթության համակարգը չի բավարարում ժամանակակից պահանջները: Ընդ որում, կրթության ճգնաժամն ուժգնանում է այն պատճառով, որ կրթությանը ներկայացվող պահանջները շատ ավելի արագ են աճում, քան կրթության համակարգը կարողանում է դրանք բավարարել: Արդյունքում, խորանում է կրթական ծառայությունների և հասարակական պահանջների միջև առկա անջուրպետը:

Կրթության ժամանակակից ճգնաժամն ունի մի քանի պատճառներ:

1. Ազատական արժեքների արմատավորումը: Տարածված է այն տեսակետը, որ կրթությունը մարդուն ազատ դարձնելու միջոցներից մեկն է: Վերջին տասնամյակներում ազատական արժեքները դարձան շատ հասարակարգերի հիմնարար ուղենիշներ: Բայց այս հանգամանքը միանշանակ հետևանքներ չունեցավ կրթության ոլորտում: Բռնատիրական, ավտորիտար հասարակարգերում առկա կարգապահ մթնոլորտը հեշտացնում է կրթության համակարգի՝ սովորողներին կառավարելու խնդիրը: Մինչդեռ եթե ազատական համակարգում որակյալ կրթական ծառայություններ չեն մատուցվում, ապա սովորողները նախընտրում են իրենց ընձեռնված ազատություններն օգտագործել այլ ձևերով: Սա է պատճառը, որ աշխարհի շատ երկրներում ազատական արժեքների արմատավորումը կրթության ոլորտում ի հայտ բերեց նոր հիմնախնդիրներ:

Խնդիրն ավելի է բարդանում այն առումով, որ ոչ բոլոր սովորողներն են ազատությունը ճիշտ հասկանում և այն նպատակային օգտագործում: Այդ հանգամանքը բերում է այն իրողությանը, որ ազատական հասարակարգերի կրթական համակարգերում ի հայտ են գալիս լուրջ կարգապահական հարցեր, որոնք դժվարացնում են մանկավարժի աշխատանքը՝ այն դարձնելով դժվարին ու ոչ հրապուրիչ:

2. Տնտեսական մրցակցության ազդեցությունը ընտանիքի վրա:

Լրջագույն խնդիր է նաև ծնողների աշխատանքային զբաղվածության աճը: Տնտեսական խիստ մրցակցության պայմաններում ծնողները շատ ավելի մեծ ժամանակ են ծախսում աշխատանքի վրա և շատ ավելի քիչ ժամանակ՝ երեխաների ուսումնառությանն աջակցելու: Մինչդեռ, ինչպես նշվում է ժամանակակից ասացվածքում. «Երեխա մեծացնելու համար մի ամբողջ գյուղ է պահանջվում»: Արդեն վաղ տարիքից շատ երեխաներ զրկվում են ծնողների հետ երկարատև շփման հնարավորությունից՝ վերջիններիս աշխատանքային զբաղվածության պատճառով: Արդյունքում, երեխաների հուզական զարգացումը բնականոն չի ընթանում, ինչն էլ անդրադառնում է կրթության գործընթացի վրա: Աշխատանքից հոգնած վերադարձող շատ ծնողներ դժկամությամբ են զբաղվում երեխաների կրթության, զարգացման հարցերով, ինչի արդյունքում նման ընտանիքները վերածվում են «**հուզական սառնարանների**»: Շատ ծնողներ պարզապես ժամանակ չունեն հետևելու իրենց երեխաների ուսումնական գործունեությանը՝ բավարարվելով միայն նյութական աջակցությամբ: Նման պայմաններում կտրուկ մեծանում է ուսումնական հաստատությունների պատասխանատվութ-

յունը և բեռը: Ձարգացած երկրներում ընդունված ուսումնական օրվա տևողության երկարացումը, տնային աշխատանքների նվազեցումը վկայում են այն մասին, որ դպրոցներից այսօր պահանջվում է ոչ միայն նոր գիտելիքներ հաղորդել, այլև ապահովել դրանց յուրացումը մինչև երեխայի տուն վերադառնալը: Ուսումնական հաստատությունների համար շատ դժվար է որակյալ կրթություն ապահովել առանց ընտանիքների լուրջ աջակցության:

3. Սերունդների կոնֆլիկտի խորացումը: Տեխնոլոգիաների զարգացման դարաշրջանում կյանքը շատ արագ է փոխվում: Որպես կանոն երեխաները շատ ավելի արագ են արձագանքում ու հարմարվում տեխնոլոգիական փոփոխություններին, քան մեծերը: Արդյունքում զգալիորեն մեծանում է մեծերի և փոքրերի մտածողության անջրպետը: Մեծերն ու երեխաները սկսում են ապրել տարբեր «աշխարհներում», ինչը դժվարացնում է նրանց հաղորդակցությունը: Այս հանգամանքը հատկապես էական է կրթության ոլորտում, ուր ամեն օր մեծերը փորձում են սովորեցնել երեխաներին: Բայց եթե մեծերը դժվարությամբ են հասկանում երեխաներին, ապա շատ ավելի դժվար է արդյունավետ կրթության գործընթաց իրականացնելը:

4. Կրթության մասսայականացման և որակի համատեղման դժվարությունը: Վերջին հարյուրամյակի ընթացքում կտրուկ աճել է կրթության ոլորտում ընդգրկված երեխաների թիվը: Բոլորին կրթական հաստատություններում ընդգրկելը ժամանակակից աշխարհում դիտարկվում է որպես քաղաքակրթական պահանջ և մարդու իրավունքներից մեկը: Կրթության գործընթացում բոլոր երեխաներին ընդգրկելու քանակական պահանջից զատ, վերջին տարիներին հաճախակի են խոսում որակյալ կրթական ծառայությունների մատուցման մասին: Բոլորին սովորեցնելու և որակ ապահովելու պահանջների համատեղումը շատ լուրջ խնդիր է կրթական հաստատությունների համար: Այս խնդիրն առավել դժվար է այն համակարգերում, որոնք չեն ստանում համապատասխան ֆինանսական, կազմակերպական աջակցություն որակ ապահովելու համար: Դժվար է որակ ապահովել մի համակարգում, որտեղ ֆինանսական ներդրումները բավարար չեն, որտեղ խնայողություններ կատարելու նպատակով մեծացվում են դասարաններում, ուսումնական խմբերում ընդգրկված սովորողների թիվը, ավելանում է մանկավարժների դասարանային ծանրաբեռնվածությունը, սակավ են մասնագիտական զարգացման հնարավորությունները:

5. Տեղեկատվության, գիտելիքի այլընտրանքային աղբյուրների զարգացումը: Հաջորդ դժվարին խնդիրն այն է, որ կրթական համակարգը պետք է գործառնի այնպիսի միջավայրում, որը ոչ

միշտ է բարենպաստ: Սոցիալական բազմաթիվ չարիքները, զվարճանքի և վայելքի ինդուստրիան լուրջ այլընտրանք են կրթությանը: Զգալի ժամանակ, ջանքեր, նվիրում պահանջող ուսումնառությունը շատ երեխաներ ստորադասում են հեշտությամբ տրվող զվարճանքին: Նախկինում ուսումնական հաստատությունները նոր գիտելիքներ, տեղեկատվություն ստանալու հիմնական աղբյուրներն էին, ինչը դրանք դարձնում էին գրավիչ: Բացի այդ, նախկինում զգալիորեն քիչ էին զբաղմունքի տեսակները, ինչի պարագայում ուսումնական գործունեությունը երեխայի զբաղվածության հիմնական տեսակն էր:

6. Կրթության կառավարման, ֆինանսավորման և վերապատրաստումների բովանդակության անհամապատասխանությունը:

Վերջին տարիներին ակնհայտ հակասություն է նկատվում կրթության կառավարման, ֆինանսավորման և մեթոդական մոտեցումների միջև: Մի կողմից պետությունը ավելի մեծ շեշտադրում է կատարում որակի, արդյունքի վրա, զուգահեռաբար գումար տնտեսելու նպատակով մեծացնելով դասարաններում, ուսումնական խմբերում ընդգրկված սովորողների թիվը, մյուս կողմից, վերապատրաստման դասընթացների ժամանակ ուսուցիչներին մատուցվում են մոտեցումներ, որոնք աշխատատար են և արդյունավետ են աշխատում փոքր խմբերում: Մասնավորապես, մի կողմից ներդրվում է վարժեցման վրա հիմնվող թեստային համակարգ, մյուս կողմից ուսուցանվում են ինտերակտիվ, համագործակցային մեթոդներ, որոնց փիլիսոփայությունն ամբողջությամբ դեմ է երեխաների վարժեցմանը, մեխանիկական հիշողության վրա ուսումնական գործընթացի կառուցմանը: Մի կողմից, ներդրվում է ընթացիկ գնահատման համակարգ, որը ենթադրում է յուրաքանչյուր երեխայի նկարագրական գնահատում (ինչը աշխատատար ու ժամանակատար է), մյուս կողմից, ավելացվում է ուսուցիչների ծանրաբեռնվածությունը (18 ժամից դառնալով 22 ժամ), մեծացվում է դասարանների խտությունը: Արդյունքում, ստացվում է, որ ուսուցիչը ժամանակատար աշխատանքը պետք է կատարի ավելի մեծ թվով երեխաների հետ:

7. Ծրագրային ծանրաբեռնում: Վերջին շրջանում զգալիորեն աճել են հասարակական, առողջապահական խնդիրները: Մասնագիտական շրջանակները համարում են, որ նման խնդիրների (թրաֆիկինգ, կոռուպցիա, ՄԻԱՎ/ՁԻԱՅ) կանխարգելման, լուծման լավագույն ձևը դրանց ներառումն է ուսումնական ծրագրերում: Որքան էլ տրամաբանական ու հիմնավորված են նման կարծիքները, այդուհանդերձ, կրթության ոլորտում դա բերեց ուսման տևողության երկարացման և ավելի շատ ֆինանսական ու մարդկային ռե-

սուրսների անհրաժեշտության: Կրթական համակարգին բարդ, համալիր խնդիրների առաջադրումը ենթադրում է նաև համապատասխան ռեսուրսների հատկացում: Մինչդեռ ռեսուրսների սակավության պատճառով ոչ բոլոր որակյալ մասնագետներն են ցանկանում աշխատել կրթական համակարգում, ոչ բոլոր հաստատություններում են ապահովվում անհրաժեշտ պայմաններ: Մյուս կողմից, ուսումնական ծրագրերի ծանրաբեռնումը դժվարացնում է աշակերտների խնդիրը: Բազմաթիվ ոլորտների մասին հսկայածավալ գիտելիքների ձեռքբերումը աշակերտների զգալի մասի համար դառնում է անհնարին: Ինչպես նշում է Գեոֆ Ուիթին իր «Կրթական քաղաքականության իմաստավորումը» գրքում. «Հասարակությունը կարիք ունի հստակ հասկանալու, թե ինչ կարող են և ինչ չեն կարող անել դպրոցները և ինչ աջակցության կարիք ունեն: Անհատների, հաստատությունների և հասարակության հարաբերությունները համալիր են: Ուստի դպրոցներին մեղադրել հասարակական հիմնախնդիրների համար անարդար է և անարդյունավետ»:

Կրթության ճգնաժամի պատճառները կրթությունից դուրս են: Այսինքն՝ այնպիսի իրավիճակ է, որ համակարգի ֆինանսավորումն ավելացնելով, ուսումնական հաստատությունների համար լավ շենքային պայմաններ ստեղծելով, բարձրորակ դասագրքեր հրատարակելով, թեստերը բարդացնելով կամ պարզեցնելով ճգնաժամը չի հաղթահարվի: Բանն այն է, որ ճգնաժամի պատճառները այնպիսի արժեքային, բարոյական հարցերի մեջ են, ինչպիսիք են՝ արդարությունը, ազնվությունը, վստահությունը, պատասխանատվությունը, սրտացավությունը:

Նման բարդ իրավիճակներում կարևորվում է կրթության փիլիսոփայության դերը, որն օգնում է հասկանալ կրթական համակարգի հիմնախնդիրները:

Թեմա 2. Ժամանակակից կրթության պարադոքսները

Ժամանակակից աշխարհում կրթությունը բախվում է լուրջ հիմնախնդիրների: Թեև մարդկությունը զգալի առաջընթաց է ապրել, սակայն կրթության կազմակերպման բազմաթիվ խնդիրների լուծումներ դեռևս գտնված չեն: Կրթության զարգացումն ընթանում է անընդհատ բարեփոխումների, որոնումների միջավայրում: Կան

¹ Whitty, G. Making sense of educational policy. London, Paul Chapman, 2002, p.124

մի շարք հիմնարար խնդիրներ, որոնց շուրջ դեռևս ընթանում են ուրույններ: Ներկայացնենք դրանցից մի քանիսը:

1. Ինկուլտուրիզացիա (ներմշակութայնացում), թե՞ անհատականացում:

Շատ մասնագետների կարծիքով, կրթության հիմնական նպատակը ներմշակութայնացումն է, այսինքն՝ երեխային որոշակի մշակութային համակարգին հարմարեցնելը: Մարդիկ ունեն նմանություններ և տարբերություններ: Ներմշակութայնացման մոտեցումը հիմնվում է մարդկանց նմանությունների վրա և փորձում է սերմանել համընդհանուր նորմեր ու արժեքներ: Նման մոտեցման արդյունքը միանման մտածող մարդկանց հասարակությունն է: Ինկուլտուրիզացիայի մոդելն իրականացվում էր խորհրդային տարիներին: Կար որոշակի արժեքային համակարգ, որը կրթության միջոցով պարտադրվում էր սովորողներին: Պարտադրանքն ուներ ինչպես դրական, այնպես էլ բացասական հետևանքներ: Դրականն այն էր, որ պարտադրանքի շնորհիվ էապես բարձրացավ խորհրդային հասարակության կրթական մակարդակը: Բացասականն այն է, որ սովյալ դեպքում մարդիկ վարժվում են արտաքին պարտադրանքին և ներքին ազատությունը թերագնահատվում է:

Եթե ինկուլտուրիզացիայի մոտեցումը հիմնվում է մարդկանց նմանությունների վրա, ապա անհատականացման մոտեցումը արժևորում է մարդկանց տարբերությունները, ինքնատիպությունը՝ նպաստելով դրանց զարգացմանը: Անհատականացման մոտեցումը ենթադրում է կրթական համակարգի կառավարման ազատականացում, ուսումնական հաստատությունների ինքնավարության մեծացում, ուսուցման բովանդակության ոլորտում ստեղծագործական մտածողության խթանում: Նման մոտեցման պարագայում շատ կարևոր է հասարակության պատրաստականությունը հանդուրժելու մարդկանց ինքնատիպությունն ու ազատությունը:

2. Հանրագիտարանային կրթություն, թե՞ նեղ մասնագիտական կրթություն (սովորեցնել ամեն ինչի մասին քիչ, թե՞ քիչ բաների մասին շատ)

Շուկայական հարաբերությունների զարգացումը և մրցակցության գործոնի կարևորումը էապես փոխեցին կրթության գործընթացից ակնկալվող արդյունքները: Եթե նախկինում հանրագիտարանային գիտելիքները, ընդհանուր զարգացածության մակարդակը համարվում էին պահանջվող արդյունք, ապա վերջին ժամա-

նակաշրջանում առավել կարևորվում է մասնագիտական կրթությունը: Ընդհանուր զարգացածության նկատմամբ հետաքրքրության նվազումը հանգեցրեց հանրակրթության վիճակի վատթարացման: Հատկապես բարձր դասարաններում երեխաները դժկամությամբ են սովորում այն առարկաները, որոնցից ընդունելության քննություններ չեն հանձնելու: Բայց 2-3 առարկայի վրա կենտրոնացումը հանգեցնում է մարդու մի տեսակի ձևավորման, որը 20-րդ դարի հայտնի գերմանացի փիլիսոփա Հերբերտ Մարկուզեն բնորոշել է որպես «միաչափ մտածող»:

3. Արտադրական, թե՞ ստեղծագործական մոդել

20-րդ դարում մեծ տարածում գտավ կրթության արտադրական մոտեցումը: Այս մոտեցման պարագայում սովորողները դիտարկվում են որպես «հումք», մանկավարժները՝ «արտադրողներ»: Կրթության ոլորտում չափորոշիչների ներդրումը, արդյունքի վրա շեշտադրումը այդ մոդելի բաղկացուցիչներն են: Ինչպես արտադրողները պարտավոր են երաշխավորել ապրանքի որակը, այնպես էլ մանկավարժների առջև խնդիր է դրվում ապահովել որակյալ կրթություն և «թողարկել» բարձրորակ կադրեր: Ընդ որում, չափորոշիչների միջոցով սահմանվում է, թե կրթության տվյալ աստիճանում ինչ պահանջների պետք է բավարարի սովորողը: Այս մոտեցման ընդդիմախոսները խոսում են մարդու չափորոշայնացման անհնարինության մասին: Վերջին շրջանում մասնագետները հաճախակի են խոսում չափորոշիչների վրա հիմնվող կրթության անարդյունավետության մասին: Ավելին, խոսվում է չափորոշիչների վրա հիմնվող համակարգի վախճանի մասին: «Մենք մուտք ենք գործում հետստանդարտացման դարաշրջան: Թեստերի միջոցով բարելավման հասնելու մոտեցումն իրեն սպառել է... ստեղծագործական աշխատանքը դասարաններից անհայտանում է, դպրոցից դուրս մնացողների թիվն աճում է:»²

Թեմա 3. Կրթական բարեփոխումներ

Փոփոխություններն այսօր անխուսափելի են: Մենք ապրում ենք մի ժամանակաշրջանում, երբ փոփոխությունները ոչ թե ժամանակավոր բնույթ են կրում, այլ մշտական են, ինչը նշանակում է, որ պետք է սովորենք ապրելու մշտական փոփոխությունների ժամանա-

² Hargreaves, A., Shirley, D. Beyond Standardization: Powerful New Principles for Improvement. *Phi Delta Kappan*, October 2008, pp. 135-143.

կաշրջանում: Բայց, մասնագետների կարծիքով, կրթության ոլորտում իրականացվող փոփոխությունները դեռևս ցանկալի արդյունք չեն տալիս: Մասնավորապես, կրթական բարեփոխումների մասնագետ Էնդի Չարգրիվսը նշում է. «Թեև այսօր մենք ավելի լավ ենք հասկանում, թե ինչ են նշանակում փոփոխությունները կրթության ոլորտում, բայց փոփոխություններին միտված շատ ջանքեր դեռևս հիասթափեցնող և անարդյունավետ են»³: Փոփոխությունները սովորաբար ունեն երկու աղբյուր: Առաջինը պայմանականորեն կարելի է անվանել արտաքին աշխարհից եկող: Օրինակ՝ միջազգային պահանջներին համապատասխանելու համար մենք որոշակի փոփոխություններ ենք կատարում կրթության ոլորտում (Բոլոնիայի գործընթացը բարձրագույն կրթության ոլորտում, չափորոշիչների մշակումը կրթության բոլոր ոլորտներում): Փոփոխությունների երկրորդ աղբյուրը ներսից է գալիս: Մարդուն բնորոշ է ունենալ իդեալներ: Բայց, որպես կանոն, իրականությունը չի համապատասխանում մեր իդեալներին: Իրականությունը մեր իդեալներին համապատասխանեցնելու գործընթացն էլ ծնում է փոփոխությունների պահանջ: Փաստորեն, առաջին դեպքում փոխում ենք ինչ-որ բաներ աշխարհին համաբայլ ընթանալու մղումով, երկրորդ դեպքում՝ մեր իդեալներն իրականություն դարձնելու համար: Պետք է արձանագրենք, որ վերջին տարիներին ավելի շատ խոսում ենք աշխարհին համահունչ գնալու պահանջից բխող, քան մեր իդեալներից բխող փոփոխությունների մասին: Դրա վառ ապացույցներից մեկն այն է, որ այդպես էլ չստացվեց Հայաստանի կրթության տեսլականը ձևակերպելու փորձը: Մենք ավելի շատ ջանքեր ենք գործադրում հասկանալու համար, թե մեզանից ինչ են ուզում, քան այն հարցի վրա, թե մենք ինչ ենք ուզում: Որքան էլ կարևոր են փոփոխությունների արտաքին աղբյուրները հաշվի առնելը, այդուհանդերձ, ոչ մի փոփոխություն իրական ու արդյունավետ չի լինում, եթե չի ներդաշնակվում ներքին պահանջների հետ: Այն իրողությունը, որ կրթական փոփոխությունները, ըստ էության, չեն հասնում դասարաններ ու լսարաններ, վկայում են մի կողմից այն մասին, որ դեռևս ձևական կողմը գերիշխող է, մյուս կողմից այն մասին, որ այդ փոփոխությունները դեռևս ներքին պահանջ չեն դարձել: Ինչպես նշում է կրթության կանադացի հայտնի մասնագետ Մայքլ Ֆուլլանը. «Կրթական բարեփոխումների արդյունքը մեծապես կախված է այն բանից, թե ինչ են մտածում և անում ուսուցիչները»⁴: Իսկ ուսուցիչները մտածում են այն մասին, թե ինչ երաշխիք,

³ Hargreaves, A., "Pushing the boundaries of educational change", in International Handbook of Educational Change, ed. Hargreaves

⁴ М.Фуллан, Новое понимание реформ в образовании, стр. 111

որ փոփոխությունները կարող են լավ արդյունքների հանգեցնել: Փոփոխությունը լուրջ խնդիր է ուսուցիչների համար: Ցանկացած փոփոխություն նշանակում է անցում:

Կրթական բարեփոխումների երկընտրանքներից մեկը «շատ արագ» և «շատ դանդաղ» մոդելների միջև է: Ինչպես նշում են Ֆուլանն ու Աքոթը, երբ բարեփոխումների առաջնորդը «փորձում է արագ շարժվել, գործող մշակույթը ապստամբում է և նման դեպքերում առաջնորդը հեռանում է: Դանդաղ շարժվելու դեպքում գործող մշակույթը կլանում է առաջնորդին և ոչինչ չի փոխվում»⁵:

Կրթական բարեփոխումների մի քանի մոդելներ կան: Առավել տարածված է վերևից-ներքև մոդելը: Այս պարագայում բարեփոխումները նախաձեռնում են կառավարիչները: Վերև-ներքև մոդելի առավելությունն այն է, որ բարեփոխումները շատ ավելի համակարգված են ընթանում և հավասարապես ներառում են բոլոր հաստատությունները: Այս մոդելը կարող է ցանկալի արդյունքների բերել նաև այն դեպքում, երբ վերևները դրսևորում են պլանավորման, իրականացման բարձր հմտություններ: Բացի այդ, վերև-ներքև մոդելը ավելի հարմար է, երբ խնդիր է դրված ավելի կարճ ժամանակում իրականացնելու փոփոխություններ:

Այս մոդելի թերությունն այն է, որ կրթական համայնքի զգալի հատվածը բարեփոխումները դիտարկում է որպես վերևից պարտադրվող նախաձեռնություն և չի դառնում դրա կրողը: Մյուս թերությունն էլ այն է, որ տարբեր հաստատություններ բարեփոխիչների կողմից միջամտության տարբեր աստիճանի կարիք են ունենում: Մի շարք հաստատություններ, լինելով ավելի նախաձեռնող և ինքնուրույն, ավելի քիչ միջամտության կարիք ունեն, մյուսներն ավելի պասիվ են և փոխվելու համար ավելի մեծ աջակցության կարիք ունեն: Օրինակ՝ ներկայումս Հայաստանում գյուղական և քաղաքային դպրոցների նկատմամբ կա հավասարարական վերաբերմունք: Մինչդեռ գյուղական դպրոցները, գտնվելով կենտրոնից ավելի հեռու, ավելի շատ աջակցության կարիք ունեն բարեփոխվելու համար:

Թերություններից մեկն էլ այն է, որ զանգվածային բարեփոխումների ժամանակ շատ դժվար է դրանց կառավարումը: Արդյունքում՝ շատ փոփոխություններ արդյունք չեն տալիս, քանի որ հսկայական մարդկային ռեսուրսներ են պահանջվում մեծ թվով ուսում-

⁵ Fullan, M., Scott, G., Turnaround Leadership for Higher Education, Jossey-Bass. 2009, p.152

նական հաստատություններում ընթացող փոփոխությունները դիտարկելու և անհրաժեշտ աջակցություն ցուցաբերելու համար:

70-ական թվականներին աշխարհում փորձ արվեց կիրառել ներքև-վերև մոդելը, ինչն արտահայտվեց դպրոցներին ինքնավարություն տալու, ուսումնական հաստատությունների նախաձեռնությունները խրախուսելու ձևով: Այս մոդելը մանկավարժներին հնարավորություն է տալիս ավելի նախաձեռնող լինել, ստեղծագործական մոտեցումներ ունենալ: Էնդի Յարգրիվսը և Դենիս Շիրլին, մեջբերելով ներքևից-վերև գործող ֆիննական դպրոցներից մեկի տնօրենի խոսքերը, նշում են, որ ի տարբերություն անգլո-սաքսոնական աշխարհի, որտեղ տնօրեններն հսկայական ժամանակ են ծախսում վերևից եկող հանձնարարականները կատարելու համար, Ֆինլանդիայում տնօրեններն ավելի մեծ ժամանակ են հատկացնում մանկավարժական, ստեղծագործական աշխատանքին:

Ներքև-վերև մոդելի առավելությունն այն է, որ կարևորվում է մանկավարժների, ուսումնական հաստատությունների ակտիվությունը, ստեղծագործական ազատությունը: Կարևոր է նաև այն հանգամանքը, որ այս մոդելը հնարավոր է դարձնում դպրոցների տարբեր մոդելների ստեղծումը՝ ծնողներին հնարավորություն տալով ընտրություն կատարելու:

Սակայն այս մոդելի պարագայում ոչ միշտ են ուսումնական հաստատությունները պատրաստ լինում փոխելու առկա վիճակը: Առանձին մանկավարժների, տնօրենների նախաձեռնողականությունը դեռևս երաշխիք չէ, որ բոլորը կհետևեն նրանց օրինակին: Ոչ միշտ են մարդիկ պատրաստ լինում խելամիտ օգտագործելու իրենց ընձեռնված ազատությունները:

Բացի այդ առանձին հաստատություններում արձանագրված հաջողությունների տարածումը լուրջ դժվարությունների է բախվում: Առանձին հաստատություններում հեշտ է հաջողությունների հասնելը, բայց, երբ փորձ է արվում դրանք դարձնել համակարգային, լուրջ խոչընդոտներ են առաջանում: Վերջին տարիներին Յայաստանում իրականացված կրթական բազմաթիվ ծրագրերի արդյունքում ստեղծվել են օրինակելի ուսումնական «կղզյակներ», բայց դրանց փորձի տարածումը դեռևս պետական քաղաքականության կիզակետում չէ:

Յայաստանի կրթական բարեփոխումների հաջողության ցուցանիշներից մեկը միջազգային մասնագիտական կազմակերպություններում ընդգրկվածությունն է: Դա հնարավորություն կտա բարեփոխումների շարունակականություն և մասնագիտական զարգացում ապահովել: Բայց Յայաստանում հազվադեպ են անցկացվում միջազգային կրթական կոնֆերանսներ, փոքրաթիվ մարդիկ

են հնարավորություն ստանում անդամակցելու միջազգային մասնագիտական կազմակերպություններին և մասնակցելու դրանց նախաձեռնություններին:

Թեմա 4. Կրթություն և տեխնիկա

«Տեխնիկա» բառն առաջացել է հունարեն *techné* բառից, որը թարգմանաբար նշանակում է «հմտություն», «արհեստ»: Տեխնիկայի զարգացումը հատկապես շոշափելի դարձավ 20-րդ դարում, երբ տեխնիկան պարզապես սարքերից վերաճեց միջավայրի, որը լուրջ ազդեցություն ունեցավ մարդկանց մտածողության վրա:

Տեխնիկայի զարգացումը դրական ազդեցություն ունեցավ հասարակական կյանքի գրեթե բոլոր ոլորտների վրա: Գյուղատնտեսության, տրանսպորտի, առողջապահության ոլորտների վերջին տարիների ձեռքբերումները մեծապես պայմանավորված են տեխնիկայի առաջընթացով: Նույնը չի կարելի ասել կրթության մասին: Կրթության ոլորտում տեխնիկան չունեցավ միանշանակ ազդեցություն: Բազմաթիվ դրական հետևանքներից զատ տեխնիկայի զարգացումը ունեցավ նաև բացասական ազդեցություն:

Տեխնիկայի դրական ազդեցությունը կրթական համակարգի վրա

1. Սեռային անհավասարությունների մեղմում: Նախատեխնիկական հասարակությունում ֆիզիկական ուժը շատ կարևոր էր: Քանի որ ի բնե ֆիզիկապես ավելի ուժեղ էր տղամարդը, ապա նա այդ ուժը վերածում էր նաև տնտեսական, սոցիալական, քաղաքական ուժի: Տեխնիկայի զարգացման արդյունքում ֆիզիկական ուժը մղվում է երկրորդ պլան: Տեխնիկան սեռային խտրականություն չի դնում: Այն հավասարապես նախատեսված է տղամարդու և կնոջ համար: Բացի այդ տեխնիկայի արդյունավետ օգտագործման համար ֆիզիկական ուժ չի պահանջվում: Տեխնիկայի շնորհիվ կնոջ և տղամարդու ապրելակերպերը նմանվում են իրար, ինչն էլ բերում է որոշակի հավասարության: Այս տեղաշարժերի արդյունքում կտրուկ ավելանում է կրթության տարբեր աստիճաններում ընդգրկված կանանց թիվը, կանանց ներգրավվածությունը հասարակական կյանքի տարբեր ոլորտներում:

2. Տարածական անհավասարության հաղթահարում: Նախատեխնիկական հասարակարգում շատ կարևոր էր, թե որտեղ է ծնվել մարդը: Եթե նա ծնվել էր մշակութային խոշոր կենտրոնում, ապա դա նրան տալիս էր զարգացման մեծ հնարավորություններ: Եթե նա ծնվել էր հեռավոր գյուղում, ապա շատ հնարավորություն-

Ներից զրկված էր: Տեխնիկայի զարգացման արդյունքում այլևս տարածական գործոնը կարևոր չէ: Տեխնոլոգիապես զարգացած երկրներում հեռավոր շրջաններում ապրող մարդկանց համար բոլոր ռեսուրսներն հավասարապես մատչելի են: Այս հանգամանքը էական ազդեցություն է ունենում կրթության վրա: Մարդը կարող է ապրել կենտրոնից հեռու, բայց ռեսուրսները, կրթությունը լինեն մատչելի: Հեռահար կրթությունը տեխնիկայի ունեցած դրական ազդեցության խոսուն վկայությունն է:

3. Ավագ և երիտասարդ սերունդների փոխհարաբերության փոփոխություն: Նախկինում կյանքը դանդաղ էր փոխվում: Նման պայմաններում բացառիկ կարևորություն էր ստանում փորձը: Քանի որ օբյեկտիվորեն ավելի շատ փորձ ունի ավագ սերունդը, ապա հենց վերջինս էլ ավելի ազդեցիկ դեր ուներ հասարակական կյանքում: Ներկայումս տեխնիկայի ազդեցությամբ կյանքը արագ է փոխվում: Դա նշանակում է, որ մարդը պետք է անընդհատ սովորի՝ փոփոխություններին համաքայլ գնալու համար: Միայն փորձը բավարար չէ հաջողության հասնելու համար, քանի որ փորձն այսօր արագ հնանում է: Այսօր բազմաթիվ են իրավիճակները, երբ փոքրերն են մեծերին սովորեցնում (օրինակ՝ տեխնոլոգիաների օգտագործման հարցում): Կյանքի բազմաթիվ ոլորտներում այսօր նկատելի է երիտասարդացման միտում: Սպորտի, գիտության, մշակույթի ասպարեզում մարդիկ այսօր հաջողությունների են հասնում շատ ավելի երիտասարդ տարիքում:

Տեխնիկայի բացասական ազդեցությունը կրթական համակարգի վրա

Տեխնիկայի զարգացումը ժամանակի հսկայական խնայողություն առաջ բերեց: Տեխնիկայի շնորհիվ բազմաթիվ աշխատանքներ այսօր ավելի արագ են կատարվում (օրինակ՝ տեքստերի մուտքագրումը և խմբագրումը): Ենթադրվում էր, որ խնայված ժամանակը մարդը կօգտագործի ստեղծագործական նպատակներով: Բայց արդյունքում ստացվեց այնպես, որ մարդը շատ հմտություններ ու գործառույթներ հանձնեց տեխնիկային և մեծ կախվածության մեջ ընկավ: Բազմաթիվ գործառույթներ, որ նախկինում մարդը կատարում էր, այսօր վերապահված են տեխնիկային: Տեխնիկան նպաստում է պատրաստի տրվածը օգտագործելու մշակույթի ձևավորմանը:

Մյուս բացասական ազդեցությունն այն է, որ տեխնիկայի զարգացման արդյունքում էապես նվազել են մարդ-բնություն, մարդ-մարդ առնչությունները: Իհարկե, տեխնիկան ինչ-որ իմաս-

տով նպաստել է մարդ-մարդ հաղորդակցման աճին (հեռախոս, ինտերնետ և այլն): Բայց խնդիրն այն է, որ մարդկանց միջև անմիջական շփումները խիստ նվազել են, ինչի արդյունքում մարդն ունի հոգեբանական լուրջ խնդիրներ (միայնակություն, ընտանեկան կոնֆլիկտներ): Տարվելով գրավիչ տեխնոլոգիաներով, մարդը հաճախ մոռանում է բնության, այլ մարդկանց հետ առնչությունների կարևորությունը իր տեսակի պահպանման գործում:

Տեխնիկայի ազդեցությունը մարդու գիտակցության վրա այնքան ուժեղ է, որ մենք շատ հաճախ մարդկանց, արժեքների հետ վարվում ենք նույն տրամաբանությամբ, ինչպես վարվում ենք տեխնիկայի հետ: Մասնավորապես, տեխնիկայի տրամաբանությունը ենթադրում է հնի շարունակական փոխարինում նորով: Ընդ որում, տեխնիկայի ոլորտում նոր՝ նշանակում է որակյալ, գրավիչ, իսկ հինը նույնացվում է ցածրորակի, ոչ պիտանիի հետ: Այս տրամաբանությունը տարածելով կրթության ոլորտում, սովորողներն ավելի քիչ են հետաքրքրվում անցյալով այն սխալմամբ նույնացնելով ոչ պիտանիի հետ: Տեխնիկան մարդուն դարձնում է փոփոխական՝ նրան հեռացնելով մնայուն արժեքներից: Եթե հաշվի առնենք այն հանգամանքը, որ հատկապես հանրակրթության աստիճանում փոխանցվում են հիմնականում մնայուն արժեքներ, ապա պարզ կդառնա, թե ինչու է ներկայումս նվազել երեխաների հետաքրքրությունը հանրակրթության նկատմամբ:

Մասնագետներն այսօր խոսում են այն մասին, որ ժամանակակից սերունդը «էկրանային» է: Այսօր երեխաները տեղեկատվության, գիտելիքի զգալի մասը ստանում են էկրաններից (հեռուստատեսության, համակարգչի, հեռախոսի) և զերազանցապես պատկերների միջոցով: Գրավոր և բանավոր խոսքը, որոնց վրա դեռևս հիմնվում է կրթական համակարգը, այլևս չունեն նախկին ազդեցությունը: Էկրանների միջոցով մատուցվող գրավիչ պատկերները ոչ միշտ են համապատասխանում երեխաների տարիքին, ինչը նշանակում է, որ երեխան ստանում է տեղեկատվություն, որը հասկանալու, ճիշտ օգտագործելու համար դեռևս չի հասունացել: Փաստորեն, աշխարհն արագ է բացվում երեխայի առջև, ինչը բացասաբար է ազդում նրա էմոցիոնալ հասունացման վրա: Պատահական չէ, որ մասնագետներն արդեն խոսում են մանկության՝ որպես վախճանի մասին:

Որքան էլ հակասական են կրթության գործընթացի վրա տեխնիկայի ազդեցության վերաբերյալ կարծիքները, ակնհայտ է մի բան. տեխնոլոգիաների պարզապես ներդրումը դեռևս չի երաշխավորում առաջընթաց, բայց դրանցից հրաժարվելը արդեն հետընթաց է:

Թեմա 5. Հայաստանի կրթական համակարգը անցումային շրջանում

Այն հանգամանքը, որ կրթության համակարգը սերտաճել է հասարակության այլ ինստիտուտների հետ, նշանակում է, որ կրթության համակարգի բարեփոխումն էապես կախված է հասարակական միջավայրից: Կրթության համակարգի գործունեությունը առավելապես դժվարանում է անցումային շրջանում, քանի որ փոփոխությունների հորձանուտում կրթության ինստիտուտը դժվարությունների է բախվում իր առաքելությունն իրականացնելիս: Կրթական համակարգի և հասարակության փոխազդեցության վճռորոշ գործոններից մեկը սոցիալացման* գործընթացն է: «Ցանկացած կրթություն նպատակ ունի սոցիալացնելու իր խմբի անդամներին, բայց սոցիալացման որակը և արժեքը կախված են խմբի սովորույթներից և նպատակներից», նշում է Ջոն Դյուին⁶: Բայց քանի որ անցումային շրջանում սովորույթները վերանայվում են, իսկ նպատակներն անորոշ են, ապա սոցիալացման որակի անկում է արձանագրվում:

Երիտասարդ սերնդի սոցիալացումը պայմանավորված է երկու իրողություններով: **Նախևառաջ**, դա վերջին 18 տարիների ընթացքում Հայաստանում տեղի ունեցած հասարակական փոփոխություններն են: Անցումը շուկայական տնտեսության, ժողովրդավարական համակարգի՝ սահուն ու հեշտ չի ընթանում: Հասարակական հին ու նոր համակարգերի արժեքները, որ ոչ միշտ են համատեղելի, հասարակության բևեռացման պատճառ դարձան: Հասարակության մի մասը բոլոր հիմնախնդիրների պատճառը նոր իրողությունների մեջ տեսավ, մյուսները՝ խորհրդային մտածողությունից չիրաժարվելու: Հասարակության նման պառակտումը ձևախեղեց երիտասարդ սերնդի սոցիալացումը՝ այն դարձնելով տարերային:

Երկրորդ՝ նման իրավիճակում շատ բան կախված է նրանից, թե ինչ է տեղի ունենում կրթական համակարգում, ինչպես է համակարգն արձագանքում հասարակական իրողություններին, որքանով են համակարգի փոփոխությունները հստակ: Պատմությունը վկայում է, որ հասարակական ճգնաժամի հաղթահարման միջոցներից մեկը կրթությունն է, որը օգնում է հաղթահարել հին և նորի խզումը:

* Սոցիալացում ասելով ի նկատի ունենք հասարակության մեջ մարդու ինտեգրման պրոցեսը:

⁶ Dewey, J. Democracy and Education, New York, 1916, p.62

Անցումային շրջանում կրթության համակարգի առջև խնդիր է դրվում ճկուն լինել և արագորեն արձագանքել սոցիալական նոր իրողություններին: Մինչդեռ հասարակության մեջ տեսակետ կա, որ կրթությունը պահպանողական ոլորտ է, ինչը նշանակում է հրաժարում փոփոխությունների առաջամարտիկի դերից: Նման իրավիճակում հարց է առաջանում. եթե կրթությունը չի կարող արագ փոխվել, ապա ո՞ր ոլորտը և ովքե՞ր պիտի առաջնորդեն հասարակությունը: Տրամաբանական է ենթադրել, որ կրթության ոլորտում ընդգրկված մասնագետները հասարակության մտավոր սերուցքն են, ինչը նշանակում է որոշակի պարտավորություն հասարակության առաջադիմության հարցում: Կարելի է արձանագրել, որ Յայաստանի համակարգը ճկուն չգտնվեց նոր իրողություններին արձագանքելու հարցում: Արդյունքում, շատ դեպքերում կրթական հաստատությունները շարունակում են իրագործել գոյություն չունեցող խորհրդային համակարգի նպատակները: Մասնավորապես, գերիշխում է աշակերտներին պատրաստի գիտելիքներ մատուցելու մոտեցումը, այլ ոչ թե սովորողներին գիտելիքի կառուցմանը մասնակից դարձնող պրոբլեմային ուսուցումը: Ուսուցման բովանդակության մեջ բավարար չափով ներառված չէ ժամանակակից իրողությունների ուսուցումը (օրինակ՝ տեղեկատվական հասարակություն, բաց հասարակություն, վիրտուալ աշխարհ, եվրոպական ինտեգրացիա, սոցիալական գործընկերություն), ինչի արդյունքում կրթական համակարգը չի ապահովում հասարակության զարգացման ժամանակակից միտումներին համապատասխան անձնային փոփոխություններ: Այդ իրողությունների ըմբռնումը վճռորոշ դեր ունի սոցիալացման գործառույթը փոփոխություններին համապատասխանեցնելու հարցում:

Վերջին 18 տարիներին Յայաստանի կրթական համակարգում զգալի փոփոխություններ են արձանագրվել: Այդ փոփոխությունների շրջանակներում ընդունվել են բազմաթիվ օրենքներ, կարգեր և նորմատիվային այլ փաստաթղթեր: Դրանց հիման վրա փոփոխվել է կրթության կառավարման համակարգը, ընթացքի մեջ են բովանդակային փոփոխությունները: Կարելի է արձանագրել, որ համակարգում հսկայական փոփոխություններ են իրականացվում: Բայց մտահոգիչ է, որ փոփոխությունները դեռևս էականորեն չեն բարելավում իրավիճակը և շատ դեպքերում ունենում են մակերեսային, ձևական ազդեցություն՝ չհանգեցնելով նոր աշխատառճի և մտածելակերպի արմատավորմանը (օրինակ՝ դպրոցների խորհուրդների, ուսանողական խորհուրդների գործունեությունը): Հին գործելակերպով ու մտածելակերպով նոր իրողություններին առնչվելը ոչ միայն ցանկալի արդյունքների չի բերում, այլև որոշ շեղումներ

րում արմատավորում է փոփոխություններին ընդդիմանալու հոգեբանություն: Հետազոտությունները վկայում են, որ «Հայաստանում հանրային ծառայություններ մատուցող համակարգերի ինստիտուցիոնալ փոխակերպումների պրոցեսները արտաքուստ համապատասխանելով պետության և հասարակության ժողովրդավարացման սկզբունքներին, իրենց բովանդակությամբ ճիշտ հակառակն են»⁷:

Այսպիսով, անցումային շրջանում միշտ էլ անհամապատասխանություններ են առաջանում նոր իրողությունների և մարդկանց մտածողության միջև: Կան երեք գործոններ, որոնց հարաբերակցությունից է մեծապես կախված կրթական փոփոխությունների ընթացքը. հիշողություն, երևակայություն և գործողություն: Մտահոգիչ է այն հանգամանքը, որ մեր հասարակությունում հիշողության գործոնը գերակա է երևակայության նկատմամբ և հենց հիշողությունն է մեծապես ազդում մարդկանց գործողությունների վրա: Մինչդեռ կրթությունն ապագային միտված համակարգ է, քանի որ այդ համակարգում ներգրավված է նոր սերունդը: Հիշողությունն անհրաժեշտ է ամուր կանգնելու համար, բայց դրա գերիշխանությունը խոչընդոտում է զարգացումը: Հիշողության վրա հիմնված հասարակությունը հակված է ամեն ինչում տեսնելու նոր իրողությունների մեղքը: Հիշողության վրա հիմնված հասարակությունը վախենում է փոփոխություններից՝ դրանք համարելով ապահով անցյալի կորստյան հիմնական պատճառ: Հայտնի մարդաբան Մարգարիտ Միրը վերլուծելով ավանդական հասարակության իրողությունները, նշում է. «Փոփոխություններն այնքան դանդաղ էին տեղի ունենում, որ պապիկները գրկելով նորածին թռռնիկներին, չէին կարող նրանց համար պատկերացնել այնպիսի ապագա, որը տարբեր լիներ իրենց անցյալից»⁸: Իսկ այսօր երեխաների ապագան էապես տարբերվելու է պապիկների անցյալից, ինչը կրթության գործընթացում պետք է հաշվի առնել:

Կրթական գործընթացն իրականացվում է երկու մակարդակով: Առաջինը կազմակերպված (ֆորմալ) կրթությունն է, որն իրականացվում է ուսումնական հաստատություններում և տվյալ հասարակությանն անհրաժեշտ գիտելիքների, հմտությունների, արժեքների յուրացման միջոցով փորձում է սովորողներին նախապատրաստել ու ներգրավել կյանքում:

⁷ Մանուկյան Ս. ԱՅՈԾ ազդեցության գնահատում 2005, Երևան, 2006, էջ 56:

⁸ Культура и мир детства, М, 1988, стр. 233

Երկրորդ մակարդակը տարերային (ոչ ֆորմալ) կրթությունն է, որը ոչ ոք հատուկ չի կազմակերպում, ուղղորդում կամ վերահսկում: Սակայն դա ամենևին չի նշանակում, որ այդ կրթությունը պակաս ազդեցիկ կամ կարևոր է: Կրթության այս մակարդակը դրսևորվում է հասարակության բարձր, ավանդույթների, կարծրատիպերի և նախապաշարմունքների միջոցով: Այն բավականին ազդեցիկ է, քանի որ հիմնված լինելով գոյատևման համար անհրաժեշտ հմտությունների, արժեքների վրա, մեծ դեր ունի անձի ձևավորման գործընթացում:

Այսպիսով, երկրորդ մակարդակը միշտ հիմնվում է հասարակության մեջ տեղի ունեցող ձևափոխումների վրա: Այս մակարդակում գիտելիքների ու հմտությունների փոխանցման ձևերը հարմարվողական նպատակ ունեն: Սակայն, եթե Հայաստանում սոցիալ-մշակութային կյանքի փոփոխությունները շարունակեն մեկնաբանվել հիմնականում երկրորդ մակարդակով և չգտնեն համապատասխան արտացոլում առաջին մակարդակի ծրագրերում, ապա դա զգալիորեն կնվազեցնի կազմակերպված կրթության դերը:

Ավանդաբար կրթության համակարգը լուծում է անձի սոցիալական շարժունության խնդիրը: Այլ կերպ ասած, կրթությունը մարդուն հնարավորություն է ընձեռում զարգանալու, հասնելու մասնագիտական հաջողությունների: Հայաստանի կրթական համակարգը այս գործառույթը բավարար չափով չի կատարում: Բնական է, որ կրթական համակարգի նպատակներից մեկը սովորողների ինքնուրույն ձեռքբերումները գնահատելն ու խրախուսելն է, ինչի շնորհիվ կրթությունը սովորողի համար կարող է դառնալ ինքնագարգացման միջոց: Բայց Հայաստանում շատ հաճախ գնահատվում են ոչ թե սովորողի անձնական արժանիքներն ու ձեռքբերումները, այլ նրա ծնողների սոցիալական կարգավիճակը: Այսպիսով, ոտնահարվում է արդարության սկզբունքը, ինչի արդյունքում նվազում է վստահությունը կրթության ինստիտուտի նկատմամբ:

Մտահոգիչ խնդիրներից մեկն էլ այն է, որ կրթության գործընթացը սովորողներին ինքնադրսևորման և ինքնիրացման նվազ հնարավորություններ է ընձեռում: Հետևաբար, սովորողները հիմնականում ինքնադրսևորվում են կրթությունից դուրս: Հայկական դպրոցը, ինչպես և ընտանիքը, գործում է հիմնականում ավտորիտար, ավանդույթների վրա հիմնված սկզբունքներով: Հայաստանում կրթության արդի վիճակը մեծ չափով պայմանավորված է, մի կողմից, նոր կրթական կողմնորոշիչների և հռչակված արժեքների, մյուս կողմից՝ պահպանված խորհրդային մոտեցումների, պատկերացումների ու մտայնության անհամապատասխանությամբ: Դինամիկ զարգացող աշխարհի պայմաններում մեր կրթությունը դեռևս -

գործում է սոցիալական անփոփոխության տրամաբանությամբ և գլխավոր շեշտը դնում է պատրաստի գիտելիքի մատուցման և պարզ վերարտադրության ստուգման, այլ ոչ թե խնդիրների լուծման, գիտելիքների կիրառման, հմտությունների զարգացման վրա: Սա է արդիական պահանջներին կրթության անհամապատասխանության հիմնական պատճառներից մեկը: Դպրոցները լուրջ աջակցության կարիք ունեն երեխայի պատշաճ անհատական զարգացման համար անհրաժեշտ համապատասխան ենթակառուցվածքների (սովորողների անհատական կարիքների, զարգացման աստիճանի շարունակական ուսումնասիրության, անհատականությունը զարգացնող ծրագրերի) ստեղծման հարցում: Ուսուցումը տեղի է ունենում ավանդական, դասական սխեմայով, կողմնորոշված է լոկ հիշելու և վերարտադրելու վրա: Հայաստանում զգուշավորությամբ են մոտենում դպրոցի նորացմանը, գերիշխում են կրավորական ուսուցողական միջավայրերը: Ուսուցիչների և սովորողների համագործակցային հարաբերությունները բարելավման կարիք ունեն: Քանի որ աշակերտների անհատական զարգացումը ենթակա է քննական համակարգի պահանջներին, ստեղծագործ միտքը և ինքնատիպությունը չեն խրախուսվում: Ուսուցման միջավայրերը դպրոցներում, որպես կանոն, տեխնոլոգիապես և բարոյապես հնացած են: Այդուհանդերձ կրթական բարեփոխումների փաստաթղթերում և ուսուցիչների վերապատրաստման դասընթացներում հիմնականում կարևորվում են աշակերտակենտրոն ուսուցումը, դասապրոցեսում սովորողների ակտիվ ընդգրկվածությունը:

Փաստորեն, կրթության բովանդակությունն ու կյանքը ընթանում են «տարբեր հարթություններում»: Այս համատեքստում արդիական է դառնում «կրթություն ողջ կյանքի ընթացքում» սկզբունքի իրագործումը Հայաստանում, որը ենթադրում է հասարակության ընդգրկվածություն շարունակական ուսումնական ծրագրերում, դասընթացներում: Դա հնարավոր կդառնա պետության ակտիվ օժանդակության շնորհիվ: Արագ փոփոխվող աշխատանքի շուկային հարմարվելու համար պահանջվում է մշտական ուսուցում և վերապատրաստում: Հետևաբար, կրթություն ողջ կյանքի ընթացքում սկզբունքի կիրառման գործում պետական ներդրումների ապահովումը հնարավորությունների իրացման, սոցիալական ընդգրկվածության անհրաժեշտ պայման է:

Եապես փոխվում է կրթական հաստատությունների դերը բաց հասարակությունում: Փակ հասարակությունում (ինչպիսին էր Խորհրդային Միությունը) պետությունը խստորեն վերահսկում էր մշակույթի այն ճյուղերը, որոնք հասարակական լայն ընդգրկում ունեին (երաժշտություն, կինո, մամուլ, հեռուստատեսություն),

սահմանափակում էր արտաքին աշխարհի հետ առնչությունները: Այս ամենը ազատության սահմանափակում էր: Բայց այդ սահմանափակումը զգալիորեն հեշտացնում էր կրթական համակարգի գործունեությունը: Հասարակության գերակշռող մեծամասնությունը միանման էր մտածում, մամուլը, հեռուստատեսությունը իրենց բովանդակությամբ ոչ միայն չէին հակադրվում կրթության բովանդակությանը, այլև լրացնում ու ամրապնդում էին այն:

Ներկայումս իրավիճակը արմատապես փոխվել է: Բաց հասարակությունում մշակույթի վերահսկումը, ըստ էության, դժվարանում է: Արդյունքում առաջանում է արժեքային բազմազանություն: Ընդ որում, մշակույթի ցածրորակ դրսևորումները մեծ մասսայակա-նություն են վայելում, քանի որ դրանց յուրացումը մարդուց շատ ավելի քիչ ջանքեր է պահանջում: Ի վերջո, ցածրորակ երևույթները ներթափանցում են կրթական համակարգ ու համարյա անհամատեղելի դառնում կրթության բովանդակության միջոցով քարոզվող իդեալական արժեքների հետ: Օրինակ՝ երեխան չի ընդունում ազնիվ լինելու պատգամը, երբ կյանքում տեսնում է, թե ինչպես է անազնվությունը մարդկանց հաջողություն բերում: Մեր կրթական համակարգը շարունակում է գործել փակ հասարակարգի տրամաբանությամբ՝ քարոզելով արժեքներ, որոնք սովորողների համար այնքան էլ համոզիչ ու գրավիչ չեն: Նման իրավիճակում ծառանում է ժամանակակից դպրոցի կարևորության հարցը, որի հիմնարար մոտեցումները կապված չեն ժամանակակից փոփոխական իրողությունների հետ: Երբ դպրոցն ինքը դեռևս որոնումների մեջ է, շատ դժվար է ձևակերպել երեխայի զարգացման պահանջները:

Մանկավարժները հաճախ են դժգոհում մամուլից, հեռուստատեսությունից, փողոցից՝ մշելով դրանց խանգարիչ դերը: Բայց բողոքելուց զատ անհրաժեշտ է հասկանալ, որ բաց հասարակարգում չպետք է ապավինել արժեքային ուսուցման ավանդական մոտեցումներին: Այսօրվա սովորողը չի ընդունում արժեքային քարոզը: Փոխարենն անհրաժեշտ է սովորողների հետ ավելի բաց, պրոբլեմային քննարկումներ ծավալել՝ չխուսափելով իրական հիմնախնդիրները քննարկելուց: Այսօր, մի կողմից՝ կրթական համակարգի, մյուս կողմից՝ հեռուստատեսության, ինտերնետի, մամուլի միջև ձևավորվել են մրցակցային հարաբերություններ (խորհրդային տարիներին այդ հարաբերությունները ներդաշնակ էին), ինչի արդյունքում վերջիններս էական ազդեցություն գործելով սովորողների գիտակցության վրա, նրանց օտարում են կրթության համակարգից: Որքանով է դպրոցն այն տեղը, ուր աշակերտները գնում են սովորելու նպատակով, և որքանով՝ մի վայր, ուր գնում են, որովհետև պարտավոր են գնալ: Կրթական համակարգը կորցրել է գիտելիք-

ներ, հմտություններ տարածողի գերիշխող դերը: Այսօր գիտելիքներ, հմտություններ տարածելու հնարավորություն ունեն նաև մանուկը, ինտերնետը, հեռուստատեսությունը և այլ միջոցներ: Սա նշանակում է, որ մրցունակ լինելու համար կրթության համակարգը պետք է մեծ ուշադրություն դարձնի ծառայությունների մատուցման որակին:

Կրթական հաստատություն մուտք գործող երեխան այսօր էականորեն փոխվել է: Նախկինում կյանքը երեխայի համար հիմնականում բացահայտվում էր կրթական հաստատության շնորհիվ: Այսօր տեխնիկայի զարգացման արդյունքում արտաքին աշխարհը երեխայի առաջ բացվում է շատ ավելի վաղ տարիքում: Նախկինում շատ իրողությունների երեխան առնչվում էր տպագիր մշակույթի միջոցով, ինչը, բնականաբար, տեղի էր ունենում աստիճանաբար՝ երեխայի հասունացմանը զուգընթաց: Ինչպես վերը նշվեց, այսօր տեխնիկայի միջոցով երեխան առնչվում է իրողությունների, որոնց յուրացման համար դեռ չի հասունացել: Պատահական չէ, որ այսօր խոսում են մանկության՝ որպես երևույթի, վախճանի մասին⁹: Մինչդեռ կրթական համակարգը շարունակում է գործել այն տրամաբանությամբ, կարծես երեխաները դպրոց են գալիս ոչինչ չիմանալով, իսկ ուսուցիչը երեխային գիտելիքներ հաղորդող միակ աղբյուրն է:

Թեմա 6. Կրթության արտադրական (տեխնոլոգիական) մոդելի էությունը

Կրթության արտադրական (տեխնոլոգիական) մոդելը վերջին տասնամյակներում մեծ տարածում գտավ արևմուտքում: Այս մոդելը կարելի է համարել կառավարության ճնշում կրթության համակարգի վրա՝ ավելի լավ ցուցանիշների ակնկալիքով: Այս մոդելի էությունը որոշակի նախասահմանված արդյունքների ապահովմանը կրթության համակարգը ծառայեցնելն է: Կրթությունը նմանեցվում է արտադրական գործընթացի, որի հիմնական նպատակը որակյալ արդյունք ապահովելն է: Արևմուտքում տարածված այս մոտեցումն ունի ընդդիմախոսներ: Մասնավորապես, կրթության ֆինն մասնագետ Պասի Սալբերգը նշում է. «Հակասական փաստեր կան այն մասին, որ թեստերի վրա հիմնվող հաշվետվողական քաղաքականությունը բարելավում է հանրակրթության որակը և արդյունավետությունը... Կան ապացույցներ, որ թեստավորումը բացասաբար է ազդում սովորողների խորքային ուսումնառության, ստեղծագործականության և նորարարությունները հասկանալու վրա, որոն-

⁹ ՝ Neil Postman, The Disappearance of Childhood (1983)

ցից յուրաքանչյուրը գիտելիքի հասարակության կրթության էական բաղադրիչներից են: Ֆինլանդիան օգտագործվում է որպես օրինակ ցույց տալու համար, որ կրթական փոփոխություններն ավելի շատ պետք է կենտրոնանան վստահության հենքի վրա փոխկապվածության և սոցիալական կապիտալի կառուցման, և դպրոցներում ու դրանց միջև կոլեկտիվ պատասխանատվության ամրապնդման վրա»¹⁰:

Վերջին տարիներին Հայաստանում էլ լայնորեն շրջանառվում է «կրթության որակ» հասկացությունը: Թեև կրթությանն առնչվող բոլոր փաստաթղթերում խոսվում է կրթության որակի մասին, սակայն այս հասկացությունը որոշակիացված չէ և հաճախ գործածվում է որպես կարգախոս: Մինչդեռ, «կրթության որակ» հասկացությունը ենթադրում է կոնկրետ իրողություններ, ցուցանիշներ, որոնք պետք է համապատասխանեն տվյալ հասարակարգի նպատակներին, պահանջներին: Այն, ինչ մի քանի տարի առաջ կարող էր դիտարկվել որակյալ, այսօր հնարավոր է այլևս որակի ցուցանիշ չէ: Որակյալ կրթություն ամենևին չի նշանակում, որ դպրոցները պետք է անթերի շրջանավարտներ տան, ինչպես դա ենթադրվում է արտադրության մեջ: Որակյալ կրթություն նշանակում է, որ տվյալ երկիրը կարողանում է հիմնականում հասնել իր սահմանած նպատակներին:

Վերջին տարիներին կրթության որակ հասկացությունը կարևորվում է միջազգային փաստաթղթերում և հետազոտություններում: Մասնավորապես, հետաքրքիր է այն տեսակետը, որ կրթության որակի բարձրացումը կարող է դառնալ քանակական ցուցանիշների բարելավման նախապայման: Այսպես, որակյալ կրթության մատուցման շնորհիվ կարող է աճել կրթության համակարգում սովորողների ընդգրկվածության, ավելի երկար ժամանակ կրթության համակարգում ընդգրկվածության ցուցանիշները: Կրթության որակի կարևորման վկայություններից է այն, որ 2000թ.-ին Դաքարում «Կրթություն բոլորի համար» ծրագրի շրջանակներում ընդունված «Գործողությունների շրջանակի» 6 նպատակներից մեկը հենց որակյալ կրթության ապահովումն է: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ն և ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ը կրթության որակի հիմքում դնում են երեխայի իրավունքների հիմնահարցը: Մասնավորապես, ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ի «Կրթության որակ» զեկուլցում մեջբերվում է «Երեխայի իրավունքների պաշտպանության կոնվենցիայի 29-րդ հոդվածը, ուր մասնավորապես ասվում է. «Կողմերը համաձայնում են, որ կրթությունը

¹⁰ Salberg, P. Rethinking accountability in a knowledge society, Journal of Educational Change, Published online, November, 2008.

պետք է նպաստի երեխայի անձի, շնորհների, մտավոր և ֆիզիկական կարողությունների լիարժեք զարգացմանը»: ՅՈՒՆԵՍԿՕ-ը սահմանում է կրթության որակի 5 ուղղություններ՝ սովորողի անհատական կարիքները հաշվի առնելը, միջավայրը, ուսուցման բովանդակությունը, գործընթացը և արդյունքը:

Եվրոպական միությունը առանձնացրել է կրթության որակի 16 ցուցանիշներ (ինդիկատորներ)¹¹, որոնք բաժանվում են երեք խմբի: Որակի ցուցանիշների առաջին խումբը կապված է բովանդակության հետ և ներառում է հետևյալ ոլորտները՝ նախնատիկա, ընթերցանություն, բնագիտություն, քաղաքացիական կրթություն, տեղեկատվական-հաղորդակցական տեխնոլոգիաներ, օտար լեզուներ, սովորել սովորել: Որակի ցուցանիշների երկրորդ խումբը ներառում է կրթության հաստատություններից դուրս մնացած սովորողների թիվը, ավագ դպրոցն ավարտողների թիվը և բարձրագույն ուսումնական հաստատություններում սովորողների թիվը: Որակի ցուցանիշների երրորդ խումբը ներառում է մեկ աշակերտին հատկացվող գումարի չափը, մեկ աշակերտին բաժին ընկնող համակարգիչների թիվը, մանկավարժական կրթության և ուսուցիչների մասնագիտական զարգացման հիմնախնդիրները, նախադպրոցական հաստատություններ հաճախող երեխաների թիվը:

6.1 Հանրակրթության արդյունքը

Հանրակրթության ոլորտը դիտվում է որպես երեք փոխկապակցված մասերի ամբողջություն. ներդրվող ռեսուրսներ, գործընթաց և արդյունք: Ընդ որում, ներկայումս կարևորվում է արդյունքի բաղկացուցիչը: Մասնավորապես, Համաշխարհային բանկի զեկույցում նշվում է. «Հանրակրթության որակը բարելավելու պայքարը ներդրվող ռեսուրսներից տեղափոխվել է արդյունքի վրա»¹²: Մրցունակ կրթական համակարգ ունենալու հրամայականը և հասարակության աճող պահանջկոտությունը կրթական հաստատությունների նկատմամբ, նշանակում են, որ կրթական քաղաքականության ուղղորդումը արդյունքի վրա, անխուսափելի է: Ընդ որում, Հայաստանի առջև ծառայած հիմնախնդիրներից մեկն այն է, որ համակարգը պետք է մրցունակություն ապահովի՝ շատ այլ երկրների հա-

¹¹ European Union, European Report on the Quality of School Education, May 2000.

¹² World Bank, Expanding opportunities and Building Competencies for Young People, 2005, p.212

մենատ ունենալով նվազ ֆինանսական, նյութատեխնիկական հնարավորություններ:

Կրթության արդյունք ասելով՝ նեղ իմաստով հասկանում են ավարտական քննությունների արդյունքները: Լայն իմաստով կրթության արդյունքը ներառում է նաև ուսումը շարունակող շրջանավարտների ցուցանիշը, շրջանավարտի հմտությունների համապատասխանությունը աշխատաշուկայի պահանջներին, քաղաքացիական որակները, դպրոցի ազդեցությունը աշակերտի աճի վրա: Սույն զեկույցում տարբերակում ենք երկու աստիճանի արդյունքներ. ցանկալի (նպատակներ) և փաստացի:

Արդյունքի կարևորումը պայմանավորված է մի քանի պատճառներով:

- Կրթության համակարգի զարգացումը կապակցվում է ազգային, հասարակական զարգացմանը:
- Կրթության բարձր արդյունքը երաշխավորում է հասարակության բարեկեցությունը:
- Հմտարավորություն է ստեղծվում պարզելու նպատակների (ցանկալի արդյունքի) և փաստացի արդյունքի տարբերությունները և ներդրումներն ուղղորդելու այդ տարբերությունների հաղթահարմանը:
- Մանկավարժների համար հասկանալի է դառնում, թե իրենցից ինչ են ակնկալում:

Վերջին տարիներին Հայաստանի կրթական համակարգում արձանագրվում են արդյունքի վրա հիմնվող մոտեցմանն անցնելու քայլեր: Հատկապես զգալի աշխատանքներ են կատարվում ցանկալի արդյունքներն ամրագրելու ուղղությամբ: Մասնավորապես, 2004թ. հաստատվել են «Հանրակրթության պետական կրթակարգը», «Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչը», կրթության բոլոր աստիճանների, առանձին առարկաների համար մշակվել և մշակվում են չափորոշիչներ, որոնք սահմանում են սովորողներին ներկայացվող պահանջները: Այդ փաստաթղթերում ամրագրվում են հանրակրթության, դրա առանձին աստիճանների, դասավանդվող առարկաների ցանկալի արդյունքները: 2005թ.-ին Ազգային ժողովի կողմից ընդունվել է «Կրթության պետական տեսչության մասին» ՀՀ օրենքը: Նախարարության կառուցվածքում գործող է տեսչության հիմնական նպատակներից է «կրթական չափորոշիչների պահանջների ապահովմանն աջակցելը»¹³: 2004թ. ՀՀ կառավա-

¹³ Կրթության պետական տեսչության մասին ՀՀ օրենք: Նյութը քաղված է www.edu.am կայքից, 15 սեպտեմբերի 2006թ.:

րության որոշմանը ստեղծվել է գնահատման և թեստավորման կենտրոնը, որի նպատակներից է «սովորողների գիտելիքների ստուգումների և քննությունների արդյունքների ամփոփումը, վերլուծությունների իրականացումը և դրանց հրապարակումը»¹⁴:

Փաստացի արդյունքի չափման հիմնախնդիրը

Արդյունքի վրա հիմնվող համակարգի կարևորագույն տարրերից մեկը փաստացի արդյունքի չափման ձևերի, գործիքակազմի ընտրությունն է: Անկախության տարիներին կրթության կառավարման մարմինները չեն կարևորել փաստացի արդյունքների պարզումը: Գիտելիքների ստուգումը, ավարտական քննությունները վստահվել են ուսումնական հաստատություններին: Փոխարենը՝ կառավարման մարմիններն ակտիվորեն մասնակցել են ընդունելության գործընթացին: Նման իրավիճակում կրթության փաստացի արդյունքները հիմնվում են ուսումնական հաստատությունների ներկայացրած առաջադիմության ցուցանիշների վրա, որոնք հուսալի չեն գնահատման միասնական չափանիշների բացակայության պատճառով: Որևէ դպրոցում նշանակված «լավ» գնահատականը տարբերվում է մեկ այլ դպրոցում նշանակված նույն գնահատականից: Երևանի քաղաքապետարանի կրթության վարչության տվյալներով, եթե 2003-2004 ուստարում «4» և «5» գնահատականներով սովորող աշակերտների տոկոսը եղել է 34.6, ապա 2005-2006 ուստարում ցուցանիշը հասել է 45.8-ի: Միաժամանակ նվազել է «2»-ներով սովորող աշակերտների թիվը՝ 2003-2004 ուստարվա 4832-ից իջնելով 3139-ի: Ցուցանիշների նման աճը պետք է լուրջ հետազոտության առարկա դառնար: Քանի որ փաստացի արդյունքի չափումը կրթական քաղաքականության առաջնայնություններից չի եղել, պարզ չէ, թե ինչի շնորհիվ է նման առաջընթացն ապահովվել. ուսուցիչներն են ավելի լավ աշխատել, աշակերտներն են ավելի լավ սովորել, գնահատման չափանիշներն են ավելի մեղմ դարձել:

Հայաստանում իրականացվող կրթական բարեփոխումների շրջանակներում նախատեսվում է փաստացի արդյունքների գնահատման միասնական քաղաքականության իրականացում, ինչի համար ստեղծվել է վերոհիշյալ կառույցը՝ Գնահատման և թեստավորման կենտրոնը: Փաստացի արդյունքի գնահատման բարդագույն խնդիրներից մեկը օբյեկտիվության և չափորոշիչների պա-

¹⁴ ՀՀ կառավարության որոշում, 14 ապրիլի 2004թ. N 586-Ն: Նյութը քաղված է www.atc.am կայքից, 30 սեպտեմբերի 2006թ.:

հանջների համատեղումն է: Բանն այն է, որ փաստացի արդյունքի ստուգման օբյեկտիվությունը պահանջում է մարդկային գործոնի ազդեցության նվազեցում: Արդյունքում, նախապատվությունը տրվում է այնպիսի թեստային առաջադրանքներին, որոնք հնարավոր է ստուգել համակարգչի միջոցով: Բայց այս դեպքում էլ հնարավոր չէ ստուգել աշակերտների ստեղծագործական, քննադատական հմտությունները, որոնք այսօր շատ կարևորվում են և արդեն ներառված են ինչպես միջնակարգ կրթության, այնպես էլ առանձին առարկաների չափորոշիչներում: Օրինակ, ըստ «Միջնակարգ կրթության պետական չափորոշիչի», ավագ դպրոցի շրջանավարտը «Չայոց լեզու և գրականություն» բնագավառից պետք է կարողանա «գեղարվեստական և վերլուծական բնույթի գրավոր աշխատանքներ գրել...»¹⁵: Հասկանալի է, որ համակարգչի միջոցով ստուգվող թեստով հնարավոր չէ պարզել չափորոշչային այս պահանջի կատարումը: Ենթադրվում է, որ նման հմտությունները ուսուցիչները պետք է զարգացնեն և գնահատեն դասերի ժամանակ: Բայց միջազգային փորձը ցույց է տալիս, որ ուսուցիչները հիմնական շեշտը դնում են չափորոշչային այն պահանջների վրա, որոնք ստուգվում են քննությունների ժամանակ: Ի դեպ, Հայաստանում ևս «Ոճագիտություն» առարկան պատշաճ ուշադրության չի արժանանում այն պատճառով, որ այդ առարկայի բովանդակային նյութը ներառված չէ քննական առաջադրանքներում:

2007թ.-ից Հայաստանում ներդրվում է միջնակարգ դպրոցի շրջանավարտների պետական ավարտական և միասնական քննությունների (դպրոցի ավարտական և բուհական ընդունելության մրցույթ) նոր համակարգ «Չայոց լեզու և գրականություն» առարկայից: Քննական աշխատանքների ստուգումն իրականացվելու է համակարգչի միջոցով, ինչը հնարավորություն է տալիս բարձրացնելու դրանց օբյեկտիվության աստիճանը: Թեև ակնհայտ է, որ քննությունների օբյեկտիվության համար կարևոր պայման է նաև արդարության մթնոլորտի հաստատումը երկրում: Այս փուլում քննությունների օբյեկտիվությունը Հայաստանի կրթական համակարգի զարգացման և համակարգի հանդեպ հասարակության վստահության բարձրացման կարևոր նախապայմաններից է:

Արդյունքի վրա հիմնվող համակարգի ներդրումը լուրջ հիմնախնդիր է ուսումնական հաստատությունների համար: Այդ առումով անհրաժեշտ են մի շարք նոր գործառույթներ: Մասնավորապես, ուսումնական հաստատությունները պետք է ներդնեն ինքնա-

¹⁵ Հանրակրթական դպրոցի տնօրենի ուղեցույց, Կրթության ազգային ինստիտուտ, Երևան, 2004, էջ 65:

վերլուծության համակարգ, ինչը հնարավորություն կտա հասկանալու, թե որոնք են հաստատության թերաջուները և ինչպես դրանք հաղթահարել: Այս խնդիրը լուծելու համար ուսումնական հաստատության աշխատողները պետք է գործեն որպես թիմ:

Միջազգային պրակտիկայում ընդունված է կրթության փաստացի արդյունքը գնահատել ոչ միայն քննությունների բացարձակ արդյունքներով, այլև սովորողների առաջադիմության աճի գործոնով: Վերջինս հաշվի առնելը հնարավորություն է տալիս պարզել, թե որքանով է դպրոցը նպաստել յուրաքանչյուր երեխայի առաջընթացին: Ընդունված է դպրոցները բաժանել չորս խմբի

1. Բարձր ցուցանիշներ ունեցող Ցածր աճ ապահովող	2. Բարձր ցուցանիշներ ունեցող Բարձր աճ ապահովող
3. Ցածր ցուցանիշներ ունեցող Ցածր աճ ապահովող	4. Ցածր ցուցանիշներ ունեցող Բարձր աճ ապահովող

2-րդ սյունակում իդեալական դպրոցն է, որի սովորողներն ունեն ակադեմիական հաջողություններ և տարիների ընթացքում աճել են: 3-րդ սյունակի դպրոցը ձախողված է: 4-րդ սյունակի դպրոցը կարելի է համարել հաջողված, քանի որ այս դպրոցի սովորողների ակադեմիական մակարդակը շատ ցածր է եղել դպրոց մտնելիս, բայց դպրոցն աճ է ապահովել: Ու թեև արդյունքները ցածր են, դպրոցը դրական ազդեցություն է ունեցել սովորողների վրա: 1-ին սյունակի դպրոցի սովորողները ունեցել են բազային բարձր մակարդակ, բայց դպրոցը բարձր աճ չի ապահովել: Այսինքն, սովյալ դպրոցը լավ աշակերտական համակազմ է հավաքագրել, բայց մեծ ներդրում չի արել նրանց առաջընթացի վրա: ԱՄՆ-ում նման դպրոցները հիմնականում այն համայնքներում են, որոնք ունեն հարուստ բնակիչներ*:

Շրջանավարտների գիտելիքների, հմտությունների նկարագիրը

«Կրթության մասին» ՀՀ օրենքը սահմանում է. «Հանրակրթական ծրագրերը նպատակաուղղված են ամհատի համակողմանի զարգացմանը, նրա աշխարհայացքի ձևավորմանը, նախասիրություններին, հակումներին և ընդունակություններին համապատաս-

* Աղբյուրը՝ **Value-Added Assessment and Systemic Reform: A Response to the Challenge of Human Capital Development**, Theodore Hershberg

խան մասնագիտական ծրագրերի ընտրության և յուրացման համար հիմքերի ստեղծմանը»¹⁶:

Միջնակարգ դպրոցի շրջանավարտներին կարելի է բաժանել երկու խմբի՝ շրջանավարտներ, ովքեր դպրոցից հետո ցանկանում են շարունակել ուսումը, և ովքեր դպրոցից հետո ցանկանում են աշխատել:

«Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի համաձայն միջնակարգ դպրոցի շրջանավարտը պետք է ընտրած լինի իր հետագա մասնագիտությունը: Բայց բուհի դիմորդների մի մասի փոխարեն որոշում են ծնողները, իսկ դիմորդի համար միևնույն է, թե ուր կընդունվի. տղաների զգալի մասն ընդունվում է զինվորական ծառայությունը և չորս կամ հինգ տարով հետաձգելու համար, և դարձյալ նրանց համար մեկ է, թե ուր կընդունվեն: Այդպիսի մոտեցումների է դրդում բուհի ընդունելության կարգը. Հայաստանի պետական ագրարային համալսարան դիմած շրջանավարտը հայտնվում է մանկավարժական համալսարանում և ստիպված է չորս տարի սովորել մի մասնագիտություն, որի մասին չէր էլ մտածել: Ուսումնառության վճարովի համակարգի առկայությամբ բուհը առաջնորդվում է «որքան շատ ուսանող, այնքան շատ փող» սկզբունքով՝ առանց հաշվի առնելու հետագայում աշխատանքային շուկայում շրջանավարտների տեղավորվելու խնդիրը: Պետական բուհերում, ըստ մասնագիտությունների ընդունելության տեղերի քանակը ծրագրավորելիս, հաշվի չի առնվում աշխատանքային շուկայի պահանջարկը: Այսպես, այն դեպքում, երբ դպրոցներում աշխատող ուսուցիչների թիվը 2001թ. համեմատությամբ նվազել է մոտ 20000-ով, միայն հանրապետության երեք պետական մանկավարժական բուհերում՝ Խ.Աբովյանի անվան պետական մանկավարժական համալսարանում, Գյումրու Մ.Նալբանդյանի անվան մանկավարժական ինստիտուտում և Վանաձորի Հ. Թումանյանի անվան մանկավարժական ինստիտուտում ընդունելության տեղերի թիվը 2006թ.-ին եղել է 2912, որից 563 անվճար, 1124 վճարովի և 1225-ը առանց տարկետման իրավունքի (2004թ. այդ թվերը եղել են համապատասխանաբար 2194, որից 563 անվճար, 1133 վճարովի, 498 ԱՏ): Այստեղ ընդգրկված չեն նաև մանկավարժի որակավորում տվող մյուս պետական և հավատարմագրված մասնավոր բուհերի դիմորդները:

Ուսումը շարունակել ցանկացող *շրջանավարտների մեծ մասին դպրոցը հնարավորություն չի տվել բացահայտելու իր նախա-*

¹⁶ «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք, Հանրակրթական դպրոցի տնօրենի ուղեցույց, էջ 10:

սիրությունները, որոնց համապատասխան էլ պետք է կատարեր հետագա մասնագիտական ծրագրի ընտրությունը:

Ուսումնասիրությունները ցույց են տվել, որ «**Բավարա՞ր են արդյոք դպրոցական գիտելիքները բուհ ընդունվելու համար**» հարցին դրական են պատասխանել հարցվողների մոտ 11,9%-ը¹⁷:

Հարցումները ցույց են տալիս, որ միջնակարգ դպրոցի շրջանավարտների 47%-ը օգտվում է կրկնուսույցի (ռեպետիտորի) ծառայություններից, ընդ որում հաճախ երկու և ավելի առարկաներից՝ դրանց վրա ծախսելով միջինը շաբաթական 30-35 ժամ և տարեկան 200000-500000 դրամ: Այսպիսով, 10-րդ դասարանցին ստիպված է լինում հաղթահարել շաբաթական 60-70 ժամ ուսումնական ծանրաբեռնվածություն, ինչը գործնականորեն անհնար է: Արդյունքում ծնողն ու աշակերտը նախընտրում են կրկնուսույցի (ռեպետիտորական) դպրոցը (ուսում դպրոցից դուրս), և պետական դպրոցում *ուսումը դառնում է ձևական, նույնն է թե՛ կեղծիք կրթության մեջ իր բոլոր բացասական հետևանքներով*: Ստացվում է մի իրավիճակ, երբ ծնողը համաձայն է վճարել, որպեսզի երեխան դպրոց չգնա, ինչը կոռուպցիոն ռիսկեր է պարունակում:

Սոցիալական և հոգեբանական հասունացման, քաղաքացիության ձևավորման կարևոր փուլում 11-րդ դասարանցիները մի ամբողջ տարի ապրում են ցայտնոտի մեջ՝ ժամանակ չգտնելով հասակակիցների հետ լիարժեք շփվելու, աշխարհայացք ձևավորող միջոցառումների (հանդիպումների) համար: Նման գերլարված ապրելակերպն աննկատ չի անցնում նաև առողջական տեսակետից: Հաճախ են դեպքերը, երբ ընդունելության քննությունները հաջողությամբ հանձնած դիմորդները դժվարություններ են ունենում առաջին քննաշրջանում: Նման երևույթների պատճառներից մեկը նաև նման ծանրաբեռնվածությունն է:

Կրկնուսույցի ինստիտուտը անհավասար պայմաններ է ստեղծում դիմորդների համար: Այն դիմորդները, ովքեր ֆինանսական հնարավորություն չեն ունեցել դիմելու կրկնուսույցի, հայտնվում են պակաս նպաստավոր պայմաններում: Օրինակ՝ դիտարկենք «Հայոց լեզու» առարկան: Այդ առարկայի 9-10-րդ դասարանների ուսումնական ծրագրի և ավարտական ու ընդունելության քննությունների տարբերակների համեմատությունը ցույց է տալիս, որ այդ երկու տարիների ընթացքում սովորածը առանձնապես չի օգնում նման քննություն հանձնող շրջանավարտին ու դիմորդին: Որպեսզի իրենց աշակերտները կարողանան հաջողությամբ հանձ-

¹⁷ Ս.Մանուկյան, ԱԳՈԾ ազդեցության գնահատում, Օքսֆամ ՄԲ Հայաստանյան գրասենյակ, Երևան, 2006, էջ 117:

Գել ավարտական քննությունները, ուսուցիչների մի մասը ստիպված է լինում ծրագրով նախատեսված նյութի ուսուցման փոխարեն աշակերտներին նախապատրաստել ավարտական կամ ընդունելության քննություններին:

Կրկնուսույցի ինստիտուտի առկայությունը անհավասար պայմաններ է ստեղծում նաև գյուղական դպրոցների և քաղաքային դպրոցների շրջանավարտների միջև: Ըստ ՄԱԿ-ի Զարգացման ծրագրի 2004թ. հաշվարկների, բուհեր ընդունվելու նպատակով գյուղական բնակավայրերում կրկնուսույցների մոտ պարապում է 16 տարեկանների ընդամենը 4.3 %-ը, ինչը շուրջ 2.5 անգամ ցածր է քաղաքի ցուցանիշից:

Կրկնուսույցի ինստիտուտի առկայությունը վատ է անդրադառնում նաև այն աշակերտների վրա, ովքեր դպրոցից հետո չեն ցանկանում ուսումը շարունակել: Նրանք զրկվում են իրենց լավ սովորող ընկերների հետ շփման հնարավորությունից: Վկա են դառնում սոցիալական ամարդարության, երբ համադասարանցիների մի մասը չեն հաճախում առանձին առարկաների դասերի կամ չեն սովորում, սակայն տարեվերջին ստանում են բարձր գնահատականներ: Տեսնում են, որ առանց սովորելու կարելի է գնահատական ստանալ:

Միջնակարգ դպրոցի շրջանավարտների մյուս խումբը, ովքեր մտադիր չեն ուսումը շարունակել, հայտնվում են աշխատել-չաշխատելու երկընտրանքի առջև: Որքանով է դպրոցի շրջանավարտը պատրաստ աշխատանքային շուկային, ունի՞ անհրաժեշտ կարողություններ ու ունակություններ: 9-10-րդ դասարանների ուսումնական պլանի և առարկայական ծրագրերի ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ դրանք նույնն են հանրապետության բոլոր դպրոցների համար՝ անկախ դրանց գտնվելու վայրից, և աշխատանքային շուկայում շրջանավարտի տեղավորմանը համարյա չեն նպաստում: Մինչդեռ այն հարցին, թե կցանկանայիք, որ ձեր երեխան դպրոցում որևէ արհեստ սովորեր, հարցվողներից քաղաքային բնակչության 77,6%-ը և գյուղական բնակչության 85,3%-ը դրական են պատասխանել¹⁸: Այսինքն՝ աշխատաշուկայում տեղավորվելու համար շրջանավարտը պետք է շարունակի սովորել, ինչի կարողությունը դպրոցը նրա մոտ չի զարգացրել:

ՀՀ կրթական համակարգը, որը «պետական կրթական չափորոշիչների, կրթության հաջորդականությունն ապահովող տարբեր մակարդակի և ուղղվածության կրթական ծրագրերի, ուսումնական հաստատությունների և կրթության կառավարման մարմինների

¹⁸ ԵՊՅ ԿճՈՒՅ Կ, ԱՀՈԾ ազդեցության գնահատում, էջ 129:

փոխկապակցված ամբողջություն է»¹⁹, չի ապահովում «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքի 10-րդ հոդվածի երկրորդ կետի կատարումը:

«Միջին դպրոցում ուսուցումը նպատակաուղղվում է առողջ ապրելակերպի, աշխարհի և բնության վերաբերյալ սովորողների գիտական պատկերացման ձևավորմանը, ինքնուրույն աշխատանքի, կրթական և հասարակական գործունեության համար անհրաժեշտ գիտելիքների նվազագույն ծավալի ապահովմանը»²⁰:

Միջին դպրոցի շրջանավարտների մի մասը չի շարունակում ուսումը դպրոցում. «Ավագ դպրոցում ընդգրկվածությունը վերջին երկու տարիներին տատանվել է 71-76%-ի շրջակայքում»²¹: Միջին դպրոցի շրջանավարտների որոշ մասը մտնում է աշխատաշուկա: Դպրոցում ուսումը չշարունակողներն ի՞նչ կարծիք ունեն իրենց հետագա կյանքում դպրոցում ստացած գիտելիքների և կարողությունների մասին, նրանց ո՞ր մասն է հետագայում շարունակել կրթությունը:

Միջին դպրոցն ավարտողները քննություններ են հանձնում «Հայոց լեզու», «Մաթեմատիկա», «Օտար լեզու» առարկաներից: Դպրոցներն իրենք են անցկացնում քննությունները, և դրանց արդյունքները բավարար չափով օբյեկտիվ չեն պարզելու համար, թե միջին դպրոցն ինչ չափով է լուծում իր առջև դրված խնդիրները: Այդուհանդերձ, «Կրթությունը Հայաստանում» տարեգրքերի տվյալների²² համեմատությունը վկայում է որոշակի առաջընթացի մասին: 2003-2004 ուստարում քննություն հանձնած 50386 8-րդ դասարանցիներից 49066-ը դրական են ստացել (անբավարար են ստացել 1320-ը), իսկ 2005-2006 ուստարում 54422-ից դրական են ստացել 53485-ը (անբավարար են ստացել 937-ը):

Միջին և ավագ դպրոցների ավարտական քննությունների ձևի և բովանդակության ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ «գործող չափանիշները, առարկայական ծրագրերն ու դասագրքերը, գնահատման համակարգը ժամանակակից կրթական պահանջներին մասամբ են համապատասխանում» և «չափից դուրս կարևորվում է սովորողին տեղեկատվության հաղորդումը և նրա կողմից փաստերի մտապահումը, բավարար ուշադրություն չի

¹⁹ «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք, Հանրակրթական դպրոցի տնօրենի ուղեցույց, էջ 9-10:

²⁰ Տես նույն տեղը, էջ 17:

²¹ ՀՀ 2006-2008թթ. պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագիր, քաղված է www.mfe.am/kajp/hg_01_nklytndrtrh_2006p:

²² «Կրթությունը Հայաստանում», 2004 (էջ 60), «Կրթությունը Հայաստանում», 2006 (էջ 54)

դարձվում նրա կարողությունների ու հմտությունների զարգացմանը»²³:

Ծնողները հիմնականում կարևորում են երեխայի վերջնական թվանշանը և ավարտական փաստաթուղթը: Սա բերում է կրկնուսուցի համակարգի ներթափանցմանը նաև միջին դպրոց: Դրա պատճառով ուսուցչի փաստացի եկամուտը զոյանում է երկու բաղադրիչից՝ պետական աշխատավարձից և կրկնուսուցման համար ծնողի վճարից, որը շատ հաճախ գերազանցում է պետական աշխատավարձը: Ստեղծվել է մի վիճակ, երբ դպրոցական կրթության որակի բարելավումը որոշ ուսուցիչների կարող է զրկել լրացուցիչ եկամուտներից:

6.2 Հանրակրթության տարբեր աստիճանների, կապակցվածության շարունակականության և սահուն անցման հիմնախնդիրը

Ինչո՞ւ է հանրակրթության աստիճանների կապակցվածության, շարունակականության և սահուն անցման ապահովումը կարևոր

1. Շարունակականության և սահուն անցման խնդիրը էական է, քանի որ այն ապահովում է կրթության՝ որպես ամբողջական ու արդյունավետ համակարգի գործառնությունը: Եթե չկա շարունակականություն և սահուն անցում, ապա կրթությունը դառնում է տարբեր աստիճանների մեխանիկական զուևար՝ կորցնելով արդյունավետությունը:
2. Սովորողի համար էական է այն հարցը, թե կրթության տվյալ աստիճանը որքանով է իրեն նախապատրաստում հաջորդ աստիճանին (դպրոցը՝ մասնագիտական կրթությանը, մասնագիտական կրթությունը՝ աշխատաշուկային): Դրանով է մեծապես արժևորվում կրթական հաստատությունը սովորողի կյանքում:
3. Սահուն անցման խնդիրը կարևոր է նաև այն իմաստով, որ մեր կրթական համակարգում կրթության բովանդակությունը կառուցված է այն սկզբունքով, որ եթե սովորողը չի յուրացրել նախորդ նյութը, երբեք չի հասկանա հաջորդը: Ու քանի որ սահուն անցում չի ապահովվում, ապա Հայաստանի կրթական համակարգում նկատելի է դառնում, որ յուրաքանչյուր հաջորդ դասարանում նվազում է սովորողների մոտիվացիան:

²³ Հանրակրթության պետական կրթակարգ, էջ 8:

Իրավիճակի նկարագրությունը

Հայաստանում գործում են կրթության հետևյալ աստիճանները. նախադպրոցական, դպրոցական (տարրական, միջին և ավագ), մասնագիտական (նախնական, միջին և բարձրագույն), հետբուհական:

Կրթության ոլորտում համակարգված և համագործակցային աշխատանքի բացակայությունը ցայտուն արտահայտվում է կրթության տարբեր աստիճանների շարունակականության և սահուն անցման հարցում: Կրթության կառավարման օղակներում չկան կառույցներ և պաշտոնյաներ, որոնք պատասխանատու լինեն տարբեր աստիճանների կապակցման և շարունակականության ապահովման համար:

Չկա կրթության միասնական հայեցակարգային փաստաթուղթ: Կան կրթության տարբեր աստիճանները կարգավորող փաստաթղթեր: Նույնիսկ «Կրթության զարգացման պետական ծրագրում» կրթությունը ներկայացվում է որպես իրար հետ ընդհանրություն չունեցող աստիճանների մեխանիկական գումար: Օգտակար կլիներ մշակել մի ամբողջական փաստաթուղթ, որում նշվեին կրթության ընդհանրական խնդիրները, որից հետո սահմանվեր, թե դրանցից որը կրթական որ աստիճանն է լուծելու և որոնք են այն ընդհանուր խնդիրները, որոնց լուծմանը պետք է լծվեն բոլոր աստիճանները:

Դպրոցներում և մասնագիտական կրթություն իրականացնող հաստատություններում չկան մասնագիտական կողմնորոշման և կարիերայի կենտրոններ, որոնք կարող են աջակցել սովորողներին անցումը մի համակարգից մյուսն ավելի սահուն և արդյունավետ իրականացնելու հարցում: Սակայն այս խնդիրն արդեն ուշադրության կենտրոնում է և արդեն որոշ հաստատություններ սկսել են աջակցել են իրենց սովորողներին կարիերայի հարցում:

Ստորև ներկայացնում ենք որոշ ընդհանուր խնդիրներ, որոնք բնորոշ են կրթության բոլոր աստիճաններին (նախադպրոցականից մինչև հետբուհական կրթություն).

1. սովորել սովորել,
2. շեշտադրում արդյունքի վրա, նպատակամետ գործունեություն,
3. ուսուցման մեթոդների բազմազանություն՝ շեշտը դնելով ակտիվ, մասնակցային մեթոդների վրա,
4. համագործակցային, թիմային աշխատանքի որակների զարգացում,
5. գնահատումը որպես ուսուցման խթան

6. գիտելիքների, հմտությունների և արժեքների միասնություն և այդ տարրերի հավասարակշռում ուսուցման գործընթացում,
7. միջառարկայական կապերի ապահովում,
8. միջառարկայական ինտեգրացիա:

Անցման որոշ հիմնախնդիրներ՝ ըստ կրթական աստիճանների

Նախադպրոցական հաստատություն-տարրական դպրոց

Նախադպրոցական փուլից անցումը հանրակրթության տեղի է ունենում բևեռացված ձևով: Երեխաների զգալի մասը դպրոց է գալիս հանրակրթությանը անպատրաստ վիճակում: Հանրակրթությանը նախապատրաստվելը ենթադրում է դրական տրամադրվածություն դպրոցի հանդեպ, ուշադրության կենտրոնացման կարողություն և այլն: Եվս մի զգալի հատված դպրոց է գալիս առաջին դասարանի ծրագիրը գրեթե յուրացրած: Մեկնարկային մասն բևեռացումը լրջորեն ազդում է տարրական կրթության արդյունավետության վրա: Մի կողմից՝ դպրոցը հետաքրքիր չի դառնում այն երեխայի համար, որին դասավանդում են իր իմացած բաները, մյուս կողմից՝ ուսուցումն անհասկանալի է այն երեխային, որը բացարձակապես պատրաստ չէ դպրոցական կյանքին: Երեխաների ընդամենը 25 տոկոսն է դպրոց գալիս մանկապարտեզից: Այդպիսի ցածր ընդգրկվածության պարագայում նախադպրոցական համակարգը չի կարող լուծել կրթության թերևս ամենաառաջնային խնդիրներից մեկը՝ ապահովել քիչ թե շատ հավասար մեկնարկային պայմաններ: Հենց այստեղ են թաքնված երեխաների զգալի մասի կրթությունից օտարման պատճառները:

Քունհանի և ուրիշների հետազոտությունները պարզել են, որ «վաղ տարիքում մարդու վրա ներդրված յուրաքանչյուր մեկ դրվարի վերադարձը շատ ավելի մեծ է, քան ուշ տարիքում ներդրված մույն գումարի»²⁴: Նրանք եզրակացնում են, որ վաղ մանկության շրջանը մարդկային կապիտալի վրա ներդրում անելու առումով լավագույնն է: Համեմատության համար Ալեկսոնը նշում է, որ շտկողական միջամտությունները, որոնք ուղղված են դպրոցից դուրս մնացած երեխաներին կամ գրագիտության ցածր մակարդակ ունեցող չափահասներին, ըստ հետազոտությունների, ավելի թանկ են և նվազ օգտակար:

²⁴ Cunhan, F., J. Heckmann, L., Lochner and D. Masterov (2005), Interpreting the Evidence of Life-Cycle Skill Formation, IZA Discussion papers Series, No. 1575, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany, July (p. 19)

Ուսումնասիրված չէ ոչ պետական նախադպրոցական հաստատությունների բովանդակային գործունեությունը: Պատճառներից մեկն այն է, որ «Լիցենզավորման մասին» ՀՀ օրենքով նախադպրոցական կրթական ծրագրերի լիցենզավորում չէր նախատեսվում: 2005թ. օրենքում կատարված փոփոխության արդյունքում նախադպրոցական կրթական ծրագրերն այժմ ենթակա են լիցենզավորման: Դա հնարավորություն կտա պարզելու, թե որքանով են տվյալ հաստատությունները համապատասխանում այդ տարիքի երեխաների առանձնահատկություններին:

Նախադպրոցական համակարգում երեխաների ցածր ընդգրկվածությունը ինչ-որ չափով մեղմելու նպատակով ՀՀ կառավարությունը ՄԱԿ-ի Մանկական հիմնադրամի, Համաշխարհային բանկի և այլ գործընկերների հետ համատեղ մշակել է «Վաղ մանկության զարգացման ռազմավարություն»:

ՄԱԿ-ի Մանկական հիմնադրամի հայաստանյան գրասենյակի պատվերով փորձագետներ Սելիմ Իլտուսը և Թերեզա Օսիկան քննարկում են նախադպրոցական հաստատություններում երեխաների ընդգրկվածության ավելացման 4 մոդելներ:

Մոդել 1. Գործող մանկապարտեզներում կան այլ վայրերում ծնողներին աջակցելու ծրագրերի իրականացում:

Մոդել 2. Նախադպրոցական ծրագրերի մշակում, որոնք հիմնվում են մանկան համար նպաստավոր, դինամիկ ուսուցման մեթոդների վրա:

Մոդել 3. Համայնքային մանկապարտեզներ, որոնք կիրառում են երեխաների հաճախումների ճկուն համակարգ: Այդ մանկապարտեզները գործում են վաղ առավոտից մինչև ուշ երեկո, ինչպես նաև կարող են ընդունել ոչ լրիվ գրաֆիկով հաճախող երեխաների:

Մոդել 4. Չարգացում մասնավոր նախադպրոցական հաստատությունների հիման վրա:

Փորձագետներ Սելիմ Իլտուսի և Թերեզա Օսիկայի հետազոտության մեջ նշվում է, որ առաջին մոդելը հնարավորություն է տալիս ընդգրկել մեծ թվով ընտանիքների: Երկրորդ մոդելն արդյունավետ է նախադպրոցական հաստատություններ չունեցող գյուղական բնակավայրերի համար, քանի որ այն կարելի է իրականացնել միջնակարգ դպրոցներում: Երրորդ մոդելը գնահատվում է որպես ճկուն, բայց դրա իրականացումը հնարավոր է, եթե բնակավայրում կա նախադպրոցական հաստատություն և պատրաստական աշխատակիցներ: Չորրորդ մոդելը կիրառելի է համարվում մեծ քաղաքներում, սակայն դրա արդյունավետությունը պարզելու համար

փորձագետներն առաջարկում են հիմնավոր մոնիտորինգ իրականացնել:

Տարրական դպրոց-միջին դպրոց

Կտրուկ է կրտսեր դպրոցից միջին դպրոց անցումը: Տարրական դպրոցի մեղմ միջավայրից միանգամից անցում է կատարվում ակադեմիական միջավայրի: Մեկ ուսուցչին զալիս են փոխարինելու մի քանիսը, որոնցից յուրաքանչյուրին հիմնականում հետաքրքրում է իր առարկան: Եթե տարրական դպրոցում երեխան զնահատվում էր մեկ ուսուցչի տեսանկյունից, ապա միջին դպրոցում՝ մի քանիսի: Կան մտահոգություններ, որ տարրականից անցումը միջին դպրոց բացասաբար է ազդում երեխաների առաջադիմության վրա: Հայաստանում կրթության մի աստիճանից անցումը մյուսին տեղի է ունենում քննության հիման վրա, տարրականից միջին դպրոց՝ գիտելիքների ստուգման միջոցով: Հայաստանում կա տեսակետ, որ քննությունը միայն սովորողի համար է: Իրականում քննությունն ավելի շատ ուսուցչի, ուսումնական հաստատության համար է, քանի որ անցումային քննության հիման վրա ուսումնական հաստատությունը պետք է եզրահանգումներ անի, թե որտեղ է թերացել, որ աշակերտն ինչ խնդիրներ և աջակցության կարիք ունի և ինչ պետք է անել նրան օգնելու համար: Բայց քանի որ ընդունված նորմ է դպրոցական քննությունների ժամանակ աշակերտներին աջակցելը, ապա մեր դպրոցներում արձանագրված քննական արդյունքները չեն արտացոլում սովորողների և դպրոցների իրական մակարդակը: Մասնավորապես, 2005-2006 ուստարում Գեղարքունիքի, Տավուշի, Վայոց ձորի դպրոցների 3-րդ դասարանցի բոլոր աշակերտները ստացել են դրական զնահատականներ²⁵:

Միջին դպրոցը հանրակրթության ամենավճռորոշ աստիճանն է, քանի որ այս փուլում է արձանագրվում աշակերտների զգալի հատվածի օտարումը կրթությունից: Ըստ «Կրթությունը Հայաստանում» տարեգրքի, դպրոցից դուրս եկած աշակերտների զգալի մասը 13-15 տարեկաններն են²⁶:

Միջին դպրոց-ավագ դպրոց

Կարելի է ասել, որ իրականում Հայաստանի հանրակրթությունը երկաստիճան է, քանի որ միջին ու ավագ դպրոցների բո-

²⁵ «Կրթությունը Հայաստանում», 2006, էջ 54:

²⁶ Նույն տեղում, էջ 53:

վանդակության ու փիլիսոփայության միջև էական տարբերություններ չկան:

Ու քանի որ ավագ դպրոցը շարունակում է գործել միջին դպրոցի տրամաբանությամբ, բուհում սովորելու մտադրություն ունեցող աշակերտները հույսը դնում են ռեպետիտորների վրա, իսկ մյուս աշակերտները հաճախում են առանց մոտիվացիայի: Փաստորեն, ավագ դպրոցում էապես ոչինչ չի փոխվում, բայց փոխվում են աշակերտի ու ծնողի ակնկալիքները: Անհամապատասխանություն է առաջանում առաջարկի ու պահանջարկի միջև, ինչի արդյունքում պահանջարկը բավարարվում է դպրոցից դուրս:

Ավագ դպրոցում բոլոր սովորողները օգտվում են նույն դասագրքերից և հանձնում են նույն բարդության քննություններ: Այսինքն՝ արհեստագործական և բնագիտական հոսքի աշակերտները, օրինակ՝ ֆիզիկայից, նույն մակարդակի քննություն են հանձնում, ինչն անտրամաբանական է:

Ավագ դպրոց-միջին մասնագիտական կրթություն

Քանի որ Հայաստանում շատ քիչ են արհեստագործական հոսքեր ունեցող դպրոցները, իսկ «Տեխնոլոգիա» առարկայի դասավանդումը բավարար մակարդակի վրա չէ, ապա միջին մասնագիտական հաստատություններ գնացող շրջանավարտները բավարար պատրաստվածություն չունեն: Ավելին, աշակերտները նախընտրում են ուսումը շարունակել 9-10-րդ դասարաններում, այլ ոչ նախնական և միջին մասնագիտական հաստատություններում:

Ավագ դպրոց-բուհ

Ավագ դպրոց-բուհ անցումը թերևս ամենակարևորն է հասարակության համար: Ավագ դպրոցը ոչ միայն հնարավորություն չունի աշակերտին նախապատրաստելու ընդունելության քննություններին, այլև բուհական կրթությանը: Արդյունքում՝ բուհական կրթության սկզբնական շրջանը կտրուկ է լինում: Դպրոցը աշակերտների մեջ չի զարգացնում հետազոտական աշխատանքներ կատարելու հմտություններ, ինչի պատճառով ուսանողները լուրջ դժվարություններ են ունենում կուրսային և այլ հետազոտական աշխատանքներ կատարելիս:

Շարունակականության և սահուն անցման խոչընդոտները

Մեթոդական անհամապատասխանություններ

Ուսումնական հաստատություններում չի ապահովվում մեթոդական շարունակականություն: Օրինակ, շատ տարածված է այն տեսակետը, որ ինտերակտիվ մեթոդները դպրոցի համար են, իսկ մասնագիտական կրթության հաստատություններում կիրառական են դասախոսությունները:

Ուսուցիչների առարկայական վերապատրաստման ծրագրերում խրախուսվում է ինտերակտիվ մեթոդների կիրառումը, իսկ նախնական, միջին և բարձրագույն մասնագիտական հաստատություններում դա չի արվում: Ու եթե դպրոցները սկսեն աշխատել ինտերակտիվ մեթոդներով, ապա այդ մեթոդներին սովորած աշակերտի համար դժվար կլինի վարժվել բացառապես դասախոսություններով դաս անցկացնելու մոտեցմանը:

Բովանդակային անհամապատասխանություններ

Առկա են նաև բովանդակային անհամապատասխանություններ: Կան առարկաներ, որոնք աշակերտները անցնում են և դպրոցում, և բուհում: Սակայն այդ դասընթացները հաճախ իրար կրկնում են: Բարձրագույն կրթության աստիճանում հաճախ նույն առարկան անցնում են և բակալավրատում, և մագիստրատուրայում: Երբեմն էլ տարբեր անուններով առարկաներն ունենում են նույն բովանդակությունը կամ քննարկում են նույն թեմաները: Այս ամենն արդյունք է այն բանի, որ նույնիսկ հարակից առարկաներ դասավանդող մանկավարժները տեղյակ չեն միմյանց ծրագրերից, համատեղ չեն աշխատում:

Գնահատման անհամապատասխանություններ

Անհամապատասխանությունները հատկապես ակնհայտ են դառնում դպրոց-բուհ անցման շրջանում: Թեև մշտապես հայտարարվում է, որ դպրոցական ծրագրերն ու ընդունելության քննությունների պահանջները միմյանց համապատասխանում են, սակայն կոնկրետ օրինակներն այլ բան են վկայում: Դիտարկենք ընդունելության քննությունների ժամանակ առավել չարչրկվող երկու առարկաների՝ Հայ ժողովրդի պատմության և Մաթեմատիկայի օրինակները: Հայտնի է, որ դպրոցում պատմության դասաժամին հիմնականում կիրառվում է բանավոր հարցման մեթոդը: Բանավոր է անցկացվում նաև դպրոցի ավարտական քննությունը: Սակայն այդ

առարկայի ընդունելության քննություններն անցկացվում են գրավոր: Պարզ է, որ դպրոցում բանավոր պատասխանելու սովոր աշակերտի համար լուրջ դժվարություն է գրավոր քննություն հանձնելը, քանի որ դպրոցում չեն զարգացվել պատմությունը գրավոր շարադրելու հմտություններ: Մաթեմատիկայի պարագայում հայտարարվում է, որ ընդունելության քննությունների հարցատոմսերում ընդգրկվող բոլոր խնդիրներն ընտրվում են դպրոցական դասագրքերից: Սակայն հայտնի է, որ դպրոցում աշակերտները լուծում են դասագրքի խնդիրների չնչին մասը: Հետևաբար, լրացուցիչ պարապելը դառնում է անհրաժեշտություն:

Դասավանդում, ուսումնառություն, զննահատում

Դասավանդում

Հանրապետության դպրոցներում գործում է դաս-դասարանային համակարգը: Դասավանդող ուսուցիչների մեծ մասը ոչ միայն սովորել է խորհրդային դպրոցում, այլև երկար տարիներ աշխատել է այդ դպրոցում: Դասավանդման մեթոդները և եղանակները էականորեն չեն տարբերվում խորհրդային դպրոցում կիրառված եղանակներից: Դասապրոցեսի կազմակերպման հիմքում դրված է վերարտադրության սկզբունքը, երբ աշակերտից պահանջվում է վերարտադրել ուսուցչից լսածը կամ դասագրքում կարդացածը: Աշակերտի համար ենթադրվում է բացարձակ ճշմարտություն՝ դասագրքի կամ ուսուցչի տեսքով: Հաճախ դասագրքում գրվածը կամ ուսուցչի ասածը չեն համապատասխանում իրական կյանքին, ինչը պարզորոշ տեսնում է աշակերտը: Դպրոցներում, որպես կանոն, ընդունված չէ քննարկել այնպիսի հարցեր, որոնք ընդգրկված չեն առարկայական ծրագրում, կամ որոնց պատասխանը չկա դասագրքում: Ժամանակակից պայմաններում, երբ աշակերտների մի զգալի մասը կարողանում է օգտվել համակարգչից և ինտերնետից (այս հարցում շատ ուսուցիչներ աշակերտներից հետ են մնում), ուսուցումը միայն դասագրքով սահմանափակելը արդյունավետ չէ:

Ուսուցիչը մի նպատակ է հետապնդում՝ ինչպես հասցնել առարկայական ծրագրի կատարումը: Դասավանդման պրոցեսում դժվար խնդիր է դարձել կարգապահության հարցը: Սովորողները դժվարությամբ են հանդուրժում դասապրոցեսի նման կազմակերպումը, ինչը հանգեցնում է նրան, որ դասաժամի մի մասը ծախսվում է կարգապահական հարցերի վրա և նվազեցնում դասի արդյունավետությունը:

Ուսումնառություն

Երեխաների մեծ մասը առաջին դասարան է մտնում սիրով և սպասումով, սովորելու ձգտումով: Սակայն դպրոցը կարճ ժամանակում նրանց մեջ թուլացնում է այդ ձգտումները, և նրանք դպրոց են հաճախում ուղղակի սովորության ուժով: Աշակերտների հիմնական մասի մոտ դասարանից-դասարան ուսումնական գործունեության նկատմամբ սերը նվազում է: Դրա ապացույցն այն է, որ երկտարեցիների թիվը տարեցտարի աճում է: Ըստ «Կրթությունը Հայաստանում» տարեգրքերի, 2003-2004 ուստարում երկտարեցիների թիվը եղել է 976²⁷, իսկ 2005-2006 ուստարում՝ 1133: Դրան նպաստում են և՛ դպրոցական պայմանները, և՛ ուսումնական նյութի բովանդակությունը, և՛ դասավանդման ու գնահատման մեթոդները: Դպրոցներում բնագիտական առարկաների լաբորատոր սարքերի և նյութերի անբավարարության պատճառով նրանք չեն կարողանում կատարել նույնիսկ առարկայական ծրագրով նախատեսված փորձերը: Բնագիտական առարկաների դասերն առանց փորձերի դառնում են երեխաների հիշելու կարողության լուրջ փորձաքար: Պատահական չէ, որ սովորողները բնագիտական առարկաներից հիմնականում ցուցաբերում են ցածր առաջադիմություն: Քիչ չէ նաև տարվա ընթացքում ուսումնասիրվող նյութի քանակը: Օրինակ՝ 8-րդ դասարանցին մեկ ուսումնական տարվա ընթացքում պետք է յուրացնի 2953 էջ և լուծի հանրահաշվի 1936 խնդիր, երկրաչափության՝ 455, ֆիզիկայի՝ 1402 խնդիր:

Ուսումնառության արդյունավետության վրա մեծապես ազդում է ուսումնական տարվա սեզոնային բնույթը, երբ մեկ ամսից ավելի հանգստանում են ձմռանը և երկու ամսից ավելի՝ ամռանը: Ձմռանը ցածր է դասերի արդյունավետությունը նաև շատ դասասենյակներում տիրող ցրտի պատճառով:

Գնահատում

ՀԲ-ի վարկային ծրագրի շրջանակներում մշակվել են գնահատմանն առնչվող նորմատիվային փաստաթղթեր: Կառավարության կողմից հաստատվել է «Գնահատման հայեցակարգը», մշակվել է «Ընթացիկ գնահատման մեթոդաբանությունը» և որոշ առարկաների ընթացիկ գնահատման առաջադրանքները: Դպրոցներում աշակերտների աշխատանքը գնահատելու համար հիմնականում

²⁷ «Կրթությունը Հայաստանում», 2004, էջ 58, «Կրթությունը Հայաստանում», 2006, էջ 52:

կիրառվում են թվանշաններ: Հանրակրթական դպրոցում գործում է հինգ բալանոց համակարգ, բայց իրականում այն երեք բալանոց է (1 և 2 թվանշանները քիչ են օգտագործվում): Կրթակարգի պահանջներով, արդեն կիրառվում է գնահատման 10 միավորանոց համակարգը: Ուսուցիչները գնահատումը շարունակում են կիրառել թվանշան նշանակելու համար: Գնահատումը հիմնականում օգտագործվում է աշակերտներին դասակարգելու, պիտակավորելու, դասարանում թվացյալ կարգապահություն պահպանելու, պատժելու կամ խրախուսելու նպատակներով: Գործող համակարգը ուսուցիչների ձեռքին պատժի միջոց է և կոռուպցիոն ռիսկեր է պարունակում: Դասավանդող ուսուցիչը իր աշակերտի ուսումնական գործունեության միակ գնահատողն է: Քանի որ գնահատականը նշանակվում է համեմատելու միջոցով, հաճախ աշակերտի համար պարզ չի լինում իր ստացած գնահատականը՝ ընկերոջ ստացածի համեմատ:

Մինչդեռ գնահատման հիմնական գործառույթը ուսուցման արդյունավետության բարձրացմանը նպաստելն է: Գնահատումը ուսումնական պրոցեսի անբաժանելի մասն է և ապահովում է հետադարձ կապ աշակերտի ու ուսուցչի միջև: Գնահատման շնորհիվ ուսուցչի սովորեցրածի և աշակերտի սովորածի տարբերությունը պետք է նվազի:

Մանկավարժական կրթության և մասնագիտական զարգացման դասընթացներում չկան գնահատման մասին դասընթացներ, ինչի արդյունքում գնահատման գրագիտությունը գոհացուցիչ չէ: Այս ոլորտում առաջիկայում հնարավոր են տեղաշարժեր, քանի որ Գնահատման և թեստավորման կենտրոնի նպատակներում նշվում է նաև ուսուցիչներին մեթոդական աջակցություն ցուցաբերելը, իսկ ԶԲ վարկային ծրագրով իրականացվում են ուսուցիչների 3-օրյա վերապատրաստումներ գնահատման թեմայով:

6.3 Ներդրվող ռեսուրսներ

Նախկինում կրթական համակարգում շեշտը դրվում էր ներդրվող ռեսուրսի վրա: Կար տեսակետ, որ եթե համակարգը շատ ֆինանսավորում ստանա, նյութատեխնիկական բարվոք պայմաններ ունենա, ապա լավ արդյունքը երաշխավորված է: Երիկ Հանուշեկը²⁸ պնդում է, որ կրթական քաղաքականության կենտրոնացումը **սոսկ** ներդրվող ռեսուրսների վրա ձախողված է: Միջազգային

²⁸ Hanushek, E. The Failure of Input-Based Schooling Policies, The Economic Journal, 113 (February), 2003.

փորձը վկայում է, որ մեծ ռեսուրսներ ներդրող հանրակրթական համակարգերը (օրինակ՝ ԱՄՆ) ամենևին էլ առաջնային դիրքեր չեն զբաղում սովորողների պատրաստվածության ստուգման ծրագրերում (PISA, TIMMS): Փոխարենը՝ առաջնային դիրքերում են միջին չափի ներդրումներ անող երկրները (օրինակ՝ Ֆինլանդիան): Ըստ Տնտեսական համագործակցության և զարգացման կազմակերպության (ՏՀԶԿ) զեկույցի, 2003թ.-ին ԱՄՆ-ում կրթությանը հատկացվել է ՀՆԱ-ի 7.5%-ը, իսկ Ֆինլանդիայում (այս երկրի դպրոցականները PISA-ի վերջին ստուգատեսում լավագույնն էին) տարեկան 6.1%-ը²⁹: Ուշագրավ է նաև այն հանգամանքը, որ 1995թ.-ին Ֆինլանդիայում կրթությանը հատկացվում էր ՀՆԱ-ի ավելի մեծ չափաբաժին՝ 6.3%:

Այդուհանդերձ ներդրվող ռեսուրսները կարևոր նշանակություն ունեն Չայաստանի կրթության ոլորտի համար, քանի որ անկախության առաջին տարիներին կտրուկ նվազեց ֆինանսավորումը՝ վտանգելով համակարգի բնականոն գործունեությունը:

Ֆինանսավորում, ֆիզիկական միջավայր

2004-2005թթ. I կիսամյակի Աղքատության հաղթահարման ռազմավարական ծրագրի իրականացման առաջընթացի հաշվետվության մեջ դրական տեղաշարժեր են արձանագրվում կրթությանն ուղղվող պետական ծախսերի դինամիկայում: Ըստ հաշվետվության, «2004թ. կրթության ոլորտին պետական բյուջեով նախատեսված ծախսերը կազմել են ՀՆԱ-ի 2.33%-ը՝ 2003թ. 1.96%-ի դինաց, իսկ 2005թ.՝ 2.74%*»³⁰: Ըստ «ՀՀ 2007-2009թթ. պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագրի», 2006-ին այդ ցուցանիշը 3.23 % է: Տվյալ ցուցանիշը ՏՀԶԿ երկրներում միջինը 4.7% է: 2005թ.-ին կրթության ոլորտին ուղղված պետական հատկացումների 84.22%-ը տրվել է հանրակրթության ոլորտին: ՏՀԶԿ երկրներում այդ ցուցանիշը 72% է:

Հանրակրթության ոլորտում առաջնահերթ է համարվում ուսուցիչների աշխատավարձի բարձրացումը: Մասնավորապես, ուսուցիչների միջին ամսական աշխատավարձը 2003 թվականին բարձրացվել է 20 տոկոսով, 2004 թվականին՝ 66.5 տոկոսով, իսկ 2005 թվականին՝ 65.3 տոկոսով՝ հասցնելով շուրջ 50.5 հազար դրա-

²⁹ OECD, Education at a Glance, OECD Indicators 2006, p. 194f

³⁰ Աղքատության հաղթահարման ռազմավարական ծրագրի իրականացման առաջընթացի հաշվետվություն, Երևան, 2006, էջ 45:

* ՀՀ 2007-2009թթ. պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագրում նշվում է 2.53%:

մի: 2007թ.-ին ևս ուսուցիչների աշխատավարձը բարձրացվել է: Ուսուցիչների տարեկան աշխատավարձ/շնչային ՋՆԱ հարաբերակցությունը Հայաստանում 2003 թվականին կազմել է 0.49, 2004 թվականին՝ 0.7, իսկ 2005 թվականին 1.0՝ կապված կրթական մակարդակից և ստաժից, ՏՀԶԿ երկրների 0.97-1.45 -ի դիմաց:

2005 թվականին ավարտվեց հանրակրթական բոլոր դպրոցների անցումը ըստ աշակերտների թվի ֆինանսավորման: Աշակերտների թվով ֆինանսավորման բանաձևը չէր կիրառվում ՀՀ կառավարության 2001 թվականի որոշմամբ հաստատված ցանկում ընդգրկված հանրակրթական դպրոցների նկատմամբ, որոնց ֆինանսավորման չափը որոշվում էր ըստ կոմպլեկտավորված դասարանների թվի: ՀՀ կառավարության 2006թ. որոշմամբ, Հայաստանի բոլոր դպրոցները 2007թ. հունվարի 1-ից անցան ըստ աշակերտների թվի ֆինանսավորման:

Ըստ աշակերտների թվի ֆինանսավորումը ընդհանուր առմամբ դրական փոփոխություն համարելով, արձանագրենք, որ որոշ դեպքերում բացասաբար է անդրադառնում կրթության գործընթացի և որակի վրա, քանի որ աշակերտ չկորցնելու համար դպրոցները մեծ զիջողությունների են գնում՝ արհեստականորեն մեղմացնելով ուսուցման պահանջները: Հնարավոր է, որ պահանջների մեղմացումով է պայմանավորված, օրինակ, երևան քաղաքում արձանագրվող առաջադիմության զգալի աճը:

Վերջին տարիներին մասնագետներն ԱՄՆ-ում փորձարկում են նոր համակարգ, որը կոչվում է «Հավասարության փոխարեն համապատասխանություն» և որի էությունն այն է, որ տարբեր աշակերտների համար դպրոցը ստանում է տարբեր չափի ֆինանսավորում: Այս մոտեցման կողմնակիցները գտնում են, որ եթե պետությունը դպրոցից պահանջում է, որ բոլոր աշակերտները պետք է հասնեն նվազագույն չափորոշիչներին, ապա պետք է տարբերակված վճարի աշակերտների համար: Օրինակ, հատուկ կարիքներով երեխաների, սոցիալապես անապահով երեխաների, մայրենի լեզվի իմացության խնդիր ունեցող երեխաների համար պետությունը ավելի մեծ գումարներ պետք է հատկացնի, որպեսզի դպրոցները կարողանան նրանց հասցնել նվազագույն չափորոշիչների մակարդակին:

Հանրապետությունում վերջին տարիներին զգալի ներդրումներ են կատարվում դպրոցների վերանորոգման և ջեռուցման համակարգի գործարկման ուղղությամբ: Սակայն դպրոցների մեծ մասում ձմռանը չի ապահովվում սանիտարահիգիենիկ նորմերով սահմանված ջերմաստիճան: Օրինակ, ըստ երևանի քաղաքապետարանի տվյալների, 2006-2007 ուստարում երևանի 205 դպրոց-

ներից ջեռուցման համակարգեր ուներ միայն 50-ը: Երևանի մնացած դպրոցները տաքացվում են էլեկտրականությամբ, ինչը հսկա շենքային համալիրների համար անբավարար է: Թեև նախորդ տարիների համեմատ ջեռուցման համակարգ ունեցող դպրոցների թիվն ավելացել է, սակայն ցուցանիշը դեռևս ցածր է: Այս իմաստով ավելի նպատակային կլիներ ֆինանսական միջոցներն առաջնային ձևով ուղղել հանրապետության բոլոր կրթօջախների ջեռուցման համակարգերի գործարկմանը: Առանց պատշաճ ջեռուցման երբեմն անօգուտ է դառնում դպրոցական շենքերի վերանորոգումը: Բացի այդ, դասարաններում բնականոն ջերմաստիճանի պահպանումը երեխայի կրթության իրավունքի իրացման պայմաններից մեկն է: Կրթության իրավունքի տեսանկյունից անընդունելի է, երբ երեխաների մի մասը սովորում է ջեռուցվող, մյուսները՝ կիսացուրտ դպրոցներում: Ավելին, անիմաստ է բավարար ջերմաստիճան չունեցող դպրոցներից պահանջել կրթության որակ, չափորոշիչների կատարում: Այս իմաստով կրթական և առարկայական չափորոշիչներից զատ, անհրաժեշտ է պայմանների ապահովման չափորոշիչներ սահմանել: Եթե պետությունը սահմանում է դպրոցից, առարկաներից ակնկալվող արդյունքներ, ապա պարտավոր է ապահովել համապատասխան ժամաքանակ, դասագրքեր, դիդակտիկ պարագաներ, ուսուցման միջոցներ և պայմաններ, ինչպես նաև նորմատիվային դաշտ և որակյալ կադրեր: Ռուսաստանում արդեն սկսվում է երկրորդ սերնդի չափորոշիչների մշակումը, որոնց հիմնական շեշտադրումը լինելու է նաև պայմաններ ապահովող չափորոշիչների սահմանումը:

Մարդկային կապիտալ

Ըստ «Կրթությունը Հայաստանում» տարեգրքի տվյալների, 2005-2006 ուստարում Հայաստանի դպրոցներում դասավանդել են 42 719 ուսուցիչներ, որից 41721-ը՝ պետական դպրոցներում: Տղամարդ ուսուցիչների թիվը 7050 է, բարձրագույն մանկավարժական կրթություն ունեն 31221-ը: Ի տարբերություն աշխարհի շատ երկրների, Հայաստանում ուսուցիչների զգալի պակաս չկա: Ըստ «Կրթական ծրագրերի կենտրոն»-ի տրամադրած տվյալների, Հայաստանի դպրոցներում կա ուսուցչի 178 թափուր տեղ:

Հետազոտությունները վկայում են, որ կրթության բարձր որակ ապահովող գործոններից մեկը մանկավարժական կադրերի պատրաստվածությունն է: Սովորողների ուսումնառության վրա ազդում են բազմաթիվ գործոններ: Օրինակ՝ աշակերտի ընդունակությունները, մոտիվացիան, ընտանիքի պատրաստակամությունը

աջակցելու երեխայի կրթությանը, ուսուցման բովանդակությունը, դպրոցների հնարավորությունները և ուսուցիչները: ՏՀԶԿ-ի «Ուսուցիչները կարևոր են» զեկույցը հիմնվելով հետազոտությունների վրա, նշում է. «Ուսուցչի որակը աշակերտի առաջադիմության վրա ազդող ամենակարևոր փոփոխականն է»³¹: Ձեկույցում մեջբերվում են նաև Սանդերսի և Ռիվերսի հետազոտության արդյունքները, որոնք վկայում են, որ «ամենաարդյունավետ ուսուցիչները չորս անգամ ավելի բարձր արդյունք են ապահովում, քան առավել անարդյունավետ ուսուցիչները»³²:

Հայաստանում ևս ուսուցիչների ու ծնողների զգալի մասը կարևորում են ուսուցիչների որակը: Մասնավորապես, 2003թ. Հայաստանում անցկացված «Միջնակարգ կրթությունը Հայաստանում. խնդիրներ և հեռանկարներ» հետազոտության շրջանակներում պատասխանելով այն հարցին, թե ինչ է անհրաժեշտ ուսման որակը բարձրացնելու համար, ուսուցիչների 31.3 և ծնողների 29.4 տոկոսը պատասխանել են «կադրերի որակի բարձրացումը», ինչը երկու դեպքում էլ ամենաբարձր ցուցանիշն է³³:

Մանկավարժական կրթություն

Բուհական ընդունելության քննությունների գործող համակարգը առաջնային չի համարում մասնագիտական ընտրության գործոնը, ինչի հետևանքով մանկավարժական բուհեր են ընդունվում շատ ուսանողներ, ովքեր ի սկզբանե մանկավարժ դառնալու ցանկություն չունեն: Մտահոգիչ է նաև այն հանգամանքը, որ մանկավարժական համալսարանների (ինստիտուտների) անցողիկ միավորները համեմատաբար ցածր են, ինչը նշանակում է, որ դիմորդների ակադեմիական պատրաստվածությունը ցածր է: Մանկավարժական կրթությունը չի գրավում դպրոցների մեդալակիրներին, որոնց բազմակողմանի զարգացածությունը լավ մանկավարժ լինելու նախապայմաններից մեկն է: Ըստ ԵՊՀ համակարգչային կենտրոնի տվյալների, 2005թ. 107 մեդալակիրներից ընդամենը 1-ն է դիմել մանկավարժական բուհ, որը տվյալ բուհը չի ընդունվել: 2006թ. այս ցուցանիշը բարելավվել է և առաջին հայտով մանկավարժական բուհեր են դիմել 93 մեդալակիրներից 3-ը: Թեև 2005թ.-ի համեմատ աճ է արձանագրվել, սակայն ցուցանիշը ցածր է: Այս առումով հետաքրքիր փորձ է իրականացվում Իսրայելում:

³¹ OECD, Teachers Matter, 2005, p.26

³² Տես նույն տեղը, էջ 26:

³³ Միջնակարգ կրթությունը Հայաստանում. խնդիրներ և հեռանկարներ, Քաղաքացիական հասարակության ինստիտուտ, Երևան, 2003թ., էջ 83:

Ընդունելության քննությունների ժամանակ առավելագույն միավորներ հավաքած դիմորդներին առաջարկվում է սովորել մանկավարժական բուհում: Դրա դիմաց պետությունը նրանց հատկացնում է կրթաթոշակ, հոգում ուսման ծախսերը և երաշխավորում աշխատանք դպրոցում կամ կրթության ոլորտում: Այդ ուսանողները չորս տարվա ծրագիրն ավարտում են երեք տարում, իսկ չորրորդ տարին անցկացնում են դպրոցում՝ նախապատրաստվելով մանկավարժական աշխատանքի: Ներկայումս իրականացվում է ծրագրի գնահատում:

Մանկավարժական կրթության մյուս խնդիրը կապված է ընդունելության տեղերի հետ: Ընդունելության տեղերի քանակը չի համապատասխանում աշխատաշուկայի պահանջին: Օրինակ, 2005-2006 ուստարում մանկավարժական մասնագիտություններով պետական բուհեր են ընդունվել 3489 դիմորդներ, իսկ ոչ պետական բուհեր՝ 1232: Նույն ուստարում մանկավարժական մասնագիտությունների գծով պետական բուհերն ավարտել է 1607, իսկ ոչ պետական բուհերը՝ 900 հոգի: Փաստորեն, զգալիորեն աճել է մանկավարժական մասնագիտությունների գծով սովորող ուսանողների թիվը: Այս թվերը զգալիորեն գերազանցում են նույն ուստարում դպրոց ընդունված ուսուցիչների թվաքանակը: 2005-2006 ուստարում պետական և ոչ պետական բուհերում մանկավարժական մասնագիտությունների գծով ընդունվել է 4731 հոգի: Նույն ուստարում դպրոցում աշխատանքի է ընդունվել 2048 հոգի: Եթե հաշվի առնենք այն իրողությունը, որ աշակերտների թիվն առաջիկայում պակասելու է, կառավարական բոլոր փաստաթղթերով նախատեսվում է նաև ավելացնել ուսուցիչ-աշակերտ հարաբերակցությունը, ապա կարելի է եզրակացնել, որ 4 տարի հետո, երբ 4731 հոգին կավարտեն բուհը, Հայաստանի դպրոցները 2005-2006 ուստարվա համեմատ ավելի քիչ ուսուցչի կարիք կունենան: Այսինքն, մանկավարժական մասնագիտությունների գծով շրջանավարտների կեսից ավելին մանկավարժական աշխատանք կատարելու հնարավորություն չի ունենա: Այս կապակցությամբ, ԱՀՌԾ իրականացման առաջընթացի հաշվետվության մեջ նշվում է. «Հետազոտման կարիք ունի ... մանկավարժական կադրերի պատրաստման պլանավորման ներկա իրավիճակը և կրթական համակարգի իրական պահանջարկը՝ չնվազող պետական պատվերի համատեքստում»³⁴:

³⁴ Աղքատության հաղթահարման ռազմավարական ծրագրի իրականացման առաջընթացի հաշվետվություն, էջ 48:

Հայաստանում կա մանկավարժական կրթության բարեփոխման հիմնախնդիր: Երկրում իրականացվող բարեփոխումների արդյունավետությունը մեծապես կախված կլինի այն հանգամանքից, թե որքանով մանկավարժական կրթություն իրականացնող բուհերը բարձրորակ կադրերով կապահովեն դպրոցները: Ակնհայտ է, որ կրթության որակը մեծապես կախված է մանկավարժական կրթության որակից: Այս առումով Հայաստանում կան մտահոգություններ, որ մանկավարժական կրթությունը համընթաց չէ համակարգի փոփոխություններին: Տեսական մոտեցումները շարունակում են գերիշխող մնալ, ինչի պատճառով շրջանավարտները դժվարություններ են ունենում գործնական աշխատանքում: Ի դեպ, այդ մտահոգությունները միայն Հայաստանին չեն վերաբերվում և ունեն համընդհանուր բնույթ:

«Շատ կրթագետներ, հետազոտողներ և քաղաքականություն մշակողներ համոզված են, որ մանկավարժական կրթության ոլորտում արվող ներդրումները չեն տալիս ակնկալվող արդյունքները»³⁵, նշվում է Համաշխարհային բանկի զեկույցում: Ձեկույցում մեջբերվում է Լյովինի հետազոտությունների եզրահանգումները, որոնց համաձայն «բուն դպրոցում ուսուցիչներին կրթելը և սկսնակներին օգնելը շատ ավելի արդյունավետ է և նվազ ծախսատար, քան ավանդական մանկավարժական կրթությունը»³⁶: Այս դիտարկումների հիման վրա առաջարկվում է նվազեցնել մանկավարժական կրթության ժամկետը:

Աշխարհում գործում են մանկավարժական կրթության երկու մոդելներ. զուգահեռ (concurrent) և հաջորդական (consecutive): Հայաստանում կիրառվում է զուգահեռ մոդելը, որի պարագայում ուսանողը զուգահեռաբար սովորում է որևէ առարկայի ակադեմիական բովանդակությունը և դրա դասավանդման մեթոդները: Հաջորդական մոդելի պարագայում ուսանողը կրթության առաջին աստիճանում (օրինակ՝ բակալավրատում) սովորում է որոշակի մասնագիտություն (առարկա), ապա մագիստրատուրայում խորամուխ է լինում այդ առարկայի դասավանդման խնդիրների մեջ: 2005-2006 ուստարուց Հայաստանի բոլոր մանկավարժական բուհերն անցել են երկաստիճան կրթության բակալավրատ-մագիստրատուրա: Այս համատեքստում հաջորդական մոդելի կիրառումը մի քանի բուհերում կարող է քննարկման առարկա դառնալ:

Հայաստանում մանկավարժական կրթության որակի խնդիրը շատ կարևոր է, քանի որ, ըստ «Հայաստանի Հանրապետության

³⁵ World Bank, Expanding opportunities and Building Competencies for Young People, p.106

³⁶ Տես նույն տեղը, էջ 107:

պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություն» պետական ոչ առևտրային կազմակերպության օրինակելի կանոնադրության, «Հաստատությունում մանկավարժական աշխատանքի կարող է ընդունվել մանկավարժի որակավորում ունեցող մասնագետը, բացառիկ դեպքերում՝ ոչ մանկավարժական կրթություն ունեցող անձը, որի հաստատությունում աշխատելու կարգը և պայմանները սահմանում է նախարարությունը»³⁷: Փաստորեն, պետությունը լիարժեքորեն վստահում է մանկավարժական կրթության դիպլոմին: Ընդ որում, ընդունելության քննություններին պետությունն ավելի ակտիվ է մասնակցում, քան մանկավարժական բուհի ավարտական քննություններին: Համեմատության համար նշենք, որ աշխարհի որոշ երկրներում (օրինակ՝ ԱՄՆ, Իտալիա) բացի մանկավարժական կրթությունից ուսուցիչ աշխատելու համար պահանջվում է արտոնագրում կամ որակավորման քննություն: Մանկավարժական կրթության կարևորումը հատկապես արտահայտվեց օպտիմալացման փուլում, երբ դպրոցից դուրս մնացին բարձրագույն մանկավարժական կրթություն չունեցող շատ ուսուցիչներ: ԱՅՌԾ իրականացման առաջընթացի հաշվետվությունում արձանագրվում է, որ օպտիմալացումը «ստեղծել է որոշակի կոռուպցիոն ռիսկեր:

Ուսուցիչների աշխատանքի ընդունումը

Ուսուցիչների աշխատանքի ընդունման լիազորությունը պետությունն ամբողջությամբ վստահում է դպրոցի տնօրենին: ՏՀԶԿ երկրներում այդպիսի համակարգ գործում է միայն Յյուսիսային Իռլանդիայում: Մի շարք երկրներում (օրինակ՝ Ավստրիա, Գերմանիա, Շվեյցարիա) ուսուցիչ աշխատելու ցանկություն հայտնած դիմումատուների գործերը դպրոցներն ուղարկում են կենտրոնական կամ տեղական իշխանություններին, որոնք մշակված չափորոշիչների հիման վրա ընտրում են լավագույններին: Երկրների մյուս խմբում ուսուցիչներն ընտրվում են բաց մրցույթով (Անգլիա, Շվեդիա, Ֆինլանդիա): Ֆրանսիայում, Կորեայում ուսուցիչներն ընտրվում են քննությունների արդյունքում:

Հայաստանում չկա ուսուցչին աշխատանքի ընդունելու կանոնակարգված գործընթաց: 2006թ. հունիս-օգոստոս ամիսների մեր ուսումնասիրությունները ցույց տվեցին, որ պետական հան-

³⁷ «Հայաստանի Հանրապետության պետական հանրակրթական ուսումնական հաստատություն» պետական ոչ առևտրային կազմակերպության օրինակելի կանոնադրություն, քաղված է www.edu.am կայքից, 30 օգոստոսի 2006թ.:

րակրթական ոչ մի դպրոց ուսուցչի թափուր տեղի համար թերթուն հայտարարություն չի տպագրել: Նման հայտարարություններ տպագրում են միայն ԿԳ նախարարության ենթակայության 1-2 հատուկ դպրոցներ և ոչ պետական դպրոցները: Պարզ չէ, թե ուսուցիչ աշխատելու ցանկություն ունեցող մարդը որտեղից պետք է տեղեկանա այս կամ այն դպրոցում թափուր տեղի առկայության մասին: Փաստորեն, թափուր տեղի մասին տեղեկությանը տիրապետում են սահմանափակ թվով մարդիկ, ինչը կոռուպցիոն ռիսկեր է պարունակում: Մյուս կողմից, հրապարակային հայտարարությունների բացակայությունը դպրոցներին զրկում է մեծ թվով թեկնածուներ հավաքագրելու և ավելի արժանավոր թեկնածուին ընտրելու հնարավորությունից:

Նման իրավիճակի հետևանքներից մեկն այն է, որ մտահոգիչ միտում է արձանագրվում ուսուցիչների կրթական աստիճանի վերաբերյալ տվյալներում: Թեև տարեցտարի ավելանում է մանկավարժական բուհերում սովորողների թիվը, պետությունը վերականգնել է հեռակա կրթության համակարգը, բայց վիճակագրական տվյալների համաձայն, Հայաստանի դպրոցներում նվազում է բարձրագույն մանկավարժական կրթությամբ ուսուցիչների թիվը: Ըստ «Կրթությունը Հայաստանում» տարեգրքերի տվյալների, 2003-2004 ուստարում Հայաստանի պետական և ոչ պետական դպրոցներում բարձրագույն մանկավարժական կրթությամբ ուսուցիչների թիվը եղել է 34742, իսկ ոչ մանկավարժական միջին մասնագիտական կրթությամբ ուսուցիչների թիվը՝ 800³⁸: 2005-2006 ուստարում այդ տվյալները համապատասխանաբար կազմում են 31221 և 1152³⁹: Փաստորեն, ստացվում է, որ բարձրագույն մանկավարժական կրթությամբ ուսուցիչների թիվը կրճատվել է 3521-ով, իսկ ոչ մանկավարժական միջին մասնագիտական կրթությամբ ուսուցիչների թիվը աճել է 352-ով (որից 107-ը բարձրագույն կրթությամբ կադրերով գերհագեցած Երևանում): Նույն ժամանակահատվածում 580-ով աճել է ոչ մանկավարժական բարձրագույն կրթությամբ ուսուցիչների թիվը: Կարելի է ենթադրել, որ բարձրագույն մանկավարժական կրթությամբ ուսուցիչների թիվ կրճատումը պայմանավորված է եղել կենսաթոշակային տարիքով: Բայց տվյալների ուսումնասիրությունը ցույց է տալիս, որ 2003-2004 ուստարում Հայաստանի դպրոցներում աշխատել են կենսաթոշակային տարիքի 1323 և կենսաթոշակային տարիքից մինչև 2 տարի փոքր 429 ուսուցիչներ⁴⁰ (վերջիններս 2005-2006 ուստարում արդեն հասել են կեն-

³⁸ «Կրթությունը Հայաստանում», 2004, էջ 65

³⁹ «Կրթությունը Հայաստանում», 2006, էջ 60

⁴⁰ «Կրթությունը Հայաստանում», 2004, էջ 64

սաթռչակային տարիքի): 2005-2006 ուստարում դպրոցներում աշխատող թռչակառու ուսուցիչների թիվը 1004⁴¹ է եղել: Այսինքն, եթե նույնիսկ կրճատված բոլոր թռչակառու ուսուցիչներն էլ ունեցել են բարձրագույն մանկավարժական կրթություն, ապա դպրոցներից հեռացել են կամ աշխատանքից ազատվել մոտ 3000 բարձրագույն մանկավարժական կրթությամբ ոչ թռչակառու ուսուցիչներ:

Սկսնակ ուսուցիչների նկատմամբ վարվող քաղաքականությունը

Հայաստանի կրթական քաղաքականության բացերից մեկն այն է, որ սկսնակ ուսուցիչներին աջակցելը պետականորեն չի կարևորվում: Միակ փաստաթուղթը, որում հիշատակվում է սկսնակ ուսուցիչների մասին, «ՀՀ պետական հանրակրթական հաստատության առարկայական մեթոդական միավորման օրինակելի կանոնադրությունն» է: Այս փաստաթղթում մեթոդմիավորման գործառույթների թվում նշվում է. «Որակավորման տարակարգ չունեցող սկսնակ և ոչ մանկավարժական կրթությամբ ուսուցիչների նախապատրաստում է որակավորման»⁴²: Եթե հաշվի առնենք, որ Հայաստանում որակավորման համակարգը դեռևս չի գործում, ապա այս դրույթը գործնականում չի կարող կիրառվել: Հայաստանում անտեսված է սկսնակ ուսուցիչներին դասավանդման հարցերում աջակցելու խնդիրը: Հնարավոր է, որ առանձին դպրոցներ իրականացնում են սկսնակ ուսուցիչներին աջակցելու քաղաքականություն, բայց պետականորեն ոչինչ չի սահմանվում: Մինչդեռ աշխարհի բազմաթիվ երկրներ սկսնակ ուսուցիչների համար իրականացնում են հատուկ քաղաքականություն: Օրինակ՝ Ֆրանսիայում, Շոտլանդիայում, Իսրայելում, Անգլիայում սկսնակ ուսուցիչների ուսումնական ծանրաբեռնվածությունը մեծ չէ, որպեսզի նրանք ավելի շատ ժամանակ ունենան դասերին պատրաստվելու, ինքնազարգացման, փորձառու ուսուցիչների դասերը դիտարկելու համար: Աշխարհի շատ երկրներում սկսնակ ուսուցիչների հետ աշխատում են դպրոցի մեմբոր-ուսուցիչները, ինչպես նաև կրթության կառավարման տեղական օղակների մասնագետները: Շվեյցարիայում, Իսրայելում, ԱՄՆ-ի որոշ նահանգներում մեմբոր-ուսուցիչները պարտադիր դասընթացներ են անցնում: Բազմաթիվ երկրներում մեմբոր-ուսուցիչները ստանում են հավելավճար: Ճապոնիայում,

⁴¹ «Կրթությունը Հայաստանում», 2006, էջ 58

⁴² ՀՀ պետական հանրակրթական հաստատության առարկայական մեթոդական միավորման օրինակելի կանոնադրություն, Հանրակրթական դպրոցի տնօրենի ուղեցույց, էջ 135:

Շվեյցարիայում, Հյուսիսային Իռլանդիայում և այլ երկրներում դպրոցներն ու մանկավարժական համալսարանները համատեղ աջակցության ծրագրեր են իրականացնում սկսնակ ուսուցիչների համար:

Սկսնակ ուսուցիչների համար հետաքրքիր քաղաքականություն է իրականացնում Հարավային Կորեան: Եռափուլ ծրագրի առաջին փուլում ուսուցիչները երկշաբաթյա վերապատրաստում են անցնում դասարանավարության, ուսուցչին անհրաժեշտ հմտությունների գծով: Այնուհետև նրանք 6-ամսյա վերապատրաստում են անցնում դպրոցի տնօրենի, փոխտնօրենի և խորհրդատու ուսուցիչների մոտ: Երրորդ փուլում սկսնակ ուսուցիչները քննարկումներ են անցկացնում՝ վերլուծելով վերապատրաստման ընթացքում առաջացած խնդիրները:

Այսպիսով, սկսնակ ուսուցիչների պարագայում Հայաստանում գործում է «լողա կամ խեղդվիր» սկզբունքը: Սկսնակ ուսուցիչը հիմնականում ինքնուրույն է փորձում հաղթահարել սկզբնական շրջանի անխուսափելի դժվարություններն ու խոչընդոտները:

Մասնագիտական զարգացում

Հայաստանում մասնագիտական զարգացման ձևերից հիմնականում գործում են երկուսը՝ վերապատրաստումներ և մեթոդական հանդեսների տպագրություն: 2004թ.-2005թ. առաջին կիսամյակում վերապատրաստման ծրագրերում ընդգրկված է եղել մոտ 10950 ուսուցիչ, 2005-2006թթ.՝ 35000: Վարկային ծրագրի շրջանակներում Հայաստանի բոլոր տարածքներից ընտրվել են 52 դպրոց-կենտրոններ, որոնցում իրականացվում են ուսուցիչների վերապատրաստումները: 2004թ. ստեղծվել են Կրթության ազգային ինստիտուտի 7 մասնաճյուղեր և դրանց ընդհանուր թիվը 13 է: Կրթության ազգային ինստիտուտը հրատարակում է նաև մեթոդական հանդեսներ, որոնք անվճար տրվում են դպրոցներին:

Շատ կարևոր է ուսուցիչների վերապատրաստման ծրագրերում ուսումնառության տեսությունների կարևորումը: Այդ տեսությունների ուսումնասիրությունը օգնում է ուսուցիչներին հասկանալու, թե ինչպես են սովորում երեխաները, ինչու են անհրաժեշտ ուսուցման ակտիվ մեթոդները: Դրանց իմացությունը կարևոր է, որպեսզի ուսուցիչները համոզվեն փոփոխությունների անխուսափելիության հարցում:

Խնդիրներից մեկն այն է, որ չեն օգտագործվում ուսուցիչների մեթոդական սպասարկման բազմաթիվ ձևեր, որոնք բավական արդյունավետ են: Օրինակ՝ ուսուցիչների խմբերի համատեղ դա-

սալսումներ, դասերի քննարկումներ, փոխադարձ այցեր: Չկան օրինակելի դասերի տեսանյութեր, որոնք օրինակելի փորձը տարածելու միջոց են: Այս կապակցությամբ ԴուՖորը և Իկերը գրում են. «Մասնագիտական զարգացումը սեմինարներից տեղափոխվում է աշխատավայր: Սեմինարավար-խոսնակ հրավիրելու մոտեցումից շեշտը տեղափոխվում է միասին աշխատելու, համագործակցաբար հետազոտելու և միմյանցից սովորելու հնարավորությունների ստեղծման վրա»⁴³:

Վերապատրաստումները չեն հիմնվում ուսուցիչների կարիքների վրա: Դրանք հիմնականում նախաձեռնում են պետությունը, միջազգային կազմակերպությունները: Ինտերակտիվ ուսուցման մեթոդների կիրառումը դեռևս արդյունավետ չէ: Շատ ուսուցիչներ մեխանիկորեն են կիրառում այդ մեթոդները, երբեմն հաշվի չառնելով նպատակահարմարությունը:

Վերապատրաստման ծրագրերը կան պարտադիր են, կան էլ միջազգային կազմակերպությունների կողմից են առաջարկվում: Չկան վերապատրաստման ծրագրեր, որոնց պատվիրատուն ուսուցիչները լինեն: Օրինակ, եթե որևէ ուսուցիչ ուզում է վերապատրաստվել դասարանավարական հմտությունները զարգացնելու, կոնֆլիկտային իրավիճակները հարթելու, գնահատման հմտությունները զարգացնելու ուղղությամբ, ապա վերապատրաստման շուկայում նման առաջարկներ չկան: Դպրոցները չունեն բավարար ֆինանսական միջոցներ ուսուցիչների վերապատրաստումները ֆինանսավորելու համար: Մինչդեռ աշխարհի շատ երկրներում դպրոցները իրենց բյուջեից հատկացումներ են անում վերապատրաստումների համար:

Ուսումնական պլաններ, ծրագրեր, դասագրքեր

Ուսումնական պլաններ

Ուսումնական պլանները սկզբունքային տարբերություններ չեն պարունակում: Հանրակրթական դպրոցների ուսումնական պլանները բաղկացած են երեք բաղադրիչից՝ պարտադիր, դպրոցական և նախասիրական: Դպրոցները միմյանցից պետք է տարբերվեին դպրոցական բաղադրիչի օգտագործմամբ (յուրաքանչյուր դասարանում 2-4 ժամ): Սակայն դպրոցներն այդ ժամերը հիմնականում տրամադրում են պարտադիր բաղադրիչում ընդգրկված ա-

⁴³ DuFour, R., Eaker, R. Professional Learning Communities at Work, ASCD, Virginia, 1998, p.67

ռարկաներին: Դրանք ինքնուրույնություն չեն տալիս դպրոցներին: Դպրոցական պարտադիր ժամաքանակը նույն կերպ են տնօրինում և քաղաքի, և գյուղի դպրոցները: Նախասիրական բաղադրիչը կոչված է սովորողի հակումներին և նախասիրություններին համապատասխան ուսումնական գործունեության ծավալման համար (շաբաթական 1-3 ժամ): Այդ գործունեությունը մատուցվում է որպես վճարովի ծառայություն և միշտ չէ, որ մատչելի է սոցիալապես անապահով խավերին:

Չափորոշիչներ, ծրագրեր

Համաշխարհային բանկի կողմից ֆինանսավորվող «Կրթության որակ և համապատասխանություն» ծրագրի շրջանակներում 2004թ.-ից սկսվել է առարկայական չափորոշիչների և ծրագրերի մշակումը: Սովորաբար, չափորոշիչների ընդունումը ենթադրում է հրաժարում առարկայական ծրագրերից, սակայն Հայաստանում փորձ է արվում ունենալ երկուսն էլ: Առարկայական ծրագրերի առկայության պարագայում ենթադրվում է, որ կա մեկ նպատակ և դրան տանող մեկ ուղի: Չափորոշիչների տրամաբանությունն այն է, որ կա մեկ նպատակ և դրան տանող բազմաթիվ ուղիներ: Պետության համար կարևորը իր նախանշած նպատակներին հասնելն է: Իսկ թե ինչ ճանապարհներով հասանելի կդառնան այդ նպատակները, որոշում են դասագրքերի հեղինակները, ուսուցիչները: Կա մտավախություն, որ ունենալով ավանդական ծրագրեր և նորություն համարվող չափորոշիչներ, կրթական համակարգը կշարունակի կարևորել ծրագրերը՝ անտեսելով չափորոշիչները: Դա բնական է, քանի որ չափորոշիչներով աշխատելը ուսուցչից նոր հմտություններ է պահանջում:

Ուշագրավ է, որ առարկայական ծրագրերի մասին բավական քննադատական մոտեցում է ամրագրվել Կրթակարգում: Առարկայական ծրագրերը «իրահանգչական բնույթ են կրում և խրախուսում են ուսուցչի և դասագրքի՝ որպես գիտելիքի միակ աղբյուրի դերը», «բովանդակային պահանջները բարդ են և ուղղված են բարձր առաջադիմություն ունեցողներին»⁴⁴: Ծրագրերը հաշվի չեն առնում աշակերտների առօրյա փորձը: Ծրագրերում թույլ են արտահայտված միջառարկայական կապերը, «ուսումնական նյութը պարունակում է անհիմն կրկնություններ, անբավարար է իրականացվում բովանդակային ինտեգրումը»⁴⁵: Չնայած «առարկայա-

⁴⁴ Հանրակրթության պետական կրթակարգ, էջ 8:

⁴⁵ Տես նույն տեղը, էջ 8:

կան ծրագրերը գործածության են երաշխավորվում առնվազն մեկ ուսումնական տարի փորձաշրջան անցնելուց հետո»⁴⁶, բայց հստակեցված չէ այդ փորձաշրջանի անցկացման կարգը: Ծրագրերի փորձաքննությանը չեն մասնակցում հասարակական կազմակերպությունները:

Դասագրքեր

Դասագրքաստեղծ աշխատանքը Հայաստանի կրթական համակարգի նոր խնդիրներից էր: Խորհրդային տարիներին դասագրքերը (բացառությամբ հայագիտական առարկաների) գրվում էին Մոսկվայում: Այս առումով Հայաստանը բավական անփորձ է, ինչի պատճառով դասագրքերի որակը հեռու է բավարար լինելուց: Միշտ չէ, որ դրանք գրված են սովորողին մատչելի լեզվով: Մասնագիտական տերմինաբանությանը շատ մեծ տեղ է տրվում, ինչը դժվարացնում է առարկայի յուրացումը: Շատ դասագրքեր չեն ապահովում սովորողի զարգացման ու անհատականության որակների պահանջը: Խնդիրներից մեկն այն է, որ Հայաստանում իրականացված բազմաբնույթ ծրագրերի շարքում չկա մեկը, որը նպատակաուղղված լինի դասագրքեր գրելու հմտությունների, ձևերի զարգացմանը: Աշխարհի շատ երկրներում (օրինակ՝ ԱՄՆ-ում) դասագիրք գրելը համարվում է մասնագիտություն և առարկայի բովանդակությանն ու ուսուցման մեթոդներին տիրապետելը բավարար չէ: Մյուս խնդիրն այն է, որ դասագրքերն ստեղծվում են շատ կարճ ժամանակահատվածում, ինչը հնարավորություն չի տալիս լրջորեն փորձարկելու, խմբագրելու դրանց բովանդակությունը:

Թեև չի արգելվել այլընտրանքային դասագրքերի առկայությունը, սակայն մինչև վերջերս ուսուցումն իրականացվում էր մեկ դասագրքով (բացառությամբ «Այբբենարանի»): Սկսած 2006-2007 ուստարվանից Հայաստանի դպրոցներում որոշ առարկաներից գործածության են երաշխավորել երկու դասագիրք:

1997թ.-ից Հայաստանում գործում է դասագրքերի վարձակալության համակարգը: Դասագրքերը սովորողներին տրվում են վարձավճարով: Դասագրքերի վարձավճարից գոյացած գումարները հավաքվում են դասագրքերի շրջանառու հիմնադրամում, որով ապահովվում է դասագրքերի հետագա տպագրությունը: Այս համակարգը դրական է այն առումով, որ ըստ էության, լուծվեց դասագրքերով ապահովվածության խնդիրը: Ըստ «ԱՅԻԾ գնահատում

⁴⁶ Տես նույն տեղը, էջ 13:

2005» հետազոտության, անբարեկեցիկ ընտանիքների երեխաների 90%-ը և բարեկեցիկ ընտանիքների երեխաների 97%-ը ապահովված են դասագրքերով*։ Աղքատության բարձր ցուցանիշներ ունեցող երկրի համար սա բավական բարձր ցուցանիշ է։ Վարձակալության ծրագրի շրջանակներում կառավարությունը սոցիալապես անապահով խավերի երեխաների համար հիմնադրամին տրամադրում է 10%-ի չափով գումար։ Սակայն «Աղքատության հաղթահարման ռազմավարական ծրագրի իրականացման առաջընթացի հաշվետվություն»-ում նշվում է, որ այդ գումարի «բաշխման մեխանիզմը չափազանց խրթին է ու, վերջին հաշվով, չի ապահովում աղքատության հետ որևէ կապ»⁴⁷։

Խնդիր է նաև այն, որ դասագրքերի շրջանառու հիմնադրամում կուտակված գումարներով դպրոցները չեն կարողանում այլ ուսումնական պարագաներ ու գրքեր ձեռք բերել՝ դպրոցական գրադարանները հարստացնելու նպատակով։

Ուսումնական ծանրաբեռնվածություն, դասարանների խտություն

Վերջին տարիներին զգալիորեն ավելացել է ուսուցիչների ուսումնական ծանրաբեռնվածությունը։ Ըստ «ՀՀ 2006-2008թթ. պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագրի»⁴⁸ տվյալների, 2003թ. ուսուցչի դրույքաչափը եղել է շաբաթական 18 ժամ, վարժարաններում՝ 16 ժամ, 2004 թվականին՝ 20 ժամ, իսկ 2005 թվականից՝ 22 ժամ։ «Աղքատության հաղթահարման ռազմավարական ծրագրում» և «ՀՀ 2006-2008թթ. պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագրում» նշվում է, որ այդ ցուցանիշը կարելի է հասցնել մինչև 27 ժամի։ Համեմատության համար նշվում է, որ ՏՀԶԿ երկրներում «այդ ցուցանիշը կազմում է շաբաթական 38 ժամ, իսկ ՀՀ պետական հատվածում՝ 40 ժամ»⁴⁹։ Այս պարագայում խնդիրն այն է, որ անցումային հասարակարգում ուսուցիչները զգալի ամելիքներ ունեն մասնագիտական զարգացման ուղղությամբ։ Կա մտավախություն,

* Դասագրքերի պակասը հիմնականում կապված է օտար լեզուների հետ, քանի որ խորացված լեզուներ ուսումնասիրող դպրոցներում օգտագործվում են դասագրքեր, որոնք տպագրվում են արտերկրում և ներառված չեն վարձակալական համակարգի մեջ։

⁴⁷ Աղքատության հաղթահարման ռազմավարական ծրագրի իրականացման առաջընթացի հաշվետվություն (2004թ-2005թ. I կիսամյակ), էջ 48։

⁴⁸ ՀՀ 2006-2008թթ. պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագիր, նյութը քաղված է www.mfe.am Ի՞նչ, 5 հոկտեմբերի 2006թ.։

⁴⁹ ՀՀ 2006-2008թթ. պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագիր, նյութը քաղված է www.mfe.am կայքից, 5 հոկտեմբերի 2006թ.։

որ մեծ ծանրաբեռնվածության պարագայում ուսուցիչները պարզապես կսահմանափակվեն դասատվությամբ: Օպտիմալ տարբերակն այն է, որ ոչ թե ուսուցիչների դասաժամերն ավելանան, այլ գործընկերների հետ համագործակցության, ինքնուրույն, հետազոտական աշխատանքի ժամերը: Բացի այդ ուսուցիչների ծանրաբեռնվածությունը ճիշտ չէ համեմատել պետական հատվածի այլ աշխատողների հետ և եզրակացնել, որ ուսուցիչները թերբեռնված են: Պետք է հաշվի առնել, որ ուսուցիչները զգալի ժամանակ են ծախսում դասերին նախապատրաստվելու, գրավոր աշխատանքներն ստուգելու և ուսումնամեթոդական այլ աշխատանքների վրա:

Դասարանների չափի խնդիրը համարվում է կրթության առավել վիճարկելի հարցերից մեկը: Ներկայումս դասարանների խտությունը դարձել է 35: Ուսուցիչների շրջանում դժգոհություն կա, որ հնարավոր չէ մեծ դասարաններում որակ ապահովել: Այս հարցում հետազոտողները տարբեր կարծիք ունեն: Օրինակ՝ Էրիկ Յանուշեկը⁵⁰, հիմնվելով անցկացված հետազոտությունների վրա, պնդում է, որ դասարանում ընդգրկված երեխաների թիվը չի ազդում կրթության որակի վրա: Մինչդեռ ԱՄՆ-ի Թենեսի նահանգում անցկացված հետազոտությունները վկայում են, որ 16 հոգանոց դասարաններում աշակերտների առաջադիմությունն ավելի բարձր է, քան 24 հոգանոց դասարաններում: ՏՀԶԿ «Հայացք կրթությանը» զեկույցում նշվում է, որ դասարանների խտության ազդեցությունը կրթության որակի վրա միանշանակ չէ, թեև «փոքր դասարաններում աշակերտների անհատական կարիքների վրա կենտրոնանալու ավելի մեծ հնարավորություններ կան»⁵¹: ՏՀԶԿ անդամ երկրներում դասարանների խտությունը խիստ տարբեր է: Տարրական դասարաններում միջին ցուցանիշը 21 աշակերտ է: Կորեայում այդ ցուցանիշը 34 է, իսկ Դանիայում, Յունաստանում, Ռուսաստանում 20-ից ցածր: Միջին դպրոցում միջին ցուցանիշը 24 է, Կորեայում՝ 35:

«Հայացք կրթությանը» զեկույցում նշվում է, որ «դասարանների չափը կարող է ազդել ծնողների վրա՝ իրենց երեխաների համար դպրոց ընտրելու հարցում: Այս առումով, դասարանի մեծությունը դպրոցական համակարգի որակը գնահատելու միջոց է»⁵²: Հետաքրքիր է, որ Հայաստանում դասարանի մեծությունը այնքան էլ վճռորոշ դեր չունի դպրոցի ընտրության հարցում: Հակառակը, կան դեպքեր, երբ ծնողները նախընտրում են իրենց երեխաներին

⁵⁰ Hanushek, E. The Failure of Input-Based Schooling Policies, *The Economic Journal*, 113 (February), 2004,

⁵¹ OECD, Education at a Glance, OECD Indicators 2006, p.362

⁵² Տես նույն տեղում, 362

ուղարկել գերբեռնված դպրոցներ: Դասարանում աշակերտների թվաքանակի մեծացումը ենթադրում է նաև ուսուցման կազմակերպման որոշակի փոփոխություն: Եթե մեծ դասարանում ուսուցիչը շարունակում է կիրառել ավանդական բանավոր հարցման մեթոդը, ապա բնականաբար դասարանի չափը էական է դառնում: Հետևաբար, մեծ դասարաններում արդյունավետ աշխատելու համար ուսուցիչները շարունակական մասնագիտական աջակցության կարիք ունեն:

Դասարանների մեծության փոփոխությունը ինքնին նշանակում է աշակերտ/ուսուցիչ հարաբերակցության փոփոխություն: Մինչև վերջերս ուսուցիչ/աշակերտ հարաբերակցությունը աճում էր: Բայց վերջին տարում արձանագրվել է աննշան նվազում: Ըստ «ՀՀ 2007-2009թթ. պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագրի», 2005թ. աշակերտ/ուսուցիչ (դրույք) հարաբերակցությունը «կազմել է 13.89..., իսկ 2006թ.-ին ... 13.8»⁵³: Ըստ «Կրթությունը Հայաստանում» տարեգրքի, նույնպիսի միտում է արձանագրվել աշակերտ/ուսուցիչ (մարդ) հարաբերակցությունում: 2005-ին այդ հարաբերակցությունը եղել է 11.67, իսկ 2006-ին՝ 11.19: Նշենք, որ ԱՀՌԾ-ով նախատեսված է 2008թ.-ին աշակերտ/ուսուցիչ դրույք հարաբերակցությունը հասցնել 16-ի:

Խրախուսման մեխանիզմներ

Արդյունքի վրա հիմնվող համակարգում կարևոր ներդրում կարող են դիտարկվել խրախուսման մեխանիզմները: Եթե չկան խրախուսման մեխանիզմներ, ապա ուսուցիչները շահագրգռված չեն լինի լավ արդյունք ապահովելու հարցում: Օրինակ՝ լավ ռեպե-տիտոր լինելու պարագայում մանկավարժը ֆինանսական հատուցում է ստանում: Բայց լավ ուսուցիչ լինելու համար չկան խրախուսման գործուն միջոցներ:

Շատ կարևոր է խրախուսման միջոցները կապակցել կրթության արդյունքների և նպատակների հետ: Օրինակ, եթե կառավարությունը ընդունում է, որ գիտական կոչում ունեցող ուսուցիչն ավելի բարձր որակ է ապահովում, ապա կարող է խրախուսել նման ուսուցիչներին: Կամ եթե կառավարությունը ընդունում է, որ վերապատրաստման տարբեր ծրագրերի մասնակցած ուսուցիչը կարող է ավելի բարձր որակ ապահովել, ապա կարող է խրախուսել նման ուսուցիչներին: Ալան Օդենի և այլ տնտեսագետների անցկացրած հետազոտությունները ցույց են տվել, որ արդյունավետ է ուսուցիչ-

⁵³ ՀՀ պաշտոնական տեղեկագիր, N 35, 30 հունիսի, 2006թ., էջ 54:

ների վճարման այն ձևը, երբ պետությունը մշակում է ուսուցիչների գիտելիքների և հմտությունների չափորոշիչներ և հավելավճար տալիս այն ուսուցիչներին, որոնք բավարարում են այդ չափորոշիչները: Ուսուցիչներին խրախուսելու լավ ձև է կիրառվում Ռուսաստանում, որտեղ պետությունը ամեն տարի մրցութային հիմունքներով դրամաշնորհներ է հատկացնում որոշակի թվով ուսուցիչների:

Մինչդեռ շատ դեպքերում խրախուսման ձևերը նպատակային բնույթ չունեն: Օրինակ՝ վերջին տարիներին շնորհվում են «Վաստակավոր մանկավարժ»-ի կոչում, պետական պարգևներ, մեդալներ, շնորհակալագրեր: Ցանկալի կլիներ, որ խրախուսման նման համակարգը ավելի նպատակային գործեր: Այսինքն, կրթական համայնքը հստակ հասկանար, թե կոնկրետ ինչի համար է խրախուսվում այս կամ այն մանկավարժը՝ նոր գաղափար առաջարկելու, հեղինակային կրթօջախ ստեղծելու, կառավարման արդյունավետ մոդել կիրառելու, ուշագրավ աշխատություն կամ ուսումնագիտություն հողված հրատարակելու, ուսումնական լուրջ հաջողություններ արձանագրելու համար: Նման մոտեցումը կրթական համայնքի անդամների համար հստակ կդարձներ, թե պետությունն ինչն է խրախուսում և ինչու: Մյուս կողմից՝ պարգևատրումների նման համակարգը հնարավորություն է տալիս մի քանի տասնյակ հազար մանկավարժներից տարեկան մի քանի տասնյակ մանկավարժի խրախուսել: Անհրաժեշտ են նաև խրախուսման մշտական և ընդգրկուն մեխանիզմներ: Օրինակ, տարակարգերի շնորհում ուսուցիչներին և դրա հիման վրա վարձատրության տարբերակված համակարգի ներդրում:

Աշակերտներին խրախուսելու մեխանիզմները ևս բարելավման կարիք ունեն, քանի որ առանց աշակերտների ուսման մոտիվացիայի բարձրացման հնարավոր չէ հաջողությունների հասնել: Աշակերտներին խրախուսելու կարևոր միջոցներից էր մեդալակիրներին տրվող արտոնությունը, որը վերականգնվեց 2000թ-ին, սակայն դադարեցվեց 2004թ-ին: Պարբերաբար կասեցվում են և վերականգնվում «էքստեռն փոխադրական և ավարտական քննություններ կազմակերպելու կարգի» 9-րդ դասարանցիներին առնչվող կետերը: 2003թ-ին ԿԳ նախարարի հրամանով կասեցվել են 9-րդ դասարանցիների «թռիչքը» թույլատրող ենթակետերը՝ մինչև նրանց հետ անցկացվող հարցազրույցի չափորոշիչների մշակումը և հաստատումը: 2005-2006 ուստարում ենթակետերի գործողությունը վերականգնվել է: 2006-2007 ուստարում այն կրկին կասեցվել է: Խրախուսման ձևերի բացակայության կամ դրանց պարբերական կասեցման ու վերականգնման հիմնական պատճառն այն է, որ դրանք առաջ են բերում կոռուպցիոն ռիսկեր: Արդյունքում՝ համա-

կարգում նվազում են խրախուսման ձևերը: Իսկ խրախուսման ձևերի բացակայության պայմաններում ուսուցիչներն ու աշակերտները չունեն լավ արդյունքի հասնելու խթաններ:

Թեմա 7. Ղեկավարում (Governance) և կառավարում (Management)

Սովորաբար բաց և անցումային հասարակարգերը շատ զգայուն են արտաքին ազդակների նկատմամբ: Նման զգայունությունը հրատապ է դարձնում արդյունավետ ղեկավարման ու կառավարման անհրաժեշտությունը:

Կառավարումն ու ղեկավարումը Հայաստանի կրթական համակարգում շատ հաճախ օգտագործվում են որպես հոմանիշներ, բայց իրականում դրանց տարանջատումը կարևոր է: Ղեկավարումը օրենքների, նորմերի, կանոնների, կանոնակարգերի սահմանման գործընթացն է: Իսկ կառավարումը՝ այդ ամենի շրջանակներում հաստատությունների (օրինակ՝ դպրոցի) նպատակների սահմանումը, իրագործումը, զարգացումը:

Կրթության ղեկավարման հիմնական գործառույթներից մեկն այն է, թե իշխանության որ օղակն ինչ լիազորություններ ունի: Այս առումով, Հայաստանում կրթական համակարգի ղեկավարումն իրականացվում է հինգ մակարդակով. ՀՀ կառավարություն, կրթության և գիտության նախարարություն, մարզպետներ, համայնքի ղեկավարներ, ուսումնական հաստատություններ: «Կրթության մասին» ՀՀ օրենքը սահմանում է յուրաքանչյուրի լիազորությունները: «Սակայն լիազորությունների հստակեցման հարցում դեռևս առկա են անորոշություններ: Պետական, տարածքային կառավարման և տեղական ինքնակառավարման մարմինների միջև օպերատիվ կապերը թույլ են: Ուսումնական հաստատությունները գտնվում են տարբեր գերատեսչությունների ենթակայության տակ, որը դժվարացնում է նրանց միասնական կառավարումը և տվյալների ստացման խնդիրները»⁵⁴, արձանագրվում է «Կրթությունը Հայաստանում» տարեգրքում:

Կրթության ապակենտրոնացումը որպես ղեկավարման հիմնական խնդիր

1998թ.-ին Համաշխարհային բանկի կողմից ֆինանսավորվող «Կրթության կառավարման և ֆինանսավորման բարեփոխումներ»

⁵⁴ Կրթությունը Հայաստանում, 2004, էջ 26:

վարկային ծրագրի շրջանակներում սկսվեց հանրակրթության ղեկավարման ապակենտրոնացման գործընթացը: Այդ գործընթացի նպատակներից էին դպրոցների ինքնուրույնության աճը և անցումը խորհուրդներով ղեկավարման համակարգի: 2002-2005թթ.-ին Հայաստանի բոլոր դպրոցներն անցան խորհուրդներով ղեկավարման համակարգի: Վերապատրաստվեցին բոլոր դպրոցների տնօրենները և խորհրդի անդամները: Դպրոցական խորհրդի կազմում ընդգրկվում են հաստատության մանկավարժական խորհրդի, ծնողական խորհրդի և վերադաս մարմնի ներկայացուցիչներ: Սկզբնական շրջանում խորհրդի կազմը, կախված աշակերտների թվից, տարբեր էր: 2005թ. բոլոր դպրոցների խորհուրդների համար սահմանվեց միասնական թվակազմ՝ 5:

Խորհուրդներով ղեկավարման համակարգի անցնելը նպատակ ունեւր ապահովել տարբեր շահառուների մասնակցությունը, ինչը կրթության ժողովրդավարացման կարևոր նախապայմաններից է: Սակայն հետազոտությունները վկայում են, որ շահառուների մեծ մասը տեղյակ չէ դպրոցի խորհրդի գործունեությունից: Արմավիրի, Շիրակի, Կոտայքի մարզերում և Երևան քաղաքում անցկացված հարցումները պարզել են, որ ծնողների 60.5 % -ը տեղյակ չէ դպրոցի խորհրդի⁵⁵: Դպրոցների ինտերնետային կայքերի դիտարկումները ցույց տվեցին, որ Հայաստանում ընդամենը մեկ դպրոց է, այն էլ որոշ ժամանակահատվածում, տեղեկություններ գետեղել խորհրդի աշխատանքների մասին:

Կրթության ապակենտրոնացման համատեքստում կարևորվում է կրթական հաստատությունների հանդեպ տարբերակված քաղաքականության իրականացումը: Կրթության համակարգը ղեկավարվում է միատեսակ դպրոցի տրամաբանությամբ: Մինչդեռ Երևանի կենտրոնի և սահմանամերձ գյուղի դպրոցները չեն կարող միանման կարիքներ ունենալ, նույն ուսումնական պլանով առաջանորդվել: Նույն տրամաբանությամբ՝ ճիշտ չէ նույն դասագրքով աշխատել հոսքային և հանրակրթական դասարաններում: Այս իմաստով շատ ավելի արդյունավետ կլինի որոշ հարցերում տարբերակված մոտեցումներ մշակել քաղաքային, ավանային, բարձր լեռնային և սահմանամերձ դպրոցների համար: Օրինակ, գյուղական շատ դպրոցներում կան բազմահամակազմ դասարաններ (երբ տարբեր տարիքի աշակերտներ սովորում են իրար հետ): Նման դպրոցներին պետք են ուսուցիչներ, ովքեր կտիրապետեն տարբեր տարիքի երեխաներից բաղկացած դասարաններում աշխատելու հմտությունների, կկարողանան մի քանի հարակից առարկաներ

⁵⁵ Ս.Մանուկյան, ԱՅԹԾ ազդեցության գնահատում, էջ 53:

դասավանդել: Այս խնդիրն արձանագրված է նաև Կրթակարգում, ուր նշված է. «Կրթության համակարգը հաշվի չի առնում գյուղի առանձնահատկությունները»⁵⁶:

Ղեկավարման գործընթացի թերացումներից են երբեմն արձանագրվող անհամաձայնեցված գործողությունները: Մասնավորապես, «Հանրակրթական դպրոցների կառուցվածքի և պահպանման սանիտարական կանոններում» դասաժամերի համար ներկայացվում են հիգիենիկ պահանջներ: Այդ պահանջներից մեկում դասի մասին նշվում է հետևյալը. «Ներածական մասը ուսուցիչը օգտագործում է դասահարցման և կազմակերպչական միջոցառումների համար, հիմնականը՝ նոր դասի, նյութի շարադրման համար, ավարտականը՝ վարժեցման, վերարտադրման»⁵⁷: Մինչդեռ Կրթակարգում նշվում է. «Ուսումնական գործընթացում ուսուցիչն ու դպրոցը կարող են ընտրել առարկայական չափորոշիչներով սահմանված կրթական մակարդակն ապահովող ցանկացած մանկավարժական տեխնոլոգիա և մեթոդ»⁵⁸: Փաստորեն, եթե ուսուցիչն ընտրի ուսուցման այնպիսի մեթոդ, որը ավարտական փուլում չի նախատեսում վարժեցում և վերարտադրում, ապա նա խախտում է դասի հիգիենիկ պահանջները:

Մակրոկառավարում (կրթության կառավարումը հանրապետական, տարածքային մակարդակում)

Հայաստանի կրթության ոլորտում գործում է պասիվ կառավարման համակարգ, ինչը նշանակում է, որ համակարգը հիմնականում արձագանքում է արտաքին պահանջներին և ընթացիկ խնդիրներին:

Չնայած վերջին տարիներին փորձ է արվում կրթական տարբեր աստիճաններում ներդնել կառավարման նոր մոտեցումներ, սակայն շարունակում են գերիշխել հին, ավտորիտար մոտեցումները: Մասնավորապես, «Թրանսփարենսի ինթերնեշնլի» հայաստանյան մասնաճյուղի կողմից անցկացված մոնիտորինգի եզրակացություններում նշվում է. «Շատ ուսուցիչներ և տնօրեններ ուղղակիորեն ասում էին, որ պետական համապատասխան պաշտոնյաները երբեք որևէ հետաքրքրություն չեն ցուցաբերել իրենց կար-

⁵⁶ Հանրակրթության պետական կրթակարգ, էջ 8:

⁵⁷ Հանրակրթական դպրոցների կառուցվածքի և պահպանման սանիտարական կանոններ, Պաշտոնական տեղեկագիր, 2002, N 9, էջ 24:

⁵⁸ Հանրակրթության պետական կրթակարգ, էջ 15:

ծիքների նկատմամբ»⁵⁹: Համակարգը ճկուն չէ նորը յուրացնելու և դրան հարմարվելու հարցերում: Առանց դրանց նորարարական մտածելակերպ չի կարող ձևավորվել: Նորարարական մտածելակերպի բացակայության դրսևորումներից մեկն էլ այն է, որ ներդրվող ցանկացած լավ գաղափար, կառավարման մեխանիզմ արատավորվում է: Նոր մեխանիզմը գործում է հին մտածելակերպի թելադրանքով, ինչը հանգեցնում է գաղափարների խեղաթյուրման:

Կառավարման ոլորտում գերիշխող վարչահրամայական մեթոդները չեն կարող զարգացում ապահովել, քանի որ դրանք չեն խրախուսում ստեղծագործականությունը և նախաձեռնողականությունը: Ներկայումս արդյունավետ կառավարումը հիմնվում է նպատակային մոդելի վրա: Այս մոդելի էությունն այն է, որ կառավարիչները սահմանում են նպատակները, բաշխում բյուջեն, սահմանում այն լիազորությունները և պարտականությունները, որոնք անհրաժեշտ են նպատակին հասնելու համար, աշխատողներին հնարավորություններ են ընձեռում աշխատել նպատակներին հասնելու ուղղությամբ: Անցումային հասարակարգում քաղաքականությունը իրականացնողները պետք է գիտակցեն, որ արդյունքների հասնելու համար անհրաժեշտ է փոխել ղեկավարման-կառավարման մշակույթը:

Կառավարության դերի փոփոխությունը կրթության ոլորտում

Հին դերը	Նոր դերը
1. Նախագծել կրթության զարգացումը	1. Մշակել տեսլական
2. Մշակել կրթական պլաններ և իրականացնել դրանք	2. Ղեկավարել ըստ նպատակների, սահմանել չափորոշիչներ, կառավարել համապետական քննությունները
3. Միջամտել բոլոր մանրուքներին	3. Դիտարկել արդյունքները սովորողներին և համակարգը գնահատելու միջոցով
4. Սատուցել բոլոր կրթական ծառայությունները	4. Համախմբել և համակարգել շահառուներին
5. Գործել որպես միակ ֆինանսավորող	5. Գործել որպես կարևոր ֆինանսավորող՝ նպաստելով տեղական մարմինների և մասնավոր սեկտորի հետ համագործակցությանը:

⁵⁹ «Շիրակի մարզում 2004թ. իրականացված հանրակրթության ոլորտում աղքատության ԱՀՌԾ միջոցառումների և դոնորական աջակցության ծրագրերի մոնիտորինգ», Երևան 2005, էջ 46:

Ստորև ներկայացնում ենք կառավարման մի քանի առանցքային հիմնախնդիրներ:

Տեղեկատվությունը որպես կառավարման գործիք

Տեղեկատվական համակարգերի վրա արվող ներդրումներն արդարացվում են նրանով, որ կառավարիչները կօգտագործեն դրանք կրթական ծառայությունների մատուցումը բարելավելու, սահմանված նպատակներին հասնելու համար: 1999 թվականից Հայաստանում գործում է «Կրթության կառավարման տեղեկատվական համակարգը», որի միջոցով հավաքագրվում են արժեքավոր տվյալներ կրթական համակարգի վերաբերյալ: Այն ստեղծվել է ՀԲ «Կրթության կառավարման և ֆինանսավորման բարեփոխումներ» վարկային ծրագրի շրջանակներում: Նման համակարգի ստեղծումը կարող է դառնալ կառավարման նոր մշակույթի հիմքը: Սակայն Հայաստանում դեռևս լիարժեք չի գործում տվյալներ տրամադրելու, վերլուծելու և դրանց հիման վրա համակարգը կառավարելու աշխատառճը: Իսկ եթե հավաքագրված տվյալները չեն օգտագործվում որոշումներ կայացնելու գործընթացում, ապա դրանց հավաքագրումը իմաստագրկվում է: Մինչդեռ արձանագրվում են տվյալներ, որոնք լուրջ վերլուծության և կառավարման կարիք են զգում: Օրինակ՝ աշակերտների մարզից մարզ տեղափոխությունների տվյալները: Սովորաբար, մարզից մարզ արտահոսքի և ներհոսքի ցուցանիշները պետք է համընկնեն (չնչին տարբերությունները նորմալ են), քանի որ մի մարզից արտահոսքը նշանակում է ներհոսք մեկ այլ մարզ: Բայց, ըստ «Կրթությունը Հայաստանում» տարեգրքի տվյալների, որոշ դեպքերում արձանագրվել են մտահոգիչ տվյալներ: Օրինակ՝ 2005թ.-ին աշակերտների արտահոսքի ցուցանիշն այլ մարզեր եղել է 2670, իսկ ներհոսքը այլ մարզերից 4915⁶⁰: Հնարավոր է, որ նման անհամապատասխանությունը տվյալներ հաղորդելու գործընթացում թույլ տրված անփութության հետևանք է: Բայց հնարավոր է նաև, որ շուրջ 2300 աշակերտներ գրանցված են մնացել միաժամանակ, այն մարզի դպրոցում, որից դուրս են եկել, և այն դպրոցում, ուր տեղափոխվել են: Այսինքն՝ պետությունը այդ աշակերտների համար կրկնակի գումար է վճարել: Տվյալներ չկան մարզերի ներսում կատարվող տեղափոխությունների մասին:

⁶⁰ «Կրթությունը Հայաստանում», 2006, էջ 67-68:

Մեկ այլ խնդիր կապված է երկտարեցիների հետ: Սասնավորապես, ըստ 2004թ. «Կրթությունը Հայաստանում»⁶¹ ամենամյա գրքույկի, Արմավիրի մարզի դպրոցներում մեկ ուսումնական տարվա ընթացքում եղել է 313 երկտարեցի (ընդ որում, 2-րդ դասարանցի 78 երկտարեցիներից 50-ը Արմավիրի մարզից են), իսկ Տավուշի ու Վայոց ձորի մարզերում՝ 0: Արդյո՞ք, Տավուշի ու Վայոց ձորի մարզերում կրթության որակը շատ բարձր է, իսկ Արմավիրում՝ ցածր, թե՞ Արմավիրի մարզում ուսուցիչներն ավելի խստապահանջ են: Պարզ չէ, թե ինչ են անում կառավարիչները նման տվյալներ ստանալու դեպքում:

Երեդրումների կառավարումը

Անկախության տարիներին միջազգային կազմակերպությունները Հայաստանում իրականացրել են բազմաթիվ ծրագրեր: Այդ ծրագրերը լուրջ աջակցություն են ցուցաբերել կրթական բարեփոխումների գործընթացին: Կան շատ օրինակներ, երբ Հայաստանի կրթության կառավարման մարմինները և միջազգային կազմակերպությունները արդյունավետ համագործակցել են: Օրինակ՝ ուսուցման նոր մեթոդներով ուսուցիչների վերապատրաստման, քաղաքացիական կրթության ծրագրերի ասպարեզներում: Սակայն, Հայաստանում ոչ միշտ են միջազգային կազմակերպությունների կողմից ֆինանսավորվող ծրագրերը դառնում շարունակական և ծառայում որպես ներդրում: Պատահական չէ, որ հիմնականում շրջանառվում է «միջազգային ծրագրեր» արտահայտությունը: Արդյունքում՝ լինում են դեպքեր, երբ զգալի ներդրումներ ապահովող ծրագրերը շարունակություն չեն ստանում: Որպես կանոն, շատ հեշտ է ծրագրեր նախագծելը, համեմատաբար դժվար է դրանք իրականացնելը, բայց ամենադժվարը՝ շարունակականություն ապահովելն է:

Աշխարհում կան երկրներ, որոնք միջազգային ծրագրերի համար մշակել են եռագույն սխեմա: Կանաչ գույնով նշվում են այն ծրագրերը, որոնց իրականացումը խրախուսվում է նախարարության կողմից: Այդ ծրագրերը կարելի է իրականացնել առանց նախարարության հետ բանակցելու: Դեղին գույնով նշվում են այն ծրագրերը, որոնք իրականացնելու համար անհրաժեշտ է բանակցել նախարարության հետ և ստանալ համաձայնություն: Կարմիր գույնով նշվում են այն ծրագրերը, որոնց իրականացումն արգելված է: Նման մոտեցումը զգալիորեն հեշտացնում է միջազգային կազմա-

⁶¹ «Կրթությունը Հայաստանում», 2004, էջ 58:

կերպությունների գործը, որոնք հասկանում են, թե որ ուղղություններով ծավալեն իրենց գործունեությունը: Հայաստանում մեծաքանակությամբ ծրագրերը ոչ միշտ են ծառայում համակարգի իրական կարիքներին:

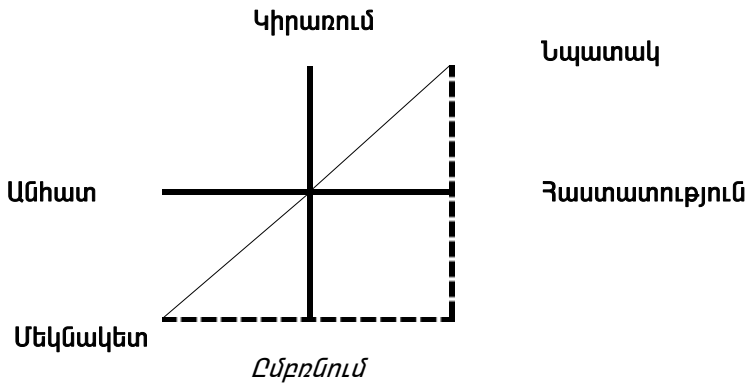
Կառավարման ոլորտի խնդիրներից է համակարգում առկա անվստահության մթնոլորտը: Կառավարման օղակները, հասարակությունը դպրոցներին մեղադրում են դրամահավաքության մեջ, դպրոցները դժգոհում են կառավարման օղակներից՝ օրենսդրական թերացումների, ռեսուրսների անբավարարության համար: Կա դժգոհություն դպրոցների կողմից մատուցվող ուսուցման որակից, իսկ դպրոցներն էլ իրենց հերթին դժգոհում են, որ պատշաճ մասնագիտական օժանդակություն չեն ստանում: Փոխադարձ մեղադրանքների մթնոլորտը խանգարում է համակարգի առաջընթացին:

Անցումային փուլում ներդրումների արդյունավետ կառավարման պայմաններից մեկը մարդկային ռեսուրսի զարգացման հստակ ծրագիր ունենալն է: Ուելշը, Հուան և Քեսիդին գտնում են, որ կարողությունների ստեղծման արդյունավետ ճանապարհն այն է, երբ անհատները փոփոխությունների կրողը դառնալուց հետո կառավարիչների կողմից խրախուսվում են կիրառելու դրանք: Այս դեպքում փոփոխությունը անհատականից վերաճում է ինստիտուցիոնալ արժեքի (*տես ստորև ներկայացվող իդեալական մոդելը*): Եթե փոփոխությունները մնում են զուտ անհատական մակարդակում և չեն խրախուսվում, ապա ստացվում է, որ անհատները կլանում են ռեսուրսները, բայց դրանից համակարգը չի ուժեղանում: Արդյունքը ներդրումների վատնումն է (*տես ռեսուրսների կլանման մոդելը*):

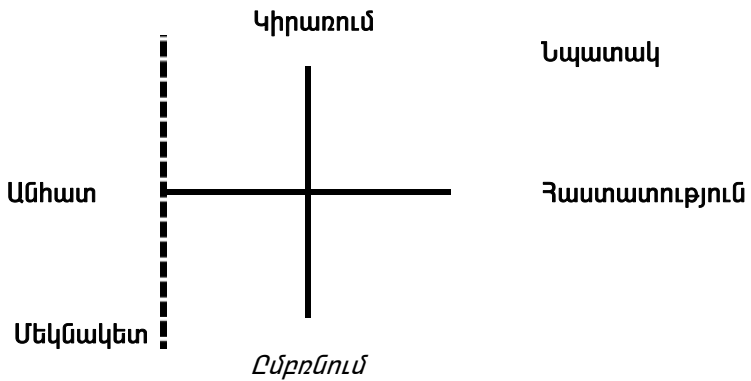
Այս առումով համակարգը լիարժեք չի օգտագործում այն մարդկանց ներուժը, որոնք աշխարհի տարբեր համալսարաններում կրթական աստիճաններ են ստացել կրթության գծով: Միջազգային կազմակերպությունների, օտարերկրյա կառավարությունների ֆինանսական աջակցությամբ արտերկրում կրթություն ստացած մասնագետները վերադարձից հետո, սովորաբար, չեն աշխատում կրթության կառավարման պետական մարմիններում, ինչը ներդրումների վատնում կարելի է համարել:

Չկան նաև խրախուսման մեխանիզմներ, որպեսզի տեղական բուհերի լավագույն շրջանավարտները ցանկություն ունենան աշխատելու կրթության ոլորտում:

Իդեալական մոդել
 Անհատների հզորացումից դեպի կազմակերպության հզորացում



Անհատի կողմից ռեսուրսների կլանման մոդել
 Ուժեղ անհատներ, թույլ կազմակերպություն



ԲԱԺԻՆ 2. ԳՈՐԾՆԱԿԱՆ ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ

Թեմա 8. Մտածողության ուսուցում

Վերջին տարիներին հմտությունների ուսուցման հարցը Հայաստանի կրթական համակարգի առաջնահերթ խնդիրներից մեկն է դարձել: Գրեթե բոլոր պաշտոնական փաստաթղթերում և կրթական ծրագրերի նախագծերում հմտությունների ուսուցումը դիտարկվում է որպես առաջնահերթ խնդիր: Բայց հաճախ հմտությունների ուսուցումն ավելի հաճախ քննարկվում է զուտ տեսական մակարդակով: Այս տեսականացումը խոչընդոտում է հմտությունների զարգացման «գործնական ըմբռնումը», քանի որ հմտությունների զարգացման գործնական ուղեցույցները սակավաթիվ են: Այս գլխում կներկայացնենք հմտությունների ուսուցման գործնական մի քանի վարժություններ: Օգտագործելով հայկական և այլ դպրոցների դասագրքերից ընտրված կամ հարմարեցված նյութեր՝ մենք ցույց կտանք, թե ինչպես կարելի է խթանել հմտությունների զարգացումը: Ստորև կներկայացնենք հասարակագիտական ութ հմտություններ: Սա հասարակագիտական հմտությունների ամբողջական ցանկը չէ: Մասնագետներն այսպիսի մոտ 20 հմտություն են նշում: Յուրաքանչյուր հմտություն ներկայացնում ենք երկու մակարդակով՝ *սովորել հմտությունը* և *կիրառել հմտությունը*: Չնայած առանձին յուրահատկություններին՝ հմտությունների կառուցվածքները հիմնականում շատ նման են: Մենք այս ութն ընտրել ենք որպես լավագույն նմուշներ, որոնց օրինակով ուսուցիչը կարող է սովորել և ըստ անհրաժեշտության դրանք հարմարեցնել այլ հմտությունների կամ համատեքստերի: Որոշ հմտությունների համար ներկայացնում ենք նաև համակարգող գծապատկերներ, որոնք օգտակար կլինեն ուսուցիչներին իրենց ամենօրյա աշխատանքում:

Ստորև բերում ենք այս բաժնում ներկայացված հմտությունների ցանկը.

1. հիմնական մտքի պարզում,
2. հաջորդայնացում,
3. դիրքորոշման հիմնավորում,
4. փաստի և կարծիքի զատորոշում,
5. հիմնավոր ընդհանրացումներ ամելը,
6. հետևություններ և եզրահանգումներ ամելը,
7. համեմատում և հակադրում,
8. պատճառահետևանքային կապի պարզում:

Բաժնի երկրորդ հատվածում ներկայացնում ենք արժեքային ուսուցման երկու տարածված մոտեցումներ՝ բարոյական կշռադատում և արժեքների հստակեցում: Այս երկու մոտեցումների առանձնահատկությունն այն է, որ երկուսն էլ կարևորում են սովորողների ակտիվ արժեքային կշռադատումները: Դրանով այս մեթոդները տարբերվում են արժեքների ուսուցման ավանդական մոտեցումից, որի պարագայում արժեքները պարզապես պարտադրվում են:

ՀԻՄՆԱԿԱՆ ՄՏՔԻ ՊԱՐԶՈՒՄ

Հմտությունը ուսուցանելու քայլեր

1. Գտեք և ձևակերպեք յուրաքանչյուր պարբերության հիմնական միտքը: Յուրաքանչյուր պարբերություն պատկերացրեք որպես մի բուրգ, որի գագաթին հիմնական միտքն է, իսկ ներքևում՝ օժանդակող մտքերը: Հիմնական միտքը սովորաբար արտահայտված է լինում վերնագրում, ենթավերնագրում, բայց հաճախ ուղղակիորեն ձևակերպված չի լինում:
2. Պարզեք, թե հիմնական մտքերի մեջ ինչն է ընդհանուր:
3. Հիմնական մտքերի այդ ընդհանրությունն օգտագործեք ընդհանրացնող նախադասություն գրելու համար:
4. Գրեք ընդհանրացնող նախադասությամբ սկսվող ամփոփիչ պարբերություն: Պարբերությունների հիմնական մտքերը դառնում են օժանդակող բաղադրիչներ:

Սովորեք հմտությունը

Ընթերցեք հետևյալ հատվածները

Հատված 1. Հին Չինաստանում ընտանիքը կարող էր բաղկացած լինել միասին ապրող հինգ սերունդներից: Սա նշանակում է , որ փոքր երեխաներն ապրում էին իրենց ծնողների և ապուլապսերի հետ: Հարուստ ընտանիքի անդամները հավանաբար միասին ապրում էին մեծ տան մեջ: Բայց չինացիների մեծ մասն աղքատ էր: Գյուղերում ընտանիքի անդամները կարող էին ապրել մեկսենյականոց առանձին խրճիթներում: Խրճիթները մեկը մյուսին շատ մոտ էին գտնվում:

Հատված 2. Չինական մեծ ընտանիքներում յուրաքանչյուր անձի կարգավիճակը կախված էր նրա տարիքից ու սեռից: Գլխա-

վոր հեղինակություն էր սովորաբար ամենատարեց անդամը: Նա ընտանիքում օժտված էր ամենամեծ արտոնություններով ու լիազորություններով: Նա էր որոշում, թե ում հետ պետք է անուսմանան իր երեխաներն ու թոռները: Երբ երեխաներն անհարգալից վերաբերմունք էին ցուցաբերում, նա պատժում էր նրանց: Ամենատարեց տղամարդու մահից հետո նրա ունեցվածքը բաժանվում էր որդիների միջև: Այնուհետև որդիներից յուրաքանչյուրն իր ընտանիքով սկսում էր առանձին տնտեսությունը վարել: Կանանց կյանքը սովորաբար տղամարդիկ էին ղեկավարում:

Հատված 3. Չինացիներն առաջին ժողովուրդն էին, որ սկսեցին երկու անուն գործածել: Մեկն ազգանունն էր, որ փոխանցվում էր հորից որդուն: Մյուսն անձնանունն էր: Ազգանունը դրվում էր սկզբում այդպիսով ընդգծելով ընտանիքի կարևորությունը չինական հասարակության մեջ:

Գտեք յուրաքանչյուր հատվածի հիմնական միտքը:

Առաջին հատվածի հիմնական միտքն այն է, որ մարդիկ հին Չինաստանում սերտ հարաբերություններ ունեին իրենց ընտանիքի հետ:

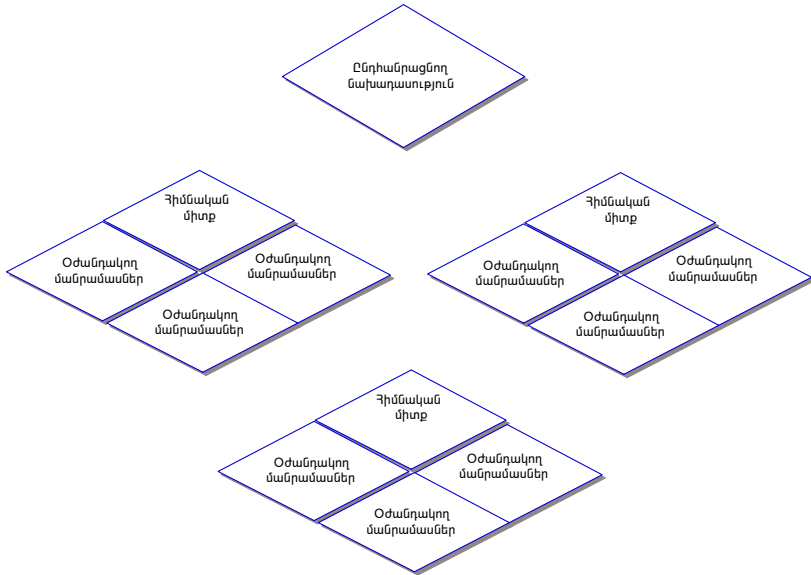
Երկրորդ հատվածի հիմնական միտքն այն է, որ հին Չինաստանում ընտանեկան պարտականությունները խստորեն սահմանազատված էին և վերահսկվում էին ամենատարեց տղամարդու կողմից:

Երրորդ հատվածի հիմնական միտքն այն է, որ ազգանունն ավելի կարևոր էր, քան անձնանունը:

Այժմ պարզեք, թե այս մտքերն ինչ ընդհանրություն ունեն:

Բոլոր երեք մտքերի առանցքը ընտանեկան հարաբերությունների կարևորությունն է:

Այժմ գրեք ընդհանրացնող նախադասություն, ինչպես, օրինակ, Հին Չինաստանում մարդու կյանքի ու ինքնության առանցքը ընտանիքն էր:



Գրեք ընդհանրացնող նախադասությամբ սկսվող ամփոփիչ պարբերություն, որում կներառվեն պարբերությունների հիմնական մտքերը:

Կիրառեք հմտությունը

Պարբերություն 1: Բոլոր մշակույթները լեզու ունեն: Ըստ էության, յուրաքանչյուր մշակույթ հիմնված է լեզվի վրա: Լեզուն մարդկանց հնարավորություն է տալիս միմյանց հաղորդելու իրենց մշակույթից այն ամենը, ինչը կարիք ունեն կիսելու: Առանց լեզվի մարդիկ չեն կարող իրենց երեխաներին փոխանցել այն, ինչ գիտեն կամ ինչին հավատում են:

Պարբերություն 2: Որևէ մշակույթի լեզու արտացոլում է այն, ինչ մարդիկ կարևոր են համարում: Օրինակ՝ հայերենը ձյան համար մեկ բառ ունի: Սակայն իննուհիտները (որոնց մաս էսկիմոսներ են կոչում) ձյան համար ավելի քան 13 բառ ունեն: Ինչո՞ւ: Այնտեղ, որտեղ ապրում են իննուհիտները, հողը տարվա մեծ մասը ծածկված է լինում ձյունով: Նրանց համար ձյունը շրջակա միջավայրի ավելի կարևոր բաղադրիչ է, քան այլ մշակույթների կողմերից շատերի համար: Ուստի իննուհիտներն իրենց կարիքները բավարարող բառեր են ստեղծել: Բոլոր մշակույթներն իրենց յուրահատուկ արտահայտություններն ունեն:

Պարբերություն 3: Որոշ երկրներում մարդիկ տարբեր լեզուներով են խոսում: Օրինակ՝ Եգիպտոսում պաշտոնական լեզուն արաբերենն է: Եգիպտացիների մեծ մասն այդ լեզվով է խոսում: Սակայն որոշ եգիպտացիներ խոսում են հայերեն, հունարեն և իտալերեն: Այս լեզուներով խոսող մարդիկ մշակութային առումով որոշակիորեն տարբերվում են իրենց երկրում ապրող այլ մարդկանցից: Նրանք կարող են տարբեր տոներ նշել, տարբեր հագուստներ հագնել կամ տարբեր սովորույթներ ունենալ:

Ո՞րն է առաջին պարբերության հիմնական միտքը.

- բոլոր մշակույթները լեզու ունեն,
- տարբեր մշակույթների լեզուները տարբեր են,
- յուրաքանչյուր մշակույթ հիմնված է լեզվի վրա,
- լեզուն կարևոր է հաղորդակցման համար:

Ո՞րն է երկրորդ պարբերության հիմնական միտքը.

- Իննուևհինգերորդ լեզվում «ծյուն» նշանակող ավելի շատ բառ կա, քան հայերենում,
- բոլոր մշակույթներն իրենց յուրահատուկ արտահայտություններն ունեն,
- լեզուն արտացոլում է այն, ինչ կարևոր է համարում մշակույթը,
- յուրաքանչյուր մշակույթ իր լեզուն է ստեղծում:

Ո՞րն է երրորդ պարբերության հիմնական միտքը.

- որոշ երկրներում մարդիկ տարբեր լեզուներով են խոսում,
- Եգիպտոսում տարբեր շատ լեզուներով են խոսում,
- որևէ երկրում գործածվող տարբեր լեզուներ արտացոլում են մշակութային տարբերությունները,
- որոշ մշակույթներ մեկ պաշտոնական լեզու ունեն, իսկ ուրիշները՝ մեկից ավելի:

Հիմնական մտքերի մեջ ի՞նչն է ընդհանուր.

- Մրանք ուշադրությունը բևեռում են որևէ մշակույթի սահմաններում լեզվի մեջ տեղի ունեցող փոփոխություններին,
- Մրանք շեշտում են լեզվի և մշակույթի սերտ կապը (ճիշտ պատասխան),
- Մրանք շեշտում են լեզուների բազմազանությունը,

- Երանք ուշադրությունը բևեռում են մշակույթների միջև եղած տարբերություններին:

Ելնելով հիմնական մտքերի ընդհանրությունից՝ ո՞րն ամենալավ հիմնական նախադասությունը կլինի ամփոփիչ պարբերության համար:

- Տարբեր մշակույթներ տարբեր լեզուներ ունեն:
- Մշակույթը սերտորեն կապված է լեզվի հետ (ճիշտ պատասխան):
- Որևէ երկիր կարող է մեկից ավելի մշակույթ ունենալ:
- Որևէ երկրում կարող են խոսել մեկից ավելի լեզուներով:

ՀԱՋՈՐԴԱՅՆԱՑՈՒՄ

Հմտությունը ուսուցանելու քայլերը

1. Որոշեք թեման և ժամանակահատվածը:
2. Պարզեք նյութին առնչվող իրադարձությունները:
3. Իրադարձությունները դասավորեք ժամանակագրական կարգով: Հաճախ տարեթիվն ուղղակիորեն նշված է: Երբեմն հարկ կա ուշադրություն դարձնելու տեքստում եղած հուշող բառերին, ինչպես՝ առաջ, անց, հետո:
4. Գծեք մի ուղիղ՝ սկզբի ու վերջի տարեթվերով: Գիծը բաժանեք հավասար հատվածների և օգտագործեք յուրաքանչյուր իրադարձությանը համապատասխանող պիտակներ:

Սովորեք հմտությունը

Պատմական իրադարձությունների մասին կարդալիս հաճախ կարող եք դժվարանալ հիշելու իրադարձություններն ու դրանց տարեթվերը: Տեղեկությունները կարող են իրադարձությունների ու տարեթվերի մի խառնակույտ թվալ: Ժամանակի ուղիղն իրադարձությունները ներկայացնում է ժամանակագրական կարգով, ցույց է տալիս որոշակի ժամանակահատվածի կարևոր իրադարձությունների «ընդարձակ պատկերը», հեշտացնում այդ իրադարձությունների միջև եղած հնարավոր կապերի բացահայտումը:

Ընթերցեք հետևյալ հատվածը:

Ք.ա. 95 թ. Տիգրանը դարձավ հայոց Տիգրան Երկրորդ կամ Տիգրան Մեծ թագավոր: Նրա տիրապետության շրջանում Հայաստանը հզոր երկիր դարձավ: Նա ամուսնացավ Պոնտոսի թագավոր

Միհրդատի դստեր՝ Կլեոպատրայի հետ: Ք.ա.93 թ. Տիգրանն ու Միհրդատը գրավեցին Կապադովկիան: 87-ին հայոց բանակը մտավ Ատրպատական, այնուհետև Պարթևաստան: 4 տարի անց Տիգրանը նվաճեց ու դարձավ նաև Սելևկյանների թագավոր: 71-ին Տիգրանը հասավ Եգիպտոսից ոչ հեռու գտնվող Պտղոմայիս քաղաքը: Հայաստանի համար Հռոմեական Հանրապետությունը վտանգավոր հարևան էր: Հռոմը չէր ցանկանում Տիգրան Մեծի տիրապետության տակ գտնվող Հայաստանի նման հզոր հարևան ունենալ: Պատերազմն անխուսափելի էր: Ք.ա. 69 թ. գարնանը հռոմեացի զորավար Լուկուլլոսը ներխուժեց Հայաստան: Հոկտեմբերի 6-ին հայոց և հռոմեական բանակների միջև ճակատամարտ տեղի ունեցավ: Հայոց բանակը պարտություն կրեց: 68-ի սեպտեմբերին ճակատամարտ տեղի ունեցավ Արածանի գետի ափին: Այս անգամ հաղթանակը հայերինն էր:

Ասկայն կարճ ժամանակ անց Հայաստանը բախվեց ներքին խնդիրների: Տիգրանի որդին ապստամբեց հոր դեմ: Տիգրանի որդու օգնությամբ հռոմեացի Պոմպեոս զորավարը իր բանակով մտավ Հայաստան: Հայաստանն անկախությունը կորցնելու շեմին էր: 66 թ. Տիգրան Մեծը որոշեց հաշտություն կնքել Պոմպեոսի հետ: Այդ հաշտության համաձայն՝ Հայաստանը կորցրեց իր գրաված տարածքները, սակայն պահեց սեփական տարածքը և այդպիսով անբողջական և անկախ մնաց: Տիգրանը մահացավ Ք.ա.55 թ.:

Այժմ եկեք պարզենք նյութն ու ժամանակահատվածը:

Թեման Տիգրան Մեծի ռազմական գործողություններն են: Ժամանակահատվածը կարող է լինել Ք.ա. 93 – Ք.ա. 66 թթ.: 95-55-ը չի համապատասխանում, քանի որ 93-66-ը ավելի հարմար է մեր ընտրած թեմային: Այժմ կարող ենք ընտրել թեմային առնչվող իրադարձությունները և դրանք թվարկել սեղմ ձևակերպումներով:

Ք.ա. 93 – Տիգրանն ու Միհրդատը գրավում են Կապադովկիան:

Ք.ա. 87 – Հայոց բանակը մտնում է Ատրպատական, այնուհետև Պարթևաստան:

Ք.ա. 83 – Տիգրանը դառնում է նաև Սելևկյանների թագավոր:

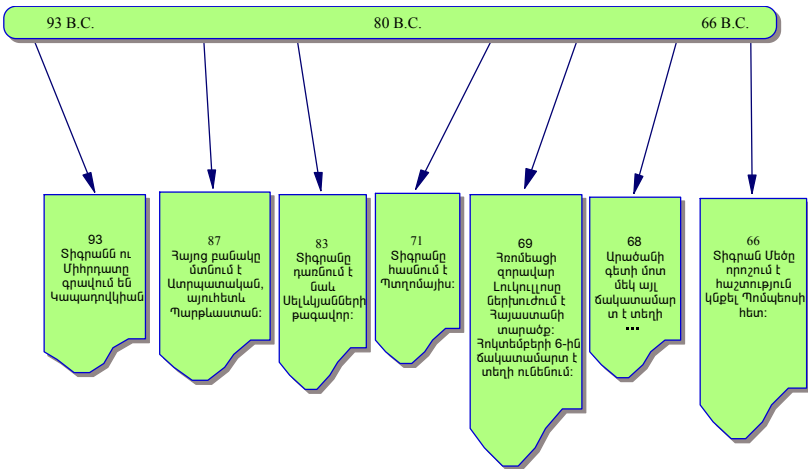
Ք.ա. 71 – Տիգրանը հասնում է Պտղոմայիս:

Ք.ա. 69 – Հռոմեացի զորավար Լուկուլլոսը ներխուժում է Հայաստանի տարածք: Հոկտեմբերի 6-ին ճակատամարտ է տեղի ունենում:

Ք.ա. 68- Արածանի գետի մոտ մեկ այլ ճակատամարտ է տեղի ունենում:

Ք.ա. 66 – Տիգրան Մեծը որոշում է հաշտություն կնքել Պոն-պետսի հետ:

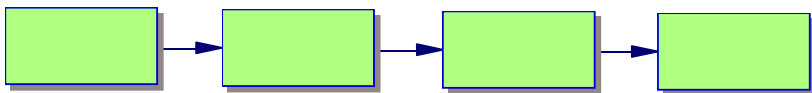
Այժմ մենք մի ուղիղ գծենք, որն ունի սկզբի և վերջի տարեթվերը, բաժանված է հավասար հատվածների, յուրաքանչյուր իրադարձությանը համապատասխանող պիտակ ունի:



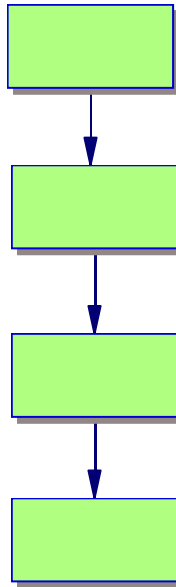
Շարակցված գծապատկերների օգտագործումը հաջորդայնացման ժամանակ

Շարակցված գծապատկերը հաջորդայնացման փուլերը ցուցադրող օգտակար եղանակ է: Յուրաքանչյուր քայլ սովորաբար ներկայացվում է մի վանդակում, որին հետևում է հաջորդ քայլը մատնանշող սլաքը: Ստորև ներկայացնում ենք շարակցված գծապատկերների երեք տեսակ:

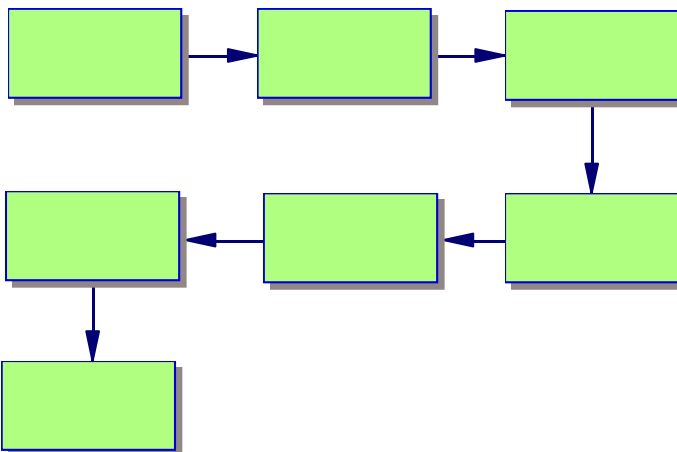
Հորիզոնական գծապատկեր



Ուղղահայաց գծապատկերում քայլերը ներկայացվում են վերից վար



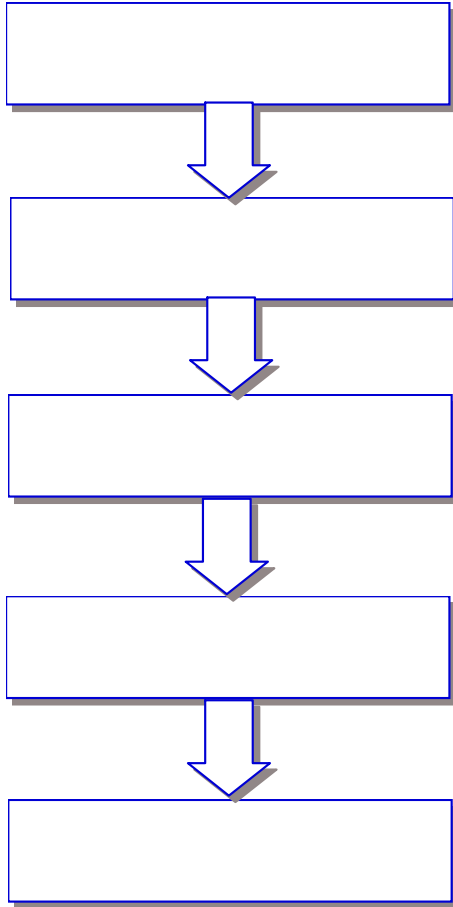
Երբեմն փոքր տեղում շատ քայլեր տեղավորելու նպատակով շարակցված գծապատկերը նպատակահարմար է կառուցել ուղորքներով: Ցանկացած տեսակի գծապատկեր «կարդալիս» պարզապես հետևեցեք սլաքներին:



Կիրառելի հմտություններ

Ստորև ներկայացնում ենք Հայաստանի հանրակրթական դպրոցի «Քաղաքացիական կրթություն» դասագրքից քաղված փուլերի մի խումբ: Փուլերը դասավորել ենք ճիշտ հաջորդականությամբ և վերնագրել:

- Օրենքի հրապարակում
- Օրինագծի առաջադրում
- Նախագահի կողմից օրենքի վավերացում
- Օրինագծի քվեարկություն
- Քննարկման փուլ



Ի՞նչ լավ վերնագիր կարող եք առաջարկել հատվածում նկարագրված գործընթացի համար:

1. Ո՞ր վերնագիրն ավելի լավ կբնորոշի հատվածում նկարագրված գործընթացը.

- Ինչպես է աշխատում խորհրդարանը,
- Ինչպես է օրինագիծն օրենք դառնում,
- Ինչպես են ստեղծվում օրենքները,
- Ինչպես է հասարակությունն ազդում օրենքների վրա:

Համակարգող գծապատկերներ հաջորդայնացման հմտությունը կիրառելու համար

Պատմվածքի հիմնական բովանդակության համառոտ շարադրանք

Պատմվածքի վերնագիրը _____

Այս պատմվածքում խնդիրը ծագում է այն ժամանակ, երբ

Դրանից հետո _____

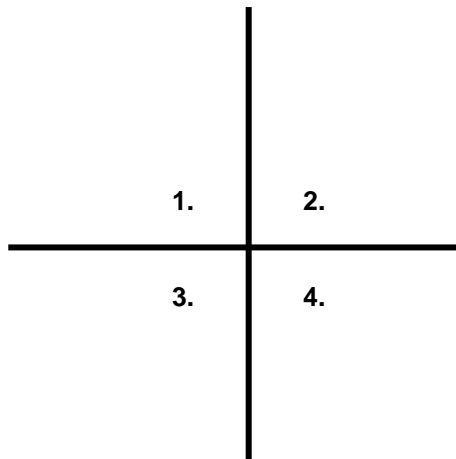
Ապա _____

Այնուհետև _____

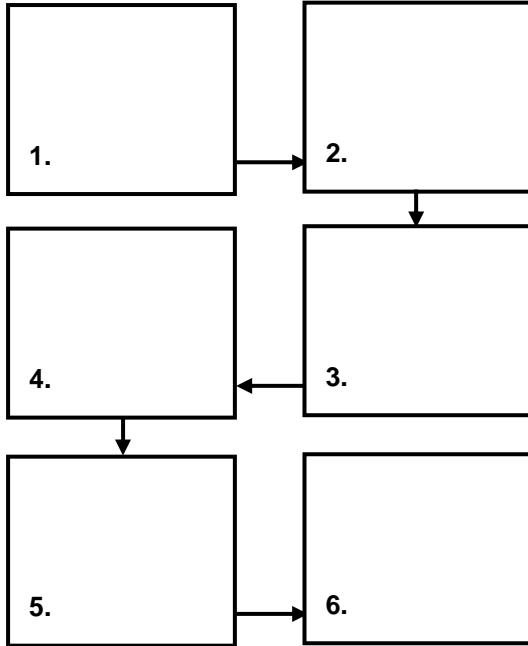
Խնդիրը վերջնականապես լուծվում է, երբ _____

Պատմվածքն ավարտվում է _____

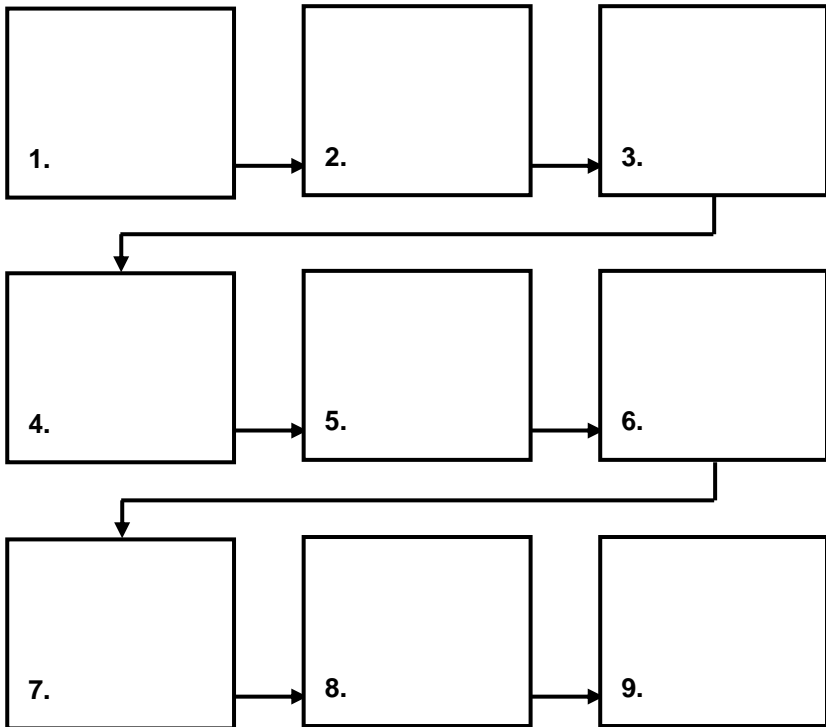
Քառափուլ հաջորդականություն



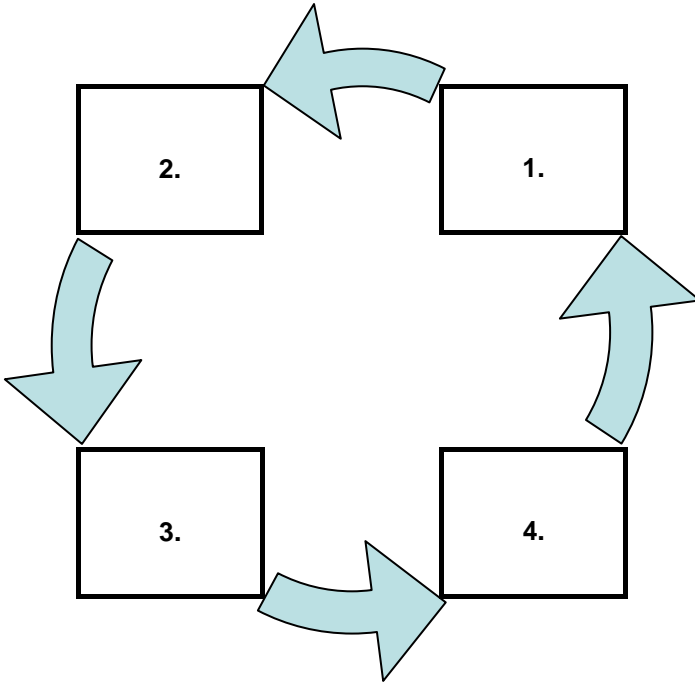
Վեց փուլով հաջորդականության գծապատկեր



Ինը փուլով հաջորդականության շղթա



Հաջորդականության շրջանաձև գծապատկեր



ԴԻՐՔՈՐՈՇՄԱՆ ՀԻՄՆԱՎՈՐՈՒՄ

Հմտությունը ուսուցանելու քայլեր

1. Ձեր դիքորոշումը հստակ ձևակերպեք նախադասությամբ:
2. Ձեր դիքորոշումը հաստատելու համար առնվազն երեք հիմնավորում բերեք:
 - ա. Հաշվի առեք, թե ինչն ավելի համոզիչ կլինի լսարանի համար:
 - բ. Ստածեք ձեր տեսակետը պաշտպանող կամ հակառակ տեսակետին դեմ հիմնավորման մասին: Բացատրեք՝ ինչով է հակառակ տեսակետն ավելի թույլ:
3. Յուրաքանչյուր հիմնավորում հաստատեք ճշգրիտ ապացույցներով:
4. Ձեր հիմնավորումներն ու հաստատող ապացույցները դասավորեք արդյունավետ կարգով:
5. Եզրակացություն արեք:

Սովորեք հմտությունը

Ընթերցեք հետևյալ տեսակետը

Ծխելը կարող է շատ վնասակար ազդեցություն ունենալ մարդու վրա: Այն առնվազն թանկ սովորություն է: Մեկ տուփ ծխախոտն ամենաքիչը 200 դրամ արժե: Իսկ որ ավելի կարևոր է, ծխելը կարող է բացասաբար ազդել մարդու արտաքինի վրա: Այն դեղնացնում է ատամները և դեմքի վրա կնճիռներ առաջացնում: Սակայն ամենամեծ վնասը առողջությանն է հասցնում: Յուրաքանչյուր գլանակ ծխողի կյանքից 5-20 րոպե է խլում: Ծխելը մեծացնում է քաղցկեղի, սրտային և այլ հիվանդությունների զարգացման հնարավորությունը: Իրականում ամեն օր 1200 մարդ է մահանում ծխելու հետևանքով առաջացած հիվանդություններից: Ինչպիսին էլ որ կլինի ծխելու հաճույքը, այն նրա պատճառած վնասը չարժե:

Ի՞նչ կարծիք ունի տեքստի հեղինակը

Գրողը համոզված է, որ ծխելը շատ վնասակար է:

Ո՞րն է առաջին հիմնավորումը

Առաջին հիմնավորումն այն է, որ ծխելը թանկ է: Սակայն «առնվազն» բառը ցույց է տալիս, որ դա ծխելու ամենավատ հետևանքը չէ:

Ո՞ր ապացույցն է հաստատում առաջին հիմնավորումը:
Գրողը նշում է մեկ տուփի ծխախոտի գինը:

Ո՞րն է երկրորդ հիմնավորումը և այն հաստատող ապացույցը:

Սյուս հիմնավորումը ծխախոտի վնասակար ազդեցությունն է մարդու արտաքինի վրա, հաստատող ապացույցը՝ դեղնած ատամները և դեմքի կնճիռները:

Ո՞րն է վերջին հիմնավորումը և այն հաստատող ապացույցը:
«Ամենամեծ վնաս» կապակցությունը ցույց է տալիս, որ կարևորագույն հիմնավորումը ծխախոտի գործած ազդեցությունն է մարդու առողջության վրա: Ապացույցը ներառում է կյանքի տևողության կրճատումը, հիվանդությունների տեսակները և ծխելու հետևանքով ամենօրյա մահացությունը:

Ո՞րն է հեղինակի եզրակացությունը :
Գրողն ասում է, որ ծխելու հաճույքը նրա պատճառած վնասը չարժե:

Կիրառելի հմտություններ

Ընթերցեք հետևյալ տեքստը և պատասխանեք հարցերին:

Մարդու կլոնավորումն չպետք է թույլատրվի: Կլոնավորումն առողջությանն այնպիսի վտանգ է սպառնում, ինչպիսին վաղաժամ ծերացումն է: Այն կարող է նաև սոցիալական և հոգեբանական վնասակար ազդեցություն ունենալ: Քանի որ երեխաներն այդպիսով գիտական արտադրանք են դառնում, կլոնավորումը կարող է քայքայել ընտանեկան ավանդական հարաբերությունները: Եվ որ ամենակարևորն է, կլոնավորումը մարդկային կյանքի արժեքը չի ճանաչում: Նա սպառնում է այն սկզբունքին, որ յուրաքանչյուր մարդ բացառիկ ինքնություն ունի, և նրա նկատմամբ պետք է արժանապատիվ վերաբերմունք դրսևորել: Կլոնավորումն անտարակույս ֆիզիկական, սոցիալական, հոգեբանական և բարոյական լուրջ վտանգ է մարդկության համար:

Ո՞ր տեսակետն է հաստատում հեղինակի հիմնավորումը (ընտրեք մեկը):

- Ծայրահեղ դեպքերում մարդու կլոնավորումը կարող է արդարացվել:

- Մարդու կլոնավորումն ավելի վտանգավոր է, քան կենդանիներիինը:
- Մարդու կլոնավորումը երբևէ չպետք է թույլատրվի:
- Կլոնավորման ֆիզիկական հետևանքներն ավելի ծանր են, քան բարոյական հաճույքը:

Ո՞րն է հեղինակի ամենաազդրելի հիմնավորումը (ընտրեք մեկը)

- Կլոնավորումը շատ մեծ վտանգ է ներկայացնում մարդկանց առողջության համար:
- Կլոնավորումը սոցիալական և հոգեբանական լուրջ հետևանքներ ունի:
- Կլոնավորումը քայքայում է ընտանեկան ավանդական հարաբերությունները:
- Կլոնավորումը խարխուլում է հավատը մարդկային կյանքի արժեքի նկատմամբ:

Յետևյալ պնդումներից ո՞րն է ճիշտ (ընտրեք մեկը):

- Չեղինակն ընդգծում է, որ կլոնավորումը կրճատում է ժառանգական բազմազանությունը:
- Չեղինակը շեշտում է կլոնավորման ֆիզիկական հետևանքները:
- Չեղինակն այն կարծիքին է, որ կլոնավորումը չի կարող կասեցվել, բայց պետք է սահմանափակվի:
- Հիմնավորումներով ընդգծում է, որ կլոնավորումը տարբեր սպառնալիքներ է ծնում:

ՓԱՍՏԻ ԵՎ ԿԱՐԾԻՔԻ ՁՍՏՈՐՈՇՈՒՄ

Հմտությունը ուսուցանելու քայլեր

1. Փաստեր գտնելու համար փնտրեք դատողություններ, որոնք կարելի է հաստատել կամ հերքել: Փաստը սովորաբար ցույց է տալիս՝ ով, ինչ, երբ, որտեղ և որքան:
2. Հարցրեք՝ ինչպես կարող եք ստուգել, թե արդյոք յուրաքանչյուր փաստ ճիշտ է:
3. Փնտրեք կարծիքներ՝ հարցնելով, թե որ պնդումներն են անձնական համոզմունք կամ սուբյեկտիվ կարծիք: Փնտրեք բառեր, որոնցով դատողություն կամ կանխագուշակություն է արտահայտվում:

4. Հարցրեք, թե արդյոք ցանկացած կարծիք հաստատված է ճշմարիտ փաստերով կամ բավարար հիմնավորումներով:

Սովորեք հմտությունը

Փաստերը դեպքեր են, տարեթվեր, վիճակագրական տվյալներ կամ այնպիսիներ, որոնք կատող են ապացուցվել: Փաստերը կարող են հաստատվել կամ հերքվել:

Կարծիքները գրողի կամ խոսողի դատողություններն են, հանգումները և զգացողությունները:

Ընթերցեք հետևյալ պարբերությունը

Մեր տնօրենը խոստացել է, որ դպրոցի բյուջեից որոշ գումար կհատկացնի ուսանողների գործունեության համար, եթե նրանք հաջողությամբ հանձնեն քննությունները: Սա հրաշալի միտք է: Նա աշխարհի լավագույն տնօրենն է, որովհետև ամեն տարի փորձում է աշակերտներին խթանելու նոր միջոցներ կիրառել:

Ընթերցեք առաջին նախադասությունը: Փնտրեք փաստեր՝ հարցնելով, թե որ մտքերը կարող են հաստատվել կամ հերքվել :

Փաստ է, որ տնօրենը խոստացել է ուսանողների գործունեության համար դպրոցի բյուջեից փող հատկացնել:

Ինչպե՞ս կարող եք ստուգել այս փաստի ճշմարտացիությունը:

Դուք կարող եք դպրոցի տնօրենից կամ որևէ աշխատակցից իմանալ, թե արդյոք տնօրենն այդպիսի խոստում տվե՞լ է:

Այժմ առաջին նախադասության մեջ կարծիքներ փնտրեք:

Այս նախադասության մեջ որևէ դատողություն կամ կանխագուշակում չի արվում: Ասվում է միայն, թե ինչ է արել տնօրենը:

Այժմ փաստեր փնտրեք երկրորդ նախադասության մեջ:

Այստեղ չի ասվում այնպիսի բան, որը կարող է հաստատվել կամ հերքվել:

Երկրորդ նախադասության մեջ կարծիքներ փնտրեք:

Այս նախադասությունը ցույց է տալիս, թե հեղինակն ինչ է մտածում այդ խոստման մասին: Հուշող, բանալի բառը «հրաշալի»-ն է:

Հաստատված է արդյոք այս կարծիքը ստույգ փաստերով կամ բավարար հիմնավորումներով:

Հեղինակը չի հիմնավորում, թե ինչու է այդ միտքը հրաշալի:

Այժմ փաստեր փնտրեք երրորդ նախադասության մեջ:

Փաստ է, որ տնօրենն ամեն տարի փորձում է ուսանողներին խթանելու նոր միջոցներ կիրառել: Սա կարող է ապացուցվել կամ չապացուցվել, եթե ստուգվի տնօրենի, ուսուցիչների և ուսանողների հետ: Նրանք կարող են տարակարծիք լինել տնօրենի ջանքերի արդյունքների վերաբերյալ, բայց այդուհանդերձ, նոր միջոցներ կիրառելու փաստը կարող է ապացուցվել :

Կարծիքներ փնտրեք երրորդ նախադասության մեջ:

Հեղինակն անձնական վերաբերմունք է դրսևորում տնօրենի նկատմամբ: Հուշող, բանալի բառը «լավագույն»-ն է:

Հաստատված է արդյոք այս կարծիքը ստույգ փաստերով կամ բավարար հիմնավորումներով:

Հեղինակը բացատրում է, որ տնօրենը աշակերտներին խթանելու նոր միջոցներ է փորձում կիրառել: Ինչպես տեսնում եք, նախադասությունը կարող է միայն փաստ, միայն կարծիք արտահայտել, կամ էլ թե՛ մեկը և թե՛ մյուսը միաժամանակ:

Կիրառեք հմտությունը

Ընթերցեք հետևյալ պարբերությունը

1991թ. Լևոն Տեր-Պետրոսյանը Հայաստանի Հանրապետության նախագահ ընտրվեց, իսկ Գագիկ Հարությունյանը՝ փոխնախագահ: Հայաստանի նորընտիր ղեկավարությունը մեծ դժվարությունների առաջ կանգնեց: Նոյեմբերին Ադրբեջանը փակեց նավթամուղը: Դրա հետևանքով գործարաններում ու կրթական հիմնարկներում դադարեցվեց աշխատանքը: Բնակչությունն առանց ջեռուցման մնաց:

Պարբերության մեջ փաստ և կարծիք գտեք և լրացրեք աղյուսակը: Հաստատված է արդյոք կարծիքը ստույգ փաստերով կամ բավարար հիմնավորումներով:

Փաստ

--

Կարծիք

--

Ընթերցեք հետևյալ հասցիան

Գիզայուն բուրգերը կառուցվել են Հին թագավորության շրջանում: Դրանք կառուցվել են կրաքարի բեկորներով: Բուրգերը կառուցելու համար հազարավոր բանվորներ են աշխատել անարդար ու դաժան պայմաններում: Չնայած դրան՝ բուրգերով պետք է հիանալ իբրև հնագույն աշխարհի մեծագույն հրաշալիքով:

Համապատասխան նախադասություններից առաջ գրեցեք «փաստ», «կարծիք» կամ «փաստ և կարծիք» (միևնույն նախադասությունը կարող է թե՛ փաստ և թե՛ կարծիք պարունակել):

	Գիզայուն բուրգերը կառուցվել են Հին թագավորության շրջանում:
	Դրանք կառուցվել են կրաքարի բեկորներով:
	Բուրգերը կառուցելու համար հազարավոր բանվորներ են աշխատել անարդար ու դաժան պայմաններում:
	Չնայած դրան՝ բուրգերով պետք է հիանալ իբրև հնագույն աշխարհի մեծագույն հրաշալիքով:

ՀԻՄՆԱԿՈՐ ԸՆԴՀԱՆՐԱՑՈՒՄՆԵՐԻ ԿԱՏԱՐՈՒՄ

Հմտությունը ուսուցանելու քայլեր

1. Սահմանեք ընդհանրացումը. որոշակի փաստերից արված եզրակացություն, որը հետագայում կիրառվում է ընդհանրական իրավիճակում:
2. Պարզեք այն փաստերը, որոնք օգտագործվել են ընդհանրացումը հաստատելու համար:
3. Որոշեք, թե փաստերի մեջ ինչն է ընդհանուր:
4. Ստուգեք ընդհանրացումը.
 - ա. Բավարար փաստեր կա՞ն արդյոք այն հաստատելու համար:
 - բ. Հաստատվո՞ւմ է արդյոք ընդհանրացումն այլ փաստերով:
 - գ. Ինչե՞րն են ավելի զորեղ՝ հաստատող օրինակներ՞ը, թե՞ բացառությունները:
 - դ. Խուսափե՞ք կարծրատիպերից, չափազանց պարզունակ, հախուռն ընդհանրացումներ անելուց:

Սովորեք հմտությունը

Ընդհանրացումը որոշակի փաստերից արված և ավելի ընդհանուր իրավիճակում կիրառվող եզրակացություն է: Շճգրիտ ընդհանրացումները կարող են նպաստել նմուշները նկարագրելուն և ավելի «ընդարձակ պատկեր» տալուն: Օրինակ՝ ճանապարհորդը կարող է ուսումնասիրել անցած մի քանի ամառների ընթացքում տեղումների քանակը որևէ երկրում և ընդհանրացում անել, որ ամառներն այնտեղ թերևս անձրևոտ են: Ոչ Շճգրիտ ընդհանրացումները, սակայն, կարող են մոլորության մեջ գցել: Օրինակ՝ որևէ մարդ կարող է պատահաբար գործ ունենալ օգտագործված մեքենաների անազնիվ վաճառողի հետ և եզրակացնել, որ օգտագործված մեքենաների բոլոր վաճառողներն անազնիվ են:

Փնտրեք գերընդհանրացումների նշաններ, ինչպիսիք հետևյալ բառերն են *բոլոր, միշտ, ամեն*:

Հիմնավոր ընդհանրացումներում գործածվում են *որոշ, շատ, մեծամասնությունը, հաճախ* բառերը:

Ընթերցեք հետևյալ հատվածը

Սպարտացի օրենսդիր Լիկուրգոսը, որն ապրել է Ք.ա. իններորդ դարում, սպարտացի տղաներին դաստիարակելու իրավասություն ուներ: Նրանց ոտքերը կոշիկներով կամ սանդալներով պաշտպանելու փոխարեն՝ նրա սկզբունքն էր՝ դրանք կոփել ոտաբոքիկ ման գալով: Բազմազան հագուստների փոխարեն՝ նա ստիպում էր նրանց ամբողջ տարի մեկ հագուստով ման գալ՝ շոգ և ցուրտ եղանակներին վարժվելու համար: Ընդունվող սննդի չափը փոքր էր, որպեսզի տղաները պատրաստ լինեին դատարկ ստամոքսներով ապրելու: Ակնհայտ է, որ այդ կրթությունը նախատեսված էր նրանցից լավ զինվորներ պատրաստելու համար:

Ո՞ր նախադասությունն է ընդհանրացում.

- առաջին,
- երկրորդ,
- չորրորդ,
- վերջին:

Ինչպե՞ս են որոշակի փաստերը հաստատում ընդհանրացումը:

- Դրանք ցույց են տալիս, որ սպարտացի տղաներին սովորեցնում էին հպարտ լինել:
- Դրանք ցույց են տալիս, որ սպարտացի տղաներին դաժանորեն պատժում էին:

- Դրանք ցույց են տալիս, որ սպարտացի տղաներին սովորեցնում էին դիմանալ դժվարություններին:
- Դրանք ցույց են տալիս, թե սպարտացի տղաներն ինչպես էին զորացնում իրենց ուժը:

Ինչպե՞ս կարող եք ստուգել ընդհանրացման հիմնավոր լինելը:

- Այս հաղորդման մեջ եղած տեղեկությունները համեմատելով զինվորների պատրաստման այսօրվա եղանակների հետ:
- Ուշադիր կարդալով հանրագիտարանը՝ Սպարտայի կառավարության մասին տեղեկություններ ստանալու համար:
- Համեմատելով Լիկուրգոսի նկարագիրը նրա կենսագրության մեջ եղած տվյալների հետ:
- Ուշադիր կարդալով սպարտական դաստիարակության մասին ուրիշ հաղորդումներ՝ տեսնելու համար, թե արդյոք նրա այլ կողմեր ևս կապված էին զինվորական պատրաստության հետ:

Կիրառեք հմտությունը

ԱՄՆ կոնգրեսը և Նախագահությունը

Ժամանակահատված	Սենատում մեծամասնություն ունեցող կուսակցությունը	Ներկայացուցիչների պալատում մեծամասնություն ունեցող կուսակցությունը	Նախագահի կուսակցական պատկանելությունը
1981-83	Հ (Հանրապետական)	Ժ (Ժողովրդավար)	Հ
1983-85	Հ	Ժ	Հ
1985-87	Հ	Ժ	Հ
1987-89	Ժ	Ժ	Հ
1989-91	Ժ	Ժ	Հ
1991-93	Ժ	Ժ	Հ
1993-95	Ժ	Ժ	Ժ
1995-97	Հ	Հ	Ժ
1997-99	Հ	Հ	Ժ
1999-01	Հ	Հ	Ժ

Ի՞նչ կոնկրետ փաստեր են ներկայացված աղյուսակում:

- Յուրաքանչյուր կուսակցության մեջ Կոնգրեսի անդամների թիվը 1981-2001 թթ.:

- Այն տարիների ցանկը, երբ նույն կուսակցությունը վերահսկում էր և՛ Կոնգրեսը, և նախագահությունը:
- 1981-2001 թթ. սենատը, ներկայացուցիչների պալատը և նախագահությունը վերահսկող կուսակցությունների ցանկը:
- Անցած 50 տարիների ընթացքում ամեն տարի սենատը, ներկայացուցիչների պալատը և նախագահությունը վերահսկող կուսակցությունների ցանկը:

Ի՞նչ ընդհանրություններ եք նկատում փաստերի մեջ:

- Կուսացությունները սովորաբար կիսում են Կոնգեսի վերահսկումը:
- Կոնգրեսը վերահսկող կուսակցությունը սովորաբար վերահսկել է նախագահությունը:
- Նշված տարիների ընթացքում Կոնգրես վերահսկել են առավելաբար ժողովրդավարները:
- Կուսակցություններից ոչ մեկը միաժամանակ չի վերահսկել և՛ Կոնգրեսը, և՛ նախագահությունը:

Ո՞ր ընդհանրացումը կհամապատասխանի փաստերին:

- 1981-2001 թթ. պետական կառավարումը վերահսկել են ժողովրդավարները:
- 1981-2001 թթ. պետական կառավարումը վերահսկել են հանրապետականները:
- 1981-2001 թթ. մեծամասնություն կազմող ոչ մի կուսակցություն սովորաբար չի վերահսկել պետական կառավարումը:
- 1981-2001 թթ. ներկայացուցիչների պալատը վերահսկող կուսակցությունը սովորաբար վերահսկել է նաև նախագահությունը:

Ինչպե՞ս կարող եք ճշտել ընդհանրացման հիմնավոր լինելը:

- Ստուգելով, թե կուսակցություններից յուրաքանչյուրն ամեն տարի քանի սենատոր և ներկայացուցիչների պալատի քանի անդամ է ունեցել:
- Ստուգելով, թե յուրաքանչյուր նախագահ ինչպիսի ժողովրդականություն է վայելել և վերընտրվել է արդյոք:
- Ստուգելով, թե յուրաքանչյուր կուսակցության որքանով է հաջողվել օրինագծերն օրենք դարձնել:
- Ստուգելով, թե ո՞ր կուսակցությունն է Կոնգրեսում ամենից երկար ժամանակ մեծամասնություն կազմել:

ՀԵՏԵՎՈՒԹՅՈՒՆՆԵՐ ԵՎ ԵԶՐԱՂԱՆԳՈՒՄՆԵՐ ԱՆԵԼԸ

Հմտությունը ուսուցանելու քայլեր

1. Պարզեք, թե ինչն է, որ գիտեք կամ ենթադրում եք, թե ճիշտ է:
2. Տրամաբանորեն բխող ենթադրություն արեք:
3. Ձեր մտահանգումը ձևակերպեք «եթե...., ապա» կառույցով:
4. Օգտագործեք մեկ կամ ավելի հետևություններ՝ եզրակացություն անելու համար:
5. Ստուգեք, թե եզրակացությունը որքանով է տրամաբանական:

Սովորեք հմտությունը

Ընթերցեք հետևյալ հատվածը:

Անցյալ տարի դպրոցի խորհուրդը ցրեց բասկետբոլի թիմը մարզական բյուջեի կրճատման պատճառով: Բասկետբոլ խաղացողների թիվն ամենափոքրն էր: Շուտով խորհուրդը պետք է նորից հավաքվի՝ որոշելու, թե ինչպես նույն ծավալով կրճատի հաջորդ տարվա մարզական ծախսերը: Թե՛նիսն այժմ միակ մարզածևն է, որը մոտավորապես նույնքան խաղացող ունի, որքան բասկետբոլն ուներ: Թե՛նիսի թիմը կարծում է, որ հաջորդն իրենց մարզածևը կվերացվի:

Առաջին քայլով պարզենք, թե ի՛նչն է, որ գիտենք կամ ենթադրում ենք, թե ճիշտ է:

Ճիշտ է, որ դպրոցի խորհուրդը ցրել է բասկետբոլի թիմը, որովհետև այն ամենից քիչ խաղացողներ ուներ, որ խորհուրդը շուտով նորից հավաքվելու է, որպեսզի հաջորդ տարվա ծախսերից նույնչափ գումար կրճատի, և որ թե՛նիսի թիմը նույնքան խաղացող ունի, որքան բասկետբոլի թիմն ուներ:

Հետևություններ անելը երբեմն որպես տողերի արանքում կարդալ է նկարագրվում:

Թե՛նիս խաղացողներն այսպիսի հետևություն են անում.

Բասկետբոլի թիմը ցրվեց, որովհետև ամենից քիչ խաղացողներ ուներ:

Խորհուրդը դարձյալ կցրի ամենից քիչ խաղացողներ ունեցող թիմը:

Թե՛նիս խաղացողները կարդում էին տողերի արանքում՝ կապ ստեղծելով բասկետբոլի թիմը ցրելու որոշման և բասկետբոլ խաղացողների փոքր թվի միջև:

Այժմ ձեր հետևությունը ձևակերպեք «եթե....., ապա» կառուցով: «եթե»-ի մասն այն է, ինչ դուք գիտեք, իսկ «ապա»-ի մասը՝ ձեր հիմնավորված ենթադրությունը: Ահա թե՛նիս խաղացողների մեկ այլ հետևության օրինակ:

Եթե խորհուրդը պետք է նույն ծավալով կրճատի բյուջեն, ապա դարձյալ որևէ մարզածն կվերացնի:

Հաջորդ քայլը երկու կամ ավելի հետևություններ օգտագործելով հիմնավորված դատողություն կամ եզրահանգում ձևակերպելն է:

Օրինակ՝ թե՛նիս խաղացողները եզրակացրին, որ եթե խորհուրդը որոշի ամենից քիչ խաղացողներ ունեցող մարզածն կրճատել, ապա կվերացվի թե՛նիսը:

Կիրառեք հմտությունը

Ընթերցեք հետևյալ հատվածը

Որպես աշակերտական խորհրդի անդամ ես կքվեարկեմ դպրոցական համազգեստի օգտին: Խորհրդային տարիներին բոլոր հայ աշակերտները դպրոցական համազգեստ էին կրում: Դպրոցական համազգեստ հագնելը կբարձրացնի աշակերտների կարգապահությունը դպրոցում: Այն նաև դրական ազդեցություն կունենա աշակերտների ուսման առաջադիմության վրա: Դպրոցի ղեկավարությունը կողմ է դպրոցական համազգեստին, սակայն ծնողների մեծ մասը դեմ է: Դպրոցին նվիրված յուրաքանչյուր ոք պետք է պաշտպանի այս որոշումը:

Ի՞նչն է հայտնի որպես ճշմարտություն:

- Դպրոցական համազգեստը կբարձրացնի կարգապահությունը:
- Դպրոցական համազգեստն անհրաժեշտ է:
- Խորհրդային տարիներին բոլոր հայ աշակերտները համազգեստ էին կրում:
- Դպրոցական համազգեստը կբարելավի դպրոցների վիճակը:

Ի՞նչ հետևություն է անում խորհրդի անդամը:

- Եթե ինքը քվեարկի դպրոցական համազգեստի օգտին, ապա այն կընդունվի:
- Եթե դպրոցական խորհուրդը ընդունի դպրոցական համազգեստը, ապա այն կընդունվի դպրոցի ղեկավարության կողմից:
- Խորհրդային դպրոցական համակարգն ավելի լավն էր, որովհետև աշակերտները համազգեստ էին հագնում:
- Դպրոցական համազգեստը կբարձրացնի դպրոցական կարգապահությունը:

Ո՞րն է խորհրդի անդամի մյուս հետևությունը:

- Եթե դպրոցական համազգեստն ընդունվի, ապա կլուծվի ուսման առաջադիմության
- խնդիրը:
- Ծնողների մեծ մասը դեմ է այդ որոշմանը նյութական խնդիրների պատճառով:
- Դպրոցական համազգեստը կբարձրացնի ուսման առաջադիմությունը:
- Եթե դպրոցական համազգեստն ընդունվի, ծնողները կբողոքեն:

Ելնելով պարբերության մեջ եղած տեղեկություններից՝ տրամաբանակա՞ն է արդյոք եզրահանգումը:

- Այո՛, քանի որ դպրոցական համազգեստի պաշտպանությունը հիմնված է այն վկայության վրա, թե դպրոցական համազգեստի բացակայությունը կարգապահական և ուսումնական շատ խնդիրներ է առաջ բերում:
- Ո՛չ, քանի որ դպրոցական համազգեստը կարևոր խնդիր չէ:
- Այո՛, քանի որ դպրոցական համազգեստն այն կետն է, որից կարող ենք սկսել դպրոցի բարելավումը:
- Ո՛չ, քանի որ դպրոցական համազգեստի օգտին որոշումը որևէ կերպ չի ապացուցում, որ դա կբարձրացնի ուսման առաջադիմությունն ու կարգապահությունը:

ՀԱՄԵՄԱՏՈՒՄ ԵՎ ՀԱԿԱԴՐՈՒՄ

Հմտությունը ուսուցանելու քայլեր

1. Որոշեք թեման և ձեր նպատակը (նպատակների մի քանի օրինակ՝ ընտրություն կատարել, նյութն ավելի լավ հասկանալ, նույնացնել նմուշները, ցույց տալ, որ բաղադրիչներն ավելի նման են կամ տարբեր, քան թվում են):
2. Որոշեք ուսումնասիրման ենթակա բնութագրիչները: Դրանց անդրադառնալիս հարցրեք. «Ինչո՞վ են դրանք նման կամ տարբեր»:
3. Պարզեք, թե ինչ գիտեք յուրաքանչյուր բնութագրիչի կամ հատկանիշի մասին:
4. Որոշեք նմանություններն ու տարբերությունները: Նմանությունը նույնությունն է:
5. Եզրակացություններ արեք:

Գրեթե ամեն օր մենք համեմատություններ ու հակադրություններ ենք անում: Որևէ բան գնելիս մենք նմանություն կամ տարբերություն ենք փնտրում տարբեր որակի կամ տեսակի ապրանքների գների ու հատկանիշների միջև:

Հակադրություն բառը միշտ տարբերություն փնտրել է նշանակում: Սակայն համեմատություն բառը երկու նշանակություն ունի: Համեմատությունը կարող է կիրառվել միայն նմանությունները որոշելու համար: Այն կարող է կիրառվել նաև նմանություններն ու տարբերությունները որոշելու համար:

Սովորեք հմտությունը

Ընթերցեք հետևյալ նյութը

Հասարակական շարժումները 19-րդ դարի Հայաստանում
19-րդ դարի վերջում Հայաստանում սկիզբ առան հասարակական երեք շարժումներ:

Հատված 1

Կերթապահպանողական: Այս շարժման ներկայացուցիչն Արևելյան Հայաստանում Գաբրիել Այվազովսկին էր, Արևմտյան Հայաստանում՝ Հովհաննես Չամուռճյան-Տերոյենցը: Այս շարժման նպատակն էր ժողովրդին օգնել հաղթահարելու ճգնաժամը: Այս շարժման ներկայացուցիչները հիմնադրում էին դպրոցներ, մշակութային օջախներ, օգնում էին աղքատ մարդկանց: Այս շարժումը

պաշտպանում էր ազգային գաղափարախոսությունը և պահպանողական դեր խաղում: Նրանք պաշտպանում էին միապետությունը, ֆեոդալական հասարակարգը, հոգևորականությանը: Նրանք դեմ էին նորամուծություններին:

Ազատական-բուրժուական: Այս շարժման ներկայացուցիչը Ստեփանոս Նազարյանցն էր: Նա նույնպես մտածում էր ճգնաժամը հաղթահարելու մասին: Նա դեմ էր հեղափոխություններին և պաշտպանում էր աստիճանական զարգացումը: Այս շարժման ներկայացուցիչները քննադատում էին կղերականությանն ու բռնությունը: Այս շարժումը ներկայացուցիչներ ուներ ինչպես Արևմտյան, այնպես էլ Արևելյան Հայաստանում:

Հեղափոխական-ժողովրդավարական: Այս շարժման ներկայացուցիչը Միքայել Նալբանդյանն էր: Նա պաշտպանում էր ժողովրդի շահերը: Նալբանդյանի հայացքները Արևմտյան հատվածում պաշտպանում էր Հարություն Սվաճյանը: Նրանք կողմ էին բարեփոխումներին անգամ հեղափոխական ճանապարհով:

1. Որոշեք թեման և ձեր նպատակը:

Թեման հասարակական շարժումներն են 19-րդ դարի Հայաստանում: Նպատակը նյութը լավ հասկանալն է:

2. Որոշեք ուսումնասիրման ենթակա բնութագրիչները:

Այս նպատակով գծեք աղյուսակ, որի ձախ սյունակում գրեք ուսումնասիրվող բնութագրիչները: Օրինակ՝ ե՞րբ են սկիզբ առել շարժումները: Մյուս բնութագրիչը կարող է լինել հետևյալը. Հայաստանի ո՞ր հատվածում են սկիզբ առել շարժումները: Համեմատվող երրորդ բնութագրիչը կարող է լինել ճգնաժամի հաղթահարման ուղին: Չորրորդ բնութագրիչը վերաբերումնքն է նորամուծությունների նկատմամբ: Հինգերորդ բնութագրիչը՝ վերաբերումնքը ժողովրդի նկատմամբ:

3. Պարզեք, թե ինչ գիտեք բնութագրիչներից յուրաքանչյուրի վերաբերյալ:

Այս փուլում լրացնում ենք յուրաքանչյուր շարժման մասին տեքստում եղած տեղեկությունները:

4. Որոշեք նմանություններն ու տարբերությունները:

Այժմ, երբ աղյուսակում ունենք անհրաժեշտ բոլոր տեղեկությունները, կարող ենք որոշել նմանություններն ու տարբերությունները: Բոլոր այն վանդակներում, որոնցում նշված բնութագրերը նման են, գրեք *Ճ* տառը, իսկ այն վանդակներում, որոնցում դրանք

տարբեր են, գրեք **տ** տառը:

Բնութագրիչներ	Կղերապահպանողական		Ազատական-բուրժուական		Չեղափոխական ժողովրդավարական	
	19-րդ դարի վերջ	ն	19-րդ դարի վերջ	ն	19-րդ դարի վերջ	ն
Որտեղ	Արևելյան և Արևմտյան Հայաստան	ն	Արևելյան և Արևմտյան Հայաստան	ն	Արևելյան և Արևմտյան Հայաստան	ն
ճգնաժամը հաղթահարելու ուղիները	պահպանողական	տ	բարեփոխումներ	տ	բարեփոխումներ և հեղափոխություն	տ
Վերաբերմունքը նորանուծությունների նկատմամբ	ժխտական	տ	դրական	ն	դրական	ն
Վերաբերմունքը ժողովրդի նկատմամբ	դրական	ն	դրական	ն	դրական	ն

5. Եզրահանգումներ արեք:

Այժմ տեղեկությունները տեղադրեցեք Վեննի տրամագրի մեջ: Դա ձեզ կօգնի եզրահանգումներ անելու:

Հիմնվելով Վեննի տրամագրի վրա՝ կարող եմք մի քանի եզրահանգում անել: Օրինակ՝ բոլոր շարժումները կապված էին ճգնաժամի հետ և փորձում էին օգնել ժողովրդին: Բայց նրանք ճգնաժամը հաղթահարելու տարբեր ուղիներ էին առաջարկում:



Կիրառեք հնտությունը

Ընթերցեք հետևյալ հատվածները

Հատված 1

Արմենական (ներկայումս՝ ռամկավար-ազատական) կուսակցությունը հիմնադրվել է Վանում 1885 թ. Մկրտիչ Թերլեմեզյանի կողմից: Կուսակցությունն Արմենական է կոչվել, քանի որ պաշտպանում էր «Արմենիա» թերթի քաղաքական հայացքները: Արմենականները հորդորում էին արևմտահայերին հանուն իրենց անկախության պայքարել ընդդեմ թուրքական բռնակալության: Սկզբում Արմենական կուսակցությունը շատ քիչ անդամներ ուներ: Բայց 1890-ականների սկզբին Վանի վիլայեթում նրանք 12-ական հոգուց բաղկացած ավելի քան 150 խումբ ունեին: 1896 թ. շարդերից հետո կուսակցությունը թուլացավ: Արմենական կուսակցությունը ազատական-ժողովրդավարական կուսակցություն է:

Խորհրդային տարիներին կուսակցությունը դադարեցրեց իր գործունեությունը Չայաստանում: Խորհրդային Միության փլուզումից հետո Չայաստանում իր գործունեությունն սկսեց Ռամկավարազատական կուսակցությունը: Կուսակցության անդամները մեկ անգամ ընդգրկվել են Խորհրդարանի կազմում և Խորհրդարանում իրենց խմբակցությունն ունեցել: Բայց կուսակցության կազմում կառավարության անդամներ (նախարարներ) չեն եղել:

Հատված 2

Հնչակյան կուսակցությունը հիմնվել է 1887 թ. ժնևում: Հիմնադիրներն էին Ա.Նազարբեկյանը, Մ.Վարդանյանը, Ռ.Խանազատը, Գ.Կաֆյանը: Կուսակցության պաշտոնաթերթը «Հնչակն» էր: Այդ պատճառով էլ կուսակցությունը կոչվել էր հնչակյան: Կուսակցությունը կոչ էր անում ժողովրդին պայքարելու թուրք սուլթանի դեմ: Հնչակյաններն իրենց սոցիալիստ էին համարում: Կուսակցության ծրագրում սոցիալիստական հեղափոխությունն ամիրաժեշտություն էր համարվում: 1890-ական թթ. նրանք եռանդուն մասնակցություն ունեցան ինքնապաշտպանական պատերազմին: 1896 թ. ջարդերից հետո կուսակցությունը ճգնաժամ ապրեց և պառակտվեց:

Խորհրդային տարիներին կուսակցությունը դադարեցրեց իր գործունեությունը Չայաստանում: Խորհրդային Միության փլուզումից հետո Հնչակյան կուսակցությունն իր գործունեությունն սկսեց Չայաստանում: Միայն մեկ անգամ կուսակցության մեկ անդամ ընդգրկվել է Խորհրդարանի կազմում որպես Հանրապետական խմբակցության անդամ: Կուսակցության անդամները կառավարության կազմում ընդգրկված չեն եղել :

Հատված 3

Հայ հեղափոխական դաշնակցություն կուսակցությունը հիմնվել է 1890 թ. Թբիլիսիում: Հիմնադիրներն էին Կ.Միքայելյանը, Ս.Զավարյանը, Ստ.Զորյանը և ուրիշներ: Կուսակցության պաշտոնաթերթը «Դրոշակն» էր: Իրենց «Մանիֆեստում» դաշնակները հռչակում էին, որ կուսակցությունը պայքարելու է մայր հայրենիքի ազատության համար: Կ.Միքայելյանը Օսմանյան կայսրության դեմ պայքարի մի ծրագիր էր մշակել: Այդ ծրագրի համաձայն՝ հայերը պետք է պայքարեին թուրքերի դեմ, իսկ Եվրոպան պիտի միջամտեր և լուծեր հայկական հարցը: Դաշնակցական կուսակցությունը սոցիալիստական է:

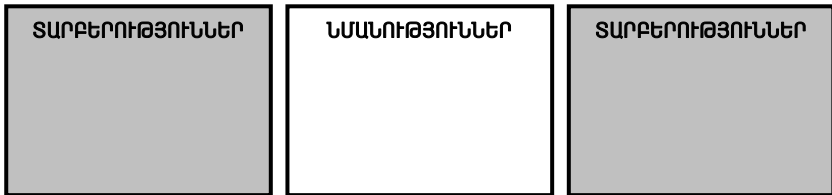
Խորհրդային տարիներին կուսակցությունը դադարեցրեց իր գործունեությունը Չայաստանում: Խորհրդային Միության փլուզումից

մից հետո դաշնակցական կուսակցությունն սկսեց իր գործունեությունը Հայաստանում: Բայց 1994 թ. կուսակցության գործունեությունը դադարեցվեց: Կուսակցությունն իր գործունեությունը վերսկսեց 1998 թ.: Դաշնակցություն կուսակցության անդամներն ընդգրկված են եղել թե՛ խորհրդարանի և թե՛ կառավարության կազմում: Ներկայումս կուսակցությունը կառավարող կոալիցիայի անդամներից մեկն է:

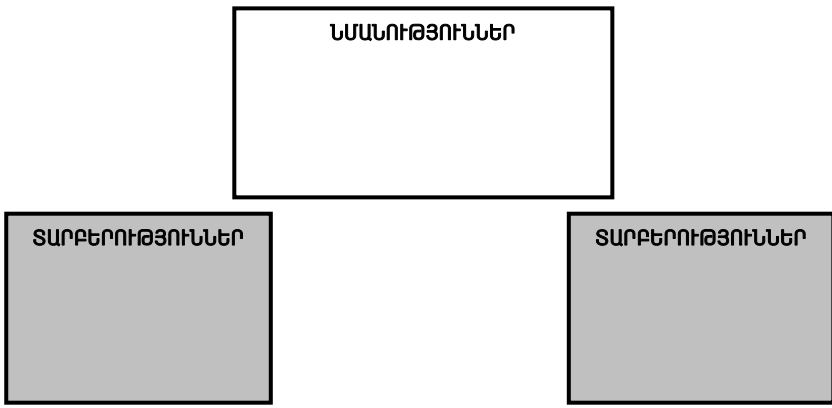
Կիրառելով հմտությունը զարգացնող քայլերը՝ համեմատեք և հակադրեք պարբերությունները:

Համակարգող գծապատկերներ համեմատում/հակադրում հմտության զարգացման համար

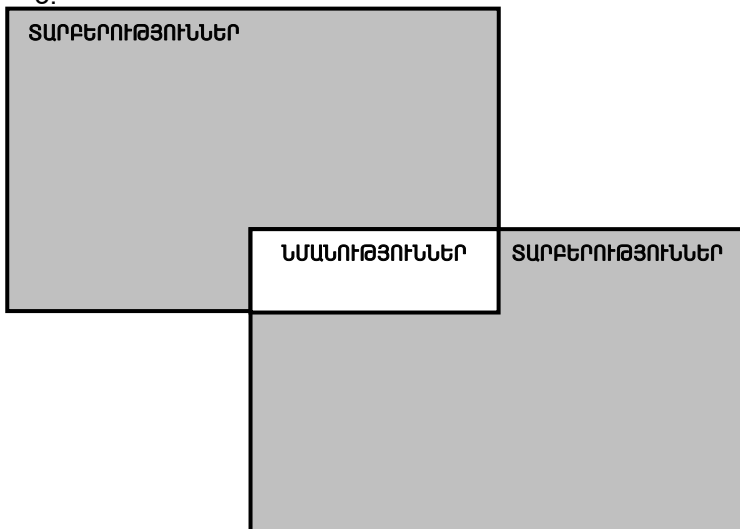
1.



2.



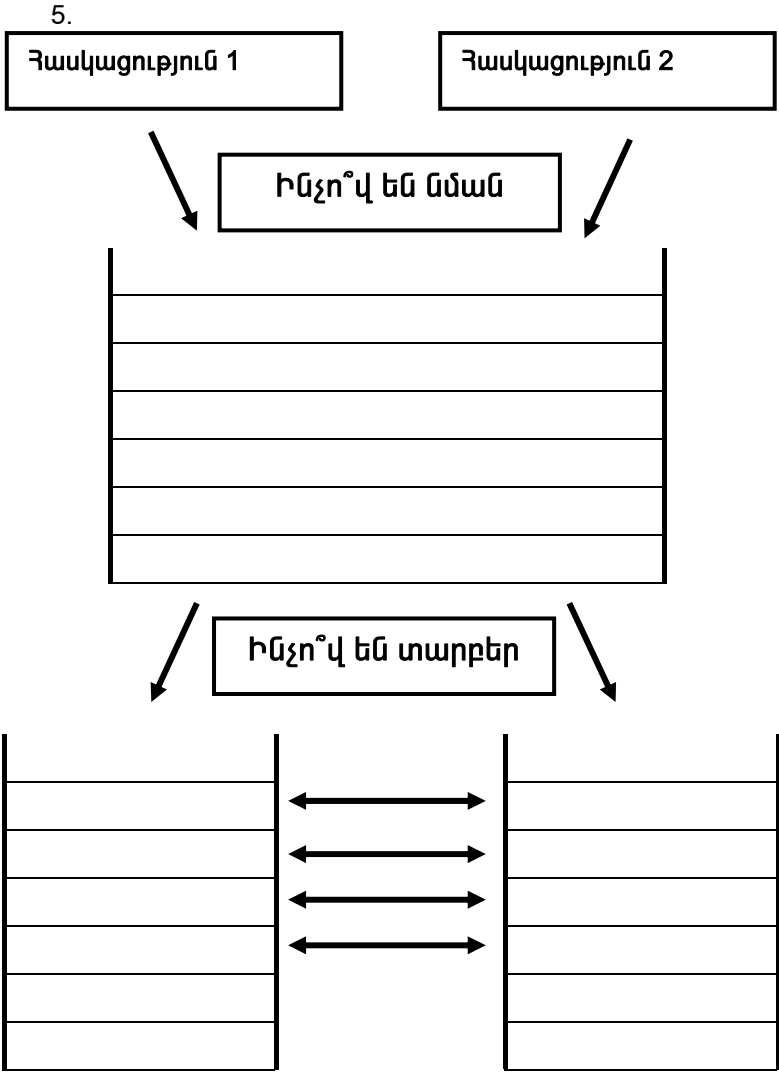
3.



4.

	Համեմատվող բաղադրիչներ	
Բնութագրիչներ		

Եզրակացություններ _____



6.

Իրադարձություն 1

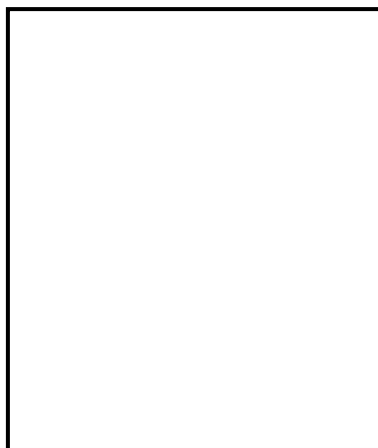
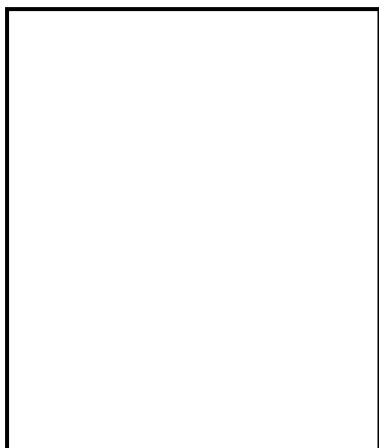
Իրադարձություն 2

Տարբեր

Նույնը

Տարբեր

7. Գրական կերպարի և իմ համեմատությունը



Կերպար

Ես

1. _____

1. _____

2. _____

2. _____

3. _____

3. _____

8.
Բավարար
հիմնավորում
_____ -ի
համար

Բավարար
հիմնավորում
երկուսի
համար

Բավարար
հիմնավորում
_____ -ի
համար

--	--	--

9.

ԱՅՆ ԺԱՄԱՆԱԿ	ԱՅԺՄ

10.

Ա. _____ Բ. _____ Գ. _____

Ճիշտ է միայն
Ա-ի համար

Ճիշտ է Ա-ի և
Բ-ի համար

Ճիշտ է միայն
Բ-ի համար

Ճիշտ է Բ-ի և
Գ-ի համար

Ճիշտ է միայն
Գ-ի համար

--	--	--	--	--

ՊԱՏՃԱՌԱՐԵՏԵՎԱՆՔԱՅԻՆ ԿԱՊԻ ՊԱՐԶՈՒՄ

Հմտությունը ուսուցանելու քայլեր

1. Իբրև ելակետ ընտրեք որևէ դեպք կամ հանգամանք:
2. Հնարավոր պատճառի համար փնտրեք դրան նախորդած դեպք կամ հանգամանք:
3. Հնարավոր հետևանքների համար փնտրեք դրան հաջորդած դեպք կամ հանգամանք:
4. Ամփոփեք պատճառահետևանքային կապը:

Սովորեք հմտությունը

Պատճառը դեպք է կամ հանգամանք, որ մի ուրիշ բան է ծնում, առաջ բերում: Հետևանքը այն է, ինչ տեղի է ունենում իբրև պատճառի արդյունք: Պատճառը պարզելու համար հարցրեք. «Սա ինչո՞ւ տեղի ունեցավ» կամ «Ի՞նչը հանգեցրեց սրան»: Հետևանքը

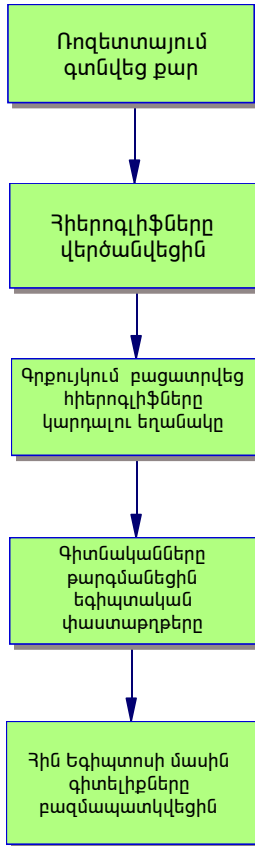
պարզելու համար հարցրեք. «Սա ինչի՞ հանգեցրեց» կամ «Ո՞րն է հետևանքը/արդյունքը»:

Ընթերցեք հատվածը

Գիտնականները հարյուրավոր տարիներ չէին կարողանում հասկանալ եգիպտական հիերոգլիֆները: 1799 թ. Ռոզետայի մոտակայքում (Եգիպտոս) գտնվեց մի քար՝ հիերոգլիֆներով և հունարեն արձանագրությամբ: Գիտնականներն ուսումնասիրեցին արձանագրությունը և 1820-ական թթ. ի վերջո վերծանեցին հիերոգլիֆները: Շամպոլիոնը մի գրքույկ հրատարակեց, որի մեջ բացատրում էր, թե ինչպես պետք է կարդալ դրանք: Ուրիշ գիտնականներ օգտագործեցին դա՝ եգիպտական գրությունները թարգմանելու համար: Արդյունքում այսօր մենք հին Եգիպտոսի մասին ավելի շատ բան գիտենք, քան մարդիկ 200 տարի առաջ:

1. Իբրև ելակետ ընտրեք մեկ դեպք կամ հանգամանք: Օրինակ՝ գրքույկ հրատարակելը դեպք է:
2. Հնարավոր պատճառների համար փնտրեք դրան նախորդած դեպքեր կամ հանգամանքներ: Հարցրեք. «Սա ինչո՞ւ տեղի ունեցավ» կամ «Ի՞նչը հանգեցրեց սրան» կամ «Ի՞նչը սա հնարավոր դարձրեց»: Դուք կարող եք գտնել նաև այնպիսի հուշող բառեր, ինչպիսիք են՝ պատճառով, որովհետև, առաջացնել/առաջ բերել, նպատակով: Հիերոգլիֆների վերծանումը հանգեցրեց գրքույկի հրատարակմանը: Ամմիջական պատճառը ուղղակիորեն հանգեցնում է արդյունքի: Հեռավոր պատճառը միջանկյալ փուլ է ստեղծում, բայց ուղղակիորեն հետևանքի չի հանգեցնում: Հիերոգլիֆների մեկնաբանումը անմիջական պատճառ է, իսկ քարը գտնելը՝ հեռավոր պատճառ:
3. Հնարավոր հետևանքների համար փնտրեք ելակետին հաջորդած դեպքեր կամ հանգամանքներ: Հարցրեք. «Սա ինչի՞ հանգեցրեց» կամ «Ո՞րն է արդյունքը»: Դուք կարող եք գտնել այնպիսի հուշող բառեր, ինչպիսիք են՝ հանգեցնել, բերել, արդյունք, այսպիսով, ուրեմն, հետևաբար: Գրքույկի հրատարակումը գիտնականներին մղեց թարգմանելու եգիպտական գրավոր աղբյուրները: Այստեղ գրքույկը պատճառ է, իսկ թարգմանությունը՝ հետևանք: Ամմիջական հետևանքը ուղղակի արդյունք է: Հեռավոր հետևանքը ավելի երկար ժամանակահատված է պահանջում: Այստեղ թարգմանությունն անմիջական հետևանք է, իսկ այսօրվա մեր գիտելիքները՝ հեռավոր հետևանք:

4. Ամփոփեք պատճառահետևանքային կապը: Գծապատկերը կարող է ավելի տեսանելի դարձնել այն:



Ինչպես նկատում եք, որոշ դեպքեր/հանգամանքներ կարող են միաժամանակ և՛ պատճառ լինել, և՛ հետևանք:

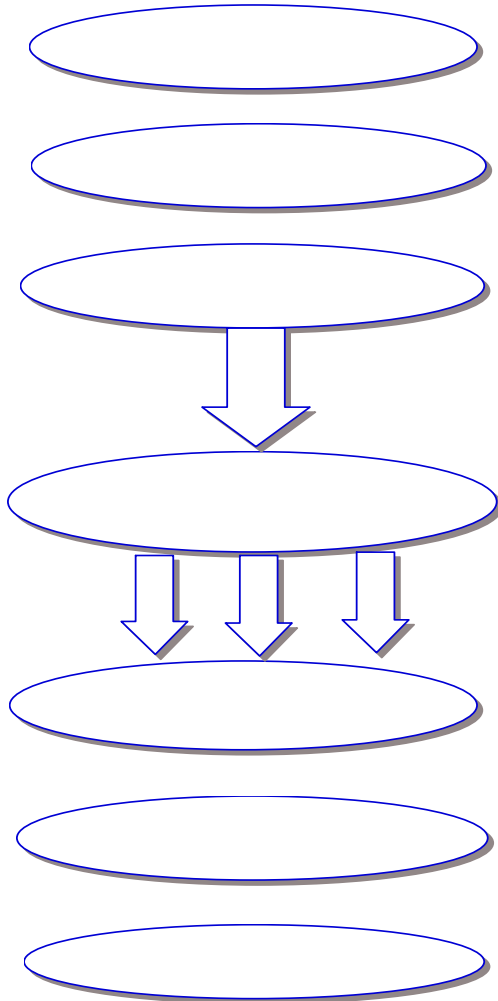
Կիրառեք հմտությունը

Ընթերցեք հատվածը

Շատ հանգամանքներ հանգեցրին Արևմտյան Հռոմեական կայսրության անկմանը: Սեկը կոռումպացված իշխանավորներն էին: Մյուսը կարգապահության թուլացումն էր բանակում: Միևնույն ժամանակ տնտեսական խնդիրները մեծացնում էին լարվածությունը: Կայսրությունը կործանվեց, երբ 400-ականներին գերմանական

ցեղերը գրավեցին Հռոմեական տարածքները: Աստիճանաբար անկում ապրեց առևտուրը, անհետացան քաղաքները, շարքից դուրս եկավ ջրի համակարգը :

Դեպքերը տեղադրեք տրամագրի մեջ: Քննվող դեպքը տեղադրեք մեջտեղում, պարզեք պատճառները և հետևանքները: Առաջին երեք և վերջին երեք դեպքերը կարող են տեղադրվել ցանկացած կարգով:



Պատճառահետևանքային ի՞նչ կապեր են նկարագրվում այս հատվածում:

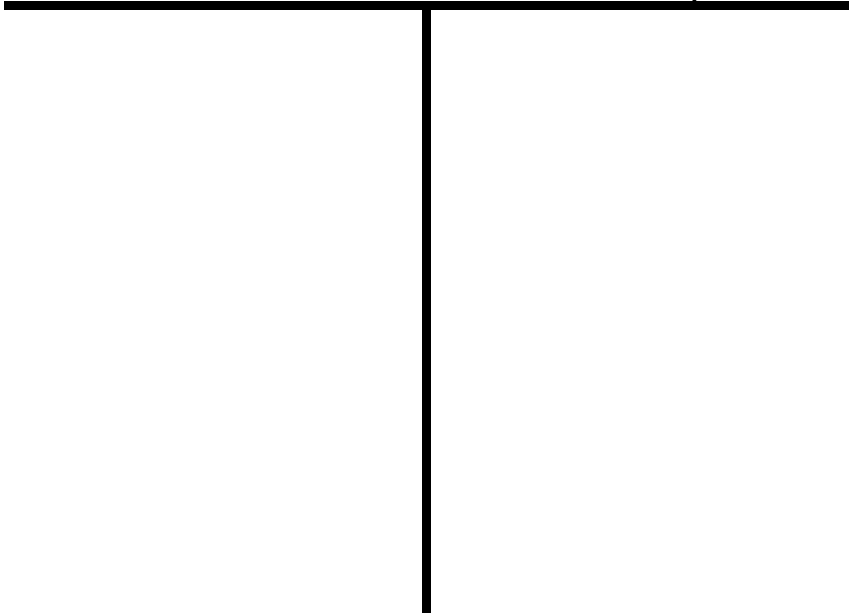
- Կայսրության անկման հեռավոր պատճառներ և հետևանքներ:
- Կայսրության անկման անմիջական պատճառներ և հեռավոր հետևանքներ:
- Կայսրության անկման անմիջական հատճանքներ և հեռավոր պատճառներ:
- Կայսրության անկման անմիջական պատճառներ և հետևանքներ:

Համակարգող գծապատկերներ պատճառահետևանքային կապերի համար

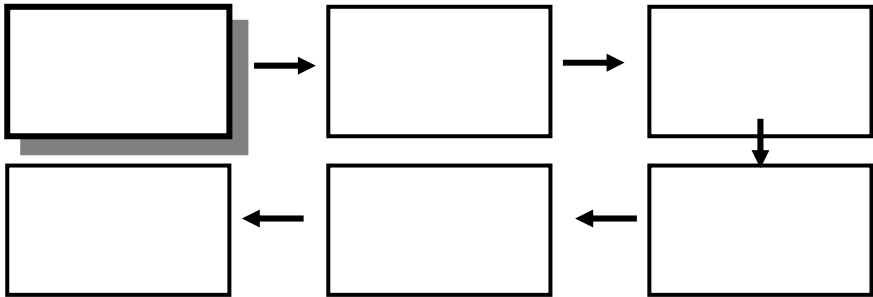
1.

Պատճառ

Հետևանք



2. Պատճառահետևանքային շղթա



3. Դեպքի պատճառները և հետևանքները

Յուրաքանչյուր դեպքի համար թվարկեցեք 2 պատճառ և 1 հետևանք

Դեպք 1

Տեղի է ունենում

Որովհետև

Որովհետև

Հետևանք

Դեպք 2

Տեղի է ունենում

Որովհետև

Որովհետև

Հետևանք

4. Ի՞նչ հետևանքներ կարող եք գտնել:

Յուրաքանչյուր դեպքի համար 2 հետևանք նշեցեք.

Պատմվածք _____

Դեպք 1

Ի՞նչ պատահեց

A.

Ի՞նչ պատահեց

B.

Դեպք 2

Ի՞նչ պատահեց

A.

Ի՞նչ պատահեց

B.

Դեպք 3

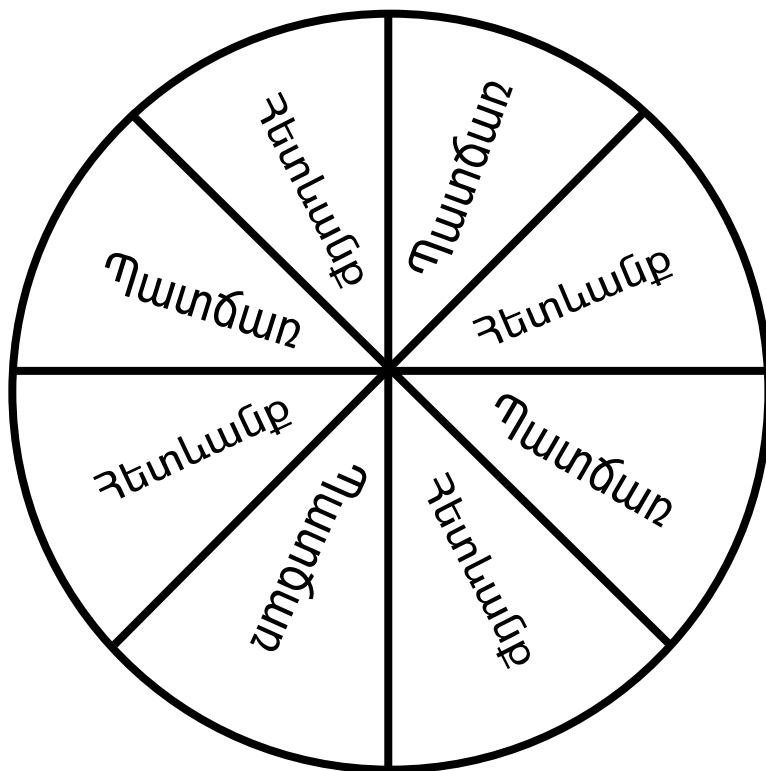
Ի՞նչ պատահեց

A.

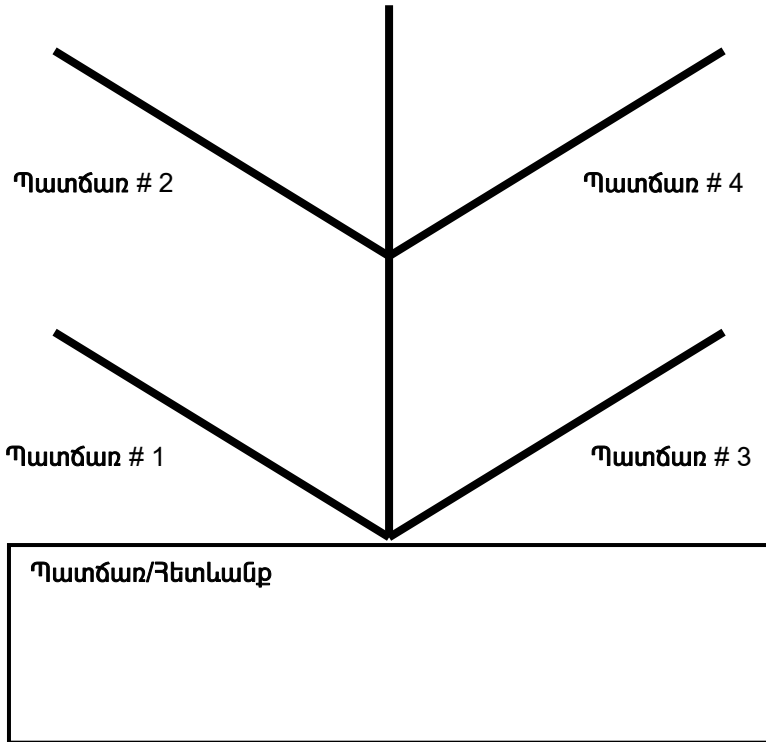
Ի՞նչ պատահեց

B.

5. Պատճառի և հետևանքի շրջանաձև գծապատկեր



6. Պատճառահետևանքային կապերի (եղևնաձև) քարտեզ



Վերջին տարիներին մեծ կարևորություն է տրվում արժեքների ուսուցմանը: Դրա վկայություններից մեկն այն է, որ արժեքները գիտելիքների և հմտությունների հետ մեկտեղ դիտարկվում են Հայաստանի հանրակրթության բովանդակության բաղադրիչներից մեկը:

Ստորև ներկայացնում ենք արժեքային կրթության երկու մեթոդներ՝ բարոյական կշռադատում և արժեքների հստակեցում, որոնք շատ տարածված են և կարող են օգտագործվել հասարակագիտության դասընթացներում: Այս մեթոդների առանձնահատկությունն այն է, որ դրանք արժեքային կողմնորոշումների հարցում վճռորոշ դեր են հատկացնում սովորողի նախընտրություններին: Որոշ մասնագետներ (օրինակ՝ Լիկոնան) քննադատում են այս մոտեցումները՝ նշելով, որ դրանք հարաբերականացնում են արժեքների ընտրությունը, ինչը վտանգավոր հետևանքներ կարող է ունենալ: Ընդունելով այս մտահոգությունը, նշենք, որ այս մեթոդները չպետք է դիտարկել որպես արժեքային ուսուցման միակ մոտեցումներ և կիրառել միայն դրանք: Մեր ուսուցիչները պետք է շարունակեն արժեքային ուսուցման ավանդական մոտեցումները, երբ խոսքը բացարձակ արժեքների (օրինակ՝ հայրենասիրություն, մարդասիրություն) մասին է: Բայց մյուս կողմից աշակերտների արժեքային կողմնորոշումները չեն կարող արդյունավետ լինել, եթե նրանք չեն խորհրդածում այն մասին, թե ինչու են այդ արժեքները կարևոր: Արդյունքում, հնարավոր է, որ սովորողը խոսի հայրենասիրության մասին, բայց իր գործելակերպով արհամարհի այդ արժեքը: Բացի այդ կան արժեքներ (հիմնականում մասնավոր կյանքին առնչվող), որոնց ընտրությունը իսկապես պետք է թողնել սովորողին: Դա ժողովրդավարության պահանջներից մեկն է:

Բարոյական կշռադատման մեթոդը

Բարոյական զարգացման տեսությունները և բարոյական կշռադատումը

Բարոյական զարգացման տեսությունը նկարագրվել է ժան Պիաժեի և Լորենս Քոլբերգի կողմից: Պիաժեն պարզել է, որ երեխաները, ըստ երևույթին, կանոններն ընկալում են երեք փուլերով.

1. Եսակենտրոն փուլ: Երեխաները (մոտ 4-7 տարեկան) չեն կարող գիտակցաբար հետևել կանոններին. նրանք ճիշտը և սխալը որոշում են ըստ այն հանգամանքի, թե ինչ են մեծահասակներն իրենց թույլ տալիս կամ արգելում:
2. Համագործակցության սաղմնավորման փուլ: Երեխաները (մոտ 7-10 տարեկան) ավելի շփվող են և համագոր-

ծակցող, քանի որ սկսում են հասկանալ, որ կանոնները ստեղծվել են, որպեսզի օգնեն միջանձնային հակասությունների լուծմանը:

3. Իրական համագործակցության փուլ: Երեխաները (մոտ 11-12 տարեկան) սկսում են համապատասխան կանոններ ձևավորել և հասկանալ, թե ինչու են անհրաժեշտ կանոնները:

Քոլբերգը տարբեր մշակույթ ներկայացնող և կենսամակարդակ ունեցող անհատների շրջանում ուսումնասիրություններ անելուց հետո օրինաչափություններ է գտել: Հենվելով Պիաժեի աշխատանքի վրա՝ Քոլբերգը նշում է հետևյալ օրինաչափությունները.

1. Վարքագծի վրա ազդող հիմնական գործոնը ճանաչողական զարգացումն է: Երբ տեղի է ունենում ճանաչողական զարգացում, ձևավորվում է համապատասխան բարոյական վարքագիծ:
2. Ճանաչողական և հասարակական զարգացումը տեղի է ունենում փուլերով: Յուրաքանչյուր նոր փուլ որակապես տարբեր է նախորդից:
3. Անցումը հաջորդ փուլ տեղի է ունենում հիմնականում այն պատճառով, որ իրական կյանքում կամ մտացածին իրավիճակներում անձը կանգնում բարոյական երկընտրանքի առջև, որի հետևանքով անձի մտքում ճանաչողական հակասություն և անհարմարության զգացողություն է առաջ գալիս:
4. Մարդիկ կարող են հասկանալ այն բարոյական փաստարկները, որոնք գտնվում են իրենց զարգացման մակարդակի վրա, իրենց փուլից ցածր մակարդակում և, որպես կանոն, իրենց մակարդակից մեկ աստիճան բարձր մակարդակում:

Քոլբերգը մշակել է բարոյական կշռադատման սանդղակ, որն ունի երեք մակարդակ՝ երկուական աստիճանով:

Բարոյական զարգացման մակարդակները ըստ Քոլբերգի

Մակարդակ 1. Մինպայմանական

Բարոյական զարգացման այս մակարդակում գտնվող մարդիկ հաշվի են առնում հեղինակավոր անձանց իշխանությունը և այնպիսի գործոններ, ինչպիսիք են պատիժը, պարզևր կամ

փոխադարձ լավությունները: Այս մակարդակը ներառում է հետևյալ երկու աստիճանները.

Աստիճան 1. Հնազանդություն իշխանությանը: Այս աստիճանում գործողության լավ կամ վատ լինելը որոշելիս հաշվի են առնում ոչ թե տվյալ գործողության մարդկային կամ արժեքավոր բնույթը, այլ դրա ֆիզիկական հետևանքները: Այս աստիճանում մարդիկ մտածում են պատժից խուսափելու կամ պարզևներ վաստակելու մասին. «Արա այն, ինչ քեզ ասում են», «Հայրիկն ասում է, որ ես պետք է այդպես վարվեմ»:

Աստիճան 2. Սեփական կարիքների բավարարում: Այս աստիճանում կշռադատող մարդիկ կատարում են գործողություններ, որոնք բավարարում են անձի սեփական կարիքները, իսկ երբեմն նաև՝ այլոց կարիքները: 2-րդ փուլում կշռադատումը հաճախ ունենում է արդարացիության տարրեր, սակայն դրա պատճառը ոչ թե արդարության զգացումն է, այլ՝ շահամոլությունը: «Ես դրանից ի՞նչ օգուտ կստանամ»:

Մակարդակ 2. Պայմանական

Այս մակարդակում բարոյական կշռադատման մեջ սկսում են հաշվի առնել այլոց, հատկապես՝ ընտանիքի և շրջապատի կարիքներն ու շահերը: Տվյալ մակարդակում կշռադատող մարդը ձգտում է անփոփոխ թողնել առկա վիճակը:

Աստիճան 3. Այս աստիճանում մարդիկ լավ վարքագիծը հավասարեցնում են ուրիշներին հաճույք պատճառող կամ օգուտ տվող, ինչպես նաև այլոց հավանությանն արժանացող վարքագիծ: 3-րդ փուլում գտնվելիս մարդիկ հաճախ առաջնորդվում են մեծամասնության տեսակետներով: «Եթե այդպես վարվեմ, ի՞նչ կմտածեն ընկերներս»:

Աստիճան 4. Այս աստիճանում մտածողությունը կողմնորոշվում է իշխանության, ամրագրված կանոնների և հասարակական հարաբերությունների պահպանման ուղղությամբ: Ճիշտ վարքագիծ է համարվում սեփական պարտականությունները կատարելը, իշխանության նկատմամբ հարգանք դրսևորելը: «Սա՞ է լավագույն քայլն իմ հասարակության համար»: «Իմ հասարակությունն ընդունելի՞ է համարում իմ այս քայլը»:

Մակարդակ 3. Սկզբունքային կամ հետպայմանական

Այս մակարդակում բարոյական կշռադատում և որոշումների կայացումը իրականացվում է համամարդկային սկզբունքների, այլ ոչ՝ որևէ մեկ անձի կամ հասարակության կարիքների հիման վրա: Փիլիսոփաներ Պլատոնի, Կանտի, Ջոն Ռոուլսի բարոյագիտական տեսությունները համապատասխանում են 5-րդ և 6-րդ աստիճանների: Քոլբերգը գտնում է, որ մարդկանց ընդամենը 10 տոկոսն է կարողանում 4-րդ աստիճանից վեր բարձրանալ:

Աստիճան 5. 5-րդ աստիճանում մարդիկ կշռադատում են անհատի ընդհանուր իրավունքների և հասարակության կողմից ընդունված չափանիշների հիման վրա: 5-րդ աստիճանում մարդիկ մտածում են օրինապահության տեսակետից, բայց կարևորում են ողջախոհ ձևով օրենքները փոխելու հնարավորությունը. «Եթե այս օրենքը հասարակության համար լավ չէ, ապա այն կարող է փոխվել»:

Աստիճան 6. Այս աստիճանում մարդիկ որոշումներ են կայացնում իրենց իսկ ընտրած այնպիսի բարոյական սկզբունքների հիման վրա, ինչպիսիք են արդարությունը, հավասարությունը կամ արժանապատվությունը. «Սա իրոք լավագույն տարբերակն է բոլոր մարդկանց համար, նույնիսկ եթե ինձանից զոհողություն է պահանջում»: «Իմ հասարակությունը սրանից օգուտ չի ստանա, սակայն սա ճիշտ տարբերակն է, որը պետք է իրականացնել, քանի որ երկարատև հատվածում այն կնպաստի Մոլորակի բոլոր բնակիչների միջև հավասարության ապահովմանը»:

Չետևություններ

Բարոյական զարգացման վեց աստիճանների թվարկումից հետո կարելի է անել հետևյալ եզրահանգումները.

1. Բարոյական կշռադատման միջոցով կայացվող որոշումներն աստիճանաբար փոխվում են՝ եսասիրականից դեպի ոչ եսասիրական:
2. Որոշումներ կայացնելիս մարդիկ մտածում են, թե ինչն է ճիշտ կոնկրետ իրավիճակում: Այդ որոշումը կայացնելիս մարդիկ առաջնորդվում են եսասիրական և ոչ եսասիրական կշռադատմամբ՝ կախված, թե իրենք որ փուլում են այդ ժամանակ գտնվում:

Բարոյական զարգացման տեսությունը հասարակագիտության դասընթացում

Քոլբերգի տեսությունը, հոգեբանական գիտության ձեռքբերում լինելուց զատ, կիրառական արժեք ունի նաև կրթության համար: Քոլբերգի տեսությունը հասարակագիտության դասընթացում կիրառվում է բարոյական երկրնտրանքների միջոցով: Բարոյական երկրնտրանքները հայ ուսուցիչները կիրառում էին դեռևս խորհրդային տարիներին՝ գրականության, պատմության դասաժամերին: Բայց դրանք կիրառվում էին տարերայնորեն, առանց համակարգման: Քոլբերգի մոտեցումը կարևորում է ոչ այնքան երկրնտրանքները քննարկումը, որքան սովորողների բարոյական զարգացմանը նպաստելը:

Առաջարկվում է նաև երկրնտրանքների քննարկման որոշակի մեթոդիկա: Բերի Բեյերն առաջարկում է նման դասերը կազմակերպել հետևյալ հինգ քայլերի հիման վրա.

Քայլ 1. Երկրնտրանքի ներկայացում

Քայլ 2. Երկրնտրանքի նախնական լուծումների առաջադրում

Քայլ 3. Կշռադատում փոքր խմբերով

Քայլ 4. Կշռադատում ողջ դասարանով

Քայլ 5. Խորհում կշռադատման շուրջ և նախնական եզրահանգումների մշակում

Երկրնտրանքի ներկայացում: Ընտրվող բարոյական երկրնտրանքը պետք է. (1) առնչվի աշակերտների կենսափորձին, և (2) ներառի այնպիսի հիմնախնդիրներ, որոնց սովորողները չափահաս տարիքում կամենան իրական աշխարհում: Երկրնտրանքը կարելի է ներկայացնել գրավոր տեսքով, ձայնաժայթկնով, տեսաժայթկնով կամ խմբին հարմար ցանկացած այլ միջոցով:

Երկրնտրանքի նախնական լուծումների առաջադրում: Երբ աշակերտները ծանոթացել են երկրնտրանքին, յուրաքանչյուր աշակերտի խնդրվում է գրի առնել, թե անձամբ ինքն ինչպես կվարվեր տվյալ իրավիճակում: Ապա, աշակերտները գրի են առնում իրենց որոշման հիմնավորումները: Այդ հիմնավորումները պետք է գրել հակադիր տեսակետ ունեցողին համոզելու նպատակով:

Երբ աշակերտներն ավարտում են այս առաջադրանքը, ուսուցիչը փորձում է պարզել, թե ովքեր են նախընտրել երկրնտրանքի լուծման «Ա» տարբերակը, ովքեր «Բ» տարբերակը: Այս կերպ նա իմանում է, թե տեսակետների ինչպիսի բաժանում կա դասարա-

նում: Ապա ուսուցիչը դասարանը բաժանում է հինգ կամ վեց խմբի՝ յուրաքանչյուրում հինգից վեց աշակերտ: Խմբերի բաժանումը պետք է անել այնպես, որ յուրաքանչյուր խմբում լինեն և «Ա», և «Բ» տարբերակների կողմնակիցներ: Խմբային քննարկումը, որպես կանոն, շատ ավելի թեժ է լինում, երբ խմբի ներսում ներկայացված են հակադիր տեսակետները:

Կշռադատում փոքր խմբերով: Երբ խմբերը ձևավորվել են, աշակերտներին առաջարկվում է կշռադատումներ անել իրենց ընտրած տարբերակի շուրջ: Որոշ աշակերտներ սկզբնական շրջանում կփորձեն ներկայացնել, թե ինչ են իրենք որոշել, այլ ոչ թե՝ ինչու են որոշել: Ուսուցիչը պետք է նշի, որ առաջնային նպատակը ոչ թե եզրահանգման գալն է, այլ՝ սովորողների ընտրած այս կամ այն տարբերակի պատճառները քննարկելը: Այս քննարկումները պետք է չընդհատել այնքան ժամանակ, քանի դեռ մասնակիցները բարձր ակտիվություն են դրսևորում: Հաճախ բավարար է հինգից տասն րոպե: Յուրաքանչյուր խումբ պետք է բանախոս ընտրի: Վերջինս պետք է գրի առնի տվյալ խմբի կողմից ներկայացվող տարբերակների բոլոր պատճառները:

Կշռադատում ողջ դասարանով: Փոքր խմբերով քննարկումներից հետո շարունակվում է համադասարանային աշխատանքը: Այս փուլում ուսուցիչը կարող է պատին թղթի երկու մեծ թերթ փակցնել. մեկը «Ա», իսկ մյուսը՝ «Բ» տարբերակների համար: Խմբերի բանախոսները մեկ առ մեկ հրավիրվում են, որպեսզի համապատասխան թերթի վրա գրառեն իրենց կողմից առաջադրվող հիմնավորումները: Դրանք գրի առնելուց հետո ուսուցիչը վարում է դասարանական քննարկում: Քննարկման ընթացքում ուսուցիչը պետք է արտահայտվելու հնարավորություն տա բոլոր ցանկացողներին: Եթե հնարավոր է, ուսուցիչը պետք է փորձի հասկանալ, թե արտահայտվող կարծիքների մեջ Քոլբերգի տեսության որ աստիճաններն են արտացոլված: Օրինակ, երբ ուսուցիչը պարզում է, որ կոնկրետ աշակերտի կշռադատումը 2-րդ աստիճանում է, ուսուցիչը կարող է արձագանքելու հնարավորություն տալ մեկ այլ աշակերտի, որի կշռադատումը 3-րդ փուլում է: Ուսուցիչը պետք է փորձի օգնել աշակերտներին, որպեսզի վերջիններս իրենց բարոյական կշռադատման ընթացիկ աստիճանից մեկ փուլ վեր բարձրանան:

Խորհում կշռադատման շուրջ և նախնական եզրահանգումների մշակում: Երբ աշակերտներն ավարտում են հիմնավորումների վերլուծությունը և աշխատանքային գործընթացը մտնում է ամփոփման փուլ: Բեյերը առաջարկում է ամփոփել հետևյալ կերպ: Յուրաքանչյուր աշակերտ գրի է առնում իր կողմից չընտրված տարբերակի բոլոր հիմնավորումները: Դա աշակերտներին օգնում

է հասկանալ իրենց մոտեցումից տարբերվող մոտեցման տրամաբանությունը: Ապա, աշակերտներին խնդրվում է գրի առնել սեփական որոշումները և իրենց դիրքորոշման հիմնավորումները:

Ատորև բերված են երկընտրանքների մի քանի օրինակներ.

Բարոյական երկընտրանք թիվ 1

Տիկին Աննայի ընտանիքը շատ ծանր ֆինանսական վիճակում է: Նրանց խնայողությունները սպառվել են: Չորս անդամից բաղկացած ընտանիքի համար սննդամթերք գնելը լուրջ խնդիր է դառնում: Մթերային խանութում գնումներ կատարելիս տկն. Աննան տեսնում է, թե խանութի մեկ այլ հաճախորդի բաց դրամապանակից ինչպես է հատակին ընկնում 10 000 դրամ: Տկն. Աննան քայլում է դեպի այն կետը, որտեղ ընկել է գումարը: Ոչ ոք չի նայում: Նա հատակից վերցնում է փողը: Փողն իրեն պահի, թե վերադարձնի տիրոջը:

Բարոյական երկընտրանք թիվ 2

Դաթիվը Երևանի պետական համալսարանի ուսանող է: Նա միաժամանակ աշխատում է որպես բասկետբոլի մարզիչ Լևոնի օգնական: Դավիթը մեծ նվիրումով է վերաբերվում այս աշխատանքին, քանի որ շատ է հարգում Լևոնին: Լևոնը շատ բարձր է գնահատում Դավիթի աշխատանքը: Անցյալ շաբաթ բասկետբոլի հավաքների ընթացքում նա ուսանողներին ասել է. «Եթե մեզ հետ չլիներ Դավիթը, մենք չէինք կարողանա հաջողության հասնել»:

Անցյալ չորեքշաբթի Լևոնը Դավիթին հարցրեց, թե արդյոք վերջինս կարող է Գյումրու թիմի հետ խաղի համար քաղաքի մյուս ծայր հասցնել թիմին անհրաժեշտ սարքավորումները: Հասկանալով, որ իր մեքենան չափազանց փոքր է սարքավորումները տեղավորելու համար, Դավիթը մտածեց, որ կարող է ժամանակավորապես վերցնել հոր բեռնատարը: Ուստի, ասաց. «Իհարկե, Լևոն, կարող ես ինձ վրա հույս դնել»:

Երբ Դավիթը եկավ տուն, նա և հայրը վեճի բռնկվեցին գնահատականների հետ կապված ինչ-որ խնդիրների շուրջ: «Դավիթ», ասաց հայրը, «դու չափազանց շատ ժամանակ ես ծախսում բասկետբոլի թիմի հետ և բավականաչափ չես զբաղվում քո դասերով: Ես ցանկանում եմ, որպեսզի շաբաթվա մնացած օրերի ընթացքում տնից դուրս չգաս: Ինձ տուր քո մեքենայի բանալիները»: Թեժ վեճից հետո Դավիթը բանալիները հանձնեց հորը:

Ընթրիքից հետո Դավիթի հայրն ընկերոջ հետ ինչ-որ տեղ գնաց: Դավիթը նկատեց, որ բեռնատարի բանալիները դրված են սեղանին: Վերցնե՞լ մեքենան և սարքավորումները հասցնել Լևոնին, թե կատարե՞լ հոր ցանկությունը և մնալ տանը:

Բարոյական երկրնտրանք թիվ 3

Մի կին մահամերձ է: Նրան կարող է փրկել միայն մեկ դեղ: Դեղը վերջերս է հայտնագործվել մի դեղագործի կողմից, որը բնակվում է նույն քաղաքում: Նա այդ դեղի դիմաց չափազանց բարձր գին է պահանջում: Հիվանդ կնոջ ամուսինը դիմում է իր բուլոր ծանոթներին փողի խնդրանքով, սակայն կարողանում է ծարել անհրաժեշտ գումարի ընդամենը կեսը: Նա գնում է դեղագործի մոտ և խնդրում դեղն ավելի էժան գնով վաճառել կամ թույլ տալ գումարի երկրորդ կեսը վճարել ավելի ուշ: Դեղագործը մերժում է խնդրանքը՝ ասելով, որ դեղի պատրաստումը իրենց մեծ ֆինանսական միջոցներ և ջանքեր է պահանջել: Ամուսինը գիշերով կոտրում է դեղատան դուռը, մտնում և կնոջ համար գողանում այդ դեղը: Նա պե՞տք է նման բան աներ:

Բարոյական երկրնտրանք թիվ 4

Գևորգը և Արսենը լավ ընկերներ էին: Մի օր նրանք միասին գնացին գնումներ կատարելու: Արսենը փորձելու նպատակով հագավ մի սվիտեր և, ի զարմանս Գևորգի, վերարկուի տակից սվիտերը հագին դուրս եկավ խանութից: Մի պահ անց խանութի աշխատակիցը կանգնեցրեց Գևորգին և պահանջեց ասել դուրս եկած տղայի անունը: Ապա, աշխատակիցը խանութի տիրոջն ասաց, որ երկու տղաներին տեսել էր միասին, և որ վստահ էր, որ ապրանքը գողացել էր նրա՝ խանութից դուրս եկած ընկերը: Խանութի տերն ասաց Գևորգին, որ վերջինս կարող է պրոբլեմների մեջ հայտնվել, եթե չասի իր ընկերոջ անունը:

Որպես օրինակ ներկայացնում ենք վերջին երկրնտրանքի դասարանական քննարկումը:

Աշակերտ 1. Գևորգը կարող է ասել. «Ես նրան նույնիսկ չեմ ճանաչում: Ես նրա հետ ծանոթացել եմ Ձեր խանութում»:

Ուսուցիչ. Այսինքն, նա պետք է ստի հանուն ընկերոջ, այո՞:

Աշակերտ 1. Այո:

Ուսուցիչ. Այսինքն, դա նշանակում է, որ կարող ենք ստել, երբ դա մեզ ձեռնառու է: Ինչպիսի՞ն կլինի կյանքը, եթե մարդիկ այդպես վարվեն:

Աշակերտ 2. Եթե բոլորը գնան խանութներ և ինչ-որ բան գողանան, կյանքը կվերածվի քաոսի և շատ վտանգավոր կդառնա:

Աշակերտ 3. Բայց ոչ բոլորն են գողանում, և կարևորն այստեղ այն է, որ խանութի տերը, հավանաբար, բավականաչափ շահույթ ստանում է, որպեսզի մեկ-երկու գողության պատճառած վնասը փակի:

Լրացուցիչ քննարկումներից հետո ուսուցիչը դասարանը բաժանում է փոքր խմբերի, ապա՝ խմբերից յուրաքանչյուրը ներկայացնում է հիմնավորումներ, թե ինչու պետք է Գևորգն ասի կամ չասի ընկերոջ անունը: Խմբերի բանախոսները ներկայացնում են իրենց կշռադատումները:

Խումբ 1. Ընկերությունն ավելի կարևոր է, քան օրենքը: Այս դեպքում ընկերությունը պահպանելն ավելի բարձր արժեք է, քան սվիտերը կամ որևէ նյութական բան: Ձգացումները չի կարելի համեմատել նյութական իրերի հետ:

Խումբ 2. Գողանալը ցանկացած դեպքում վատ է: Եթե բոլորը գողություն անեն, անհնար կլինի ապրել: Գևորգը պետք է ասի, որովհետև Արսենը նրան հիմար վիճակի մեջ է գցել: Եթե Արսենը լավ ընկեր է, ապա ինչու՞ չէր կարող Գևորգին ասել, որ մտադիր էր գողանալ սվիտերը, և ինչու՞ էր Գևորգին թողնում խանութում: Յետևաբար, նա վատ ընկեր է: Նման ընկեր կորցնելիս չպետք է ավստասալ:

Ահա հնարավոր որոշ արձագանքներ տվյալ երկրնտրանքին: Դա ուսուցիչներին կօգնի հասկանալ, թե ինչպես պետք է տարբերել Քոլբերգի կշռադատման աստիճանները:

Աստիճան 1.

ա. Գևորգը պետք է ասի: Եթե չասի, պորբլեմներ կունենա:

բ. Գևորգը չպետք է ասի: Եթե ասի, պորբլեմներ կունենա Արսենի հետ: Արսենը և նրա ընկերները Գևորգի կյանքը դժոխքի կվերածեն:

Աստիճան 2.

ա. Ինչու՞ պետք է Գևորգը պորբլեմներ ունենա Արսենի պատճառով: Եթե Արսենը միայն իր մա-

*սին էր մտածում, ապա նույնը պիտի անի Գևորգը:
բ. Գևորգը չպետք է ասի, եթե Արսենը Գևորգին լավություն է արել:*

Աստիճան 3.

*ա. Գևորգը չպետք է ասի, քանի որ ի՞նչ կմտածեն մարդիկ դավաճան ընկերոջ մասին:
բ. Գևորգը պետք է ասի, որովհետև եթե չասի, նա կհամարվի հանցագործության մասնակից:*

Աստիճան 4.

*ա. Գևորգը պետք է ասի, չնայած որ դա շատ դժվար կլինի անել:
բ. Ընկերությունը կարևոր է, սակայն օրենքներ խախտելն արդար չէ: Եթե օրենքներին չենթարկվենք, հասարակությունը կքայքայվի:*

Աստիճան 5.

ա. Խանութից գողություն անելը սխալ է, նույնիսկ եթե մեկ գող կա և մեկ տուժող: Խանութից գողություն անողը խախտում է խանութի տիրոջ իրավունքները:

(Ըստ Քոլբերգի տեսության, աշակերտները 6-րդ աստիճանին համապատասխան կշռադատումներ չեն անում: Այդ պատճառով չենք ներկայացնում այդ աստիճանը):

Արժեքների հստակեցման մեթոդ

Արժեքների հստակեցման մեթոդի մասին առաջին անգամ խոսել են Ռաբսը, Յարմինը և Սիմոնը «Արժեքներ և ուսուցում գրքում» (1966): Նրանք արժեքների խնդիրը տեսնում էին երեք փոխկապակցված գործընթացների՝ ընտրություն, արժևորում և գործողություն, միասնության մեջ: Այսինքն՝ մարդիկ ինչ-որ բաներ կարևոր համարելով ընտրում են, դրանք արժևորում են, ապա ըստ այդմ գործում: Այս մեթոդի ջատագով Ջեյմս Բենկսը (1986թ.) մշակել է մեթոդ, որով կարելի է աշակերտներին օգնել՝ հստակեցնելու և որդեգրելու իրենց արժեքները: Բենկսի մշակած՝ արժեքների հստակեցման մեթոդը բաղկացած է հետևյալ քայլերից.

1. **Արժեքային պրոբլեմների ձևակերպում և գիտակցում:** Աշակերտները պետք է կարողանան հասկանալ, որ որոշում կայացնելիս առկա է արժեքային խնդիր: Ուսուցիչը կարող է աշակերտներին հանձնարարել ինչ-որ պատմություն կամ իրադրության նկարագրություն ընթերցել, որից հետո կարող է այսպիսի հարցեր տալ: Տվյալ իրավիճակում ի՞նչ պրոբլեմ կա: Ի՞նչն է կարևոր այս պատմության հերոսների համար:
2. **Արժեքի հետ առնչվող վարքագծի նկարագրություն:** Արժեքների հետազոտման այս փուլում աշակերտը նկարագրում է պատմության կամ իրադրության հերոսների վարքագիծը: Ոչ բոլոր գործողությունները կամ քայլերն է անհրաժեշտ նկարագրել: Պետք է նկարագրել միայն այն վարքագիծը, որն առանցքային է քննարկվող պրոբլեմի կապակցությամբ:
3. **Նշել այն արժեքները, որոնց օրինակ է նկարագրվող վարքագիծը:** Այս փուլում աշակերտները փորձում են արժեքների հետ կապակցել 2-րդ քայլի մեջ նկարագրված վարքագծերը: Հետազոտման այս փուլը հեշտացնելու նպատակով ուսուցիչը կարող է գրատախտակի վրա մեկ սյունակի մեջ թվարկել վարքագծի դրսևորումները, իսկ դրա դիմաց՝ մեկ այլ սյունակում, տվյալ վարքագծին համապատասխանող արժեքները: Այս գործընթացի շրջանակներում աշակերտները հետևություններ կանեն, և պարտադիր չէ, որպեսզի նրանք բոլոր դեպքերում համաձայնության հասնեն նկարագրվող վարքագծի մեջ դրսևորվող արժեքների շուրջ:
4. **Պարզել, թե նկարագրվող վարքագծի մեջ ինչ հակադիր արժեքներ կան:** Որպեսզի աշակերտներն ավելի հեշտորեն հասկանան, որ մեր հասարակության մեջ, ինչպես նաև անհատների միջև բազմաթիվ արժեքային հակադրություններ կան, ուսուցիչը հետազոտման այս փուլում աշակերտներին առաջարկում է նշել կոնկրետ անհատների վարքագծի մեջ դրսևորված հակադիր արժեքներ (օրինակ՝ նախորդ հատված նշված երկընտրանքում բախվում էին ընկերասիրության և օրինապահության արժեքները):
5. **Վերլուծված արժեքների արմատների շուրջ վարկածներ առաջադրել:** Այս փուլում աշակերտները վարկածներ են առաջադրում 3-րդ քայլում իրենց բացահայտած արժեքների աղբյուրների վերաբերյալ: Ինչպես ցանկացած վարկածի հետ աշխատելիս, այս դեպքում նույնպես ու-

սուցիչը պետք է աշակերտներից պահանջի, որպեսզի նրանք հիմնավորեն իրենց մտքերը: Վարկածները պետք է հիմնված լինեն տրամաբանության և փաստական տվյալների վրա, և չպետք է լինեն անհիմն գուշակություներ: Հետազոտման գործընթացի այս փուլի նպատակն է օգնել աշակերտներին, որպեսզի նրանք հասկանան, որ մեր արժեքների մեծ մասը «վերցնում ենք» մեր միջավայրից, և որ դրանք անկախորեն կամ ինքնուրույնաբար չեն ձևավորվում:

6. **Այլընտրանքային արժեքների ինացություն:** Աշակերտները պետք է իմանան, որ մեր հասարակության ներսում գոյություն ունեն այլընտրանքային բազմաթիվ արժեքներ, որոնց թվից կարելի է ընտրել: Եթե նրանք ընտրելու են սեփական արժեքներ, ապա նրանք պետք է իմանան, թե այլընտրանքների ինչպիսի լայն տեսականի կա:
7. **Վերլուծված արժեքների հնարավոր հետևանքների շուրջ վարկածներ առաջադրել:** Ստորև թվարկված են արժեքային հետազոտման կարևորագույն նպատակները. (1) օգնել աշակերտներին, որպեսզի նրանք գիտակցեն, որ տարբեր արժեքներ հանգեցնում են տարբեր հետևանքների, (2) օգնել աշակերտներին, որպեսզի նրանք սովորեն ընդունել իրենց որդեգրած արժեքների հետևանքները, և (3) օգնել աշակերտներին, որպեսզի նրանք վերլուծեն տարբեր համոզմունքներ ունենալու հետևանքները:
8. **Նախընտրելի արժեքների հռչակում:** Երբ աշակերտներն ավարտեն պատմությունների և ուսումնասիրվող իրավիճակների հերոսների վարքագծի նկագրությունը, խնդրո առարկա արժեքների բացահայտումը, դրանց միջև առկա հակադրությունների պարզաբանումը և հնարավոր հետևանքների կանխատեսումը, նրանց պետք է խնդրել, որպեսզի հայտարարեն, թե անձամբ որ արժեքներն են նախընտրում:
9. **Արժեքների ընտրության պատճառների, աղբյուրների և հնարավոր հետևանքների թվարկում:** Ուսուցիչները պարտավոր են օգնել աշակերտներին, որպեսզի նրանք դասարանի ժողովրդավարական միջավայրում ձևավորեն իրենց արժեքները, սակայն նրանք պարտավոր են նաև օգնել աշակերտներին՝ գտնելու արժեքների աղբյուրներ, հասկանալու այդ արժեքներն ընտրելու պատճառները և դրանց հնարավոր հետևանքները, և պաշտպանելու իրենց բարոյական ընտրությունը:

Թեև բազմաթիվ մանկավարժներ ընդունում և կիրառում են այս մոտեցումը, ծնողների, հասարակայնության ներկայացուցիչների որոշ խմբեր այն կարծիքին են, որ արժեքների ընտրության խնդիրը չպետք է թողնել աշակերտներին: Նրանք մտավախություն ունեն, որ աշակերտներին արժեքային ընտրության հնարավորություն ընձեռելը կարող է վտանգավոր հետևանքներ ունենալ և քայքայել ավանդական հասարակության մոտեցումները: Նշենք, որ այս մտահոգությունն ընդունելի է, երբ գործ ունենք բացարձակ արժեքների (հայրենասիրություն, մարդասիրություն) հետ: Իսկապես, ընդունելի չէ աշակերտներին թողնել հայրենասեր լինելու կամ չլինելու ընտրությունը: Բայց այ ս մեթոդը շատ արդյունավետ է, երբ գործ ունենք հարաբերական արժեքների հետ: Օրինակ, ժողովրդավարական հասարակարգում վտանգավոր ոչինչ չկա, եթե աշակերտների մի մասը նախընտրի լիբերալ արժեքներ, մյուս մասը՝ պահպանողական: Ի վերջո, ժողովրդավարությանը հարիր չի լինի, եթե մենք աշակերտներին պարտադրենք լինել լիբերալներ կամ էլ պահպանողականներ: Սա այն խնդիրն է, որտեղ անձնային նախընտրությունները կարևոր են:

Մասնագետները մշակել են արժեքների հստակեցման մեթոդի մի քանի գործնական հնարներ, որոնցից մի քանիսը ներկայացնում ենք ստորև:

Չստակեցնող պատասխան: Դասի ժամանակ տարբեր խնդիրներ քննարկելիս, ուսուցիչը կարող է աշակերտներ տալ հարցեր, որոնց միջոցով նրանք կփորձեն խորհել, թե ինչ արժեքներ են իրենք կրում և որոնք են դրանց պատճառները: Օրինակ՝ ներկայացնենք մանատիպ մի երկխոսություն քաղաքացիական կրթության դասընթացից.

Ուսուցիչ: Արմեն, եթե ես ճիշտ հասկացա, դու լիբերալ քաղաքական ուժերի կողմնակից ես:

Արմեն: Այո:

Ուսուցիչ: Որոնք են քո այդ ընտրության արմատները, ակունքները:

Արմեն: Ինձ թվում է դա ծնողներիս ազդեցությունն է:

Այս հնարի իմաստն այն է, որ աշակերտները հասկանան իրենց ընտրությունը, դրա պատճառներն ու ակունքները: Սա կարևոր միջոց է ինքնաճանաչողության համար:

Աստիճանակարգում՝ ըստ կարևորության: Այս հնարի կիրառման ժամանակ աշակերտներին առաջարկվում է խնդրի լուծման մի քանի տարբերակ և առաջարկվում է դրանք համարակալել ըստ կարևորության: Հնարը կիրառենք վերևում նշված երկընտրանքներից մեկի օրինակով: Երկընտրանքներից մեկ մահամերձ վիճակում գտնվող կնոջ մասին էր, որի ամուսինը չկարողանալով վճարել դեղի դիմաց, որոշեց գողանալ այն: Այս երկընտրանքը քննարկենք հնարավոր հետևանքների տեսանկյունից: Ստորև նշվում են մի քանի տարբերակներ, որոնք պետք է դասակարգել ըստ առաջնայնության՝ 1-5:

	Ոստիկանությունը պետք է տուգանի ամուսնուն՝ նրանից բռնագանձելով դեղորայքի և պատճառված վնասի ամբողջ գումարը:
	Ամուսնուն պետք է ձերբակալեն և պատժեն գողության համար սահմանված հոդվածով:
	Ամուսնուն պետք է շնորհակալություն հայտնել, քանի որ նա մարդու կյանք է փրկել:
	Ամուսնուն պետք է ձերբակալեն, բայց մեղմ պատիժ սահմանեն, քանի որ նա գողություն է արել հանուն իր կնոջ կյանքը փրկելու:
	Ոստիկանությունը պետք է տուգանի ամուսնուն՝ հնարավորություն ընձեռելով աստիճանաբար փոխհատուցել պատճառված վնասը:

Գրականություն

1. Աղքատության հաղթահարման ռազմավարական ծրագրի իրականացման առաջընթացի հաշվետվություն, Երևան, 2006
2. Խաչատրյան, Ս., Պետրոսյան, Ս. և ուրիշներ, Հասարակագիտության ուսուցման արդի հիմնահարցեր, Տիգրան Մեծ, Երևան, 2005
3. Կրթական վերափոխումները Հայաստանում, Մարդկային զարգացման ազգային զեկույց, Երևան, 2007
4. «Կրթության մասին» ՀՀ օրենք, Հանրակրթական դպրոցի տնօրենի ուղեցույց
5. «Կրթությունը Հայաստանում», Ջանգակ 97, Երևան, 2004
6. «Կրթությունը Հայաստանում», Էդիթ Պրինտ, Երևան, 2006
7. Հանրակրթական դպրոցի տնօրենի ուղեցույց, Կրթության ազգային ինստիտուտ, Երևան, 2004:
8. Հանրակրթության պետական կրթակարգ, Երևան 2005
9. ՀՀ 2006-2008թթ. պետական միջնաժամկետ ծախսերի ծրագիր, քաղված է [www.mfe.am կայքից, 01 դեկտեմբերի, 2006թ.:](http://www.mfe.am/կայքից_01_դեկտեմբերի_2006թ.)
10. Մանուկյան Ս. ԱՅԸՕ ազդեցության գնահատում 2005, Երևան, 2006, էջ 56:
11. Միջնակարգ կրթությունը Հայաստանում. խնդիրներ և հեռանկարներ, Քաղաքացիական հասարակության ինստիտուտ, Երևան, 2003թ.:
12. Культура и мир детства, М, 1988.
13. М.Фуллан, Новое понимание реформ в образовании, М, 2006.
14. Beyer, B. Conductiong Moral Discussions in the Classroom, *Social Education*, 1976, Issue 40.
15. Biesta, G. Beyond Learning, Boulder, Paradigm Publishers, 2006.
16. Cunhan, F., J. Heckmann, L., Lochner and D. Masterov (2005), Interpreting the Evidence of Life-Cycle Skill Formation, IZA Discussion papers Series, No. 1575, Institute for the Study of Labor, Bonn, Germany, July
17. Dewey, J. Democracy and Education, New York, 1916.
18. DuFour, R., Eaker, R. Professional Learning Communities at Work, ASCD, Virginia, 1998.

19. European Union, European Report on the Quality of School Education, May 2000.
20. Fullan, M., Scott, G., Turnaround Leadership for Higher Education, Jossey-Bass. 2009.
21. Hanushek, E. The Failure of Input-Based Schooling Policies, *The Economic Journal*, 113 (February), 2003.
22. Hargreaves, A., Shirley, D. Beyond Standardization: Powerful New Principles for Improvement. *Phi Delta Kappan*, October 2008
23. Hargreaves, A., "Pushing the boundaries of educational change", in *International Handbook of Educational Change*, ed. Hargreaves, Springer, 2005.
24. Hershberg, T. Value-Added Assessment and Systemic Reform: A Response to the Challenge of Human Capital Development, *Phi Delta Kappan*, December, 2005
25. Lipmann, M., Sharp, A. & Oscanyan, F, *Philosophy in the classroom*, Temple University Press, Philadelphia, 1980.
26. OECD, *Education at a Glance*, OECD Indicators 2006.
27. OECD, *Teachers Matter*, 2005.
28. OECD, *Education at a Glance*, OECD Indicators 2006.
29. Postman, N., *The Disappearance of Childhood* (1983)
30. Raths, L., Harmin, M., & Simon, S. *Values and Teaching*, Columbus, Ohio, 1978
31. Salberg, P. Rethinking accountability in a knowledge society, *Journal of Educational Change*, Published online, November, 2008.
32. Whitty, G. *Making sense of educational policy*. London, Paul Chapman, 2002
33. World Bank, *Expanding opportunities and Building Competencies for Young People*, 2005.

Սերոբ Հովսեփի Խաչատրյան
ԿՐԹՈՒԹՅԱՆ ՓԻԼԻՍՈՓԱՅՈՒԹՅՈՒՆ

Համակարգչային ձևավորումը՝ Վ.Բրյուսովի անվան ԵրՊԼՀ-ի
համակարգչային կենտրոն (ղեկավար՝ դոց. Վ.Վ.Վարդանյան)

Համակարգչային էջավորումը՝ Հ.Մ. Էլչակյան
Ս.Վ. Առաքելյան

Ստորագրված է տպագրության՝ 03.07.09
Հանձնված է տպագրության՝ 10.07.09

Տպաքանակ՝ 500

«Լինգվա» հրատարակչություն
Երևանի Վ.Բրյուսովի անվան պետական լեզվաբանական համալսարան
Հասցեն՝ Երևան, Թումանյան 42
Հեռ.՝ 53-05-52
Web: <http://www.brusov.am>
E-mail: [ysl@brusov.am](mailto:yslu@brusov.am)