

Հաշվետվություն

**«Կրթության որակ և համապատասխանությունե ծրագրի շրջանակներում իրականացված
փոքրածավալ հետազոտության**

Երևան 2008

Մարդկային զարգացման միջազգային կենտրոն

Բովանդակություն

Մաս 1.....	4
Հետազոտության մասին	4
Ռեֆորմների նպատակները.....	4
Հետազոտության մեթոդաբանություն	6
Ընտրանք.....	7
Դաշտային աշխատանքների նկարագրություն.....	9
Տվյալների հավաքագրում և մշակում.....	11
Մաս 2.....	12
Դասալսումների արդյունքների վերլուծություն	12
Դասավանդման մեթոդներ	13
Հարցերի տեսակներ.....	16
Խմբային աշխատանք	18
Ուսումնական նյութեր.....	21
Միսյալների ուղղում.....	24
Գնահատում	25
Դասապրոցեսի կառավարում.....	26
Ընդհանուր եզրակացություններ	27
Ստանդարտացված առարկայական թեստեր և հարցաշարերի վերլուծություն	29
Ընդհանուր տեղեկություններ աշակերտների մասին. Աշակերտների սոցիալական բնութագրիչները.....	29
Աշակերտներ առաջադիմության վրա հավանական ազդեցություն ունեցող սոցիալական բնութագրիչների հանդիպման հաճախականությունները.....	39
Մաթեմատիկա և հայոց լեզու առարկաներից ստացված թեստերի արդյունքների երկգործոնային վերլուծություն	43
Դպրոցների նկարագրությունն ու դասակարգումը ըստ դրանցում սովորող աշակերտների առաջադիմության համեմատական վերլուծության (5-րդ և 7-րդ դասարանի մաթեմատիկայի և հայոց լեզվի, առանձին և ընդհանրական)	68

ԽՈՐԻՆ, ՖՈԿՈՒՍ ԽՈՒՄԲ և ՍՏԱՆԴԱՐՏԱՑՎԱԾ ՀԱՐՑԱԶՐՈՒՅՑՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐ ...	75
Ինստիտուցիոնալ հնարավորությունների խնդիր.....	75
ՈՒսումնական նյութի նոր չափորոշիչներով սահմանված գիտելիքների և կարողությունների համապատասխանության խնդիր.....	80
Սուբյեկտիվ բավարարվածության խնդիր.....	86
Կրթական ծրագրերի ներդրման, դրանց մատչելիության, մանկավարժական նոր տեխնոլոգիաների ու մեթոդների կիրառման բացահայտման խնդիրներ	93
Մաս 3.....	103
ՆՈՐ ԿՐԹԱԿԱՐԳԻ, ՉԱՓՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ և ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ՆԵՐԴՐՄԱՆ ԽՈՉԸՆԴՈՏՆԵՐԸ և ՍԱՀՄԱՆԱՓԱԿՈՒՄՆԵՐԸ	103
ՆՈՐ ԿՐԹԱԿԱՐԳԻ ԲԱՐԵՓՈՒՄԱՆ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ	103
Հավելված 1.....	105

Մաս 1

Հետազոտության մասին

Համաշխարհային բանկի (ՀԲ) կողմից ֆինանսավորված «Կրթության որակ և համապատասխանություն» ծրագրի նպատակն է օժանդակել հանրակրթության բարեփոխման կառավարության ծրագրին: Ըստ այս ծրագրի՝ 2006 թվականի սեպտեմբերից ՀՀ բոլոր հանրակրթական դպրոցներում ներդրվել են հայոց լեզու, գրականություն և մաթեմատիկա առարկաների նոր չափորոշիչները և ծրագրերը, համապատասխանաբար առաջին, հինգերորդ և յոթերորդ դասարաններում և ինֆորմատիկա առարկայի գծով՝ վեցերորդ դասարանում:

Ներդրման սկզբից անցել է երկու տարի, ինչը բավարար չէ ծրագրերի ազդեցության լիարժեք չափման համար, սակայն կարող է առաջին արձագանքների և տպավորությունների ուսումնասիրության հնարավորություն լինել: Սույն փոքրածավալ հետազոտությունը ԿԳՆ-ին, ԿԾԿ- ին, ԿԱԻ-ին, դպրոցներին, ուսուցիչներին և այլ հետաքրքրված կողմերին անհրաժեշտ տեղեկություններ կտրամադրի նոր չափորոշիչների և ծրագրերի ներդրման հաջողությունների կամ խոչընդոտների վերաբերյալ: Ստացված արդյունքները կօգտագործվեն օժանդակող մեխանիզմների մշակման համար, որոնք նպատակաուղղված կլինեն նոր կրթակարգի ներդրման գործընթացի բարելավմանը: Հետագայում արդեն, հիմնվելով այս հետազոտությունից քաղած դասերի վրա՝ կարող է իրականացվել կրկնակի հետազոտություն առավել երկարատև ընթացքի համար նոր չափորոշիչների և ծրագրերի ազդեցությունը պարզելու նպատակով:

Ռեֆորմների նպատակները

Համաշխարհային արդի զարգացումներն իրենց անմիջական ներգործությունն են ունենում կրթական համակարգերի վրա՝ առաջադրելով տարատեսակ խնդիրներ:

Գիտատեխնիկական առաջընթացի աննախադեպ արագության, բարձր տեխնոլոգիաների հարաճուն ներդրման և կիրառման հետևանքով ազգային և համաշխարհային տնտեսություններն անընդհատ վերակառուցվում են: Արդյունաբերական տնտեսությունը վերաճում է գիտելիքների տնտեսության, իսկ հասարակությունը դառնում է տեղեկատվական: Անընդհատ փոփոխվում է աշխատանքային միջավայրը, նորովի են կազմավորվում և վերաբաշխվում աշխատատեղերը: Որակյալ մասնագետների պահանջարկն առաջնահերթ է դարձնում աշխատանքային շուկայի պահանջներին արագորեն հարմարվելու, տեղաշարժվելու կարողությունը:

Կրթության դերն աճում է. միաժամանակ կրթությունը վերաճում է մի գործոնի, որը նպաստում է հասարակության մեջ մարդու դերի առավել արժևորմանը՝ զարգացնելով համակեցության, հանդուրժողականության, համագործակցության և արժեքային որակներ:

Հայաստանի Հանրապետությունում ձևավորվում է ժողովրդավարության և ազատական տնտեսության վրա հենվող քաղաքացիական հասարակություն: Կյանքի բոլոր ոլորտներում տեղի են ունենում համակարգային փոփոխություններ, որոնք պայմանավորված են ոչ միայն ազգային առանձնահատկություններով, այլև համաշխարհային զարգացումներին բնորոշ աշխարհաքաղաքական, ժողովրդագրական, մշակութային, սոցիալական գործոններով:

Հանրակրթության էական բարեփոխումը և առաջանցիկ զարգացումը դառնում են անհրաժեշտ ու անխուսափելի: Պետության և ազգի անվտանգության ապահովման ու հզորացման գործում

գերակա խնդիր է դառնում պետական մտածելակերպ ունեցող և ապագայի մարտահրավերներին դիմակայելու պատրաստ մարդու ձևավորումը:

Կրթական բարենպաստ միջավայրի ստեղծման անհրաժեշտությունը պահանջում է ուսուցման ավանդական մոտեցումների վերանայում և հանրակրթական ուսումնական հաստատությունների նկատմամբ վերաբերմունքի ճշգրտում:

Հայաստանի Հանրապետությունում հանրակրթության բովանդակության և ուսումնական գործընթացի կազմակերպման բարեփոխումը պայմանավորված էին հետևյալ հիմնախնդիրների առկայությամբ՝

1. գործող չափորոշիչները, առարկայական ծրագրերն ու դասագրքերը, գնահատման համակարգը ժամանակակից կրթական պահանջներին մասամբ են համապատասխանում.
2. թերի է կրթության մասին օրենսդրությունը. հստակորեն կանոնակարգված չեն պետական կառավարման ու տեղական ինքնակառավարման մարմինների, ուսումնական հաստատությունների, հասարակության և անհատի միջև հարաբերությունները.
3. չափից դուրս կարևորվում է սովորողին տեղեկատվության հաղորդումը և նրա կողմից փաստերի մտապահումը, բավարար ուշադրություն չի դարձվում նրա կարողությունների և հմտությունների զարգացմանը.
4. կրթության բովանդակությունը ներկայացված է մեծ թվով առարկաներով, ուսումնական նյութը պարունակում է անհիմն կրկնություններ, անբավարար է իրականացվում բովանդակության ինտեգրումը.
5. ուսումնական ծրագրերը հրահանգչական բնույթ են կրում և խրախուսում են ուսուցչի և դասագրքի՝ որպես գիտելիքի միակ աղբյուրի դերը.
6. կրթության բովանդակային պահանջները բարդ են և ուղղված են բարձր առաջադիմություն ունեցողներին.
7. բավարար չափով չեն օգտագործվում ժամանակակից մանկավարժական տեխնոլոգիաներ և ուսուցման մեթոդներ.
8. թույլ է ուսումնական գործընթացների դաստիարակչական ուղղվածությունը.
9. սովորողների ուսումնական բեռնվածությունը չափազանց մեծ է, իսկ հենքային ուսումնական պլանը դպրոցներին նորարարական ծրագրեր իրականացնելու բավարար ազատություն չի տալիս.
10. կրթության համակարգը հաշվի չի առնում գյուղի առանձնահատկությունները.
11. առաջին դասարան ընդունվող երեխաների համար ապահովված չեն դպրոցին նախապատրաստվելու հավասար պայմաններ.
12. հանրակրթությունը չի ապահովում շրջանավարտի սահուն անցումը դպրոցից մասնագիտական ուսումնական հաստատություն:

Առկա հիմնախնդիրները լուծելու համար հրատապ էր դարձել Հայաստանի Հանրապետությունում հանրակրթության քաղաքականությունն ու բովանդակությունը նորովի սահմանելու և դրանք մեկ ամբողջական փաստաթղթով՝ կրթակարգով, համակարգված ներկայացնելու անհրաժեշտությունը¹:

¹ Հ ա ն ր ա կ ր թ ու թ յ ա ն պ ե տ ա կ ան կ ր թ ա կ ա ր գ

Հետազոտության մեթոդաբանություն

Ուսումնասիրման ենթակա խնդիրներ և դրանց բացահայտմանն ուղղված գործիքներն ու մոտեցումները

Սույն հետազոտությունը ուղղված է եղել վերոնշյալ խնդիրներով պայմանավորված ու այդ խնդիրների լուծմանն ուղղված բարեփոխումների ներդրման արդյունքները և ընթացքը ուսումնասիրելուն: Այնուամենայնիվ, սույն հետազոտության շրջանակներում հնարավոր չէ ամբողջությամբ ծածկել բարեփոխումների ամբողջ դաշտը ու գնահատել դրա ամբողջական ազդեցությունը: Այս հետազոտության ընթացքում ուսումնասիրվել են հետևյալ խնդիրները, իսկ հետազոտության արդյունքները ուղղված են այս խնդիրների բացահայտմանը և հնարավոր լուծումների առաջադրմանը.

- *Աշակերտների մոտ ըստ չափորոշիչների նախատեսված հմտությունների և կարողությունների առկայության և ձևավորման հարցերը,*
- *Փաստացի կիրառության խնդիրը,*
- *Նոր չափորոշիչների և ուսումնական ծրագրերի համապատասխանությունը ուսումնական նյութի բեռնաթափման սկզբունքին,*
- *Ինստիտուցիոնալ հնարավորությունների խնդիրը,*
- *Սուբյեկտիվ բավարարվածության խնդիրը,*
- *Կրթական ծրագրերի ներդրման, դրանց մատչելիության, մանկավարժական նոր տեխնոլոգիաների ու մեթոդների կիրառման բացահայտման խնդիրները,*
- *Բարեփոխումների ուղիները:*

Վերոնշյալ խնդիրների վերլուծության համար անհրաժեշտ տեղեկատվության ստացման ընթացքում կիրառվել են հետևյալ հետազոտական գործիքները՝ ստանդարտացված առարկայական թեստեր և հարցաշարեր աշակերտների համար, դիտարկում դասալսումների տեսքով, խորին հարցազրույցներ ուսուցիչների հետ, աշակերտների և ծնողների հետ ֆոկուս խումբ հարցազրույցներ և ստանդարտացված հարցազրույցներ տնօրենների հետ: Ֆոկուս-խումբ և խորին հարցազրույցներ անցկանցնելու համար, մշակվեն են հատուկ ուղեցույցեր: Տնօրենների հետ հարցազրույցների համար ստանդարտացված հարցաթերթ: Դասալսումների համար եւս մշակվել են հատուկ ուղեցույցեր: Ընտրանքային համախմբի մեջ ներառված աշակերտների գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները գնահատելու համար օգտագործվել են հարցաշարեր և ստանդարտացված թեստեր: Մինչ նշված գործիքների կիրառումը, դրանք փորձարկվել են ընտրանքից դուրս գտնվող դպրոցներում:

Գործիքների մշակման, հետազոտության ընտրանքի կազմման դաշտային աշխատանքների և տվյալների մշակման փուլերում ընդգրկվել են տարբեր փորձագիտական և մասնագիտական խմբեր:

Գործիքների փորձարկում, հարցազրույցավարների ու թեստ անցկացնողների վերապատրաստում և թիմային վարժանքներ

Համաձայն «Կրթության որակ և համապատասխանություն» ծրագրի շրջանակներում նախատեսված հանրակրթական դպրոցներում առարկայական նոր ծրագրերի ներդրման արդյունքների փոքրածավալ հետազոտության իրականացման մեթոդաբանական նկարագրության՝ աշակերտների և ծնողների ֆոկուս խումբ հարցազրույցների, ուսուցիչների հետ խորին հարցազրույցների և տնօրենների հետ հարցաթերթային հարցման ուղեցույցերը, ինչպես նաև աշակերտների գիտելիքները, կարողություններն ու հմտությունները գնահատելու հարցաշարը փորձարկվել են ընտրանքից դուրս գտնվող՝ Երևանի թիվ 168 դպրոցի մի խումբ աշակերտների և ծնողների շրջանում: Վերոհիշյալ հետազոտական գործիքների նախնական փորձարկումը կատարվել է ըստ երկու հիմնական չափանիշների՝ ուղեցույցերի հարցերի հստակ ձևակերպում և հարցերի ճիշտ դասավորվածություն:

Ըստ առաջին չափանիշի ստուգվել են հետևյալ խնդիրները.

- Հարցաթերթի լրացման կարգը համապատասխանում է հարցվողների տարիքային առանձնահատկություններին:
- Հարցերի ձևակերպումները պարունակում են այնպիսի բառեր կամ տերմիններ, որոնք անծանոթ կամ անհասկանալի կարող են լինել հարցվողին:
- Արդյոք որևէ հարց կարո՞ղ է բացասական ազդեցություն ունենալ հարցվողի վրա՝ վտանգելով հարցման հետագա ընթացքը:

Երկրորդ չափանիշի կիրառման դեպքում ուշադրության կենտրոնում են եղել հետևյալ խնդիրները.

- Արդյո՞ք ուղեցույցերում պահպանվել է հարցաթերթի կազմման այն սկզբունքը, ըստ որի անհրաժեշտ է անցում կատարել առավել հեշտ հարցերից դեպի բարդերը:
- Հարցաթերթում կա՞ն ուղղորդող հարցեր, որոնք անհրաժեշտ է վերաձևակերպել:
- Արդյո՞ք անցումների մասին ֆիլտր հարցերը ունեն համապատասխան նշումներ:
- Կա՞ն հարցեր, որոնց բովանդակությունը կրկնվում է:

Փորձնական հարցումների ու այլ դպրոցներում թեստերի փորձարկման արդյունքում հարցաթերթերում ու թեստերում կատարվել են համապատասխան շտկումներ:

Նախքան դաշտային աշխատանքները, բոլոր դաշտային աշխատողները մասնակցել են վերապատրաստման դասընթացի (մայիսի 5-6, 2008թ.), որի ընթացքում ծրագրի մասնագետների կողմից մանրամասնորեն ներկայացվել և բացատրվել են հետևյալ թեմաները՝ հետազոտության նպատակներն ու առարկան, նոր կրթակարգի էությունը, բովանդակությունը և գործնական նշանակությունը, հետազոտության մեթոդաբանությունը, հետազոտության գործիքները, մեթոդների կիրառման ընթացակարգը, արդյունքների ներկայացումը և ակնկալվող նյութերը:

Ընտրանք

Գլխավոր համակցությունը ձևավորում են Երևանի և մարզերի դպրոցների 5 և 7 -րդ դասարանների աշակերտները: Ըստ այդմ, ընտրանքի առաջին փուլում ընտրվել են դպրոցները, այնուհետև ընտրված դպրոցների համապատասխան դասարաններում կատարվել է աշակերտների համատարած դիտարկում:

Ընդհանուր առմամբ Հայաստանի դպրոցներում սովորում են 7-9 դասարանցի 210393 աշակերտ: Աշակերտների քանակի բաշխվածությունը ըստ մարզերի տրված է աղյուսակում:

Աղյուսակ. Աշակերտների քանակի բաշխվածությունը ըստ մարզերի.

Մարզ	5-ից – 9-րդ դասարան	Տոկոս
Երևան	62047	29.5%
Արագածոտն	6456	3.1%
Արարատ	20172	9.6%
Արմավիր	21370	10.2%
Գեղարքունիք	19400	9.2%
Լոռի	19106	9.1%
Կոտայք	18949	9%
Շիրակ	20180	9.6%
Սյունիք	8889	4.2%
Վայոց Ձոր	4310	2%
Տավուշ	9514	4.5%
Ընդամենը	210393	100%

Ընտրանքի շերտավորումը /ստրատիֆիկացիա/ (I փուլ)

Ինչպես երևում է աղյուսակից, Երևան քաղաքի դպրոցներում սովորում են ընտրված դասարանների աշակերտների 29.5 տոկոսը: Իսկ մնացած բոլոր մարզերից յուրաքանչյուրում աշակերտների քանակը համեմատաբար ավելի փոքր է Երևանից: Ընդ որում մարզերի աշակերտների տեսակարար կշիռները նույնպես զգալիորեն տարբերվում են միմյանից, օրինակ՝ Վայոց Ձորի տեսակարար կշիռը կազմում է 2%, այնինչ Արմավիրի համապատասխան ցուցանիշը կազմում է 10.2%: Քանի որ ըստ մարզերի ներկայացուցչության ապահովումը մեր հետազոտության նպատակներից չէ, այլ ավելի շուտ ընդհանրապես աշակերտների գիտելիքների ու հմտությունների վրա նոր չափորոշիչների ու ծրագրերի ազդեցության գնահատումը, ապա նպատակահարմար ենք գտնում դպրոցները խմբավորել ըստ նրանց պատկանելիության Երևան քաղաքին կամ մնացած մարզերին:

Ըստ այդմ գլխավոր համակցությունը բաժանվել է երկու շերտի՝ Երևան և Մարզեր: Ընտրանքի ծավալը բաշխվել է շերտերի միջև ըստ 5 և 7 դասարանների աշակերտների քանակի տեսակարար կշռի: Այսինքն ընտրանքի ծավալի 30% բաժին է ընկել Երևանին, իսկ մյուս 70% մարզերին:

Ելնելով հետազոտության նպատակներից և ընտրանքի նկատմամբ դրվող բոլոր բնութագրի սահմանափակումներից, որոշվել է ընտրանքում ընդգրկել 12 դպրոց: Դրանցից 4-ը (ընտրանքի 30%) դիտարկվել են Երևանում, 8-ը՝ մարզերում: Նախքան ընտրանքի իրականացումը, գլխավոր համակցությունից դուրս են բերվել բոլոր այն դպրոցները, որտեղ 5-7 դասարանի աշակերտների թվաքանակը չի գերազանցում 150-ը:

Դպրոցների ընտրանքը կատարվել է PPS (Probability Proportional to Size) մեթոդով, ինչը թույլ է տվել բարձրացնել մեծ դպրոցների ընդգրկվածության հավանականությունը՝ ավելացնելով դիտարկված աշակերտների ընդհանուր քանակը:

Ըստ այդմ գլխավոր համակցության յուրաքանչյուր շերտում դպրոցի ընտրանքում ընդգրկվելու հավանականությունը հաշվարկվել է հետևյալ բանաձևով.

$$PPS_i = \frac{M_i}{\sum M_i}$$

Որտեղ՝

PPS_i - i -րդ դպրոցի ընտրանքում ընդգրկվելու հավանականությունն է

M_i - i -րդ դպրոցում 5-7 դասարանի աշակերտների քանակն է

$\sum M_i$ - համապատասխան շերտում 5-7 դասարանի աշակերտների ընդհանուր քանակն է:

Ընտրանքը կատարվել է սիստեմատիկ ընտրանքի մեթոդով: Ընտրանքի քայլի սկիզբը յուրաքանչյուր հաշվարկվել է $k = 1/2n$, որտեղ n -ը ընտրանքի ծավալն է համապատասխան շերտում, իսկ ընտրանքի քայլը հաշվարկվել է $l = 1/n$ բանաձևով:

	Երևան	Մարզեր
k	0.125	0.0625
l	0.25	0.125

Դաշտային աշխատանքների նկարագրություն

Հետազոտությունն անց է կացվել նախապես ընտրված 12 դպրոցում, որոնցից 4-ը Երևանում, 8-ը՝ մարզերում: Յուրաքանչյուր դպրոց գնահատվել է համալիր մեթոդաբանության կիրառմամբ. նույն առարկայից յուրաքանչյուր դասարանում անցկացվել է թեստ, լրացվել է հարցաշար, կատարվել դասալսում, ինչպես նաև ացնկացվել ֆոկուս խմբային քննարկումներ այդ դասարանի աշակերտների և/կամ նրանց ծնողների հետ:

Ընդհանուր առմամբ, յուրաքանչյուր դպրոցում կատարվել են հետևյալ դաշտային աշխատանքները.

Մեթոդ	Թիրախ խումբ	Քանակը դպրոցում	Ընդհանուր քանակ
Ֆոկուս խմբային քննարկումներ	5-րդ/7-րդ դասարանի աշակերտներ	1-ական	12
Ֆոկուս խմբային	5-րդ/7-րդ դասարանի	1-ական	12

քննարկումներ	աշակերտների ծնողներ		
Ընդհանուր ֆոկուս խմբային քննարկումներ			24
Խորին հարցազրույցներ	5-րդ/7-րդ դասարանի մաթեմատիկայի ուսուցիչ	1-ական	16
Խորին հարցազրույցներ	5-րդ/7-րդ դասարանի հայոց լեզվի ուսուցիչ	1-ական	20
Ընդհանուր խորին հարցազրույցներ			24
Փորձագիտական հարցում ստանդարտացված հարցաշարի միջոցով	Տնօրեններ	1-ական	12
Ընդհանուր հարցումներ			12
Դասալսում, մատյանի ուսումնասիրություն	5-րդ դասարան հայոց լեզու/մաթեմատիկա	1-ական	24
Դասալսում, մատյանի ուսումնասիրություն	7-րդ դասարան հայոց լեզու/մաթեմատիկա	1-ական	24
Ընդհանուր դասալսումներ			48
Թեստավորում	5-րդ դասարան/ մաթեմատիկա	Ընտրված դասարանի բոլոր ներկա աշակերտներ	250
Թեստավորում	5-րդ դասարան/ հայոց լեզու	Ընտրված դասարանի բոլոր ներկա աշակերտներ	277
Թեստավորում	7-րդ դասարան/ մաթեմատիկա	Ընտրված դասարանի բոլոր ներկա աշակերտներ	288
Թեստավորում	7-րդ դասարան/ հայոց լեզու	Ընտրված դասարանի բոլոր ներկա աշակերտներ	255
Ընդհանուր թեստավորում			1070
Սոցիալական հարցում	5-րդ դասարան/ մաթեմատիկա	Ընտրված դասարանի բոլոր ներկա աշակերտներ	224
Սոցիալական հարցում	5-րդ դասարան/ հայոց լեզու	Ընտրված դասարանի բոլոր ներկա աշակերտներ	277
Սոցիալական	7-րդ դասարան/	Ընտրված դասարանի բոլոր	278

հարցում	մաթեմատիկա	ներկա աշակերտներ	
Սոցիալական հարցում	7-րդ դասարան/ լեզու հայոց	Ընտրված դասարանի բոլոր ներկա աշակերտներ	245
Ընդհանուր սոցիալական հարցում			1024

Դաշտային աշխատանքների մանրամասն նկարագրության համար տես Հավելված 1.

Տվյալների հավաքագրում և մշակում

Դաշտից ստացվել են հետևյալ տիպի նյութեր.

- ⇒ 24 Ֆոկուս խմբի և 36 խորին հարցազրույցի ձայնային ֆայլեր՝ ձայնագրություններ
- ⇒ 24 Ֆոկուս խմբի և 36 խորին հարցազրույցի սղագրություններ
- ⇒ 24 Ֆոկուս խմբի և 36 խորին հարցազրույցի գրանցման թերթեր
- ⇒ 24 Ֆոկուս խմբի և 36 խորին հարցազրույցի կատեգորիզացիաներ
- ⇒ 1024 աշակերտի հարցաշար, մուտաքրված SPSS տվյալների բազա մեջ
- ⇒ 1070 հայոց լեզվի և մաթեմատիկայի թեստ, մուտքագրված SPSS տվյալների բազա
- ⇒ 48 դիտարկման ձև, մուտքագրված SPSS տվյալների բազա մեջ
- ⇒ 12 տնօրենների հարցաշար, մուտքագրված SPSS տվյալների բազա

Մաս 2

Դասալսումների արդյունքների վերլուծություն

Դասալսումների կիրառումը որպես հետազոտման գործիք պետք է հնարավորություն ընձեռեր բացահայտելու նոր չափորոշիչների փաստացի կիրառության խնդիրը. արդյոք թիրախային դասարաններում արդյունավետորեն կիրառվում են նոր չափորոշիչներն ու ծրագրերը: Ըստ այդմ, տեղի՞ են ունեցել համապատասխան փոփոխություններ դասավանդման գործընթացում: Կիրառվո՞ւմ են արդյոք այն հմտությունները, որոնք սահմանված են ըստ կրթակարգի, ինչպես օրինակ՝ խմբային, ինքնուրույն աշխատանք, ստեղծագործական հմտություն և այլն:

Այս խնդրի բացահայտման կարևորությունը հետազոտության մեջ երկկողմանի է. նախ, այն անհրաժեշտ է, որպեսզի հնարավոր լինի գնահատել նոր չափորոշիչների ու ծրագրերի կիրառելիության աստիճանը և արդյունավետությունը, ու դրանով իսկ հնարավորություն ընձեռվի վերլուծություններ անելու: Մեկ այլ առումով այս խնդիրը կարևոր է մյուս գործոններից անկախ վերլուծության առումով, որպեսզի հնարավոր լինի բացահայտել նոր չափորոշիչների և ծրագրերի ներդրման գործոնային բացթողումները, առկա խոչընդոտները ու բացահայտվի հնարավոր լուծումները:

Այս գործիքի շնորհիվ ստացված տվյալները թույլ են տալիս անդրադառնալ նաև ուսումնասիրության մեկ այլ խնդրի. արդյո՞ք ուսուցիչներն ունեն բավարար հմտություններ և գիտելիքներ նոր չափորոշիչներով և ծրագրերով դասավանդումը կազմակերպելու համար: Նոր կրթակարգի ներդրման արդյունքում արդյո՞ք նկատելի է ուսումնական գործընթացի և դասարանի կառավարման փոփոխություն:

Ընդհանրապես դասավանդման գործընթացը ներառում է մի շարք բաղադրիչներ, որոնց որակական ցուցանիշներն էլ, ըստ էության, բացահայտում են տվյալ գործընթացի արդյունավետությունը: Ժամանակակից դասավանդման մեթոդաբանությունը ենթադրում է փոխգործուն, իմաստալից և հմտությունների վրա հիմնված դասավանդման մեթոդների կիրառություն, որոնց առկայությունը կամ բացակայությունը կարող են բնութագրել տվյալ գործընթացը որպես ժամանակակից կամ ավանդական:

Դասավանդման ժամանակակից մեթոդաբանության անհրաժեշտ բաղադրիչներն են.

1. Դասավանդման մեթոդներ
 - Հարցերի տեսակներ
 - Խմբային աշխատանք
 - Ուսումնական նյութեր
 - Սխալների ուղղում
2. Գնահատում
3. Դասապրոցեսի կառավարում

Բնականաբար այս բաղադրիչներից մի քանիսը հիմնարար են և պարտադիր ցանկացած մեթոդաբանությամբ վարվող ուսումնական գործընթացում, սակայն այս ամբողջությունը

յուրահատուկ է թերևս միայն ժամանակակից մեթոդաբանությանը: Դասալսումների ընթացքում դիտարկվել այս բոլոր բաղադրիչները, քանի որ նոր կրթակարգը խրախուսում է հենց ժամանակակից մեթոդներով վարվող ուսումնական գործընթացը:

Հետազոտության ընթացքում իրականացվել է 50 դասալսում՝ 26 «Հայոց լեզու» առարկայից և 24 «Մաթեմատիկա» առարկայից: Դասալսումներն իրականացվել են 5-րդ և 7-րդ դասարաններում և դիտարկվել են 50 տարբեր ուսուցիչներ: Դիտարկյալ համար կիրառվել է 35 հարցերից կազմված դասալսման ուղեցույցը:

Այս գործիքի արդյունքները դիտարկելիս ամեն դեպքում պետք է հաշվի առնել, որ թեպետ 7-րդ և 9-րդ դասարանի աշակերտների ընտրանքը ներկայացուցչական է, դիտարկյալ ժամանակահատվածը և պարբերականությունը ամենաէական սահմանափակումներից են: Դիտարկումներն իրականացվել են մայիս ամսվա երկրորդ կեսին, երբ ուսումնական տարին ավարտվում է, դպրոցը նախապատրաստվում է միջանկյալ և ավարտական քննություններին, ամփոփվում է քառորդը և այդ իսկ պատճառով գրեթե բոլոր առարկաների դասավանդումն այս փուլում հանգում է նյութի կրկնողությանը:

Անհրաժեշտ է նշել նաև, որ վերլուծության ընթացքում համեմատություն է անցկացվել նաև մաթեմատիկա և հայոց լեզու/գրականություն առարկաների դասավանդման մեթոդաբանության միջև, երբ նման համեմատության համար անհրաժեշտ եզր է եղել, այսինքն տվյալների միջև տարբերությունը նշանակալի է եղել: Քանզի տվյալների համապատասխան համադրությունը 5-րդ և 7-րդ դասարաններում նշանակալի տարբերություն չի արձանագրել, այդ դասարաններում դասավանդման մեթոդաբանության տարբերություն ընդհանուր առմամբ չի նկատվել: Մեկ բացառությամբ. դիտարկումների արդյունքում նկատվել է, որ 5-րդ դասարաններում աշակերտների վարքը ուսումնական գործընթացի արդյունավետությանը խոչընդոտող ավելի մեծ գործոն է, քան 7-րդ դասարաններում:

Դասավանդման մեթոդներ

Դասապրոցեսի ընթացքում կիրառվող մեթոդները պայմանավորված են դրա համապատասխան փուլերով՝ նոր նյութի մատուցում, յուրացում և գործնական կիրառում: Թեև փոխգործուն և տարաբնույթ մեթոդներ հնարավոր է կիրառել գրեթե բոլոր փուլերում, դրանց համամասնությունն ու նպատակահարմարությունը կախված է այնպիսի գործոններից, ինչպիսիք են աշակերտների տարիքը, ուսանելու նախընտրելի ոճը՝ տեսողական, լսողական, շոշափելի և ուսումնական նյութի բովանդակությունը: Ընդհանրապես տարբեր հետազոտությունների արդյունքներ ցույց են տալիս, որ նոր նյութի մատուցման ընթացքում կիրառվում են ավելի ավանդական մեթոդներ, ինչպիսին է, օրինակ՝ դասախոսությունը: Յուրացման փուլում աշակերտները կարող են աշխատել թե՛ ինքնուրույն, թե՛ զույգերով կամ խմբերով, որը հիմնականում պայմանավորված է առաջադրանքի պահանջով և աշակերտի ուսանելու ոճով, մինչդեռ գործնական կիրառման փուլում առավել նախընտրելի են խմբերով իրականացվող առաջադրանքները, որովհետև հենց հաղորդակցման ընթացքում են կիրառվում բազմաթիվ հմտություններ, որոնք անհրաժեշտ են աշակերտին:

Մովորաբար դասաժամի նպատակն ու կառուցվածքը արտահայտվում են դասապլանում, որտեղ պետք է մանրամասնել տվյալ դասաժամի համար նախատեսված ուսումնական նպատակը, դրան համապատասխանող առաջադրանքների ու հանձնարարությունների ցանկը և համամասնորեն բաշխել տրված ժամանակը: Օրվա դասապլանի առկայությունը պարտադիր է և դրա հակիրճ նկարագրությունը պետք է լրացվի նաև տվյալ դասարանի դասամատյանում:

Արդյո՞ք դիտարկման ընթացքում ուսուցիչները ունեցել են դասապլաններ և արդյո՞ք հետևել են նախնական դասապլաններին: Հետազոտության տվյալները ցույց են տալիս, որ 44 ուսուցիչ նախապես հայտնել է, որ տվյալ դասաժամի համար նա ունի դասապլան և դասի ընթացքում հետևել են հենց այդ պլանին: 5-ը հայտնել են, որ ունեն, սակայն դասապլանին հետևել չի հաջողվել, և հինգն էլ որպես պատճառ նշել են դասաժամի տևողությունը: Հետաքրքրական է մեկ այլ հանգամանք, որ դասամատյանում համապատասխան գրառումների դիտարկման արդյունքում պարզվել է, որ դասապլաններ ունեցել են 34 ուսուցիչներ և նրանցից միայն 21-ն է լրացրել դասամատյանը՝ ըստ պահանջվող կանոնների, 23-ն ընդհանրապես չեն լրացրել դասամատյանի համապատասխան բաժինը, իսկ հինգ ուսուցչի գրառումներ չեն համապատասխանել լրացման կանոններին: Այս տվյալները փոքր-ինչ մտահոգիչ են, քանզի նման վարքը թերևս ոչ թե անփութություն կարելի է համարել, այլ դասամատյանի կառավարման թերացման փաստ, որը կարող է պայմանավորված լինել ուսուցչի կամ դպրոցի տնօրինության կողմից դասապլանի բովանդակային անհրաժեշտության թերաթմուրության և դրա ավելի շուտ ֆորմալ-տեխնիկական վերաբերմունքով: Խորհրդային դպրոցում դասագիրքն է հիմնականում ծառայել որպես դասապլանի առաջնային ուղենիշ, և ակնհայտորեն նման պրակտիկան դեռևս շարունակվում է բազմաթիվ դասարաններում: Այս դեպքում դասագիրքը թելադրում է դասի նպատակը: Մինչդեռ կրթական բարեփոխումների առանցքային դրույթները նախատեսում են այս միտմանը հակառակ մոտեցում, այն է՝ ուսուցիչը ուսումնական գործընթացը պետք է կազմակերպի սահմանված չափորոշիչներն ընդունելով որպես ցանկալի նշաձողեր, այսինքն կրթական նպատակներ, որոնց պետք է հասնել համապատասխան ուսումնական գործընթացի կառավարման միջոցով, իսկ վերջինս էլ կազմակերպելու համար նա պետք է ընտրի համապատասխան ուսումնական նյութեր, որոնք թույլ կտան հնարավորինս արդյունավետորեն հասնել վերոհիշյալ նպատակներին: Սա առանցքային տարբերություն է, որը կրթական բարեփոխումների հիմնարար փոփոխություններից է, սակայն իրականում այն դեռևս թերի է կիրառվում: Բնականաբար, այս ուսուցիչներին դեպի ցանկալի փոփոխություն կարելի է ուղղորդել համապատասխան վերապատրաստման դասընթացների և գրականության օգնությամբ:

Անկախ դասավանդման մեթոդների որակական տարբերություններից, ուսումնական գործընթացում կան հիմնական մի քանի տեխնիկաներ, որոնց արդյունավետ կիրառությունը կարող է պայմանավորել նաև գործընթացի որակը: Դրանք են ա/ հրահանգները և դրանց պարզաբանումը բ/ գրատախտակի օգտագործումը, գ/ տնային աշխատանքի ստուգումը:

Դիտարկման արդյունքները ցույց են տալիս, որ ուսուցիչների մեծամասնությունը՝ 88%, բավականին հստակ հրահանգներ է տալիս և միաժամանակ պարզաբանում դրանք աշակերտների համար: Ճիշտ հրահանգներից է կախված նաև աշակերտի արդյունավետ աշխատանքը՝ որքան հստակ է հրահանգը, այնքան ավելի արագ է աշակերտն անցնում առաջադրանքի կատարմանը, փոխարենը արդեն իսկ սահմանափակ դասարանային ժամանակը վատնելու առաջադրանքի նպատակի կամ իր դերի պարզաբանման վրա: 78%-ը արդյունավետորեն է օգտագործում գրատախտակը, որը կարող է բավականին նպաստել ուսումնական գործընթացի

արդյունավետությանը, քանզի այն տեսողական ուսանելու ոճը նախընտրող աշակերտներին ուղղակիորեն օգնում է կազմակերպել ուսումնական գործընթացը: Նման դրական պրակտիկան բացատրվում է նաև այն հանգամանքով, որ գրատախտակը Հայաստանի դպրոցների մեծամասնությունում ուսուցչի գրեթե միակ ուսումնական ռեսուրսն է դասարանում, և տարիների ընթացքում հղկվում է նրանց հմտությունը կիրառելու այն:

Ինչ վերաբերում է տնային աշխատանքների ստուգմանը, ապա պարզվում է, որ ստուգման նախընտրելի միջոցը բանավոր հարցումն է, երբ ուսուցիչն ընտրողաբար խնդրում է այս կամ այն աշակերտին, որպեսզի նա ներկայացնի կատարված աշխատանքը, իսկ ընթացքում մյուսները համեմատում են իրենց կատարած աշխատանքը և կատարում համապատասխան ուղղումներ (42 ուսուցիչ): 5 ուսուցիչ էլ ամփոփում են տնային աշխատանքը գույգերով կամ խմբերով կատարված աշխատանքը ստուգելուց հետո: 7-ն ընդհանրապես չեն ստուգել տնային աշխատանքները: Վերջին փաստը մտահոգիչ է, քանի որ տնային հանձնարարություններին միշտ անհրաժեշտ է արձագանքել, հակառակ դեպքում աշակերտն ուսուցչից արձագանք չստանալով՝ կա՛մ կորցնում է հետաքրքրությունը ուսումնական գործընթացի նկատմամբ, կա՛մ ուղղակի շարունակում սխալներ կատարել: Հետաքրքրական է, որ դասագրքերի պատասխանների հետ համեմատություն ընդհանրապես չի կատարվել: Սա թերևս հասկանալի է այն դեպքերում, երբ առաջադրանքները բաց են և ենթադրում են տարբեր պատասխաններ, ինչպես օրինակ՝ հայոց լեզվից շարադրություն կամ նամակ գրելը: Մինչդեռ մաթեմատիկա առարկայից հատկապես նման ստուգումը կարող է խնայել թե՛ ժամանակը, թե՛ աշակերտի մոտ զարգացնել ինքնուրույն աշխատանքի հմտություն: Թերևս նման մեթոդի բացակայության պատճառներից մեկը այն հանգամանքն է, որ ուսուցիչը նման կերպով փորձում է խուսափել հավանական կեղծիքից: Սակայն պետք է նշել, որ դասագրքում պատասխանի առկայությունը և աշակերտի արտագրելն այդ պատասխանը տեսրում դեռ չի նշանակում առաջադրանքի կատարում. աշակերտը պետք է կարողանա ցույց տալ առաջադրանքի կատարման ընթացքը, որն էլ հենց պետք է լինի ուսուցչի ուշադրության կենտրոնում: Այստեղ կրկին հանգում ենք այն պատկերին, երբ ուսումնական գործընթացում արժևորվում է արդյունքը, ոչ ինքնին գործընթացը, մինչդեռ գործընթացի ճիշտ կազմակերպումն է, որ ձևավորում է ինքնուրույն և ստեղծագործական աշխատանքի հմտություններ, թույլ տալիս սովորողի մոտ զարգացնել բազմաթիվ ունակություններ²: Սա բնավ չի նշանակում, թե արդյունքները պետք է անտեսել: Չե՞ որ հենց արդյունքներն են տալիս գործընթացի գնահատականը: Ուղղակի պետք է համամասնորեն արժևորել թե՛ ուսումնական գործընթացը, թե՛ արդյունքները:

Դասալսումների ընդհանուր պատկերը հետևյալն է. պարզվում է, որ միջին դպրոցում ուսուցիչը միջինում 16 ընթացք է հատկացնում նոր նյութի մատուցմանը, 20 ընթացք՝ յուրացմանը և 28 ընթացք՝ գործնական կիրառմանը: Առաջին երկու տվյալները բավականին բնութագրական են հայ իրականության համար, մինչդեռ երկրորդը բացատրվում է այն հանգամանքով, որ դասալսումները համընկել են նյութի կրկնողության դասերի հետ: Ցավոք, այս արդյունքը իրատեսական չէ նաև այն պատճառով, որ այս թիվը միջինն է այն դասարանների, որտեղ դասալսումները բացահայտել են խմբային աշխատանքի առկայություն: Մինչդեռ դիտարկման ընթացքում նման աշխատանք կատարվել է դասարանների միայն 50 տոկոսում:

² Խոսքը Հովարդ Գարդների Multiple Intelligences տերմինի մասին է:

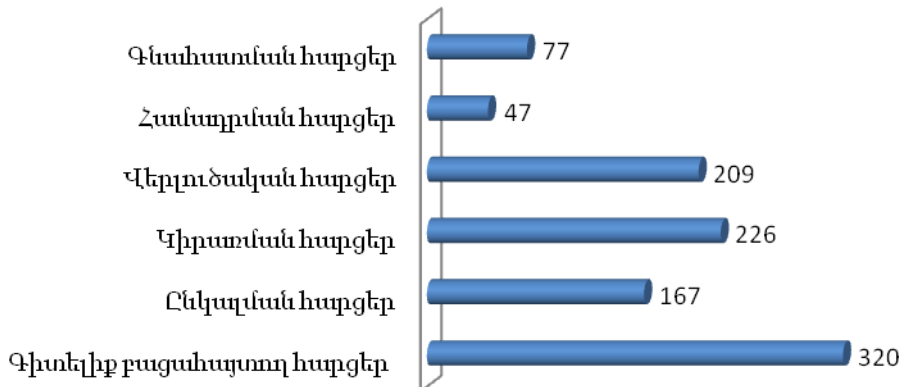
Դասալսումները բացահայտել են նաև, որ ուսումնական նյութի մատուցումն իրականացվում է բավականին տարաբնույթ մեթոդներով, և եթե ընդունված տեսակետը համարում է, որ դասախոսությունը թերևս ամենատարածված մեթոդն է, ապա դիտարկումները ցույց են տալիս, որ թեև դասախոսությունն իսկապես նախընտրելի մեթոդ է, սակայն գերակա մեթոդ այնուամենայնիվ այն չի հանդիսանում: Նյութը մատուցման համար նույն թվով ուսուցիչներ՝ 9, համակցում են դասավանդման տարբեր մեթոդներ, իսկ դասախոսությունը նախընտրող ուսուցիչներից 6-ն էլ դասախոսությանը զուգահեռ օգտագործում են դիդակտիկ նյութեր: Հետաքրքրական է այն հանգամանքը, որ նոր նյութ ներկայացրած 39 ուսուցիչներից 12-ը նախընտրել է ինդուկտիվ մեթոդը, որը ենթադրում է աշակերտների ակտիվ մասնակցություն նյութի ուսումնական գործընթացին: Եթե դեդուկտիվ մեթոդը ենթադրում է ուսուցչի գերակա դեր, այսինքն ուսուցիչը հանդիսանում է գիտելիքի մատուցման հիմնական աղբյուրը, ապա ինդուկտիվ մեթոդը հիմնվում է հակառակ տեսության վրա՝ ուսումնական գործընթացում շեշտադրելով սովորողի դերը, նրան ներգրավելով նոր գիտելիքի բացահայտման գործընթացում որպես ակտիվ մասնակից: Այս մեթոդի կիրառման ժամանակ ուսուցիչը հանդես է գալիս որպես «ուղեկից», ով սովորողներին տրամադրում է տվյալ նյութի վերաբերյալ բազմաթիվ օրինակներ և ուղղորդող հարցերի միջոցով առաջնորդում նրանց դեպի նոր սահմանումների բացահայտում, որոնք բացատրում են նախապես տրամադրված օրինակների օրինաչափությունը:

Այս մեթոդի գործնական կիրառումը բավականին բարդ է, քանզի այն ենթադրում է ուսուցչի առավել մեծ և բազմակողմանի պատրաստվածություն, ինչպես նաև գործընթացի կառավարման հմտությունների առկայություն: Այս մեթոդի հիմքում ընկած է հարցադրումը, այսինքն որևէ օրինաչափության բացահայտման համար անհրաժեշտ է տարբեր հարցերի համադրություն, որպեսզի արդյունքում ակնհայտ դառնան տարբեր կապեր, հարաբերություններ, օրինաչափություններ և այլն: Դասապրոցեսում կիրառված հարցերի տեսակները բացահայտում են նաև թե ինչպիսի հմտություններ են շեշտադրվում տվյալ դասավանդման գործընթացում: Օրինակ՝ եթե գերակշռում են գիտելիք բացահայտող և ընկալման հարցեր, ապա ակնհայտ է, որ տվյալ ուսումնական միջավայրում շեշտադրվում են գիտելիքի և փաստերի մտապահման հմտությունները, որոնց արդյունավետությունը գրեթե ամբողջովին պայմանավորված է հիշողությամբ: Մինչդեռ, օրինակ վերլուծական կամ համադրման հարցերը թույլ են տալիս խոսել վերլուծական, քննադատական մտածողության հմտությունների խրախուսման մասին: Ամեն դեպքում պետք է հաշվի առնել այն հանգամանքը, որ դասապրոցեսի դիտարկումը կայացել է ուսումնական տարվա վերջին, երբ կրկնողությունների քանակությունը շատ է եղել: Սա կարող է մասնակիորեն բացատրել ուսուցիչների կողմից ինդուկտիվ մեթոդի կիրառումը, երբ ուսուցիչը գիտի, որ աշակերտին արդեն իսկ տրվել է համապատասխան գիտելիքներ ու հմտություններ: Մյուս կողմից, թեկուզ և կրկնողության տեսքով, այնուամենայնիվ սա նաև ցույց է տալիս, որ ուսուցիչների մոտ առկա է ինդուկտիվ մեթոդի կիրառման հմտություն, ինչը նպաստավոր է կրթության բարեփոխումների ու նոր ուսուցողական մեթոդների կիրառման տեսանկյունից:

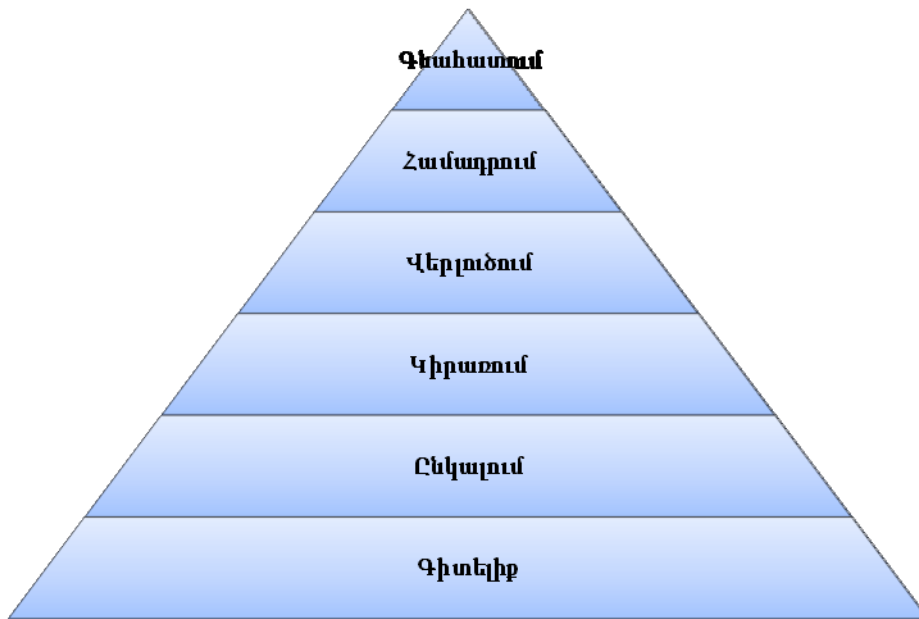
Հարցերի տեսակներ

Դասալսումների արդյունքում պարզվել է, որ դասապրոցեսի ընթացքում հնչող հարցերի տեսակների հարաբերակցությունը հետևյալն է.

Հարցերի տեսակները և բաշխումը դասաժամին



Աղյուսակից պարզորոշ երևում է, որ դասարանում գերակշռում են գիտելիքի և ընկալման հարցերը, որոնք մտավոր ունակությունների զարգացման տեսակետից գտնվում են Բենջամին Բլումի կողմից առաջարկված հարցերի բուրգի³ ստորին հատվածում.



Հարցերի տեսակների դասակարգումն՝ ըստ Բ. Բլումի

Բլումն իր հետազոտությունների արդյունքում պարզել է, որ գիտելիքի բացահայտման հարցերը պահանջում են նվազագույն մտավոր աշխատանք՝ հիշողություն, մինչդեռ բուրգի գագաթին համընթաց հարցերի պատասխանները գտնելու համար պահանջվում են ավելի ու ավելի բարդ մտավոր գործողություններ, ինչպիսիք են համադրումը, վերլուծումը և վերջապես այդ ամենի հիման վրա կատարված գնահատումը: Իսկ եթե հաշվի առնենք այն հանգամանքը, որ նոր առարկայական չափորոշիչները պահանջում են այնպիսի հմտություններ, ինչպիսիք են քննադատական մտածողությունը և ստեղծագործական աշխատանքը, ապա պարզ է, որ նման պրակտիկայի դեպքում այդ հմտությունները զարգանալ չեն կարող:

³ Աղբյուրը՝ <http://www.officeport.com/edu/blooms.htm>

Հետևելով հարցադրումների հաճախականությանը՝ պարզ է, որ հարցերն ուսուցչի կողմից բավականին հաճախ են հնչում դասապրոցեսի ընթացքում: Մա իհարկե խրախուսելի փաստ է և անհրաժեշտ է ուղղակի ուսուցիչներին վերապատրաստել՝ առաջարկելով նյութեր հարցերի դերի վերաբերյալ, որպեսզի արդյունքում քանակը որոշակիորեն վերափոխվի որակի:

Աշակերտների կողմից հնչեցվող հարցերը և ուսուցիչների արձագանքներն այդ հարցերին հետևյալ տեսքն ունեն.

Հարցի նպատակը	Դասի ժամանակահատվածը/րոպե	Ուսուցիչն ինչպե՞ս է օգտագործում աշակերտների հարցերը		
		Հիմնվելով դրանց վրա՝ դուրացնում է նոր նյութի ներկայացումը	Հանգամանորեն պատասխանում է բոլոր հարցերին	Անտեսում է հարցերը
պարզաբանելու առաջադրանքը, հրահանգները	10	1	27	1
	20	4	40	2
	40	1	18	1
նոր նյութի կիրառումը դուրացնելու	10	7	7	
	20	6	6	
	40	6	6	

Հետաքրքրական է, որ աշակերտների կողմից հնչեցված հարցերը հիմնականում առաջադրանքը կամ հրահանգները պարզաբանելու նպատակով են տրված և դրանց թիվն ամենաշատն է դասի 20-րդ րոպեի ընթացքում: Այս տվյալից կարելի է ենթադրել, որ առաջադրանքը հանձնարարելուց հետո որոշ ժամանակ աշակերտները փորձում են պարզաբանել այն, փոխարենը անցնելու դրա կատարմանը: Կամ էլ ընդհակառակը, անմիջապես անցնում են հանձնարարականի կատարմանը և, անհաջողության դեպքում, նոր են սկսում պարզաբանել: Մինչդեռ պարզաբանման վերաբերյալ հարցերի մեծամասնությունը պետք է լիներ դասապրոցեսի սկզբում:

Աղյուսակը պարզորոշ ցույց է տալիս մեկ հանգամանք ևս՝ ուսուցիչները չեն անտեսում բովանդակային հարցերը, մինչդեռ ընթացակարգային հարցերին երբեմն կարող են նաև չպատասխանել: Մա փոքրիկ, սակայն հետաքրքրական հանգամանք է, որն արտահայտում է ուսուցիչների կրթական փիլիսոփայության սկզբունքները. գիտելիքն ավելի կարևոր է, քան կրթական գործընթացը, սկզբունք, որն ըստ էության հակասության մեջ է կրթակարգի հետ, որը բովանդակության հետ համարժեք կարևորում է նաև կրթական գործընթացը:

Այս փոքրիկ դիտարկումը ևս ապացուցում է այն փաստը, որ ուսուցիչները արմատական վերապատրաստման կարիք ունեն, եթե անհրաժեշտ է ապահովել կրթակարգի իրականացումը:

Խմբային աշխատանք

Ըստ կրթակարգի՝ դասավանդման մեթոդների առանցքային բաղադրիչներից մեկը խմբային աշխատանքն է: Ինչպես արդեն նշվել է, 50 դասարաններից, որտեղ իրականացվել են դիտարկումներ, միայն 25-ում են կատարվել խմբային աշխատանքներ: Մա արդեն իսկ զգոնություն

պահանջող ցուցանիշ է, քանզի բոլոր դասալսումներն իրականացվել են այն ուսուցիչների դասարաններում, ովքեր անցել են համապատասխան վերապատրաստման դասընթացներ: Ինչո՞ւ են ուսուցիչները խուսափում խմբային աշխատանքից: Այս հարցին պատասխանում են ուսուցիչների հարցման արդյունքները: Իսկ թե ինչպես է կազմակերպվում և իրականացվում խմբային աշխատանքը դիտարկված դասարաններում, կարելի է որոշակիորեն պատկերացում կազմել՝ ելնելով դասալսումների արդյունքում ստացված տվյալներից:

Նախ, դիտարկման արդյունքում պարզվել է, որ ուսուցիչները միջին հաշվով 20 րոպե են հատկացնում խմբային աշխատանքներին և 9 րոպե գույգերով աշխատանքների համար: Իհարեկ սա միջին ցուցանիշ է, իսկ սահմանային ժամանակահատվածը տատանվում է 5-ից 40 րոպե ժամանակահատվածներում: Ակնհայտորեն 5 րոպեում արդյունավետ խմբային աշխատանք հնարավոր չէ իրականացնել: Ավելի հաճախ ուսուցիչները 15 րոպե են հատկացրել խմբային աշխատանքների համար, որը, հաշվի առնելով 40-րոպեանոց դասաժամը, որի ընթացքում պետք է իրականացվի նոր նյութի մատուցում, հնի կրկնություն, յուրացում և գործնական կիրառում, կարելի է համարել հնարավորինս արդյունավետ ժամանակահատված:

Ուսումնական գործընթացում արդյունավետ խմբային աշխատանք կազմակերպելու համար անհրաժեշտ են երեք էական պայմաններ՝

ա/ խմբային ընդհանուր նպատակ

բ/ համապատասխան առաջադրանք, որը բաժանված է այնպես, որպեսզի հնարավորինս իրական հաղորդակցության պահանջ լինի խմբի ներսում

գ/ աշխատանքի հստակ բաժանում և թիմի յուրաքանչյուր անդամի ներգրավվածության ապահովում՝ հապատասխան նրա գիտելիքների և ունակությունների:

Դիտարկման արդյունքները ցույց են տալիս, որ ոչ բոլոր խմբային աշխատանքներում են առկա եղել այս երեք պայմանները, որը թույլ է տալիս պնդել, թե խմբային աշխատանքը հաճախ ուղղակի ֆորմալ բնույթ է կրում և թիմում իրականում սովորելու գործընթաց տեղի չի ունենում: Նման եզրակացության թույլ են տալիս հանգել այն առաջադրանքները, որոնք կատարվել են թիմերում դիտարկման ժամանակ: Ըստ էության, կատարված խմբային առաջադրանքների տեսակներից թերևս միայն հայոց լեզվի դասավանդման ընթացքում կազմակերպված խաղերը (5 դաս) և մաթեմատիկայի դասավանդման ժամանակ հարցուպատասխանի միջոցով թիմային մրցույթներն (1 դաս) են եղել իրական խմբային առաջադրանքներ, որովհետև երկուսն էլ ինքնըստինքյան մրցակցություն են ենթադրում, որը բնականորեն ապահովում է թիմային ընդհանուր նպատակի՝ հաղթանակի, առկայությունը: Դասալսումների արդյունքում պարզվել է, որ խաղեր ներառված են միայն հայոց լեզվի դասավանդման գործընթացում, մինչդեռ մաթեմատիկայի դասավանդման ընթացքում այդպիսիք չեն կիրառվել: Հայոց լեզվի դասավանդման ընթացքում մեկ այլ իրական խմբային աշխատանք, որը կիրառվել է դասարաններից մեկում գույգերով երկխոսությունն է եղել, որտեղ արդեն առկա են խմբային աշխատանքի համար անհրաժեշտ բ/ և գ/ պայմանները:

Հայոց լեզվի դասալսումների ընթացքում թիմերով կատարվել են նաև այլ տիպի առաջադրանքներ, որոնք սակայն իրականում չէին կարող արդյունավետ ուսումնական գործընթացներ համարվել, քանզի աշակերտների միջև իրական ուսումնական աշխատանքի բաժանում առկա չի եղել: Նման առաջադրանքներից է նամակագրությունը (2 դաս), երբ աշակերտները թիմերով աշխատել են նույն նամակը գրելու առաջադրանքի վրա: Երկու այլ դասարաններում աշակերտները խմբային

աշխատանք են կատարել՝ կատարելով առանձին թերթիկի վրա ներկայացված առաջադրանքը (2 դաս): Հաճախ սա ոչ թե իրական խմբային աշխատանք է, այլ դասավանդման գործընթացի կազմակերպում ուսումնական նյութերի սղության պայմաններում:

Մաթեմատիկայի դասավանդման ընթացքում խմբային աշխատանք կազմակերպվել է հանրահաշվական խնդիրների և վարժությունների լուծման համար (5 դաս), որտեղ սակայն կրկին ուսումնական դերերի բաժանում չի եղել: Նման դեպքերում առավել բարեխիղճ և բարձր առաջադիմություն ունեցող աշակերտները հիմնականում առաջադրանքները կատարում են միայնակ, մինչդեռ ծույլ և վատ առաջադիմություն ունեցող աշակերտները դուրս են մնում ուսումնական գործընթացից:

Խմբային աշխատանքների 32%-ի դեպքում խմբային առաջադրանքն արդարացված չէր և որպես պատճառ բերվում են հետևյալ փաստարկները.

- Խմբերի ներսում ոչ բոլորն էին զբաղված ուսումնական գործընթացով:
- Աշակերտները պասիվ էին, անտարբեր:
- Խմբային առաջադրանքը և դասի թեման չէին համապատասխանում միմյանց:
- Խմբերը անհավասար էին բաշխված:
- Երկու դասարաններում նստարանների դասավորվածությունը թույլ չէր տալիս չիշտ կազմակերպել խմբային աշխատանքը:

Հիմնականում խմբային աշխատանքի հրահանգները բավականին պարզ են բացատրվել և միայն մի դեպքում աշակերտները չեն հասկացել հրահանգները և պատճառը դասարանում աղմուկն էր: 96% դեպքերում աշակերտները խմբերում հիմնականում զբաղված են եղել հենց առաջադրանքը կատարելով, այդ թվում 4% դեպքերում նրանք զբաղված են եղել իրենց դերերը ճշտելով, իսկ 36% դեպքերում զբաղված են եղել բացի առաջադրանքը կատարելով նաև այլ բաներով: Ուսուցչի վարքը խմբային աշխատանքի ընթացքում հիմնականում համապատասխանել է ցանկալի վարքագծին, այսինքն 85% դեպքերում ուսուցիչները շրջել են խմբերի միջև և անհրաժեշտության դեպքում տրամադրել համապատասխան աջակցություն: Իսկ մնացած դեպքերում ուսուցիչներն ուղղակի նստած են եղել գրասեղանի մոտ, զբաղված են եղել այլ գործերով կամ էլ շրջել են դասասենյակում, սակայն խմբերին ուշադրություն չեն ցուցաբերել:

Խմբային աշխատանքի դիտարկման արդյունքում կարելի է փաստել հետևյալը. Միջին դպրոցի որոշ դասարաններում կատարվում է խմբային աշխատանք, հիմնականում հումանիտար առարկաների դասավանդման ժամանակ, մինչդեռ բնագիտական առարկաների դասավանդման ընթացքում գերակշռում են առավել ավանդական մեթոդները: Սակայն նույնիսկ այն դեպքերում, երբ ուսումնական գործընթացը կազմակերպվել է աշակերտամետ մեթոդով, երբ սովորողն ակտիվորեն մասնակցում է ուսումնական գործընթացին, մեթոդի կիրառումը հիմնականում ինքնանպատակ է եղել, կրել է միայն ֆորմալ, ձևական բնույթ, քանզի խմբերում կատարված առաջադրանքների վերլուծությունը վեր է հանել այն փաստը, որ իրականում դրանք անհատական աշխատանք են պահանջել. բացակայել է խմբային աշխատանք կազմակերպելու համար անհրաժեշտ հիմնական պայմաններից մեկը կամ մի քանիսը: Այս եզրակացությունը հիմնավորվում է նաև ուսուցիչների հետ իրականացված խորին հարցազրույցների տվյալներով:

Ուսումնական նյութեր

Ուսումնական գործընթացի հաջողության գրավականներից մեկը կիրառվող ուսումնական նյութերն են, որոնք ըստ էության թույլ են տալիս աշակերտին մատուցել ուսումնառության բովանդակությունը: Հիմնականում դրանք արտահայտում են ուսումնական գործընթացի կազմակերպման հիմնարար մեթոդաբանությունը՝ ինչպե՞ս են բաշխված աշակերտի և ուսուցչի դերերը, ինչպիսի՞ համամասնությամբ են ներկայացված գիտելիքներն ու հմտությունները, ով կամ ինչն է գիտելիքի հիմնական աղբյուրը և այլն: Ուսումնական նյութերն արտահայտում են նաև սովյալ երկրի կրթական գաղափարախոսությունը, սակայն այս խնդիրը սովյալ ուսումնասիրության սահմաններից դուրս է, և այս վերլուծության մեջ անդրադարձ կկատարվի միայն առաջին խնդրին՝ կրթական մեթոդաբանությանը: Միջնակարգ դպրոցի կրթական բարեփոխումների առանցքային դրույթներից մեկը գիտելիքներին զուգահեռ համապատասխան հմտությունների ձևավորումն էր, իսկ հմտությունները որպես այդպիսիք կարող են զարգանալ ուսումնական միջավայրում դրանց համապատասխան և կանոնավոր կիրառման դեպքում միայն: Իսկ կիրառումը բնականաբար ապահովվում է ուսումնական նյութերի միջոցով: Դասալսումների ընթացքում դասապրոցեսի տարբեր փուլերում կիրառված ուսումնական նյութերի պատկերը հետևյալն է.

Վարժություններ/առաջադրանքներ նոր նյութի յուրացման համար

Հայոց լեզու/գրականություն		
1.	Տեքստային աշխատանք՝ նոր բառերի վերլուծություն	3
2.	Նախադասությունների շարահյուսական և ձևաբանական վերլուծություն	2
3.	Տարբեր տեսակի նամակների շարադրում	2
4.	Ընթերցանություն	4
5.	Անգիր սովորել	2
6.	Հարցերին պատասխանել	1
7.	Շարադրություն	1
8.	Երկխոսությունների կազմում՝ ընդգծելով կոչականները	1
Մաթեմատիկա		
	Տարբեր վարժություններ գրատախտակին և տետրերում	14
	Խնդիրների լուծում (ինքնուրույն)	3
	Խնդիրների լուծում (խմբերով)	2
	Հանրահաշվական վարժությունների կատարում	3

Նոր նյութի գործնական կիրառման առաջադրանքներ

Հայոց լեզու/գրականություն		
1.	Տարբեր խոսքի մասերի վերլուծություն	3
2.	Տարբեր գրողների նամակների և գործերի վերլուծություն	1

3.	Հատվածների ընթերցանություն տեքստից	3
4.	Աշակերտները պատասխանում են ուսուցչի և միմյանց տրված հարցերին	2
5.	Տարբեր վարժություններ կոչականներով	1
6.	Տնային աշխատանքի ստուգում	4
7.	Աշակերտները ամփոփում են խմբային աշխատանքի արդյունքները	2
8.	Ակնկալիքների աղյուսակի լրացում՝ ինչ են ուզում սովորել/իմանալ աշակերտները	1
9.	Գրատախտակի վրա T-ձև աղյուսակն աշակերտները լրացնում են տարբեր հատկանիշներով	1
10.	Նյութի կրկնություն՝ քարտերով	1
11.	Խմբային աշխատանք. գրատախտակին փակցված մակբայների ծրարից օգտվելով՝ աշակերտները խմբերում նախադասություններ են կազմում	1
Մաթեմատիկա		
	Աշխատանք գրատախտակին և տետրերում	15
	Հանրահաշվական և երկրաչափական վարժությունների կատարում	6

Դատելով այն առաջադրանքների տեսակներից, որոնք հանձնարարվել են դասալուսնների ընթացքում՝ էական տարբերություն նյութի յուրացման և կիրառման միջև չկա: Մինչդեռ հատկապես ուսումնական նյութի կիրառման համար հանձնարարված առաջադրանքներում պետք է արտահայտվի փոխգործուն մեթոդների կիրառումը: Ձեռքբերված գիտելիքները պետք է կիրառվեն, իսկ հմտությունները զարգանան խմբային աշխատանքներում, որտեղ շեշտադրվում է որոշակի կրթական նախագծերի իրականացումը, որոնք կամուրջ են հանդիսանում ուսումնական միջավայրի և իրականության միջև, որոնց շրջանակներում աշակերտը կարող է համադրել տարբեր գիտելիքներ ու հմտություններ՝ այդպիսով արտահայտելով նաև միջառարկայական կապերի առկայությունը կամ բացակայությունը: Դատելով դասալուսնների ընթացքում հանձնարարված առաջադրանքներից՝ մաթեմատիկա առարկայի դասավանդման ընթացքում կիրառումն ու յուրացումն ընդհանրապես նույնացվել են, իսկ հայոց լեզվի դասավանդման ժամանակ որոշ ուսուցիչներ կիրառման աշխատանքներ հանձնարարել են, օրինակ՝ խմբային աշխատանքը, որի ընթացքում գրատախտակին փակցված մակբայների ծրարից օգտվելով՝ աշակերտները նախադասություններ են կազմել:

Ավանդական դասավանդման մեթոդները, որտեղ շեշտադրվում է փաստերի իմացությունը, կարևորվում է հիշողությունը և համապատասխան վարժանքը, որտեղ ուսուցիչն աներկբա հեղինակություն է հանդիսանում ուսումնական գործընթացում (հիմնականում այս բոլոր առաջադրանքները ունեն մեկ ճիշտ պատասխան, և այդ պատասխանը կարող է տրամադրել միայն ուսուցիչը), այս դասերի ընթացքում գերակշռում են: Հմտությունների զարգացում էթե տեղի է ունենում, ապա միայն անուղղակիորեն, որովհետև առաջադրանքների մեծ մասը խրախուսում է գիտելիքների զարգացումը: Օրինակ, հայոց լեզվի առարկայական չափորոշիչները միջին դպրոցում պահանջում են հետևյալ հմտությունների զարգացում՝ նյութի ամփոփում, վերաշարադրում, համառոտագրում, բառարանի և այլ աղբյուրների կիրառում, ենթատեքստի և

պատկերային համակարգի բացահայտման ունակություն, բանավիճելու և քննարկման հմտություն: Մրանք միայն մի քանի հմտություններ են, որոնք պետք է զարգանան՝ ըստ համապատասխան առարկայական չափորոշիչների: Մինչդեռ հանձնարարված առաջադրանքներից ընդամենը երեքն են որոշակիորեն ներառում վերոհիշյալ հմտությունների զարգացում, օրինակ՝

առաջադրանք. տարբեր գրողների նամակների և խմբային աշխատանք. գրատախտակին գործերի վերլուծություն փակցված մակբայների ծրարից օգտվելով՝ աշակերտները խմբերում նախադասություններ են կազմում

հմտություն. նյութի ամփոփում, ենթատեքստի բառարանի և այլ աղբյուրների կիրառում, բացահայտման ունակություն ստեղծագործելու ունակություն

Առաջադրանքների մեծ մասը՝ 44 դեպքում, վերցված են հենց առարկայական հիմնական դասագրքերից: Ընդամենը երեք ուսուցիչներ են առաջադրանքների համար ընտրել այլ աղբյուրներ՝ հանրագիտարան, մաթեմատիկայի ձեռնարկ, թեստերի ժողովածու և հետևյալ դասագրքերը կամ ձեռնարկները.

Հայոց լեզու.

- Ասլանյան, Անահիտ. «Հայոց լեզվի ուսուցման հարցեր»

Մաթեմատիկա.

- С.М. Никольский
Алгебра-7. Учебник по алгебре для 7-го класса. / Никольский С.М., Потапов М.К., Решетников Н.Н., Шевкин А.В. - изд., - М.: УНЦ ДО, 1997. - 250с. - 60x84 - () . - ISBN 5-88800-070-1
- Дорофеев Г. В., Шаригин И. Ф., Суворова С. Б. Математика, ISBN 5-09-011399-8

16 դեպքում էլ ուսուցիչը ինքն է կազմել առաջադրանքը՝ օգտվելով հիմնական կամ այլ դասագրքերից և աղբյուրներից: Սակայն ընդամենը 2 դեպքում է ուսուցիչն ամբողջովին նոր առաջադրանք կազմել, մնացած դեպքերում ուղղակի որոշակի փոփոխություններ է մտցրել արդեն իսկ առկա առաջադրանքում: Ավելին, դիտարկումները ցույց են տալիս, որ ուսուցիչների մեծամասնությունը դիդակտիկ նյութեր չի կիրառում դասավանդման ընթացքում: Նկարների և պլակատների կիրառման 8 դեպք է դիտարկվել հայոց լեզվի դասերի ժամանակ և նույնքան էլ մաթեմատիկայի դասերին: 2-ական դեպքերում օգտագործվել են տարբեր քարտեր՝ առաջադրանքները կատարելու նպատակով, իսկ այլ դեպքերում կրկին հիմնական նյութը մնացել է դասագիրքը և դրա կողմից առաջարկվող տեսողական նյութերը:

Այս տվյալները ցույց են տալիս, որ հիմնական դասագիրքը շարունակում է մնալ առաջնային աղբյուր ուսումնական նյութերի համար: Թեև անընդհատ խոսվում է կրթական նպատակներով տեղեկատվական և հաղորդակցային տեխնոլոգիաների (S2S) կիրառման մասին, 50 դասերից և ոչ մեկի ընթացքում չի կիրառվել համակարգիչ:

Այսպիսով, դատելով առկա տվյալներից, կարելի է եզրակացնել, որ միջին դպրոցի դասարաններում կիրառվող ուսումնական առաջադրանքները շարունակում են մնալ ավանդական մեթոդներին հատուկ տեսականու մեջ, S2S կիրառման դեպքեր, որպես ուսումնական

նյութերի աղբյուր կամ գործընթացը կազմակերպելու միջոց դեռևս չկան, իսկ լրացուցիչ գրականությունն էլ շարունակում է սահմանափակվել ռուսական հրատարակություններով և տվյալ առարկայի համար թողարկվող մեկ կամ երկու լրացուցիչ ձեռնարկներով: Նման պատկերը մտահոգիչ է և դրա հիմքում ընկած հիմնական պատճառները թերևս երկուսն են.

ա/ ռուսումնական նյութերի բազմազանություն կամ չկա կամ մատչելի է ուսուցչի համար,

բ/ նման բազմազանության առկայության դեպքում ուսուցիչը չունի համապատասխան հմտություններ դրանցից օգտվելու համար:

Եթե առաջին պատճառը շատ ավելի գլոբալ լուծում է պահանջում, օրինակ հրատարակչական գործի շուկայնացում, ապա երկրորդին կարելի է նաև հրատապ անդրադարձ կատարել համապատասխան վերապատրաստման դասընթացների միջոցով:

Միսալների ուղղում

Դասավանդման մեթոդները բնորոշող բաղադրիչներից վերջինը սիսալների ուղղումն է: Այս բաղադրիչի կիրառումը թույլ է տալիս գնահատել աշակերտ-ուսուցիչ դերերը ուսումնական գործընթացում: Ավանդական մեթոդաբանության մեջ ուսուցիչը համարվում է անվերապահ հեղինակություն և հաճախ սիսալների ուղղումը նաև լծակ է՝ դրսևորելու իր անմիջական հեղինակությունը: Նա նաև գիտելիքի միակ աղբյուրն է և որպես այդպիսին, միայն ինքը կարող է կատարել սիսալների ուղղում: Նորարարական մեթոդաբանությունը խրախուսում է աշակերտին ուղղորդել դեպի գիտելիքի տարբեր աղբյուրներ և նրան ակտիվորեն ներգրավել սիսալների ուղղման գործընթացում, քանզի սիսալներ կատարելը ոչ թե պատժելի երևույթ է համարվում, այլև ուսումնական գործընթացի ուղղությունն ուղենշող ազդակ. սիսալի բնույթը վերլուծելով՝ կարելի է պարզել, թե որտեղ է աշակերտին առավել օգնություն անհրաժեշտ: Միսալների կատարման նման մեկնաբանության արդյունքում կարևորվում է նաև աշակերտի զգացմունքային պահվածքը: Եթե ավանդական մեթոդաբանությունը անտեսում է աշակերտի զգացմունքները, շեշտադրելով միայն գիտելիքի յուրացման գործընթացը, ապա ժամանակակից մեթոդաբանությունը խրախուսում է աշակերտի թե՛ գիտելիքի, թե՛ զգացմունքների զարգացումը: Այդ իսկ պատճառով սիսալների ուղղում կատարելիս ուսուցչին խորհուրդ է տրվում կիրառել մի քանի սկզբունքային մեթոդներ, այն է.

ա/ սիսալ պատասխանի դեպքում կրկին մեկ կամ երկու հնարավորություն ընձեռել աշակերտին՝ ուղղելու իր իսկ սիսալը, անմիջապես չդիմել այլ աշակերտի սիսալն ուղղելու համար

բ/ անդրադառնալ բուն սիսալին, ոչ թե անձնավորել այն: Այս դեպքում խորհուրդ է տրվում ամփոփել սիսալները և առանձին վերլուծել դրանք:

Դիտարկումները ցույց են տալիս, որ այս երկու մեթոդների կիրառության դեպքերը սակավաթիվ են: Դասալսումների ժամանակ գերակշռող դեպքերում ուսուցիչն անմիջապես ուղղել է սիսալը (34), այլ դեպքերում դիմել ընդհանուր դասարանին (47) կամ էլ կոնկրետ այլ աշակերտի (27): Ընդամենը ութ դեպք է գրանցվել, երբ ուսուցիչն աշակերտին ուղղորդել է իր սիսալը գտնելու և երեք դեպք, երբ ուսուցիչը նշել է սիսալները և առանձին ամփոփել դրանք:

Այսպիսով, սիսալների ուղղման մեթոդաբանությունը մեկ այլ բովանդակային բաղադրիչ է, որը պետք է ներառել վերապատրաստման դասընթացների օրակարգում:

Գնահատում

Ուսումնական գործընթացի արդյունքների չափելի ամփոփումը սովորաբար կատարվում է գնահատման միջոցով: Գնահատականը սահմանում է աշակերտի գիտելիքների և հմտությունների իմացության աստիճանը և թույլ տալիս շարժվել կրթական սանդղակով: Այս հետազոտության ընթացքում փորձ է արվել տալ գնահատման պրակտիկայի ընդհանրական նկարագիրը միայն, որովհետև միջնակարգ դրոցում գնահատման գաղափարախոսության և պրակտիկայի առավել մանրամասն նկարագիրը պահանջում է բոլորովին առանձին և յուրահատուկ հետազոտություն: Գնահատման պրակտիկայի դիտարկումը կատարվել է ընդամենը մեթոդաբանության տեսանկյունից՝ պարզաբանելու, թե ուսուցիչն ինչպես է վերաբերվում գնահատմանը, արդյոք այն իսկապես համարում է գիտելիքների իմացությունը որոշելու միջոց: 39 դեպքերում ուսուցիչները ինքնուրույն որոշել են աշակերտի գնահատականը, իսկ 36 դեպքերում հիմնավորել այն: Դիտարկման ընթացքում 6 ուսուցիչ գնահատական է նշանակել աշակերտների հետ մասին: Մնացած դեպքերում դասի ընթացքում աշակերտները չեն գնահատվել: Այն հանգամանքը, որ ուսուցիչը հիմնավորել է գնահատականը, բավականին դրական կարելի է գնահատել, քանի որ աշակերտին այդպիսով բացատրվում են այն չափանիշները, որոնք կիրառվել են նրա իմացությունը գնահատելու համար: Ցավոք, այս հետազոտության սահմանափակումներից մեկը այն է, որ առանցքային նպատակ ունենալով ուսումնասիրել դասավանդման մեթոդաբանությունը, չի ուսումնասիրվել, թե արդյոք ինչպիսի չափանիշներ են կիրառել ուսուցիչները գնահատականները հիմնավորելիս: Սա հարուստ նյութ կարող է հանդիսանալ հաջորդ հետազոտության համար:

Պարզվել է նաև, որ դիտարկումների ժամանակ հավասարապես գնահատվել են թե՛ անհատ աշակերտներ, թե՛ խմբեր: Սա բավականին զարմանալի արդյունք կարելի է համար, նույնիսկ հակասական, քանզի այն հակադրվում է մինչև այժմ ներկայացված տվյալներին, եթե չդիտարկեն երկու գործոն. ա/ դասալսումների ժամանակահատվածը և բ/ գնահատականների անցկացումը դասամատյանում: Քանի որ դիտարկումն իրականացվում էր քառորդի վերջում, այն էլ ուսումնական տարին ամփոփող քառորդի, երբ հիմնականում արդեն պարզ էլ լինում այս կամ այն աշակերտի առաջադիմությունն ամփոփող տարեվերջյան գնահատականը, ապա ուսուցիչների մեծ մասը հակված են գնահատել աշակերտին, առանց այդ գնահատականները դասամատյանում նշանակելու: Եթե նայում ենք դիտարկման արդյունքներին, ապա պարզ է դառնում, որ հենց այդ էլ տեղի է ունեցել. 41 դեպքերում ուսուցիչները գնահատականները դասամատյանում չեն անցկացրել և հիմնականում դրանք եղել են վատ գնահատականներ: Իսկ թե ինչպես են նրանք դա պատճառաբանել, կարելի է ծանոթանալ ստորև.

- Աշակերտը վատ գնահատականներ շատ ունի: Այդ գնահատականի 7 անցկացումը կարող է վճռական լինել քառորդի ամփոփման համար:
- Աշակերտը սովորաբար լավ է սովորում, այսօրվա վատ պատասխանը 18 պատահականություն էր:
- Ժամանակը սուղ էր, չեմ հասցրել: 7
- Դասամատյան չկար: 4
- Վատ գնահատականը նվազեցնում է աշակերտի սովորելու ցանկությունը: 5

Ակնհայտորեն, քառորդի ընթացքում պատկերը բոլորովին այլ կարող էր լինել: Հաշվի առնելով նաև այն հանգամանքը, որ դասարանում օտար դասալսող կար, աշակերտները կարող էին ավելի վատ կատարել հանձնարարությունները, քան սովորաբար: Այդ իսկ պատճառով 18 թիվը կարծես թե արդարացված է: Սակայն ընդհանուր պատկերը կրկին մտահոգիչ է, որովհետև ընդհանրական եզրակացությունը, որ կարելի է անել այս պատկերի հիման վրա այն է, որ գնահատականները շահարկվում են որպես արտաքին շարժառիթներ: Բնականաբար, գնահատականն ինքնին այդպիսին է, սակայն չափազանց կարևոր է, որպեսզի աշակերտը գնահատականն ընկալի նաև որպես իր առաջադիմության ցուցանիշ, որի վերաբերյալ վկայություններ դիտարկման արդյունքում, ցավոք, քիչ են:

Ամփոփելով՝ պետք է նշել, որ գնահատման պրակտիկան միջնակարգ դպրոցում լուրջ ուսումնասիրության կարիք ունի, որի արդյունքում կարող են առաջարկվել համապատասխան փոփոխություններ:

Դասապրոցեսի կառավարում

Դասապրոցեսի կառավարումն ինքնին մի քանի բաղադրիչներ է ենթադրում, մասնավորապես ժամանակի արդյունավետ բաշխում ըստ ուսումնական նպատակների և աշակերտների վարքի կազմակերպումն ու կառավարումը: Այս բաժնում դիտարկվում է մասնավորապես երկրորդ բաղադրիչը:

Թերևս աշակերտների վարքի կազմակերպման լավագույն ցուցանիշը նրանց ներգրավվածությունն է ուսումնական գործընթացում: Դիտարկման արդյունքում պարզվել է, որ հիմնականում աշակերտներն ամբողջովին ներգրավված են ուսումնական գործընթացում՝ լսում են միմյանց և ուսուցչին, կատարում հանձնարարություններ, հարցրել տալիս, պատասխանում (34 դաս): 13 դասերի ընթացքում միայն նրանց կեսն է մասնակցել ուսումնական գործընթացին, մնացածները զբաղված են եղել այլ բաներով՝ զրուցել են, աղմկել կամ էլ անուշադիր են եղել: Երեք դասերի ընթացքում էլ նրանց մեծամասնությունը բոլորովին չի ներգրավվել ուսումնական գործընթացին: Ուսուցիչների մեծամասնությունը փորձում է աշակերտներին ներգրավել ուսումնական գործընթացում՝ կիրառելով տարբեր մեթոդներ (38): Համեմատաբար շատ են դեպքերը, երբ ուսուցիչն ուղղակի անտեսում է պասիվ աշակերտներին (6) և ցավոք, շատ քիչ են այնպիսի դեպքերը և ուսուցիչը հարցերի միջոցով փորձում է վերադարձնել ուսումնական գործընթացից դուրս մնացած աշակերտի ուշադրությունը (1): Հետաքրքրական է նաև մեկ դեպք, երբ աշակերտները դուրս են մնացել ուսումնական գործընթացից, քանի որ ավելի արագ են վերջացրել հանձնարարված խմբային աշխատանքը, քան մյուս աշակերտները: Սա արդեն խմբային աշխատանքի թերություններից մեկն է, որը ուսուցչից եռանդուն աշխատանք է պահանջում: Նա պետք է պատրաստ լինի նման դեպքերի և հանձնարարությունը արագ վերջացրած աշակերտների համար պատրաստ ունենա համապատասխան այլ առաջադրանքներ:

Իսկ թե աշակերտներն ինչու չեն ակտիվորեն մասնակցում դասին, պարզաբանում է հետևյալ աղյուսակը.

Զրուցում են:	21
Անտարբեր են:	27

Զբվադված են դասին չվերաբերող գործով:	9
Դասը միապաղաղ է:	3
Ուսուցիչը չի ներգրավում:	8

Այստեղ պետք է նշել, որ բոլոր դասարաններում եղել են գոնե մեկ կամ երկու աշակերտներ, որոնք ներգրավված չեն եղել և այս տվյալները վերաբերվում են նաև նրանց: Այս տվյալները բավականին մտահոգիչ են, որովհետև ըստ էության առաջին չորս դիտարկումների հիմնական պատճառը մեկն է. դասը բազմազանություն չի ապահովում, չի անդրադառնում տարբեր ուսումնական ոճերին, թերևս բացակայում է նաև աշակերտին հետաքրքրող, անձնավորված կապը ուսուցանվող նյութի և իրականության միջև, որը ուսման մեջ ներգրավվելու համար ամենաանհրաժեշտ նախապայմանն է: Ինչպես կարելի է առավել բազմազան դարձնել ուսումնական գործընթացը, հետաքրքրել աշակերտին ուսուցիչների նախապատրաստական դասընթացների հիմքում պետք է լինի:

Իսկ այն աշակերտները, ովքեր ներգրավված չեն ուսումնական գործընթացում, բնականաբար պետք է ինչ-որ կերպ անցկացնեն դասաժամը և սկսում են կամա թե ակամա խանգարել դասապրոցեսը: Արդյո՞ք դա այդպես է: Պարզվում է, որ ոչ, բարեբախտաբար 84% դեպքերում ուսուցիչները կարողանում են կառավարել դասապրոցեսն այնպես, որ այդ աշակերտները չեն խանգարում ընդհանուր գործընթացին, սակայն մեծամասամբ դա արվում է ոչ թե նրանց ներգրավելով ուսումնական գործընթացում, այլ խոսքով սաստելով նրանց և ըստ դիտարկման արդյունքների՝ հիմնականում նման միջամտությունը չի խանգարում ուսումնական գործընթացին (98% դեպքերում):

Ամփոփելով դիտարկման այս հատվածը՝ կարելի է նշել, որ հիմնական խնդիրը ուսումնական գործընթացի կառավարման դեպքում այդ գործընթացից դուրս մնացած աշակերտների ներգրավվածության խնդիրն է, որը կարելի է լուծել՝ ապահովելով դասապրոցեսի բազմազանությունը և կապը ուսումնական նյութի և աշակերտի իրականության հետ:

Ընդհանուր եզրակացություններ

Ամփոփելով վերոհիշյալ վերլուծությունը՝ կարելի է առանձնացնել հետևյալ կարևոր եզրահանգումները.

- Դասավանդման մեթոդներում որոշակի փոփոխություն նկատվում է՝ առնվազն ուսուցիչները սկսում են կիրառել փոխգործուն մեթոդներ: Սակայն այդ մեթոդների կիրառությունը հիմնականում ձևական բնույթ է կրում, քանի որ առաջադրանքները, որոնք կատարվում են խմբերում իրականում պահանջում են անհատական աշխատանք:
- Ուսումնական գործընթացի ժամանակ չի ապահովվում բազմազանությունը և կապը աշակերտի իրականության հետ, որը թույլ կտար այդ գործընթացում առավել ակտիվորեն ներգրավել բոլոր աշակերտներին:
- Հարցադրումների հաճախականությունը դասարանում բավականին բարձր է, սակայն գերակշռում են գիտելիքի և ընկալման հարցերը, որոնք աշակերտից պահանջում են նվազագույն մտավոր աշխատանք: Արդյունքում խրախուսվում է հիշողության վրա հիմնված գիտելիքի զարգացումը և անտեսվում այնպիսի հմտությունների զարգացումը, ինչպիսիք են ինքնուրույն և ստեղծագործական կարողությունները, որոնք անհրաժեշտ է

զարգացնել առավել բարձր մտավոր աշխատանքի միջով՝ համադրում, վերլուծում և գնահատում:

- Գնահատականները հիմնականում աշակերտի վարքը կառավարող լծակներ կամ առաջադիմությունը ամփոփող ցուցանիշեր են և հազվադեպ միայն հաղիսանում են առաջադիմության դինամիկան որոշող ազդակներ:
- Ուսումնական գործընթացի կառավարման հիմնական դժվարությունը բոլոր աշակերտներին այդ գործընթացում ներգրավելն է:

Ստանդարտացված առարկայական թեստեր և հարցաշարերի վերլուծություն

Ընդհանուր տեղեկություններ աշակերտների մասին. Աշակերտների սոցիալական բնութագրիչները

Այս գլխում ամփոփ ձևով կներկայացվեն հիմնական բնութագրիչներին՝ 5-րդ և 7-րդ դասարանի աշակերտների սեռատարիքային կազմին, ծնողների կրթությանը, գրքերի և այլ իրերի հանդիպման հաճախությանը վերաբերող տեղեկատվություն, ինչպես նաև առաջադիմության ցուցանիշներն ըստ դպրոցների և համայնքների (բնակավայրի տիպի):

Ընդհանուր առմամբ հետազոտությունը անց է կացվել 526 5-րդ դասարանցու և 543 7-րդ դասարանցու հետ, որոնց սոցիալ-ժողովրդագրական նկարագրությունը բերված է ստորև:

Աշակերտների սեռը: Հետազոտությանը մասնակցած 5-րդ դասարանի աշակերտների 51% արական սեռի է, 49%՝ իգական: 7-րդ դասարանում առկա է հետևյալ համամասնությունը՝ 49%՝ արական, 51%՝ իգական: Քանի որ դասարանները ընտրվել են պատահաբար, իսկ համամասնությունը համապատասխանում է վիճակագրական տվյալներին, որոշվել է արդյունքները չկշռել:

Ստորև ներկայացված է հետազոտությանը մասնակցած՝ 5-րդ և 7-րդ դասարանների աշակերտների համամասնական տոկոսային բաշխումն ըստ վերջիններիս տարիքի.

Աշակերտների տարիքը	Աշակերտների համամասնական տոկոսն ըստ տարեթվերի	
	5-րդ դասարան	7-րդ դասարան
9-10 տարեկան	33,2%	0%
11-12 տարեկան	66%	36,1%
13-14 տարեկան	0,6%	63,5%
15-16 տարեկան	0,2%	0,4%

Ինչպես երևում է աղյուսակից հետազոտությանը մասնակցած 5-րդ դասարանի աշակերտների գերակշռող մեծամասնությունը՝ 62%-ը ծնվել է 1997 թ.-ին, 33 % ծնվել են 1998-1999 թ.-ին , իսկ 5% 1996 թ.-ին և ավելի շուտ:

7-րդ դասարանի աշակերտների 60 %-ը ծնվել է 1995 թ.-ն, 36%-ը ծնվել է 1996 թ.-ին և ընդամենը 4%-ը 1994թ.-ին: Տարիքային այս լայն տարբերությունները դասարաններում մասամբ պայմանավորված են 11-ամյա կրթական համակարգի ներմուծմամբ: Այս տարբերությունները

հատկապես ակնհայտ են 33.2% կազմող 9-10 տարեկան *5-րդ դասարանցիների* և 36.1% կազմող 11-12 տարեկան *7-րդ դասարանցիների* դեպքում, որոնք ըստ էության այս փոփոխությունների անմիջական կրողներն են հանդիսանում:

5-րդ դասարանում սովորող աշակերտների 46% ծնվել է մինչև հուլիս ամիսը, յուրաքանչյուր ամսում ծնված աշակերտները միջինում կազմում են 8% (+- 1%): Իսկ *7-րդ դասարանում* մինչև հուլիս ամիսը ծնված աշակերտների թիվը կազմում է 53%, յուրաքանչյուր ամսում ծնված աշակերտները՝ կրկին միջինում 8% (+- 1%):

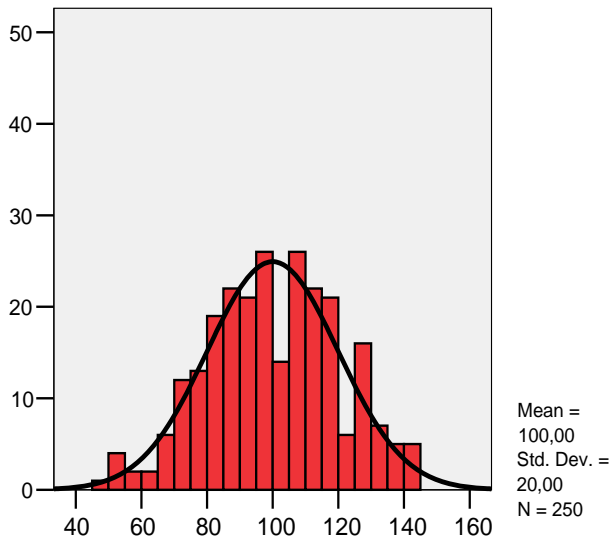
Առաջադիմության հաշվարկման համար կառուցվել են սանդղակներ, որոնք հիմնվում են նորմալ բաշխման՝ գաուսյան կորի գաղափարի վրա: Սանդղակներն ըստ յուրաքանչյուր առարկայի կազմվել են յուրաքանչյուր խնդրի գնահատականի գումարային բալի Z սանդղակով նորմալ տեսքի բերելու ընթացակարգի հիման վրա, որից հետո ստացված արդյունքներն $-3 - +3$ տիրույթով բերվել են հաշվետվության տեսքի: Արդյունքների փոխակերպման համար կիրառվել է հետևյալ բանաձևը .

$$R(sub) = 20 * Z(sub) + 100$$

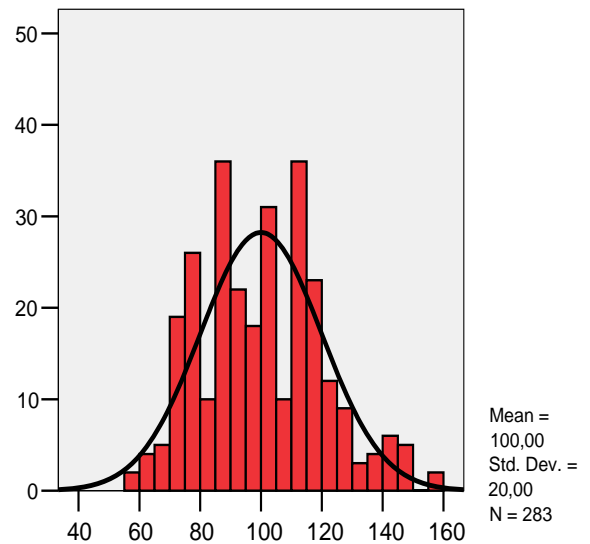
Սա նշանակում է, որ կատարվել է արդյունքների ստադարտացում ըստ մեկ այլ սանդղակի, որտեղ միջին արժեքն ընդունվել է որպես 100, իսկ սդանդարտ շեղումը (σ) վերցվել է 20: Այս գործողություններից հետո հնարավորություն է ստեղծվում ավելի պատկերավոր կերպով ներկայացնել աշակերտների առաջադիմության ցուցանիշները, և տարբեր գործոնների ազդեցությունը դրանց վրա (բնակավայր, սեռ և այլն), ընդունելով, որ միջին արժեքը ամբողջ ընտրանքի համար 100 է, իսկ թույլատրելի շեղվածությունը՝ 20:

Այսպիսով առաջադիմության չափման համար վերցվել են սանդղակներ, որոնց բաշխվածությունը գտնվում է 40-160 թույլատրելի սահմանում՝ 100 միջինով:

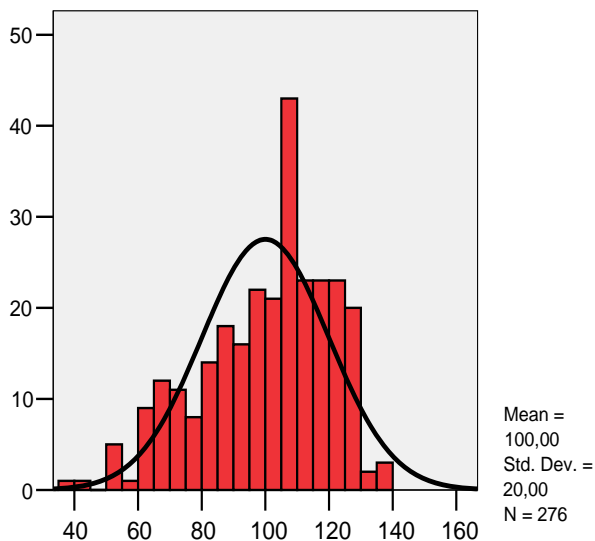
Ստորև ներկայացվում են *5-րդ և 7-րդ դասարաններում մաթեմատիկա և հայոց լեզու առարկաներից* անցակացված թեստերի խմբավորված արդյունքները, մասնավորապես ներքոհիշյալ հիստոգրամները բերված են ըստ յուրաքանչյուր թեստի խմբավորված արդյունքների, որոնք ցույց են տալիս առաջադիմության բաշխվածությունը և դրա հարաբերակցությունը նորմալ բաշխվածության կորի հետ:



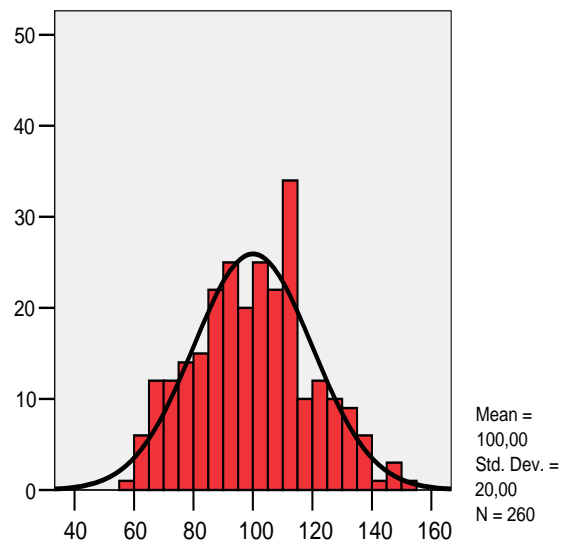
Մաթեմատիկա, 5-րդ դասարան



Մաթեմատիկա, 7-րդ դասարան



Հայոց լեզու, 5-րդ դասարան



Հայոց լեզու, 7-րդ դասարան

Նկար. Աշակերտների առաջադիմության նորմալ բաշխման կորերն ըստ առարկաների

Ինչպես երևում է *մաթեմատիկա* և *հայոց լեզու* առարկաների ընդհանուր տվյալներից արդյունքները համեմատաբար համաչափ են բաշխված:

Ստացված տվյալներից կարելի է ենթադրել, որ հետազոտությունն իրականացված է բարձր ճշտությամբ, իսկ արդյունքների համաչափ բաշխումը վկայում է հետազոտության առարկայի և

ընտրանքի համապատասխանության մասին: Հարկ է նաև նշել, որ ընտրանքի չափը և բաշխվածությունն անմիջական ներգործություն են ունենում արդյունքների բաշխվածության վրա:

Ընդհանուր առմամբ 5-րդ և 7-րդ դասարանցիների առաջադիմությունը ցույց տվող ստանդարտացված տվյալների հիման վրա կարելի է ասել, որ աշակերտների առաջադիմությունը ունի նորմալ բաշխվածություն ինչպես մաթեմատիկա, այնպես էլ հայոց լեզու առարկաներից:

Ստորև բերված են աշակերտների առաջադիմության ցուցանիշների բաշխվածությունն ըստ դպրոցների՝

<i>5-րդ դասարան</i>	<i>Առաջադիմություն մաթեմատիկայից</i>					
	<i>Գյրոցի հերթական համար</i>	Միջին	N	դիսպերսիա	Մինիմում	Մաքսիմում
Երևան , թիվ 118		115,7	26	10,8	95,83	128,46
Երևան, թիվ 2		109,3	15	19	70,20	137,78
Երևան, թիվ 166		96,6	29	26,9	46,89	144,77
Երևան, թիվ 191		90,9	21	18,1	58,54	135,45
Արուսյան, թիվ 7		99,1	23	17,7	51,55	126,13
Իջևան, թիվ 7		114	25	20,3	67,87	142,44
Ջանֆիդա		90	20	14,1	72,53	123,80
Սպիտակ, թիվ 3		98,6	15	12,9	63,21	114,48
Արթիկ, թիվ 2		85,6	15	11,5	65,54	100,49
Գյումրի, թիվ 2		104,9	16	14,2	77,19	121,47
Մխչյան		88,3	24	17,6	51,55	126,13
Մապիս, թիվ 1		102,3	21	17,7	74,86	130,79
<i>ՄԻՋԻՆ</i>		100	250	16.7	46,89	144,77

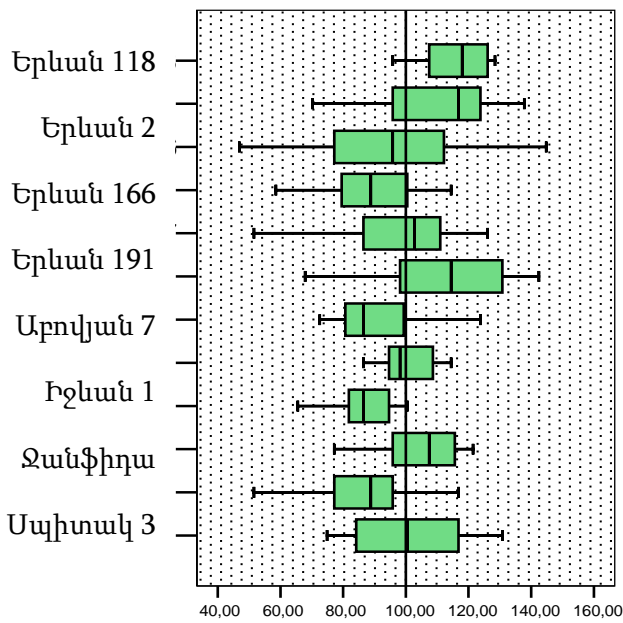
<i>5-րդ դասարան</i>	<i>Առաջադիմություն հայոց լեզվից</i>					
	<i>Գյրոցի հերթական համար</i>	Միջին	N	դիսպերսիա	Մինիմում	Մաքսիմում
Երևան , թիվ 118		99,2	26	20,2	60,92	137,50

Երևան, թիվ 2	104,9	27	17,3	60,92	125,41
Երևան, թիվ 166	104,9	26	16,2	60,92	125,41
Երևան, թիվ 191	82,8	23	22,4	36,73	117,35
Աբովյան, թիվ 7	106,8	21	16,1	68,98	137,50
Իջևան, թիվ 7	90,8	26	18,9	52,86	121,38
Ջանֆիդա	91,3	22	18,7	64,95	125,41
Սպիտակ, թիվ 3	107,2	23	15,5	68,98	125,41
Արթիկ, թիվ 2	113,3	17	15,4	81,07	137,50
Գյումրի, թիվ 2	110,5	23	12,8	89,13	129,44
Մխչյան	93,4	17	22	60,92	121,38
Մասիս, թիվ 1	96,7	25	22,1	44,80	129,44
<i>ՄԻՋԻՆ</i>	100,1	276	18,1	36,73	137,50

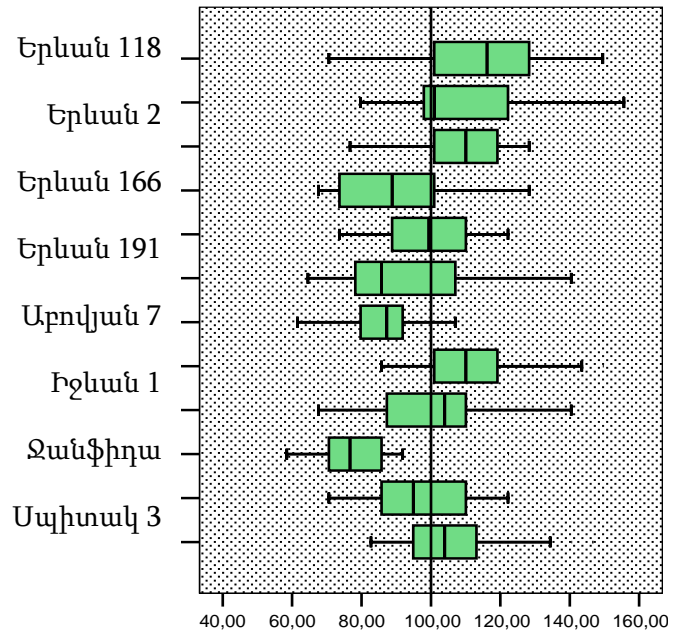
Ինչպես երևում է առաջին աղյուսակից՝ *5-րդ դասարանում մաթեմատիկա* առարկայից ամենաբարձր առաջադիմությունը ցույց են տվել Երևանի թիվ 118 դպրոցի աշակերտները, իսկ ամենացածր առաջադիմությունը հանդիպում է Արթիկի թիվ 2 դպրոցում:

Պատկերը բոլորովին այլ է *հայոց լեզու* առարկայի պարագայում. այս դեպքում միջինում ամենաբարձր առաջադիմությունը ցուցաբերել են Արթիկի թիվ 2 դպրոցում, իսկ ամենացածրը Երևանի թիվ 191 դպրոցում:

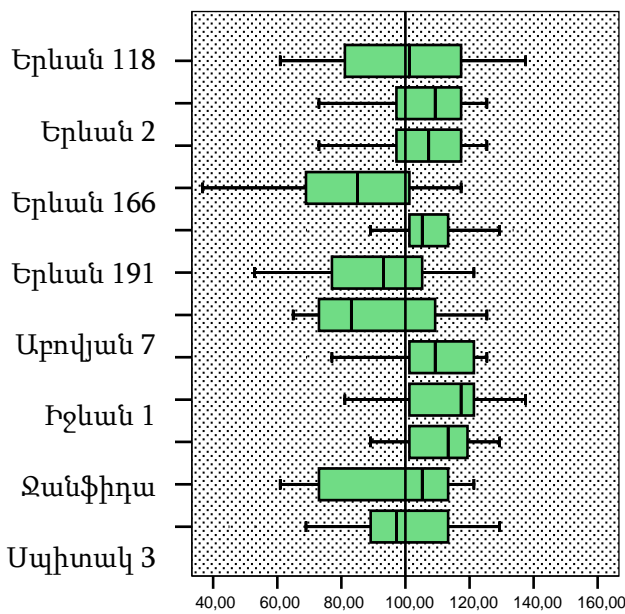
Գրաֆիկորեն աշակերտների առաջադիմությունն ըստ դպրոցների կարելի է պատկերել հետևյալ կերպ.



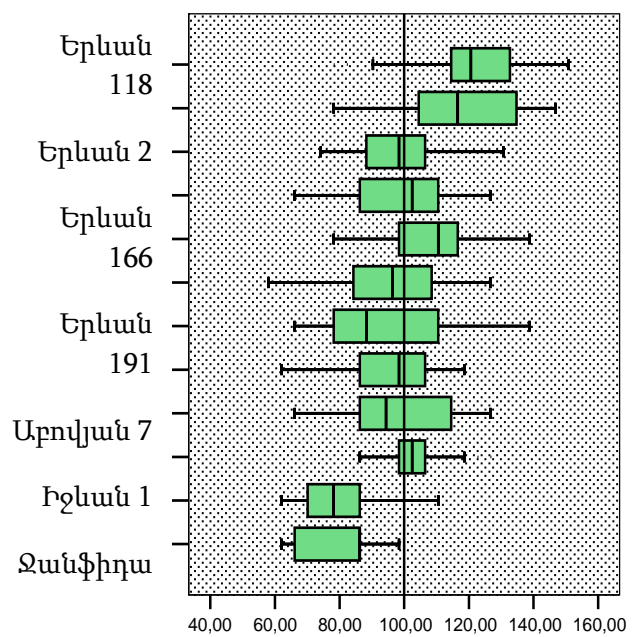
Մաթեմատիկա, 5-րդ դասարան



Մաթեմատիկա, 7-րդ դասարան



Հայոց լեզու, 5-րդ դասարան



Հայոց լեզու, 7-րդ դասարան

Նկար Առաջադիմությունն ըստ դպրոցների

Վերը նշված արկղային դիագրամներում գտվող կանաչ արկղերը ցույց են տալիս ստանդարտ շեղման սահմանները: Արկղի միջին գիծը ցույց է տալիս միջին արժեքը՝ կենտրոնական դիրքը այս

կամ այն դպրոցում: Արկղից դուրս մնացած հորիզոնական գծերով պատկերված են կտրուկ տարբերվող արժեքները: Արկղի երկարությունը ցույց է տալիս պարամետրերի տատանումը: Գրաֆիկի կենտրոնական գիծը վերցված միջին միավորն է՝ 100-ը: Եթե միջինը կենտրոնից շեղված է, ապա բաշխումն ասիմետրիկ է:

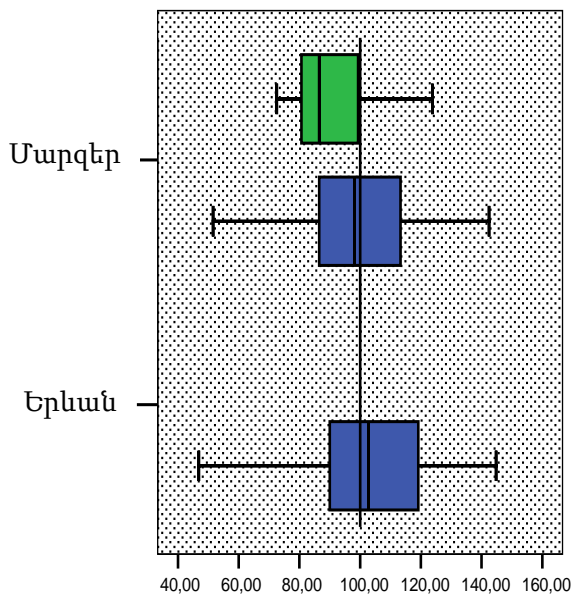
5-րդ դասարանի արդյունքների համեմատությամբ որոշակիորեն տարբերվում են նաև 7-րդ դասարանի առաջադիմության համապատասխան ցուցանիշները մաթեմատիկա և հայոց լեզու առարկաներից: Մասնավորապես, եթե մաթեմատիկա առարկայից պահպանվում է միևնույն բարձր առաջադիմության ցուցանիշը Երևանի 118 դպրոցում, ապա ամենացածր ցուցանիշն այս դեպքում հանդիպում է ոչ թե Արթիկի թիվ 2 (որը միջին դիրք է զբաղեցնում), այլ Գյումրիի թիվ 2 դպրոցում:

7-րդ դասարան Դպրոց	Առաջադիմություն մաթեմատիկայից				
	Միջին	N	Ստ. շեղում	Մինիմում	Մաքսիմում
Երևան , թիվ 118	115,2	20	19,5	70,61	149,54
Երևան, թիվ 2	108	21	20,8	79,71	155,61
Երևան, թիվ 166	107,8	27	14,6	76,68	128,29
Երևան, թիվ 191	89,8	27	17,6	67,57	128,29
Աբովյան, թիվ 7	99,6	26	13,7	73,64	122,22
Իջևան, թիվ 1	95,2	27	24,9	64,54	158,65
Ջանֆիդա	86,4	26	10,1	61,50	107,04
Սպիտակ, թիվ 3	112,4	18	17,4	85,79	149,54
Արթիկ, թիվ 2	101	24	20,1	67,57	140,43
Գյումրի, թիվ 2	77,8	14	15,9	58,46	122,22
Մխչյան	97,1	23	16,8	70,61	122,22
Մասիս, թիվ 1	107,1	30	17	82,75	146,50
ՄԻՋԻՆ	99,8	20	17.3	70,61	149,54

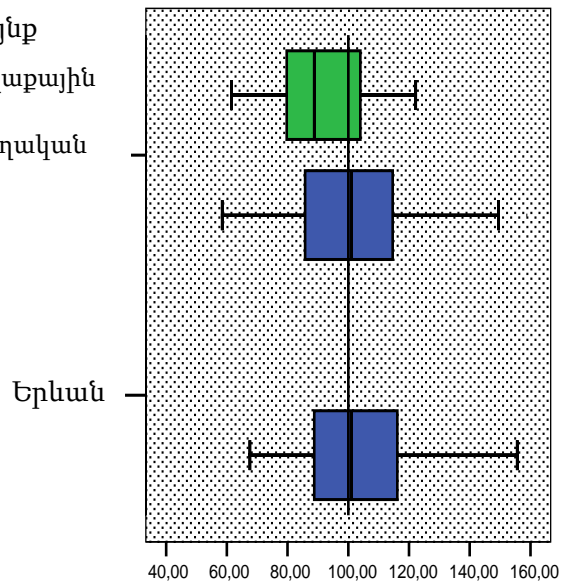
7-րդ դասարանում հայոց լեզու առարկայից պահպանվում է առաջադիմության միևնույն՝ ամենաբարձր և ամենացածր արդյունքները, ինչը որ մաթեմատիկա առարկայի դեպքում էր. ամենաբարձր առաջադիմությունը կրկին Երևանի 118 դպրոցի մոտ է, իսկ ամենացածրը Գյումրիի թիվ 2 դպրոցի մոտ:

7-րդ դասարան	<i>Առաջադիմություն հայոց լեզվից</i>				
	Միջին	N	Ստ. շեղում	Մինիմում	Մաքսիմում
Երևան, թիվ 118	120	20	18,5	78,19	150,89
Երևան, թիվ 2	118	20	20,6	78,19	146,85
Երևան, թիվ 166	99,7	27	15,9	74,15	134,74
Երևան, թիվ 191	98,7	24	17,1	66,07	126,66
Արմվյան, թիվ 7	109,4	31	14,6	78,19	138,77
Իջևան, թիվ 1	95,7	20	18,5	57,99	126,66
Ջանֆիդա	94,3	24	21,4	66,07	138,77
Սպիտակ, թիվ 3	94,9	21	14,3	62,03	118,58
Արթիկ, թիվ 2	98,1	17	18,7	66,07	126,66
Գյումրի, թիվ 2	103	21	12,8	66,07	126,66
Մխչյան	79,5	22	12,2	62,03	110,50
Մասիս, թիվ 1	79,4	13	13,4	62,03	98,38
<i>Միջին</i>	99.2	260	16.5	57,99	150,89

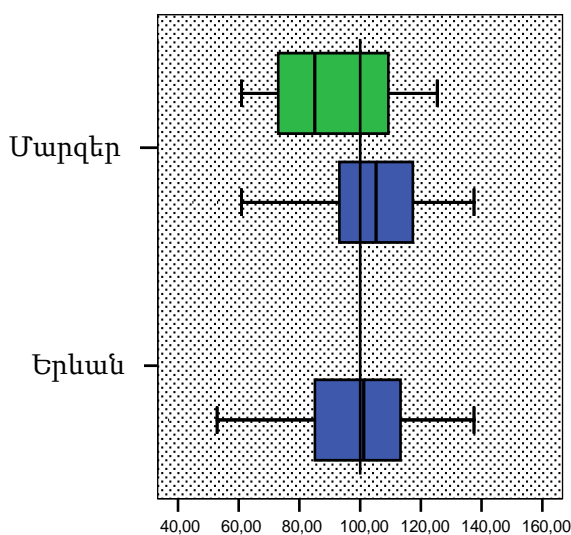
Արկղային դիագրամների տեսքով կարելի է պատկերել նաև առաջադիմության տարբերություններն ըստ բնակության վայրերի: Ստորև բերված դիագրամներում պատկերված է աշակերտների առաջադիմության բաշխումը միջինի համեմատությամբ: Որպես անկախ փոփոխական հանդես է գալիս դպրոցի գտնվելու վայրը (Երևան, մարզ), իսկ որպես կախյալ փոփոխական առաջադիմությունը: Արկղերի տեղաբաշխումը կատարված է ըստ բնակավայրի տեսակի (քաղաքային կամ գյուղական համայնք): Բնակավայրերի տիպաբանության այս համատեղ կիրառությունը նպատակ ունի փոխհատուցելու ընտրանքի հետ կապված որոշ խնդիրներ: Չնայած այն հանգամանքին, որ գյուղական և քաղաքային համայնքների դպրոցների առաջադիմության ցուցանիշները զգալիորեն տարբերվում են, հարկ է նշել, որ ընտրանքը տվյալ դեպքում ներկայացուցչական չէ, քանի որ 10 քաղաքային դպրոցների հետ մեկտեղ հետազոտվել են ընդամենը 2 գյուղական դպրոց, այնուամենայնիվ այս թվերը տալիս են որոշակի ինֆորմացիա աշակերտների առաջադիմության մասին:



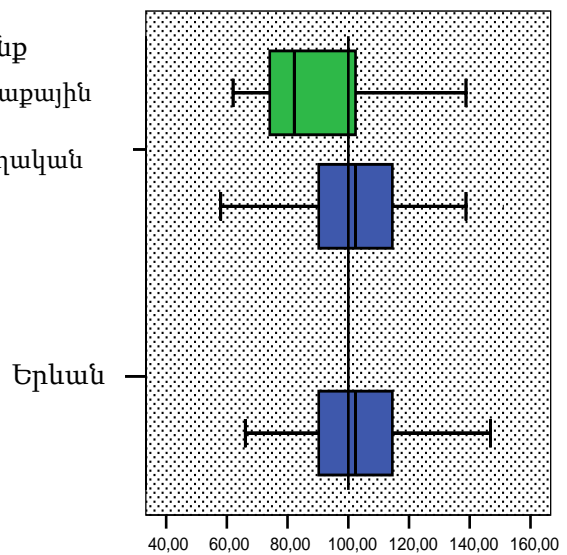
Մաթեմատիկա, 5-րդ դասարան



Մաթեմատիկա, 7-րդ դասարան



Հայոց լեզու, 5-րդ դասարան



Հայոց լեզու, 7-րդ դասարան

Նկար 3 Առաջադիմությունն ըստ բնակավայրերի

Արևիային դիագրամների տեղադրությունից ակնհայտորեն երևում է, որ թե՛ Երևանի և թե՛ մյուս քաղաքների դպրոցներում առաջադիմության ցուցանիշը միջինից բարձր է: 5-րդ դասարանի մաթեմատիկա առարկայից ստացված տվյալները փոքր ինչ այլ են՝ մարզային քաղաքների առաջադիմության ցուցանիշն ավելի շատ միտված է դեպի ցածր կողմը, ինչը հիմնականում պայմանավորված է Մպիտակի թիվ 3, Արթիկի թիվ 2, Իջևանի թիվ 5 և Մասիսի թիվ 1 դպրոցների ցածր արդյունքներով: Ինչպես արդեն վերը նշվեց առաջադիմության ցուցանիշը

համեմատաբար շատ ավելի ցածր է երկու գյուղական համայնքների՝ Մխչյանի և Ջանֆիդայի դպրոցներում:

Այսպիսով *հայոց լեզու և մաթեմատիկա* առարկաներից *5-րդ և 7-րդ դասարանների՝* ստացված արդյունքների հիման վրա կարելի ստանալ ուսումնասիրվող 12 դպրոցների առաջադիմության ընդհանուր պատկերը:

Ինչպես երևում է՝ առանձին առարկաներից առաջադիմության արդյունքներն ըստ դպրոցների տարբերվում են: Ստորև բերված աղյուսակում դպրոցները ներկայացված են ըստ առաջադիմության նվազման՝ հաշվի առնելով հայոց լեզու և մաթեմատիկա առարկաներից ստացված թեստերի արդյունքների միջին գումարային ցուցանիշը.

<i>Դպրոց</i>	<i>5-րդ դասարանի միջին ցուցանիշը</i>	<i>7-րդ դասարանի միջին ցուցանիշը</i>	<i>Առաջադիմության գումարային միջին ցուցանիշը</i>
Երևան , թիվ 118	214,9	235,2	450,2
Երևան, թիվ 2	214,3	226,0	440,3
Երևան, թիվ 166	205,8	209,0	414,9
Երևան, թիվ 191	205,8	207,4	413,2
Աբովյան, թիվ 7	201,6	207,6	409,1
Իջևան, թիվ 7	198,9	199,1	398,0
Ջանֆիդա	215,4	180,8	396,1
Սպիտակ, թիվ 3	181,8	214,4	396,1
Արթիկ, թիվ 2	204,9	191,0	395,8
Գյումրի, թիվ 2	199,0	186,6	385,6
Մխչյան	173,8	188,6	362,3
Մասիս, թիվ 1	181,3	180,7	362,1
<i>ՄԻՋԻՆ</i>	199,8	202,2	401,9

5-րդ և 7-րդ դասարանների առարկայական ընդհանրացված միջինների համեմատական վերլուծության արդյունքում կարելի է տեսնել, որ ընդհանուր առմամբ *7-րդ դասարանի* աշակերտների առաջադիմության արդյունքները Երևանի թիվ 118, թիվ 2, թիվ 166, Աբովյանի թիվ 7, Սպիտակի թիվ 3, Իջևանի թիվ 7 և Մխչյանի դպրոցներում շահեկանորեն տարբերվում են 5-րդ դասարանի արդյունքներից: Գյումրիի թիվ 2, Իջևանի թիվ 7, Մասիսի թիվ 1 և Ջանֆիդայի

դպրոցներում ընդհանուր առմամբ առավել բարձր առաջադիմություն են ցուցաբերում 5-րդ դասարանի աշակերտները:

Աշակերտներ առաջադիմության վրա հավանական ազդեցություն ունեցող սոցիալական բնութագրիչների հանդիպման հաճախականությունները

Նախքան առաջադիմության վրա ազդող կոնկրետ գործոններին անդրադառանալը ամփոփ ներկայացնենք առանձին բնութագրիչների հանդիպման հաճախականությունները:

1. Հետազոտությանը մասնակցած աշակերտների սեռատարիքային բաշխումը.

	<i>Աշակերտների բաշխումն ըստ սեռի</i>	
5-րդ դասարան	50,9%	49,1%
7-րդ դասարան	49%	51%

	<i>Աշակերտների բաշխումն ըստ ծննդյան տարեթվերի</i>							
	1992	1993	1994	1995	1996	1997	1998	1999
5-րդ դասարան	0%	0%	0,2%	0,4%	4%	62%	32%	1,4%
7-րդ դասարան	0,2%	0,2%	3,7%	59,8%	36,1%	0%	0%	0%

2. Աշակերտների մոտ տարբեր իրերի հանդիպման հաճախականությունը

	<i>Գրքերի առկայությունն աշակերտների մոտ</i>					<i>Այլ առարկաների առկայությունը</i>				
	0-10	11-25	26-100	101-200	200-ից ավել	Հաշվիչ	Համա կարգի չ	Առանձին աշխատասեղան	Բառարան	Ինտերնետ կապ
5-րդ դասարան	14,3%	24,4%	27,8%	15,1%	18,4%	76.4%	46.1%	44%	72.6%	24.5%
7-րդ դասարան	9,1%	24,6%	31,9%	13,8%	20,3%	89.9%	49.6%	59.5%	83%	27.4%

քան										
-----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

3. Վերաբերմունքը մաթեմատիկա առարկայի նկատմամբ

	<i>Աշակերտների վերաբերմունքը մաթեմատիկայի նկատմամբ</i>									
	Մաթեմատիկայից ուժեղ են	Կցականայի զբաղվել	Ավելի բարդ է, քան շատերի համար	Հաճույքով են սովորում	Այն առարկան չէ, որ ուժեղ են	Արագ են յուրացնում	Ձանձրալի է	Մաթեմատիկա սիրում են	Կօզնի առօրյա կյանքում	Պետք է այլ առարկաներ սովորելու համար
Շատ ճիշտ է	24,2%	56,4%	16,7%	64,6%	21,6%	37,7%	7,4%	69,0%	84,9%	62,6%
Կարելի է այդպես ասել	27,2%	20,2%	16,9%	15,9%	21,6%	22,6%	3,6%	14,2%	9,6%	16,3%
Ոչ այնքան	41,7%	16,9%	28,1%	12,9%	22,2%	28,2%	21,2%	10,8%	3,4%	11,7%
Սխալ է	6,2%	5,5%	37,5%	5,0%	33,6%	10,2%	67,1%	5,1%	1,7%	9%

Ինչպես տեսնում ենք վերը ներկայացված աղյուսակից չնայած մաթեմատիկա առարկայի նկատմամբ աշակերտների ընդհանուր վերաբերմունքը դրական է, այնուամենայնիվ աշակերտների՝ ընդամենը 24,2%-ն է կարծում, որ մաթեմատիկայից ուժեղ է: Մինչդեռ մաթեմատիկայով զբաղվել ցանկացողների տոկոսը բավականին բարձր է՝ 56,4: Դեռ ավելին զգալի մեծամասնությունը՝ 84,9% կարծում է, որ մաթեմատիկան կօզնի առօրյա կյանքում: Այստեղից կարելի է եզրակացնել, որ աշակերտների՝ մաթեմատիկան յուրացնելու ցանկությունը չի համապատասխանում նրանց իրական առաջադիմության ցուցանիշներին:

4. Վերաբերմունքը հայոց լեզվի նկատմամբ

Աշակերտների մոտ բավականին բարձր դրական վերաբերմունք է նկատվում նաև հայոց լեզվի նկատմամբ: Աշակերտների 84,6% շատ դրական և ընդամենը 1,4% ծայրահեղ բացասական վերաբերմունք ունի հայոց լեզվի նկատմամբ, մինչդեռ մաթեմատիկա առարկան չսիրողների թիվն

ավելի շատ էր՝ 9%: Մաթեմատիկայի համեմատությամբ հայոց լեզվի դեպքում 22% ավելի բարձր է նաև աշակերտների առաջադիմությունը՝ այն կազմում է 46,1%: բավականին բարձր է նաև հայոց լեզվով զբաղվել ցանկացողների թիվը: Ինչպես տեսնում ենք չնայած աշակերտների՝ հայոց լեզվի նկատմամբ ունեցած դրական վերաբերմունքին, նրանց՝ առարակայի տիրապետման ինքնագնահատականը շարունակում է ցածր մնալ:

	<i>Աշակերտների վերաբերմունքը հայոց լեզվի նկատմամբ</i>							
	Հայոց լեզվից ուժեղ են	Կցանկանալի զբաղվել	Սվելի բարդ է, քան շատերի համար	Հաճույքով են սովորում	Այն առարկան չէ, որ ուժեղ են	Արագ են յուրացնում	Չանձրալի է	Հայոց լեզու առարկան սիրում են
Շատ ճիշտ է	46,1%	63,8%	10,4%	79,2%	17,5%	60,9%	6,1%	84,6%
Կարելի է այդպես ասել	25,4%	18,8%	13,0%	12,0%	19,3%	19,3%	3,1%	8,1%
Ոչ այնքան	24,7%	13,1%	23,6%	5,9%	18,9%	14,9%	13,4%	5,2%
Միսալ է	2,6%	3,5%	52,4%	1,9%	43,7%	3,9%	77,0%	1,4%

Հիմնվելով այս աղյուսակների արդյունքների վրա կարելի է եզրակացնել, որ ընդհանուր առմամբ աշակերտների մոտ առկա է մաթեմատիկա և հայոց լեզու առարկաները յուրացնելու ձգտումը և նոր կրթակարգի արդյունավետ կիրառությունը կարող է այդ ցանկությունն ուղղորդել դեպի առաջադիմություն :

Մաթեմատիկա և հայոց լեզու առարկաներից ստացված թեստերի արդյունքների երկգործոնային վերլուծություն

5-րդ և 7-րդ դասարանների սովորողների հետ անցկացված հարցման և թեստերի արդյունքների համեմատական վերլուծությունը ցույց տվեց, որ աշակերտների առաջադիմության վրա կարող են ազդել մի շարք գործոններ՝

- աշակերտների սեռը
- աշակերտների տարիքը
- բնակավայրի տիպը (մարզ - Երևան, քաղաքային գյուղական)

Որպես *լրացուցիչ գործոններ* կարող են հանդես գալ

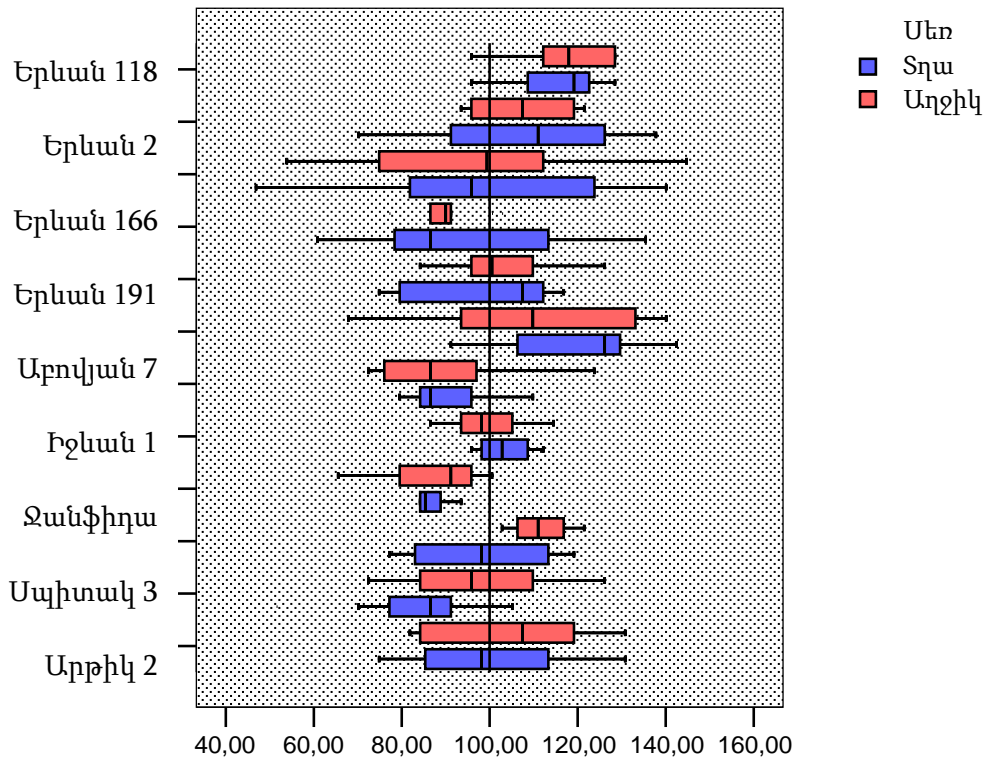
- աշակերտների ծնողների (հիմնականում մոր) կրթությունը,
- որոշակի իրերի առկայությունը տանը (հաշվիչ, համակարգիչ, առանձին աշխատասեղան, բառարան, ինտերնետ),
- վերաբերմունքն առարկայի նկատմամբ

Ըստ այդմ կներկայացվի յուրաքանչյուր գործոնի ազդեցությունը աշակերտների առաջադիմության վրա *հայոց լեզու և մաթեմատիկա* առարկաներից:

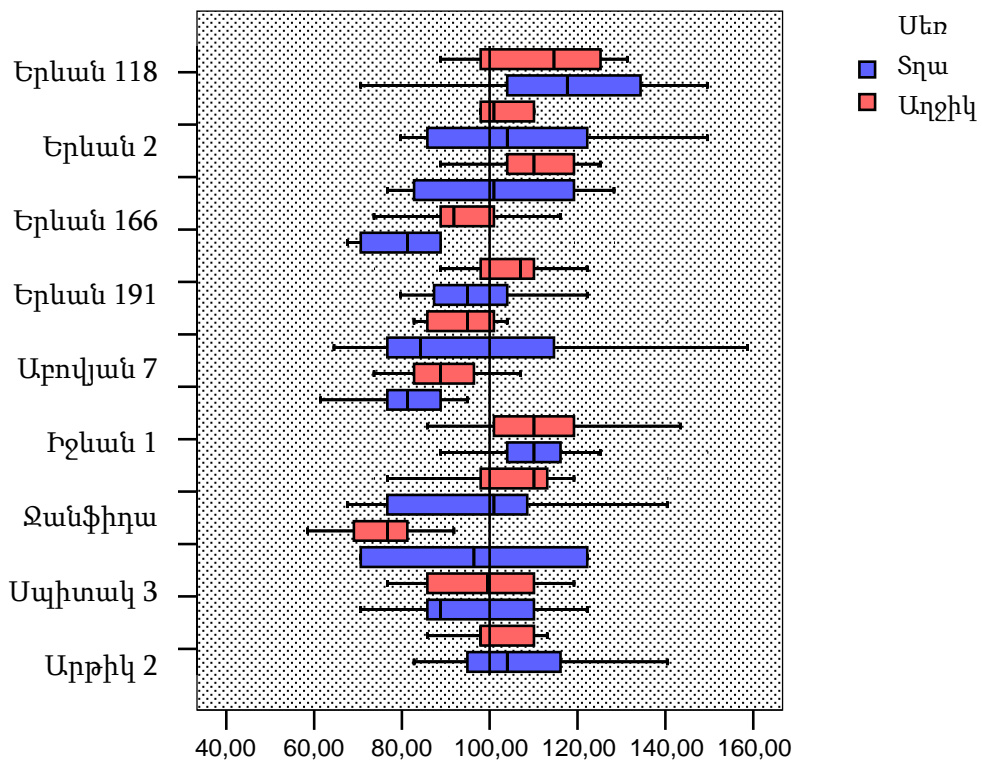
2.1 Աշակերտների սեռատարիքային գործոնի ազդեցությունը

թեստերի արդյունքների վրա

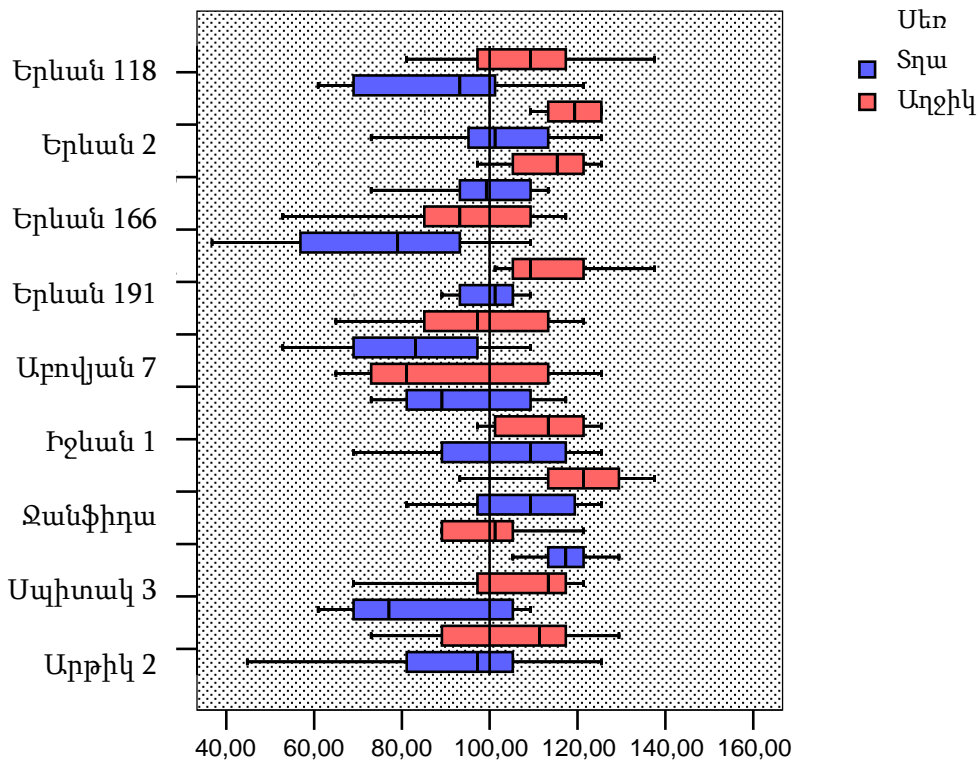
Ստորև ներկայացված գրաֆիկները ցույց են տալիս, թե ինչպես է բաշխվել առաջադիմությունն ըստ դպրոցների կախված աշակերտների սեռից:



Նկար 4. Առաջադիմությունն ըստ սեռային հայտանիշի - մաթեմատիկա 5-րդ դասարան

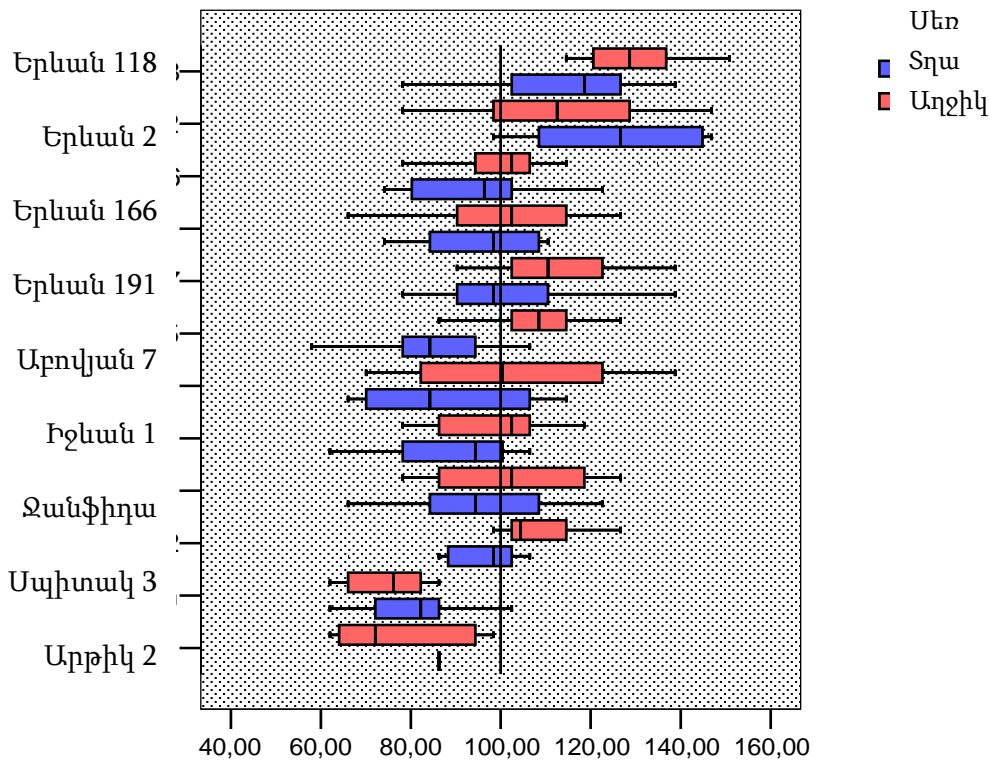


Նկար 5. Առաջադիմությունն ըստ սեռային հայտանիշի - մաթեմատիկա 7-րդ դասարան



Նկար 6. Առաջադիմությունն ըստ սեռային հայտանիշի - հայոց լեզու 5-րդ դասարան

Ինչպես երևում է գրաֆիկներից, աղջիկների առաջադիմությունը մի փոքր ավելի բարձր է քան տղաներինը: Միևնույն ժամանակ *մաթեմատիկա* առարկայից ստացված առաջադիմության միջին ցուցանիշը աղջիկների և տղաների մոտ շատ քիչ են տարբերվում. համապատասխանաբար՝ **100.5** և **99.6** 5-րդ դասարանի *մաթեմատիկայի* համար և **100.9** և **99.2** 7-րդ դասարանի *մաթեմատիկայի* համար:



Նկար 7. Առաջադիմությունն սեռային հայտանիշի - հայոց լեզու 7-րդ դասարան

Աղջիկների և տղաների առաջադիմության տարբերություններն առավել ակնհայտ են *հայոց լեզու* առարկայի դեպքում: Եթե *5-րդ և 7-րդ դասարանների* աղջիկների առաջադիմությունը միջինում համապատասխանաբար կազմում է՝ **105.6** և **103.7**, ապա տղաների մոտ այդ միջինները կազմում են՝ **95.3** և **95.5**:

Վերոնշյալը ստուգելու և առավել հավաստի եզրակացություններ անելու համար, անհրաժեշտ է անցկացնել որոշ վիճակագրական թեստեր: Նախ ստուգենք այն հիպոթեզը, որ աշակերտների թեստերից ստացված միջին արդյունքները հավասար են՝ անկախ նրանց սեռային հայտանիշի: Այս հիպոթեզը ստուգելու համար կիրառվել է անկախ ընտրանքների միջին հավաստության t- թեստը (t-test for Equality of Means):

անկախ ընտրանքների միջին հավաստության t- թեստը Independent Samples Test

	Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
	F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference

Հավասար ստանդարտ շեղումները ենթադրվում է Equal variances assumed	5.847	.016	-4.345	.000	-5.30258
Հավասար ստանդարտ շեղումները չի ենթադրվում Equal variances not assumed			-4.343	.000	-5.30258

Ինչպես երևում է արդյունքներից շատ բարձր վստահելիությամբ⁴ կարող ենք փաստել, որ աղջիկների և տղաների միջին թեստային արդյունքները տարբերվում են: Այսինքն, կրթության գործընթացում աշակերտի սեռը որպես գործոն ընդհանուր առմամբ նշանակալի է:

Ամեն դեպքում անհրաժեշտ է աշակերտների թեստերի արդյունքների ըստ սեռային հայտանիշի կախվածության հիպոթեզը կիրառել ըստ դասարանների՝ կիրառելով նույն վիճակագրական մեթոդը:

5-րդ դասարանի համար

Independent Samples Test^a

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
SUM	Equal variances assumed	1.436	.231	-3.300	.001	-5.76464
	Equal variances not assumed			-3.305	.001	-5.76464

և 7-րդ դասարանի համար

Independent Samples Test^a

⁴ Արդյունքները ցույց են տալիս, որ $\alpha = 0,01$ վստահելիությամբ միջինները խմբերում հավասար չեն, ընդ որում խմբերում դիսպերսիաների հավասարության հիպոթեզը ընդունվում է $\alpha = 0,05$ վստահելիության աստիճանով:

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means		
		F	Sig.	t	Sig. (2-tailed)	Mean Difference
SUM	Equal variances assumed	4.898	.027	-2.849	.005	-4.87007
	Equal variances not assumed			-2.842	.005	-4.87007

a. DS = 7

Երկու դեպքում էլ, փաստորեն, ստանում ենք նույն արդյունք, այն է. Ե՛վ 5-րդ դասարանի աշակերտների, և՛ 7-րդ դասարանի աշակերտների առաջադիմության վրա սեռն ունի նշանակալի ազդեցություն:

Այժմ ստուգենք առաջ քաշված սեռային հայտանիշից կախվածության ենթադրությունները ըստ դասարանների և առարկաների: Այս դեպքում առաջարկվում է կիրառել Ման-Ուիթնի թեստը:

Test Statistics^a

	Հայոց լեզու, 5-րդ դասարան	Հայոց լեզու, 7-րդ դասարան	Մաթեմատիկա, 5-րդ դասարան	Մաթեմատիկա, 7րդ դասարան
Mann-Whitney U	6.436E3	6.196E3	7.144E3	9.227E3
Wilcoxon W	1.746E4	1.334E4	1.381E4	1.967E4
Z	-4.251	-3.638	-.497	-.937
Asymp. Sig. (2-tailed)	.000	.000	.619	.349

a. Grouping Variable: gender

Այս դեպքում ստանում ենք այլ արդյունք, երբ 5-րդ և 7-րդ դասարանի աշակերտների թեստերից ստացված միջին արդյունքները կախվածություն ունեն սեռից հայոց լեզու առարկայի համար, մինչդեռ սեռը նշանակալի գործոն չէ մաթեմատիկայի համար:

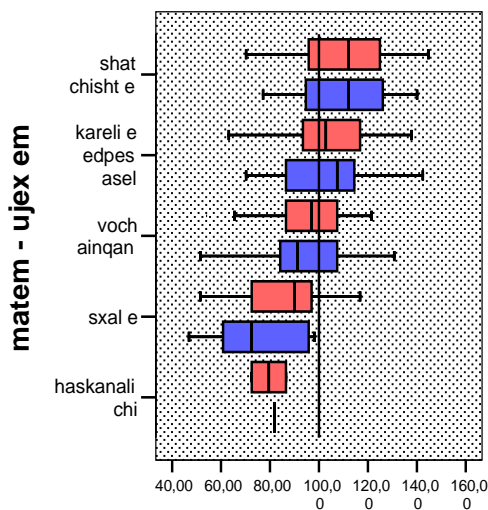
Այսպիսով կարող ենք հստակորեն ասել, որ ընդհանուր առմամբ աղջիկների առաջադիմությունն ավելի բարձր է քան տղաներինը, ընդ որում, այդ տարբերությունն առավել նշանակալի է *հայոց լեզու* առարկայի դեպքում, մինչդեռ մաթեմատիկայի դեպքում թեստի արդյունքների սեռային հայտանիշից կախվածություն չի բացահայտվել: Թերևս այս հանգամանքը

արտահայտվում է նաև նրանով, որ աղջիկներն ավելի շատ նախապատվությունը տալիս են *հայոց լեզվին*, քան *մաթեմատիկային*: Այս հիպոթեզը ստուգելու համար անդրադառնանք հետևյալ աղյուսակին:

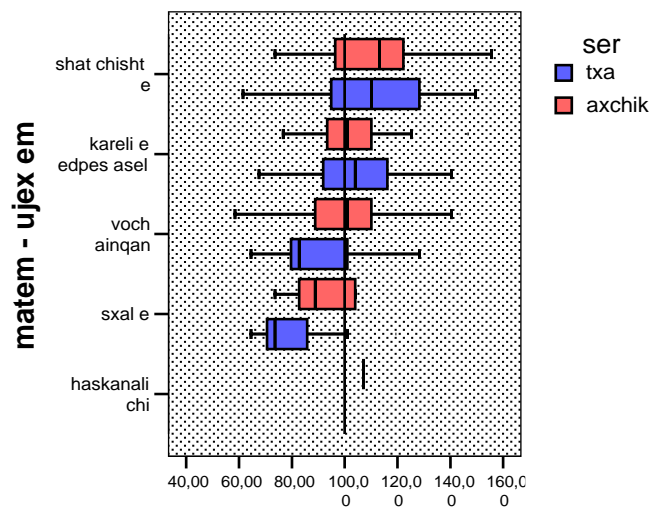
Մեռ	Ես սիրում եմ մաթեմատիկան					
	Շատ ձիշտ է	Կարելի է այդպես ասել	Ոչ այնքան	Միայն է	Հասկանալի չէ	Ընդհանուր
Տղա	69.6%	13%	11.2%	5.4%	0.8%	100%
Աղջիկ	68.6%	15	10.6	5	0.8%	100%
Ես սիրում եմ հայոց լեզուն և գրականությունը						
Տղա	78.8%	10.5%	7%	2.3%	1.1%	100%
Աղջիկ	90%	5.7%	3.4%	0.6	0.3	100%

Կարելի է ասել, որ վերոհիշյալ հիպոթեզը հիմնականում հաստատվում է, քանի որ աղջիկների 90% -ը նշում է, որ սիրում է *հայոց լեզուն*, մինչդեռ տղաների 78.8% -ն է այդպես կարծում: Մաթեմատիկայի դեպքում՝ պատկերը փոքր ինչ այլ է՝ այստեղ չնչին տոկոսային առավելություն ունեն տղաները:

Պարզելու համար թե որքանով են աշակերտները «ազնիվ» պատասխանել առարակայի նկատմամբ իրենց վերաբերմունքը բացահայտող՝ 5-րդ և 6-րդ հարցերին, այլ կերպ ասած որպեսզի տեսնենք՝ որքանով են առաջադիմությունն իրականում համապատասխանում աշակերտների պատասխաններին, անդրադառնանք հետևյալ աղյուսակային դիագրամներին.

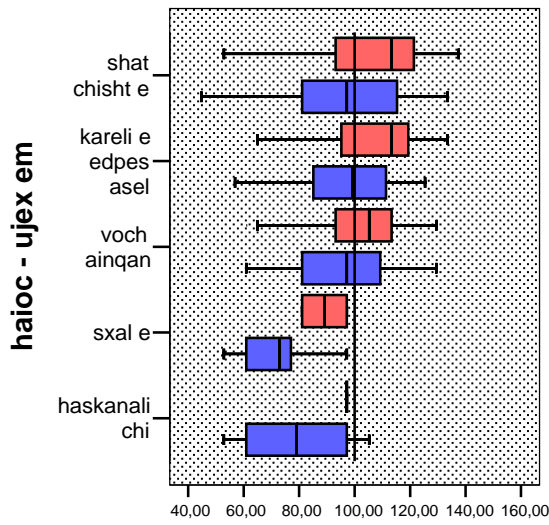


Մաթեմատիկա, 5-րդ դասարան

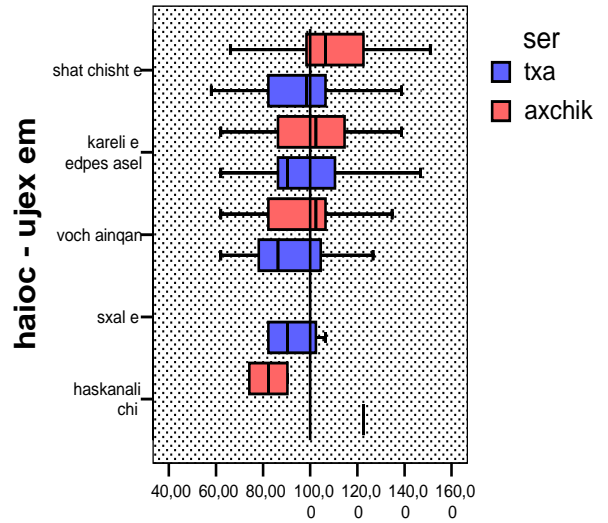


Մաթեմատիկա, 7-րդ դասարան

Նկար Աշակերտների ինքնագնահատականը մաթեմատիկա առարկայից



Հայոց լեզու, 5-րդ դասարան



Հայոց լեզու, 7-րդ դասարան

Նկար Աշակերտների ինքնագնահատականը հայոց լեզվից

Աղյուսակային դիագրամները վկայում են այն մասին, որ *մաթեմատիկա* առարկայի դեպքում աշակերտներն անկեղծ են, քանի որ նրանց տված պատասխանները համապատասխանում են առաջադիմության իրական պատկերին: Մինչդեռ *հայոց լեզվի* պարագայում պատկերը փոքր ինչ այլ է, այս դեպքում աղջիկների տված պատասխաններն են առավել անկեղծ, մինչդեռ տղաների ինքնագնահատականը շատ ավելի բարձր է առաջադիմության իրական ցուցանիշից:

Այժմ վիճակագրական թեստի միջոցով ստուգենք թե արդյոք աշակերտների կողմից «մաթեմատիկայից ուժեղ եմ» հարցի պատասխանները ազդում են թեստերի միջին արդյունքների վրա: Այս դեպքում կկիրառենք միջինների հավասարության ստուգման One-way ANOVA մեթոդի միջոցով: Այս մեթոդի յուրահատկությունը կայանում է նրանում, որ ոչ թե պարզապես ստուգվում է աշակերտների իքնագնահատման «անկեղծությունը», այլ աշակերտների ինքնագնահատման և առաջադիմության փոխազդեցության առկայությունը:

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V-U	Between Groups	16599.704	4	4149.926	12.783	.000
	Within Groups	72721.356	224	324.649		

Total		89321.061	228			
VII-Մ	Between Groups	14734.700	4	3683.675	10.429	.000
	Within Groups	95719.176	271	353.207		
	Total	110453.876	275			

Աղյուսակից երևում է, որ մաթեմատիկայի թեստերի արդյունքների և աշակերտների ինքնազնահատման փոխազդեցության կապը առկա է:

Նույն արդյունքներն են ստացվում նաև հայոց լեզվի թեստերի արդյունքների վերլուծությունից ըստ «հայոց լեզվից ուժեղ եմ» հարցի պատասխանների:

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
V-Հ	Between Groups	5987.751	4	1496.938	3.864	.005
	Within Groups	103836.762	268	387.451		
	Total	109824.514	272			
VII-Հ	Between Groups	6639.321	4	1659.830	4.370	.002
	Within Groups	96483.128	254	379.855		
	Total	103122.449	258			

Առաջադիմության մասին առավել ամբողջական պատկերացում կազմելու համար անդրադառնանք մյուս գործոններին:

Աշակերտների տարիքը: Չնայած նրան, որ տարիքային խմբերն ըստ առանձին տարեթվերի խիստ անհավասար են բաշխված, այնուամենայնիվ հստակորեն երևում է նաև տարիքի ազդեցությունը առաջադիմության վրա:

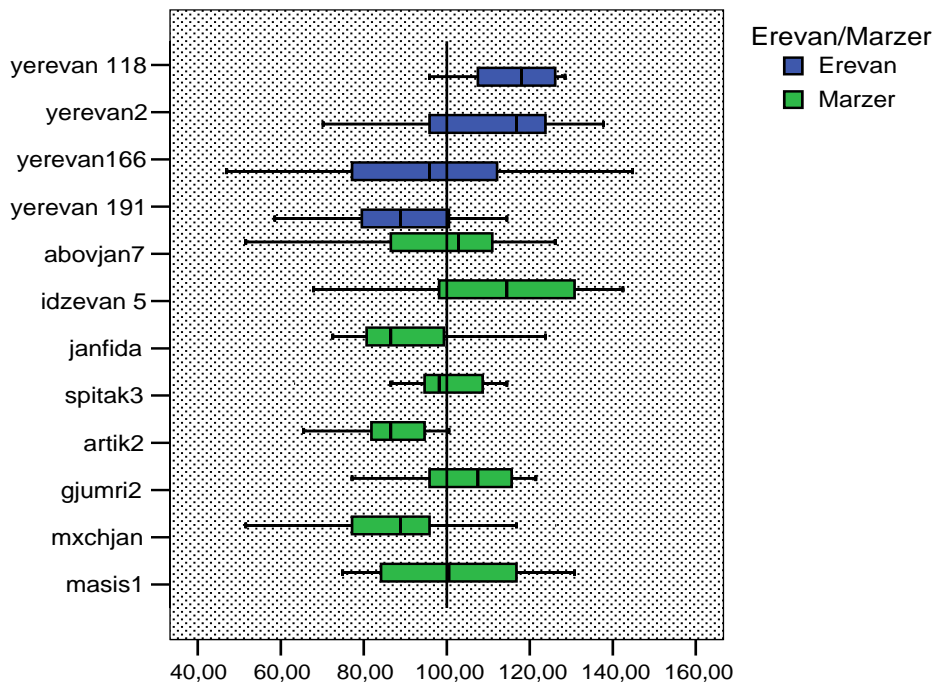
Տարեթիվ	Աշակերտների տոկոսը		Առաջադիմության միջին գնահատական			
	5-րդ դաս.	7-րդ դաս.	Մաթեմ.5-րդ դաս.	Մաթեմ.7-րդ դաս.	Հայոց լ. 5-րդ դաս.	Հայոց լ. 7-րդ դաս.
1992	0%	0.2%	---	113,1	---	---
1993	0.2%	0.2%	72,5	---	---	94,3
1994	0.2%	3.7%	---	91,6	93,2	100,4
1995	0.4%	60%	91,2	100	93,2	98,3
1996	4%	36%	97,4	101	84,2	103
1997	61%	0%	99,4	---	100,7	---
1998	32%	0%	103,1	---	101,1	---
1999	1.2%	0%	84,2	---	96,4	---
Ընդհանուր	100%	100%				

Ակնհայտ է, որ 5-րդ դասարանում առավել բարձր առաջադիմություն նկատվում է 1998 թ.-ին ծնվածների մոտ, որոնք կազմում են աշակերտների ընդհանուր թվի 32%-ը, մինչդեռ գերակշռող մեծամասնության՝ 61%-ի մոտ միջին ցուցանիշն առավել ցածր է թե մաթեմատիկա և թե հայոց լեզու առարկաներից: Այստեղից կարելի է ենթադրել, որ առավել ուշ ծնվածներն (ավելի փոքր աշակերտները) ավելի շուտ են համակերպվում նոր կրթակարգի պայմաններին և հետևաբար ցուցաբերում են առավել բարձր առաջադիմություն:

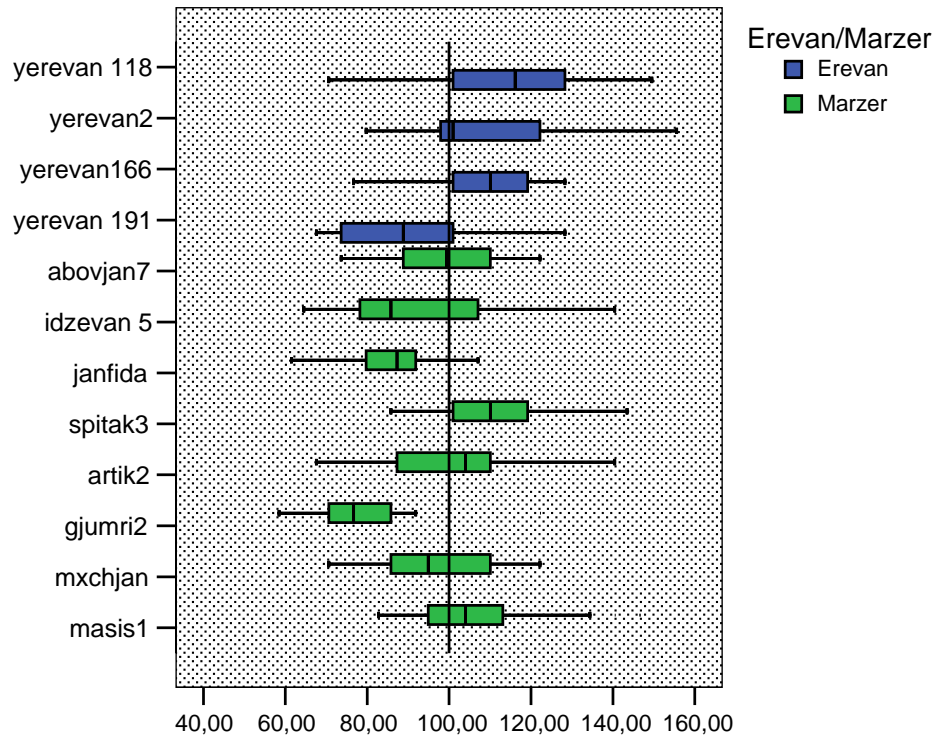
Գրեթե միևնույն պատկերն է ստացվում նաև 7-րդ դասարանի դեպքում, չնայած, տարիքային տարբերություններն այստեղ այնքան էլ ակնհայտ չեն. 1996 թ.-ին ծնվածներն ավելի բարձր առաջադիմության արդյունքներ ունեն 1995թ.-ին ծնվածների համեմատությամբ, որոնք կազմում են գերակշռող մեծամասնությունը՝ 60%:

2.2 Աշակերտների բնակության վայրը՝ որպես առաջադիմությունը պայմանավորող գործոն

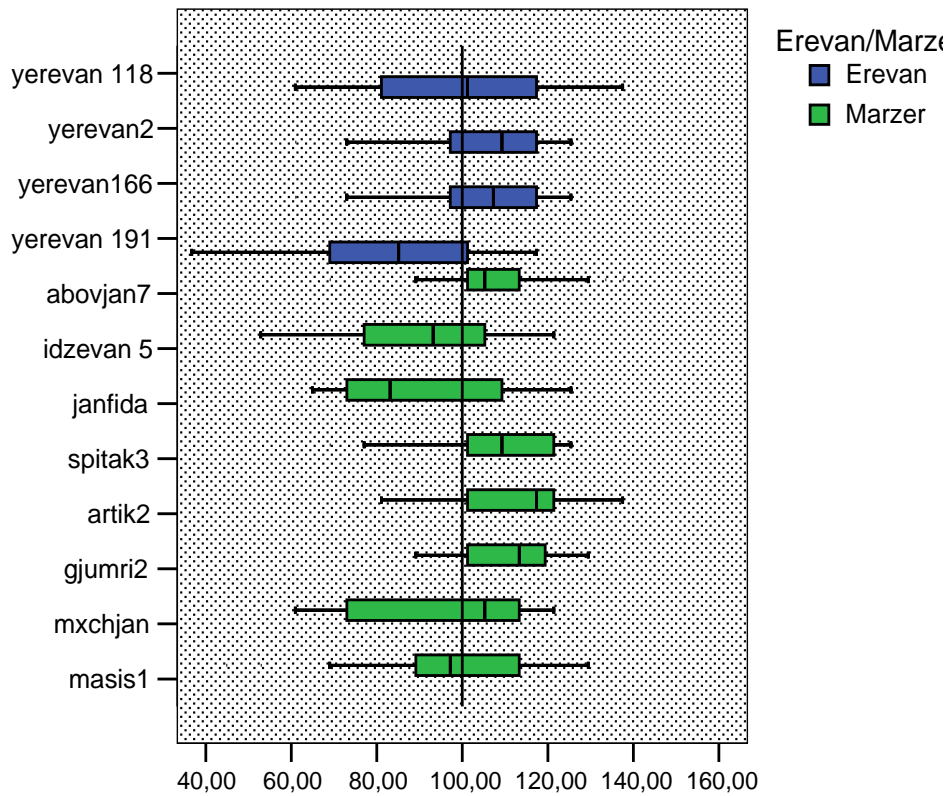
Պարզելու համար, թե որքանով է նոր կրթակարգը հասանելի տարբեր բնակավայրերում նախ տեսնենք, թե ինչպես է բաշխված առաջադիմությունն ըստ դպրոցների կախված բնակավայրից (կապույտով նշված են Երևանի դպրոցները, կանաչով՝ մարզային դպրոցները):



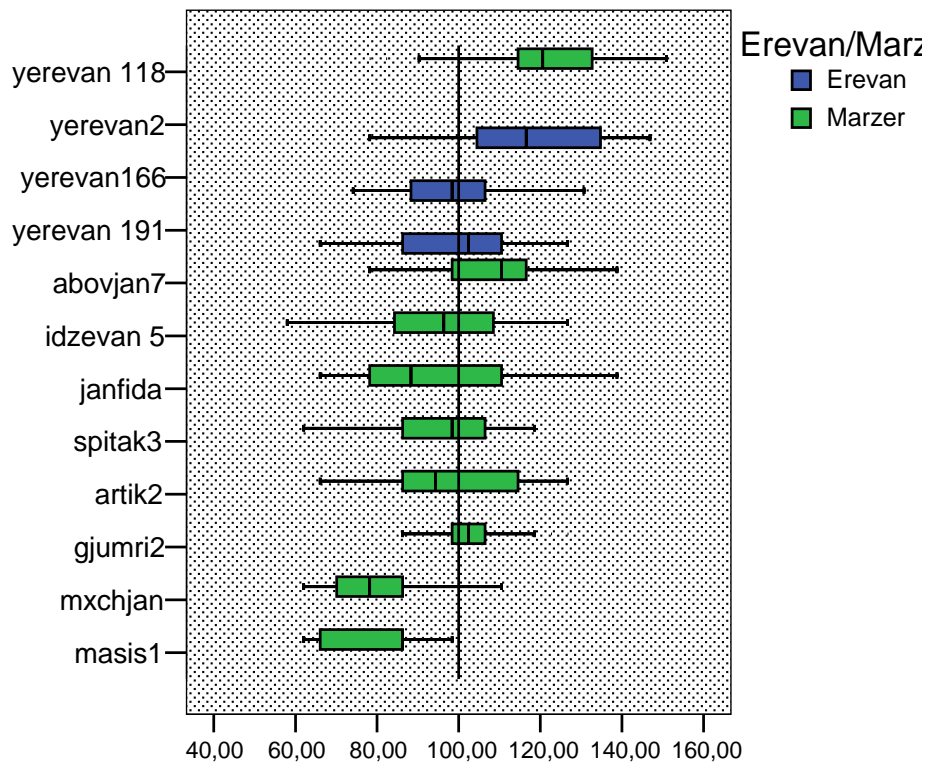
Նկար. Բնակավայրի գործոնի ազդեցությունն առաջադիմության վրա-մաթեմատիկա 5



Նկար. Բնակավայրի գործոնի ազդեցությունն առաջադիմության վրա-մաթեմատիկա 7



Նկար Բնակավայրի գործոնի ազդեցությունն առաջադիմության վրա-հայոց լեզու5



Նկար Բնակավայրի գործոնի ազդեցությունն առաջադիմության վրա-հայոց լեզու7

Արկղային դիագրամներից ստացված արդյունքները վկայում են այն մասին, որ ընդհանուր առմամբ թե՛ մարզային և թե՛ քաղաքային դպրոցներում առաջադիմությունը միջինի նկատմամբ գրեթե հավասարաչափ է բաշխված, այլ կերպ ասած՝ բնակավայրը տվյալ դեպքում այնքան էլ որոշիչ գործոն չի հանդիսանում: Չնայած այն հանգամանքին, որ Երևանի դպրոցներում առաջադիմության ընդհանուր արդյունքը ավելի բարձր է, քան մարզերում, այնուամենայնիվ նման արդյունքը պայմանավորում են միայն երկու Երևանյան դպրոց՝ թիվ 2 և 118 դպրոցները, մինչդեռ մյուս դպրոցները որոշ առումներով նույնիսկ զիջում են մարզային դպրոցներին: Բոլորովին այլ է պատկերը, երբ համեմատում ենք երկու գյուղական համայնքները, քաղաքային համայնքների հետ: Ստորև ներկայացվում է առաջադիմության միջին ցուցանիշների աղյուսակը *մաթեմատիկա և հայոց լեզու* առարկաներից ըստ համայնքների.

<i>Բնակավայրի տեսակը</i>	<i>Մաթեմ.5-րդ դաս.</i>	<i>Մաթեմ.7-րդ դաս.</i>	<i>Հայոց լ. 5-րդ դաս.</i>	<i>Հայոց լ. 7-րդ դաս.</i>
Քաղաքային	100,9	101,8	101,3	102,7
Գյուղական	90	91,4	92,2	87,2

Թերևս ակնհայտ է, որ հետազոտության համար ընտրված գյուղական վայրերում առաջադիմությունը միջինում շատ ավելի ցածր է, քան քաղաքային բնակավայրերում:

Նույն արդյունքները ստացվում են, երբ ստուգում ենք թեստի միջին արժեքների հավասարության հիպոթեզը Mann-Whitney թեստի միջոցով.

Test Statistics^a

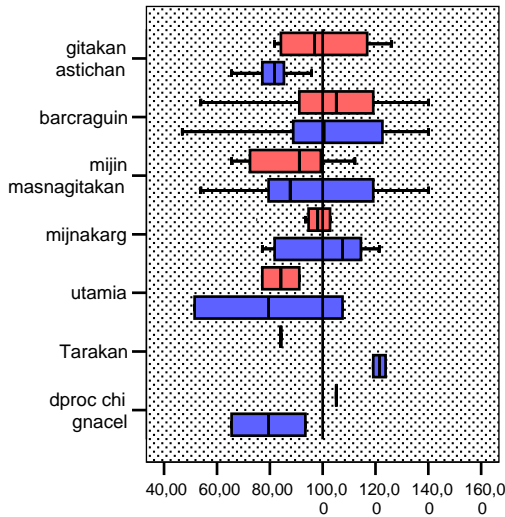
	TH5S	TH7S	TM5S	TM7S
Mann-Whitney U	3.450E3	2.682E3	1.447E3	3.971E3
Wilcoxon W	4.230E3	3.762E3	1.657E3	5.196E3
Z	-2.542	-4.852	-2.752	-3.387
Asymp. Sig. (2-tailed)	.011	.000	.006	.001

a. Grouping Variable: Hamajn

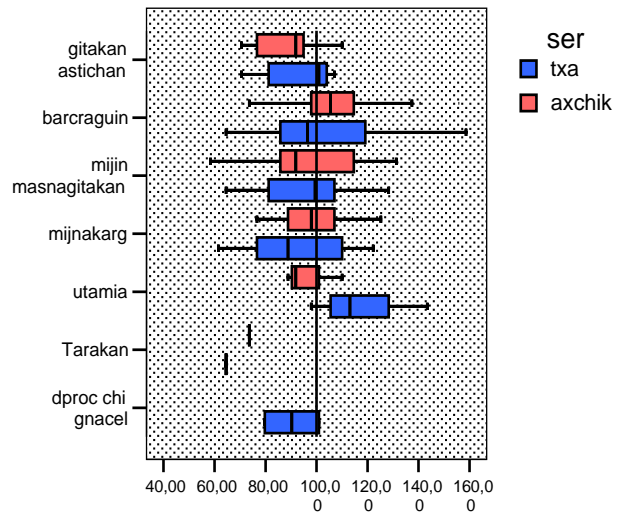
2.3. Աշակերտների առաջադիմության վրա ազդող այլ նշանակալի գործոններ

Մտողների կրթական աստիճանի գործոնի ազդեցությունը աշակերտների առաջադիմության վրա:

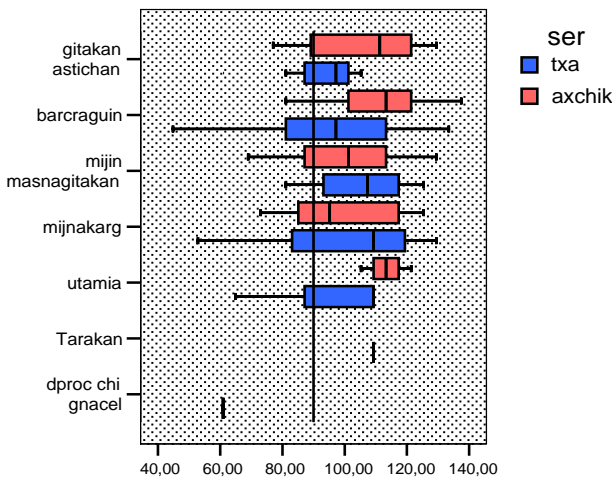
Որքանո՞վ է ծնողների կրթական մակարդակն ազդում աշակերտների առաջադիմության վրա: Այս հարցին պատասխանելու համար անդրադառնանք հետևյալ աղյուսակային դիագրամներին, որտեղ նշվում է տարբեր առարկաներից (և ըստ դասարանների) աշակերտների առաջադիմության կախվածությունը հոր և մոր կրթական մակարդակից. (կապույտով և վարդագույնով նշված են համապատասխանաբար՝ արական և իգական սեռի ներկայացուցիչների տվյալները): Ստորև ներկայացված է հոր կրթական աստիճանի ներգործությունը աշակերտների առաջադիմության վրա:



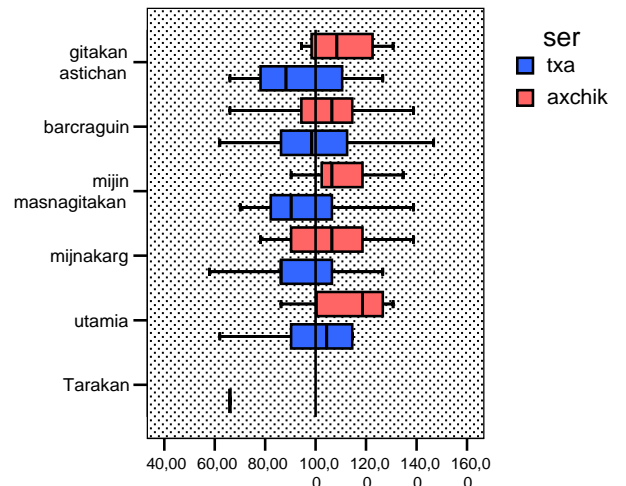
Մաթեմատիկա, 5-րդ դասարան



Մաթեմատիկա, 7-րդ դասարան



Հայոց լեզու, 5-րդ դասարան



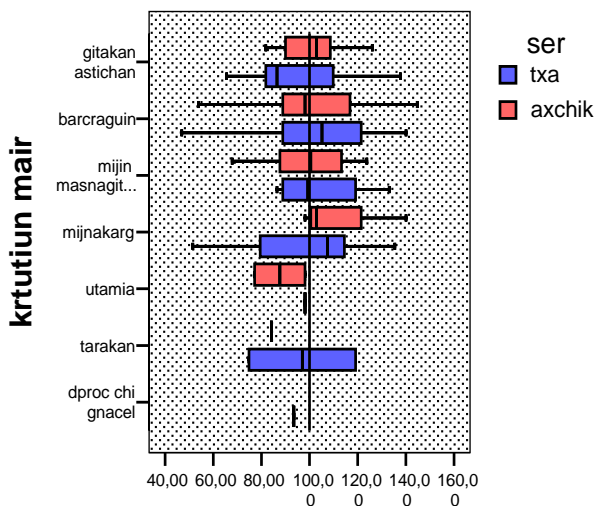
Հայոց լեզու, 7-րդ դասարան

Նկար 14 Աշակերտների առաջադիմության կախվածությունը հոր կրթությունից

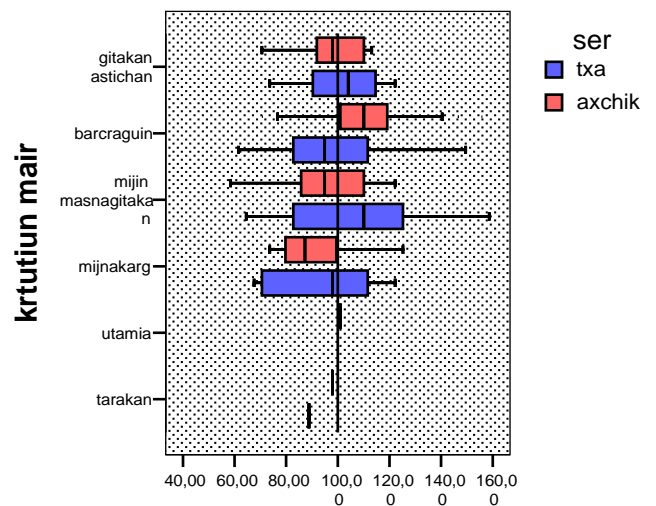
Աղյուսակային դիագրամների հիման վրա կարելի է փաստել, որ *հայոց լեզվի 5-րդ և 7-րդ դասարանի* արդյուքները թե՛ տղաների և թե՛ աղջիկների մոտ միջինից բարձր են, ինչը վկայում է այն մասին, որ այս դեպքում հոր կրթական աստիճանը որոշիչ գործոն չի հանդիսանում: Մինչդեռ

5-րդ և 7-րդ դասարանի մաթեմատիկա առարկայի դեպքում նկատելի են որոշակի տարբերություններ. Չնայած միջինի նկատմամբ աղյուսակային դիագրամների անհամաչափ բաշխվածությանը, հոր կրթական մակարդակի աճի հետ մեկտեղ որոշակի աճ է նկատվում նաև աշակերտների մոտ: Ընդ որում աճի տեմպերն , ինչպես տեսնում ենք առավել նկատելի են տղաների մոտ, քանի որ վերջիններիս միջին ցուցանիշներն աճելու միտում ունեն, իսկ աղջիկների մոտ ընդհակառակը՝ դրանք մեկ աճում մեկ նվազում են: Հետևաբար կարելի է ենթադրել, որ հոր կրթական մակարդակը մաթեմատիկա առարկայի դեպքում առավել որոշիչ գործոն է տղաների, քան աղջիկների համար:

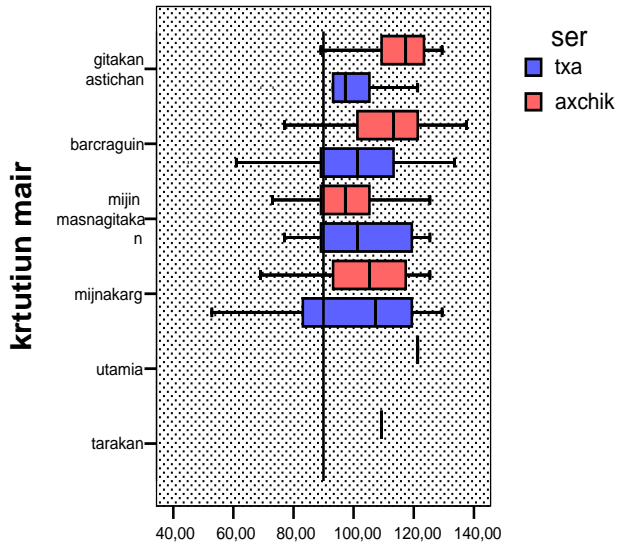
Այժմ տեսնենք, թե ինչպես մոր կրթական աստիճանը աշակերտների առաջադիմության վրա.



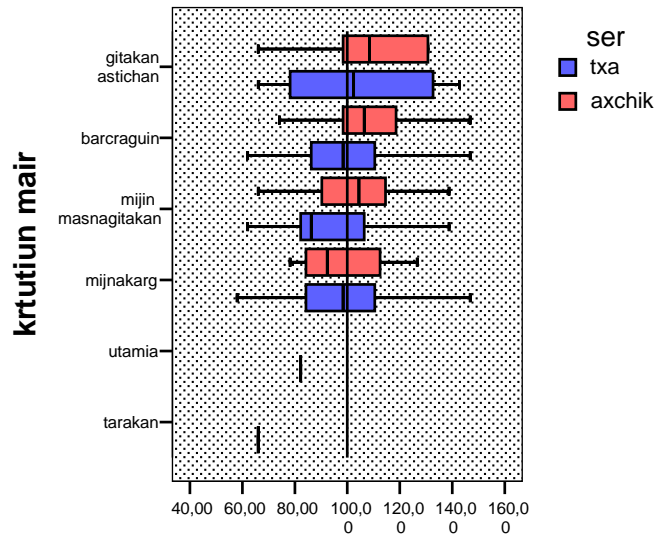
Մաթեմատիկա, 5-րդ դասարան



Մաթեմատիկա, 7-րդ դասարան



Յայ ոց Լ Ե զ ո Լ , 5-ր դ դ ա ս ար ան



Յայ ոց Լ Ե զ ո Լ , 7-ր դ դ ա ս ար ան

Նկար Աշակերտների առաջադիմության կախվածությունը հոր կրթությունից

Կրթական աստիճան	Տոկոսային համամասնությունը		Առաջադիմության միջին ցուցանիշներն ըստ ծնողների ստացած կրթության							
			Մաթեմ. 5-րդ դասարան		Մաթեմ. 7-րդ դասարան		Հայոց լեզու 5-րդ դասարան		Հայոց լեզու 7-րդ դասարան	
	Հայր	Մայր	Հայր	Մայր	Հայր	Մայր	Հայր	Մայր	Հայր	Մայր
Ունի գիտական աստիճան	0,8%	0,1%	88,1	93,5	90,3	----	60,9	-----	-----	----
Բարձրագույն	1,0%	0,9%	109	92,7	69,1	93,4	109,3	109,3	66,1	66,1
Միջին մասնագիտական	4,0%	0,9%	81,8	91,7	107,5	100,9	103,5	121,4	104,1	82,2
Միջնակարգ	15,4%	14,5%	97	99,2	95,9	91,9	99	101,7	100,8	98,1
Ութամյա	14,2%	14,9%	90,8	100,6	98%	100,1	102,7	100,3	102,3	100,8
Տարրական	56,6%	59,6%	103,7	103	104,2	103,6	103,1	103,2	102,4	103,9
Դպրոց չի գնացել	8,0%	9,1%	91	97,4	91,1	101,3	102,3	107,4	99	105,6
ՄԻՋԻՆ	100%	100%	94,5	96,8	93,4	98,5	97,2	107,2	95,7	92,8

Ինչպես և հոր կրթության դեպքում այստեղ նույնպես կրթական աստիճանը այնքան էլ որոշիչ գործոն չի հանդիսանում: Որոշակի աճի միտում նկատվում է *7-րդ դասարանի մաթեմատիկա* և *հայոց լեզու* առարկաների դեպքում:

Ծնողների կրթական մակարդակի ներգործության մասին առավել լավ պատկերացում կազմելու համար անդրադառնանք վերը ներկայացված աղյուսակին, որտեղ ներկայացված են ծնողների ստացած կրթության համամասնական տոկոսային հարաբերությունները և աշակերտների առաջադիմության միջիններն ըստ այդ ցուցանիշների:

Ինչպես տեսնում ենք այդ աղյուսակից՝ բավականին բարձր տոկոս են կազմում այն աշակերտները, որոնց ծնողները ստացել են բարձրագույն կրթություն: Այս հանգամանքը կարող է պայմանավորված լինել երկու գործոնով. նախ չի բացառվում, որ երեխաներն իրականում սխալ տեղեկություն ունեն իրենց ծնողների կրթության մասին, որի արդյունքում երեխաները, օրինակ, կարող են չափազանցացնել ծնողների իրական կրթական աստիճանը: Չնայած այս խոչընդոտող հանգամանքներին, այնուամենայնիվ որոշակի կապ նկատվում է. մասնավորապես բարձրագույն կրթություն ստացած ծնողներ ունեցող աշակերտները միջինում ավելի բարձր առաջադիմություն են ցուցաբերում:

Վերը նշված ենթադրությունները նորից ստուգենք One-Way ANOVA գործիքի միջոցով: Փաստորեն ստուգում ենք, թե ինչքանով են աշակերտների ստացած միջին գնահատականները միաստարր եթե նրանց խմբավորենք ըստ մոր և հոր կրթական աստիճանի:

Մոր կրթական աստիճանի ազդեցության համար ստանում ենք հետևյալ արդյունքները.

Նկար 15 Թեստերի արդյունքների ANOVA վերլուծությունը՝ ըստ աշակերտների մոր կրթության

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TH5S	Between Groups	1003.774	5	200.755	.606	.696
	Within Groups	54341.147	164	331.348		
	Total	55344.921	169			
TH7S	Between Groups	2944.155	5	588.831	1.625	.155
	Within Groups	76453.877	211	362.341		
	Total	79398.032	216			
TM5S	Between Groups	1293.889	6	215.648	.516	.795
	Within Groups	64339.191	154	417.787		
	Total	65633.080	160			
TM7S	Between Groups	4054.873	5	810.975	2.062	.071
	Within Groups	88899.261	226	393.360		
	Total	92954.135	231			

Տեսնում ենք, որ միջինները խմբերում չեն տարբերվում ոչ մի դասարանի և ոչ մի առարկայի համար: Այսինքն, իրոք, մոր կրթությունը ազդեցություն չի թողնում աշակերտի առաջադիմության վրա:

Քանի որ, աշակերտների համար կազմված թեստերը հիմնվել են նոր չափորոշիչների և ծրագրերի վրա, ապա հետքրքիր է ստուգել նաև քառորդային գնահատականների վրա դրա

ազդեցությունը՝ պարզաբանելու համար, թե արդյոք ավանդական գնահատման մեթոդով աշակերտի առաջադիմության վրա առկա է որևէ ազդեցություն: Այսպիսով, ստուգենք նաև այն ենթադրությունը, որ մոր կրթական աստիճանը ազդում է 5 և 7 դասարանի մաթեմատիկայի քառորդային գնահատականների վրա: Այս դեպքում այս ենթադրությունը ստուգելու համար օգտագործենք ոչ-պարամետրական վիճակագրության Kruskal-Wallis-ի մեթոդը⁵: Ստացվում են հետևյալ արդյունքները.

5-րդ մաթեմատիկա.

Test Statistics^{a,b,c}

	Gnahatakan
Chi-Square	3.809
df	6
Asymp. Sig.	.703

a. DS = 5, TEST = Matematika

b. Kruskal Wallis Test

c. Grouping Variable: krtutiun
mair

7-րդ մաթեմատիկա

Test Statistics^{a,b,c}

	Gnahatakan
Chi-Square	2.925
df	5

⁵Օգտագործվում է Kruskal-Wallis-ի մեթոդը, քանի որ, ի տարբերություն թեստերի արդյունքների, քառորդային գնահատականները նորմալ բաշխվածություն չունեն և ինտերվալային սանդղակով նույնպես չափված չեն:

Asymp. Sig.	.712
-------------	------

a. DS = 7, TEST = Matematika

b. Kruskal Wallis Test

c. Grouping Variable: krtutiun
mair

Արդյունքից երևում է, որ ինչպես թեստերի արդյունքների դեպքում, այստեղ նույնպես մոր կրթական աստիճանը չի ազդում աշակերտի առաջադիմության վրա:

Ստուգենք վերը նշված ենթադրություններ նաև հոր կրթական աստիճանի համար: Կստանանք հետևյալ արդյունքները.

ANOVA

		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
TH5S	Between Groups	2068.232	6	344.705	.976	.443
	Within Groups	55450.501	157	353.188		
	Total	57518.733	163			
TH7S	Between Groups	1512.258	5	302.452	.773	.570
	Within Groups	77086.986	197	391.304		
	Total	78599.243	202			
TM5S	Between Groups	5743.115	6	957.186	2.286	.039
	Within Groups	54840.183	131	418.627		
	Total	60583.298	137			
TM7S	Between Groups	6776.937	6	1129.490	3.094	.006
	Within Groups	77016.213	211	365.006		
	Total	83793.150	217			

Արդեն տեսնում ենք, որ հոր կրթությունը ունի որոշակի ազդեցություն 5 և 7 դասարանների մաթեմատիկայի թեստերի արդյունքների վրա:

Ստուգեքն ազդեցությունը քառորդային գնահատականի վրա.

Test Statistics^{a,b,c}

	Gnahatakan
Chi-Square	1.695
df	6
Asymp. Sig.	.946

a. DS = 5, TEST = Hajoc Lezu

b. Kruskal Wallis Test

c. Grouping Variable: krtutiun
hair

Test Statistics^{a,b,c}

	Gnahatakan
Chi-Square	11.977
df	6
Asymp. Sig.	.062

a. DS = 5, TEST = Matematika

b. Kruskal Wallis Test

c. Grouping Variable: krtutiun
hair

Test Statistics^{a,b,c}

	Gnahatakan
Chi-Square	6.352
df	5
Asymp. Sig.	.273

a. DS = 7, TEST = Hajoc Lezu

b. Kruskal Wallis Test

c. Grouping Variable: krtutiun
hair

Test Statistics^{a,b,c}

	Gnahatakan
Chi-Square	7.102
df	6
Asymp. Sig.	.312

a. DS = 7, TEST = Matematika

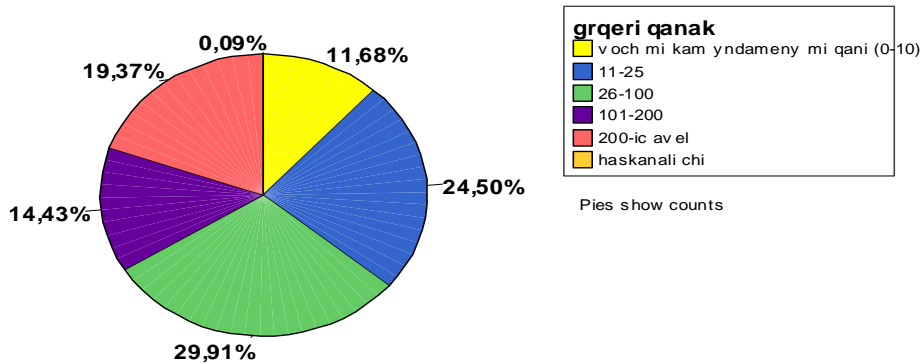
b. Kruskal Wallis Test

c. Grouping Variable: krtutiun
hair

Տեսնում ենք, որ չնայած հոր կրթությունը ազդում էր թեսթերի արդյունքների վրա, այն չի ազդում քառորդային գնահատականների վրա:

Գրքերի և այլ պարագաների առկայության գործոնը աշակերտների առաջադիմության համատեքստում

Գրքերի քանակ. Այժմ տեսնենք, թե որքանով է գրքերի առկայությունը կամ բացակայությունը ներգործում առաջադիմության վրա: Ստորև ներկայացված է աշակերտների մոտ գրքերի առկայության համամասնական պատկերը տոկոսներով:



Նկար Գրքերի առկայությունը աշակերտների մոտ

Պարզելու համար, թե որքանով է գրքերի առկայությունը ներգործում աշակերտների առաջադիմության վրա անդրադառնանք ստորև ներկայացված աղյուսակին.

Գրքերի քանակ	Առկայության տոկոսը	Մաթեմ. 5-րդ դաս.	Մաթեմ. 7-րդ դաս.	Հայոց լեզու 5-րդ դաս.	Հայոց լեզու 7-րդ դաս.
Ոչ մի կամ ընդամենը մի քանի(0-10)	11.68%	92,8	97	93,7	88,6
Գրապահարանի մեկ դարակ(11-25)	24.5%	102,1	95,6	98	93,8
Մեկ գրապահարան (26-100)	29.91%	100,3	99,4	102,7	101,9
Երկու գրապահարան (101-200)	14.43%	109,1	103,5	101,3	104,3
Երեք կամ ավելի գրապահարան (200-ից ավել)	19.37%	97,8	106,2	103	108,1
ՄԻՋԻՆ	100%	100,4	100,3	99,7	99,3

Ինչպես տեսնում ենք՝ գրքերի քանակի աճի հետ մեկտեղ ընդհանուր առմամբ աճում է նաև աշակերտների առաջադիմությունը: Բացառություն են կազմում միայն 5-րդ դասարանի մաթեմատիկայի արդյունքները, որոնք աճի միտում չունեն և անհամաչափ են բաշխված: Այս փաստը թերևս պայմանավորված է նրանով, որ մաթեմատիկայի առաջադիմության արդյունքները 5-րդ դասարանում՝ նախ և առաջ կախված է ուսուցչուհուց՝ աշակերտը այս տարիքում շատ քիչ է զբաղվում ինքնուրույն աշխատանքով (ընթերցանությամբ): Մինչդեռ պատկերը բոլորովին այլ է

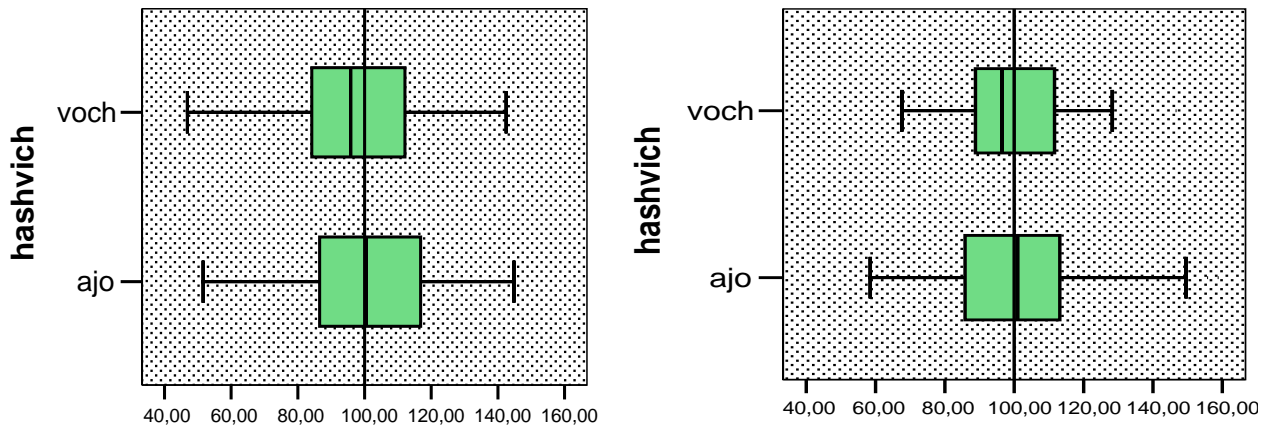
մյուս 3 դեպքերում. Կարելի է գրակացնել, որ 7-րդ դասարանում աշակերտներն ավելի շատ են հակված ինքնակրթության, հետևաբար մեծ քանակությամբ գրքերի առկայությունը նպաստում է նրանց զարգացմանը:

Այլ իրերի առկայությունը տանը և դրանց ազդեցությունն առաջադիմության վրա

Ստորև ներկայացված են տարբեր առարկաների առկայության տոկոսային բաշխումները՝

1. Աշակերտների միայն 83.3%-ը հաշվիչ ունեն
2. 47.9%-ը ունեն համակարգիչ, որից միայն 26.1%-ը հնարավորություն ունեն ինտերնետից օգտվելու
3. Առանձին աշխատասեղան ունի աշակերտների 52%-ը
4. Տանը բառարան ունի աշակերտների 77.9%

Անդրադառնանք հետևյալ աղյուսակային դիագրամներին վերոհիշյալ իրերի ներգործության մասին առավել ամբողջական պատկերացում ստանալու համար.



Reporting Math 5 Repoting Math 7

Նկար Առաջադիմություն մաթեմատիկա- հաշվիչ

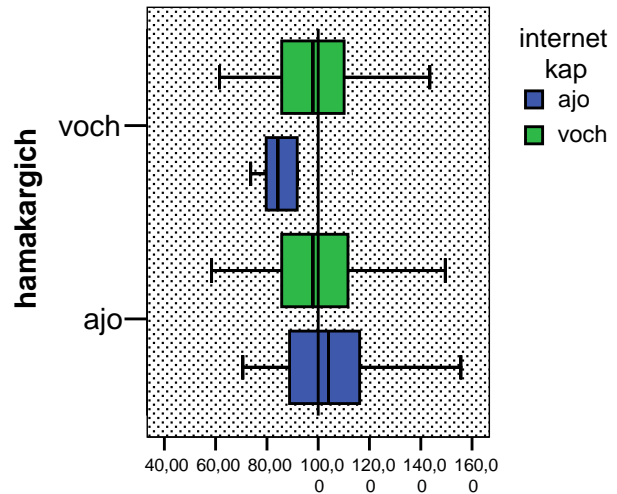
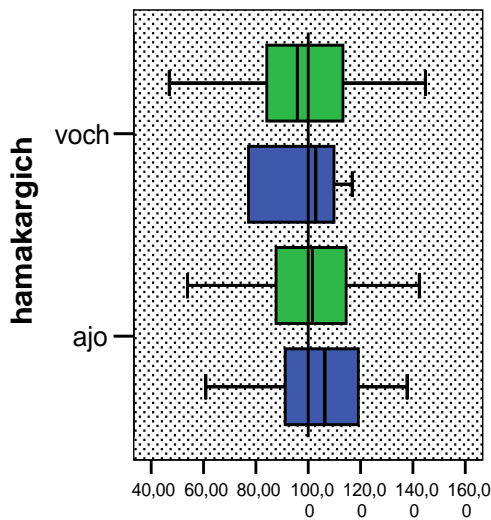
Թերևս ակնհայտ է, որ *հաշվիչի* առկայությունն աշակերտների մոտ որոշակիորեն նպաստում է աշակերտների առաջադիմությանը մաթեմատիկա առարկայից, քանի որ հաշվիչ չունեցողները միջինում ավելի ցածր առաջադիմություն ունեն:

Այժմ տեսնենք, թե ինչպես է ներգործում համակարգչի և ինտերնետի առկայությունը աշակերտների առաջադիմության վրա.

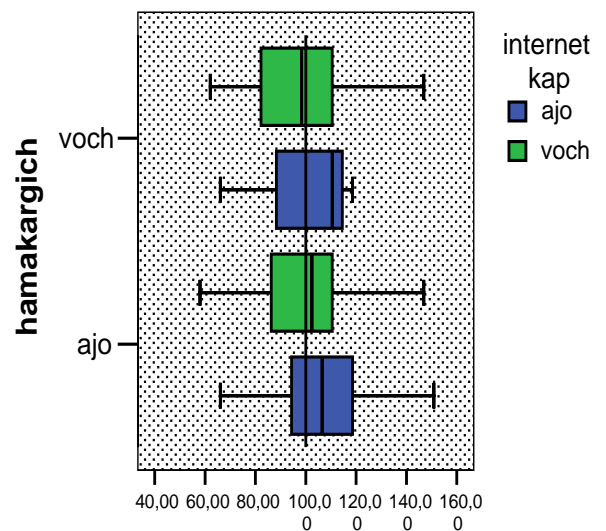
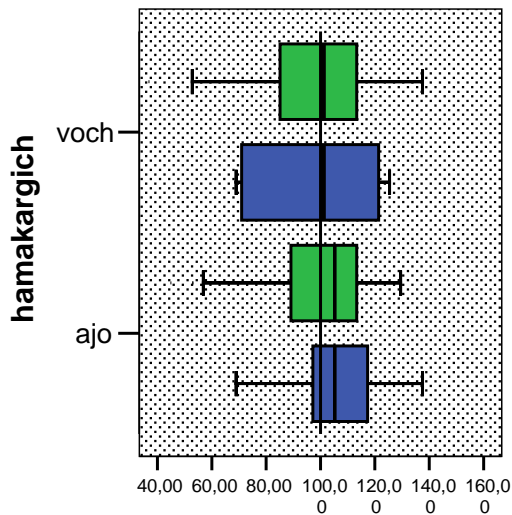
Իսկ ստորև ներկայացված դիագրամները վկայում են այն մասին, որ՝

1. *Համակարգչի* առկայությունը առավել նշանակալի դեր ունի *մաթեմատիկա* առարկայի պարագայում, քան հայոց լեզվի :

2. Առաջադիմության ցուցանիշները միջինում ավելի բարձր են *ինտերնետային կապի* առկայության դեպքում: (Համակարգիչ չունենալու դեպքում ինտերնետային կապի առկայության տարբերակը, վկայում է այն մասին, որ աշակերտը սխալ է հասկացել հարցը):



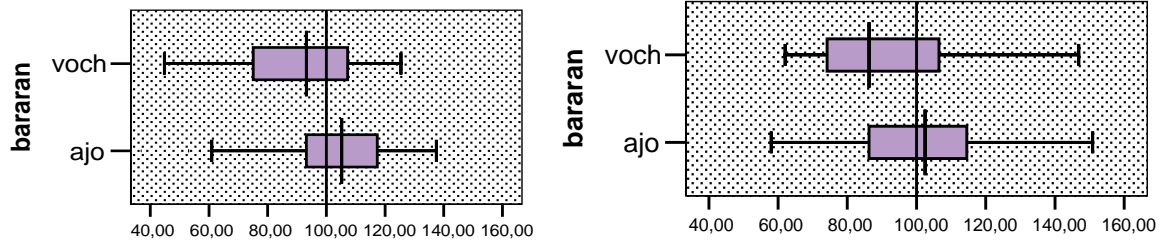
Reporting Math 5 Reporting Math 7



Reporting Arm 5 Reporting Arm 7

Նկար Ինտերնետ կապի և համակարգիչ առկայության ազդեցությունը առաջադիմության վրա

Բավականին հստակ կապ է նկատվում աշակերտների մոտ *բառարանների* առկայության և հայոց լեզվից նրանց առաջադիմության միջև. Ակնհայտ է, որ բառարանի առկայությունը նպաստում է ավելի բարձր առաջադիմությանը:

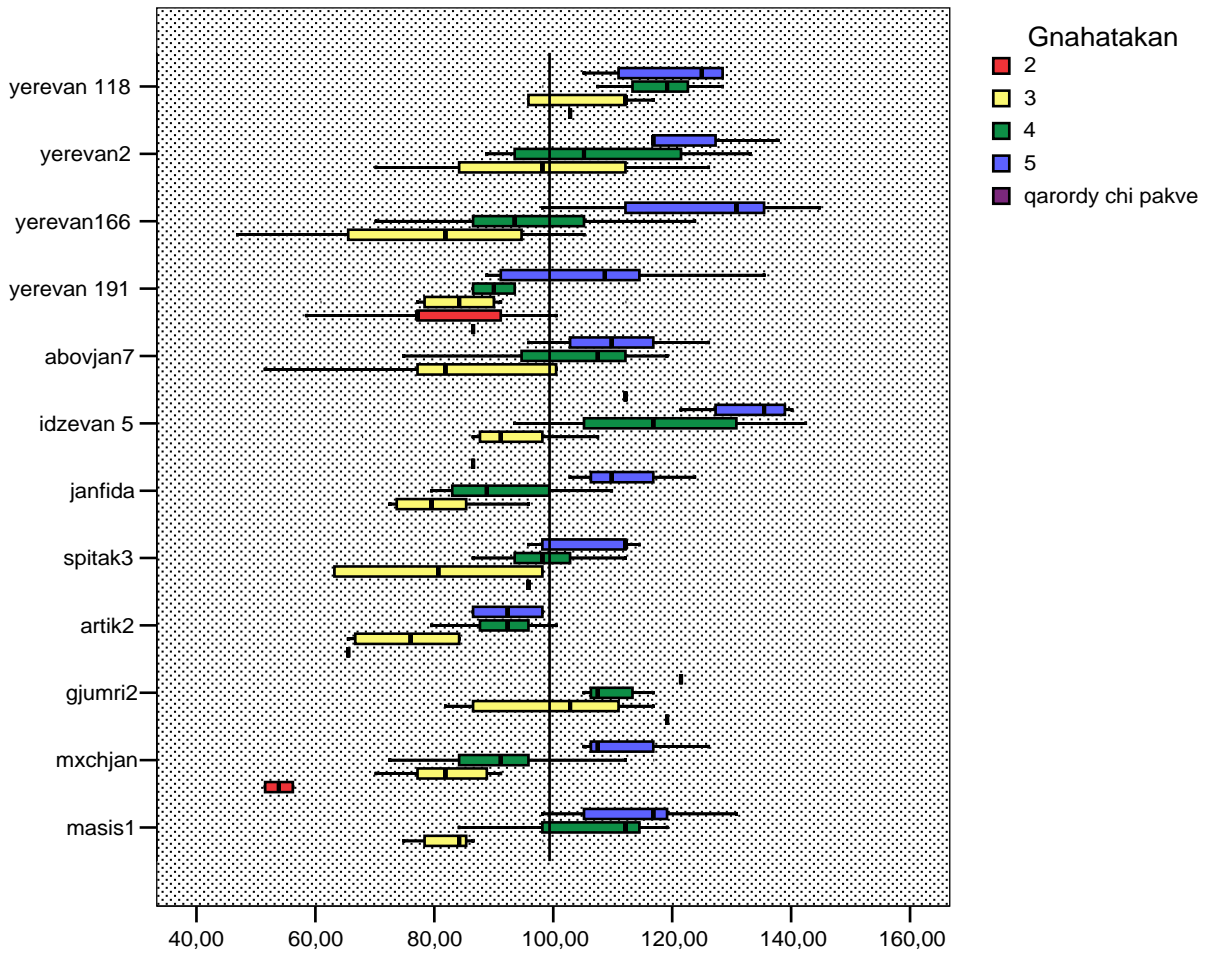


Reporting Arm 5 Reporting Arm 7

Նկար Ինտերնետ կապի և համակարգչի առկայության ազդեցությունը առաջադիմության վրա

Դպրոցների նկարագրությունն ու դասակարգումը ըստ դրանցում սովորող աշակերտների առաջադիմության համեմատական վերլուծության (5-րդ և 7-րդ դասարանի մաթեմատիկայի և հայոց լեզվի, առանձին և ընդհանրական)

Ինչպես համոզվեցինք, աշակերտների առաջադիմության վրա այս կամ այն չափով ազդում են ամենատարբեր գործոններ, որոնք առաջին հայացքից թվում է, թե շատ չնչին ազդեցություն պետք է ունենային: Միևնույն ժամանակ կան գործոններ, որոնց ազդեցությունն այնքան էլ ակնհայտ չէր կամ ընդհանրապես բացակայում էր: Դպրոցների առաջադիմության մասին առավել ամբողջական և ոչ միակողմանի պատկերը ստանալու համար անդրադառնանք նաև աշակերտների կիսամյակային գնահատականներին և համեմատենք դրանք հայոց լեզու և մաթեմատիկա առարկաներից անցկացված թեստերի արդյունքների հետ.

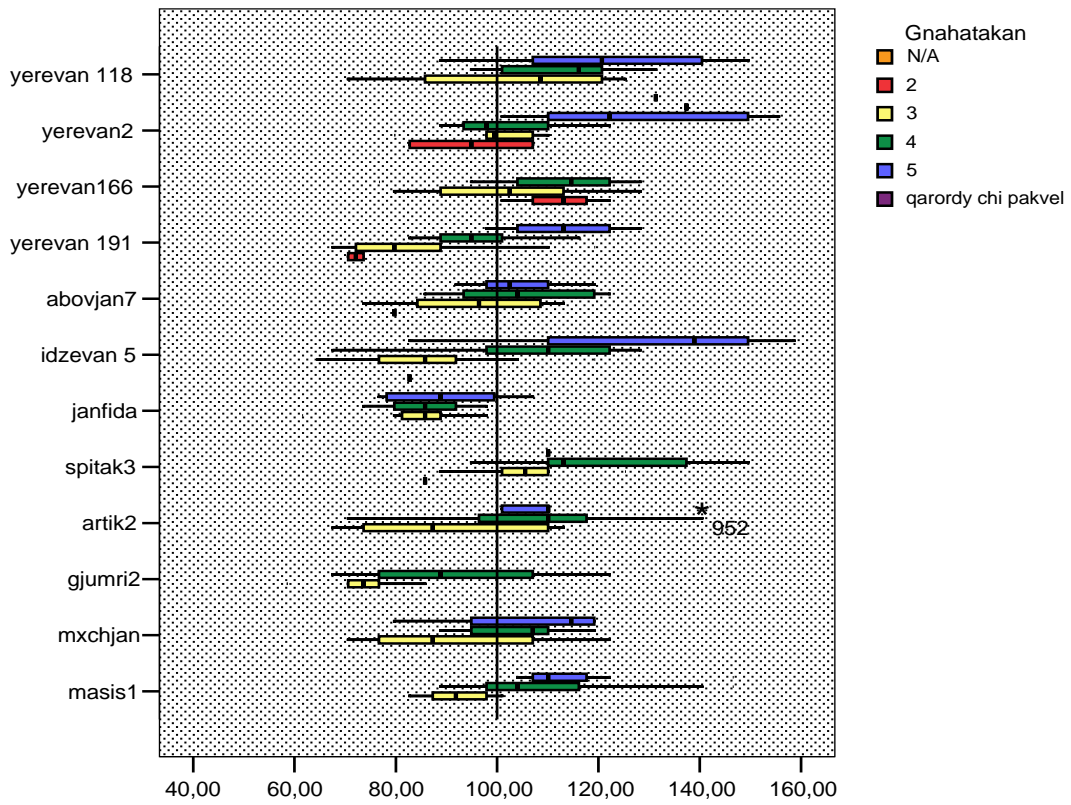


Նկար 19 Կիսամյակային գնահատականների համապատասխանությունն առաջադիմությունը մաթեմատիկա 5-րդ դասարանում

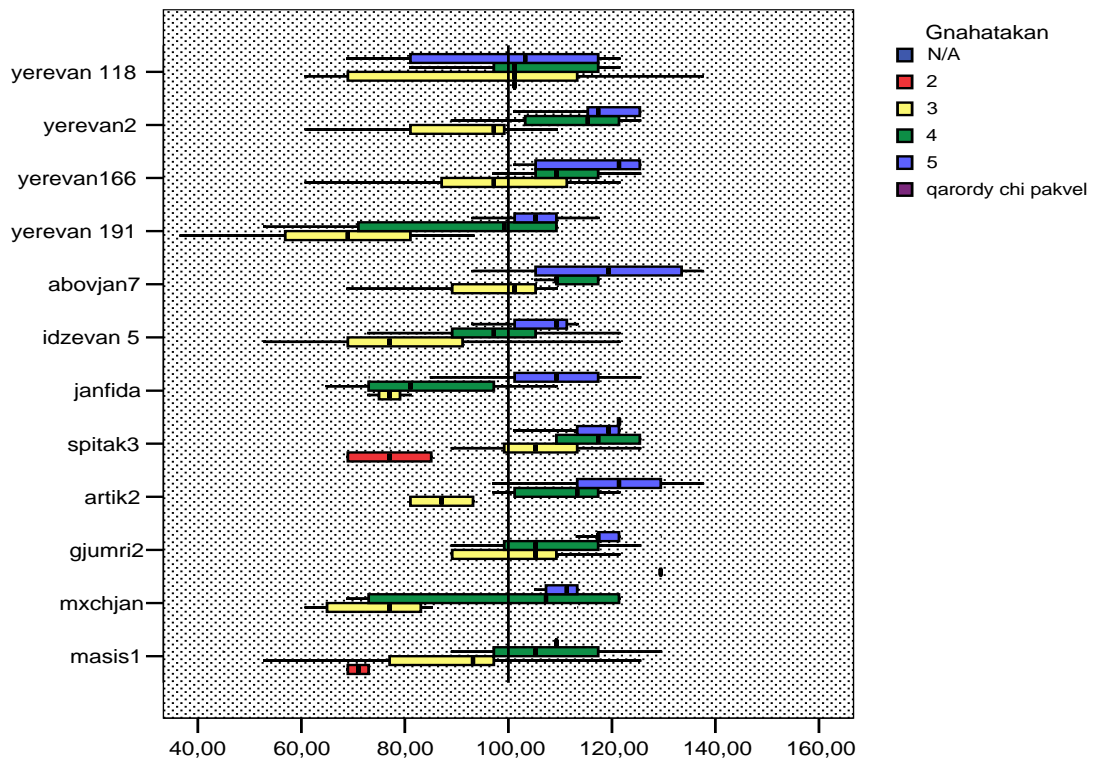
Արկղային դիագրամներից մենք կարող ենք տեսնել, որ 2 գնահատականի դեպքում աշակերտների առաջադիմությունը միջինից ցածր է, իսկ 5-ի դեպքում՝ միջինից բարձր է. այսինքն կիսամյակային գնահատականները տվյալ դեպքում հիմնականում համընկնում են իրական առաջադիմության հետ: Բացառություն են կազմում Արթիկի թիվ 2 և Ջանֆիդայի դպրոցները մաթեմատիկա առարկայից՝ համապատասխանաբար 5-րդ և 7-րդ դասարաններում, ինչպես նաև Մասիսի թիվ 1 դպրոցը հայոց լեզու առարկայից 7-րդ դասարանում:

Հետաքրքրական է, որ առաջադիմությունը հիմնականում միջինից շատ ավելի ցածր է նաև 3 գնահատականի դեպքում և որոշ դեպքերում այն նույնիսկ ավելի ցածր է քան երկու գնահատականի արդյունքներն այլ դպրոցներում:

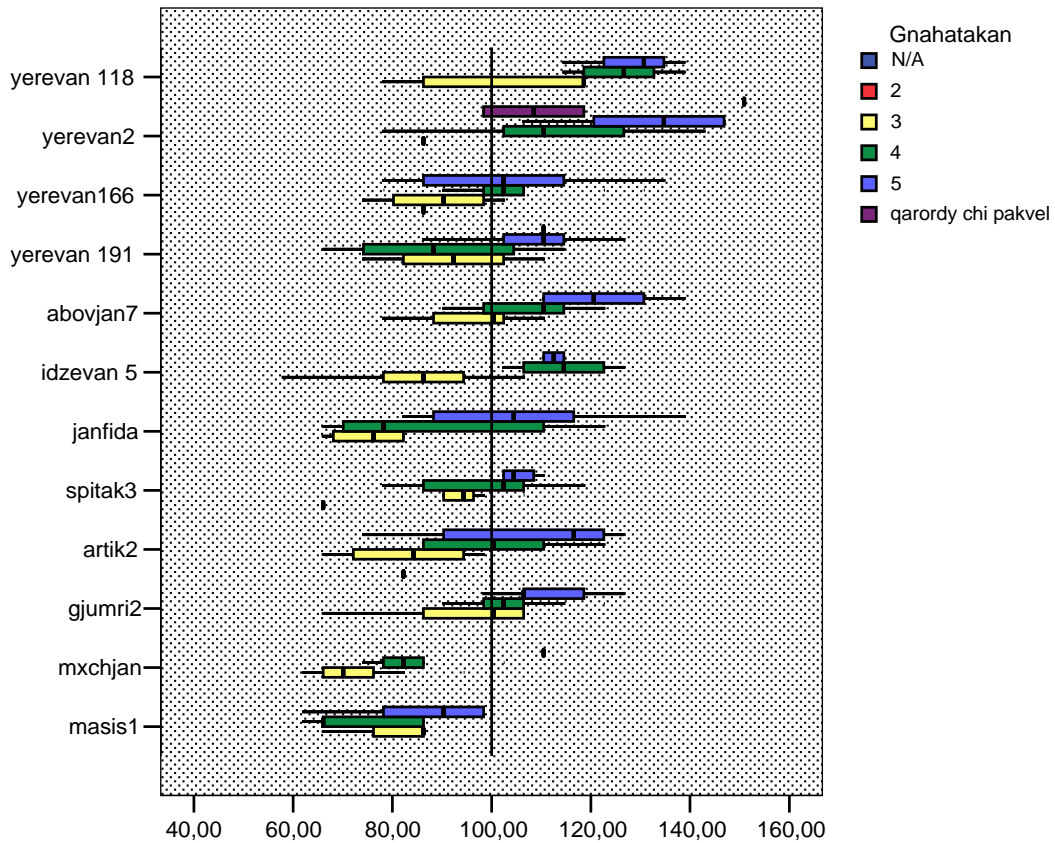
Միջինից ցածր առաջադիմություն կարելի է նկատել նաև 4 գնահատականի դեպքում, ինչը կրկին անգամ վկայում է այն մասին, որ այդ դպրոցներում առաջադիմությունը շատ ցածր է:



Նկար 20 Կիսամյակային գնահատականների համապատասխանությունն առաջադիմությանը մաթեմատիկա 7-րդ դասարանում



Նկար 21 Կիսամյակային գնահատականների համապատասխանությունն առաջադիմությանը հայոց լեզու առարկայից 5-րդ դասարանում



Նկար Կիսամյակային գնահատականների համապատասխանությունն առաջադիմությանը հայոց լեզու առարկայից 5-րդ դասարանում

Ստորև ներկայացվում է կիսամյակային գնահատականների և առաջադիմության միջինների (ըստ առարկաների և դասարանների) համեմատական աղյուսակը:

Գնահատական	Մաթեմ. 5-րդ դաս.	Մաթեմ. 7-րդ դաս.	Հայոց լեզու 5-րդ դաս.	Հայոց լեզու 7-րդ դաս.
2	81,4	92,8	79,5	76,2
3	86,4	90,6	89,7	87,6
4	102	105,4	102,4	101
5	116,6	111,9	112,6	111,6
Քառորդը չի փակվել	99,3	137,4	121,4	109,1

Ինչպես տեսնում ենք առանձին առարակներից ընդհանրացված միջին ցուցանիշները հիմնականում համապատասխանում են կիսամյակային գնահատականներին, ինչը խոսում է ուսուցիչների օբյեկտիվության մասին, այլ կերպ ասած աշակերտների գիտելիքները գնահատվում են ըստ արժանիքների: Չնայած այն հանգամանքին, որ ցածր առաջադիմություն ցուցաբերած՝ Արթիկի թիվ 2, Ջանֆիդայի, Մասիսի թիվ 1 և Մխչյանի դպրոցներում ընդհանուր արդյունքները միջինից ավելի ցածր են, այստեղ նույնպես աշակերտները գնահատվել են ըստ իրենց համեմատական արժանիքների, ինչը բնակաաբար դեռ չի խոսում նրանց մոտ համապատասխան գիտելիքների առկայության մասին:

Ամփոփելով առաջադիմության արդյունքները մաթեմատիկա և հայոց լեզու առարակներից՝ ուսումնասիրված 12 դպրոցներ կարելի է դասակարգել ըստ ընդհանուր առաջադիմության նվազման .

<i>Դպրոցի հերթական համար</i>	<i>Մաթեմ. 5-րդ դաս.</i>	<i>Մաթեմ. 7-րդ դաս.</i>	<i>Հայոց լեզու 5-րդ դաս.</i>	<i>Հայոց լեզու 7-րդ դաս.</i>
Երևան 118	115,7	115,2	99,2	120
Երևան 2	109,3	108	104,9	118
Աբովյան 7	99,1	99,6	106,8	109,4
Սպիտակ 3	98,6	112,4	107,1	94,9
Երևան 166	96,6	107,8	104,9	99,7
Արթիկ 2	85,6	100,9	113,3	98,1
Գյումրի 2	104,9	77,8	110,5	103
Մխչյան	88,3	97,1	93,4	79,5
Իջևան 7	114	95,2	90,8	95,7
Մասիս 1	102,3	107,1	96,7	79,4
Երևան 191	90,9	89,8	82,8	98,7
Ջանֆիդա	90	86,4	91,3	94,3
ՄԻՋԻՆ	99,62	99,8	100,2	107,5

Ինչպես տեսնում ենք վերը նշված աղյուսակից՝ ամենաբարձր առաջադիմությունը ցուցաբերել է Երևան 118 դպրոցը, որն իր դիրքերը զիջում է Արթիկի թիվ 2 դպրոցին միայն 5-րդ դասարանի հայոց լեզվի պարագայում: Ամենացածր առաջադիմությունը ցուցաբերել է Ջանֆիդայի

դպրոցը, որն այնուամենայնիվ, Իջևանի թիվ 7 և Երևանի 191 դպրոցների համեմատությամբ ավելի լավ արդյունք է ցուցաբերել:

Անհայտ է, որ 5-րդ դասարանի հայոց լեզվի դեպքում արդյունքները շեղվում են առաջադիմության դասակարգման ընդհանուր միտումից. Մասնավորապես բավականին բարձր են արդյունքները Սպիտակի, Աբովյանի, Գյումրիի և Արթիկի դպրոցներում: Թերևս այս հանգամանքը պայմանավորված է նրանով, որ վերոհիշյալ դպրոցներում առավել մեծ ուշադրություն է դարձվում 5-րդ դասարանին, քան 7-րդ –ին: Դրանում մենք կարող ենք համոզվել, եթե ուշադրություն դարձնենք նաև միևնույն դպրոցների 5-րդ դասարանի մաթեմատիկայի արդյունքներին:

ԽՈՐԻՆ, ՖՈԿՈՒՍ ԽՈՒՄԲ և ՍՏԱՆԴԱՐՏԱՑՎԱԾ ՀԱՐՑԱԶՐՈՒՅՑՆԵՐԻ ՎԵՐԼՈՒԾՈՒԹՅԱՆ ԱՐԴՅՈՒՆՔՆԵՐ

Խորին, ստանդարտացված և ֆոկուս խումբ հարցազրույցները անցկացվել են ուսուցիչների, աշակերտների, տնօրենների և ծնողների հետ: Տվյալների ստացման վերոնշյալ որակական և քանակական մեթոդների կիրառության ընթացքում օգտագործվել են նախապես մշակված և փորձարկված չորս հարցազրույցի ուղեցույցեր և մեկ ստանդարտացված հարցաթերթ նախատեսված տնօրենների հետ հարցազրույցի համար: Հարցազրույցների ուղեցույցերի և հարցաթերթի ստեղծման համար հիմք են ծառայել փոքրածավալ հետազոտության սույն հատվածի չորս հիմնական խնդիրների հարցադրումները ինչպես նաև գնահատման քարտը (Տես հավելված ...), որը պարունակում է նոր չափորոշիչների և ծրագրերի ներդրման արդյունքների չորս տեսական տարբերակներ գնահատված 0-ից մինչև 3 բալ սանդղակով, ուր 0-ն բարեփոխումների տվյալ խնդրի ձախողված տարբերակի նկարագրության համապատասխան բալն է իսկ 3-ը հաջողված տարբերակին: Գնահատման քարտի կիրառությունը պայմանավորված է որակական և քանակական տվյալները համադրելի դարձնելու անհրաժեշտությամբ ինչը կարևոր է տվյալների տրանզույացիայի և փոփոխականների միջև վիճակագրական կապերի բացահայտման ընթացքում: Ստացված տվյալները թույլ են տալիս եզրակացություններ անել հետևյալ չորս խնդիրների շուրջ:

Ինստիտուցիոնալ հնարավորությունների խնդիր

Հարցազրույցների միջոցով ստացված տվյալները տալիս են պատասխաններ կրթակարգի ներդրման արդյունքում ուսումնական գործընթացի փոփոխությունների վերաբերյալ նախապես առաջ քաշված հետևյալ հարցերին: Ինչպիսի՞ կարողություններն են անհրաժեշտ ուսումնական գործընթացը արդյունավետորեն կազմակերպելու համար և ինչպե՞ս կարելի է ձեռք բերել այդ կարողությունները: Անհրաժեշտ ինստիտուցիոնալ կարողությունների բացահայտման հարցի շրջանակներում քննարկվել են ուսուցիչների նոր չափորոշիչների և ծրագրերի շրջանակներում վերապատրաստումներ անցնելու հանգամանքը և ընդհանրապես ուսուցչական կազմի պատրաստվածությունը, դպրոցների նյութատեխնիկական ապահովվածության խնդիրները, տեղեկատվական և հաղորդակցական տեխնոլոգիաների ներդրվածության և ընդհանուր դասապրոցեպին ինտեգրացվածության մակարդակը ինչպես նաև դպրոցի կառավարման համակարգերի՝ աշակերտական, ծնողական, ուսուցչական և դպրոցի խորհուրդների աշխատանքը, որոնք միտված են հավասարակշռելու պետական կառավարումը, դպրոցական ինքնավարությունը և հասարակական վերահսկողությունը ինչը չափազանց կարևոր գործոն է որևէ բարեփոխում իրականացնելու պարագայում:

Ուսուցչական կազմի պատրաստվածություն

Ծնողների հետ ֆոկուս խումբ հարցազրույցների ընթացքում պարզ դարձավ որ ծնողները հիմնականում տեղյակ են իրենց երեխաների ուսուցիչների կրթական ցենզի, ծնողների տեղեկությամբ ուսուցիչները հիմնականում ունեն բարձրագույն կրթություն, պարբերական

վերապատրաստումների առումով ծնողները նույնպես տեղեկացված են նաև այն պատճառով որ այդ ընթացքում երեխաները պարապուրդի են մատնվում: Այնուամենայնիվ որոշ ծնողներ ուսուցչի մասնագիտական որակները ավելի առաջնային են համարում քան կրթամակարդակը քանի որ կրթական բարձր ցենզ ունենալը դեռևս չի նշանակում լինել լավ մանկավարժ կամ լավ վերաբերվել աշակերտներին: : <<Ասենք նրանց մեջ միջնակարգ էլ կան, բայց տարբերություն չկա>>: <<Կարող է ավելի լավ դասավանդեն, քան բարձրագույն ավարտածները>>: Ծնողներին դուր չի գալիս ուսուցիչների հաճախակի փոփոխությունը ինչը հանգեցնում է աշակերտների առաջադիմության նվազեցմանը: Վերապատրաստումների արդյունավետության մասին ծնողների կարծիքները հակասական են: <<Ինչ- որ չափով օգնում է, որովհետև նորություններ են լսում, կիրառելն է դժվար, որ հնի վրա հիմնված են լինում, նորը դժվար է դրվում, եթե ասենք հիմա մանկավարժական ինստիտուտում կամ համալսարանում սովորում են չէ, նոր կրթահամակարգը իրենց համար ավելի հեշտ կլինի կիրառել...>>, << Որ հիմա բռնկվող բնավորություն ունի, կոնկրետ դասատուն բռնկվող է, վերապատրաստումը ի՞նչն է փոխելու>>: Միննույն ժամանակ վերապատրաստման անհրաժեշտությունը ծնողները կասկածի տակ չեն առնում, կարևորում են ուսուցիչների վերապատրաստումն ու նրանց նկատմամբ խստապահանջությունը, այնպես ինչպես իրենք են պահանջում աշակերտներից: Այն ծնողները որոնք հաճախակի շփումներ չունեն ուսուցչական կազմի հետ իրենց դատողությունները անում են ելնելով իրենց երեխաների արձագանքներից: Այս ծնողների ընդհանուր բավարարվածությունը պայմանավորված է այն հանգամանքով որ աշակերտները դեռևս այն տարիքին չեն որ կարողանան գնահատել ուսուցիչների աշխատանքը և այդ մասին տեղեկացնեն ծնողներին: <<Երևի բավարարում է, որովհետև երեխաներն էլ այն աստիճանի չեն հասել, որ ուսուցչից բավարարված չլինեն>>: Ընդհանուր առմամբ յոթերորդ և հինգերորդ դասարանցիների ծնողների հարցազրույցների արդյունքները այս թեմայի շուրջ նույնական են երկու դեպքում էլ բարձր է գնահատվում ուսուցիչների կրթամակարդակը սակայն այս հանգամանքը համարվում է անհրաժեշտ բայց ոչ բավարար: Վերապատրաստման անհրաժեշտությունը նույնպես երկու դեպքում կասկածի տակ չի առնվում սակայն դրանց արդյունքների մասին երկու խմբերում դեռևս ձևավորված միանշանակ կարծիք չկա:

Ուսուցիչների հետ խորին հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Գրեթե բոլոր հարցված ուսուցիչները մասնակցել են նոր մեթոդներով աշխատելու վերապատրաստման դասընթացներին երեքից մինչև ութ օր տևողությամբ: Դասընթացների ընթացքում ուսուցիչները ծանոթացել են բարեփոխումների նպատակներին, գնահատման նոր ձևերին և համագործակցային և խմբային աշխատանքների նոր մեթոդներին: Ընդհանուր առմամբ ուսուցիչները գոհ են կազմակերպված դասընթացներից: Դասընթացների արդյունքում ստացված գիտելիքների կիրառության առումով պատկերը միանշանակ չէ. կան ուսուցիչներ որոնք չեն կիրառում ստացված գիտելիքը, կան, որոնք փորձել են կիրառել բայց նորից անցել են հին մեթոդներին և կան, որոնք հաջողությամբ կիրառում են: Թվային տեսքով պատկերը հետևյալն է. 36 հարցված ուսուցիչներից միայն մեկը դեռևս չի վերապատրաստվել: Վերապատրաստում անցած ուսուցիչների միայն 13.9 տոկոսը գոհ չէ վերապատրաստման արդյունքներից, 33.3 տոկոսը ընդհանուր առմամբ գոհ է իսկ 50 տոկոսը և գոհ է և ստացված գիտելիքը կիրառում է պրակտիկայում (Ստացված գիտելիքների պրակտիկ կիրառության համակողմանի վերլուծությունը տես հետագա բաժիններում)

Տնօրենների հետ ստանդարտացված հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Համաձայն տնօրենների ուսուցիչների ճնշող մեծամասնություն ունի բարձրագույն կրթություն և համապատասխան մասնագիտական որակավորում, բացի այդ հինգերորդ և յոթերորդ դասարանների հայոց լեզու և գրականություն և մաթեմատիկա առարկաների ուսուցիչների ճնշող մեծամասնությունը վերջին երեք տարիներին անցել են վերապատրաստում հետևյալ հիմնական թեմաներով՝ նոր կրթակարգ և չափոփորոշիչների գնահատում, գնահատման նոր համակարգ, դասավանդման ինտերակտիվ մեթոդներ, առարկայականնոր դասագրքեր և կրթության որակ և համապատասխանություն: 12 հարցված տնօրեններից միայն երկուսը ընդհանրապես ծանոթ չեն դասընթացի նյութերի բովանդակությանը: Վերապատրաստումների ազդեցությունը կրթության որակի բարձրացման վրա նրանց կողմից գնահատվում է 4 բալով հինգ բալանի սանդղակով ուր 5-ը նշանակում է, որ դասընթացը միանշանակ բարձրացրել է դասավանդման որակը իսկ 1-ը՝ դասընթացը որևէ ազդեցություն չի ունեցել դասավանդման որակի վրա:

Այսպիսով ուսուցչական կազմի պատրաստվածությունը բոլոր հարցված խմբերում բավական բարձր է գնահատվում, մտահոգիչ է միայն ստացված նոր գիտելիքների կիրառության հարցը. վերապատրաստում անցած ուսուցիչների միայն կեսն է կոնկրետ օրինակներով նկարագրել նոր գիտելիքների և հմտությունների կիրառությունը: Այս խնդիրը չափազանց կարևոր է քանի որ ինչպես փաստում են քանակական թեստային տվյալները վերապատրաստում անցած և գիտելիքները պրակտիկայում կիրառող ուսուցիչների աշակերտների առաջադիմությունը ավելի բարձր է (Տես հավելված):

Նյութատեխնիկական ապահովվածություն

Աշակերտների հետ ֆոկուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Դիդակտիկ նյութերի կիրառման առումով հինգերորդ դասարանի աշակերտները նշել են միայն պաստառների մասին, որոնք լայն տարածում ունեն իսկ որոշ դեպքերում աշակերտներին հանձնարարվում է ինքնություն նկարել պաստառներ: Յոթերորդ դասարանի աշակերտները նկարներից, պաստառներից և քարտեզներից օգտվում են տարբեր դասաժամերի՝ այդ թվում նաև գրականության և մաթեմատիկայի: Ֆիլմ դիտելու հնարավորություն դպրոցների մեծ մասում կա, սակայն նման փորձի մասին աշակերտները միայն եկու դեպքում են նշել, որոշ աշակերտների մոտ զարմանք է առաջացնում անգամ նման հարցադրումը:

Հինգերորդ դասարանիցների հետ անցկացված բոլոր վեց հարցազրույցներում աշակերտները նշել են, որ իրենց դպրոցներում կա համակարգչային դասարան, բայց միայն մեկ-երկու դեպքում են կարողացել հստակ պատասխանել համակարգիչների թվի և ինտերնետի առկայության մասին: Հինգերորդ դասարանում ինֆորմատիկա առարկան չի դասավանդվում և աշակերտների մուտքը համակարգչային դասարաններ խիստ սահմանափակ է և դասապրոցեսին տեղեկատվական համակարգերի ինտեգրացման աստիճանի մասին այս տարիքային խմբում խոսելը անիմաստ է: 7-րդ դասարանի աշակերտները դպրոցական համակարգչներից օգտվում են հիմնականում ինֆորմատիկայի դասաժամներին՝ շաբաթական մեկ անգամ: Առանձին դեպքերում նրանց հնարավորություն է ընձեռվում արտաժամյա օգտագործել դպրոցական համակարգիչը՝ համաձայնեցնելով ուսուցչի հետ: Թեև ինֆորմատիկայի դասընթացը չի նախատեսում ինտերնետի

ուսուցում, սակայն դասից դուրս ուսուցիչները օգնում են աշակերտներին ինտերնետից օգտվել որպես լրացուցիչ աղբյուր: Աշակերտները վկայում են, որ ուսուցչի տված համակարգչային գիտելիքը հասանելի է սակայն նրանք ովքեր տանը ունեն համակարգիչ այդ գիտելիքը ձեռք են բերում ինքնուրույն կամ անցնում են համակարգչային արտաժամյա վճարովի պարապունքներ: Այս փաստը խոսում է դպրոցի կողմից տված համակարգչային գիտելիքի ոչ բավարար լինելու մասին: Աշակերտները նշում են, որ դպրոցում իրենց համակարգիչների թիվը բավարարում է ի հաշիվ համակարգիչներից հերթափոխով օգտվելու պրակտիկայի ինչը ընդունված է դպրոցների մեծ մասում: Համակարգիչների հետ աշխատանքում հատկապես ակտիվ են տղաները:

Ծնողների հետ ֆոկուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Համակարգչային դասարանի առկայության մասին տեղեկացված են հիմնականում բարձր դասարաններում երեխաներ ունեցող ծնողները: Հինգերորդիները ինֆորմատիկա դասընթաց չունեն և առհասարակ չեն առնչվել համակարգչային դասարանի հետ: Դպրոցի համակարգիչները երեխաների համար դասերից դուրս մատչելի չեն: Միայն Մասիսի դպրոցում հինգերորդ դասարանցիները հնարավորություն ունեն օգտվելու համակարգիչներից և ինտերնետից, ուսուցչի կողմից անգամ հանձնարարություններ են տրվում որոնք առնչվում են ինտերնետին: Մնացած դեպքերում աշակերտները հազվադեպ են եղել այդ դասարաններում և միայն լսել են դրանց գոյության մասին: Համակարգչային դասարանների առկայության մասին տեղեկացված են յոթերորդ դասարանցիների բոլոր ծնողները քանի որ նրանց երեխաները ինֆորմատիկայի ժամերին այցելում են համակարգչային լսարան: Դպրոցի համակարգիչներից՝ դասարաժամից դուրս օգտվելու լայն հնարավորություններ ըստ ծնողների չկան: Սակայն առանձին դեպքերում հնարավորություն է տրվում օգտվել համակարգչից սեփական նախաձեռնությամբ հանդես եկած աշակերտներին: Ինտերնետ միացված է դպրոցների 50%-ում:

Ուսուցիչների հետ խորին հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Ուսուցիչների ճնշող մեծամասնությունը փաստում են որ դիակտիկ նյութերի և գրականության բազան երկար տարիներ չի թարմացվել կամ ընդհանրապես բացակայում է ինչը լուրջ խոչնդոտ է հանդիսանում դասը նոր մոտեցումներին համապատասխան անցկացնելու համար: Բացը լրացնելու համար ցուցապաստառները, քարտերը և այլ օժանդակ ուսումնական միջոցները հաճախ ստեղծվում են ուսուցիչների և երեխաների ջանքերով: Համապատասխան առարկայական դասասենյակներով դպրոցները նույնպես բավարար մակարդակով ապահովված չեն: Խորը հարցազրույցների մասնակից ուսուցիչները նշում են որ իրենց դպրոցները ունեն համակարգչային դասարաններ որոնց մի մասը միացված է ինտերնետին, սակայն նրանցից շատ քչերն են օգտվում այդ դասարաններից համապատասխան հմտություններ չունենալու պատճառով: Չկան համապատասխան սկավառակներ որպեսզի դասերը համակարգչային դասարանում անցկացվեն եթե անգամ դպրոցը հնարավորություն է ընձեռում աշակերտներին օգտվելու համակարգչային դասարանից: Հինգերորդ դասարանի միայն մեկ ուսուցիչ նշեց որ օգտվում է դպրոցի ինտերնետից օրվա նորություններին ծանոթանալու նպատակով իսկ մի քանի այլ դպրոցներում դպրոցների համակարգիչները օգտագործվում են դասապրոցեսի կազմակերպման տեխնիկական հարցերի լուծման համար միայն:

Տնօրենների հետ ստանդարտացված հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Համաձայն տնօրենների հարցման արդյունքների դպրոցները հիմնականում ապահովված են բավարար շենքային պայմաններով իսկ համապատասխան գույքով, դիդակտիկ նյութերով, լաբորատոր սարքավորումներով, մասնագիտական գրականությամբ, մեթոդական սենյակներով ապահովվածությունը տնօրենների կողմից ստացել է միջին գնահատական, դասագրքերով և գրադարանով ապահովվածությունը ստացել է բարձր գնահատական: Միջինում երկու աշակերտին ընկնում է մեկ համակարգիչ որոնց կեսից ավելին միացված են ինտերնետին:

Հարցված խմբերի պատասխաններից կարելի է եզրակացնել, որ դպրոցների նյութատեխնիկական ապահովվածությունը գտնվում է ոչ բավարար մակարդակի վրա: Դիդակտիկ նյութերի և գրականության բազան հնացած է կամ ընդհանրապես բացակայում է ինչը լուրջ խոչնդոտ է հանդիսանում դասը նոր մոտեցումներին համապատասխան անցկացնելու համար իսկ կոմպյուտերային դասարանները դասարանները գործում են երկու հերթափոխով: Համապատասխան առարկայական դասասենյակներով դպրոցները նույնպես բավարար մակարդակով ապահովված չեն: Աշակերտների վկայությամբ, ուսուցչի տված համակարգչային գիտելիքը հասանելի է սակայն հետազոտության առարկա տարիքային խմբերում համակարգչային գիտելիքների խորացման ձգտումը և պոտենցիալը շատ ավելի մեծ է քան առաջարկում է դպրոցը: Ուսուցիչների պարագայում ևս տեղեկատվական և հաղորդակցային տեխնոլոգիաների հետ ծանոթացումը և պրակտիկ կիրառությունը դասապրոցեսում նույնպես համընթաց չի նոր մոտեցումների և ծրագրերի առաջադրած տեմպին թեև հարկ է նշել, որ արդեն իսկ դպրոցները ապահովված են համակարգիչների անհրաժեշտ մինիմում թվով: Ուսուցիչները չունեն բավարար համակարգչային գիտելիքներ և առարկայական համակարգչային ծրագրեր դասապրոցեսում կիրառելու համար:

Դպրոցի կառավարում

Աշակերտների հետ ֆոկլուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Խորհուրդների գործունեության մասին հարցի շրջանակներում հիմնականում խոսվում է դպրոցի ընթացիկ կազմակերպչական խնդիրների մասին, աշակերտները տեղեկացված չեն ծնողական և այլ խորհուրդների մասին, խոսվում է դասարանների ծնոկոմիտեների մասին, որոնք հավաքագրում են դպրոցական տարատեսակ ֆոնդերի համար նախատեսված գումարներ կամ կազմակերպում միջոցառումներ: Բացառություն է միայն Մասիսի դպրոցը և այս դեպքում աշակերտները հստակ նշում են, որ դպրոցում գործում է աշակերտական խորհուրդ, որն ունի անդամներ՝ յուրաքանչյուր դասարանից. ընդ որում դասարանի ավագը և նախագահը տարբեր աշակերտներն են և իրականացնում են տարբեր գործառույթներ: Սակայն այս դեպքում ևս մնացած խորհուրդներից աշակերտները տեղյակ չեն:

Ծնողների հետ ֆոկլուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Դպրոցի կառավարման խորհուրդներից ծնողները հիմնականում թույլ տեղեկացվածություն ունեն: Համեմատաբար ավելի տեղյակ են ծնողական խորհուրդների աշխատանքից և նշում են վերջիններիս ֆունկցիաները ինչպես գումարների հավաքագրումը, կազմակերպչական

խնդիրների լուծումը նաև տնօրինության որոշումների հետ ծնողներին ծանոթացումը: Սակայն քննարկումների հետագա ընթացքից պարզ դարձավ որ շատ դեպքերում ծնողները խոսում են դատարանի մակարդակով գործող ծնողկոմիտեների մասին: Ծնողների նախաձեռնողականությունը, ինչպես նաև դպրոցի կյանքին առնչվող որոշումների կայացման մեջ մասնակցության աստիճանը բարձր չէ պարզապես անհրաժեշտության դեպքում տնօրինությանը սեփական առաջարկները ներկայացնելու հնարավորություն ունեն: Եթե դպրոցում գործում է աշակերտական խորհուրդ ապա ծնողները տեղյակ են դրանից իսկ դպրոցի խորհուրդների մասին ծնողների մեծ մասը անգամ չի լսել: Հարկ է նշել նաև որ կան դպրոցներ ուր դպրոցի մասշտաբով գործող ծնողկոմիտեները ակտիվ ներգրավված են դպրոցի կյանքում, մասնակցում են դպրոցում ընդհանուր որոշումների կայացմանը, մասնակցում են դասալսումներին, ցանկացած պահին կարող է մտնել ցանկացած դասարան լսել դասը, ստուգել դասագրքերը: Ծնողները կարևորում են ծնողկոմիտեի ընդգրկումը ուսուցիչների աշխատանքի որակի վերահսկման, ինչպես նաև աշակերտ-ուսուցիչ կոնֆլիկտների հաղթահարման գործում, ինչը կնպաստի աշակերտների և ծնողների նկատմամբ նրանց վերաբերմունքի բարեփոխմանը:

“Դպրոցի խորհուրդ” կառույցի առկայության մասին ծնողների մեծ մասը չեն լսել: Նրանք որվքեր տեղեկացված են կամ լսել են, բայց վերջինիս կոնկրետ գործունեության, խնդիրների և դերի մասին պատկերացում չունեն և այն ընկալվում է որպես փակ կառույց, որի կազմի մեջ մտնում են մանկավարժներն ու տնօրինությունը:

Դպրոցի կառավարման համակարգերից աշակերտների և ծնողների տեղեկացվածությունը գտնվում է շատ ցածր մակարդակի վրա և խոսել ընդգրկվածության մասին դեռևս վաղ է: Հուսադրող է միայն այն փաստը որ հատուկենտ դեպքերում կան լիարժեք գործող աշակերտական և ծնողական խորհուրդներ, որոնք կատարում են իրենց բուն գործառնությունները և նոր մոտեցումների և ծրագրերի վերաբերյալ իրազեկման և հետագա ընթացքի վերահսկման խնդիրները հնարավոր է ընդգրկել վերջիններիս օրակարգում:

Ուսումնական նյութի նոր չափորոշիչներով սահմանված գիտելիքների և կարողությունների համապատասխանության խնդիր

Այս խնդրի ուսումնասիրությամբ փորձ է արվել գնահատել դասապրոցերի բեռնաթափման հետևանքով նախատեսված ազդեցությունների աստիճանը մասնավորապես նոր չափորոշիչներով սահմանված գիտելիքների և կարողությունների փոխանցման արդյունավետությունը: Առարկայական նոր չափորոշիչները խարսխվում են դասավանդման փոխգործուն մեթոդների կիրառման և աշակերտի ինքնուրույն անհատական աշխատանք կատարելու հմտությունների զարգացման վրա: Այսպիսով անհատական աշխատանքի շրջանակներում աշակերտները պետք է անհրաժեշտ տեղեկատվությունը կարողանան որոնել համակարգչի, հանրագիտարանների, լրացուցիչ գրականության միջոցով, գրեն նամակ, հաղորդագրություն ունենան գրական գործունեության ինքնուրույն փորձեր և վերը բերված աշխատանքներում լայնորեն կիրառեն համակարգիչը՝ նյութի կազմման, խմբագրման և ներկայացման ընթացքում: Փոխգործուն մեթոդների, ինչպիսիք են խմբային, խաղային աշխատանքները և զույգերով գործունեությունը, կիրառման պարագայում դասընթացում պետք է խրախուսվի ազատ հաղորդակցությունն ու շփումը, դիմացինին լսելու, հասկանալու, մտածված պատասխան տալու ունակությունը,

հանդուրժողականությունը, համագործակցությունը: Դասընթացում պետք է կիրառվեն բարձրաձայն ընթերցանություն, համատեղ տեքստային, բառային, հետազոտական, ստեղծագործական աշխատանքներ, աշակերտների համագործակցությամբ պետք է նախապատրաստվեն և իրականացվեն բանավեճեր, բեմականացումներ, խաղեր և մրցույթներ: Այս համատեքստում կարևորվել է նաև առկա խոչընդոտների վերլուծությունը, որոնք տեսականորեն կարող էին արտահայտվել ուսուցիչների մոտ նոր չափորոշիչների և ծրագրերի նկատմամբ վերաբերմունքում: Մասնավորապես ուշադրության են արժանացել ա) բեռնաթափման հանդեպ համաձայնության աստիճանը, բ) առարկայի հանդեպ պահանջների աստիճանը և գ) սովորույթի ուժի ազդեցությունը:

Անհատական աշխատանք

Աշակերտների հետ ֆոկլուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Մայրեին լեզվի ուսուցման ընթացքում լայնորոն ընդունված է լրացուցիչ գրականություն ինչպես հանրագիտարանների, բնագրերի, բառարանների և գեղարվեստական գրականության կիրառումը: Ուղղագրություն սովորում են նաև “Մայրենին բոլորի համար” լրացուցիչ դասագրքից: Մաթեմատիկայի դասերին նույնպես կիրառվում է բանաձևերի պլակատներ, որոնց կազմումը և ձևավորումը որոշ դեպքերում իրականացնում են հենց երեխաները դասից դուրս խմբային ջանքերով: Քննարկումների ընթացքում ակնհայտ դարձավ որ հաշվիչների կիրառումը համատարած կերպով արգելվում է այդ իսկ պատճառով գնահատել հաշվիչից օգտվելու հմտության կիրառումը 5-րդ դասարանցիների դասապրոցեսում շատ դժվար է: Ավելին որոշ ծնողներ իրենք են արգելում երեխաներին օգտվել հաշվիչից իսկ որոշ ուսուցիչներ վերցնում են հաշվիչները աշակերտներից մինչև դասի ավարտը անգամ այն դեպքերում երբ դա դասագրքի պահանջն է: Յոթերորդ դասարանում արդեն հաշվիչների օգտագործումը որոշ դեպքերում թուլատրվում է ուսուցիչների կողմից: << Հաշվիչ օգտագործում ենք միայն արմատ հաշվելու համար՝ ուսուցչի թույլտվությամբ >>:

Աշակերտներին հիմնականում չի հանձնարարվում օգտվել համակարգչից դասի պատրաստման համար, սակայն որոշ աշակերտներ հնարավորության դեպքում սեփական նախաձեռնությամբ օգտագործում են համակարգիչը և ինտերնետը թե որպես դասի պատրաստման աղբյուր և միջոց և թե որպես կազմակերպչական հարցերի լուծման օժանդակ միջոց: Իտերնետը՝ որպես լրացուցիչ աղբյուր, չի հանձնարարվում՝ այդուհանդերձ չի էլ արգելվում, և երեխաները նույնիսկ կիրառման օրինակներ ունեն << Այ, Ջրահարս հեքիաթը ես ինտերնետից եմ քաշել >>: Որոշ աշակերտներ տանը իրենց համակարգիչներով կարողանում են ինտերնետային նամակներ ուղարկել: Ուշագրավ է այն փաստը, որ աշակերտների մի մասը ինտերնետի հմտություններին տիրապետում է ինտերնետ-ժամանցային-ծանոթության կայքերից օգտվելու արդյունքում:

Ինքնուրույն ստեղծագործական փորձերի մասին աշակերտները հիշատակել են բոլոր քննարկումներում: Նման հանձնարարություններ տրվում են ոչ միայն իբրև առանձին ստեղծագործական աշխատանք, այլև դասապրոցեսում, օրինակ խոսքի մասերն անցնելիս: Լավագույն ստեղծագործությունները որոշ դեպքերում տպվում են դպրոցի թերթում: Երեխաներից ոմանք հաճախ ստեղծագործում են սեփական նախաձեռնությամբ առանց հանձնարարության:

Ինչ վերաբերվում է ինքնություն նամակ գրելուն որը նույնպես նոր կրթակարգի պահանջներից է ապա դատելով հարցված աշակերտների պատասխաններից աշակերտները տարվա ընթացքում

խմբային և վիզուալ մեթոդներով սովորել են ինքնուրույն գրել նամակներ գործնական և ընկերական ոճերի: Նրանք հրաշալի պատկերացնում են նամակի կառուցվածքը և մի դպրոցում օրինակ խմբային աշխատանքով պաստառներ են պատրաստել: Հաղորդագրության պարագայում վիճակը ճիշտ հակառակն է որևէ աշակերտ չհիշատակեց հաղորդագրության ուսուցման որևէ փորձ: Ինքնակենսագրական հանձնարարվել է գրել միայն մեկ դպրոցում:

Ծնողների հետ ֆոկուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Անհատական աշքատանք թեմայի մասով ծնողների հետ քննարկումների արդյունքները հետևյալն են: Մայրենի լեզվի դասընթացում ընդունված է հանրագիտարանների, հումանիշ-հականիշների և բացատրական բառարանների կիրառությունը: Ուսուցիչները հանձնարարում են նաև ընթերցանություն բնագրերից, ինչպես նաև տեքստային աշխատանքներ գեղարվեստական գրականությունից: Որպես լրացուցիչ դասագիրք կիրառվում է նաև Մարիա Մարգարյանի “Պատկերագրող քերականությունը”: Այստեղ հարկ է նշել որ խոսքը հիմնականում վերաբերվում է բարձր առաջադիմություն ունեցող երեխաներին: <<Ենթադրենք կան լավ սովորող երեխաներ, օգտվում են բառարաններից, կոնկրետ իմ երեխան չի օգտվում, որովհետև փայլուն սովորող չի, մեջից չկա>>: Մաթեմատիկայի դեպքում նույնպես որոշ դեպքերում լրացուցիչ դասագիրք է կիրառվում օրինակ՝ տրամաբանական խնդրագիրք, որպես լրացուցիչ հանձնարարություն երբեմն օգտագործվում են ռեբուսներ, գլուխկոտրուկներ, քարտային աշխատանքներ, սակայն ընդհանուր ծրագիրը հասցնելու նպատակով դրանք հաճախակի չեն կիրառվում և թողնված են բարձր առաջադիմությամբ երեխաների հայեցողությանը:

Թեև յոթերորդ դասարանի աշակերտներին հատուկ դասընթացների շրջանակներում հանձնարարվում է օգտվել հաշվիչներից, այնուամենայնիվ ծնողների մեծ մասը, նաև որոշ ուսուցիչներ, դեմ են դասի պատրաստման ընթացքում հաշվիչի օգտագործմանը: Բայց առհասարակ մաթեմատիկայի ժամերին աշակերտներին արգելվում է օգտվել հաշվիչից: Հինգերորդ դասարանցիների ծնողների մեծամասնությունը ևս արգելում է հաշվիչի կիրառումը տնային աշխատանքներն անելիս: Ինտերնետը՝ որպես լրացուցիչ աղբյուր, չի հանձնարարվել, քանի որ ըստ ծնողների տանը ոչ բոլորն ունեն համակարգիչներ, ինչպես նաև երեխաների տարիքը դեռևս չի համարվում ինտերնետից օգտվելու տարիք: Համակարգչից և ինտերնետից դասի նյութը պատրաստելու հնարավորությունները սահմանափակված են օբյեկտիվորեն գյուղական և փոքր քաղաքային համայնքներում: Համակարգչից տնային աշխատանքի ընթացքում օգտվում են նրանք, ովքեր տանն ունեն համակարգիչ, սակայն նրանց ևս համակարգչով կամ ինտերնետի օգնությամբ մայրենի լեզվից կամ մաթեմատիկայից հանձնարարություններ սովորաբար չեն տրվում:

Աշակերտներին հեքիաթներ գրելը հանձնարարվել է ավելի կրտսեր դասարանում: Այս տարի երեխաները գրել են պատմվածքներ և բանաստեղծություններ: Նշվում է, որ ստեղծագործական աշխատանքներ անում են և՛ անհատական, և՛ խմբային տարբերակներով՝ ներկայացնելով մրցութային եղանակով: Բոլոր ծնողները փաստում են որ երեխաները սովորել են նամակ գրել ընթացիկ ուսումնական տարում սակայն հաղորդագրություն և ինքնակենսագրական հանձնարարվել են մեկ երկու դեպքում: Ծնողները գիտեն, որ երեխաները ունեցել են բանաստեղծություններ և հեքիաթներ գրելու փորձ: Ծնողները նկատում են որ նյութի շուրջ հարցադրումներ անելը. հատկապես ծնողներին հարցադրումներ անելը պայմանավորված է երեխաների հետարքրրասիրությամբ և անկաշկանդությամբ ինչպես նաև ինֆորմացվածության

բարձր մակարդակով: Հարցադրումների շատացման հաջորդ կարևոր պատճառը կրթական համակարգի փոփոխություններն ու բարդացումներ են:

Ուսուցիչների հետ խորին հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Ներկայումս ուսուցիչները աշակերտների շրջանում խրախուսում են անհատական ինքնուրույն աշխատանքը, այժմ ավելի հաճախ է հանձնարարվում օգտվել հանրագիտարաններից և լրացուցիչ գրքերից գրողների կենսագրական տվյալների, արվեստի թմաներով լրացուցիչ նյութերին ծանոթանալու համար: Աշակերտներին բավականին հաճախ հանձնարարվում է գրել հեքիաթներ, բանաստեղծություններ անկախ նրանից դասարաններում կան ստողծագործող երեխաներ թե ոչ: Ինտերնետը որպես տեղեկատվության լրացուցիչ աղբյուր այս տարիքի աշակերտների մոտ դեռևս չի օգտագործվում: Համակարգչից և ինտերնետից աշակերտները չեն օգտվում տնային հանձնանարությունները կատարելիս քանի որ նրանց մի մասը չունի համակարգիչ իսկ մյուս խնդիրը դա ուսուցիչների համակարգչային գիտելիքների պակասն է:

Անհատական աշխատանքի առումով հետևությունները այսպիսին են. աշակերտների մեծ մասը կարողանում է անհրաժեշտ տեղեկատվությունը որոնել տեղեկատվության լրացուցիչ աղբյուրներից որոնց մեջ սակայն հազվադեպ է օգտագործվում ինտերնետը: Նյութի շուրջ հարցադրումներ անելը տարածված պրակտիկա է ինչը ապացուցվում է նաև դասալսումների արդյունքներով. հատկապես ծնողներին հարցադրումներ անելը պայմանավորված է երեխաների հետարքրրասիրությամբ և անկաշկանդությամբ ինչպես նաև ինֆորմացվածության բարձր մակարդակով: Հարցադրումների շատացման հաջորդ կարևոր պատճառը կրթական համակարգի փոփոխություններն ու բարդացումներ են: Աշակերտներին արդեն կարողանում են ինքնուրույն գրել նամակ, ինքնակենսագրություն (քննարկումների ընթացքում բերվում են կորնկրետ օրինակներ) հաղորդագրություն չի հանձնարարվել: Դեպքերի մեծամասնությունում արվել են գրական գործունեության փորձեր ուսուցչուհու հանձնարարությամբ՝ հեքիաթ, բնաստեղծություն, պատմվածք գրելու փորձ: Վերը բերված աշխատանքներում շատ հազվադեպ բայց կիրառվում է համակարգիչը, նյութի կազմման, խմբագրման և ներկայացման ընթացքում: Ուշագրավ է այն փաստը, որ աշակերտների մի մասը ինտեռնետի հմտություններին տիրապետում է ինտերնետ-ժամանցային-ծանոթության կայքերից օգտվելու արդյունքում:

Խմբային, խաղային գործունեություն

Աշակերտների հետ ֆոկլուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Ազատ համագործակցության և շփման խրախուսումը որոշ ուսուցիչների կողմից ընդունված պրակտիկա է, որոշ դեպքերում այն որոշակիորեն սահմանափակվում է և կան դեպքեր երբ դրանք ընդհանրապես չեն կիրառվում անկախ դասավանդվող առարկայից: Դատելով հինգորորդ դասարանների աշակերտների հետ քննարկման արդյունքներից կարելի է ասել որ խմբային աշխատանքի և գույգերով գործունեության կազմակերպման առումով շատ մեծ է ուսուցչի անհատական գործոնը:

Մի դպրոցում դասապրոցեսում խմբային քննարկումները, երկխոսությունը, աշակերտների միջև համագործակցությունը և համատեղ որոշումների կայացումը բնորոշ են և՛ մայրենիին, և՛

մաթեմատիկային՝ թեև, ըստ աշակերտների, մաթեմատիկան հիմնականում առավել աշխույժ ու անկաշկանդ է անցնում: Դասերը հաճախ կառուցվում են մրցակցային ոճով խմբային կամ գույգերով աշխատանքների ձևով, կիրառվում է երեխաների կողմից մտքի պատկերավոր արտահայտման՝ նկարչության կամ պաստառների պատրաստման տեխնիկան: Այստեղ խրախուսվում է հարցեր տալը, աշակերտները չեն խուսափում, “չեն վախենում սխալվել”՝ համաձայն ընդունված կանոնակարգի, որը գործում է բոլոր առարկաների համար:

Մյուս դպրոցում դասապրոցեսում աշխուժությունը, վերլուծական քննարկումներն ու երկխոսությունը ավելի շատ բնորոշ են մայրենիին: Սակայն ուսուցչուհին խմբային քննարկումներից դուրս արգելում է աշակերտներին միմյանց հարցնելը՝ փոխարենը ինքն է ձգտում պատասխանել աշակերտների հարցերին ինչը չի նշանակում որ դասերը անցնում են անաղմուկ նշվել են նաև դեպքեր երբ ուսուցիչները անհնազանդ աշակերտներին սաստում են հարվածելով կամ ձգելով ականջը՝ և հատկանշական է որ երեխաները դա արդարացված են համարում, քանի որ տվյալ աշակերտը չարաձճի և անկարգ է համարվում:

Մեկ այլ դեպքում մաթեմատիկայի ուսուցիչը դասն ացկացնում է կատակներով, հաղորդակցումն ազատ է՝ թեև երբևէ չեն կիրառվում խմբային մեթոդներ: Աշակերտները նշում են նաև “շարքերով” աշխատանքի մասին. այս դեպքերում, թեև շարքերով թիմերի են բաժանվում և մրցակցային ֆոն է ստեղծվում, բայց այդ թիմերում աշակերտները ընդհանուր համագործակցությամբ չեն կատարում հանձնարարությունը, այլ անհատապես: Բարձրաձայն ընթերցանություն կիրառվում է բոլոր դեպքերում:

Յոթերորդ դասարաններում խմբային աշխատանքները կիրառվում են պատմվածքների վերլուծության, լեզվի մասերով նախադասություններ կազմելու և տեքստային աշխատանքների, հանրահաշվի տեսական մասի ամփոփման և երկրաչափության թեորեմների ապացուցման նպատակներով: Խմբային աշխատանքներում մայրենի լեզվի ժամերին հաճախ կիրառվում է նաև մտքերի պատկերավոր արտահայտման եղանակը՝ նկարչությունը: Խմբային աշխատանքների վերջում աշակերտները ներկայացնում և վերլուծում են խմբային քննարկման ընթացքը:

Որոշ դեպքերում դասերը կարող են աղմկոտ անցնել և այս պայմաններում որոշ ուսուցիչների խստությունը երբեմն հասնում է նրան, որ հարվածում կամ ձգում է աշակերտի ականջը՝ թեև երեխաներից շատ քչերն են դա ընկալում որպես իրավունքների խախտում:

Ծնողների հետ ֆոկուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Ըստ հինգերորդ դասարանցիների ծնողների՝ դասապրոցեսում ազատ հաղորդակցումը և քննարկումները ավելի շատ բնորոշ են մայրենի լեզվի դասին, քան մաթեմատիկային: Ծնողները դա բացատրում են առարկաների առանձնահատկությամբ: Խմբային աշխատանքներից ծնողները առանձնացրել են մաթեմատիկան ուր սակայն խմբային աշխատանքները ավելի շուտ նման են խորհրդային ժամանակաշրջանի “ըստ շարքերի վարժություններ կատարելուն” և ոչ ժամանակակից նորագույն տեխնիկաներին քանի որ ըստ շարքերի կազմակերպվող մրցույթներում հաշվում են շարքի առավելությունը իսկ մրցույթն ավելի շատ հիմնվում է անհատական արդյունքի, քան թե խմբային համագործակցության վրա:

Յոթերորդ դասարանների դասապրոցեսում ազատ հաղորդակցման չափի մասին ծնողների կարծիքները տարբեր են: Սակայն ընդհանուր առմամբ ազատ հաղորդակցումը չի նշվում որպես օրինաչափ ոճ պարզապես երբեմն բանավեճեր և քննարկումներ լինում են: Ազատ հաղորդակցումն

ու ակտիվ քննարկումները առավելաբայես բնորոշ են թիմային աշխատանքներին: Ծնողները նշում են որ այս տարիքում երեխաներին բնորոշ են տարատեսակ հարցադրումները կամ ուղակի հարցերը թեմայի շուրջ: Հատկապես ծնողներին հարցադրումներ անելը նրանք պայմանավորում են նյութի բարդ լինելով: Հարցերի հիմնական մասն ուղղված է ուսուցչին քանի որ ծնողները դժվարանում են բավարարել ժամանակակից դպրոցական նյութին առնչվող հարցադրումներին: Բարձրաձայն ընթերցանությունը ընդունված պրակտիկա է մայրենիի լեզվի դասերին: Ծնողները նշում են, որ ուսուցիչները հանձնարարում են տանը նույնպես կիրառել բարձրաձայն ընթերցանության տեխնիկան:

Ուսուցիչների հետ խորին հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Հինգերորդ դասարանների ուսուցիչների կողմից խմբային մեթոդները ոչ շատ հաճախ, բայց կիրառվում են: Մեթոդի կիրառմանը խոչնդոտում են դասարանային անհամապատասխան պայմանները, ծրագրի խտությունը և ուսուցիչների կողմից մեթոդի ոչ լիարժեք տիրապետումը: Սակայն խմբային մեթոդների արդյունքներից ուսուցիչները հիմնականում գոհ են քանի որ այս մեթոդը հետաքրքիր է աշակերտների համար, այդ մեթոդով ուսուցչները կարողանում են ապահովել առավել մեծ թվով աշակերտների մասնակցություն դասի ընթացքում սակայն միևնույն ժամանակ այս մեթոդը դժվարացնում է անհատ աշակերտի գնահատումը: Յոթերորդ դասարանների ուսուցիչների մոտ խմբային ախտատանքների վերաբերյալ մոտեցումը ևս տարբեր է, նրանց մի մասը կիրառում է խմբային աշխատանքներ և նկատում, որ դրանց դեպքում աշակերտները ավելի են ոգևորվում, հետաքրքրվում և ակտիվ մասնակցում դասապրոցեսին: Այս աշխատանքների հաջող կիրառման համար կարևորվում է դասաժամի ընթացքի արդյունավետ տնօրինումը: Խմբայի աշխատանքներ հատկապես կիրառվում են թեմաների ամփոփման ընթացքում: Ուսուցիչների մյուս մասը հազվադեպ է կիրառում խմբային աշխատանքներ առաջացող աղմուկի պատճառով: Բացի այդ որոշ ուսուցիչների կողմից չի նկատվում խմբային մեթոդների առավելությունը: Անհարմարություններ կան նաև դասարանների չհարմարեցված լինելու առումով: Խմբային աշխատանքների վերաբերյալ կա ևս մեկ մոտեցում ըստ որի դրանք արդյունավետ են, սակայն բարձր դասարաններում միշտ չէ, որ պետք է կիրառել և որպես սահմանափակում նշվում է այն փաստը, որ աշակերտները դրանց պետք է սովոր լինեն դեռևս ցածր դասարաններից, այլապես երեխաները առավել մեծ տարիքում ընդգրկվում են խմբային աշխատանքների մեջ՝ առանց քննարկման և համագործակցային հմտություններ ունենալու:

Խաղային աշխատանքների կիրառությունը նույնպես միանշանակ չի ընդունվում բոլորի կողմից: Խաղերը ուսուցիչների կողմից հազվադեպ են կիրառվում և միայն այն դասարաններում ուր դա հնարավոր է կազմակերպել: Խաղերը կիրառվում են փոքրիկ դադարների ձևով երեխաներին թարմացնելու, աշխուժացնելու, ոգևորելու նպատակով այլ ոչ թե որպես ուսումնական միջոց: Աշակերտների կողմից խաղերը ինչպես և խմբային աշխատանքը նույնպես մեծ ոգևորությամբ են ընդունվում սակայն ուսուցիչները դժվարանում են հաճախակի անդրադառնալ այդ մեթոդին քանի որ շատ դեպքերում խաղը վերածվում է աղմուկի ինչը անընդունելի է ուսուցիչների համար:

Այսպիսով ազատ համագործակցության և շփման խրախուսումը որոշ ուսուցիչների կողմից ընդունված պրակտիկա է, որոշ դեպքերում այն որոշակիորեն սահմանափակվում է և կան դեպքեր երբ դրանք ընդհանրապես չեն կիրառվում անկախ դասավանդվող առարկայից: Դատելով խմբային քննարկումների արդյունքներից կարելի է ասել որ խմբային աշխատանքի և

գույգերով գործունեության կազմակերպման առումով շատ մեծ է ուսուցչի անհատական գործոնը: Ուսուցչի վրա է դրված նոր մոտեցումների գործադրման ամբողջ բեռը և որև այլ կառույց կամ հենց տնօրենը այս առումով որևէ պատասխանատվություն չեն կիսում: Որպես խմբային աշխատանք ներկայացվում է նաև “շարքերով” աշխատանքը բայց այդ թիմերում աշակերտները ընդհանուր համագործակցությամբ չեն կատարում հանձնարարությունը, այլ անհատապես: Մեթոդի կիրառմանը խոչնդոտում են դասարանային անհամապատասխան պայմանները, ծրագրի խտությունը և ուսուցիչների կողմից մեթոդի ոչ լիարժեք տիրապետումը: Որևէ հարցազրույցում չի նշվել բեռնաթափվելու հանգամանքը այլ հակառակը նշվել են որ ծրագրերը խտացել են այդ իսկ պատճառով խմբային աշխատանքներին ժամանակ չեն կարողանում հատկացնել: Խոչնդոտ է հանդիսանում մեկ անսպասելի հանգամանք ևս. ուսուցիչների որոշ մասը հազվադեպ է կիրառում խմբային աշխատանքներ առաջացող աղմուկի պատճառով ինչը թերևս կարելի է սովորույթի ուժ համարել: Խաղային աշխատանքների կիրառությունը նույնպես միանշանակ չի ընդունվում բոլորի կողմից: Խաղերը կիրառվում են փոքրիկ դասարանների ձևով երեխաներին թարմացնելու, աշխուժացնելու, ոգևորելու նպատակով այլ ոչ որպես կրթական գործընթացի բաղկացուցիչ:

Տնօրենների հետ ստանդարտացված հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքները ըստ խնդրի

Բացահայտելու համար թե ինչքանով են նոր կրթակարգով սահմանված մեթոդները նպաստում նյութը լիարժեք մատուցելուն տնօրեններին առաջարկվել է գնահատել առկա վիճակը 1-ից 5 սանդղակով ուր 5-ը նշանակում է միանշանակ նպաստում են իսկ 1-ը՝ ամենևին չեն նպաստում: Գնահատման արդյունքում ստացվել է միջինում 3.5 բալ:

Ուսումնական նյութի նոր չափորոշիչներով սահմանված գիտելիքի և կարողությունների համապատասխանության խնդրի շրջանակներում տնօրենները գնահատականներ են տվել նաև հետևյալ կետերի շուրջ 5-րդ և 7-րդ դասարանների հայոց լեզվի և գրականության և մաթեմատիկա առարկաների օրինակով (գրո, ցածր, միջին և բարձր սանդղակով): Ուսուցչի կողմից նոր կրթակարգի նպատակների ըմբռնումը բարձր է գնահատվել 5-րդ դասարանների ուսուցիչների մոտ և միջին յոթերորդ դասանների դեպքում: Ուսուցչի դերը ուսումնական ծրագրերի հաջող կիրառման մեջ 5-րդ դասարանների ուսուցիչների պարագայում ավելի շատ միջին գնահատականներով է գնահատվել և ավելի պակաս բարձր գնահատականներով և ճիշտ հակառակ տարբերակը գործել է 7րդ դասարանների դեպքում: 5-րդ դասարաններում աշակերտների սովորելու ձգտումը գնատելիս գերակշռել է բարձր գնահատականը իսկ 7-րդ դասարանների մոտ միջին գնահատականը: Ուսումնական գործընթացում տեղեկատվական և հաղորդակցման տեխնոլոգիաների կիրառման աստիճանը 5-րդ դասարաններում գնահատվել է հիմնականում միջին գնահատականով իսկ 7-րդ դասարանների դեպքում միջին և բարձր: Դասընթացը նոր կրթակարգի պահանջներին համահունչ կազմակերպելու համար տնօրենների կողմից առաջնահերթություն է տրվել ուսուցչի կողմից նորամուծություններ ընդունելու պատրաստակամությունը, մասնագիտական հմտությունների առկայությունը և նոր կրթակարգին ծանոթ լինելը:

Սուրբեկտիվ բավարարվածության խնդիր

Այս խնդրի ուսումնասիրության համար անհրաժեշտ տվյալներ ստանալու համար հարցազրույցները կազմակերպվել են այն թեմաների շուրջ որոնք անդրադառնում են հետևյալ հիմնահարցերին. ուսուցիչները ի՞նչ են կարծում, որքանով են նոր ծրագրերն ու չափորոշիչները հնի համեմատ առավել լավ հնարավորություններ են ընձեռում դասի մատուցման և յուրացման, դասավանդման գործընթացի կազմակերպման առումով, որո՞նք են նոր ծրագրերի և չափորոշիչների ուժեղ և թույլ կողմերը, ինչպե՞ս են վերաբերում աշակերտները/ծնողները նոր առարկայական ծրագրերի և չափորոշիչների ներդրմանը, նկատելի՞ է արդյոք որևէ փոփոխություն, եթե այո, ապա ինչպե՞ս կարելի է բնութագրել այդ փոփոխությունները, արդյո՞ք այդ առարկաների դասաժամերը ավելի հետաքրքիր և դասապրոցեսում բոլոր երեխաների զբաղվածության տեսակետից ավելի արդյունավետ են դարձել, քան նախկինում, արդյո՞ք կարելի է ասել, որ նյութի յուրացումը ավելի հեշտ կամ ավելի հաճելի է դարձել, քան նախկինում էր, մեկ առանձին դասաժամի տևողությունը բավարար՞ է նախատեսված նյութը մատուցելու համար: Վերը նշված հարցադրումները բաժանվել են երկու հիմնական կատեգորիաների՝ նախկին և նոր առարկայական ծրագրերի և չափորոշիչների ուժեղ և թույլ կողմերը ինչը քննարկվել է բոլոր հարցված խմբերում և դասի հետաքրքրությունը և յուրացման մատչելիությունը ինչը քննարկել է միայն ծնողների հետ անցկացված ֆոկուս խմբերում հիմք ընդունելով ծնողների դիտարկումները:

Նախկին և նոր առարկայական ծրագրերի և չափորոշիչների ուժեղ և թույլ կողմեր

Աշակերտների հետ ֆոկուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Աշակերտների հետ քննարկումների ընթացքից պարզ դարձավ, որ դասապրոցեսում աշակերտների կողմից որոշակի փոփոխություններ նկատվել են եթե համեմատելու լինենք նախորդ տարիներ հետ: Աշակերտների մի մասը նկատում է, որ դասապրոցեսում փոփոխությունները կապված են տարրական դպրոցից միջին դպրոց անցնելու արդյունքում ուսուցիչների վերաբերմունքի փոփոխության, ինչպես նաև նոր առարկաների ավելացման, դասագրքերի փոփոխության ու ծրագրի բարդության հետ ինչը որոշ աշակերտների մոտ բերում է հետաքրքրության բարձրացման իսկ մի մասի մոտ՝ նվազման: Դասավանդման մեթոդներում ակնհայտ փոփոխություններ չեն նշվում և իսկ <<կրթակարգի>> փոփոխության մասին քննարկումների մասնակիցները տեղյակ չեն սակայն մեկ քննարկման ընթացքում որպես նորություն հաստակ նշում են գրքերից բացի այլ աղբյուրների կիրառումը, բացատրման եղանակների մատչելիացումը, ինքնուրույն և լրացուցիչ աշխատանքի խրախուսումը, դասերի հետաքրքրացումը: Մեկ այլ քննարկման ընթացքում աշակերտները պարզապես ասացին որ տեղյակ են որ իրենց դասերի ծրագրերը փոխվել են իրենց ծնողների ժամանակների համեմատ, հատկապես մաթեմատիկայի խնդիրների և վարժությունների լուծման եղանակների պարագայում: Ընդհանուր առմամբ քննարկումների մեծ մասում աշակերտները այնուամենայնիվ համարում են որ այժմ դասապրոցեսը ավելի հետաքրքիր է դարձել կապված դասավանդվող նյութի հետաքրքիր մատուցման և ուսուցիչների կողմից բոլորին դասապրոցեսում ներգրավվելու ձգտմամբ: Նոր մեթոդները բոլոր իմաստներով դրական են գնահատվում աշակերտների կողմից, թեև կարելի է նկատել, որ խմբային աշխատանքներում պասիվ աշակերտների մասնակցությունը դեռևս չի նշանակում լիարժեք ներգրավում դասապրոցեսում, այդ պատճառով ուսուցիչները դիմում են լրացուցիչ հարցադրումների եղանակին: Յոթերորդ դասարանցիները նշում են, որ փոխվել է ուսուցիչների վերաբերմունքն իրենց նկատմամբ որպես մեծի: Առարկաների հետաքրքրությունը

աճել է՝ նոր թեմաների, դրանց բարդացման և առարկայական բաժանումների շնորհիվ: Այսինքն՝ նկատվող փոփոխությունները կապում են նրանց տարիքի օբյեկտիվ գործոնի հետ: Աշակերտները նշում են նաև հանրահաշվի բարդացման և դժվար ընկալելի դառնալու մասին: Դասի հետաքրքրությունը աշակերտները կապում են նաև լրացուցիչ տեղեկատվություն ստանալու հնարավորության հետ ինչպես նաև անցկացման մեթոդի հետ, երբ անցնում է քննարկման, բանավեճի կամ երկխոսության ձևով և ապահովվում է երեխաների ներգրավվածությունը: Կան աշակերտներ որոնք դասապրոցեսում հետաքրքրության ավելացումը պայմանավորում են հատկապես ուսուցիչների վերապատրաստումամբ մյուս մասը դասապրոցեսում փոփոխությունները առավելապես կապում են նոր ուսուցիչների հետ:

Ծնողների հետ ֆոկուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Նախկին և նոր մեթոդների միջև ուժեղ և թույլ կողմերը ընդգծելու համար առաջին հերթին պետք էր բացահայտել ծնողների տեղեկացվածության աստիճանը նոր կրթակարգից: Հինգերորդ դասարանցիների ծնողների հետ անցկացված վեց ֆոկուս խումբ հարցազրույցներից արդյունքներով միայն երկուսում էին ծնողները լիարժեք տեղեկացված նոր մեթոդներից և հսկայական տարբերություններ են տեսնում հին և նոր մեթոդների միջև: Որպես այդպիսիք նշվում են համագործակցային-թիմային աշխատանքը, մրցակցային ոգին, երեխաների մտքի արտահայտման հնարավորությունը, դասերին մասնակցելու եղանակի և դասագրքերի փոփոխությունը: Մեկ այլ խմբում ծնողները որպես նոր կրթակարգի բնորոշ գիծ ընդգծում են վաղ տարիքից ծանրաբեռնվածության և ինքնուրույն մտածողություն սովորեցնելը և հատկապես մաթեմատիկայում խնդիրների լուծման նոր՝ բարդ մեթոդների ներդրումը: Մյուս խմբերում ծնողները թեև տեղեկացված չեն նոր կրթակարգից, այդուհանդերձ նկատել են առարկայական ծրագրերի, դասագրքերի որոշակի փոփոխություն, ինչպես նաև մայրենիի ու մաթեմատիկայի առարկայական կառուցվածքային փոփոխություններ՝ մասնավորապես մաթեմատիկայի դեպքում բարդացումը:

Յոթերորդ դասարանցիների ծնողները նոր կրթակարգի ներդրման մասին հստակ տեղեկացված չեն և դժվարանում են խոսել, սակայն այս քննարկումներում ևս անուղղակիորեն նշմարվում են առարկայական ծրագրերի, քննակարգի և դասագրքերի փոփոխության փոփոխությունները: Որպես տարբերություն նշվում է նաև հանձնարարությունների ու ծանրաբեռնվածության ավելացում, սակայն դրա կապը նոր կրթակարգի հետ ակնհայտ չէ, քանի որ համեմատությունը կատարվում է ավելի կրտսեր տարիքում երեխայի ուսումնառության ծավալի հետ: Մեթոդական, ինչպես նաև գնահատման ձևի տարբերությունները ծնողները վերագրում են կոնկրետ ուսուցիչների անձնային առանձնահատկություններին: Որոշ ծնողների կարծիքով դասերի հետաքրքրությունը և դասերին երեխաների ներգրավվածությունը դրականորեն է անդրադարձել նաև աշակերտների առաջադիմության վրա:

Ուսուցիչների հետ խորին հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Հինգերորդ դասարաններում դասավանդող հարցված ուսուցիչները որպես նոր կրթակարգի առավելություն են նշում այն, որ այդպիսով հնարավորություն է ընձեռվում կիրառել խմբային աշխատանքների մեթոդը, որը ի տարբերություն նախկինի չի ենթադրում ամբողջական շերտավոր ուսուցում: Նոր մեթոդներն ավելի արդյունավետ են դիտվում նյութի մատուցման և յուրացման

տեսակետից, երեխաների մեջ համակագործակցության, փոխզիջման, փոխադարձ հարգանքի ձևավորման փաստը և ստեղծագործական հմտությունների զարգացման խթանումը: Կարևորվում է հատկապես թույլ և անուշադիր աշակերտների հետաքրքրվածության բարձրացման, հետևաբար դասապրոցեսին մասնակցություն ունենալու ցանկության գործոնը: Ուշագրավ է նաև հարցվողներից մեկի դիտարկումը ըստ որի այսօր ուսուցիչը նյութի վերաբերյալ առավել քիչ է կարծիք արտահայտում և թողնում է որպեսզի աշակերտները խոսեն դրա մասին, բացի դրանից նյութը առավել հեշտ է յուրացվում, քանի որ նոր մոտեցումները հնարավորություն են տալիս դասը սովորել հենց դպրոցում: Որպես նոր կրթակարգի թերություն է նշվում գնահատման նոր համակարգի անկատարությունը <<...մի քիչ դժվար է խմբին դիֆերենցված գնահատել մեր 5 բալանոց համակարգով... ասենք խումբ ես հավաքել, ու խումբն ընդունենք 5 է ստանում, չես կարող նրան ասել 5, նրան ասել 4...>> կամ խմբերով աշխատելու պարագայում աղմուկի առաջացումը <<...դե երեխաները, նամանավանդ 5-երը, նրանք մոռանում են, որ դասարանում են, դպրոցում են, շատ անգամ բարձրաձայն են խոսում, աղմուկ-աղաղակ է լինում>>: Նախկինում ուսուցիչը կարողանում էր հստակ բաշխել մեկ դասաժամը, որպեսզի հասցներ և անցած նյութը ստուգեր, և նոր նյութ բացատրեր, իսկ հիմա դասաժամի մեծ մասը գնում է դասարանում նստարանների դիրքի կարգավորման վրա, որպեսզի դասի ընթացքում աշակերտները խմբով աշխատեն: Որպես թույլ կողմ է նաև նշվում ստացած գիտելիքների հիշողության մեջ նստվածք տալու, ամրապնդվելու հնարավոր ցածր մակարդակը:

Յոթերորդ դասարաններում դասավանդող հարցված ինը ուսուցիչ չորսը հին և նոր մոտեցումների մեջ էական տարբերություններ չեն տեսնում և չեն կիրառում ավելին դասընթացի արդյունավետ կազմակերպման տեսակետից հին մեթոդներն առավել նպատակահարմար են դիտվում հատկապես լավ սովորող աշակերտների համար: Իսկ այն ուսուցիչները որոնք կիրառում են նոր մոտեցումներ գտնում են որ հին մոտեցումների ժամանակ դասապրոցեսի կազմակերպման, նյութի մատուցման ողջ ծանրաբեռնվածությունը ընկած էր ուսուցչի ուսերին, իսկ այժմ ուսուցիչը ունի ասիստենտ-աշակերտներ, որոնք օգնում են նրան այսինքն հին մոտեցումը առավել ուսուցչակենտրոն էր, կրթության այս նոր մոտեցումներում կարևորվում է աշակերտի դերը: Ուսուցիչը հիմա ուղղորդում է դասապրոցեսը, իսկ մնացածը աշակերտները խմբային աշխատանքների միջոցով կարողանում են կատարել, իրար են վերահսկում, գնահատում: Ուսուցիչները կարևորում են այն հանգամանքը, որ դպրոցից աշակերտը ինքնուրույն մարդ դարձած գնա, իսկ այս նոր համագործակցային մոտեցումները նպաստում են դրան, քանի որ կարևորվում է յուրաքանչյուր աշակերտի կարծիքը: Ըստ ուսուցիչների հին մոտեցումների ժամանակ էլ աշակերտը ներգրավված էր դասին, բայց սերտման միջոցով, իսկ հիմա աշակերտը ավելի հետաքրքրված է և նրան հաճելի է դասապրոցեսը, բացի դա աշակերտը չի կարող չմասնակցել դասին, քանի որ նա պետք է ներկայացնի այն և գնահատվի: Նյութի յուրացման տեսանկյունից նոր մոտեցումները հնարավորություն են տալիս ուսուցչին գրավելու երեխաների ուշադրությունն, ինչը դյուրացնում է նյութը հասկանալու և ընկալելու գործընթացը:

Ուսուցիչները նոր մեթոդի արդյունավետության գնահատականներից գատ մի քանի այլ խնդիրներ նույնպես ներկայացրեցին: Ըստ որոշ ուսուցիչների հին մեթոդը շեշտադրում էր գիտելիքը, իսկ նորը գիտելիքի մատուցման ձևը: Որոշ ուսուցիչների հստակ չեն առանձնացնում նոր չափորոշիչների ուժեղ կամ թույլ կողմերը՝ դրանք գրեթե չկիրառելու կամ բավարար փորձի բացակայության պատճառով: Կարծիք կար որ դեռ վաղ է դատել նոր մոտեցումների առավելությունների մասին, քանի որ դրանց արդյունքը կերևա ապագայում, իսկ հինը արդեն ցույց է տվել, որ արդյունավետ է բացի այդ նոր մոտեցումները ցանկալի չէ դարձնել չափանիշ, ուսուցիչը

պետք է կիրառի այնպիսի մեթոդներ՝ հին կամ նոր, որոնք նա հարմար է գտնում, որպեսզի աշակերտին դասը հետաքրքիր լինի:

Ուսուցիչների կողմից նոր չափորոշիչների և ծրագրերի ուժեղ և թույլ կողմերի ընդհանրացված պատկերը հետևյալն է

Որպես նոր մոտեցումների առավելություններ նշվում են

- աշակերտների ոգևորությունը
- իրենց դրսևորելու ընդունակությունների զարգացումը
- աշակերտի անձի բարձրացման և ուսուցչի՝ նյութի մատուցման մեթոդների ազատ ընտրության հարցը
- երեխաների հետաքրքրության բարձրացումը
- երեխաների մեկը մյուսին լսելու կարողությունը
- գնահատման համակարգը և ամբողջ դասարանին դասապրոցես ներգրավելու հնարավորությունների ընձեռումը, ինչը թույլ է տալիս շատ աշխատանք կատարել մեկ դասաժամում
- խմբային աշխատանքները հնարավորություն են տալիս, որ թույլ աշակերտին ուժեղը օգնի, այլ ոչ թե ուսուցիչը ինչը աշակերտներին մղում է համագործակցության
- նոր մոտեցումները հնարավորություն են տալիս աշակերտների մոտ զարգացնելու ստեղծագործելու հմտություններ և կարողություններ

Որպես թերություններ նշվում են

- գնահատման նոր համակարգի անկատարությունը
- խմբերով աշխատելու պարագայում աղմուկի առաջացումը
- գիտելիքի տրամադրուման մակերեսայնությունը
- դասագրքերի բովանդակության և ծրագրերի անհամապատասխանությունը
- ժամանակի կորուստը խմբային կամ խաղային աշխատանքներ կազմակերպելու ժամանակ, ինչի պատճառով միշտ չէ, որ հնարավոր է դառնում կիրառել դրանք պրակտիկայում
- խմբային աշխատանքներ, ուսումնական խաղեր կիրառելու պարագայում ժամանակ չի մնում նյութի մատուցման համար
- այն ծնողները, ովքեր ծանոթ չեն նոր մոտեցումներին և ծրագրերին, չեն կարողանում օգնել իրենց երեխաներին
- խմբային աշխատանքների ժամանակ աշակերտները հույսը դնում են իրենց խմբի մյուս անդամների վրա և իրենք ակտիվ չեն մասնակցում

Տնօրենների հետ ստանդարտացված հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Տնօրենների կողմից նոր չափորոշիչների և ծրագրերի ուժեղ և թույլ կողմերի ընդհանրացված պատկերը հետևյալն է

Տնօրենների կողմից նոր չափորոշիչների ուժեղ կողմերն են համարվում,

- կարողությունների հմտությունների զարգացման հնարավորությունը
- ինքնակրթության խրախուսումը
- ծրագրային միևնույնները յուրացնելու շեշտադրումը
- համակարգված կրթության ապահովումը
- անհատական մոտեցումը աշակերտին
- կրթության համապատասխանեցումը Եվրոպական ստանդարտներին
- դասապրոցեսին աշակերտների մասնակցության բարձրացումը
- գնահատման տաս բալանոց համակարգը
- այն փաստը որ ուսուցիչը կարող է օգտվել այլ գրքերից

Թույլ կողմերի շարքում են

- ինֆորմացիայի ծավալը և դասագրքերի բարդությունը
- այն փաստը որ աշակերտները և ուսուցիչները դեռ չեն համակերպվել նոր չափանիշներին
- ցածր առաջադիմություն ունեցողներ աշակերտների վրա կենտրոնացվածությունը և բարձր առաջադիմությամբ երեխաների նկատմամբ առանձնակի ուշադրության բացակայությունը
- հին ու նոր մեթոդների անհամադրելիությունը
- անհամապատասխան դասագրքերը

Աշակերտների և ծնողների հետ անցկացված Ֆոկուս խմբային հարցազրույցների մասնակիցները հիմնականում հստակ տարբերակում չեն կարողանում մտցնել նախկին և նոր մեթոդների մեջ կամ տեղյակ չեն նոր մեթոդների ներդրման մասին պարզապես իրենց խոսքում նշում են խմբային աշխատանքների կիսաբաժանի դեպքերի մասին: Նրանք գտնում են, որ առարկաների դասաժամերը ավելի հետաքրքիր և դասապրոցեսում բոլոր երեխաների զբաղվածության տեսակետից ավելի արդյունավետ դառնալու հնարավորություն են ընձեռում ինչը սակայն չեն պայմանավորում կրթակարգով այլ կապում են երեխաների հասունացման հետևաբար ուսուցիչների մոտեցումների փոփոխության հետ:

Դասի հետաքրքրությունը և յուրացման մատչելիությունը

Ծնողների հետ ֆոկուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Հինգերորդ դասարանցիների այն ծնողները որոնք տեղյակ են նոր կրթակարգից դասերի հետաքրքրացումը համարում են վերջինիս հետևանք: Ծնողների գնահատմամբ թիմային աշխատանքներն ու մրցակցային ոգին երեխաների համար դասերը դարձնում են առավել հետաքրքիր: Թեև դասերի հետաքրքիր լինելու համար ծնողները կարևորում են նաև դասարանի ընդհանուր ներուժը և աշխատասիրությունը:

Մյուս խմբերում հետաքրքրության աստիճանը գնահատում են հայոց լեզվի և մաթեմատիկայի առարկաների համեմատությամբ և արդյունքերը խիստ տարբեր են: Մի դեպքում ծնողների գնահատմամբ մայրենիի նկատմամբ երեխաների հետաքրքրասիրությունը չափազանց բարձր է, ինչը չի կարելի ասել մաթեմատիկայի համար և դա բացատրվում է մայրենիի մատչելիությամբ՝ ի տարբերություն մաթեմատիկայի բարդացվածությանը: Մյուս դեպքում Մաթեմատիկա առարկայից աշակերտների ուսումնական հաջողություններին, ի տարբերություն հայոց լեզվի, ըստ ծնողների նպաստում են տվյալ ուսուցչի հետևողական աշխատանքը, տարբեր մեթոդների կիրառումը և

մատչելի բացատրությունը: Մյուս դեպքերում դասապրոցեսում փոփոխություններ ծնողները չեն նկատել: Դատելով քննարկումների արդյունքներից կարելի է եզրակացնել որ նոր կրթակարգի մտեցումները տեղեկացված ծնողների շրջանում դրական գնահատական ունեն իսկ դրանց փաստացի կիրառումը խիստ կապված է կոնկրետ ուսուցչից:

Երեխաների ներգրավվածության առումով նույնպես քննարկումները տարբեր ընթացք են ունեցել: Նոր կրթակարգից տեղյակ ծնողները ընդգծում են դասապրոցեսում բոլոր երեխաների ընդգրկվածության բարձր աստիճանը, ուր հատուկ ուշադրության են արժանանում հատկապես թույլ երեխաները, ինչը սակայն ավելի շատ կապվում է դասավանդող ուսուցիչների կողմից դասապրոցեսի կազմակերպման ոճի հետ և չի պայմանավորվում նոր կրթակարգով: Դասերին երեխաների աշխույժ ընդգրկվածության հարցում ծնողների մեծ մասը առաջխաղացում է տեսնում թիմային աշխատանքների շնորհիվ, ինչը օգնում է դասին ներգրավել և խրախուսել նաև թույլ աշակերտներին: Ծնողներից մեկը, սակայն, նշում է, որ խմբային աշխատանքները թույլ չեն տալիս խելացի, բայց դանդաղ կոտ երեխաներին ինքնադրսևորվել և մասնակցել: Մյուս քննարկումների ընթացքը թույլ է տալիս եզրակացնել որ ծնողները ընդգրկվածության հարցում խուսափում են հստակ գնահատականներ տալուց քանի որ համարում 25-30 աշակերտ ունեցող դասարաններում ամեն դեպքում շատ դժվար է լիարժեք ընդգրկվածություն ապահովել:

Այս հարցում ծնողները լուրջ փոփոխություններ են տեսնում կապված մաթեմատիկա առարկայի բարդացման և հայերենի մատչելի դառնալու հետ: Ծնողները գտնում են, որ մաթեմատիկան բարդ է ոչ միայն երեխաների կրտսեր տարիքի պատճառով, քանի որ թոփաբային դասարան են, այլև նոր դասագրքի բարդ ձևակերպումների և անհասկանալի պահանջների պատճառով:

Ծնողները գտնում են, որ մաթեմատիկան բարդ է երեխաների կրտսեր տարիքին ծրագրի անհամապատասխանության պատճառով, ինչպես նաև նոր դասագրքերի բարդ շարադրանքի, անհասկանալի ձևակերպումների պատճառով: Մաթեմատիկայի դասերի յուրացման համար շատերը տանը երեխային օգնելը անհրաժեշտ են համարում: Յուրացումը քիչ թե շատ մատչելի է դառնում նաև ուսուցիչների ջանքերով, ովքեր խրթին նյութին նախապատրաստում են հետզհետե՝ մինչ այդ մատուցելով ավելի մատչելի նյութ: Նյութի յուրացման հարցում բոլոր խմբերի ծնողները արտահատել են միևնույն կարծիքը:

Յոթերորդ դասարանների ծնողների մեծ մասը նկատում է դասերի, և այդ դասերի հանդեպ երեխաների մոտ հետաքրքրության ընդհանուր մեծացում, և դա բացատրվում է մրցույթային կարգի, խմբային աշխատանքների առկայությամբ, որոնք տարբեր առաջադիմությամբ երեխաներին ավելի շատ ներգրավման հնարավորություն են ընձեռում:

Ծնողների մեծ մասը երեխաների ներգրավվածության տեսանկյունից որոշակի դրական փոփոխություն են նկատում սակայն կային նաև հակասական կարծիքներ այս հարցի շուրջ: Ըստ նրանց՝ երեխաներին դասապրոցեսում ավելի ներգրավված է դարձնում մրցույթային տարրի ավելացումը, խմբային աշխատանքները, ինչպես նաև՝ նախկինի համեմատ ուսուցիչների ավելի մեծ ջանքերը տարբեր առաջադիմությամբ երեխաներին ներգրավելու ուղղությամբ՝ թեև որոշ ծնողների կարծիքով չսովորող երեխաները մնում են չսովորող իսկ դասարանի մեծ լինելու պարագայում ինչքանեւ որ ուսուցիչը ձգտի դժվար է բոլորին ներգրավվել:

Հայոց լեզվի ուսումնական նյութի մեջ ծնողները խնդիր չեն տեսնում՝ համարելով մատչելի: Մատնանշվում է մաթեմատիկայի դասագրքի բարդությունը, տեսական մասի և առաջադրանքների պահանջների խրթին ձևակերպումները: Այս առումով մեծ կարևորություն է սրվում ուսուցչի բացատրությանը լրացուցիչ նյութերի օգտագործմանը, որոնց շնորհիվ հիմնականում հաջողվում է նյութը մատչելի դարձնել երեխաներին: Նշվում է, որ փոփոխվել է նաև

խնդիրների լուծման եղանակը: Ծնողների խոսքից նկատելի է, որ երեխաների համար ավելի մատչելի և գերադասելի է ուսուցչի բացատրությունը՝ տանը ծնողների օգնության համեմատ: Որոշ երեխաներ դասը յուրացնելու համար լրացուցիչ պարապմունքների են հաճախում: Համեմատելով իրենց ուսումնառության ժամանակ եղած ծրագրի հետ հետ՝ մաթեմատիկայի ներկայիս ծրագիրը ծնողներին ընդհանուր առմամբ թվում է թեև ավելի բարդ, սակայն՝ երեխաների համար հասանելի:

Դատելով քննարակումների արդյունքներից կարելի է եզրակացնել որ նոր կրթակարգի մոտեցումները ուղղակի բերում են դասի նկատմամբ հետաքրքրության աճի և վերջիններս տեղեկացված ծնողների շրջանում դրական գնահատական ունեն իսկ դրանց փաստացի կիրառումը խիստ կապված է կոնկրետ ուսուցչից: Քննարկումների ընթացքը թույլ է տալիս եզրակացնել որ ծնողները ընդգրկվածության հարցում խուսափում են հստակ գնահատականներ տալուց քանի որ գտնում են 25-30 աշակերտ ունեցող դասարաններում ամեն դեպքում շատ դժվար է լիարժեք ընդգրկվածություն ապահովել միևնույն ժամանակ նշում են, որ նոր մոտեցումները ավելի մեծ հնարավորություններ են ընձեռում այս առումով: Դասի հետաքրքրության և յուրացման տեսանկյունից հետաքրքիր է նաև հայոց լեզվի և մաթեմատիկայի միջև ընդգծված տարբերությունը: Թե հինգերորդ և թե յոթերորդ դասարանների ծնողները նշում են որ մաթեմատիկա առարկան ավելի է բարդացել է իսկ հայոց լեզուն ավելի հետաքրքրացել:

Կրթական ծրագրերի ներդրման, դրանց մատչելիության, մանկավարժական նոր տեխնոլոգիաների ու մեթոդների կիրառման բացահայտման խնդիրներ

Կրթական ծրագրերի ներդրման, դրանց մատչելիության, մանկավարժական նոր տեխնոլոգիաների ու մեթոդների կիրառման բացահայտման խնդիրների շրջանակներում հետազոտության ընթացքում ուսումնասիրվել են կրթակարգի հիմքում ընկած մի շարք անկյունաքարային մոտեցումներ. Ծնողների հետ անցկացված ֆոկուս խումբ քննարկումների առանցքային է հանդիսացել այն հարցը թե արդյոք ուսուցիչը կարողանում է ապահովել պետական կրթակարգի մեջ ամրագրված ստորև նշված սկզբունքների ամբողջական իրականացումը

- սովորողի կարողություններին համապատասխան առավելագույն կրթական մակարդակ ապահովող անհատական մոտեցում, ուսուցման և դաստիարակության գործընթացում սովորողի անձնական կենսափորձը հաշվի առնելը
- ուսումնական գործընթացում յուրաքանչյուր սովորողի մասնակցությունը
- սովորողների և ուսումնական գործընթացի հիմնավորված (ուսուցիչը աշակերտին բացատրում է, թե ինչու է նշանակել տվյալ գնահատականը) և անաչառ գնահատում⁶

Ուսուցիչների հետ խորին հարցազրույցներում փորձ է արվել բացահայտել ուսուցչների վերաբերմունքը պետական կրթակարգում մեջբերված հետևյալ դրույթներին

- յուրաքանչյուր սովորող ի վիճակի է յուրացնելու մանկավարժորեն և հոգեբանորեն ճիշտ ընտրված և ներկայացված ցանկացած ուսումնական նյութ

⁶ Հանրակրթության պետական կրթակարգ: ՄԱՆԿԱՎԱՐԺԱԿԱՆ ՏԵԽՆՈԼՈԳԻԱՆԵՐԻ ԵՎ ՄԵԹՈԴԻԿԵՐԻ ԸՆՏՐՈՒԹՅՈՒՆԸ

- երեխաները միմյանցից զանազանվում են ոչ թե ուսումնական ծրագրերի յուրացման կարողությունների սկզբունքային տարբերություններով, այլ իրենց մտածելակերպով, հոգեբանական առանձնահատկություններով, լեզվամտածողության և ընկալման յուրահատկություններով
- ուսուցման նկատմամբ սովորողի դրական վերաբերմունքը պայմանավորված է ինչպես ուսումնական նյութի բովանդակությամբ, այնպես էլ այդ նյութի յուրացման հաջող ընթացքով:

Խնդրի խորքային վերլուծության նպատակով հարցազրույցներում ընդգրկվեն են նաև հետևյալ ենթահարցերը. ինչպե՞ս է զարգանում ուսուցման և ուսումնառության նոր մոտեցումների ինտեգրումը, արդյո՞ք բարելավվում են դասերի անցկացման մեթոդները, միջոցներն ու եղանակները, արդյոք տեղեկատվական և հաղորդակցային մեթոդների ներմուծումը որևէ փոփոխություն մտցրել է ուսուցչի դերի մեջ թե ոչ, արդյո՞ք սովորողը դիտվում է ոչ միայն որպես կրթության և ուսումնառության օբյեկտ, այլև սուբյեկտ և մասնակից, արդյո՞ք երեխաները ավելի շատ են շահագրգռված (մոտիվացված) և զբաղված դասապրոցեսում, արդյո՞ք բացակայությունների թիվը նվազել է, արդյո՞ք ծնողները ունեն տեսակետ այս ուղղությամբ իրականացված փոփոխությունների վերաբերյալ:

Սովորողի կարողություններին համապատասխան առավելագույն կրթական մակարդակ ապահովող անհատական մոտեցում, ուսուցման և դաստիարակության գործընթացում սովորողի անձնական կենսափորձը հաշվի առնելը

Աշակերտների հետ ֆոկուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Ըստ հինգերորդ դասարանցիների հետ քննարկման արդյունքների ուսուցիչներն ավելի շատ ցուցաբերում են խմբային մոտեցում քան անհատական: Դեպքերի ճնշող մեծամասնությունում նրանք նույն տնային աշխատանքներն են հանձնարարում ամբողջ դասարանին: Անհատական մոտեցումը դրսևորվում է դասից հետո կամ դասի ժամին նյութի բացատրությամբ այն աշակերտներին որոնք բացակայել են նախորդ դասին կամ լավ չեն հասկացել նյութը: Անհատական մոտեցում հասկացության տակ աշակերտները ավելի շատ հասկանում են ուսուցիչների կողմից տրվող տարբերակված հարցադրումները որոնց հիման վրա տրվում են գնահատականներ այն է թույլ կամ պասիվ աշակերտներին ուսուցիչները հեշտ հարցեր են տալիս իսկ բարձր առաջադիմություն ունեցողներին կամ նրանց ուժեր ցանկանում են ավելի բարձր գնահատական ստանալ տրվում են ավելի բարդ հարցեր: Կան դեպքեր որք դասը ներկայացնելու ընթացքում “թույլ” աշակերտները հնարավորություն են ունենում օգտվել տետրում արված նշում-կոնսպեկտներից: Թույլերն էլ իրենց հերթին բաժանվում են աճելու “հնարավորություն ունեցողների” և “չունեցողների”: Նման մոտեցման ծայրահեղ տարբերակը նկատվել է դպրոցներից մեկում ուր մաթեմատիկայի ուսուցիչը թույլ է տալիս թույլ աշակերտներին օգնություն ստանալ կամ արտագրել իրենց ընկերներից, իսկ ստուգողականներին հեշտ տարբերակ է մշակում նրանց համար: Հաճախակի են այն դեպքերը երբ թույլ աշակերտներին “հնարավորություն” է տրվում հաճախել հավելյալ անհատական վճարովի պարապմունքների:

Ուսուցիչները հետևողական են նյութի բովանդակությունը երեխաներին տեղ հասցնելու առումով և այդ պրոցեսում թե մայրենի լեզվի թե մաթեմատիկայի ուսուցիչները ներգրավում են նաև

աշակերտներին. նյութը լավ հասկացած երեխան կարող է բացատրել դասը իր ընկերների համար: Երբեմն աշակերտների խնդրանքով ուսուցիչները բացատրում են նաև տնային աշխատանքի համար հանձնարարված առաջադրանքները: Որոշ դեպքերում նոր թեման ամրապնդվում է խաղերի միջոցով: Ակտիվ աշակերտները չեն խուսափում չհասկացածի շուրջ հարցադրումներ անել ինչպես ուսուցիչներին, այնպես էլ իրենց դասընկերներին: Մեկ դպրոցում մայրենիի ուսուցչի համար չհասկացված դասի ինդիկատոր է հանդիսանում գերազանցիկների կողմից դասի թերմբոնումը և տնայինների կատարման հարցում մեծամասնության դժվարացումը:

Ծնողների հետ ֆոկուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Անհատական մոտեցման թեմայի շրջանակներում ծնողների խմբային քննարկումները տարբեր արդյունքներ են գրանցել: Մի խմբում ծնողները համարում են, որ մայրենի լեզվի և մաթեմատիկայի ուսուցիչներն ավելի շատ ցուցաբերում են խմբային մոտեցում, ինչը ենթադրում է հավասար վերաբերմունք երեխաների հանդեպ ուր սակայն հաշվի է առնում երեխաների խառնվածքն ու տարբերությունները: Մյուս խմբում գտնում են որ հավասարապես առկա են է թե խմբային և թե անհատական մոտեցումները: Մեկ այլ խմբի փոխանցմամբ անհատական մոտեցումը ուսուցիչների կողմից դրսևորվում է ինչպես դասապրոցեսը կազմակերպելիս, առաջադրանքներ տալիս երեխաների անհատական կարողությունները հաշվի առնելով, այնպես էլ նրանց անհատականության, բնավորության գծերի կարևորմամբ: Դասերն ուղեկցվում են երեխաների հանդեպ համաչափ ուշադրությամբ և հավասար վերաբերմունքով: Իսկ ահա հանձնարարությունների մասով ֆոկուս խմբի բոլոր մասնակիցները նշում են որ դրանք տրվում են անկախ երեխայի առաջադիմությունից և խառնվածքից պարզապես որոշ դեպքերում բարձր առաջադիմությամբ աշակերտներին տրվում են հավելյալ առաջադրանքներ: Յոթերորդ դասարանցիների ծնողները հիմնականում ծնողները գտնում են, որ մայրենիի և մաթեմատիկայի ուսուցիչները ուսուցանման մեջ ավելի շատ ցուցաբերում են խմբային մոտեցում, ինչը ենթադրում է դասապրոցեսում երեխաների հավասար ներգրավում և նրանց հանդեպ հավասար վերաբերմունք՝ անկախ առաջադիմությունից: Բոլորին տրվող ընդհանուր հանձնարարությունների կողքին տրվում են լրացուցիչ առաջադրանքներ՝ ըստ ցանկության և առաջադիմության: Այն դեպքերում երբ խոսվում է անհատական մոտեցման առկայության մասին ծնողները դա պայմանավորում են կոնկրետ դպրոցի ավանդույթով կամ ուսուցչի խառնվածքով: Հինգերորդ դասարանցիների ծնողները մտահոգ են մաթեմատիկա առարկայի, ինչպես նաև նոր առարկաների բարդ բովանդակությունից, և այս առումով գնահատում և կարևորում են աշակերտներին մշտապես բացատրելու ուսուցչի պատրաստակամությունը: Այնուհանդերձ, մատնանշվում է, որ մաթեմատիկայի դեպքում ծրագրային բարդությունը, դասագրքերում գործնական առաջադրանքների սակավությունն ու տեսական բարդ նյութի գերակշռումը խնդիր է նաև ուսուցիչների համար նյութը մատչելի մատուցելու առումով: Գնահատվում են ուսուցիչների կողմից լրացուցիչ աշխատանքները և ծրագրային բարդ նյութին նախորդող ավելի մատչելի նյութով նախապատրաստելը: Այս առումով երեխաների կողմից նյութի յուրացման հաջողությունը ծնողները կապում են մասնագետի անձի հետ: Յոթերորդ դասարանցիների ծնողները և՛ մաթեմատիկայի, և՛ հայոց լեզվի ծրագրերը գնահատում են որպես ավելի խորացված և ինտենսիվ, մաթեմատիկայի դեպքում շեշտադրելով բարդացված լինելու հանգամանքը: Դասի հիմնական աղբյուրը դասագրքերն են, սակայն դիմում են նաև լրացուցիչ գրականության: Նյութի մատուցման մեջ մոտեցման տարբերությունները ծնողները կապում են կոնկրետ ուսուցչի անձնային

առանձնահատկությունների հետ: Քննարկումներից մեկի ընթացքում բերվեց օրինակ երբ ուսուցիչը վատ մատուցումից բացի ձգտում է հեշտ առաջադրանքներն անել դասարանում՝ բարդերը թողնելով տանը: Մյուս կողմից որոշ ծնողներ շեշտադրում են, որ ուսուցիչներին հաջողվում է նյութը մատչելի դարձնել աշակերտների համար, և երեխաները հակված են լրացուցիչ բացատրության անհրաժեշտության դեպքում նախընտրել ուսուցչի բացատրությունը՝ տան անդամների օգնության համեմատ:

Ըստ աշակերտների հետ քննարկման արդյունքների ուսուցիչներն ավելի շատ ցուցաբերում են խմբային մոտեցում քան անհատական: Անհատական մոտեցում հասկացության տակ աշակերտները ավելի շատ հասկանում են ուսուցիչների կողմից տրվող տարբերակված հարցադրումները: Անհատական մոտեցումն էլ իր հերթին արտահայտվում է միայն աշակերտների կորողությունները հաշվի առնելու հանգամանքում իսկ կենսափորձը կամ երեխայի այլ հատկանիշները դասապրոցեսում չեն կարևորվում: Ավելին շատ դեպքերում աշակերտները հստակ պիտակավորվում են թույլերի և ուժեղների իսկ ամենամտահոգիչ խնդիրը այս հարցում թերևս այն փաստն է որ թույլ աշակերտները իրենց հերթին բաժանվում են անհույսների և որոշակի պոտենցիալ ունեցողների: Որոշակի պոտենցիալ ունեցողները պատկերավոր ասված հրավիրվում են անհատական պարամունքների իսկ անհույսները մատնվում անտարբերության: Նման աշակերտներին որոշ դեպքերում թուլատրվում է արտագրել համադասարանցիներից: Հանձնարարությունների մասով ֆոկլուս խմբերի բոլոր մասնակիցները նշում են որ դրանք տրվում են անկախ երեխայի առաջադիմությունից և խառնվածքից պարզապես որոշ դեպքերում բարձր առաջադիմությամբ աշակերտներին տրվում են հավելյալ առաջադրանքներ: Անհատական մոտեցման թեմայի շրջանակներում ծնողների խմբային քննարկումները հստակ տարբերակում չեն մտցնում անհատական և խմբային մոտեցման մեջ թեև անհրաժեշտ է փաստել որ աշակերտների մոտ այս առումով ավելի արժեքավոր տվյալներ արդեն իսկ ստացվել են: Երեխաների կողմից նյութի յուրացման հաջողությունը ծնողները նույնպես կապում են մասնագետի անձի հետ և նոր մոտեցումների դերը այստեղ որևէ կեպ չի քննարկվում:

Ուսումնական գործընթացում յուրաքանչյուր սովորողի մասնակցությունը

Աշակերտների հետ ֆոկլուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Հինգերորդ դասարանների աշակերտների կարծիքով նրանց մեծամասնությունը ակտիվորեն մասնակցում է դասերին, հարցեր տալիս, բոլորը կանչվում են գրատախտակի մոտ, այնուամենայնիվ ակտիվ աշակերտների կողքին իրենց դասարաններում կան նաև մշտական պասիվներ: Ոչ համաչափ ընդգրկվածությունը ընդգծվում է հատկապես մաթեմատիկայի դասին: Մայրենի լեզվի դասերին ընգրկվածությունը համեմատաբար ավելի համաչափ է: Պասիվության հիմնական պատճառներից մեկը ըստ աշակերտների ուսուցչի հարցին սխալ պատասխանելու վախն է թեև վախի պատճառները չեն կարողանում բացատրել: Նման աշակերտներին այնուամենայնիվ ուսուցիչները փորձում են ընդգրկել դասապրոցես հարցեր տալու միջոցով:

Յոթերորդ դասարանցիները գտնում են, որ ակտիվ աշակերտների կողքին իրենց դասարաններում կան նաև պասիվներ, որոնք 2-ի և 3-ի երեխաներն են՝ թեև նրանք ընգրկվում են, եթե ուսուցիչը

հարցեր է տալիս կամ խմբային գործունեություն է անցկացվում: Հետաքրքիր է նաև աղջիկների ավելի ակտիվ լինելու հանգամանքը ինչը շեշտվեց քննարկումներից մեկի ընթացքում և տղաները փաստեցին որ իրենք պարզապես չեն սիրում ձեռք բարձրացնել դասի ընթացքում:

Բացակայությունների պատճառները տարվա ընթացքում ըստ երեխաների մեծամասամբ օրյեկտիվ են և կապված են երեխայի առօրյայի հետ, սակայն կան բացակայության դեպքեր որոնք պայմանավորված են բարդ դասերին կամ ստուգողական աշխատանքներին պատրաստվելու անկարողությամբ կամ գյուղական համայնքներում գյուղատնտեսական աշխատանքների մեջ ներգրավվածությամբ: Բացակայություններն աճում են նաև արձակուրդներից առաջ: Հինգերորդ դասարանցիների մոտ հաճախելիությունը ընկնում է ձմռան ամիսներին ոչ բավարար ջեռուցման պատճառով և ուսումնական տարվա վերջին կապված ստուգողական աշխատանքներից խուսափելու ձգտմամբ:

Ծնողների հետ ֆոկուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Յոթերորդ դասարանների աշակերտների ծնողների մեծ մասը նշում է որ երեխաների ներգրավվածության ապահովելու համար փոփոխության փորձեր արվում են: Ըստ նրանց՝ նկատվում է ուսուցիչների կողմից տարբեր առաջադիմությամբ երեխաների հանդեպ ուշադրություն և նրանց դասապրոցեսում հավասար մասնակցության հնարավորություն ստեղծելու ձգտում: Մյուս կողմից, այնուամենայնիվ նշվում է, որ դասաժամի տևողությունը չի բավարարում մեծ քանակով աշակերտների ընդգրկմանը, հատկապես ձմռանը՝ կրճատված դասաժամերի պայմաններում: Ծնողների հավաստմամբ՝ տնային աշխատանքների ծավալը բավականին մեծ է դասաժամին «չհասցնելու» պատճառով: Քննարկումներից մեկի ընթացքում ծնողները նկարագրում են ակնհայտ դեպքեր, երբ ուսուցիչը նույնիսկ նպատակաուղղված դուրս է թողնում երեխային դասապրոցեսից: Ծնողներից մեկի կարծիքով աշակերտների նկատմամբ ուշադրության տարբերակումը ընդհանուր միտում է և դրանում գործոն է կաշառքը:

Հինգերորդ դասապրոցեսին աշակերտների մասնակցային ներգրավումը ծնողների տեսանկյունից առավել ակնհայտ է մայրենիի շրջանակներում, քան մաթեմատիկայի: Ծնողների կարծիքով աշակերտների ներգրավվածությանը նպաստում են նոր դասագրքերը: Որոշ ծնողներ գտնում են որ նոր կրթակարգի ներդրումը թույլ է տվել աշակերտներին դասապրոցեսում դառնալ դերակատար անգամ նկարագրվում են դեպքեր երբ երեխաներին առաջարկվել է վարել դասը: Ընդհանուր առմամբ ըստ մասնակիցների այսօր, աշակերտն առավել է ընդգրկված դասընթացում, ավելի լայն են ուսուցչի հետ նրա շփման հնարավորությունները: Հինգերորդ դասարանցիների ծնողները հիմնականում կարծում են, որ դասում աշակերտների դերակատարման բարձրացման շնորհիվ երեխաներն առավել պատասխանատու և ինքնուրույն են դարձել: Ծնողների խոսքերում նկատելի է, որ մայրենիի ուսումնառությունը երեխաների կողմից իրականացվում է ծնողների նվազագույն միջամտությամբ իսկ մաթեմատիկայի հարցում խնդիրները շատ են, աշակերտներն ավելի են դժվարանում և հաճախ նույնիսկ ծնողները դժվարանում են աջակցել երեխաներին: Պատասխանատվության տեսանկյունից կարևորվում է նաև աշակերտի սեռը. աղջիկներին ընդհանուր առմամբ վերագրվում է ավելի մեծ պատասխանատվություն, քան տղաներին:

Յոթերորդ դասարանի աշակերտների մասնակցային ներգրավումը նկատելի է և՛ հայոց լեզվի, և՛ մաթեմատիկայի շրջանակներում, աշակերտները ակտիվ են անհասկանալի հարցերը ուսուցչին ուղղելու և պարզաբանելու առումով, մասնավորապես՝ մաթեմատիկա առարկայի դեպքում: Սակայն դժվար է ասել թե աշակերտները դարձել են առավել ինքնուրույն: Յոթերորդ

դասարանցիների ծնողների խոսքերում նկատելի է, որ աշակերտների ինքնուրունությունը վերջին շրջանում տուժել է՝ պայմանավորված թեմաների բարդացմամբ և անհաջող ուսուցիչների ոչ մանկավարժական աշխատանքով, որի հետևանքով երեխաները վախենում են սխալվել: Ծնողները նշում են, որ թեև դասապրոցեսը կառուցվում է շեշտադրելով երեխաների ինքնուրույնությունը, սակայն առանձին երեխաների դեպքում, որոնք օգնության կարիք ունեն, ուսուցիչներն իրենք են խնդրում ծնողների աջակցությունը: Պատասխանատվության հիմնախնդիրը ևս ածանցված է ծրագրային բարդություններից, որի արդյունքում աշակերտը խուսափում է հաճախել դպրոց: Միայն մեկ դեպքում ծնողները նշեցին որ և՛ մայրենիի, և՛ մաթեմատիկայի ուսումնառությունը երեխաների կողմից իրականացվում է ծնողների նվազագույն միջամտությամբ, ինչը պայմանավորված է ուսուցչի մոտեցմամբ: Մատնանշվում է երեխաների աճող պատասխանատվությունը անկախ առաջադիմությունից, որը դրսևորվում է տնային աշխատանքների կատարման հանդեպ պարտաճանաչ վերաբերմունքում:

Սովորողների մասնակցության վերաբերյալ քննարկումները ցույց են տալիս որ հինգորորդ դասարանցիների դեպքում հիմնական մասը ընգրկված է դասապրոցեսին իսկ յոթերորդիների պարագայում արդեն չի նշվում թե դասարանի որ մասն է ընդգրկված պարզապես ասվում է որ կան և ակտի և պասիվ աշակերտներ: Պասիվները դրանք բացասական և բավարար գնահատականներ ստացող աշակերտներն են, որոնց ուսուցիչները որոշ դեպքերում հարցադրումներով փորձում են ներգրավվել դասապրոցես: Ոչ համաչափ մասնակցությունը հատկապես ընդգծվում է մաթեմատիկայի դասերին: Որպես պասիվության հիմնական պատճառ նշվում է սխալ պատասխանելու վախը: Նոր մոտեցումների հետ կապված բացակայությունների թվի աճ կամ նվազում քննարկումների արդյունքում չի արձանագրվել այլ շեշտվել է դրանց պատճառները: Այլ բան է աշակերտների մոտ դասապրոցեսին ակտիվ մասնակցության ընդհանուր աճը ի հաշիվ աշակերտների դերի բարձրացման, ինչը հստակորեն երևում է ծնողների հետ քննարկումներից:

Սովորողների և ուսումնական գործընթացի հիմնավորված (ուսուցիչը աշակերտին բացատրում է, թե ինչու է նշանակել տվյալ գնահատականը) և անաչառ գնահատում

Աշակերտների հետ ֆոկլուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Հինգերորդ դասարանների աշակերտները հիմնականում լավ են պատկերացնում, թե որ դեպքերում ուսուցիչն ինչպես է գնահատում քանի որ ուսուցիչները մեծավ մասամբ մեկնաբանում են գնահատականները: Ուսուցիչները հաճախ խրախուսման նպատակով զիջումներ են անում գնահատականում՝ անկախ աշակերտի առաջադիմությունից: Միայն մեկ դեպքում նշվեց որ ուսուցիչը ոչ միայն չի մեկնաբանում այլ անգամ չի բարձրաձայնում գնահատականը պատճառաբանելով որ այն կարևոր չէ: Այնուհանդերձ աշակերտները գիտեն, որ ուսուցիչը գնահատալիս հաշվի է առնում իրենց վարքը և ակտիվությունը դասարանում:

Յոթերորդ դասարանների աշակերտները նույնպես լավ են պատկերացնում, թե որ դեպքերում ուսուցիչն ինչպես է գնահատում, գնահատականները հիմնականում մեկնաբանվում են ուսուցիչների կողմից: Բոլոր այն դեպքերում, երբ աշակերտը բողոքարկում է իր գնահատականը, ուսուցիչը բացատրում է դրա հիմքերը: Այս դեպքում ևս խրախուսման նպատակով ուսուցիչները գնում են զիջումների և բարձր են գնահատում անկախ առաջադիմությունից: Ուսուցիչները նաև

հնարավորություն են տալիս ուղղել գնահատականը հարցերի միջոցով վերաքննելով աշակերտներին: Խմբային աշխատանքների վերջում մի դեպքում աշակերտները գնահատվում են ըստ թիմային արդյունքի՝ անկախ առաջադիմությունից բոլորը ստանում են միևնույն գնահատականը իսկ մյուս դեպքում հաշվի է առնվում աշակերտի մասնակցությունը թիմային աշխատանքի:

Ծնողների հետ ֆոկուս խումբ հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ:

Հինգերորդ դասարանների ծնողները ընդհանուր առմամբ աշակերտների գնահատման համակարգից բավարարված են: Ծնողների կողմից կարևորվում է նաև անհատական մոտեցումը նաև գնահատման մեջ՝ թվանշաններից բացի կարևորվում է նաև երեխայի գնահատումը խոսքով՝ խրախուսանքը: Հատկանշական է որ խմբային աշխատանքների շնորհիվ թույլ աշակերտները հնարավորություն են ունենում բարձր գնահատական ստանալ, ինչը ողջունելի է ծնողների համար՝ որպես խրախուսման ձև: Ծնողները նշում են, որ երեխաների համար տրավմատիկ խնդիր է ցածր գնահատականներ ստանալը:

Յոթերորդ դասարանցիների ծնողների կարծիքով աշակերտների գնահատման խնդիրը առնչվում է բոլոր առարկաներին: Այս հարցում ծնողները մի կողմից դժգոհում են խտրական վերաբերմունքից, երբ զիջում են բարձր առաջադիմություն ունեցողներին և ընդհակառակը չեն գնահատում թույլների աշխատանքը մյուս կողմից, սակայն, ծնողներին չի բավարարում նաև պետականորեն մշակված գնահատման ստանդարտները, որոնք համարվում են խիստ և չեն նպաստում երեխաների խրախուսմանը: Ծնողները նկատել են նաև, որ աշակերտի գնահատականի վրա ազդում է ուսուցիչների մոտ մասնավոր պարապմունքների հաճախումը:

Գնահատման առումով երեխաների քննարկումները հիմնականում դրական երանգ ունեն քանի որ դեպքերի ճնշող մեծամասնությունում ուսուցիչները տրված գնահատականը հիմնավորում են: Միայն մեկ դեպքում է նծվել որ ուսուցիչը չի բարձրաձայնում գնահատականը քանի որ դա չի համարում սովորողու նպատակը: Ծնողները նույնպես ընդհանուր առմամբ աշակերտների գնահատման համակարգից բավարարված են: Յոթերորդ դասարանցիների ծնողների մի խումբը միայն դժգոհեց ընդհանուր գնահատման համակարգի անկատարությունից քանի որ այն շատ խիստ է և խրախուսման հնարավորություն չի ընձեռում: Անաչառուցյան առումով որոշակի դժգոհություն կա այն ուսուցիչներից որոնք անհատական պարապմունքներ են իրականացնում:

Յուրաքանչյուր սովորող ի վիճակի է յուրացնելու մանկավարժորեն և հոգեբանորեն ճիշտ ընտրված և ներկայացված ցանկացած ուսումնական նյութ

Ուսուցիչների հետ խորին հարցազրույցների ընդհանրական եզրակացություններ:

Ուսուցիչների կողմից առավելապես ընդգծվում է այն հանգամանքը, որ յուրաքանչյուր աշակերտ ունակ է ընկալելու մատուցվող ուսումնական նյութն իր ընդունակությունների ներածին չափով միայն քանի որ կարևոր նախապայման են աշակերտի մտավոր ընդունակություններն ու ընտանիքի դերը: Նոր մոտեցումների կիրառման ընթացքում հեշտացել է նյութի յուրացումը, քանի որ աշակերտը հենց դասի ժամանակ է նյութը յուրացնում, սակայն դա բարդացնում և ծանրաբեռնում է ուսուցչին: Կան նաև ուսուցիչներ որոնք փորձում են կիրառել նոր մեթոդները

սակայն որոշակի ժամանակ անց նորից վերադառնում են հնին կամ ոչ միշտ են կիրառում նոր մեթոդները: Այս խնդրի շուրջ նրանցից մեկի տված պարզաբանումը բավական ուշագրավ է <<Որովհետև պահը գալիս է, երբ արդեն պիտի սթափ նայես ամեն ինչին ու ուզում ես, որ, նոր մեթոդը զգում ես, որ քեզ սպառում է այդ պահին, արդեն անցնում ես հնին: Մեր տարիքն է այնպիսին, որ ն՛ հնի, ն՛ նորի մեջ արդեն խառնվել ենք իրար>>: Իսկ ծրագրերի բովանդակությունը բարդացել է, մեկ դասաժամն էլ բավական չէ այդ բարդ նյութը մատուցել:

Երեխաները միմյանցից զանազանվում են ոչ թե ուսումնական ծրագրերի յուրացման կարողությունների սկզբունքային տարբերություններով, այլ իրենց մտածելակերպով, հոգեբանական առանձնահատկություններով, լեզվամտածողության և ընկալման յուրահատկություններով

Ուսուցիչների հետ խորին հարցազրույցների ընդհանրական եզրակացություններ:

Հարցված ուսուցիչների մեծամասնությունը գտնում է, որ երեխաները միմյանցից տարբերվում են իրենց մտածողությամբ, սակայն միաժամանակ յուրաքանչյուր ոք նյութը ընկալում է իր հնարավորությունների սահմանում: Նրանք համաձայն են այն կարծիքին, որ սովորողին պետք է դիտել որպես սուբյեկտ որը ուսումնառության ընթացքը պայմանավորող գլխավոր դերակատարներից մեկն է, բայց ուսուցչի դերը այս դեպքում այդքան էլ հետին պլան չպետք է մղվի: Միայն մեկ ուսուցիչ է կարծում որ առաջին հերթին երեխաները միմյանցից տարբերվում են իրենց մտածելակերպով և հոգեբանական առանձնահատկություններով իսկ ուսումնական նյութի ընկալման առանձնահատկություններն այս հարցում էական դեր չեն խաղում: Ուսուցիչների հիմնական մասի ընկալումներում սովորողը դիտվում է որպես դասապրոցեսի ակտիվ մասնակից քանի որ դպրոցը պետք է աշակերտի մոտ ձևավորի կյանքում անհրաժեշտ կարողություններ, հետևաբար կարևոր է, որ աշակերտը հենց դպրոցից լինի ակտիվ, ուսուցման սուբյեկտ և նոր մեթոդները հնարավորություն են տալիս աշակերտին լինելու առավել ինքնուրույն, պատասխանատու իր սովորածի համար: Այս մոտեցման կոմնակիցները գտնում են որ աշակերտների միջև տարբերությունները պայմանավորված են ընտանեկան, սոցիալական պայմաններով, աշակերտների անհատական հակումներով առարկաների հանդեպ: Հարցվածներից մեկը նշեց որ չնայած այն հանգամանքին որ որ աշակերտը ընկալվում է դասապրոցեսի ակտիվ մասնակից, այսօր ուսուցիչների շրջանում դեռևս գերակշռում է ընդհանուր մոտեցումը: Կան նաև ուսուցիչներ որոնք գտնում են որ հատկապես միջին դասարաններում աշակերտն ընդունվում է որպես դասապրոցեսի պասիվ օբյեկտ, որի հիմնական ֆունկցիան գիտելիք ստանալն է: Նրանք կարծում են որ աշակերտների հիմնական մասն ընդունակ է ընկալելու մանկավարժորեն և հոգեբանորեն ճիշտ կառուցված ուսումնական նյութը: Իսկ վերջինիս յուրացումը գլխավորապես կախված է սովորողի ընդունակություններից, ընտանիքից և ծնողներից: Երեխաները տարբերվում են միմյանցից նաև մտածելակերպով և հոգեբանությամբ, սակայն ժառանգականությունը առաջնային դեր է խաղում այս հարցում: Այսպիսով կրթակարգի այս դրույթը դեռևս ուսուցիչների ճնշող մեծամասնության մոտ չի արմարավորվել:

Ուսուցման նկատմամբ սովորողի դրական վերաբերմունքը պայմանավորված է ինչպես ուսումնական նյութի բովանդակությամբ, այնպես էլ այդ նյութի յուրացման հաջող ընթացքով:

Ուսուցիչների հետ խորին հարցազրույցների ընդհանրական եզրակացություններ:

Աշակերտների մտածելակերպը, հոգեբանական առանձնահատկությունները, և հատկապես մտավոր կարողություններն ու ընտանիքը որպես ամբողջություն պայմանավորում են ուսման նկատմամբ նրանց դրական վերաբերմունքը: Կարևորվում է նաև նրա սերը դեպի առարկան և ուսուցիչը, ինչպես նաև առական հեշտ ընկալելու կարողությունները: կարևոր գործոններ են հանդիսանում նաև դասավանդող ուսուցչի դերն ու ծնողների ուշադրությունը: Հարցազրույցների ընթացքում ուսուցիչները չանդրադարձան նյութի բովանդակությանը կամ նյութի ընկալման հաջող ընթացքին, հասկացություններ որոնք նշված են նոր կրթակարգի մեջ որպես դրական վերաբերմունք ստեղծող գործոններ:

SZS-ի լայնորեն օգտագործումը որակապես փոխել է ուսուցչի դերը. ուսուցիչը դարձել է սովորողի կրթական գործը կազմակերպող, նրան օժանդակող և գնահատող գործընկեր

Ուսուցիչների հետ խորին հարցազրույցների ընդհանրական եզրակացություններ:

Ուսուցիչների մեծ մասը չի օգտվում համակարգչից, սակայն նրանք գտնում են, որ համակարգիչները երեխաներին կարող են օգնել՝ ավելի ծավալուն ինֆորմացիա ստանալու, իսկ ուսուցիչներին՝ դասը առավել հետաքրքիր կազմակերպել: SZS-ի ներդրումը բերում է ուսումնառության գործընթացի ակտիվացմանը, հնարավորություն է տալիս արագորեն ստանալ անհրաժեշտ նյութը: Ուսուցիչները գտնում են, որ հիմա համակարգչի շնորհիվ աշակերտները կարող են գիտելիք ստանալ անկախ ուսուցչից, սակայն ըստ նրա չպետք է համակարգիչը գերադասել ուսուցչից իսկ ուսուցչի հիմնական դերի մեջ չպետք է փոփոխություն լինի: Ուսուցիչներից ոմանք արդեն օգտվում են համակարգչից դիդակտիկ նյութերի պատրաստման ընթացքում կամ անհրաժեշտ տեղեկատվության ձեռք բերման համար: Ինչպես նշեց ուսուցիչներից մեկը համակարգիչը ստիպում է նրան առավել մեծ ուշադրություն դարձնել ինքնազարգացմանը:

Տնօրենների հետ ստանդարտացված հարցազրույցների ընդհանրական արդյունքներ ըստ խնդրի

Կրթական ծրագրերի ներդրման դրանց մատչելիության, մանկավարժական նոր տեխնոլոգիաների և մեթոդների կիրառման բացահայտման խնդրի շրջանակներում տնօրեններին առաջարկվել է հակիրճ ներկայացնել կրթակարգի էությունը: Նոր կրթակարգի սահմանման ամենատարածված ձևակերպումներն են Ինտերակտիվ մեթոդների և նոր տեխնոլոգիաների ներմուծումը, Աշակերտի ստեղծագործական հմտությունների և հետազոտական ձիրքի զարգացումը և կրթության համապատասխանեցումը միջազգային ստանդարտներին: Փաստացի իրավիճակի նկարագրության մասով տնօրենները ուսուցիչների կողմից Ուսումնական գործընթացում յուրաքանչյուր սովորողի մասնակցությունն ապահովելու

ունակությունը գնատել են հավասարապես միջին և բարձր բալերով: Միջառարկայական կապերի ստեղծմանն ուղղված տարբեր հնարների ու միջոցների կիրառման աստիճանը որը ըստ նոր կրթակարգի նույնպես կարևորվում է գնահատվել է հիմնականում միջին կամ բարձր բալերով (մեծամասնությամբ միջին): Աշակերտների ինքնուրույնության աստիճանը 5րդ դասարանցիների շրջանում գնահատվել է միջին, ցածր և բարձր բալերով (նվազման կարգով) իսկ յոթերորդ դասարանցիների շրջանում հիմնականում միջին և բարձր:

Բացահայտելու համար թե ինչքանով են նոր կրթակարգով սահմանված մեթոդները նպաստում նյութը լիարժեք մատուցելուն տնօրեններին առաջարկվել է գնահատել առկա վիճակը 1-ից 5 սանդղակով ուր 5-ը նշանակում է այո, միանշանակ նպաստում են իսկ 1-ը՝ ոչ ամեննին չեն նպաստում: Գնահատման արդյունքում ստացվել է միջինում 3.5 բալ:

Այն հարցին թե ինչով են զանազանվում երեխաները միմյանցից ըստ նոր կրթակարգի տնօրեններից երկուսը պատասխանել են՝ Ուսումնական ծրագրերի յուրացման տարբերությամբ ինչը հակասում է նոր կրթակարգի հիմնային սկզբունքներից մեկին այն է՝ աշակերտները միմյանցից տարբերվում են իրենց մտածելակերպով և հոգեբանական առանձնահատկություններով: Տնօրենները իրենց համաջայնությունն են արտահայտել նաև կրթակարգի մեկ այլ մոտեցմանը, ըստ որի սովորողը դիտվում է ոչ միայն որպես կրթության և ուսումնառության օբյեկտ, այլև սուբյեկտ և մասնակից թեև նրանցից երեքը համաձայն են մասամբ:

Մաս 3

ՆՈՐ ԿՐԹԱԿԱՐԳԻ, ՉԱՓՈՐՈՇԻՉՆԵՐԻ և ՈՒՍՈՒՄՆԱԿԱՆ ԾՐԱԳՐԵՐԻ ՆԵՐՂՐՄԱՆ ԽՈՉԸՆԴՈՏՆԵՐԸ և ՍԱՀՄԱՆԱՓՈՒՄՆԵՐԸ

Ուսուցիչների կողմից որպես նոր կրթակարգի չափորոշիչների և ուսումնական ծրագրերի ներդրման խոչընդոտներ են ներկայացվում հետևյալ խնդիրները

- ուսուցիչ՝ նոր մեթոդներին ու մոտեցումներին ոչ լիարժեք տիրապետումը
- գնահատման համակարգի անկատարությունը
- դիտակտիկ նյութերի պակասը
- դասարանների կազմի բարձր խտությունը
- դասարանային պայմանները, կահավորումը ինչի արդյուքում դժվարանում է խմբային մեթոդների կիրառումը
- ուսուցիչների ոչ հետևողական աշխատանքը (ուսուցիչները դժվարություններ ունենալով նորի կիրառման ժամանակ, վերադառնում են հին մեթոդների կիրառմանը քանի որ չկա անընդհատ վերապատրաստման կամ տեղեկատվության ստացման մեխանիզմ)
- ուսուցիչների պատկերացմամբ նոր կրթակարգի ոչ իմպերատիվ լինելը ինչը նրանց թույլ է տալիս վերադառնալ հին մեթոդներին
- 5 օրյա վերապատրաստումները լիարժեք հնարավորություն չեն տալիս յուրացնելու նոր մոտեցումները չխոսելով դրանց կիրառման մասին
- մեթոդական ձեռնարկների ոչ բավարար քանակությունը
- դասագրքերի բովանդակության և ուսումնական ծրագրերի անհամապատասխանությունը
- սովորույթի դերը, շատերը գտնում են որ ամեն դեպքում ավանդական մեթոդներից պետք չէ հրաժարվել, այլ պետք է դրանք թարմացնել նորով կամ նույնիսկ կան ուսուցիչներ, որոնք կտրականապես դեմ են այս նոր մոտեցումներին:
- նոր մոտեցումները, խաղերը խանգարում են, քանի որ նյութը բարդ է և պետք է մեկ դասաժամում հասցնել այն մատուցել և ապահովել դրա յուրացումը
- նոր մոտեցումներով աշխատելու համար անհրաժեշտ են համակարգիչներ դասարանում

ՆՈՐ ԿՐԹԱԿԱՐԳԻ ԲԱՐԵՓՈՒՄՍԱՆ ՀԵՌԱՆԿԱՐՆԵՐԸ

Նոր կրթակարգի, չափորոշիչների և ուսումնական ծրագրերի բարեփոխման հեռանկարները ըստ ուսուցիչների

- մեթոդական ուղեցույցների հրատարակում ու տրամադրումը ուսուցիչներին, ինչը կապահովի նոր մեթոդների համաժամանակյա ծանոթացման և կիրառման գործընթացը: Անցած վերապատրաստումներն այս տեսանկյունից այդքան էլ արդյունավետ չեն համարվում:
- թեսթային աշխատանքների հրատարակում
- անհրաժեշտ է համարվում դպրոցական գույքի, նյութատեխնիկական բազայի համալրումը դասընթացը նոր չափորոշիչների պահանջներին համապատասխան վարելու համար
- անհրաժեշտ է նվազեցնել դասարաններում աշակերտների քանակը, քանի որ հակառակ պարագայում դասը նոր մեթոդներով անցկացնելիս վերածվում է աղմուկի
- անհրաժեշտ է դասագրքերը վերանայել հաշվի առնելով երեխայի տարիքային առանձնահատկությունները

- բարեփոխումները պետք է աստիճանաբար իրականացնել, որպեսզի դա յուրացվի ինչպես ուսուցիչների, ծնողների, այնպես էլ աշակերտների կողմից
- անհրաժեշտ է կազմակերպել վերապատրաստումներ, քննարկումներ ուսուցիչների միջև, ուսուցիչներին տրամադրել տեղեկատուներ և գրականություն:
- դասագրքերում ներառել ազգային հեղինակների, առաձնացնել հայոց լեզվի և գրականության նյութերը, նաև պետք է հաշվի առնել ազգային ավանդույթները, պատմությունը
- կենտրոնանալ գիտելիքի վրա, քանի որ ներկայում համակարգչի շնորհիվ հեշտացել է գիտելիք ստանալու գործընթացը
- մասնավոր պարապմունքների արգելում, որպեսզի երեխան առավել շահագրգռված լինի դպրոցով
- շարունակել վերապատրաստումների շարքը, նաև տրամադրել ուսուցիչներին հատուկ ձեռնարկներ տպագիր և ինտերնետում տեղադրելու միջոցով
- վերապատրաստումներից հետո և ընթացքում ապահովել ուսուցիչների միջև համագործակցությունը ինչպես նաև ավելացնել պրակտիկ աշխատանքներ ուր դասընթացավարները իրենք անմիջապես կվարեն դասը դասարանում
- նոր չափորոշիչների ներդրումը իրականացնել ուսուցիչներին պարտադրման սկզբունքով և սահմանել վերահսկողություն
- մինչև դասագրքերի վերջնական հրատարակումը ապահովել փորձագիտական քննություն և փորձարկել դրանք տարբեր դասարաններում

Մտորև ներկայացված են տնօրենների կողմից ներկայացված առաջարկները այս ուղղությամբ

- դասագրքերի պարզեցում(ամենատարածված առաջարկը)
- խմբային աշխատանքի արդյունավետության բարձրացում
- տեսական և գործնական գիտելիքի համակցում
- դասարանում աշակերտների քանակի կրճատում
- նյութատեխնիկական և ուսումնական բազայի հարստացում
- նոր մեթոդները կիրառում մինչև ավագ դպրոցին հասնելը
- նոր տեխնոլոգիաների ներմուծում
- ուսուցիչների հաճախակի վերապատրաստում
- նոր և հին մեթոդների համատեղման հնարավորություն

Աղյուսակ 1. Դաշտային աշխատանքների նկարագրություն
Ֆոկուս խմբերի անցկացում.

Դպրոց	Աշակերտներ	Ծնողներ
Երևան, #118	7գ	5բ
Երևան, #2	7բ	7ա
Երևան, #166	5գ	7գ
Երևան, #191	7ա	5ա
Աբովյանի #7	5բ	7գ
Իջևանի #1	7ա	5ա
Ջանֆիդայի	5բ	7բ
Սպիտակի #3	5ա	7ա
Արթիկի #2	7բ	5ա
Գյումրու #2	7ա	5ա
Մխչյանի	7բ	5գ
Մասիսի #1	5բ	7ա

Աղյուսակ 2. Աշակերտների և ծնողների հետ ֆոկուս խմբային քննարկումների անցկացման ցուցակ

Ընդհանուր առմամբ, անց է կացվել 24 ֆոկուս խմբային քննարկում հետևյալ թիրախային խմբերի հետ (12 ՖԽ աշակերտների հետ և 12 ՖԽ ծնողների հետ).

- ⇒ 5-րդ դասարանի աշակերտներ՝ 5ՖԽ
- ⇒ 5-րդ դասարանի աշակերտների ծնողներ՝ 6ՖԽ
- ⇒ 7-րդ դասարանի աշակերտներ՝ 7ՖԽ
- ⇒ 7-րդ դասարանի աշակերտների ծնողներ՝ 6ՖԽ

Խորին հարցազրույցների անցկացում.

Դպրոց	Ուսուցիչ 1	Ուսուցիչ 2	Ուսուցիչ 3
Երևան, #118	5 հայոց	7 մաթեմ	7 հայոց
Երևան, #2	5 մաթեմ	5 հայոց	7 մաթեմ
Երևան, #166	5 մաթեմ	5 հայոց	7 հայոց
Երևան, #191	5 մաթեմ	7 մաթեմ	7 հայոց
Աբովյանի #7	5 մաթեմ	5 հայոց	7 հայոց
Իջևանի #1	5 հայոց	7 մաթեմ	7 հայոց
Ջանֆիդայի	5 հայոց	7 մաթեմ	7 հայոց
Սպիտակի #3	5 մաթեմ	5 հայոց	7 հայոց ⁷
Արթիկի #2	5 մաթեմ	7 մաթեմ	7 հայոց
Գյումրու #2	5 հայոց	7 մաթեմ	7 հայոց
Մխչյանի	5 մաթեմ	7 մաթեմ	7 հայոց
Մասիսի #1	5 մաթեմ	5 հայոց	7 մաթեմ

Աղյուսակ 3. Ուսուցիչների հետ խորին հարցազրույցների անցկացման ցուցակ

Ընդհանուր առմամբ, անց է կացվել 36 խորին հարցազրույց հետևյալ թիրախային խմբերի հետ (17 ԽՀ մաթեմատիկայի ուսուցիչների հետ և 19 ԽՀ հայոց լեզվի ուսուցիչների հետ)։

- ⇒ 5 մաթեմատիկայի ուսուցիչներ` 8 ԽՀ
- ⇒ 5 հայոց լեզվի ուսուցիչներ` 9 ԽՀ
- ⇒ 7 մաթեմատիկայի ուսուցիչներ` 9 ԽՀ
- ⇒ 7 հայոց լեզվի ուսուցիչներ` 10 ԽՀ

Դասալսումների անցկացում և մատյանների գրանցում.

Դպրոց	Մաթեմատիկա	Հայոց լեզու/ գրականություն
Երևան, #118	5բ, 7գ, 7բ ⁸	5բ, 7բ, 7գ ³

⁷ Սպիտակում ընտրանքով նախատեսվել էր խորին հարցազրույց անցկացնել 7-րդ դասարանի մաթեմատիկայի ուսուցչի հետ, սակայն նրա բացակայության պատճառով (ի հակադրություն նախապես պայմանավորվածության` ուսուցիչը հեռացավ դպրոցից դասալսումից հետո) ընտրվեց 7-րդ դասարանի հայոց լեզվի ուսուցիչ:

Երևան, #2	5բ, 7ա	5ա, 7բ
Երևան, #166	5ե, 7ա	5բ, 7գ
Երևան, #191	5գ, 7բ	5ա, 7գ
Աբովյանի #7	5ա, 7գ	5բ, 7ա
Իջևանի #1	5ա, 7ա	5բ, 7բ
Ջանֆիդայի	5բ, 7ա	5ա, 7բ
Սպիտակի #3	5բ, 7ա	5ա, 7բ
Արթիկի #2	5բ, 7ա	5ա, 7բ
Գյումրու #2	5ա, 7դ	5բ, 7ա
Մխչյանի	5գ, 7ա	5ա, 7բ
Մասիսի #1	5ա, 7ա	5բ, 7բ

Աղյուսակ 4. Դասարանների ցուցակը, որտեղ անց են կացվել դասալսումներ

Ընդհանուր առմամբ, դասալսումներ իրականացվել են 48 դասարաններում՝ հետևյալ թիրախային խմբերի հետ (24 5-րդ դասարան և 24 7-րդ դասարան).

- ⇒ 5-րդ դասարան մաթեմատիկա՝ 12ԴԼ
- ⇒ 5-րդ դասարան հայոց լեզու՝ 12ԴԼ
- ⇒ 7-րդ դասարան մաթեմատիկա՝ 12ԴԼ
- ⇒ 7-րդ դասարան հայոց լեզու՝ 12ԴԼ

Թեստավորում և սոցիալական հարցաթերթիկ.

Դպրոց	Մաթեմատիկա	Հայոց լեզու/ գրականություն
Երևան, #118	5բ, 7բ	5բ, 7բ
Երևան, #2	5բ, 7ա	5ա, 7բ
Երևան, #166	5ե, 7ա	5բ, 7գ
Երևան, #191	5գ, 7բ	5ա, 7գ
Աբովյանի #7	5ա, 7գ	5բ, 7ա

⁸ Անցկացվել է լրացուցիչ:

Իջևանի #1	5ա, 7ա	5բ, 7բ
Ջանֆիդայի	5բ, 7ա	5ա, 7բ
Սպիտակի #3	5բ, 7ա	5ա, 7բ
Արթիկի #2	5բ, 7ա	5ա, 7բ
Գյումրու #2	5ա, 7դ	5բ, 7ա
Մխչյանի	5գ, 7ա	5ա, 7բ
Մասիսի #1	5ա, 7ա	5բ, 7բ

Ընդհանուր առմամբ, սոցիալական հարցում և թեստավորում անց է կացվել 48 դասարաններում՝ հետևյալ թիրախային խմբերի հետ.

- ⇒ 5-րդ դասարան մաթեմատիկա՝ 12 Թ+12 ՍՀ
- ⇒ 5-րդ դասարան հայոց լեզու՝ 12 Թ+ 12 ՍՀ
- ⇒ 7-րդ դասարան մաթեմատիկա՝ 12 Թ+ 11 ՍՀ
- ⇒ 7-րդ դասարան հայոց լեզու՝ 12 Թ+ 11 ՍՀ