

Ինչպե՞ս բարելավել դպրոցի ներքին գնահատումը. ՀՀ
հանրակրթական ուսումնական հաստատության ներքին
գնահատման քաղաքականության և վերջինիս իրականացման
ուսումնասիրություն

«ՆորԱրար» կրթական հասարակական կազմակերպություն

Հետազոտական թիմի ղեկավար՝ Մհեր Դավթյան

Կրթության փորձագետ՝ Արփինե Բաղդասարյան

Սոցիոլոգ՝ Աննա Խաչատրյան

Անոտացիա

Մույն ուսումնասիրությունը նպատակ ունի առանձնացնել ՀՀ Հանրակրթական ուսումնական հաստատություններում գործող ներքին գնահատման քաղաքականությունը սահմանող որոշումների ու մեթոդական նմուշ-ուղեցույցի բացերն ու բարելավման հնարավորությունները թե՛ քաղաքականության փաստաթղթային վերլուծության, թե՛ վերջինիս գործնական կիրառության դպրոցական համատեքստում: Խոր կիսակառուցված հարցազրույցների միջոցով առաջին անգամ դպրոցների տնօրենների տեսանկյունից բարձրաձայնվում են ներքին գնահատման հիմնախնդիրներն ու գրականության ակնարկի քննարկմանը համահունչ առաջարկվում են բարելավման լուծումներ:

ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ

Ինչպե՞ս բարելավել դպրոցի ներքին գնահատումը. ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատության ներքին գնահատման քաղաքականության և վերջինիս իրականացման ուսումնասիրություն	1
Անոտացիա	2
ԲՈՎԱՆԴԱԿՈՒԹՅՈՒՆ	3
Ներածություն	4
Ուսումնասիրության նախագիծը	5
Ուսումնասիրության խնդիրները, նպատակներն ու հարցերը.....	5
Համատեքստ և հիմնավորում	6
Գրականության ակնարկ	9
Դպրոցի ներքին գնահատում (ԴՆԳ)	9
Դպրոցների փոխադարձ գնահատում (ԴՓԳ).....	10
Հաշվետվողականություն և դպրոցների բարելավում.....	12
Անդրադարձ գրականության ակնարկի եզրահանգումներին	13
Մեթոդաբանություն	14
Ուսումնասիրության մեթոդը, կառուցվածքն ու գործիքները.....	14
Երկրորդային ու առաջնային տվյալների հավաքագրում և վերլուծություն.....	14
Խորքային հարցազրույցների մասնակիցների ընտրությունն ու հավաքագրման քայլերը	15
Էթիկայի խնդիրներ, լուծումներ.....	16
Ուսումնասիրող թիմը	17
Երկրորդային տվյալների վերլուծություն	20
Առաջնային տվյալների վերլուծություն	29
Արդյունքներ և քննարկում	29
Եզրակացություններ	35
Ընդհանուր հետևություններ կրթական առաջնորդության համար	36
Մանրամասն առաջարկներ ԴՆԳ-ի բարելավման համար	38
Գրականություն	47
Աբստրակտ	50
Abstract	50

Ներածություն

Դպրոցի ներքին գնահատմանն անուղղակիորեն առնչվող հետազոտությունն ավելի վաղ մատնանշել է էական խնդիրներ Հայաստանում դրանց էության և գործընթացի որակական կողմի մասին, որի մասին նշված են հանրայնորեն հասանելի զեկույցներում¹: Ի հավելումն սրա՝ դպրոցի արտաքին և ներքին գնահատման քաղաքականությունն առավելապես ունի ընդհանրական մոտեցում միմյանցից տարբեր բարելավման և հաշվետվողականության այս մեխանիզմներին, որոնք կարևոր են կրթության որակի գնահատման համար: Այս աշխատանքը վերլուծում է ՀՀ հանրակրթական դպրոցների ներքին գնահատման քաղաքականությունը, սահմանում է ներքին և արտաքին գնահատումները՝ վեր հանելով բարելավման համար անհրաժեշտ առաջարկները և հնարավորությունները: Որպեսզի ենթադրություններ անենք, թե ինչպես է ներքին գնահատման քաղաքականությունը գործում իրականում, այս ուսումնասիրությունը վերլուծում է դպրոցի ներքին գնահատման զեկույցները և խոր հարցազրույցների միջոցով առանձնացնում ներքին գնահատման քաղաքականության իրականացման խոչընդոտները: Ամփոփելով դպրոցների ներքին գնահատման հայաստանյան համատեքստի հնարավորինս ամբողջական պատկերը՝ իր սահմանափակումներով հանդերձ, սույն ուսումնասիրությունը հենվում է դպրոցի ներքին գնահատման արդի լավագույն գիտելիքի քննության վրա՝ ներկայացնելով Հայաստանի կրթական առաջնորդության համար կարևոր եզրահանգումներ, առաջարկություններ և հետևություններ:

¹ «Հանրային քաղաքականության ինստիտուտ» ՀԿ, 2017: *Կրթության որակի ընկալումները հանրակրթական համակարգում*, Երևան:

<https://bit.ly/3Pmk8JZ>

Ուսումնասիրության նախագիծը

Ուսումնասիրության խնդիրները, նպատակներն ու հարցերը

Մույն ուսումնասիրության նպատակն է բացահայտել դպրոցի ներքին գնահատման գործընթացի առկա հնարավորություններն ու մարտահրավերները գործընթացի համար անմիջապես պատասխանատու կողմի և փորձագետների տեսանկյունից:

Ուսումնասիրության խնդիրն է պարզել, թե

- 1) ինչպես են կիրարկվում ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցների ներքին գնահատման օրենսդրական կարգավորումները,
- 2) ինչպիսի ներդաշնակություն կա ներքին գնահատման իրական նպատակի և իրականացման պրակտիկայի միջև,
- 3) ինչպես է ներքին գնահատումը նպաստում դպրոցական կրթության կառավարման բարելավմանը,
- 4) ինչ հնարավոր ներքին և արտաքին, դրական և բացասական ազդեցության գործոններ են պայմանավորում ներքին գնահատման գործընթացի որակը,
- 5) ինչպես կարելի է բարելավել դպրոցների ներքին գնահատման գործընթացը:

Այս նպատակին հասնելու և առաջադրված խնդիրները լուծելու համար առանձնացվել են ուսումնասիրության հետևյալ հարցերը.

- 1) որո՞նք են ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցների ներքին գնահատման օրենսդրական կարգավորումները,
- 2) ինչպե՞ս են վերջիններս կարգավորում դպրոցի ներքին գնահատման գործընթացը,
- 3) համեմատած դպրոցների ներքին գնահատման միջազգային փորձի հետ՝ ի՞նչ բացեր և հնարավորություններ կան ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցների ներքին գնահատման օրենսդրության մեջ,
- 4) որո՞նք են ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցների ներքին գնահատման օրենսդրության կիրարկման խոչընդոտներն ու հնարավորությունները միկրո մակարդակում,
- 5) ի՞նչ եզրահանգումներ և առաջարկներ կարելի է անել ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցների ներքին գնահատման օրենսդրությունն ու վերջինիս կիրարկումը բարելավելու համար:

Համատեքստ և հիմնավորում

Հայաստանի Հանրապետությունում դպրոցի արտաքին հաշվետվողականության համար հիմք է ծառայում կրթական համակարգի ամենակարևոր փաստաթղթերից մեկը՝ Կրթության մասին օրենքը: Հոդված 37-ում նշվում է, որ Կրթության տեսչական մարմինն ունի լիազորություն ապահովելու կրթական չափանիշների կիրառությունը հանրակրթության մեջ և բարձրացնելու կրթության որակը²: Ըստ Կառավարության 2010 թվականի որոշման՝ հանրակրթական հաստատություններում արտաքին և ներքին գնահատման չափանիշների և ընթացակարգի հաստատման համար սահմանվում են արտաքին և ներքին հաշվետվողականության համակարգեր: Երկար տարիներ արտաքին գնահատման հիմք է հանդիսացել ՀՀ 2013 թվականի Կառավարության որոշումը՝ կրթական տեսչական մարմնի կողմից հանրակրթական դպրոցներում ռիսկերի հայտնաբերման չափանիշների մասին, որն էլ հիմնվում է փաստաթղթային ուսումնասիրության վրա: 2018 թվականի N 1139-Ն որոշումով 2013-ին հաստատված ռիսկերի հայտնաբերման որոշումը ճանաչվեց ուժը կորցրած³: Այս համատեքստում դպրոցի ներքին գնահատման քաղաքականությունը (ԴՆԳ) կրթության որակի գնահատման հիմնական միջոցն է⁴:

Այս հանգամանքը ԴՆԳ-ի մասին հետազոտություն իրականացնելու համար մեր հիմնական պատճառներից մեկն է: Մրա հետ մեկտեղ գնահատման ԴՆԳ դպրոցական փաստաթղթերի ուսումնասիրումը ի հայտ է բերում վստահելիության և հավաստիության հետ կապված խնդիրներ: Տվյալների հավաքագրման և արդյունքների վերլուծությունը ցույց է տալիս բազմաթիվ բացեր կրթության որակի ապահովման համար անհրաժեշտ ներքին գնահատման մեջ⁵: Ակնկալվում է, որ փոփոխվող կրթական համակարգում ներքին գնահատման կարևորությունը կմեծանա առաջիկա տարիներին: ՀՀ կրթության մինչև 2030 թվականի զարգացման պետական ծրագրում առկա կրթության համակարգի արդյունավետության, կրթության զարգացման նպատակների, տեսլականի և ուղղությունների առանցքային որոշ դրույթներ առնչվում են ներքին գնահատման համակարգի շուրջ ստեղծված առկա ճգնաժամին, թեև այդ փաստաթղթում ներքին ու արտաքին գնահատման համակարգերի մասին առնվազն հայեցակարգային մակարդակով մանրամասներ չկան: Այնուամենայնիվ, կրթության զարգացման ծրագիրն արձանագրում է, որ ուսումնական հաստատությունների կառավարման համակարգում մասնակցայնությունն ու

² ՀՀ Ազգային ժողով, 1999: *Հայաստանի Հանրապետության օրենքը կրթության մասին*, Երևան

<https://www.arlis.am/documentview.aspx?docid=163115>

³ ՀՀ Կառավարություն, 2018: *Հայաստանի Հանրապետության Կառավարության որոշում N 1139-Ն «Հայաստանի Հանրապետության Կրթության տեսչական մարմնի՝ ռիսկի վրա հիմնված ստուգումների ստուգաթերթերը հաստատելու, Հայաստանի Հանրապետության Կառավարության 2013 թվականի հունիսի 6-ի N 598-Ն որոշումն ուժը կորցրած ճանաչելու մասին»*, Երևան

<https://www.arlis.am/DocumentView.aspx?docid=125951>

⁴ «Հանրային քաղաքականության ինստիտուտ» ՀԿ, 2017: *Կրթության որակի ընկալումները*

հանրակրթական համակարգում, Երևան:

<https://bit.ly/3Pmk8JZ>

⁵ Նույն տեղում:

հաշվետվողականությունը ձևական բնույթ են կրում⁶: Խոսելով կրթության կառավարման տեղեկատվական համակարգի բացերի մասին՝ վերոնշյալ փաստաթուղթը վկայակոչում է մի շարք տեխնիկական կարողությունների պակաս դպրոցներում, որոնք էական են նաև բարեհաջող ներքին գնահատում կատարելու համար: Այսպես, ըստ Կրթության զարգացման ծրագրի՝ դպրոցներում առկա է ինստիտուցիոնալ կարողությունների հիմնախնդիր՝ ինչպիսիք են տեղեկատվության ճշգրիտ ներկայացումը, տեղեկատվական համակարգի կարևորության գիտակցումը, թվային հմտությունների պակասն ու պատասխանատվության շրջանակի անհստակությունը, ինչի հետևանքով էլ կրթության կառավարման տեղեկատվական համակարգը թերի է:

Թեև կրթության զարգացման նոր ծրագիրը ճանաչում է ինստիտուցիոնալ կարողությունների հիմնախնդիրը դպրոցներում, կրթության արդյունավետության բարձրացման «հավատո հանգանակը» հյուսվում է ուսումնական հաստատությունների ինքնավարության ու հաշվետվողականության հավասարակշռված համակարգի կիրառության հետ: Փաստաթուղթը չի մանրամասնում, թե ինչ նկատի ունի հավասարակշռված հաշվետվողականություն ասելով: Կարելի է ենթադրել, որ հաշվետվողականությունը կհավասարակշռվի ներքին ու արտաքին վերահսկողության համակարգերով, որտեղ ներքին գնահատումն էական նշանակություն կունենա՝ գույքադրվելով կենտրոնացված կամ արտաքին կազմակերպությունների կողմից իրականացվող արտաքին վերահսկողությանը:

ՀՀ կրթության զարգացման նոր ծրագրի վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ առաջիկա տարիներին մեր կրթական համակարգն անցնելու է վերահսկողության ապակենտրոնացման, իսկ որոշ առումներով նաև կենտրոնացման փուլերով. մարզպետարանների ենթակայությամբ գործող դպրոցների կառավարումն աստիճանական եղանակով կպատվիրակվի համայնքներին: Այսպիսով, առավել ամբողջական կառավարման՝ մարզպետարանների ենթակայության տակ գործող կենտրոնացված համակարգը կմասնատվի առանձին բաղադրիչների, որոնք կանցնեն համայնքային ենթակայության տակ: Կրթության զարգացման ծրագրում չկա տեղեկատվություն այն մասին, թե ակնկալվող ինքնավարությունն ինչպես, որ հարցերում և ումից կանցնի դպրոցներին, սակայն միջազգային փորձը վկայում է, որ առավել ամբողջական համակարգերի մասնատումն իրենից ենթադրում է ոչ միայն ինքնավարության ու ազատությունների շնորհում համակարգի առանձին բաղադրիչներին, այլև առավել կենտրոնացված ու ուժեղ վերահսկողության համակարգերի կիրառում, քանի որ այս պարագայում վերջնարդյունքների ավելի մեծ պատասխանատվություն է դրվում կրթական համակարգի առանձնացված բաղադրիչների՝ դպրոցների վրա: Վերջնարդյունքների գնահատման «չափելիությունն» ապահովելու համար նախատեսվում է ստեղծել արդյունքի առանցքային ցուցիչներով կառավարվող կատարողական, որի ապահովումն էլ դպրոցներին լրացուցիչ ֆինանսական միջոցներ հատկացնելու կամ չհատկացնելու հիմք կարող է դառնալ: Այս ամենից ենթադրելի է, որ առանցքային ցուցիչների կատարողականին հետևելու մեխանիզմներ են անհրաժեշտ, հետևաբար ներքին գնահատումը՝ որպես ընթացիկ հաշվետվողականության մեխանիզմ, առանցքային կարևորություն կունենա փոփոխվող կրթական համակարգում: Հարցն այն է, թե հաշվետվողականության ու ներքին գնահատման ինչպիսի համակարգի մասին է խոսքը, քանի որ ներքին ու արտաքին հաշվետվողականության մեխանիզմների բնույթը, սկզբունքներն ու գործիքակազմերն էականորեն

⁶ ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն, 2022: «Հայաստանի Հանրապետության կրթության՝ մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագիր», Երևան, էջ 21:

կարող են տարբեր լինել՝ վնասելով կամ նպաստելով կրթական բարեփոխումներին ու դպրոցի ներսում զարգացող մանկավարժական գործընթացներին:

Վերլուծելով դպրոցի ներքին գնահատման էությունը և ուսումնասիրելով ներքին գնահատման մեջ դպրոցների փոխադարձ գնահատման ինտեգրումը՝ այս աշխատանքը կարող է նպաստել ԴՆԳ գործընթացի զարգացմանը և բարեփոխման առաջարկություններ կատարելով՝ հավելում լինել ներքին գնահատման խնդիրների մասին եղած գիտելիքին:

Գրականության ակնարկ

Դպրոցի ներքին գնահատում (ԴՆԳ)

ԴՆԳ-ն վերլուծության և կազմակերպության ներսում իրականացվող սովորելու գործընթաց է: Հետևաբար այն հակադրվում է դպրոցի արտա քին գնահատմանը (Godfrey, 2020, p. 29): ԴՆԳ-ն նաև օգտագործվում է որպես դպրոցի ինքնագնահատման հոմանիշ, սակայն ԴՆԳ-ն լայն հասկացություն և կարող է կատարվել թե՛ դպրոցի ինքնագնահատման, թե՛ դպրոցների փոխադարձ գնահատման միջոցով, որով էլ պայմանավորված կարող է ունենալ տարբեր ձևաչափեր և նպատակներ (Earley and Greany, 2017, p. 9): ԴՆԳ-ն բաղկացած է տարբեր քայլերից (Nelson et al., 2015, p. 9).

- 1) **պլանավորում** (դպրոցի աշխատակազմը և մյուս շահառուները պարզաբանում և սահմանում են ներքին գնահատման ակնկալիքներն ու նպատակը),
- 2) **տվյալների հավաքագրում** (աշխատակազմը հավաքագրում է տվյալներ նախորդ փուլում առանձնացված նպատակների համար: Տվյալները կարող են ներառել աշակերտի գնահատում, ժողովրդագրական տվյալներ, աշակերտական աշխատանքների դիտարկում, աշակերտների և ծնողների հետ արված հարցախույզեր և այլն,
- 3) **տվյալների վերլուծություն և քննարկում** (դպրոցի աշխատակազմը հավաքվում է ստուգելու և վերլուծելու տվյալները՝ կենտրոնանալով ուսուցիչների շարունակական մասնագիտական զարգացման կարիքների, ուժեղ, թույլ կողմերի վրա),
- 4) **գործելու կամ գործողություններ ձեռնարկելու փուլ** (սա հիմնականում հաջորդում է արդյունքների հայտնաբերմանը և առաջարկությունների ձևակերպմանը):

ԴՆԳ-ն կարող է ունենալ ամփոփիչ նպատակ, եթե այն արտաքին գնահատման զեկույցի մաս է կազմում (Copland, 2003, p. 10): Երբ ԴՆԳ-ի կենտրոնում կազմակերպության ուժեղ և թույլ կողմերի բացահայտումն է՝ կազմակերպության բարելավմանը և ուսումնառության օժանդակելու համար, ԴՆԳ-ն ձևավորող է (Godfrey, 2020, p. 52): Ներքին և արտաքին գնահատման միջև փոխհարաբերությունները կարող են դրսևորվել երկու տարբեր ձևերով (Devos and Verhoeven, 2003, p. 45): Բազում կրթական համակարգերում արտաքին գնահատումը հետևում է ներքինին (Godfrey, 2020, p. 12): Մեծ Բրիտանիայում, սակայն, արտաքին գնահատումն առաջինն է կատարվում, որի ժամանակ առանձնացվում են դպրոցների բարելավման դաշտերը, որոնք հետո օգտագործվում են ԴՆԳ-ի առաջընթացը թիրախային դաշտերում գնահատելու համար (Nelson et al., 2015, pp. 10-15): Այս հարաբերության ուղղությունն ուղղորդում է ԴՆԳ-ի գործընթացը, որն ուղեկցվում է բավարար մակարդակի աջակցությամբ, խորհրդատվությամբ և ինքնավարությամբ: Սրան հակառակ՝ «ԴՆԳ-ն առաջինը» ռազմավարությունը, որտեղ նախ ներքին գնահատումն է իրականացվում, դիտարկվում է իբրև բարելավման քայլ (Wong and Li, 2010, pp. 1-11): Ի հակադրություն սրա՝ տեսչական մարմինների արտաքին գնահատմամբ սահմանված ուղղությունները ուղղորդում են ԴՆԳ-ն դեպի արտաքին հաշվետվողականություն՝ բարելավման և արտաքին հաշվետվողականության միջև առաջացնելով հակադրություն և լարվածություն (Nelson et al., 2015, p. 42; Wroe and Halsall, 2001, p. 6):

Հետազոտությունն առանձնացնում է ԴՆԳ-ի մեջ հաջողելու տարաբնույթ նախապայմաններ.

- 1) դպրոցներում հետազոտական գրազիտության և հարցման հմտությունների առկայություն,
- 2) հիմնավոր, վստահելի տվյալների հավաքագրման գործիքների առկայություն,
- 3) հարցադրումներով ուղղորդված ուսումնասիրություն, որն առաջնորդում է ԴՆԳ-ն,

- 4) միջին դեր զբաղեցնող առաջնորդների կամ վարչական աշխատողների աջակցության համակարգի առկայություն, բավարար ռեսուրսների բաշխում,
- 5) բարեկամական միջավայրում դպրոցների քննադատական գնահատում՝ դրանց բարելավման նպատակով, աջակցություն ցանցից և այլ հաստատություններից, դպրոցներում վստահությամբ լի հարաբերություններ (Fielding et al., 2005, p. 8) և կրթական համակարգում ավելի շատ ներառականություն (Godfrey, 2020, pp. 10-11):

Այս պայմանները բարձրացնում են ինքնաբարելավման մոտիվացիան, վերլուծելու կարողությունը, դպրոցներին դարձնում են նպատակաուղղված և զգայուն իրենց կարիքների նկատմամբ, ապահովում են բարելավմանն օգնող պլանավորումը, սահմանում են դպրոցի բարելավման համար անհրաժեշտ մասնագիտական զարգացման կարիքները, խթանում հաստատության սովորելու մշակույթը և զարգացնում աշակերտների համար թիրախային աջակցության համակարգերը (Nelson et al., 2015, p. 48): Փորձնական ուսումնասիրություններում Դ. Դեմետրիուս և Լ.

Կիրիակիդեսը (Demetriou and Kyriakides, 2012, p. 56) դիտարկել են էական աճ այն աշակերտների մաթեմատիկայի թեստի արդյունքներում, որոնց ուսուցիչները, ծանոթանալով դպրոցի արդյունավետության սկզբունքների շրջանակին, վերապատրաստվել էին ԴՆԳ-ի թեմայով: Մյուս կողմից վերոնշյալ պայմանների բացակայությունը դպրոցներում հանգեցնում է ենթարկվող և կատարողական ապահովող մշակույթի (Vanhoof and van Petegem, 2011, p. 5):

Կատարողականության մշակույթը (culture of performativity) արտաքին հաշվետվողականության և ստանդարտների շարունակական ճնշման պատճառով առաջացող կրթական քաղաքականության տեխնոլոգիա է, որը դպրոցի անձնակազմի կատարողականը գնահատելու համար օգտագործում է հաշվետվողականության ու կատարողականի արտաքին չափանիշներ: Մարդկանց աշխատանքը դպրոցի ներսում անընդհատ համեմատվում է քաղաքականության պահանջների հետ և ըստ այդ համեմատականի՝ դատողություններ են արվում այն մասին, թե նրանց վարքագիծը որքանով է համապատասխանում արդյունավետության մասին եղած քաղաքականության պատկերացումներին (Ball, 2003, pp. 1-10): Կատարողականության պահանջն առաջ է բերում վարքի կեղծ և ակնկալելի դրսևորումներ, ինչը խորապես թուլացնում է մասնագետներին. դպրոցի անձնակազմն ունենում է զգացողություն, որ իրենք գործում են իրենց կարողություններն ապացուցելու և ցուցադրելու համար՝ հակառակ աշխատանքի բուն նպատակին, այն է դպրոցի ներսում ծառայել դրա բարելավմանը (Perryman and Calvert, 2020, p. 3): Հատկապես մեծ հաշվետվողականություն պահանջող համակարգերում ԴՆԳ-ն, ցավոք, կարող է կենտրոնանալ ավելի շատ թեստերի և քննությունների տվյալների վրա՝ անտեսելով աշակերտների ոչ-ակադեմիական արդյունքները, որոնք պարտադիր չեն ԴՆԳ-ի համար, քանի որ որակյալ կրթության սահմանումները հաճախ պտտվում են հիմնականում աշակերտների ակադեմիական արդյունքների շուրջ (Nelson et al., 2015, p. 23):

Դպրոցների փոխադարձ գնահատում (ԴՓԳ)

Դպրոցների փոխադարձ գնահատումը մոտ է ցանցային ուսումնառությանը կամ հարցումների վրա հիմնված համագործակցությանը (enquiry based collaboration) և ներքին գնահատման տեսակ է, որն իրականացվում է զույգ դպրոցների կողմից (Earley and Greany, 2017, p. 15): Դպրոցներն ընտրում են ներկայացուցիչներ, որոնք կհամագործակցեն իրենց զույգերի հետ՝ այլ դպրոցներից կամ դպրոցների խմբից (Godfrey, 2020, p. 10): Ընդհանուր առմամբ, դպրոցները տվյալներ են հավաքագրում արդյունավետության կոնկրետ կետերի մասին և ԴՓԳ այցերի ժամանակ վերլուծում են այդ տվյալները (Copland, 2003, p. 5): Սովորաբար ընտրված կողմերը քննարկում են դպրոցի ներքին գնահատումը (Earley and Greany, 2017, p. 20): Հետևաբար փոխադարձ քննարկումները և

վերլուծությունը հաստատում են տվյալները և բացահայտում անհանգստացնող կետերը (Cousins and Earl, 1992, p. 16): Բանավոր ձևով արձագանքելը հիմնականում կիրառելի է դպրոցի ներքին միջավայրում (Godfrey, 2020, p. 12):

Միացյալ Թագավորությունում լավ ԴՓԳ-ը հազվադեպ հանդիպող երևույթ է գլոբալ մակարդակում (Earley and Greany, 2017; Godfrey, 2020, p. 5): Թերևս սա կարող է լինել այն պատճառներից մեկը, թե ինչու Տարածաշրջանային զարգացման և համագործակցության կազմակերպության (SՉՀԿ) ընդգրկուն անդրադարձը «Գնահատման և ստուգման մասին» (2013) տվյալներ է ներկայացնում դպրոցների ներքին և արտաքին գնահատման ազդեցության մասին՝ որևէ վկայություն չտրամադրելով և չպարունակելով ԴՓԳ-ի մասին: Չնայած դրան՝ զեկույցը մատնանշում է դպրոցների բարելավմանն օժանդակելու հարցում դպրոցների ներքին գնահատման և ինքնագնահատման կարողությունը (OECD, 2013): Ինչ վերաբերում է ազդեցությանը և արդյունավետությանը, մենք գտնում ենք, որ տեսչական արտաքին ստուգումների նման ԴՓԳ-ը կարող է ազդեցություն ունենալ տարբեր դպրոցներում և կրթական համակարգերում (Loeb and Byun, 2019, p. 12): Զարգացող երկրներում փոխադարձ գնահատումը կարող է հաջողել, եթե լինեն առավել միավորված դպրոցական համակարգեր, որոնցում կլիթանվի ինքնագնահատման հետազոտական առաջնորդությունը: Այնուամենայնիվ, Հայաստանի նման համատեքստում խնդրահարույց է կրթական առաջնորդության ոլորտի բարձր որակավորմամբ մասնագետների՝ որպես երրորդ կողմի ֆասիլիտատորներ առկայությունը, որոնց ներքին գնահատման մեջ ներգրավելը կարող է մասնագիտական առումով վստահելի հիմքերի վրա դնել ներքին գնահատման բնույթն ու ազդել ներքին գնահատման գործընթացների որակի վրա (Ehren et al., 2017): Այս տեսակետն առնչվում է Էրենի տեսչական ստուգումների մասին դիտարկումներին, որոնք վերաբերում են զարգացող երկրների դպրոցներում ներքին գնահատման և տեսչական ստուգումների մշակույթին: Այսպիսով, առաջարկվում է քննադատական դիտանկյունից նայել զարգացող երկրներում այս երկու երևույթներին: Տեսչական ստուգումները և զարգացող երկրների դպրոցների ներքին և ինքնագնահատման համապատասխան շրջանակները մեծապես հենվել են և մոդելավորվել Անգլո-սաքսոնական երկրների օրինակով, որոնք ունեն էականորեն բարձր զարգացման ինդեքս, սոցիալական կապիտալի, հարաբերությունների, կառավարման որակի այլ պատկեր (Ehren et al., 2017, p. 12): Ինչպես ներքին գնահատումը, այնպես էլ փոխադարձ գնահատումը դպրոցներում բացառություն չեն: Ըստ Էրենի (Ehren et al., 2017, p. 15)՝ զարգացող երկրներում տեսչական ստուգումների վրա ազդում են հետևյալ գործոնները.

- 1) հստակ և որակյալ կապի տրամադրումը, ինչպես նաև տեսչական ստուգումների ժամանակացույցի նկատմամբ բաց լինելը, որը թույլ կտար դպրոցներին բավարար չափով պատրաստվել,
- 2) վստահության բացակայությունը տեսչական ստուգողների նկատմամբ,
- 3) զարգացող համակարգերի կարողությունները, ինչպես օրինակ՝ շարունակական մասնագիտական զարգացման հնարավորությունները:

Բոլոր այս հանգամանքներն էական են նաև ներքին գնահատման և ղեկավար այլ օղակների այն աշխատանքի համար, որը պետք է նպաստի դպրոցում ներքին գնահատման կայացմանը:

Մյուս կողմից, Մեթյուսը և Էրենը հետևյալ նախապայմաններն են մատնանշում ներքին և փոխադարձ գնահատումների համար.

1. դպրոցի տեղակայումից դուրս գործող ստուգողների մասնակցությունը,

2. ստուգողների՝ իրենց դպրոցների հետ կապված կողմնակալությունները հաղթահարելու կարողությունը և օբյեկտիվ գնահատականներ ու դատողություններ անելով՝ միայն տվյալների վրա կենտրոնանալը,
- 2.1. դպրոցի տնօրինության և միջին օղակի առաջնորդության՝ մեթոդափափոխման նախագահների, փոխտնօրենների հավասար մասնակցությունը երկու կողմից՝ արտաքին գնահատողների, ներքին գնահատման հանձնախմբի մյուս կողմերի հետ աշխատելու և տրամադրված հետադարձ կապը ընդունելու ձևաչափով,
- 2.2. փոխադարձ մոտեցում գիտելիքի փոխանցման և գործընթացի արդյունքում որակյալ և վկայությունների վրա հիմնված գործիքակազմով սովորելը,
- 2.3. դպրոցների համար աջակցության մեխանիզմների տրամադրումը և գլխավոր տեսուչների կամ ներքին գնահատման մեջ ներգրավված այլ կողմերի հանդեպ առկա վստահելիությունը և հուսալիությունը դպրոցներում (Matthews and Ehren, 2017, pp. 49-50):

Հաշվետվողականություն և դպրոցների բարելավում

Դպրոցների բարելավումը կրթական արդյունավետության էական մասն է (Chapman et al., 2015, p. 15), որը կենտրոնացած է դպրոցի և դասարանային գործընթացների զարգացման վրա՝ հանուն դրական փոփոխության (Gunter, 2001, p. 45): Արդյունավետության ձգտումը բերում է կրթական արդյունավետության և դպրոցի բարելավումը հասկանալուն և արդյունավետ դպրոցների հիմնական ցուցիչներն ու բնութագրիչները սահմանելուն (Gunter, 2001, p. 13): Արդյունավետ դպրոցների համար անհրաժեշտ բազում գործոնների ցանկում Պամելա Սամոնսը (Sammons et al., 1995, p. 12) առանձնացնում է նաև աշակերտի և դպրոցի կատարողականը մոնիտորինգ անելու և ուսումնասիրելու կարողությունը (Gunter, 2001, p. 53): Հետևաբար մոնիտորինգի և գնահատման կարողություններ ունեցող պրոֆեսիոնալների կողմից ուղղորդումը կարևոր է ներքին գնահատման հաջողության համար, որն էլ իր հերթին կարևոր է դպրոցի բարելավման և կրթական արդյունավետության համար:

Հաշվետվողականությունը (accountability) կարևոր եզր է Արևմուտքի մի շարք դեմոկրատական երկրներում (Sammons et al., 1995, p. 12): Օքսֆորդի անգլերեն բառարանը հաշվետվողականությունը բացատրում է որպես պատասխանատվություն կրել որոշումների կամ գործողությունների համար, ի վիճակի լինել դրանք բացատրել, երբ այդ մասին հարցնում են⁷: Անգլերեն և հայերեն լեզվական արտահայտությունները՝ «լինել հաշվետվողական/պատասխանատու ինչ-որ բանում, ինչ-որ մեկի համար կամ առաջ» մատնանշում է պատասխանատվության հիմնավորումը և ուղղությունը: Արդյունքում հաշվետվողականությունն ամբողջական չէ, եթե արտաքին ուժերին չի բացատրվում, թե օրինակ ինչու է նման որոշում կայացվել: Ինչ վերաբերում է կրթության մեջ հաշվետվողականությանը, ապա այն անհատների կողմից իրենց աշխատանքը ստուգելու/վերանայելու, ինչպես նաև հետևանքները կրելու պատասխանատվությունն է, երբ կատարողականը չի բավարարում հաշվետվողականության պահանջներին: Իսկ ինչ վերաբերում է պատասխանատվությանը, վերջինս այն զգացողությունն է, որն ուղեկցվում է որոշումների մասին գործընկերների իրազեկվածությամբ և թե ինչպես է աշխատանքը կատարվում (Sammons et al., 1995, p. 16):

⁷ Oxford Advanced Learner's Dictionary. «accountability» բառի բացատրություն

Բազմաթիվ կրթական համակարգեր, հակառակ արտաքին հաշվետվողականությանը, փոխադարձ վստահելիություն ու պատասխանատվություն են զարգացրել՝ որպես խելամիտ հաշվետվողականության մեխանիզմ (Sahlberg, 2011, p. 25): Այս մոտեցումը նշանակում է պատասխանատու և վստահելի փոխհարաբերությունների ստեղծում համակարգում (Sahlberg, 2011, p. 16):

Անդրադարձ գրականության ակնարկի եզրահանգումներին

Երկակի երկվություն կա դպրոցի ներքին գնահատման ինքնաբարելավման նպատակի և դրա արտաքին պահանջի էության միջև, հետևաբար ներքին գնահատման վերլուծությունը պետք է փորձի բացահայտել, թե որքանով է այս երկբևեռությունը կիրառելի Հայաստանի դպրոցների ներքին գնահատման գործընթացների համար:

- 1) Եթե անհրաժեշտ պայմանները բավարարվեն, դպրոցի ներքին գնահատումները կարող են դրական ազդել տարբեր դպրոցների գնահատման գործընթացների վրա: Չնայած դրան՝ պիտի հաշվի առնվեն համատեքստի հետ կապված վերը թվարկված նախապայմաններն ու առանձնացվեն այն գործոնները, որոնք կարող են ազդել ներքին գնահատման գործընթացի վրա:
- 2) Արտաքին և ներքին գնահատման հարաբերությունը և դրանց ուղղությունն էականորեն ազդում է ներքին գնահատման բնույթի ու իրականացման վրա, հետևաբար այն պետք է դիտարկել՝ վերլուծելով Հայաստանի արտաքին և ներքին գնահատումների քաղաքականությունը:
- 3) Ինչպես կրթական առաջնորդության մյուս հասկացությունները, դպրոցների փոխադարձ և ներքին գնահատումը նույնպես արևմտյան երևույթ է: Մա շեշտադրում է համատեքստի մասին գիտելիքի և գործոնների կարևորությունը, քանի որ փոխադարձ գնահատումը քննարկվում է հայաստանյան համատեքստի առնչությամբ:
- 4) Հետազոտություն և գնահատման գրագիտություն, ապահով հարաբերություններ, անկողմնակալ վերաբերմունք և խստապահանջ գործիքներ, որոնք կարևոր են դպրոցի փոխադարձ գնահատման համար: Պետք է քննարկել նշված ռեսուրսների հասանելիությունը Հայաստանում:

Մեթոդաբանություն

Ուսումնասիրության մեթոդը, կառուցվածքն ու գործիքները

Ուսումնասիրության թեմայի վերաբերյալ փաստաթղթային հիմնավորվածություն գրեթե չկա. նախկինում արված հետազոտության արդյունքները, վերլուծությունները, փորձագիտական մեկնաբանությունները գրեթե բացակայում են: Այդ իսկ պատճառով մեր կողմից ձեռնարկված ուսումնասիրությունը նախ ուղղված է ուսումնասիրման ենթակա իրավիճակի շուրջ համապարփակ տեղեկատվության դուրս բերմանը՝ իրավիճակի ճանաչմանը: Իրավիճակի վերաբերյալ նկարագրական տեղեկատվության ստացմանը զուգահեռ անհրաժեշտ է նաև ներկայացվող իրավիճակն այդպիսին լինելու պատճառների քննություն անցկացնել, ինչը կօգնի ընկալել հիմնական խնդիրները, բացերը, թերացումները և դրանց շտկման առաջարկներ ներկայացնել: Այսպիսով, հաշվի առնելով հետազոտության թեմայի դեռևս չհետազոտված լինելու հանգամանքը, ինչպես նաև հետազոտության նպատակից և խնդիրներից բխող ստացված տեղեկատվության պատճառահետևանքային հիմնավորվածության պահանջը՝ որպես հետազոտության մեթոդաբանություն ընտրվել է որակական մեթոդը:

Երկրորդային ու առաջնային տվյալների հավաքագրում և վերլուծություն

Երկրորդային տվյալների վերլուծությունն ուղղված է գրականության ակնարկի մշակմանն ու փաստաթղթային վերլուծությանը: Փաստաթղթային վերլուծության համար կկիրառվի փաստաթղթային վերլուծության հատուկ շրջանակը (Հավելված 1), իսկ առաջնային տվյալների հավաքագրման համար իրականացվել են խորքային հարցազրույցներ, որոնք արվել են առցանց՝ զուրմ հարթակով (Հավելված 2):

Ներքին գնահատման քաղաքականությունն ուսումնասիրելու համար վերլուծել ենք հետևյալ փաստաթղթերը.

- 1) ՀՀ Կառավարության N1334-Ն որոշումը ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատության գործունեության ներքին և արտաքին գնահատման չափանիշները և իրականացման կարգը հաստատելու մասին (2010)⁸,
- 2) ՀՀ Կառավարության 2014 թվականի հոկտեմբերի 23-ի N1146-Ն որոշումը⁹ Կառավարության 2010 թվականի սեպտեմբերի 3-ի N1334-Ն որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու մասին,

⁸ ՀՀ Կառավարություն, 2010: ՀՀ Կառավարություն որոշում N 1334-Ն «Հայաստանի Հանրապետության հանրակրթական ուսումնական հաստատության գործունեության ներքին և արտաքին գնահատման չափանիշները և իրականացման կարգը հաստատելու մասին», Երևան

<https://www.arlis.am/documentView.aspx?docid=144346>

⁹ ՀՀ Կառավարություն, 2014: ՀՀ Կառավարության որոշում N 1146-Ն «Հայաստանի Հանրապետության Կառավարության 2010 թվականի սեպտեմբերի 3-ի N 1334-Ն որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու մասին», Երևան

<https://www.arlis.am/documentView.aspx?docid=93552>

- 3) Հանրակրթական ուսումնական հաստատության գործունեության ներքին գնահատման հաշվետվության ձևը և մեթոդական ուղեցույցը (հրապարակման տարեթիվը նշված չէ պաշտոնական հասանելի տարբերակներում)¹⁰,
- 4) ՀՀ կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագիրը հաստատելու մասին Հայաստանի Հանրապետության օրենքը (2022)¹¹,
- 5) Հանրակրթական դպրոցների ներքին գնահատման վեց գեկույցներ:

Երկրորդային տվյալների վերլուծությունը գրականության ակնարկում կենտրոնացած է բանալի հասկացությունների սահմանման ու քննարկման վրա: Փաստաթղթային վերլուծությունն իրականացվում է հարցերի շրջանակի հարցադրումների վերլուծության միջոցով: Առաջնային որակական տվյալների վերլուծությունը հենվում է թեմատիկ վերլուծության սկզբունքների և քայլերի վրա, որոնք վերցված են Բրաունի և Կլարկի թեմատիկ վերլուծության ձևաչափից: Թեմատիկ վերլուծությունը թույլ է տալիս ճկուն մոտեցում դրսևորել տվյալների թեմատիկ կադապարները հայտնաբերելիս և ամենատարածված թեմատիկ կադապարներն առանձնացնելիս (Braun and Clarke, 2006, p. 6): Թեմաների և ենթաթեմաների առանձնացման հարցում մենք հետևում ենք ոչ միայն պարզապես որևէ թեմայի հաճախակի արտահայտված լինելուն և տվյալների տարբեր հատվածներում դրանց տարածվածությանն ու կրկնությանը, այլև այն հանգամանքին, թե տվյալ թեմատիկ կադապարն ինչ կարևորություն կամ նշանակություն ունի ուսումնասիրության հարցերի համեմատ (Braun and Clarke, 2006, p. 8): Այսպիսով, թեմատիկ վերլուծությունն իրականացվել է հետևյալ քայլերով.

- 1) ծանոթացում տվյալների հետ. տվյալների սղագրություն և կրկնակի ընթերցում նախնական մտազրոհի նպատակով,
- 2) տվյալների նախնական կոդավորում և կոդերի համար վկայությունների որոնում տեքստում,
- 3) կոդերի համադրում թեմաների մեջ, ենթաթեմաների առանձնացում,
- 4) թեմատիկ կադապարների վերանայում և խմբագրում,
- 5) թեմաների ձևակերպում և արդյունքների սահմանում գրավոր գեկույցի միջոցով (Braun and Clarke, 2006, p. 6):

Խորքային հարցազրույցների մասնակիցների ընտությունն ու հավաքագրման քայլերը

Նախնական ուսումնասիրությունները վկայում են, որ առավել հասանելի են մայրաքաղաքային և որոշ դեպքերում՝ քաղաքային դպրոցների ներքին գնահատման հաշվետվությունները, որոնք հիմնականում տեղադրվում են դպրոցների կայքերում: Գյուղական բազմաթիվ դպրոցների ներքին գնահատման հաշվետվությունները հանրության համար մնում են անհասանելի: Այդ իսկ

¹⁰ Հանրակրթական ուսումնական հաստատության գործունեության ներքին գնահատման հաշվետվության ձև և մեթոդական ուղեցույց

<https://bit.ly/3RnTyle>

¹¹ ՀՀ Կառավարություն: Հայաստանի Հանրապետության օրենքի նախագիծ Հայաստանի Հանրապետության կրթության մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագիրը հաստատելու մասին:

<https://www.e-draft.am/projects/528/about>

պատճառով ընտրանքը նախ կազմվել է ըստ բնակավայրի՝ քաղաքային և գյուղական: Այնուհետև, ըստ բնակավայրերի, կազմվել է դպրոցների ցուցակը, ճշգրտվել է ցուցակի ամբողջական լինելը՝ ըստ դպրոցների մասին emis.am տեղեկատվական կայքի: Հիմք ընդունելով որակական հետազոտությունների մասնակիցների ընտրության առանձնահատկությունը, այն է՝ ստացված տեղեկատվության հազեցվածությունը՝ ըստ քաղաքային և գյուղական չափանիշի՝ ապահովվել է 5-ական դպրոցների տնօրենների հետ հարցազրույցի պարտադիր քանակ: Այնուհետև պարզ պատահական ընտրության տրամաբանությունից ելնելով՝ ըստ ցուցակի և ընտրանքի քանակների հարաբերության՝ որոշվել է ընտրանքային քայլը, որը կազմել է միավոր: Պատահական թվերի առցանց հաշվիչի օգնությամբ կազմվել է ընտրանքում ներառվող դպրոցների ցանկը: Դրանից հետո ըստ հաջորդականության՝ զանգի միջոցով կապ է հաստատվել կոնկրետ դպրոցի տնօրինության հետ: Համաձայնության ձեռքբերման պարագայում դպրոցը ներառվել է ընտրանքային համախմբում, մերժման պարագայում կրկին օգտվել ենք պատահական թվերի առցանց հաշվիչից՝ լրացնելով հետազոտության համար անհրաժեշտ դպրոցների քանակը: Աղյուսակ 1-ը ներկայացնում է ընտրության կատեգորիաներն ու քանակը:

Աղյուսակ 1. Մասնակիցների ընտրության կատեգորիաներ

Դպրոցների տնօրեններ	
Քաղաքային դպրոցներ	Գյուղական դպրոցներ
3-5 դպրոց	3-5 դպրոց

Փորձագետների ընտրության չափանիշներ

- 1) ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարությանն առընթեր մարմինների աշխատակիցներ, ում գործունեությունն ուղղակիորեն առնչվում է պետական հանրակրթական դպրոցներում ներքին գնահատում իրականացնելու հետ,
- 2) դպրոցների կառավարման և առաջնորդության ոլորտի մասնագետներ, որոնք ոլորտում հետազոտական փորձառություն ունեն:

Փորձագետների հետ հարցազրույցների համար կիրառվել է փորձագիտական հարցազրույցի մեթոդը: Ըստ փորձագետների ոլորտային փորձի՝ խորքային հարցազրույցի հարցերը փոփոխվել են: Օրինակ՝ ներառական կրթության ոլորտի փորձագետն ավելի մանրակրկիտ հարցերի է անդրադարձել, որոնք հատուկ են ՆԳ ներառական կրթության գնահատման բաղադրիչին:

Փորձագետների ընտրության պարագայում կիրառվել է ինչպես օբյեկտիվ գնահատման մեթոդը, այնպես էլ ձևագնդի մեթոդը: Հարցազրույց իրականացվել է փոքրաքանակ փորձագետների հետ: Ըստ կենսագրական տվյալների ուսումնասիրության և ելնելով հետազոտության թեմայի առանձնահատկություններից՝ ընտրվել են փորձագետներ, այնուհետև հարցազրույց ենք վարել հասանելի առաջին փորձագետի հետ: Ձևագնդի մեթոդի տրամաբանությամբ այդ փորձագետների միջոցով կապվել ենք նման այլ փորձագետների հետ և իրականացրել հարցազրույց՝ ըստ հասանելիության:

Էթիկայի խնդիրներ, լուծումներ

Մասնակցության բանավոր համաձայնություն: Չնայած գրավոր համաձայնությունն առավել հաճախ է կիրառվում հետազոտության մեջ և ունի կարևոր դեր, որպեսզի հետազոտողը կամ հետազոտական խումբը ստանա մասնակիցների համաձայնությունը և բացատրի գործընթացի հետ

կապված մանրամասներ, սակայն կան գրավոր համաձայնություն ստանալու հետ կապված կոնկրետ խնդիրներ (Marcus et al, 2013, p. 53): Նախ և առաջ խնդրահարույց կարող է լինել հետազոտողի կամ հետազոտական խմբի լեզվական ձևակերպումները՝ անհասկանալի դարձնելով գրվածը: Միաժամանակ, մասնակիցները կարող են պարտավորված զգալ մասնակցել հետազոտությանը մինչև վերջ, քանի որ ստորագրել են համաձայնության փաստաթուղթ: Այս գործոնները հաշվի առնելով՝ Մարկուսը (Marcus et al, 2013) առաջարկում է ունենալ շարունակական բանավոր համաձայնության հիշեցում, որը հետազոտության մասնակիցներին ավելի շատ ազատություն կտա՝ որոշելու համար, թե արդյոք նրանք ցանկանում են շարունակել մասնակցել և որքան ժամանակ են ցանկանում մասնակցել: Ելնելով վերը նշված հանգամանքներից՝ հետազոտական թիմը կիրառել է մասնակցության բանավոր համաձայնության ձեռքբերման եղանակը:

Գաղտնիություն և անանունություն: Հետազոտության մասնակիցներին տվյալ հետազոտության նպատակը բացատրելը և թե ինչ աստիճանի գաղտնիություն նրանք կարող են ակնկալել, հետազոտական գործընթացի էական մասն է (Marcus et al. 2013): Այս առումով մարդկանց անունների կողավորումը և աշխարհագրական տեղանունների փոփոխումը հնարավորություն են տալիս հետազոտության մասնակիցների անձը պահել գաղտնի և անանուն չնայած որոշ դեպքերում օբյեկտիվ պատճառներով դա հնարավոր չէ անել (Marcus et al, 2013, p. 5): Հետևաբար ուսումնասիրողներիս պարտականությունն է եղել տեղեկացնել գաղտնիության և անանունության սկզբունքի մասին (Wiles et al., 2008, p. 27): Իբրև հետազոտական թիմ՝ մենք պարտավորվել ենք ձեռնարկել բոլոր միջոցները՝ այս սկզբունքի լիարժեք կիրառումն ապահովելու համար: Օրինակ՝ ուսումնասիրության շրջանակում արված ձայնագրությունները և դրանց տեքստային տարբերակները սահմանափակ հասանելիություն են ունեցել: Մենք հետազոտության շրջանակում արված ձայնագրությունները և տեքստային տարբերակները պահել ենք անձնական օնլայն տարածքում, որը պաշտպանված է գաղտնաբառով: Միևնույն ժամանակ այս հետազոտության ընթացքում հավաքագրված տվյալները չեն օգտագործվի երկրորդային վերլուծությունների ընթացքում՝ պահպանելով մասնակիցների գաղտնիությունը: Հետազոտության տվյալների ամփոփումից և վերլուծությունից հետո բոլոր հավաքագրված տվյալները կջնջվեն խուսափելով տվյալների և տեղեկատվության անհարկի արտահոսքից (BERA, 2018, pp. 10-12):

Ուսումնասիրող թիմը

Ուսումնասիրող թիմում ընդգրկված է 3 անդամ՝ հետազոտական թիմի ղեկավար (Մհեր Դավթյան, կրթական առաջնորդության փորձագետ, հետազոտող), Արփինե Բաղդասարյան (կրթության փորձագետ), Աննա Խաչատրյան (սոցիոլոգ, կրթական ոլորտի հետազոտող):

Մհեր Դավթյանը «ՆորԱրար» կրթական ՀԿ-ի համահիմնադիր նախագահն է, կրթական առաջնորդության ոլորտի փորձագետ: Որպես ավագ փորձագետ՝ ներգրավված է UNICEF-ի Դասարանային գնահատման հավասարության ու արդարացիության ուսումնասիրության թիմում: Աշխատել է «Դասավանդի՛ր, Հայաստան» կրթական հիմնադրամում՝ որպես առաջնորդության զարգացման ղեկավար՝ զարգացնելով մարզային դպրոցներում ուսուցիչների առաջնորդության ու դասավանդման կարողությունները: Աշխատել է որպես ուսուցիչ, մասնակցել ԱՄՆ պետդեպարտամենտի կողմից հովանավորվող ներառական կրթության կարողությունների զարգացման փորձի փոխանակման ծրագրում: Որպես փորձագետ՝ ներգրավված է եղել UNICEF-ի կողմից ֆինանսավորվող Երևանի ներառական կրթության անցման խորհրդատվական փորձագիտական խմբում: Համաստեղծել է մենթորների և ուսուցիչների՝ ներառական դասավանդման կարողությունների զարգացման մոդել և ներգրավվել որպես փորձագետ այդ

ձևաչափով իրականացվող մենթորների պատրաստման ծրագրում: Համահեղինակել է «Դասավանդման ժամանակակից մոտեցումների» մասին ձեռնարկ ուսուցիչների համար: Ավարտել է Լոնդոնի համալսարանական քոլեջի Կրթական առաջնորդության մագիստրատուրան՝ գրելով ավարտական ատենախոսություն «Հայաստանի միջին դպրոցի տնօրենների առաջնորդության գիտելիքների, հմտությունների ու որակների մասին»:

Միացյալ Թագավորության կառավարության կողմից տրվող Չիվինինգի կրթաթոշակառու է, Բրիտանական խորհրդի Միացյալ Թագավորության Շրջանավարտների մրցանակակիր՝ սոցիալական գործունեության ոլորտում կրթության միջոցով դրական ներազդություն տարածելու համար: Հայաստանի ամերիկյան, Վանաձորի պետական համալսարանների շրջանավարտ է:

Աննա Խաչատրյանը մասնագիտությամբ սոցիոլոգ է: 2006 թվականից դասավանդում է Վանաձորի պետական համալսարանում, մասնակցում տարաբնույթ թեմաներով հետազոտական նախագծերի: Անցել է բազմաթիվ վերապատրաստումներ կրթական համակարգին վերաբերող խնդիրների շուրջ, մասնավորապես՝ կրթական ծրագրերի մշակում և ներդրում, կրթական ծրագրերի գնահատում, մշտադիտարկում, ազդեցության և արդյունավետության չափում, դասավանդման և ուսումնառության նորագույն մեթոդների հարմարեցում: Որպես ՎՊՀ որակի ապահովման կենտրոնի ղեկավար՝ ապահովում է տարբեր շահակիցների տեսանկյունից կրթական գործընթացի բազմակողմանի վերլուծություն՝ կիրառելով սոցիոլոգիական հետազոտությունների մեթոդաբանությունը: Բուհի «Կրթության կառավարում» մագիստրոսական կրթական ծրագրում դասավանդում է «Հետազոտության մեթոդներ» դասընթացը, որի ինքնուրույն աշխատանքների շրջանակներում ուսանողների հետ մշակվում են դպրոցական և բուհական կրթական համակարգերի տարաբնույթ խնդիրների հետազոտական նախագծեր: Որպես սոցիալական փորձագետ, սոցիոլոգ, կրտսեր կամ ավագ հետազոտող՝ շարունակաբար մասնակցել է միջազգային և տեղական մի շարք ծրագրերի, որոնք հիմնականում ֆինանսավորվում են ԱՄՆ ՄՁԳ (USAID), ՄՄԿ-ի մանկական հիմնադրամի (UNICEF), Գերմանիայի միջազգային համագործակցության ընկերության (GIZ), Շվեյցարական ակադեմիական կովկասյան ցանցի (ASCN), Վերականգնման վարկերի բանկի (KfW), Կրթության համաշխարհային գործընկերության հիմնադրամի (GPE), Գիտության և տեխնոլոգիաների եվրոպական համագործակցության (COST), Ճապոնիայի միջազգային համագործակցության գործակալության (JICA) և այլ միջազգային կառույցների կողմից:

Արփինե Բաղդասարյանը «ՆորԱրար» հասարակական կազմակերպության կրթական ծրագրերի ղեկավարն է և կրթության ու միջազգային զարգացման ոլորտի մասնագետ: Որպես փորձագետ ներգրավված է եղել ՅՈՒՆԻՍԵՖ-ի ուսուցիչների կառավարման համակարգի ուսումնասիրության մեջ: Աշխատել է Դիլիջանի միջազգային դպրոցի բազմամշակութային միջավայրում որպես ուսուցիչ՝ դասավանդելով Բրիտանական ազգային ծրագրի չափորոշիչների պահանջների շրջանակում: Սրան զուգահեռ՝ Արփինեի դասավանդման փորձը կապվում է «Դասավանդի՛ր, Հայաստան» ծրագրի հետ. որպես ծրագրի մասնակից-ուսուցիչ՝ դասավանդել է գյուղական դպրոցում: Հիմնական դպրոցում աշխատելու ընթացքում էլ իր աշակերտների գրագիտության խնդիրները լուծելու նպատակով ծանոթացել է բրիտանական դպրոցների տարրական գրագիտություն զարգացնելու փորձին՝ այցելելով լոնդոնյան երկու դպրոցներ և նախաձեռնել ու իրականացրել այս խնդրի շուրջ իր առաջին հետազոտությունը: «Կրթական քաղաքացիական նախաձեռնության» ֆինանսավորմամբ իրականացրել է իր երկրորդ հետազոտությունը՝ ուսումնասիրելով «Ավագ դպրոցի ուսուցիչների և աշակերտների պատկերացումները և ընկալումները քննադատական մտածողության զարգացման մասին» և ներկայացրել է քննադատական մտածողության զարգացման մեթոդների փաթեթ: Արփինեն ունի նաև

ուսուցիչների մենթորության փորձառություն՝ հայաստանյան և սլովակյան համատեքստերում:
Մասնակցել է մասնագիտական զարգացման տարաբնույթ ծրագրերի: Ավարտել է Լոնդոնի
համալսարանական քոլեջի մագիստրատուրան՝ Կրթություն և միջազգային զարգացում
մասնագիտացմամբ և պաշտպանել ատենախոսություն «Ուսուցիչների պատկերացումները և
ընկալումները համալսարանական ծրագրերի արդյունավետության և ծրագրերի՝ իրենց
դասավանդման վրա ունեցած ազդեցության» թեմայով: «Իմ քայլը» հիմնադրամի դրամաշնորհառու
և Վանաձորի պետական համալսարանի շրջանավարտ է:

Երկրորդային տվյալների վերլուծություն

Որո՞նք են ՀՀ պետական հանրակրթական դպրոցների ներքին գնահատման օրենսդրական կարգավորումները և ինչպե՞ս են վերջիններս կարգավորում դպրոցի ներքին գնահատման գործընթացը:

ՀՀ հանրակրթական դպրոցների ներքին գնահատման հիմնաքարային փաստաթուղթը ՀՀ կառավարության 2010 թվականի սեպտեմբերի 3-ի N1334-Ն որոշումն է: Այն ընդհանրական փաստաթուղթ է, որը որոշում է հանրակրթական ուսումնական հաստատության գործունեության թե՛ ներքին և թե՛ արտաքին գնահատման չափանիշներն ու իրականացման կարգը՝ համաձայն հավելվածի: Այս երկու տրամաբանորեն տարբեր նպատակներ հետապնդող գնահատումները մեկ ընդհանուր որոշման մեջ համատեղելն ու սույն կարգի 2-րդ բաժնում ներքին և արտաքին գնահատման խնդիրներն ու նպատակները միասին առանց տարբերակման գետեղելը ցույց է տալիս փոխկապվածություն երկու գործընթացների միջև, իսկ հետագա տարիներին ստեղծված որոշումներն այդպես էլ ներքին գնահատման բուն նպատակները չեն առանձնացնում արտաքին գնահատման նպատակներից: Կարգի 2-րդ բաժնի 2-րդ կետը սահմանում է, որ արտաքին ու ներքին գնահատման նպատակներից է ուս. հաստատությունների միջև կրթական ծառայությունների մատուցման որակի և արդյունավետությանն ուղղված մրցակցության ձևավորումը, ինչն անհասկանալի է ներքին գնահատման առնչությամբ, քանի որ այն կազմակերպության ինքնաբարելավման և ինքնապատասխանատվության մեխանիզմ է և ոչ թե արտաքին մրցակցության ձևավորմանն ուղղված գործողություն: Առաջին նպատակից կարելի է ենթադրել, որ քաղաքականությունը շեշտադրում է ԴՆԳ կարևորությունը: Սակայն երկրորդ նպատակը մեջբերում է կրթական հաստատությունների միջև մրցակցության խթանման գործունը՝ իբրև կրթության արդյունավետության բարձրացման միջոց: Սակայն բավարար վկայություն կա առաջարկելու համար, որ դպրոցների միջև մրցակցությունը չի նպաստում բարելավմանը՝ հատկապես կրթական անհավասարության ու անարդարացիության բարձր տոկոս ունեցող համատեքստերում (Godfrey, 2020, p. 32): Մրցակցությունը չի հանգեցրել բարելավման, օրինակ՝ Չիլիում (Hattie, 2008, p. 56), իսկ ներքին գնահատման նպատակը ոչ թե այլ դպրոցների հետ մրցակցելն ու մրցունակ տվյալներ ներկայացնելն է՝ հաճախ ուռճացնելով արդյունքները մրցակցությանը դիմադրելու համար, այլ դպրոցի կատարած տարեկան աշխատանքի օբյեկտիվ վերլուծությունը՝ որպես ինքնապատասխանատվության, ինքնաբարելավման մեխանիզմ:

TIMSS-ի հայաստանյան արդյունքների վերլուծությունը ցույց է տալիս, որ էական տարբերություն կա քաղաքային և գյուղական վայրերում գրանցված մաթեմատիկայի և գիտության արդյունքների միջև (Caro and He, 2018, p. 2): Դպրոցների միջև մրցակցության հետևանքով ի հայտ եկած բացասական ազդեցության հանգամանքն ընդունվել է նաև Կրթության նախարարության կողմից 2020 թվականին, որն էլ դարձավ դպրոցների ֆինանսավորման համակարգի փոփոխության հանրային հիմնավորումներից մեկը. ԿԳՄՍ նախարարը բարձրաձայնեց դպրոցների միջև սրվող մրցակցության մասին¹²¹³:

¹² Shant News, 2019: *Թերհամարված դպրոցների ֆինանսավորման ձևը կփոխվի*

<https://www.shantnews.am/news/view/520662.html>

¹³ ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն, 2020: *Փոփոխություններ դպրոցների ֆինանսավորման կարգում. հանրային քննարկման է դրվել նոր նախագիծ*

<https://escs.am/am/news/6932>

Անհավասարության մակարդակը և նախարարության կողմից մրցակցության հետևանքով ի հայտ եկած վնասների ընդունումը ցույց է տալիս, որ քաղաքականության ձևակերպումներում փոփոխություններ կատարելու կարիք կա: Ինչպես երևում է դպրոցների ներքին, փոխադարձ գնահատման հաջողության նախապայմանների քննարկումից, ցանցի մոտեցումը և համագործակցությունը, քննադատական գործընկերությունը և վստահելի հարաբերությունները (Fielding et al., 2005, pp. 33-34) չափազանց կարևոր են ներքին գնահատման որակի ձևավորման մեջ և միջազգային փորձում մրցակցությունը՝ որպես դպրոցի ներքին գնահատմանը նպաստող հանգամանք, առհասարակ չի քննարկվում. այն տրամաբանորեն հակառակ միջավայրի ստեղծողն է (Godfrey, 2020, pp. 10-15):

2010 թվականի N 1334-Ն որոշումը բազմիցս կրկնում է ներքին և արտաքին գնահատման գործընթացում հասարակայնության և մանկավարժական, դպրոցի կառավարման ու ծնողական խորհուրդների ներգրավումը, սակայն այս կողմերին բուն գործընթացում ներգրավելու միակ հստակ դրույթը ներքին գնահատման դպրոցական հանձնաժողովում ուս. հաստատության խորհրդի առնվազն երկու, մանկավարժական ու ծնողական խորհուրդների՝ դպրոցի կառավարման խորհրդում չներգրավված մեկական ներկայացուցիչների, տեղական ինքնակառավարման խորհուրդների՝ ՏԻՄ-երի առնվազն 2 ներկայացուցիչների ներգրավումն է: Հետաքրքրական է, որ օրինակ դպրոցի մանկավարժական կամ ծնողական խորհուրդներից ակնկալվում է ընդամենը մեկական ներկայացուցիչների մասնակցություն ներքին գնահատման հանձնաժողովում, իսկ արտաքին մարմնից՝ ՏԻՄ-ից՝ ավելի շատ՝ երկուական մասնակիցների ներգրավվածություն: Դպրոցի ներքին գնահատումը պետք է որ հավասար մասնակցություն ապահովեր նաև ուսուցիչների և ծնողների, աշակերտների համար, քանի որ այս գնահատումը պետք է հայացք լինի ներսից՝ դպրոցի ներսում բոլոր ուսուցիչների և աշակերտների ձայնը բարձրացնելու համար: Աշակերտական խորհրդից ներկայացուցիչներ չեն մասնակցում հանձնաժողովի աշխատանքներին, թեև ուղեցույցում խիստ կարևորվում է աշակերտական խորհրդի մասնակցությունը ներքին գնահատման գործընթացին: Հանձնաժողովի ստեղծման ժամկետների մասին պահանջներ չկան, ինչը գործնականում համընկնում է ներքին գնահատման զեկույցի ստեղծման հետ: Սահմանված չեն նաև հանձնաժողովի գործունեության փուլերն ու աշխատանքի հիմնական գործընթացները: 2010 թվականի այս որոշմանը հաջորդում է 2014 թվականի հոկտեմբերի 23-ի N 1146-Ն որոշումը, որն էական մանրամասնություններ է հավելում նախորդ կարգին և ձևակերպում առավել ընդգրկուն չափանիշներ ներքին գնահատման համար ուսումնական հաստատության շենքի և տարածքի անվտանգ պահպանման ու շահագործման, անվտանգ կենսագործունեության համար անհրաժեշտ սանիտարահիգիենիկ և անվտանգության նորմերի, նպատակային ուսուցողական ծրագրերի իրականացման, սովորողների ֆիզիկական, հոգևոր և սոցիալական առողջությանն ուղղված գործունեության, սովորողների առաջխաղացման և բարձր առաջադիմության, որակյալ ուսուցչական անձնակազմի ուսուցման ժամանակակից մեթոդների տիրապետման, որակյալ կրթական միջավայրի բոլոր ռեսուրսների արդյունավետ կիրառության, ժողովրդավարության և ինքնավարության սկզբունքների, տնօրինության և աշակերտական խորհրդի համագործակցության, ներառական կրթության և հավասարության ապահովման, ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների ուսումնական միջավայրի հարմարեցման, նրանց գրքերով ու անհրաժեշտ միջոցներով ապահովելու, ուսուցիչների՝ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների արդյունավետ ուսուցման, ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների հանդեպ հավասար և առանց կարծրատիպային գիտակցման ու վերաբերմունքի, սեռերի և ազգային փոքրամասնությունների հավասարության բաժիններում:

Ինչ վերաբերում է այս երկու փաստաթղթերում դպրոցի ներքին գնահատման բնույթին, ապա դպրոցի ներքին գնահատման (ԴՆԳ) քաղաքականությունն առնչվում է դպրոցների հետ իբրև գնահատման առանձին միավորներ: ԴՆԳ-ն կարգավորվում է դպրոցի ներքին և արտաքին գնահատման կարգով և ուղեցույցով, որոնք ակնկալում են, որ ԴՆԳ պիտի կատարվի տարեկան մեկ անգամ, իսկ արտաքին գնահատումը կատարվում է ԴՆԳ հիման վրա վերջին երեք տարիների ընթացքում: Արտաքին և ներքին գնահատման միջև այս կապը նույնպես ցույց է տալիս ԴՆԳ արտաքին գործոնով պարտադրված լինելը: Իբրև այդպիսին՝ ԴՆԳ իրականացնելու առաջնային պատճառներից մեկն արտաքին գնահատումը պատրաստվելն է կամ արտաքին օրենքի պահանջի կատարողական ապահովելն է, այն է՝ ԴՆԳ զեկույցի հրապարակումը: ԴՆԳ արտաքին տեսչական ստուգման մաս լինելու քննարկման նման (Godfrey, 2020, p. 18)՝ ՀՀ-ում ԴՆԳ-ն արտաքին գնահատման պահանջ է: Այն, որ ԴՆԳ-ն կապվում է արտաքին գնահատման հետ, կարող է հակասություն առաջացնել ԴՆԳ քաղաքականության՝ դպրոցի ներսում բարելավմանը ծառայելու համար (Earley and Greany, 2017, p. 14):

ԴՆԳ քաղաքականությունն ազդում է դպրոցում բոլոր երեխաների և մեծահասակների ապահովության և ուսումնառության որակի վրա: ԴՆԳ քաղաքականության իրացնողներն ու ամենաանմիջական պատասխանատուները դպրոցների տնօրեններն են, որոնք պատասխանատու են ԴՆԳ հանձնաժողովի ձևավորման համար: Դպրոցի տնօրենը գնահատման խորհրդի գլխավոր անդամն է, որն ապահովում է ԴՆԳ զեկույցի հրապարակումը: Այս շահառուների ներգրավումը միտված է, որ ԴՆԳ-ն դառնա մասնակցային գործընթաց: Երկու փաստաթղթերում էլ քաղաքականությունը շատ հստակ է շեշտադրում դպրոցի անձնակազմի կարիքները, աշակերտների և ծնողների մասնակցությունը՝ չնայած նրանց ներգրավման ընթացակարգերը հստակ սահմանված չեն. անհասկանալի է՝ ե՞րբ, ինչպե՞ս, ի՞նչ գործընթաններում են նրանք ներգրավվում մինչև զեկույցի հրապարակումն ու ԴՆԳ հանձնաժողովի ձևավորումը: Վերը թվարկված փաստաթղթերն առավել հստակ են սահմանում, թե ինչպես պիտի ձևավորվի ԴՆԳ հանձնաժողովը: Այդ ամենով հանդերձ՝ ԴՆԳ հանձնաժողովն ավելի շատ ունի ամփոփող գործառույթ. այն համադրում է տվյալներն ու ամփոփում զեկույցում: Նաև այս պատճառով ԴՆԳ աշխատանքն արվում է որպես մեկօրյա իրադարձություն, այլ ոչ թե կրկնվող քննադատական հարցադրման գործընթաց՝ միտված բարելավելու կազմակերպության ուսումնառությունը:

2014 թվականի N 1146-Ն որոշման չափանիշների քննությունը վեր է հանում մի շարք անհամապատասխանություններ՝ կապված դպրոցների շենքային և նյութատեխնիկական, ֆիզիկական պայմանների իրականության և չափանիշային պահանջների միջև: Այսպես, 2022 թվականին հրապարակված «Կրթության զարգացման մինչև 2030 թվականի նոր ծրագրի իրավիճակային վերլուծությունը» նշում է, որ մարզադահլիճի և մարզագույքով հագեցման խնդիրներ են ունեցել դպրոցների 60,5%-ը¹⁴: Այս համատեքստում 2014 թվականի որոշման 2-րդ կետի ժժ մասը պահանջում է, որ ուսումնական հաստատության սովորողները ֆիզկուլտուրա առարկայի ուսումնական դասընթացներն անցկացնեն մարզադահլիճում:

Կրթության զարգացման ծրագրի մատչելիության բաժնից իմանում ենք, որ հանրակրթական դպրոցների կարողությունները սահմանափակ են կրթության առանձնահատուկ պայմանների կարիք ունեցող երեխաների կրթության ապահովման գործում, չկա բավարար հարմարեցված

¹⁴ ՀՀ կրթության, գիտության, մշակույթի և սպորտի նախարարություն, 2022: «Հայաստանի Հանրապետության կրթության՝ մինչև 2030 թվականը զարգացման պետական ծրագիր», Երևան, էջ 9, կետ 10:

Ֆիզիկական ու ուսումնական միջավայր և դպրոցների շենքային պահանջներին գումարվել են նաև ներառականության և աղետների ռիսկերի կառավարման պահանջները¹⁵: 2014 թվականի նույն որոշման 15-րդ չափանշային պահանջը սահմանում է, որ ուսումնական միջավայրը հարմարեցված է ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների կարիքներին: Անհասկանալի է նաև 2014 թվականի որոշման 3-րդ կետի ը և ժ մասերում մշտական շուրջօրյա հոսող խմելու ջրի առկայության պահանջը, երբ բազմաթիվ համայնքներ ունեն և՛ մշտական ջրի, և՛ խմելու ջրի խնդիրներ, որոնք դպրոցների անմիջական ազդեցությունից դուրս են:

Չթերագնահատելով քանակական տվյալների նշանակությունը՝ թե՛ 2014 թվականի N1146-Ն, թե՛ վերջինիս ԴՆԳ հաշվետվության ձևն ու մեթոդական ուղեցույցը, որն իբրև նմուշ է կիրառվում ԴՆԳ զեկույցը կազմելու համար, ծանրորեն հենվում են քանակական տվյալների հավաքագրման վրա: ԴՆԳ հաշվետվության ձևն ու մեթոդական ուղեցույցը չեն առաջարկում ներքին գնահատման կոնկրետ կառուցվածք ունեցող փուլային գործընթաց, որը հստակ ցույց կտար

- 1) ԴՆԳ փուլերի հաջորդականությունը,
- 2) յուրաքանչյուր փուլում ներգրավված կողմերին ու վերջիններիս անելիքները,
- 3) յուրաքանչյուր փուլի իրականացման հիմնական գործընթացները,
- 4) գործընթացների գնահատման համար անհրաժեշտ հարցերի շրջանակը, տվյալների տեսակը, հավաքագրման համար անհրաժեշտ գործիքները:

Փոխարենը, տարերային կերպով ներկայացված աղյուսակների տակ գտնում ենք տասնյակ պահանջներ այն մասին, որ բացի աղյուսակների տվյալները, անհրաժեշտ է նաև հարցումներ իրականացնել: Այսպես, դպրոցից պահանջվում է իրականացնել միմյանցից տարբեր տասից ավելի հարցումներ՝ ընդ որում դրանցից շատերը և՛ աշակերտների, և՛ ծնողների հետ, ինչը կրկնապատկում է տվյալներն ու դրանց վերլուծությունը և գործնականում կարող է անկառավարելի դարձնել հետազոտական կարողությունների պակաս ունեցող անձնակազմի կողմից հարցումների լիարժեք իրականացումը, հարցաթերթերից ստացված տվյալների էլեկտրոնային մուտքագրումը, վերլուծությունը:

Բազմաթիվ դեպքերում տարատեսակ տվյալների կամ վերլուծությունների պահանջն անհասկանալի է: Այսպես, 2014 թվականի N1146-Ն որոշման 5-րդ կետի գ մասը տեղեկություն է պահանջում կրկնուսույցների մոտ պարապող սովորողների թվի, տոկոսի մասին՝ ըստ կրթական աստիճանների: Կրկնուսույցների մոտ պարապելու գործընթացը չի կարգավորվում դպրոցում և այս մասին ցանկացած տեղեկություն կարող է լինել անհստակ: Աշակերտների առաջադիմության, ընթացիկ և ամփոփիչ գնահատումների տվյալները, որոնց կրկնատպությունը պահանջվում է, հասանելի են էլեկտրոնային մատյաններում: 5-րդ կետում ամփոփված քանակական տվյալներն ամբողջությամբ վերաբերում են սովորողների ակադեմիական առաջադիմությանը. դպրոցի և ԴՆԳ վերլուծության տեսադաշտից դուրս են մնում սովորողների ոչ ակադեմիական՝ սոցիալ-հուզական կոմպետենցիաների գնահատումն ու վերլուծությունը:

6-րդ կետով սահմանված քանակական ցուցիչներն ինքնին (բարձրագույն կրթություն ունեցող ուսուցիչների թիվը, վերապատրաստումներին մասնակցության թիվը, տարակարգ ստացած ուսուցիչների թիվը, գիտական կոչում ունեցող ուսուցիչների թիվը, վերջին 3 տարում վերապատրաստում անցածների թիվը, վերապատրաստող ուսուցիչների թիվը, սովորողներին

¹⁵ Նույն տեղում, էջ 7, կետ 7:

համակարգչով տնայիններ հանձնարարողների թիվը, Մայր Աթոռ Սբ. Էջմիածնի հետ միջոցառումների մասնակցած ուսուցիչների թիվը) համեմատական չեն դասարանի ներսում արդյունավետ ուսուցմանն ու ուսումնառությանը. այս ցուցիչները հեռացնում են տնօրենների և ուսուցիչների կենտրոնացումը դասարանային համատեքստում իրականացվող բուն մանկավարժական գործընթացից և ուսուցչի մանկավարժական արդյունավետության որակներից, որոնց նկատելու, դիտարկելու և զարգացնելու մասին ԴՆԳ-ն անդրադարձի հնարավորություն չի ստեղծում: Թեև մեթոդմիավորումները տարվա ընթացքում իրականացնում են դասալսումներ և կան դասալսման որոշակի գործիքներ՝ ԴՆԳ որակյալ ուսուցչական անձնակազմի և դասավանդման ժամանակակից մոտեցումների մասին 6-րդ կետը որևէ կերպ փոխկապակցված չէ դպրոցի ներսում այս նույն նպատակով իրականացվող մեթոդմիավորումների ուսման և ուսուցման որակի բարելավման գործընթացների հետ:

7-րդ կետում քննարկվող ուսումնական որակյալ միջավայր հասկացության համար սահմանված ա և բ ցուցիչները՝ գրադարաններն ու լաբորատորիաները, չեն սահմանում որակյալ ուսումնական միջավայր հասկացությունը:

2014 թվականի N1146-Ն որոշման խնդրահարույց կողմերից մեկն էլ ներառական կրթության և ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների կրթական կարիքների արձագանքման հարցերն ընդհանուր որակյալ կրթական միջավայրի և որակյալ դասավանդման ու ուսումնառությանն առնչվող բաժիններից առանձին քննարկելն է: ԴՆԳ մեթոդական ուղեցույցը սահմանում է, որ դպրոցում ԲՈԼՈՐ երեխաները, անկախ իրենց առանձնահատուկ կրթական կարիքներից, ունեն կրթություն ստանալու հավասար հնարավորություններ... և ներառումը ենթադրում է կրթության առավել լայն տեսլական, որն ուղղված է բոլոր սովորողների կարիքներին¹⁶: Այնուամենայնիվ, դպրոցներից N1146-Ն որոշումը պահանջում է կայքում առանձին հատված ունենալ ներառական կրթության մասին, իսկ հավասարություն հասկացությունը¹⁷ կիրառում է միայն առանձնացված ներառական կրթության համատեքստում: Անհասկանալի է, թե դպրոցի կայքում ինչու է միայն ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների դեպքում անհրաժեշտ ընտանիքի և համայնքի հետ հետադարձ կապի հնարավորությունը: Առանձին անդրադարձ կա ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին անհրաժեշտ դասագրքերով, գրենական պիտույքներով ապահովելուն, մինչդեռ անհրաժեշտ է, որ բոլոր երեխաները՝ անկախ հանգամանքներից ու կարիքներից, ունենան բոլոր անհրաժեշտ պայմաններն ուսումնական գործընթացում բարեհաջող ներգրավվելու համար: ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների և ներառականության առանձնացումը շարունակվում է N1146-Ն որոշման 16-րդ կետում: Այսպես, 16-րդ կետը նշում է, որ ուսուցիչները կարողանում են ուսումնական ծրագիրը, դասի պլանը, ուսուցման գործընթացը հարմարեցնել ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների կրթական կարիքներին և մշտապես խրախուսում են նրանց: Ուսուցիչները պետք է կարողանան հարմարեցնել ուսուցումը, միջավայրը և նյութերը, տարբերակել դասավանդումն անխտիր բոլոր աշակերտների համար, արձագանքել բոլորի կարիքներին, բարձր ակնկալիքներ ունենալ բոլոր սովորողներից և

¹⁶ Հանրակրթական ուսումնական հաստատության գործունեության ներքին գնահատման աշխատության ձև և մեթոդական ուղեցույց, էջ 38

<https://bit.ly/3RnTyle>

¹⁷ ՀՀ Կառավարություն, 2014: ՀՀ Կառավարության որոշում N 1146-Ն «Հայաստանի Հանրապետության Կառավարության 2010 թվականի սեպտեմբերի 3-ի N 1334-Ն որոշման մեջ փոփոխություններ կատարելու մասին», կետ 13, Երևան

<https://www.arlis.am/documentView.aspx?docid=93552>

խրախուսել բոլորին՝ անկախ առանձնահատուկ համարվող կամ չհամարվող կարիքների, պայմանների առկայությանը: Այսօրինակ առանձնացումներն ու սահմանումներն օրենքում կարող են ավելի խորացնել դպրոցներում տարծված այն ընկալումը, որ ներառական կրթությունը միայն ԿԱՊԿ ունեցող սովորողներին ներգրավելու համար է և ներառական կրթությունն առանձին է դպրոցի ներսում. տարբերակում, որը կարող է խթանել պիտակավորումը:

Քննության ենթարկված վեց զեկույցների ընդհանրական էությունը, տվյալների ոչ բավարար վերլուծությունը, քննարկումը, դպրոցի բարելավման կետերի և ռազմավարության բացակայությունը, պայմանավորված է նաև ԴՆԳ քաղաքականության ոչ հստակ բնույթի հետ: Հստակ ընթացակարգերի և գործընթացների բացակայությունը հարցման և տվյալների քննարկման փուլի համար քաղաքականության մեջ կարող է ստեղծել այնպիսի մտայնություն, որ տվյալների հավաքագրման գործընթացները կարևոր չեն, քանի որ փաստաթղթային տվյալները միևնույնն է դիտարկվում և ներկայացվում են արտաքին գնահատման: Ի հակառակ այս դիտարկումների՝ ինչպես քննարկվում է գրականության ակնարկում, ԴՆԳ-ն համարվում է արդյունավետ, եթե ունի հստակ պլանավորված քայլեր, տվյալների հավաքագրում, տվյալների վերլուծություն, քննարկում և կենտրոնանում է քայլերի ձեռնարկման վրա՝ հիմնվելով արդյունքների, առաջարկությունների և բարելավման կետերի վրա (Nelson et al., 2015, p. 45): Այս քայլերն ապահովում են ԴՆԳ ձևավորող բնույթը, քանի որ այն պահանջում է կրկնվող մասնակցային գործընթաց աշխատելու և հասկանալու համար, թե ինչպես կիրառել տվյալները դպրոցի ներքին բարելավման նպատակով: Ընդ որում, միայն մեկ զեկույցում է նշվում ԴՆԳ-ի բարելավման կետեր՝ առանց հստակ քայլերի: Զեկույցներից մեկում նշվում է միայն 4 ընդհանրական խնդիրների մասին, որոնք դպրոցի վերահսկողության դաշտից դուրս են, իսկ վերջին զեկույցում մատնանշվում է 15 ուժեղ կողմ՝ առանց բարելավման որևէ կետ նշելու, հետևաբար՝ առանց բարելավման որևէ պլանի, որը կկապեր դպրոցի զարգացման պլանը և ԴՆԳ-ի արդյունքները: Սրանից կարելի է եզրահանգել, որ ուսումնասիրված զեկույցներում չկա վկայություն այն մասին, որ ԴՆԳ-ն որևէ ձևավորող գնահատում է ենթադրում, որով առանձնացվում են դպրոցի՝ իբրև կրթական կազմակերպության զարգացման համար հստակ քայլեր: Այս գործընթացում չկա վկայություն նաև ԴՆԳ-ի գործընթացում ներգրավված շահառուների իմաստալից մասնակցության մասին:

ԴՆԳ-ի և արտաքին գնահատման նպատակների ուսումնասիրումը ցույց է տալիս, որ կան այլ պատճառներ ԴՆԳ-ի ամփոփիչ (summative) բնույթի համար: Ներքին գնահատման և արտաքին գնահատման նպատակները և արտաքին ու ներքին գնահատման կարևորությունը հստակ չեն առանձնացվում: Նպատակները հետևյալ են.

- 1) ապահովել ազգային համակարգի միասնականություն հանրակրթության բարելավման համար՝ բարձրացնելով արդյունավետությունը,
- 2) խթանել մրցակցության ձևավորումը կրթական հաստատությունների միջև՝ բարձրացնելով արդյունավետության որակը,
- 3) բարձրացնել կրթական շահառուների իրազեկվածությունը որակի և արդյունավետության հեռանկարների մասին,
- 4) բարձրացնել կրթական հաստատությունների հաշվետողականության մեխանիզմների արդյունավետությունը և նպաստել թափանցիկությանը:

ԴՆԳ զեկույցները բաղկացած են հետևյալ մասերից.

- 1) տվյալներ, հակիրճ վերլուծություն՝ դպրոցի ընդհանրական տեղեկատվության մասին, ինչպես նաև վիճակագրություն՝ սովորողների շարժի, սովորողների թվի, դասարանների,

աճի և նվազման դինամիկայի մասին,

- 2) տեղեկատվություն անձնակազմի ապահովության և դպրոցում աշակերտի բարեկեցության, ինչպես օրինակ՝ արտակարգ իրավիճակներին պատրաստվելու, հիգիենայի, շենքի ֆիզիկական պայմանների մասին,
- 3) տվյալներ դպրոցի արդյունավետության գնահատման վերաբերյալ,
- 4) տվյալներ դպրոցներում ներառական կրթության արդյունավետության մասին,
- 5) տվյալներ համայնքային մասնակցության մասին (համայնքային նախաձեռնություններում, գործընկերություններում և այլն ներգրավված աշակերտների թիվ),
- 6) վերլուծություն դպրոցի ուժեղ և բարելավման ուղղությունների մասին կամ ռիսկի կանխարգելման քայլերի նախանշում:

Մինչ առաջին 5 մասերը հիմնականում առկա են բոլոր զեկույցներում, վեցերորդ մասն ամբողջությամբ առկա է միայն մեկ զեկույցում: Քննարկում չկա դպրոցների ո՛չ ուժեղ կողմերի, ո՛չ էլ բարելավման կետերի մասին: Չկա հղում դպրոցի զարգացման պլանին և դրա ռազմավարությանը, որոնք կապված են բարելավման թիրախային կետերի հետ: Դպրոցի արդյունավետության երրորդ մասը մեկ այլ կետ է, որտեղ տվյալների հավաքագրման գործիքները և արդյունքները հստակ չեն ներկայացվում: Առաջին և երկրորդ մասերը, որտեղ վիճակագրական տվյալներ են ներկայացված դպրոցի ֆիզիկական միջավայրի անվտանգության վերաբերյալ, ինչպես նաև ներառված են ժողովրդագրական տվյալների հիման վրա կազմված աղյուսակներ, սովորաբար միակ կետերն են, որ մանրակրկիտ են լրացվում, քանի որ առանձնապես չեն փոփոխվում տարեցտարի: Ըստ զեկույցների՝ դպրոցները թերանում են

- 1) ունենալ տվյալների քննարկման բաժին,
- 2) քննադատաբար գնահատել տվյալները,
- 3) առանձնացնել բարելավման կետեր, որոնք իրենց աշխատանքի անմիջական վերահսկողության դաշտում են,
- 4) ներկայացնել վկայություններ գնահատման և հարցման գործընթացից,
- 5) ներկայացնել ԴՆԳ-ի գործընթացները, մասնակիցների, ընթացակարգերի և քայլերի տրամաբանական հաջորդականությունը:

Տվյալների վերլուծության և քննարկման առումով բոլոր զեկույցներում առկա է ակնհայտ անհամապատասխանություն ներկայացված տվյալների և քննարկումների հակիրճ ամփոփումների միջև: Օրինակ՝ մաթեմատիկա և ռուսաց լեզու առարկաներից աշակերտների ունեցած միջինացված արդյունքները 3,5 միավոր են 10 հնարավորից: Արդյունքներին հաջորդող քննարկման մեջ կարելի է կարդալ.

« ..Դպրոցն ապահովում է աշակերտներին որակյալ կրթությամբ, ինչը ձևավորում է սովորողի մոտ արժեքային համակարգ, որոնք համահունչ են չափորոշի սահմանած պահանջներին... Դպրոցը հնարավորություն է տալիս աշակերտներին կիրառել իրենց գիտելիքը գործնականում: Դպրոցն ունի որակյալ ուսուցչական կազմ: Նրանք գիտեն ինչպես օգտագործել դասավանդման ժամանակակից մեթոդները»:

Ինչպես քննարկվում է գրականության ակնարկում, ԴՆԳ-ի համար կարևոր են դպրոցների ղեկավարների գիտելիքն ու հմտությունները գնահատում և ուսումնասիրություն կատարելու,

ինչպես նաև հարցումներ կազմելու, դրանք իրականացնելու և վերլուծելու վերաբերյալ (Godfrey, 2020, pp. 10-12): Դեռ ավելին, դպրոցի միջին օղակի ղեկավարներին պետք է վերապատրաստել գնահատման, տվյալների հավաքագրման, վերլուծության, տվյալների ներկայացման և հետադարձ կապի տրամադրման մասին՝ հանուն դպրոցի անձնակազմի արդյունավետ աշխատանքի, որպեսզի այդ տվյալները և հետադարձ կապը իմաստալից դառնան հենց դպրոցների ներսում գործող մասնագետների համար, և անձնակազմը կարողանա այդ տվյալների հիման վրա կատարված աշխատանքով բարելավում տեսնել սեփական աշխատանքում (Godfrey, 2020, pp. 10-11):

Չնայած դրան՝ ԴՆԳ-ի զեկույցներում ի հայտ է գալիս ոչ միայն ԴՆի կատեգորիկ բնույթը, այլև գնահատման գործընթացում ներգրավված շահառուների հետազոտության և գնահատման հմտությունների խնդիրը: Բարելավման ռիսկերի և թույլ կողմերի մասին տվյալների վերհանումը կապվում է մրցակցային միջավայրի հետ, որում դպրոցները գործում են: Թեև ՀՀ Կրթության մասին օրենքում հիշատակվում է Անգլիայում գործող դպրոցների լիզայի աղյուսակային գաղափարը, որն ըստ քննությունների արդյունքների դասակարգում է դպրոցներին ամենաբարձրից ամենացածրը՝ հանրայնորեն հասանելի դարձնելով դպրոցի կատարողականը, սակայն այն չի հանրայնացվում Հայաստանում: Սա նշանակում է, որ ԴՆԳ-ի զեկույցները միակ տեղն են, որտեղ դպրոցները կարող են ցույց տալ իրենց արդյունքները հանրությանը, քանի որ նրանք պարտավոր են հանրայնացնել ԴՆԳ զեկույցները: Այսպիսով, մրցակցության մարտահրավերների համատեքստում դպրոցները կարող են ապահով չզգալ իրենց բարելավման կետերի մասին տեղեկատվությունը հանրայնացել, քանի որ բարելավվող կողմերն ընկալվում են իբրև թերություն՝ դպրոցներին դնելով խոցելի կարգավիճակում: Փաստորեն, ԴՆԳ զեկույցի միջոցով դպրոցներն ստիպված են երևալ առավել հրապարիչ, քան կան, քանի որ ճշմարիտ պատկերի հրապարակումը մրցակցային առավելությունից զրկում է դպրոցին: Մրա հետևանքով էլ դպրոցներն ընտրում են ապահով կողմը՝ ներկայացնելով տարրական բաներ ԴՆԳ զեկույցներում՝ տվյալներ, անհստակ և ընդհանրական քննարկումներ՝ հիմնականում արտատպված քաղաքականությունից և գրեթե ոչ մի նշում թույլ կողմերի մասին: Անգամ երբ զեկույցներում նշված են բարելավման կողմեր, դրանցից ընդամենը 1 կամ 2 են գտնվում դպրոցի վերահսկողության դաշտում: Ջեկույց 1-ը, օրինակ, նշում է դասապրոցեսի ընթացքում ուսուցիչների կողմից աշակերտակենտրոն մեթոդների կիրառման անհրաժեշտությունը: Սակայն բարելավման ենթակա մյուս բոլոր կետերը կապված են կա՛մ ռեսուրսների բացակայության, կա՛մ իրենց երեխանների ուսումնառության մեջ ծնողների ներգրավվածության բացակայության հետ:

Այս օրինակները ցույց են տալիս, թե ինչ բացասական ազդեցություն կարող է ունենալ դպրոցների բարելավման ջանքերի վրա ԴՆԳ զեկույցների հանրային հասանելիությունը դպրոցների աջակցության համակարգերի թերզարգացվածության համատեքստում: Դեռ ավելին, այն կարող է հիմք դառնալ, որ դպրոցները «խաղան» տվյալների հետ՝ ներկայացնելով բավարարող արդյունքներ: Արդյունքում ԴՆԳ զեկույցներ գրելը դառնում է կատարողականի ապահովում, որտեղ դպրոցները պետք է ցույց տան, որ գործում են համաձայն արտաքին չափանիշների, այսինքն՝ կատարողականության վարչարարական մշակույթն է ուղղորդում զեկույցների բնույթը:

ԴՆԳ զեկույցների քաղաքականության պահանջները հենվում են դպրոցի բարելավման գործընթացների մասին գնահատման քանակական տվյալների վրա: Անկասկած, քանակական տվյալները կարևոր են, սակայն որակական տվյալները կարող են բացահայտել, թե ինչ է կատարվում այդ թվերի հետևում՝ դպրոցում՝ հնարավորություն տալով հասկանալ տարաբնույթ գործոններ (Piattoeva and Boden, 2020, pp. 10-11): Շատ դեպքերում պրակտիկան, որն արտացոլված է թվերի հետևում, պարզ չէ, ինչը տվյալների հավաստիության և վստահելիության հետ կապված հարցեր է առաջացնում (Piattoeva and Boden, 2020, pp. 10-11): Ինչ վերաբերում է աշակերտների,

ծնողների և ուսուցիչների հետ հարցախոյզ անցկացնելու դպրոցի կարողունակությանը, ոչ բավարար տվյալների ներկայացումը հիմք է տալիս ենթադրելու, որ առկա է տվյալների մանիպուլյացիայի, քննարկում վարելու կարողության կամ էլ տվյալների հավաքագրման համար անհրաժեշտ գործիքակազմի բացակայություն: Քանակական տվյալների և թվերի հետ կապված երկրորդ խնդիրն այն է, որ չկա որևէ կապ միննույն բաժնում ներկայացված տարբեր տվյալների միջև: Օրինակ՝ բաց դասերի քանակ, բարձրագույն կրթությամբ ուսուցիչներ, վերապատրաստման մասնակցած ուսուցիչներ, որոնք կարող են կապվել կամ չկապվել աշակերտների ուսումնառության մեջ գրանցած արդյունքների հետ: Չնայած դրան՝ քաղաքականությունը ենթադրում է, որ որքան բարձր է վերապատրաստված ուսուցիչների տոկոսը, այնքան բարձր է սովորելու որակը, կամ բաց դասերի քանակն ուղիղ համեմատական է որակյալ դասավանդմանը:

Առաջնային տվյալների վերլուծություն

Արդյունքներ և քննարկում

Հարցազրույցների տվյալների վերլուծությունը վեր հանեց հետևյալ թեմաները. 1. ԴՆԳ-ի նպատակը, բնույթը, գործընթացները, ԴՆԳ-ի կիրարկման խոչընդոտները և բարելավման առաջարկները: Այս թեմատիկ խմբերից յուրաքանչյուրն ունի իր ենթաթեմատիկ կառուցվածքն ու բաղադրիչները: Ստորև կներկայացվեն և կքննարկվեն թեմաներն ըստ հաջորդականության՝ որպես ձևակերպված արդյունքներ:

1. Դպրոցի ներքին գնահատման հիմնական նպատակը պետք է լինի դպրոցի փորձի արժևորումն ու գնահատումը տարեկան կտրվածքով, թափանցիկության ապահովումը դպրոցի խնդիրների վերհանման և կրթության որակի բարձրացման ջանքերն ապահովելիս: Տնօրեններն այս մասին ասում են. *«Ներքին գնահատումը դպրոցի բոլոր կառավարման մարմինների գնահատականն է դպրոցի կատարած աշխատանքին (տնօրեն 1)... ԴՆԳ կարող է լինել ուսման որակի բարձրացման հիմքերից մեկը... Եթե ճիշտ կազմակերպվի, շատ արդյունավետ գործընթաց կլինի (տնօրեն 2)... Եթե ներքին գնահատումը դրել են, որ մեզ պետք է ստուգեն, դա լրիվ անտեղի բան է, իսկ եթե դրել են, որ մեզ օգնեն, ուրեմն պիտի փոխեն (տնօրեն 3)»:* Ակնկալվում է, որ ներքին գնահատման վերհանած խնդիրների արդյունքում դպրոցը պետք է օգնություն ստանա, այլապես խնդիրների մեծ մասի վերհանումը դառնում է ինքնանպատակ և մեխանիկորեն կրկնվող գործընթաց, որը հիասթափեցնում է տնօրենին և անձնակազմին:

2. Գործնականում դպրոցի ներքին գնահատման բնույթը նկարագրվում է որպես օրենքով սահմանված արտաքին պահանջի բավարարում և կատարողականի ապահովում: Ներքին գնահատումն ընկալվում է որպես արտաքին ստուգման զեկույցի ստեղծում և հիմնականում մեկօրյա գործընթաց է: Տնօրեններից մեկը նշում է. *«Նպատակը... ընդամենը պահանջված փաստաթուղթ է, պարտադիր, որ պետք է տնօրենը ներկայացնի, և հավատացեք, որ բոլոր դպրոցներում էլ հիմնականում կատարում է տնօրենը՝ չնայած, որ ըստ կարգի՝ ներքին գնահատումը պետք է կատարվի թիմային աշխատանքի միջոցով»:*

Դպրոցի ներքին գնահատումը կապվում է տվյալների հավաքագրման և վերլուծության, տվյալների ներկայացման հետ և որպես այդպիսին խիստ ժամանակատար է: Տվյալների բազմազանության և հարցումների գործիքակազմի պակասով և թղթաբանության ու վարչարարության հարստությամբ պայմանավորված՝ ներքին գնահատումն այնքան էլ իմաստավորված չէ և դրսևորվում է որպես կատարողականություն: Մյուս կողմից, ԴՆԳ-ն դիտարկվում է որպես քննադատական ինքնանդրադարձի հնարավորություն և ներքին ինքնավերլուծություն: Տնօրեններից մեկը նշում է. *«Երբ ես լրացնում էի, ինքս իմ մեջ գոնե ասում էի, որ եթե շուտ անեի, գուցե դպրոցի զարգացման պլանը այլ կերպ գրեի... ինքը (ներքին գնահատման համակարգը) թերի բան է, բայց մեկ ա, քո մտքում դու վերլուծություններ ես կատարում էի հարցերի շուրջ և եթե չես էլ գրում, գոնե քեզ խոստովանում ես, որ բացեր կան և գուցե ոչ ոք մեղավոր չի, դու ես մեղավոր դրա համար»:*

3. Որպես ներքին գնահատման բուն գործընթացներ՝ տնօրենները հիմնականում առանձնացնում են դպրոցի ներսում իրականացվող ուսումնասիրություններ, որոնք պետք է իրականացվեն տվյալների հավաքագրման ու ամբողջացման, դասալսումների, բաց դասերի, հարցումների միջոցով: Տնօրեններից քչերն են կարևորում ներքին գնահատման նպատակի հաղորդակցումը գնահատմանը մասնակցող բոլոր կողմերին՝ իբրև ներքին գնահատման արդյունավետության գրավական, որը գործնականում քիչ է պատահում ժամանակի պակասի պատճառով: Ըստ տնօրեններից մեկի՝ *«տվյալների հավաքագրման, ներկայացման երկարատև*

գործընթաց է, որը տեղի է ունենում ողջ տարվա ընթացքում (տնօրեն 6)»:

4. Փորձագետներն ու տնօրեններն առանձնացնում են ԴՆԳ շահակիցների մասնակցայնությունը, ԴՆԳ-ի և դպրոցական այլ գործընթացների համապատասխանությունը, ռեսուրսների գնահատումը, տվյալների հավաքագրումն ու վերլուծությունը, դպրոցի կազմակերպական մշակույթը որպես ներդպրոցական խոչընդոտներ: Դպրոցից դուրս ներքին գնահատման որակի վրա ազդում են աշակերտների առաջընթացի պատասխանատվության անհամաչափությունը, դպրոցների միջև սրվող մրցակցությունը, ներհամայնքային մշակույթը և ԴՆԳ կարգում տեղ գտած աշակերտների առաջընթացի նվազումը բացատրող նեղ ընկալումները:

ԴՆԳ շահակիցների մասնակցությունը բուն գործընթացին մեծամասամբ խնդրահարույց է: Չկարողանալով համախմբել բոլոր կողմերին քննական հարցադրումներով ուղղորդված ներքին գնահատման համագործակցային աշխատանքում՝ ներկայումս շատ տնօրեններ հարցը լուծում են մի քանի եղանակներով. տնօրեններն իրենք են ստեղծում ԴՆԳ զեկույցը և խնդրում ստորագրել հանձնաժողովի մասնակիցներին, որն ըստ էության՝ գործող հանձնաժողով չէ. *«ի՛նչ անել, ում կանչում ես՝ զբաղվա՛ծ է, զբաղվա՛ծ է... դու գրի՛ ես համաձայն ես, կգամ կստորագրեմ, ժամանակ չունեմ... գրում ես՝ գալիս են ստորագրում (տնօրեն 3)»:* Երկրորդ եղանակով տնօրենները մասնակից տարբեր կողմերին պատվիրակում են առաջադրանքներ, օրինակ՝ փոխտնօրենը լրացնում է աշակերտների առաջընթացի մասին տվյալները, հոգեբանը՝ ներառական կրթությանն առնչվող բաժինը. *«ՄԿԱ գծով փոխտնօրենը, ուսումնական գծով փոխտնօրենը, զբաղարանավարը, հաշվապահը, որոնք տալիս են ենթադրենք քննությունների ամփոփիչ տվյալների վերլուծություն» (տնօրեն 4):*

Թեև դպրոցի խորհրդից երկու ներկայացուցիչներ ներգրավելը բավականին դժվար է համարվում տնօրենների մեծամասնության կողմից, գրեթե անհնարին է Տեղական ինքնակառավարման մարմիններից երկուական ներկայացուցիչների ներգրավումը. *«ՏԻՄ-ի հետ համագործակցությունը եթե մենք էս փոքր համայնքում չենք կարողանում, կապն էդքան լավ չի, չեմ կարծում, թե քաղաքային մեծ դպրոցներում էդ կապն աշխատում է» (տնօրեն 5): «Այստեղ խնդիր ունենք. ՏԻՄ-ի ներկայացուցիչ ներգրավումը: Դպրոցի կառավարման խորհրդից ներգրավում ենք հետագայում, բայց ՏԻՄ-ից ներկայացուցիչ ներգրավումը նպատակային չի, քանի որ մարդիկ ունեն իրենց զբաղվածությունը և ներգրավել դպրոցի աշխատանքներում մշտապես չի ստացվում» (տնօրեն 4):*

ՏԻՄ-երի ներկայացուցիչների, ինչպես նաև դպրոցների կառավարման խորհուրդների ներկայացուցիչների մասնակցայնության պակասը պատճառաբանվում է բազմաթիվ ներկայացուցիչների մոտ կրթական գործընթացի և դրա գնահատման մեջ ներգրավվելու ներքին մոտիվացիայի բացակայությամբ, անձնական ու կոլեկտիվ պատասխանատվության պակասով և դպրոցին պատկանելիության զգացում չունենալու հանգամանքով: Այս պատճառներն էական են նաև ծնողներին ԴՆԳ գործընթացում և դպրոցում ներգրավելու համար: Կառավարման խորհրդի անդամներն ընտրվում և նշանակվում են մարզպետարանի կողմից. նրանց ընտրության չափանիշներն ու վերջիններիս արհեստավարժությունը խնդրահարույց է եղել. ըստ շատ տնօրենների՝ բազմաթիվ դեպքերում խորհրդի անդամների ընտրությունը պայմանավորված է եղել ոչ թե վերջիններիս հասարակական գործունեությամբ կամ կրթության հարցերով համայնքում մտահոգ վերաբերմունք դրսևորելով, այլ քաղաքական որոշմամբ. *«Պատահական մարդու խորհրդի կազմում չեն դնում, իրենք լավ գիտեն՝ ում են ընտրում, բայց էդ մարդիկ մոտիվացված չեն» (տնօրեն 6):*

Տնօրեններից մեկը, ԴՆԳ-ի նպատակը հաղորդակցելով, փորձում է խնդիրը լուծել հետևյալ կերպ. *«Եթե ես իրեն բացատրում եմ, որ դու հասարակական աշխատանք ես կատարում, բայց էս*

վերլուծության արդյունքում դու ինձ կօգնես, որ ես իմ բացերը հասկանամ ու առաջ տանեմ... էթե իրենք հասկանան, որ ինձ օգնում են, հաստատ կմասնակցեն, բայց առանց դրա ներքին գնահատումը ուղղակի դառնում է գրագրություն. դու գրի՝ մենք էլ կստորագրենք, ու վերջ» (տնօրեն 1): Տնօրեններից շատերը մեծ ջանք են ներդնում ԴԼԳ կողմերին համոզելու համար, որ վերջիններս լիարժեք մասնակցեն գործընթացին. «Եթե ծնողական խորհուրդը ներգրավվի դպրոցի աշխատանքին, մեծ առաջընթացի կհասնենք... նույնն էլ կառավարման խորհուրդը. ինքը պետք է կառավարի ինձ՝ ինձ հավասար մարմին է, ես պետք է զանգեմ, խնդրեմ, որ արի՛, նիստը արա, որ մենք էլ արձանագրություն կազմենք, չի ստացվում» (տնօրեն 4):

ԴԼԳ-ի և դպրոցական այլ գործընթացների համապատասխանությունը խնդրահարույց է, քանի որ ներքին գնահատումը լիարժեք չի վերլուծում և վերհանում դպրոցի բարելավման քայլերն ու ուղղությունները: Այս պատճառով էլ այն չի կապվում դպրոցի զարգացման ծրագրի հետ: Անհատակ է նաև մեթոդավորումների կատարած աշխատանքի՝ ուսման որակի բարելավմանն ուղղված դասալսման գործընթացների և ներքին գնահատման կապը, քանի որ ուսման որակի և դասավանդման մեթոդաբանության մասին ներքին գնահատումը պարզապես թվեր ու տոկոսներ է պահանջում: Տնօրեններն ու փորձագետներն անհամապատասխան են համարում դպրոցին տրվող ֆինանսական միջոցների, ռեսուրսների և դրանց գնահատման քայլերը ներքին գնահատման մեջ: Դպրոցի բյուջեն բավարարում է միայն տարրական ծախսերն ու աշխատավարձը հոգալը, որը, ըստ էության, անփոփոխ է. դպրոցների մեծամասնությունը չի կարողանում ներգրավել լրացուցիչ ֆինանսական միջոցներ, քանի որ այդ նպատակով պետք է ձեռնարկատիրական առանձին գործունեություն ծավալել, որի նպատակահարմարությունն ու համատեղելիությունը կրթական գործընթացի կազմակերպման հետ կոնֆլիկտային են համարում ժամանակի սղության, ձեռնարկատիրական ներուժի պակասի և այլ պատճառներով: Հետևաբար այս մասին տվյալներն ամեն տարի կրկնապատճենվում են անհարկի, քանի որ սուղ միջոցները բյուջեի բաշխման ճկունության հնարավորություն չեն տալիս:

Ռեսուրսների գնահատումը՝ թե՛ մարդկային, թե՛ նյութատեխնիկական, թե՛ կրթական արդյունքի համար պահանջվող տարբեր միջոցների առումով, համարվում է ներքին գնահատման ամենաբարդ բաղադրիչը, որի հետ կապված տնօրենները դժվարանում են անել կանխատեսումներ կամ կայացնել որոշումներ անընդհատ փոփոխվող համատեքստում. հատկապես համավարակի և պատերազմի համատեքստում բարդ է եղել մարդկային ռեսուրսի առկայությունն ու կայունությունը գնահատելը, քանի որ հոգեբանական բարեկեցության անկման և ֆիզիկական առողջության խնդիրների պատճառով անընդհատ բախվել են ուսուցիչ փոխարինելու խնդրին:

ԴԼԳ-ի վերլուծությունների պահանջը և հարցումներ կազմելու, իրականացնելու գործընթացները հետազոտական կարողություններ, ժամանակ և տեխնոլոգիա են պահանջում դպրոցներից, որոնք առկա չեն. բազմաթիվ տվյալներ՝ կրկնուսույցների մոտ պարապողների թիվ, ծնողների առաջարկների ընդհանուր թիվ, ընդունված առաջարկների տոկոս, տարատեսակ միջոցառումներում աշակերտների և ծնողների մասնակցություն, հնարավոր չէ հավաստի կերպով հավաքագրել և հավաքագրելու պարագայում էլ տվյալների հետ կապված աշխատանքն իմաստավորված չէ. դպրոցների համար հստակ չէ՝ բազմազան, մոտ 60 էջանոց ԴԼԳ ուղեցույցի տվյալներից որոնց վրա պետք է կենտրոնանալ, ինչպես սովորել տվյալներից և ինչպես բարելավվել՝ հիմնվելով տվյալների վրա:

Դպրոցի կազմակերպական մշակույթը կարող է խթանել կամ խոչընդոտել ինչպես ներքին գնահատման համագործակցային, քննադատական, ինքնավերլուծական բնույթը, այնպես էլ համագործակցության այլ դրսևորումները դպրոցում: Որոշ տնօրեններ դպրոցի ներքին կազմակերպական մշակույթը բնորոշում են վստահության մթնոլորտի պակասով, որտեղ

աշխատող կողմերն ունեն խոցելիության և սխալի վախ, ինչի հետևանքով նախընտրում են փակ գործելաձևը: Դպրոցում առկա հարաբերությունների որակը, ցավոք, հաճախ հեռու է գործընկերային, սատարող առնչություններ խթանելուց, որտեղ ուսուցիչները կկարողանան հենվել միմյանց վրա. թունավոր միջավայրի բնութագրիչներից են սխալների համար մարդկանց մատնացույց անելը, անձանց մեղադրելը: Բնականաբար մեղադրանքի համատեքստում ավելանում է դիմադրությունն ու պայքարը: Որոշ դպրոցների տնօրեններ բարձրաձայնում են դպրոցի ներսում անձնակազմի անձնական և կոլեգիալ պատասխանատվության պակասի մասին, ինչն ուսուցչին դարձնում է բարոյապես պատասխանատու իր մանկավարժական գործունեության համար և հաշվետու թիմակիցների, ծնողների, աշակերտների և տնօրենության առաջ. «Մեր հին մանկավարժները չեն սիրում, որ նույնիսկ տնօրենն իրենց ինչ-որ նկատողություն անի. էսպիսի մի բան կա էլի, որ սա ո՞վ է, որ գա ինձ մի բան ասի: Չեն ուզում միմյանց հետ համագործակցեն, եթե աշխատում էլ են՝ միմյանցից առանձին-առանձին, իրար հետ չեն աշխատում, իրար դեմ են աշխատում, մեկը մյուսին թերագնահատում են: Իրանց թվում է, որ պետք է անպայման մի խնդիր գտնեն, մատնացույց անեն, մյուսն էլ ասում է՝ էս այսքան տարվա մանկավարժ եմ, ինձ ինչի՞ պետք է նման բան ասեն» (տնօրեն 3):

Ինչպես գրականության ակնարկում բազմիցս քննարկվել է, համագործակցային, վստահության մթնոլորտն ու քննադատական բաց համագործակցությունը ներքին գնահատման կարևորագույն նախապայմաններ են:

Քննադատական հետադարձ կապի որակը և դպրոցի ներսում խնդիրների բարձրաձայնումը ծնողների և աշակերտների կողմից խոչընդոտվում են նաև համայնքային մշակույթի պատճառով. գյուղական համայնքների տնօրենները նշում են, որ մեծահասակների հանդեպ ակնածանքը, սերտ բարեկամական և հարևանական հարաբերությունները, դպրոցից դուրս համայնքում ունեցած հարաբերությունները, որոնք ընտանիքներին հաճախ օգնում են զոյակցել կոլեկտիվ ապրելակերպի նորմերով, թույլ չեն տալիս բարձրաձայնել բռնության դեպքերը, քննադատել կամ այլ տեսակետ հայտնել ուսուցչի խտրական վարքի մասին: Տնօրեններից մեկը հայտնում է. «Շատ հարցեր կան էլի, հետո սա գյուղական համայնք է, մեկը մեկի բարեկամն է, հարևանը, էս որ ասեմ ուսուցչին աշխատանքդ լավը չի, կարող է նեղանա...» (տնօրեն 2): ... Ես շատ ժամանակ կանչում եմ ծնողներին, ասում եմ՝ ինձ դուր չի գալիս, որ քո երեխային էս ինչ ուսուցիչն էս ձևով վերաբերվի, քեզ դո՞ւր է գալիս: Ասում է՝ չէ, էս տանը լացում եմ, բայց ռիսկ չեմ անում գնամ, ինքն իմ կեսուրիս մորքուրի չգիտեմ ինչնա... (տնօրեն 4):

Քանի որ չնեղացնելն ու մտերմիկ հարաբերությունները պահպանելը, ակնածելն ու մեծահասակների մասին քննադատական կարծիք չհայտնելը համայնքային արժեք է, քննադատական հետադարձ կապի որակը տուժում է հարցումների ժամանակ, երբ տնօրենները փորձում են վերհանել աշակերտների կամ ծնողների կարծիքը. «Որ թուղթը դնում էս հասուն մարդու կամ դեռահասի առաջ, դա կապ չունի, իրենք մտածում են, որ իրենք ինչ կարծիք ունեն, դա չպետք է գրեն, բայց երբ սկսում են զրուցել, այլ բան են ասում» (տնօրեն 6):

Նույն ընկալումները խոչընդոտում են նաև աշակերտների ձայնի վերհանումը. «աշակերտն ո՞վ է, որ ինձ ասի էս ինչպես դասավանդեմ, ծնողն ո՞վ է, որ ասի՝ էս ինչպես աշխատեմ» (տնօրեն 2):

Թեղիի և Ռեյնոլդի համապարփակ գրականության պարբերական ակնարկը (2000) կրթական առաջնորդության տարբեր հետազոտությունների արդյունքներն ամփոփելով նշում է, որ կրթության արդյունավետության կարևոր ներդրողական գործընթացներն են արդյունավետ առաջնորդությունը դպրոցում, որը ներառող է, կարողանում է իրականացնել մոնիտորինգ, գործնական է, կարողանում է ստեղծել դրական դպրոցական մշակույթ, որը ստեղծված է

կարգապահության ու դրական միջավայրի, խրախուսանքի, աշակերտների և ծնողների ներգրավման վրա: Հետևաբար վերը քննարկված խնդիրների համատեքստում հիմա առավել քան երբեք անհրաժեշտ են տնօրեններ, որոնք կարողանում են դրսևորել այնպիսի առաջնորդություն, որը կարող է դրական ազդել դպրոցի ներքին մշակույթի, կրթության շահառու և շահակից բոլոր կողմերի ներառմանը՝ հստակ գնահատելով ուսման արդյունավետությունը, հասկանալով դպրոցի ազդեցության գոտում և դրանից դուրս եղած ուսումնառության բոլոր խոչընդոտները:

Համաձայն որոշ տնօրենների և փորձագետների՝ 2014 թվականի համար 1146 ներքին գնահատման կարգի մեթոդական ուղեցույցը պարզունակ պատկերացում է տալիս աշակերտների առաջադիմության նվազման դեպքերի պարագայում. 24-րդ էջի աղյուսակ 20-ի վերլուծության բաժնում կարդում ենք. «9-րդ դասարանում նվազեցին գնահատականները հայոց լեզու, քիմիա առարկաներից: ԵԶՐԱՀԱՆԳՈՒՄ. Պետք է այդ առարկաների ուսուցիչների ուշադրությունը հրավիրել՝ վերացնել թերությունները և կատարել համապատասխան փոփոխություններ՝ առարկայի դասավանդման մեթոդները բարելավելու նպատակով»: Վերլուծության այս նմուշ-օրինակն արագ, պարզունակ լուծում է առաջարկում՝ խնդիրը բացատրելով մեթոդների միջոցով: ԴՆԳ-ն պետք է օգնի ուսուցչին և մյուս կողմերին խորապես հասկանալ խնդիրը, քննարկել հստակ լուծում՝ առաջընթացի նվազումը միանշանակ ուսուցչի կիրառած մեթոդի հետ կապելով: Քննարկված զեկույցները մեթոդական նմուշի օրինակների նման տալիս են մակերեսային, ընդհանրական լուծումներ՝ առանց նշելու, թե հստակ ինչը պետք է բարելավել և ինչպես, արդյոք խնդիրը ծնողների ներգրավման, ուսուցչի ուսուցման, ողջ դպրոցական կարգապահության կամ սոցիալական պատշաճ ծառայությունների ոլորտում են:

Դպրոցից դուրս գտնվող ԴՆԳ-ի խոչընդոտներից մեկն էլ սրվող մրցակցությունն է դպրոցների միջև. թեև ԴՆԳ-ն ներքին բարելավման գործընթաց պետք է լինի, այն իրականում հրապարակվող փաստաթուղթ է, որը վեր է հանում դպրոցի բոլոր ուժեր և թերի կողմերը: Փաստացի այն միակ փաստաթուղթն է, որը կարող է իրազեկել ծնողներին դպրոցի ընտրության հարցում, մինչև դպրոցները պայքարում են ավելի շատ աշակերտներ ներգրավելու համար: Արտաքին մրցակցությունն առաջ է բերում խոցելի երևալու վախը: Եթե դպրոցներն օբյեկտիվորեն ցույց տան կրթության իրական պատկերը կամ իրական խնդիրները, ապա վերջիններս կարող են պիտակավորվել համայնքում և դառնալ ավելի անհրապույր հավանական աշակերտների համար, հետևաբար հաճախ ներքին գնահատման զեկույցներում ներկայացվում է ընդհանրական շատ թե քիչ դրական պատկեր: Տնօրեններից մեկն այս մասին ասում է. «Ինչ-որ տեղ մենք այդ բացասականը չենք ուզում ցույց տալ, քանի որ այդ բացասականը շատ դեպքերում կախված չի միայն մեզնից (տնօրեն 1) ... Ստացվում է՝ խնդիրը ցույց տալով՝ մենք մեղքը վերցնում ենք մեր վրա և էսպես աշխատում ենք ցույց չտալ: Հիմա էդտեղ միայն թվանշաններն են ճիշտ, քանի որ թաքցնել չես կարող, միայն դա է ճշգրիտ... պատժելու, մատնացույց անելու ֆակտորը պետք է քշանա՝ շա՛տ քշանա, որպեսզի հասկանանք, որ էս ամեն ինչը արվում է դպրոցին օգնելու, առաջ տանելու համար, թե չէ երբ հարցերն իրականությանը չեն համապատասխանում, ֆիկտիվնի են, ոչ ոք չի շահագրգռվում պատասխանել...» (տնօրեն 3):

5. Դպրոցի տնօրենների և փորձագետների տեսակետներից կարելի է ամփոփել հետևյալ առաջարկները.

- 5.1. ԴՆԳ-ի կարգը ենթակա է ամբողջական լրամշակման և այս նպատակով անհրաժեշտ են լայն հանրային քննարկումներ նախ դպրոցների տնօրեններին լսելու նպատակով,
- 5.2. անհրաժեշտ է դպրոցի տնօրենների, փոխտնօրենների, կառավարման, ծնողների, աշակերտական խորհուրդների արդյունավետ ԴՆԳ-ի նախապայմաններ ստեղծող

կարողունակությունների թիրախային և երկարատև զարգացում,

- 5.3. դպրոցի տնօրինությունը զգում է արդյունավետ կառավարման և առաջնորդության, ռեսուրսների կառավարման, հետազոտական հմտությունների և ԴՆԳ-ի իրականացման ոլորտում մասնագիտական խորհրդատվության և վերապատրաստման կարիք,
- 5.4. անհրաժեշտ է տրամադրել մշակված և արժանահավատ հարցումներ, որոնք կկիրառվեն դպրոցների կողմից՝ խնայելով ժամանակը,
- 5.5. դպրոցներն զգում են կառուցողական, չդատապարտող և բարելավման նպատակով տրվող հետադարձ կապի կարիք իրենց ներքին գնահատումների գործընթացին, որը զերծ է մեղադրանքից, մատնացույց անելուց, դատապարտող տոնից,
- 5.6. ԴՆԳ-ն պետք է հիմնվի համագործակցության, փորձի համատեղ զարգացման վրա և պետք է նեղացնել ու հստակեցնել ԴՆԳ-ի կենտրոնացումը,
- 5.7. պետք է խթանել փորձի փոխանակումը դպրոցների և այլ կազմակերպությունների միջև, որոնք կարող են օգնել բարդ համատեքստերում գործող դպրոցների ԴՆԳ շահակիցներին ներգրավելու, իրազեկվածությունը բարձրացնելու հարցում,
- 5.8. դպրոցները ԴՆԳ զեկույցում խնդիրներ վեր հանելիս չպետք է վախենան իրենց բացերի համար, այլ պետք է ունենան աջակցություն և խորհրդատվություն բարելավման համար: Հետևաբար ԴՆԳ հաշվետվությունն ու բուն գործընթացը ոչ թե արտաքին հաշվետվողականության ու հանրայնացման, այլ դպրոցի աջակցության համակարգերի բարելավմանն ուղղված քննարկումների հիմք պետք է ծառայեն դպրոցի քննարկումներում:

Եզրակացություններ

Դպրոցի գնահատումն ունի կարևոր դեր և կարող է ունենալ էական ազդեցություն կրթության բարելավման գործում (OECD, 2013, p. 56)՝ չնայած կան համատեքստի հետ կապված գործոններ, որոնք ազդում են դպրոցի ներքին գնահատման հաջողության վրա: Այս նախապայմանների դիտարկումը կարող է օգնել մեղմացնելու դպրոցի գնահատման բացասական ազդեցությունները, ինչպես օրինակ կարողականությունը և քանակական տվյալների ուռճացումը և կեղծ բարելավման պրակտիկան (Godfrey, 2020, p. 24): Հատկապես զարգացող երկրներում ԴՆԳ գործընթացները կարող են չափազանց տարբեր արդյունքներ ունենալ վերնից ներքև քաղաքականության մոտեցումների, քաղաքականության անհստակության, մարդկային ռեսուրսի և պրոֆեսիոնալիզմի, վստահության և դրական փոխհարաբերությունների բացակայության հետևանքով (Copland, 2003, p. 56):

Արտաքին կերպով պարտադրված ԴՆԳ-ն և դրա՝ արտաքին գնահատմանը լրացնող փոխհարաբերությունը կարող է ուժեղացնել արտաքին հաշվետվողականությունը՝ որպես ԴՆԳ հիմնական նպատակ՝ հետևաբար վնասելով ներքին գնահատմանը՝ որպես ինքնաբարելավման ներքին գործընթաց (Ehren et al., 2017, p. 29): Այդ պատճառով դպրոցները փորձում են լրացնել արտաքին պահանջները՝ ներկայացնելով զեկույցներ՝ առանց ռազմավարական զարգացման համար գնահատման գործընթաց ունենալու: Դպրոցի ներքին և արտաքին գնահատման քաղաքականությունը Հայաստանում փոխում է ԴՆԳ-ի ուղղությունը բարելավումից՝ ներքին գնահատման հիմքի վրա կատարելով արտաքին գնահատում՝ պահանջելով դպրոցներին ներկայացնել ներքին գնահատման արդյունքները: Միաժամանակ ԴՆԳ-ի քաղաքականությունը նպատակ ունի ստեղծել մրցակցություն դպրոցների միջև՝ այն ենթադրությամբ, որ արդյունքում կբարձրանա կրթության որակը: Ինչը սակայն չի հենվում քաղաքականության և կրթության առաջնորդության հետազոտության վրա (Godfrey, 2020, pp. 10-12): ԴՆԳ զեկույցները ցույց են տալիս, որ տվյալները ոչ բավարար չափով են քննարկվում և տվյալների հավաքագրման գործիքներն ու գործընթացները շատ առումներով չեն պարզաբանվում: Միաժամանակ հստակ չէ, թե դպրոցներն ինչպես են արձագանքելու զեկույցներում նշված սակավ բարելավման կողմերին և ինչ վկայություն ունեն դպրոցները բարելավման մասին: Զեկույցներում բացակայում է գնահատումը, տվյալների վերլուծության հետազոտական կարողությունը, տվյալների համադրումն ու դրանց վրա հիմնված խորքային քննարկումը: Դպրոցները հակված են խուսափել իրենց ազդեցության դաշտում գտնվող բարելավման կետերն ուղղակիորեն ներկայացնելուց և հաճախակի չեն անդրադառնում բարելավման կետերում ներկայացված խնդիրների խորքային պատճառները պարզելուն: Սրա արդյունքում ԴՆԳ-ն չի դառնում նպատակուղղված գործընթաց, որը կապված կլիներ դպրոցի զարգացման պլանի հետ:

Ընդհանուր հետևություններ կրթական առաջնորդության համար

Կրթության, գիտության, մշակույթի, սպորտի նախարարության և Կրթության տեսչական մարմնի համար

- 1) Վերանայել դպրոցի ներքին և արտաքին գնահատման ազգային քաղաքականությունը: Հստակ բաժանել այս երկու գործընթացների նպատակները՝ քաղաքականության լեզվից բացառելով ԴՆԳ գործընթացում մրցակցության դերի շեշտադրումները: Ներքին գնահատման համար համագործակցային մոտեցման և դպրոցների միջև վստահելի փոխհարաբերությունների ձևավորման կարիք կա (Fielding et al., 2005, p. 15), որպեսզի դպրոցները չդառնան խոցելի՝ ներքին գնահատման բարելավման կետերը կիսելու առնչությամբ (Godfrey, 2020, p. 10; OECD, 2013).
- 2) Դպրոցի ներքին գնահատման նպատակն առանձնացնել արտաքին հաշվետվողականության մեխանիզմների նպատակներից և նշել, որ ԴՆԳ-ն նախ դպրոցի բարելավման ներքին գործընթաց է, որի կենտրոնում պետք է լինի դպրոցի փորձառություններն ու կարողությունները զարգացնելն ի նպաստ դպրոցահեն ուսումնառության և զարգացման (Nelson et al., 2015, p. 15):
- 3) Որպես ԴՆԳ առաջնային նպատակ ձևակերպել դպրոցի՝ որպես սովորող կազմակերպության բարելավումը (Godfrey, 2020, p. 12) և առանձնացնել ներքին գնահատումը հանրային, արտաքին հաշվետվողականության տվյալների համանման գնահատումից: Չնայած դպրոցները կարող են շարունակել զեկույցներ հրապարակել իրենց գործունեության մասին՝ կարևոր է, որ ԴՆԳ զեկույցն այդ նպատակին չճառայի:
- 4) Դպրոցների համար ստեղծել ներքին գնահատման հստակ գործընթաց՝ առավելագույնս պարզաբանելով ներգրավված շահառուների մասնակցայնության ընթացակարգերը, իմաստալից և շարունակական, հարցադրումների վրա հիմնված ուսումնասիրությունը (Nelson et al., 2015, p. 24):
- 5) Շեշտադրել որակյալ ներքին գնահատման գործընթացի կարևորությունը, որը հակադրվում է վերջնարդյունքի ձևով ներկայացվող զեկույցներին:
- 6) Վստահ լինել, որ քաղաքականությունը դպրոցներից չի պահանջում տվյալներ և համապատասխանություն արտաքին չափանիշներին, այլ նպաստում է բաց և ազնիվ քննարկման, որպեսզի դպրոցները հասկանան, թե ինչ նշանակություն ունի տվյալը դպրոցի ռազմավարական ուսումնառության ու զարգացման համար (Wong and Li, 2010, p. 25):
- 7) Ենթադրելով, որ դպրոցի առաջնորդության գնահատման, հետազոտության, հետադարձ կապի, խորքային հարցադրումների ձևակերպելու մասին կարողությունների բացակայությունը ոչ բավարար ներքին գնահատման առաջնային պատճառներից մեկն է (Fullan, 2015, p. 16), առաջարկել գնահատման կարողունակության զարգացման մատչելի լուծումներ: Սա կարելի է անել՝ դպրոցները կապելով համալսարանների հետ՝ նախապատվությունը տալով ուսուցիչների և տնօրենների գնահատման և հետազոտական հմտությունների զարգացմանը նախնական առաջնորդության պատրաստության գործընթացում (Godfrey, 2020, p. 12):
- 8) Վերնայել դպրոցի տնօրենների պատրաստության պահանջները՝ «վստահ լինելով, որ բավարար աջակցություն կա գնահատման և վերլուծելու կարողունակությունը զարգացնելու

համար» (Nelson et al., 2015, p. 35) ինչպես նախքան նրանց ատեստացիան, այնպես էլ շարունակական աջակցություն ցուցաբերել տնօրեններին:

- 9) Ստեղծել փոխադարձ գնահատման գործընթացներ՝ այլ կազմակերպությունների հետ համագործակցելով, որոնք ունեն ներուժ կրթական առաջնորդության ոլորտում, վկայելի ուսումնասիրությունների փորձ դպրոցի կառավարման ու գնահատման ասպարեզում:
- 10) Փոխադարձ գնահատման գործընթացներում աջակցել և խրախուսել դպրոցների ներգրավմանը, որպեսզի դրանք փոխադարձ այցերով կարողանան սատարել գնահատման ներքին մշակույթի զարգացմանը, սակայն փոխադարձ գնահատումը չդարձնել քաղաքականության պահանջ՝ կեղծ կատարողականի մշակույթից խուսափելու համար (Godfrey, 2020, p. 23):

Դպրոցներին

- 1) Ուսումնասիրել և կիրառել ԴՆԳ բարելավման մոտեցումներ և միջամտություններ, դնել դրանք կիրառության մեջ՝ դատողություններ անելով աշակերտների վերջնարդյունքների վրա ունեցած ազդեցությունների, գործոնների մասին, փոփոխություններ անել ուսուցման գործընթացում և վերստին անդրադառնալ փոփոխության արդյունքներին (Nelson et al., 2015, p. 5):
- 2) Ներքին գնահատումը տվյալների հավաքագրման, վերլուծության, նպատակ դնելու և վերլուծելու շարունակական շրջափուլային գործընթաց և ոչ թե մեկանգամյա իրադարձություն դարձնել, երբ փաստաթուղթ է հանրայնացվում քաղաքականության պահանջը բավարարելու համար (Nelson et al., 2015, p. 9):
- 3) Փնտրել հնարավորություններ՝ գնահատման և հետազոտական հմտություններ զարգացնելու համար՝ կենտրոնանալով շարունակական մասնագիտական զարգացման՝ հատկապես մոնիտորինգի և առաջընթացի գնահատման վրա (Nelson et al., 2015, p. 5-9):
- 4) Առանձնացնել ներքին գնահատման բարելավման ռազմավարություններ՝ դպրոցի զարգացման պլանների հետ կապված հստակ քայլերով:
- 5) Գնահատման և ուսումնասիրության մասին վերապատրաստումների համար նախապատվություն տալ ակադեմիական գծով փոխտնօրենների և մեթոդափափորման խորհրդի ղեկավարների մասնակցությանը (Godfrey, 2020, p. 10-12):
- 6) Ուժեղացնել վերլուծական և անալիտիկ հմտությունները՝ վկայությունների մեկնաբանման և դրանց հիման վրա որոշումների կայացման նպատակով (Cousins and Earl, 1992, p. 20-35):

Մանրամասն առաջարկներ ԴՆԳ-ի բարելավման համար

N	Խնդիր	Մեկնաբանություն	Առաջարկ
1. ՀՀ ԿԳՄՍ նախարարությանը			
1.1.	Ներքին և արտաքին գնահատման նպատակների և բուն նշանակության համատեղումն ու սահմանումը մեկ փաստաթղթում	2010 թվականի N 1334-Ն որոշման II բաժնի 10-րդ կետում ներկայացված է ութ նպատակ, որոնք վերաբերում են ներքին և արտաքին գնահատմանը: Նպատակների խառը ներկայացումն անհստակ է դարձնում, թե նպատակներից որոնք են առնչվում ներքին գնահատմանը:	<p>1.1.1. Առանձնացնել ներքին և արտաքին գնահատման մասին որոշումներն ու սկզբունքորեն տարբեր այս երկու գործընթացները ներկայացնել առանձին փաստաթղթերով՝ քաղաքականության շահառուների մոտ ներքին և արտաքին գնահատման անհարկի կապակցելիություն չառաջացնելու նպատակով:</p> <p>1.1.2. Հստակ առանձնացնել դպրոցի ներքին գնահատման նպատակներն այնպես, ինչպես դա արված է ինդիկսների պարագայում:</p>
1.2.	Ներքին գնահատման և դպրոցների միջև մրցակցության ձևավորման փոխկապակցվածությունը	2010 թվականի N 1334-Ն որոշման II բաժնի 2-րդ կետում նշվում է, որ ներքին և արտաքին գնահատման նպատակն է ուսումնական հաստատությունների միջև կրթական ծառայությունների մատուցման որակի և արդյունավետության բարձրացմանն ուղղված մրցակցության ձևավորումը: Ինչպես ցույց են տալիս որակական տվյալների վերլուծությունն ու գրականության ակնարկը, ներքին գնահատման մշակույթի զարգացման համար էական նշանակություն ունեն դպրոցի ներսում և դպրոցների միջև հարաբերությունների որակը, համագործակցային միջավայրը, վստահության ու փոխադարձ քննադատական անդրադարձի հնարավորությունները, որոնք մրցակցության սրման պայմաններում խոչընդոտվում են փակ գործելաճ և մեկուսացում առաջ բերելով: Միմյանց հետ	1.2.1. Վերանայել 2010 թվականի N 1334-Ն որոշման II բաժնի 2-րդ կետը և վերաձևակերպել այն հետևյալ կերպ. «Նպաստել ուսումնական հաստատություններում կրթության որակի արդյունավետության բարձրացման ջանքերի գնահատմանն ու ինքնաբարելավման գործունեությանը»:

		<p>մրցակցող մանկավարժներն ու դպրոցները շահագրգռված չեն իսկապես բաց լինել և խորապես վերլուծել խնդիրները, դրանց պատճառները:</p>	
<p>1.3.</p>	<p>Ներքին գնահատման նպատակադրման և բնույթի հստակ սահմանումը:</p>	<p>Թե՛ 2010 թվականի N 1334-Ն, թե՛ N 1146 որոշումը միանգամից անդրադառնում է ԴՆԳ կազմակերպչական ընթացակարգին՝ խառը եղանակով ներկայացնելով երկու տարբեր գործընթացների նպատակներն ու չնկարագրելով ԴՆԳ-ի բնույթը, որն էլ տնօրենների մոտ ԴՆԳ-ի նպատակների և բնույթի մասին ոչ միասնական պատկերացումների պատճառներից մեկն է: ԴՆԳ-ի նպատակադրումն անհստակ է. արդյո՞ք սա ուղղված է դպրոցի ինքնաբարելավմանն ու սեփական գործունեությանը՝ առանց արտաքին գործունեության ազդեցությանն անվտանգ միջավայրում վերլուծմանը, թե՛ արտաքին հաշվետվողականության ու թափանցիկության նպատակով զեկույցի հրապարակմանը: Դպրոցները կարող են ներկայացնել հաշվետվություն իրենց գործունեության մասին, սակայն այս հաշվետվության միջնորդավորումը ներքին գնահատման հետ հենց զեկույցի հրապարակումն էլ դարձնում է ներքին գնահատման գործընթաց՝ նեղացնելով ԴՆԳ-ի իմաստը և գործընթացը դարձնելով մեկօրյա իրադարձություն:</p>	<p>1.3.1. ԴՆԳ-ի նպատակադրումների ու բնույթի մասին ունենալ առանձին բաժին, որը հստակ սահմանում է ԴՆԳ-ն՝ որպես դպրոցների ինքնահաշվետվողականության մեխանիզմ և կրթական գործընթացների բարելավման ինքնապատասխանատվության զարգացման միջոց:</p> <p>1.3.2. Միմյանցից առանձնացնել դպրոցի գործունեության մասին ընդհանրական հաշվետվության հրապարակումը և ներքին գնահատման գործընթացը:</p> <p>1.3.3. Ներքին գնահատումն ուղղել ոչ թե պարզապես արդյունքների վերհանմանը, այլ մասնակցային գործընթացների հստակ նկարագրությանը, սահմանմանը և ԴՆԳ գործընթացների որակի ապահովմանը:</p> <p>1.3.4. Դպրոցներին տրամադրել տարեկան հաշվետվության պարզ ձևաչափ, որտեղ վերջիններս կարող են ներկայացնել նաև ներքին գնահատման ուղղությամբ կարտարված աշխատանքները, բայց ներքին գնահատման գործընթացը պահել որպես բարելավման ինքնանդրադարձի հնարավորություն:</p> <p>1.3.5. ԴՆԳ փաստաթղթում առանձնացնել ԴՆԳ-ի փուլերը, յուրաքանչյուր փուլի նպատակները, գործողությունները, մասնակցությունը, գործընթացի կառավարման և առաջնորդության բաշխումը, անհրաժեշտ տվյալներն ու մշակված գործիքները՝ հարցումներ, հարցազրույցների պլաններ և այլն:</p>

1.4.	ԴՆԳ հանձնաժողովի կազմի ներկայացուցչության համամասնությունը	Համաձայն 2010 թվականի N 1334-Ն որոշման՝ ծնողական խորհրդից ու մանկավարժական խորհրդից մեկական ներկայացուցիչ է ներգրավվում, իսկ աշակերտական խորհուրդը ներակայացված չէ: Փոխարենը ՏԻՄ-ից ներգրավված են երկուական ներկայացուցիչ: ՏԻՄ-երի ներկայացուցիչների ներգրավվածությունը ձևական բնույթ է կրում և գործնականում բովանդակային ներգրավվածության մասին բուն ԴՆԳ գործընթացներում գրեթե վկայություններ չկան:	<p>1.4.1. Ծնողական խորհրդից և աշակերտական խորհրդից ներգրավել երկուական մասնակից:</p> <p>1.4.2. ՏԻՄ-երից ներկայացուցիչներ ներգրավելու պահանջը դարձնել ոչ պարտադիր, բայց խրախուսել թե՛ ՏԻՄ-երին, թե՛ տնօրեններին ներգրավել մասնակիցներ ՏԻՄ-երից:</p> <p>1.4.3. ՀՀ Տարածքային կառավարման և ենթակառուցվածքների նախարարության հետ համաձայնեցնել ավագանու անդամների պարտականություններում և լիազորություններում նրանց կրթական գործունեությանը նպաստող կետերի ավելացմանը՝ սահմանելով նաև ԴՆԳ գործընթացներում նրանց մասնակցությունը ՀՀ տեղական ինքնակառավարման մասին օրենքում, որից հետո նոր ՏԻՄ ներկայացուցիչների ներգրավումը դարձնել պարտադիր ավագանու շրջանում դպրոցների կրթական գործունեության մեջ ներգրավված լինելու կարևորության իրազեկման արշավներից հետո:</p>
1.5.	ԴՆԳ սկզբունքների բացակայությունը	Օրենքը չի սահմանում սկզբունքներ և չի տալիս հիմնական հասկացությունների բացատրությունը:	1.5.1. Ներառել հիմնարար սկզբունքներ և հասկացություններ՝ սահմանելով դրանք, ինչպես օրինակ՝ մասնակցայնություն, ԴՆԳ կողմերի հավասար գործընկերություն՝ անկախ տարիքից, սեռից, դիրքից, համայնքային հարաբերություններից ու ազդեցություններից, բազմաձայնության ու բազմազանության հարգանքը:
1.6.	Շենքային և ֆինանսատնտեսական վիճակի մասին տվյալների մեծ ծավալը	Շենքային պայմանների, պահպանության, ֆինանսատնտեսական պայմանների մասին տվյալների ներկայացումն ամեն տարի կրկնվում է՝ վերատպելով ու վերարտադրելով հիմնականում նույն պատկերը, քանի որ տնօրեններից շատերը փաստում են մեկնարկային	1.6.1. Դպրոցների կայքերում, հասանելի հարթակներում դպրոցների շենքային, ֆինանսատնտեսական պայմանների մասին մուտքագրել մեկնարկային տվյալներ և թույլ տալ, որ դպրոցները դրանք փոփոխեն այն ժամանակ, երբ շենքի ֆիզիկական պայմաններում կամ նյութատեխնիկական բազայում փոփոխություն է լինում:

		<p>պայմանների նույնական մնալը երկար ժամանակ ռեսուրսների պակասի պատճառով: Այս սովյալները ծանրացնում են փաստաթուղթն ու դժվարացնում բուն կրթական գործընթացների վրա ԴՆԳ-ի կենտրոնանալը:</p>	
<p>1.7.</p>	<p>Ներառական կրթության և ԿԱՊԿ ունեցող երեխաներին առնչվող կետերի առանձնացումը որակյալ կրթության ապահովման բաժնից</p>	<p>Որակյալ կրթությունը ներառող կրթությունն է, որն արդարացիորեն հավասար ներգրավվածության հնարավորություն է ստեղծում բոլոր երեխաների համար, այդ թվում՝ հաշմանդամություն ունեցողների համար: Ներառական կրթության առանձնացումն ու ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների մասին առանձին որոշ դրույթներ խաթարում են կրթությունն բոլորի համար ընկալումը դպրոցների ներսում:</p>	<p>1.7.1. N 1146-Ն որոշման 5-րդ կետն ընդլայնել որպես ուսումնական հաստատության լիարժեք ջանքերի ապահովում բոլոր սովորողների առաջխաղացմանն ու իրենց կարողությունների չափով առաջընթացի ապահովման նպատակով:</p> <p>1.7.2. Ներառական կրթության մասին անձնակազմի կարողունակությունների մասին վերլուծությունը ներառել նույն կարգի 6-րդ կետում՝ որպես ուսուցչական անձնակազմի որակյալ ներառող ուսման և դասավանդման մոտեցումների ու մանկավարժական մեթոդիկայի բարելավում:</p> <p>1.7.3. 7-րդ կետի տակ ընդլայնել որակյալ կրթական միջավայր հասկացությունը և ներառել ֆիզիկական ու հոգեբանական, սոցիալական ներառող միջավայրի մասին ներառական կրթության և այլ բաժիններում ցրված դրույթները:</p> <p>1.7.4. Նույն որոշման 14-րդ բաժնի 15-րդ կետը վերաձևակերպել. ոչ թե ուս. հաստատությունն ունի ռեսուրսներ՝ աջակցելու ԿԱՊԿ ունեցող երեխաների սովորելուն, ուսումնական միջավայրը հարմարեցված է նրանց կարիքներին, այլ. «ուս. հաստատությունը ներդնում է ջանքեր իր կարողությունների սահմանում անխտիր բոլոր աշակերտներին անհրաժեշտ ռեսուրսների ներդրման, ուսման միջավայրի յուրաքանչյուր երեխայի կարիքներին հարմարեցնելու նպատակով»:</p>

			<p>1.7.5. Նույն որոշման 16-րդ կետում ոչ թե նշել, որ ուսուցիչները կարողանում են ուսումնական ծրագիրը, պլանները հարմարեցնել ԿԱՊԿ ունեցող երեխայի կարիքներին, այլ սահմանել. «Ուսուցիչներն օպտիմալ կերպով օգտագործում են հասանելի բոլոր ռեսուրսներն ու հնարավորությունները, որպեսզի ուսումնական ծրագրերը, դասագրքային նյութերն ու պլանները հարմարեցվեն անխտիր բոլոր սովորողների բազմազան կարիքներին»:</p> <p>1.7.6. Նույն որոշման 17-րդ կետում ոչ թե նշել, որ ԿԱՊԿ ունեցող երեխաները հավասարապես մասնակցում են դպրոցի և դասի բոլոր գործընթացներին, այլ սահմանել. «Անխտիր բոլոր երեխաները՝ անկախ ազգային պատկանելիությունից, սեռից, կրոնից, իրենց կամ ծնողների քաղաքական հայացքներից, հաշմանդամությունից կամ կրթության առանձնահատուկ պայմաններից, սոցիալական վիճակից և այլ հանգամանքներից հավասար և իմաստալից ներգրավվածություն ունեն դպրոցի և դասի բոլոր գործընթացներին»:</p>
1.8.	Ներքին գնահատման՝ ուսումնառության և դասավանդման մանկավարժական գործընթացների բարելավման շուրջ լիարժեք կենտրոնացումը	Մոտ 60 էջ ունեցող և տասնյակ տեխնիկական բնույթի տվյալների ու բաժինների շարքում ուսումնառության և դասավանդման բարելավման մասերը կորցնում են իրենց առանձնահատուկ նշանակությունն ու կարևորությունը: Այս բաժինների համար պահանջվում են միայն քանակական տվյալներ կամ հարցումներ, որոնք սակայն չեն կարող օբյեկտիվորեն վեր հանել ներկայացված թվերի ետևում թաքնված պատճառները:	1.8.1. ԴՆԳ-ն ուղղել դեպի ուսումնառության և դասավանդման և մանկավարժական գործընթացների բարելավումը: Քանակական տվյալները կարող են ներկայացվել դպրոցի արտաքին հաշվետվություններում, իսկ ներքին գնահատման մեջ պետք է լինեն որակական տվյալներ ու վկայություններ ամփոփող վերլուծության գործիքներ, որոնք նկարագրական գնահատման ու վերլուծության միջոցով վեր կհանեն աշակերտների սոցիալ-հուզական զարգացման, վարքի և առաջադիմության, դասալսումների արդյունքների վերլուծությունը:
1.9.	Դպրոցների ռեսուրսների, առկա	2014 թվականի որոշման առաջին մասի երկրորդ կետի ժթ կետը	1.9.1. Վերանայել նմանատիպ կետերն ու հանել կամ վերաձևակերպել՝ ցույց տալով

	<p>պայմանների և չափանշային պահանջների անհամապատասխանությունը</p>	<p>պահանջում է, որ ֆիզկուլտուրայի բոլոր դասերն անցնեն մարզադահլիճներում՝ հաշվի չառնելով մարզադահլիճների բացակայությունը, սեզոնային ջեռուցման խնդիրները: Կա նաև պահանջ նույն կետը Ը դրույթում շուրջօրյա խմելու ջրի առկայության մասին:</p>	<p>Ճկունություն՝ ըստ դպրոցում առկա նյութատեխնիկական կամ այլ իրավիճակի և հանգամանքների:</p>
--	--	--	--

2. Կրթության զարգացման և նորարարությունների ազգային կենտրոնին

<p>2.2.</p>	<p>ԴՆԳ գործիքակազմի բացակայություն</p>	<p>Ներկայումս ԴՆԳ գործընթացների լիարժեք իրականացման համար մշակված քանակական ու որակական ուսումնասիրությունների գործիքներ չկան ծնողների, աշակերտների, աշխատակազմի հետ գնահատող գործունեություն իրականացնելու համար:</p>	<p>2.2.1. ԴՆԳ բաղադրիչ փուլերի հստակ սահմանումից և յուրաքանչյուր փուլի իրականացման համար անհրաժեշտ տվյալների հստակեցումից հետո մշակել գործիքներ տվյալների հավաքագրման և վերլուծության համար:</p> <p>2.2.2. Մշակել մասնակցային քննարկումներ և վերլուծություններ կազմակերպող խմբային քննարկումների պլաններ և ձևաչափեր, որոնցով դպրոցները կկարողանան կազմակերպել մասնակցային ԴՆԳ քննարկումներ:</p>
-------------	--	--	---

<p>2.3.</p>	<p>ԴՆԳ կարողունակությունների զարգացման ծրագրեր</p>	<p>Փոխտնօրենների, տնօրենների, դպրոցների խորհուրդների անդամների համար ԴՆԳ ուղղությամբ մասնագիտական զարգացումը խթանելու կարիք կա:</p>	<p>2.3.1. ԴՆԳ կարողունակությունները դիտարկել և՛ տեխնիկական, և՛ ոչ տեխնիկական տեսանկյունից. տեխնիկական տեսանկյունից ներառել գիտելիքների և հմտությունների զարգացում հետազոտության և ուսումնասիրության կարողունակության, ռեսուրսների կառավարման, ռազմավարական պլանավորման, կրթական արդյունքների քանակական ու որակական վերլուծության բաժիններից:</p> <p>Ոչ տեխնիկական տեսանկյունից անհրաժեշտ է զարգացնել տնօրենների առաջնորդության կարողությունը պատասխանատվության բաշխման, հավաքական պատասխանատվության, դրական ներդրողական մշակույթի և միջավայրի ձևավորման, թունավոր առաջնորդության ու աշխատանքային միջավայրի փոփոխության,</p>
-------------	--	---	---

		<p>վստահության մթնոլորտի և հարաբերությունների զարգացման, դպրոցում բոլորի համար պատկանելիության զգացումի զարգացման նպատակով, քանի որ այս ամենն ստեղծում են այն սոցիալական կապիտալը, որն անհրաժեշտ է բարեհաջող մասնակցային, համագործակցային ու քննադատական ներքին գնահատում իրականացնելու համար:</p>
--	--	--

3. Դպրոցների տնօրեններին

<p>3.1.</p>	<p>ԴՆԳ-ի դիտարկումը՝ որպես շարունակական ներքին բարելավման քննադատական գործընթաց</p>	<p>ԴՆԳ-ն դիտարկվում է որպես արտաքին ստուգման՝ առողիտի կամ տեսչական ստուգում բավարարող կատարողական և զեկույց ստեղծելու իրադարձություն:</p>	<p>3.1.1. ԴՆԳ-ն արժևորել որպես ինքնաբարելավման, ինքնապատասխանատվության զարգացման հնարավորություն՝ անկախ որոշումների և կարգի բացերից:</p> <p>3.1.2. Կենտրոնանալ ուսման և դասավանդման որակի բարելավման վրա և մասնակցային, քննադատական, համագործակցային հանդիպումներում վեր հանել այս ուղղությամբ առկա մարտահրավերներն ու քննարկել ելքերը:</p> <p>3.1.3. Անկախ առկա աջակցության որակից՝ գիտակցել, որ դպրոցում տնօրենի առաջնորդությունը կարևոր է և արդյունավետ առաջնորդության, վստահելի, հավասար հարաբերությունների զարգացման ու դրական դպրոցական մշակույթի միջոցով կարելի է ստեղծել նախապայմաններ նպատակային ու մասնակցային ԴՆԳ ապահովելու համար:</p>
<p>3.2.</p>	<p>ԴՆԳ փորձի ուսումնասիրում և դպրոցի զարգացման այլ գործընթացների հետ համապատասխանության ապահովում, ԴՆԳ</p>	<p>ԴՆԳ փորձի փոխանակման և այլոց փորձն ուսումնասիրելու հնարավորությունների ստեղծումը կարող է խթանել փորձի համատեղ զարգացումը ԴՆԳ գործընթացների բարելավման շուրջ: Դպրոցի զարգացման ծրագրի և ԴՆԳ-ի միջև կապը թույլ է ապահովվում:</p>	<p>3.2.1. Ուսումնասիրել և կիրառել ԴՆԳ-ի բարելավման մոտեցումներ և միջամտություններ, դնել դրանք կիրառության մեջ՝ դատողություններ անելով աշակերտների վերջնարդյունքների վրա ունեցած ազդեցությունների, գործոնների մասին, փոփոխություններ անել ուսուցման գործընթացում և վերստին</p>

	<p>կարողունակությունների զարգացում</p>		<p>անդրադառնալ փոփոխության արդյունքներին (Nelson et al., 2015, p. 52):</p> <p>3.2.2. Առանձնացնել ներքին գնահատման բարելավման ռազմավարություններ դպրոցի զարգացման պլանների հետ կապված հստակ քայլերով:</p> <p>3.2.3. Գնահատման և ուսումնասիրության մասին վերապատրաստումների համար նախապատվությունը տալ ակադեմիական գծով փոխանորենների, մեթոդիավորման խորհրդի ղեկավարների մասնակցությանը (Godfrey, 2020, p. 23):</p> <p>Ուժեղացնել վերլուծական և անալիտիկ հմտությունները՝ վկայությունների մեկնաբանման և դրանց հիման վրա որոշումների կայացման նպատակով (Cousins and Earl, 1992, p. 21):</p>
--	--	--	---

Ջնգելիս

(Bowen, 2009)

(Hargreaves, 2012)

(Lave, 1988)

(Nelson and Ehren, 2014)

(Smyth, 1985)

(Stoll, 2020)

(Baghdasaryan and Atoyán, 2016)

Գրականություն

- Baghdasaryan, A., Atoyan, L., 2016. *Armenia*. TIMSS 2015 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science.
- Ball, S.J., 2003. *The Teacher's Soul and the Terrors of Performativity*. *Journal of Education Policy* 18, 215–228. <https://doi.org/10.1080/0268093022000043065>
- Bowen, G.A., 2009. *Document Analysis as a Qualitative Research Method*. *Qualitative Research Journal* 9, 27–40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Braun, V., Clarke, V., 2006. *Using Thematic Analysis in Psychology*. *Qualitative Research in Psychology* 3, 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- British Educational Research Association (BERA), 2018. *Ethical Guidelines for Educational Research*, fourth edition, London. <https://www.bera.ac.uk/researchers-resources/publications/ethicalguidelines-for-educational-research-2018>
- Bubb, S., Earley, P., Totterdell, M., 2005. *Accountability and Responsibility: 'Rogue' School Leaders and the Induction of New Teachers in England*. *Oxford Review of Education* 31, 255–272. <https://doi.org/10.1080/03054980500117884>
- Caro, D., He, J., 2018. *Equity in Education in Armenia: Evidence from TIMSS 2003-2015*.
- Copland, M.A., 2003. *Leadership of Inquiry: Building and Sustaining Capacity for School Improvement*. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 25, 375–395. <https://doi.org/10.3102/01623737025004375>
- Cousins, J.B., Earl, L.M., 1992. *The Case for Participatory Evaluation*. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 14, 397–418. <https://doi.org/10.3102/01623737014004397>
- Demetriou, D., Kyriakides, L., 2012. *The Impact of School Self-Evaluation upon Student Achievement: A Group Randomisation Study*. *Oxford Review of Education* 38, 149–170. <https://doi.org/10.1080/03054985.2012.666032>
- Devos, G., Verhoeven, J.C., 2003. *School Self-Evaluation—Conditions and Caveats: The Case of Secondary Schools*. *Educational Management & Administration* 31, 403–420. <https://doi.org/10.1177/0263211X030314005>
- Earley, P., Greany, T. (Eds.), 2017. *School Leadership and Education System Reform*. Bloomsbury Publishing.
- Ehren, M.C.M., Eddy-Spicer, D., Bangpan, M., Reid, A., 2017. *School Inspections in Low- and Middle-Income Countries: Explaining Impact and Mechanisms of Impact*. *Compare: A Journal of Comparative and International Education* 47, 468–482. <https://doi.org/10.1080/03057925.2016.1239188>
- Fielding, M., Bragg, S., Craig, J., Cunningham, I., Eraut, M., Gillinson, S., Horne, M., Robinson, C., Thorp, J., 2005. *Factors Influencing the Transfer of Good Practice*. University of Sussex & Demos.
- Fullan, M., 2015. *The New Meaning of Educational Change*, 5th ed. Teachers College Press, New York.

- Godfrey, D. (Ed.), 2020. *School Peer Review for Educational Improvement and Accountability: Theory, Practice and Policy Implications*. Springer Nature, Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-48130-8>
- Gunter, H., 2001. *Leaders and Leadership in Education*. Sage Publications Ltd.
- Hargreaves, D.H., 2012. *A Self-Improving School System: Towards Maturity*. Cambridge.
- Hattie, J., 2008. *Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*. Routledge, London. <https://doi.org/10.4324/9780203887332>
- Kogan, M., 1986. *Education Accountability: An Analytic Overview*., 1st ed. Hutchinson Educational, London.
- Lave, J., 1988. *Cognition in Practice*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511609268>
- Loeb, S., Byun, E., 2019. *Testing, Accountability, and School Improvement*. The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science 683, 94–109. <https://doi.org/10.1177/0002716219839929>
- Marcus, R., Jones, N., Harper, C. and Laws, S., 2013. *Research for development: A practical guide*. Research for Development, pp.1-440. <http://digital.casalini.it/9781446275610>
- Matthews, P., Ehren, M.C.M., 2017. *Chapter 4. Accountability and Improvement in a Self-Improving System*., in: Earley, P., Greany, T. (Eds.), *School Leadership and Education System Reform*. Bloomsbury, London.
- Nelson, R., Ehren, M., 2014. *Review and Synthesis of Evidence on the (Mechanisms of) Impact of School Inspections*.
- Nelson, R., Ehren M., Godfrey D., 2015. *Literature Review on Internal Evaluation*. Institute of Education, London.
- OECD (Eds.), 2013. *Synergies for better learning: an international perspective on evaluation and assessment, OECD reviews of evaluation and assessment in education*. OECD, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264190658-en>
- Perryman, J., Calvert, G., 2020. *What Motivates People To Teach, and Why Do They Leave?* Accountability, Performativity and Teacher Retention. British Journal of Educational Studies 68, 3–23. <https://doi.org/10.1080/00071005.2019.1589417>
- Piattoeva, N., Boden, R., 2020. *Escaping Numbers? The Ambiguities of the Governance of Education Through Data*. International Studies in Sociology of Education 29, 1–18. <https://doi.org/10.1080/09620214.2020.1725590>
- Sammons, P., Hillman, J., Mortimore, P., 1995. *Key Characteristics of Effective Schools: A Review of School Effectiveness Research*. London.
- Smyth, W.J., 1985. *An Educative and Empowering Notion of Leadership*. Educational Management & Administration 13, 179–186. <https://doi.org/10.1177/174114328501300307>
- Stoll, L., 2020. *Creating capacity for learning: Are we there yet?* Journal of Educational Change 21, 421–430. <https://doi.org/10.1007/s10833-020-09394-z>
- Vanhoof, J., van Petegem, P., 2011. *Designing and evaluating the process of school self-evaluations*. Improving Schools 14, 200–212. <https://doi.org/10.1177/1365480211406881>

- Wiles, R., Crow, G., Heath, S. and Charles, V., 2008. *The management of confidentiality and anonymity in social research*. International journal of social research methodology, 11(5), 417–428. <https://doi.org/10.1080/13645570701622231>
- Wong, M.N.C., Li, H., 2010. *From External Inspection to Self-Evaluation: A Study of Quality Assurance in Hong Kong Kindergartens*. Early Education & Development 21, 205–233. <https://doi.org/10.1080/10409281003638725>
- Wroe, A., Halsall, R., 2001. *School Self-Evaluation: Measurement and Reflection in the School Improvement Process*. Research in Education 65, 41–52. <https://doi.org/10.7227/RIE.65.4>

Աբստրակտ

Այս ուսումնասիրությունն անդրադառնում է ՀՀ հանրակրթական դպրոցների ներքին գնահատման քաղաքականությանը՝ քննելով քաղաքականությունն ըստ ներքին գնահատման ոլորտի միջազգային հետազոտության արդյունքների և ուսումնասիրելով դպրոցների տնօրենների տեսակետները քաղաքականության բացերի ու կիրարկման բարդությունների մասին: Ուսումնասիրության հիմնական արդյունքները ցույց են տալիս, որ ՀՀ հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների ներքին ու արտաքին գնահատման համակարգը ձևավորող փաստաթղթերը հստակ և առանձնացված չեն սահմանում ներքին ու արտաքին գնահատման նպատակադրումներն ու էությունը: Արտաքին կատարողականի պահանջը, հետազոտման, գնահատման ու ռազմավարական պլանավորման ռեսուրսների ու կարողունակությունների պակասը դպրոցներում ներքին գնահատման կիրարկումը դարձրել են ձևական գործընթաց, որից դպրոցի բարելավումն էական ազդեցություն չի կրում: Ներքին գնահատման լիարժեք իրականացումը խաթարվում է նաև դպրոցներում ու դպրոցների միջև վստահության մթնոլորտի, մշակված գործիքակազմի ու հստակ ընթացակարգերի բացակայության պատճառով:

Բանալի բառեր. դպրոցի ներքին գնահատում, հաշվետվողականություն, դպրոցի փոխադարձ գնահատում, կատարողականություն, ինքնահաշվետվողականություն

Abstract

This study explores the internal school evaluation policy in state funded public schools in Armenia in relation to international research findings in the sphere of school internal evaluation. In addition to secondary review, which includes a literature review and documentary analysis, the study also raises the voice of Armenian school principals to spread light on internal evaluation implementation challenges. The findings suggest that school internal evaluation is challenged by the lack of evaluation, strategic planning and research capacity in schools. Furthermore, the policy does not clearly distinguish between the purposes of internal and external evaluations, due to which internal school evaluation has become a fake phenomenon done for the sake of external reporting. The effective implementation of school evaluation is also challenged by the lack of trust in relationships within and between schools. There are not clear internal school evaluation procedures and toolkit to be used.

Keywords: internal evaluation of a school, accountability, mutual evaluation of a school, performance, self-accountability